

南台人文社會學報

第一期 2009 年 5 月 頁 31-54

Jürgen Schriewer 的「比較－歷史」觀點及其在比較教育 方法論之蘊義

陳仲翰

摘要

本文的問題意識為：在全球化的影響下，比較教育需要重新檢視其理論與方法論的發展，以避免比較教育學科中的認同危機。且理論與方法論的發展更有利於建立本土的教育研究，進一步有益於處理問題的反省與轉化。對此，德國比較教育學者 Jürgen Schriewer 基於 Niklas Luhmann 的功能結構論而提出了「比較－歷史」觀點回應此問題。基此，本文首先討論 Luhmann 影響 Schriewer 的幾項重要概念，其次分析 Schriewer 之「比較－歷史」觀點之面向與元素，最後指出此觀點對於比較教育方法論的四項可能啟發作結。

關鍵詞：複雜性、功能結構論、比較－歷史觀點、比較教育方法

STUT Journal of Humanities and Social Sciences

May, 2009, NO. 1 pp.31-54

Jürgen Schriewer's "Comparative-Historical" Perspective and It's Implication on Methodology of Comparative Education

Chung-han Chen

Abstract

The problem consciousness of the paper is: under the influence of globalization, comparative educators need to re-examine the development of its theory and methodology to avoid the identity crisis in the discipline. And the advantage on development of the theory and methodology is helping to set up the native educational research and avoid lacking to the introspection and transformation of the question. Germany comparative educational scholar Jürgen Schriewer introduces Niklas Luhmann's functional-structuralism to deal with and make a response to the condition in question. Based the discussion above, Firstly, the paper discusses that Luhmann's influences on Schriewer's concepts. Secondly, the paper analyses the dimensions and elements in Schriewer's "comparative-historical" perspective. And finally, the paper points out four implications on methodology of comparative education.

**Keywords : complexity, functional-structuralism, comparative-historical
perspective, methodology of comparative education**

Chung-han Chen, Doctoral Student, Graduate Institute of Education National Chung Cheng
University
E-mail: fireashta@gmail.com

壹、前言

由比較教育的發展歷史來看，比較教育在歷史上經過了由自然科學借用方法理念的想法而發展出比較教育的社會科學方法論。Jürgen Schriewer 認為這是 Emile Durkheim 的貢獻。比較教育旨在解釋鉅觀世界中所存在的現象。但在世界社會中越來越多的不確定因素擴展下，使以往比較教育的科學性方法面臨不同的挑戰，因而發展出多種方法論觀點。以特性來看，比較教育自 1900 年至 1960 年較為強調探討教育制度背後的因素，亦即偏向哲學與歷史的研究法；到 1960 年代後，轉向討論科學研究的研究法，到了 1990 年之後，發現前述觀點均難以普遍說明教育的各種現象與問題，特別是在比較教育理論多樣化的情況下，使得比較教育逐漸重視方法論探討（楊思偉，1996：25-36）。從方法論的角度來說，若僅注意到方法論的一元主義，就難以對日漸增加的差異提供太多的思考空間（劉美慧譯，1999）。故特別需要強化比較教育方法理論模式的檢討與建立，而非僅是資料的排比（楊深坑，1999：344）。如李奉儒（1999）由探討台灣自 1945 年以來教育類期刊中比較教育的發表情形後，亦強調需要對方法論與理論進行理解與再次解釋，以創造適合本土文化的比較教育理論與方法論，進一步指出比較教育的參照點。

若以比較教育理論的發展來看，從 50 年代開始發展的現代化理論即開始希望對教育與社會的發展提供合理化的解釋。如 Val Rust(1991: 611-612)指出自 60 年代至 70 年代，有兩項對現代化理論的挑戰：世界系統對現代化單一國家研究的挑戰；以及民俗誌取徑的研究者挑戰其從國家或國際脈絡的研究方式，強調個人及其之間的互動與地方的文化理解。而強調多元性的後現代觀點亦逐漸加強了上述的質疑。面對全球化的經濟、政治與文化的急速轉變，其既作為過去的持續（如現代性與現代化），也作為現代與已經存在的問題的新奇性（novelty），故對全球化的理解可進一步進入現代與後現代之間的爭論本身，看到其可能與限制（Kellner, 1998）。再以現代與後現代的連結來看的話，比較教育理論仍然受到現代（化）的思維影響極深，使得影響比較教育理論發展可從現代化過程與全球化過

程兩方面觀之，前者重視的是同一與集體，強調鉅觀的、系統的面向，後者可從政治、經濟與文化方面來看，如 John Tomlinson(1992:2)強調全球化是當代社會的經驗性條件，這種條件具有複雜的連結性，使得全球化的社會變成相互連結與相互依賴的網絡。這種複雜的網絡性質，使得今日看待比較教育的觀點也必須有所調整，不能再由單一的面向與因素決定整體，而是更應該找出其相互連結與影響的部分(Schriewer, 2006)。此種對整體與地方的關注與複雜性的增加，使 Schriewer 對此種複雜性進行分析，而非僅關注於以往鉅觀層次上的影響，而更強調鉅觀與微觀間的轉變更可藉由系統的同一起源加以辨別。

對此，一方面 Schriewer 認為需要重新加以檢視這些方法論的觀點，即需要將其放置於歷史脈絡加以自我反省。這種歷史化的觀點，Schriewer 認為就是「去驗證比較教育學作品中有關資訊與解釋的內容，並質疑這些作品在不同理論脈絡中的功能」(謝斐敦譯，2005：II)。另一方面，Schriewer 也認為比較分析在此種不確定性高度發展的情形下具有重要的功能，也就是揭露出以往社會科學實徵方法之中因果關係的複雜性。而這種比較方法「可以當作一種理論批判的作為」(謝斐敦譯，2005：III)。簡言之，正是因果關係的複雜性成了現今比較教育的重要議題。對於複雜性的分析，Schriewer 提出了他所稱的「比較－歷史」(comparative-historical)觀點來說明此種現象。即一方面考察比較社會研究的理論洞察，另一方面考察文化間層次發生的對立發展才得以使此種複雜性更為清晰。對此，Schriewer 主要借用了德國社會學者 Niklas Luhmann 的功能結構論 (functional-structuralism) 的看法來處理此種系統的複雜性與解釋能力的面向。而這也成了本文所意圖說明與處理的主題。

基於上述，本文先解釋 Luhmann 的理論影響 Schriewer 的幾項重要概念，其次分析 Schriewer 對當前比較教育理論的定位與觀點，並配合前述的功能結構論與「比較－歷史」觀點在全球化社會中複雜性的分析模式後，最後指出此觀點對於比較教育研究上的可能啟發作結。

貳、「比較－歷史」的社會科學的理論基礎：Luhmann 的功能結構論

德國社會學者 Luhmann 的功能結構論的起源在於批判 Talcott Parsons 的理論。Parsons 認為系統爲了生存與維持，都必須具有目的達成（goal attainment）、適應（adaption）、整合（integration）與潛在模式維持（latent pattern-maintenance）的四項基本功能（高宣揚，1998）。Luhmann 強調，系統除了要確認整體與部分之間的關係之外，其也必須配合環境（environment）的部分一起看待，這兩者的整合成了系統本身運作與維持的重要面向。而系統的結構是隨著條件的變動所改變的，其所提供的僅是可能性的範圍，隨著意義的不同範圍亦有所改變，所以結構的概念成爲次要的，而重點在於系統具有何種功能的問題（葉啓政，2004：128）。以下簡述 Luhmann 功能結構論與 Schriewer 有關的幾個面向。

一、功能結構論的基本看法

Luhmann 認為，系統與周遭環境的關係決定能否有效維持與運作的問題。這必須用複雜性的概念來看待。因爲在系統之中的諸多元素不可能一直以相同的方式加以連結，且這些元素並非純然隨機的存在，而是具有有限的連結，而這些連結也彼此產生限制，使得系統本身的元素藉由選擇訊息而得以減低複雜性。選擇訊息的過程也得以使系統與環境分離開來，也得以藉此來確認自身。此即爲 Luhmann 所稱的「觀察」（observation），對照於 Parsons 的整體與部分的系統分化觀點，Luhmann 更強調系統與環境的分野，這是他與 Parsons 最大的差別，也是他自稱功能結構論的關鍵(Luhmann, 1995: 52-58)。

Luhmann 強調社會系統的自主性，這需要與人本身作爲心理體系的意識區分開來(Luhmann, 1995:255-277)。此處 Luhmann 使用具有自我生產與再生產的「溝通」（communication）作爲構成社會體系的不可化約的元素，故社會系統不強調行動的面向，而是在溝通中的選擇。這使人與主體性被排除在社會體系概念之外。由上述可知，社會系統即爲溝通系統。藉由溝通的生產與再生產功能，其形成一個封閉運作的組織，但爲了與環境之間進行區分，其必須同時處理同一（identity）與差異（difference）兩個面向。即系統如何藉由結構與過程的分化，

並藉由自我再製的過程而與環境進行同一或保持差異的過程。

二、溝通與意義的關係

為了做出上述的同一與差異的過程，社會系統必須處理意義的問題。因為意義既產生了同一，也產生了差異。Luhmann 認為，意義就是將實際與潛能彼此之間連結起來而使得潛能不斷實現的過程。因此「意義乃是實現化 (actualization)」與活化 (virtualization)，也是再實現化與再活化的統一，以此作為一個 (可被系統制約的) 自我推進的過程」(Luhmann, 1995: 65)。而這種過程則是對於藉由描述與觀察而對適當的連結進行選擇。誠如前述，溝通呈現在社會系統之中，而社會系統亦將意義滲透入心理系統中，而個人的心理系統亦將意義反映到社會系統的溝通中。此種社會系統就是一種行動者行動過程的相互溝通。此時溝通就承載著意義，亦構成了心理系統與社會系統共同演化而成的結果。故這兩系統還必須牽涉到另一個系統：語言或是符號系統。

就語言或符號的發展來看，是由個別的行動者為了傳遞意義所產生的。而這就是前述的溝通過程。而為了面對複雜的環境，行動者會為了其行動目的與方面加以選擇意義以達到簡化社會系統之中的複雜性。這種過程同時使社會系統穩定化，也同時活化了符號的多樣性，而豐富了意義的建構與發展 (高宣揚, 1998, 1998: 736-739)。

結構藉由前述的選擇過程產生，亦即對於將可能性限制在一定的範圍之內，而將未結構化的複雜性轉換為建構化的複雜性，這就是溝通所發揮的功能。也就是說，溝通本身亦具有實際的條件，因為溝通本身具有實際的結構化情境，此種情境一開始就限定了可能性與不可能性。這也使得系統得以化約。實際上，任何結構的形成只是使某種可能性有更大機率 (而不是絕對) 發生而已 (Luhmann, 1995: 307)。至此鬆動了絕對一對一的因果關係。

三、偶然性與系統自我指涉

誠如前述，Luhmann 的複雜因果關係的看法使得因果關係不再是線性的，而是循環性的，因與果不再是一對一的關係，甚至果亦有可能回來影響前面的因。這使得不同元素之間逐漸相對化了。這種相對化也成了 Luhmann 對於功能的基本

看法：功能是一種特定的觀察態度，這種態度對於乍看之下的確定性進行質疑，而這開啓了多種問題的替代選項，且這些選項亦可相互比較（張康齡，2003）。這使得以往確定性成爲了偶然性（contingency），而功能分析正是在擴大此種偶然性。徹底的功能分析放棄了對因果的追尋，而僅注意於特定的問題及其具有的替代的可能性（顧忠華與湯志傑，1996）。因此，同樣一個問題依據不同的角度進行探索，所得出的可能因素與關連就與不同相關因素所在的系統與環境的狀態有關，即 Luhmann 所稱的雙重偶然性（double contingency）。因爲兩種不同的因素相遇時，背後所處的環境不同，相應的產生這些因素的背後因素又不同，這使得可能的組合就擴張了其可能的狀態。至此功能結構論將以往結構功能論所強調的因果分析變成從屬於功能分析之下，亦使得多重因果的可能成立。

而意義的運作產生了 Luhmann 的自我指涉社會系統理論。此處的指涉（reference）是做出區分，並標示出這區分中的一個側面。做出區分就是做出差異。這種差異得以確認系統與環境之間的差距³（吳美瑤，2006）。因此系統的自我指涉實際上就是不斷地在差異之中確認自己的運作過程。此過程既確認自身的狀態，也對其所面臨的問題做出反應。此種反應可能會再重新劃分系統與環境之間的界限。因此，界限是不斷變動的，但此種變動並非毫無原則，而是根據系統本身的條件而進行變化，故這是一種選擇性的過程。這種選擇性的過程也使得系統依據其不同的條件而逐漸分化出特定功能的次系統。這些次系統再重新與自身、與其他次系統與整個系統之間產生關連，進而產生社會功能的分化。

而上述的社會系統及其自我指涉的特性，在 Schriewer 對系統複雜化分析與特殊功能的探究上具有重要的意義。若從單一國家爲單位的分析，一開始就使比較教育的範圍在跨國研究上受到限制。如 Friedrich Schneider 認爲比較教育非常重要的就是對教育動力的分析，這些分析在 Schriewer 看來是非常重要的步驟，這

³ 這也是 Luhmann 一個重要的觀點，即二層觀察的看法。一層觀察是「觀察什麼」的問題，而二層觀察則是「如何觀察」的問題。前者是觀察別的對象，後者是自我觀察的部分。前者是在系統外部，後者是在系統內部，這使得社會系統產生了弔詭：觀察者不可能既在系統外部又在內部觀察。所以此種觀察是一種反覆移動的過程（顧忠華與湯志傑，1996）。

對於他後來引進外在化 (externalization) 的觀點來豐富比較教育方法上具有很大的意義。

參、Schriewer 的「比較—歷史」觀點的比較社會科學方法

爲了找出比較教育中的功能分析，對於歷史的考察是不可少的。而這也是比較教育方法與理論發展以來的第一個取向，即社會、文化與歷史的考察。但此種方法並不能成爲嚴謹的社會科學，故 Schriewer (楊深坑譯，1993；李奉儒、黃柏叡譯，2005) 強調必須用比較來調和歷史，以成爲在概念上重建的重要步驟，並建立對社會與文化的一致性的多樣化模式。

一、Schriewer 對「比較」的立場

比較教育的定位在創立以來一直受到諸多爭論，不論是要能夠成爲一門嚴格的科學，還是針對特定的問題採用特定的方法進行研究的對立問題，這些對於解決方法論的問題：即一種得以具有普遍解釋力與應用性的問題並無幫助。對此，Schriewer (楊深坑譯，1993) 認爲需要從方法論的規約轉移到社會—歷史的描述

來處理。如 1989 年第七屆世界比較教育會議中的「比較教育理論與理論變遷」小組的工作就在於(一)對比較教育研究所用的理論的解釋力、概念之普遍化與經驗驗證的可能性；(二)理論與方法的互動問題，特別是社會科學與其哲學假設在實際進行比較時推演的重新評估；(三)用後設科學分析來檢討比較社會研究在理論發展與形成的地位與功能 (楊深坑，1999：343)。

首先，Schriewer 認爲，比較不能僅看爲是找出文化現象之間的關係的單一層面運作，而更應該不同現象或制度層面上的關係。故「比較係從不同層面分析所認明的變項關係之假定作出發，首先導向經驗上的顯著現象之發現。這些顯著現象深入不同的社會文化脈絡，而可以共變組型之形式加以觀察；其次，建立這些經驗之間的相互關係，以及經驗關係與預先設定之指導性的假設之間的關係，以便檢討其在理論上可概括的程度及其解釋力。簡言之，比較，就其爲社會科學方法而言，不在於建立可觀察事實之關係，而在於建立關係之間的相互關係，甚或關係組型之間的關係」(楊深坑譯，1993：30)。

其次，在心理運作的層面上，比較處理的是建立相似性、或是建立層級的關係，這使得比較過度集中於相似性，而失去了比較所可能獲取新觀點的益處。故 Schriewer 更傾向於採用「超然」(detachment) 與「透視觀」(perspectivism) 的方式，這「隱含著一種倫理和文化相對論的意義，並不把『他人』置諸普遍主義的標準或類型來比較，而就其本身的脈絡情境來探討其關係，而主要的目的是按此關係來了解其特殊性」(楊深坑譯，1993：36)。而這種關係性即前述的社會系統中的溝通過程。對此 Schriewer 利用知識社會學的觀點，將教育與科學此兩種功能次級系統聯繫起來，前者對應的是反省理論，後者對應的是科學理論。當此兩者綜合起來時，就使得理論的建立、檢驗與評論的部分成為可能。故 Schriewer 提出三個基本的比較操作：(一) 認明相似處；(二) 安排特殊導向的差異於建立的序列或層級；(三) 鑒別歧異點(楊思偉，1996：100)。前兩者為心理運作的層面，而最後則為社會系統之中的一般化操作。

再者，Schriewer 認為比較教育必須能夠具有科學性的分析體系、客觀論點與概念的發展。如 Epstein(1992)認為需要有合宜的方法論工具，夠廣泛的分析範圍與組織架構來決定研究問題與研究方法，且需要對學校教育本身與學校所處的社會脈絡進行探討。而學校系統本身處於國家之中，學校本身所處的知識及其合法性等等均來自於不同權力(或者用 Luhmann 的術語來說，意義)的交錯所產生的，其高度複雜性的簡化與功能分析，就成了社會歷史背景分析，及其意義與溝通體系分析的重要對象。

最後，Schriewer 的觀點，實際上可視為一種「自我反省理論」(楊思偉，1996：102)。這種自我反省理論來自於問題解決的脈絡，這必須在社會功能系統之內所開展出來的結構內部進行自我反省。也就是說，比較作為一種內在反省，也同時是 Luhmann 所稱的社會系統中的次系統的一環，是在功能分化過程之中所產生的系統。故其對於自身的自我指涉亦同時成了對環境開放的因素的可能。但當比較層級擴大到國家間的互動時，僅限於歷史脈絡之下的比較就顯露其自身的侷限性。這也使得 Schriewer 認為比較教育必須有「外在化」的需求。而這種引入，

也必須回到如 Durkheim 所強調的理論與科學性解釋。

二、「比較—歷史」的比較社會科學概念

比較不應該僅停留在人類思維的普遍模式的層級，若不是在社會科學的準實驗方法下，其證據的價值與解釋的能力就很薄弱。而且若僅僅是強調一般的相似性的話，反而縮減了比較教育解釋的潛能(Schriewer & Harney, 2000: 204-205)。Schriewer 認為，比較教育必須進行歷史的探究，且必須配合多層級的多重因果關係才更得以擴展其社會系統中的溝通網絡，而增加其中所蘊含的意義才得以面對複雜性日益提高的全球化社會。對此，單一系統的處理必須具有重新解釋自身與環境的能力，而這就使得 Schriewer 需要處理此種多重因果在教育中的可能性。

(一) 比較教育的歷史取向與外在化的關連

Schriewer 認為，調和「歷史」與「比較」的觀點隱約出現在歷史社會學中(李奉儒、黃柏勸譯，2005)。以比較教育的歷史研究取向來說，特別是與先前嚴謹的科學方法的差異上，不管是歷史還是科學都無法避免彼此交疊的情形，但是這兩種取徑在邏輯上的差異還是有效的。科學的詮釋同時使用了目的論與因果關係；而歷史則是傾向於用假定有意識的目的來詮釋人類行為。而比較教育同時使用了這兩種方式。因為詮釋可以是描述的，或是功能性的 (Hans, 1955)。當然歷史研究可以看到一個國家或不同國家之間形成差異的原因與脈絡。但是若集中於歷史的研究來進行比較教育，則難以發展出可應用的一般性法則(Thomas, 1990)。所以 Schriewer 認為需要將這兩者以系統的觀點加以檢視，並藉由系統分化與自我檢視的過程來面對不斷變遷的複雜因果關係，以及發現其趨勢與法則。

要找出教育發展的趨勢與法則需要研究其發展史，並且重視在歷史之中的各種現象與事實，這就成了系統研究的重要課題(鍾宜興譯，1997：49-50)。在傳統比較教育中，因為專注於國家層級的分析，所以處理的是大一統的文化概念，使得比較教育著重於鉅觀層面的優勢文化，而少關注於脈絡性的、對立的文化形式(方永泉，2002：105)。在 1980 年代以來微觀的社會學方法引入之後減低了此種現象，但僅關注於微觀層級，亦無法面對比較教育的基本目的：比較教育研

究最終仍是要作為政策參考或是預測政策施行的結果（沈姍姍，2000）。而政策的預測與參考在全球化時代下亦不可能避開世界情勢。若將世界情勢加以外在化與具體化得以將決策理由客觀化，而不需訴諸以價值為基礎的意識型態，同時增加了科學性的標準，而這種外在化的方式得以使系統內在反省的歷史上增添客觀化。以往將比較視為心靈活動的詮釋意義在下評價時容易產生問題，為了將經驗材料（外在化）與詮釋運作結合（補充意義），使得國際觀成了其具體化的重要過程。

Schriewer 認為，一方面藉由參照這些外在化的附加意義，更可豐富系統內部意義的生成與複雜性，對於解決問題與形成跨國的標準世界模式上非常有幫助；另一方面，藉由參照問題的國際性，可淡化問題的個殊性，有助於內在反省的功能（楊深坑譯，1993：50-56）。

（二）比較的引入：對 Luhmann 理論的運用

實際上比較教育研究與教育史是相當接近的，只是前者特別重視的是當代的現象與歷程，進一步瞭解與解釋目前日常生活的部分，這與後者重視長時段的整體發展狀況略有差異（鍾宜興譯，1997：44）。但若以教育發展來看，特別在 20 世紀後，教育越來越成為國家的功能，教育系統與實踐越來越受到國家所控制、管理與合法化(Torres, 2001)。近期如依賴理論與世界系統理論的產生，亦是藉由對資本主義社會產生與發展進行說明。Schriewer 亦認為這是比較教育所需要說明的重要之處。

Schriewer 強調，具有高度專門化的科學學科與具高度複雜性的社會行動範疇間的不對稱關係是教育這種實踐理論具有不可化約的自律性的原因。且在歷史上，教育是社會的次級系統，此次級系統是在高度功能分化的社會中才能產生的，需要用社會演化的觀點才能得以說明此種社會系統的產生與教育系統的產生(Schriewer & Harney, 2000: 201)。而這種情境使得他轉向討論 Luhmann 的功能的系統理論，也就是借用演化論表達出來的「社會分化理論」以及自我指涉的「社會系統的一般理論」的兩個面向。

1、演化論下的「社會分化理論」

在社會演化方面，Luhmann 所接受的是在文化發展中特殊結構問題只有有限的解決辦法的看法。Luhmann 強調需要用分析的觀念來揭開社會背後的秩序類型。故 Luhmann 劃分了三種顯著的社會系統分化策略：(1) 分裂 (segmentation)；(2) 階層化 (stratification)；以及 (3) 功能分化 (functional differentiation)。Schriewer 與 Harney(2000)認為 Fritz Ringer 在他的《教育與社會》中所使用的方法就展現了分裂的策略。在該書中採用了德國學校種類的區分，建立了垂直層級的建構的比較分析，這成了一個重要的起點。一方面，其做出了概念之間關連的解釋，而這是以往分析者所未做到的。而且，系統的分化及從屬於社會系統的內在分化過程，這種內在分化過程亦發揮了特定社會過程的溝通功能，而這些個別的功能次級系統的呈現與其成功又可在特定歷史之中所見；另一方面，該書對於階級與地位的分析亦可作為質疑階級與地位間的差異所形成的水平或重直的分裂。

在歷史上服務性角色（教師）與接受服務的角色（學生）是在於系統內部中不平衡的動態關係所產生的。這種過程稱為包容 (inclusion)。而這也是從層級化到功能分化最重要的指標。而這「同時是成長與變為完美的，以及內在分化的過程，且這些是彼此互補的」(Schriewer & Harney, 2000: 208)。

2、自我指涉的「社會系統的一般理論」

Schriewer 指出，在 Luhmann 的一般系統理論中強調需要用概念模式取代以往將系統視為是部分與部分之間關係的整體的看法，這種觀念模式強調的是系統跟環境之間的差異。亦即使用自我指涉 (self-referential) 或自我生成 (autopoietic) 的方式來建立網絡與設立疆界。這使 Luhmann 用溝通理論來取代行動理論。故社會系統成了一個意義生成的網絡，強調的是系統自律性、對演化過程的重視與動態穩定性（楊深坑譯，1993

41-42)。

實際上自我指涉分為兩個層次：一般層次與特殊層次。前者是自我生產系統中的功能，後者則為社會系統。藉由系統的自我觀察轉變到自我描述與自我反省的過程構成特殊的溝通過程——這種溝通過程是與文字或是象徵產物作為溝通的指涉對象。至此，社會的功能分化使得科學系統產生了其獨特的反省系統（楊深坑譯，1993：42-43）。其強調的是反省理論與科學理論兩者。故使得比較成了將理論命題與經驗觀察之間的批判性的接觸的系統性處理的方式。這種方式如何可能？

Schriewer（楊深坑譯，1993）認為，反省式的研究能否具有科學真理的研究類型上、也就是對關係類型或系統組型的探究與理論的密切關係的部分上，答案不可能由科學發現邏輯得出，反而是必須對於由社會功能系統內開展出的反省理論的結構本身進行探討。這需要區分：（1）以價值基礎導向完美改革的反省；（2）經由對現代性深入討論的，經教化而成的反省。兩者的區分更應當可說明教化對於進行國際性反省（即外在化）的可能性，可將二分的理論重新結合為一個系統的探討：即教育系統的探討。而這種教育系統的探討，其內在連結型態（scheme）需要注意在系統內中介的過程是如何建立的，此需要注意系統本身的功能命令（imperative）與描繪系統是如何與環境相連的（Schriewer & Harney, 2000: 208）。

且比較教育本身作為對日益國際化或全球化的歷史過程的反省理論與科學理論時，就需要能夠解讀此種全球化過程中所產生的「世界社會的語意建構」（semantic construction of world-society）（Schriewer, 2000: 307）。這種語意建構，Schriewer 指出，首先是在從 18 世紀末期是一種鉅型計畫的綱要，此計畫基於學院學科的現代系統的浮現，以及現代科學的產生。因此，實徵資料與理論處理的問題在此時就浮現出來了；其次，到了 20 世紀結束時，世界已經逐漸成為分析的單位，從以往長期文

化融合的長期歷史性的研究的方式，而由全球的相互依存的跨國分析所取代，如世界系統理論的浮現就是很好的例子。但 Schriewer 強調，若沒有將此種世界性的結構加以系統性的分析是無法展現其研究與發展的潛能的。而這種潛能亦即世界教育系統的浮現、以及教育成爲此種相互關連的網絡成分之一，Schriewer 認爲這需要藉由他所提出的功能暨構造模式來說明。

(三)「功能暨構造模式」(functional-cum-configurational model)

1、全球化時代下功能結構論的重新詮釋

Schriewer 的理論建構的核心之一在於全球化影響下所導致的複雜性提升，而這種複雜性的提升導致了對於因果關係說明的困難。實際上，全球化的結果其之一產生了全球性的共同方法與機構，其之二在於教育的擴散與標準化，這超越了以往將國家視爲中心分析架構的看法，因爲特定的國家社會、經濟特質的影響力對教育體系的影響逐漸減少；反而是國家與國際社會之間的互動更成爲重要的部分（梁崇民譯，2005：117-118）。基於 Schriewer 的觀點，他的「比較—歷史」的社會科學不會落入當今的「普遍與單一的二分」之中；且教育系統並非一種孤立的系統，此種觀點同時讓對各種互動的交互系統關係的型態洞察成爲可能（李奉儒、黃柏勸譯，2005：49）。其背景即在於全球化所浮現的相互連結系統的產生所支持。

而全球化的產生，更使得情境的複雜程度更加提高：如 Kellner(1998)所強調的，全球化必須看成是複雜與多向度的現象，包含不同層次、趨勢、張力與衝突。跨學科的社會理論必須能夠瞭解這些狀態。但在全球化影響下，亦需要對社會文化進行檢視，這也使得比較教育具有文化際研究的特徵。也就是說，比較教育一方面不能忽視包含社會環境的文化因素，另一方面更凸顯作爲地方脈絡性的文化作爲比較教育的研究對象的一環（方永泉，2002：200）。這也是 Schriewer 爲何後來強調全球之間相互關連的部分。但全球相互關連的部分亦產生了「對不同文化背景脈

絡下何以認為其發揮相同的功能？」此類的問題，Schriewer 對此借用了 Luhmann 的功能相等概念進一步解釋此問題。

2、對功能相等概念的詮釋

在 Schriewer 的觀點中，「功能相等」的觀點是非常重要的，且功能不再是一種特殊因果的關係。首先，其本身是以偶然性的擴充為目的，也就是尋找「替代性」的關係。因果關係成爲一種眾多選項範圍中的一個特殊參照點，也就是一種特殊的觀察技術。這種技術是爲了將既存關係理解爲可比較的偶然與多樣的關係（李奉儒、黃柏叡譯，2005：38-41）。

其次，Schriewer 的觀點中強調功能相等理念，這種觀點依賴於研究主題—領域的先前概念化。這是爲了避免研究問題的隨機性，以及這種方式得對不同問題解決與注意形塑社會文化環境的差異部分，也注意問題的不同面向上的相互關連部分（李奉儒、黃柏叡譯，2005：45）。

最後，這種以功能相等理念爲基礎的比較取向不應該從具大量習以爲常的詞彙界定的主題開始，而是應該從對象本身具有異常的多樣性的學科開始。所以這種方法的特色在於發展出「在方向上同時具有功能性與起源性的分析觀點」（李奉儒、黃柏叡譯，2005：43）。

3、解釋型態的說明

此種以概念再建構的歷史比較分析，如放在不同社會文化的情境的結構中來檢視的話，也成了一種可能的特殊了解方式，這成了 Schriewer 所稱的「解釋性的論證」（李奉儒、黃柏叡譯，2005：47）。故 Schriewer(2006: 323-324)進一步對跨社會結構的相互連結的分析上經由整理後，指出垂直的分析層級有：（1）在地域上相鄰的民族國家之間的移民交換與轉變的跨邊界關係；（2）在國家內部與地區之間建立的形式層級與超國家的經濟交換關係層級；（3）全球領導潮流者與通訊中心或是世界主義者菁英擴展到世界的活動的「世界城市」的層級；（4）在決定性的社會團體、網絡與集體再現的層級；（5）國際關係與成功的洲際間系統的形成與再形成的層級；（6）由根據文化因素（parameters），像是「世界政治」或

是用「資本主義者的世界經濟」所決定的全球相互連結的「歷史系統」等等不同交織在一起的不同層級。

而在水平的分析層級上，比較教育需要在不同的觀點上對研究問題加以思考：(1) 藉由從社會文化之間的相互關係開始建立模式；(2) 藉由跨文化移民、傳播等相互關係；(3) 依據社會現代化的軌道以及歷史與世界之間的相互聯繫關係(Schriewer, 2006: 324)。這使所有原本乍看之下中立的因素也歷史化了，這種歷史化亦得以看出跨國關係網絡之中意識型態的存在與影響。故在教育之中的問題不僅只是特定的問題本身，而是一組相互聯繫的要素與層級。

肆、「比較一歷史」的社會科學與比較教育方法論的關連

基於前述對 Luhmann 的探究可知，他藉由差異的觀點對系統的差異與多樣性及複雜性的說明，得以處理前述歷史觀的發展，並指出其與其他理論的不同之處，Schriewer 認為這樣的觀點得以突破以往鉅觀的、以國家為主的觀點，而更得以不同的脈絡看出功能的部分。藉此得以作更為細緻的判斷。實際上，比起枝微末節的部分，比較教育所關心的是一般規律或原理的部分，而非某些特定的問題或現象(楊思偉, 1996: 20)。對此同時必須考慮其中的比較目的與詮釋客觀性，而這涉及不同的文化與社會層面(沈姍姍, 1990)。由上述對 Schriewer 對 Luhmann 功能結構論的運用及其在全球化下教育系統的相互關連解釋，以下提出對比較教育方法論的幾點蘊義。

一、比較基準點的設定：強調研究對象的整體觀、外在化的影響與其歷史脈絡

基於 Luhmann 所發展出來的社會分化過程並非一體適用。故確認系統本身的狀況在比較教育研究上就十分重要(吳美瑤, 2006)。而 Schriewer 對於「比較一歷史」的整合起初即為確認系統的情況，而功能分析的過程即為確認比較點的重要過程。故在比較教育的研究設計上需要整合不同的觀點與看法，誠如楊深坑(付梓中)所強調的，比較教育方法需要不同背景專家之溝通互動、藉由方法論之整

合與範疇之確立才得以取得整全的觀點。比較教育研究的對象是以問題為取向，強調改善的面向。這使得比較教育對於系統的形成的動態歷程（歷史面向）以及實徵資料的互動（比較的科學方法）上不斷的藉由與環境的差異與意義的引入重新界定自身，這使得比較基準點的設立上更具有客觀的科學精神。

而此種客觀的科學精神需要來自於不同觀點的衝擊與整合，此亦為前述 Schriewer 引入外在化的觀點，使意義豐富而開創出的潛能。這讓比較教育不僅是個別因素之間的關連，而更是不同因素之間不同的組合所產生的群組因素，並可更進一步推導不同的因素之間的上位關係與從屬關係，此從屬關係亦在不同的功能系統之中有不同的影響，使得比較基準點的設立上更具整全性。

二、資料的蒐集與選取：重視在地的歷史面向與比較的科學要求兩者的整合

從 Schriewer 對教育系統與關連網絡的語意建立之分析中可知，教育系統在社會系統中的產生係基於其不同歷史的需求而使得其發展出特殊的功能系統，而此功能系統又進一步吸收不同的因素建立自身。而由學科的發展可知，學科的發展需要具有內在的邏輯，此邏輯亦為建立同一與差異的過程。而建立特定的邏輯需要的就是特定的概念與功能體系。誠如前述，比較教育具有認同的混淆，因其對於比較教育的內在邏輯不清楚，Schriewer 藉由功能相等的概念處理了不同脈絡下的影響，而使不同的文化脈絡得以建立前項之基準點，進而提升了科學性；此外，更藉由比較的實徵資料蒐集與社會科學方法的考驗引入，使得在地的歷史面向更得以面對全球相互關連網絡的影響，藉由與其他系統的差異，建立屬於自身特性的認同。

三、比較範圍的建立：重視鉅觀至微觀的多層次分析及其關連

Schriewer 借用了 Luhmann 對心理系統與社會系統之間的差異，強調意義的建立來自於溝通的產生，意義的轉變來自於不同層級之間的影响，如社會系統的溝通所承載的意義影響個體的心理系統，反之亦然。而此種狀態更可從歷史以來國際之間的移民影響、思潮影響、國家中的需求等層面加以分析所可能的因素，而這些因素可能是時代所產生的需求，如比較教育理論中常見的現代化理論或是

全球化理論的影響，亦可能是在地精神遺產的影響，如重視自律或是國家權威的影響等等。

對此，教育系統對於社會環境中意義的傳遞具有重要的功能。此功能一方面協助系統的穩定，藉由系統中觀察自身；另一方面，其與在系統外觀察系統之間的二階觀察過程，使得教育對於特定問題的反省更具有多重的資源與管道。若僅能由教育的再製功能（國家所強調的）或者是教育的創化功能（進步教育所強調的）單一層次的對抗來看，會使教育的反省功能、或者說教育的反省潛能大幅縮減。故教育不僅僅是教育，而是對於不同社會系統之間問題的反省，此種反省劃分出了教育系統的特性，而此特性亦同時是比較教育的重心。

四、資料的解釋：對變遷的論述分析須強調多重因果，而非單一決定

從科學的觀點來看，因果關係十分重要，但 Schriewer 的比較教育觀點更強調偶然性之間的連結，以及此種偶然性對於系統自身與系統外部的影響。這使得分析的方式藉由不同資料的引入（亦即外在化）的影響下，對解釋的方式就可能會產生不同的結果。如以往比較教育以國家為單位的分析，使得國際間的影響被忽視，且對於教育政策形成的相關論述忽視了其可能的國際間影響，及其在國際間的經驗所具有的優點與缺點若能一併以其國家的文化背景脈絡詮釋，更可呈現在論述背後所潛藏的趨勢潮流，亦可使得比較教育對於未來趨勢的預測與問題的預防上更具有說服力。

基此，從多重因果的關係來看，更可看到論述的形成中所具有的多面向。其非單一權力（如市場的經濟力量、政治的行政力量）得以決定，而更能從文化的角度看待其對於論述的影響，以及全球文化與在地文化、價值觀之間的互動所產生的同一與差異，進而建立起個別國家的特色。

伍、結論

在全球化的影響下，以往著重於鉅觀、以國家為分析單位的比較教育方式逐漸失去了其專斷性，取而代之的是全球的相互關連網絡。比較教育需要重新檢視

其理論與方法論的發展，以面對全球與地方相互影響的現狀，並提供更為整全的分析架構。德國比較教育學者 Schriewer 認為，這需要藉由外在化的引入，以及社會系統的概念重新檢視，因而發展了他的「比較－歷史」觀點。

故本文分為四部分對 Schriewer 的「比較－歷史」觀點進行闡釋，首先說明 Luhmann 的幾項重要概念，用以說明在全球化社會中社會系統既得以維持與其他系統的差異，並由此差異得以建立自身的同一的過程。其次，本文藉由上述的分析進一步說明 Schriewer 對於當前比較教育理論的定位與觀點。即為何強調外在化的影響與不同歷史脈絡的分析所建立的教育系統產生，並解釋系統與方式的產生是如何讓比較與歷史相互調和起來。這需要藉由不同歷史脈絡分析下的功能相等分析得出其在科學中要求的特性。再者，指出此種多重因果之間的連結具有階層性，階層性進一步使系統的自我分化過程加劇了系統間的差異，使不同因果之間的關係更為複雜，也使得理論與方法論更具有全面性的關注。最後，指出此「比較－歷史」觀點對於比較教育方法論上的四項可能啟發，包含了：一、在比較基準點的設定上需強調研究對象的整體觀、外在化的影響與其歷史脈絡；二、在資料的蒐集與選取需重視在地的歷史面向與比較的科學要求兩者的整合；三、在比較範圍的建立上需重視鉅觀至微觀的多層次分析及其關連；四、在資料的解釋上對變遷的論述分析須強調多重因果，而非單一決定。

基於上述，本文認為，全球化下的相互網絡建立已經成為比較教育研究所不可忽視的問題，而系統之間的差異亦為系統得以發展之重要因素。誠如前述，為了比較教育中複雜關係的分析，需對問題進行先前的概念化，減低問題的隨機性。在此階段也可一併思考比較基準點的確立問題。基於這些，才可進一步尋找在溝通系統之中的偶然性與替代關係，呈顯出文化脈絡相互影響之關係，藉以確立系統邊界之間的相互滲透，使研究者得以進行二階觀察。在教育系統部分，特別要對教育在社會的功能部分的檢視，當放在全球的發展與標準化的系統擴展，以及其與地方的需求系統之間的階層化分析，更可顯現同一與差異之間的關係，進而發揮比較作為「反省」的特性。故比較教育之方法論研究更需要重視在地教

育系統的特色，並思考其可能在全球教育關連之中所可能具有的意義，藉由自身的脈絡反省，在重新檢視問題後再將全球的問題引入，則更容易具有實際理論對話的可能，亦可避免比較教育僅為借用之批判。

陸、致謝

本文初稿承蒙國立臺灣師範大學國家講座教授楊深坑教授與國立中正大學鄭勝耀副教授所提供的文獻及斧正；亦感謝兩位匿名審查委員對本文所提出的有益意見，在此一併致謝。

參考文獻

中文部分

- 方永泉 (2002)。 **當代思潮與比較教育研究**。台北：師大書苑。
- 吳美瑤 (2006)。 N. Luhmann：社會與教育系統的共振效應。載於譚光鼎與張建成 (主編)， **教育社會學：人物與思想** (頁 317-338)。台北：高等教育。
- 李奉儒 (1999)。比較教育研究之回顧與前瞻——國際脈絡中的台灣經驗。載於教育部國家講座與國立台灣師範大學教育學系 (合編)， **教育科學的國際化與本土化** (頁 429-471)。台北：揚智。
- 李奉儒、黃柏叡 (譯) (2005)， Jürgen Schriewer 著。轉型中之比較教育方法論：朝向複雜性之研究？載於楊深坑 (主編)， **比較教育論述之形成** (頁 5-51)。台北：高等教育。
- 沈姍姍 (2000)。 **國際比較教育學**。台北：正中。
- 高宣揚 (1998)。 **當代社會理論** (下)。台北：五南。
- 張康齡 (2003)。魯曼的功能分析及其在比較教育上的應用。 **比較教育**， **57**， 1-31。
- 梁崇民 (譯) (2005)， John W. Meyer & Francisco O. Ramirez 著。教育制度的全球化。載於楊深坑 (主編)， **比較教育論述之形成** (頁 101-129)。台北：高等教育。
- 楊思偉 (1996)。 **當代比較教育研究的趨勢**。台北：師大書苑。
- 楊深坑 (1999)。 **知識形式與比較教育**。台北：揚智。
- 楊深坑 (付梓中)。比較教育的意義、目的、研究類型與方法策略，載於楊深坑、李奉儒 (主編)， **比較與國際教育**。台北：高等教育。
- 楊深坑 (譯) (1993)， Jürgen Schriewer 著。比較方法和外在化的需求：方法論規準和社會學概念。載於楊國賜、楊深坑 (主編)， **比較教育理論與方法** (頁 25-94)。台北：師大書苑。
- 葉啓政 (2004)。 **進出「結構—行動」的困境：與當代社會學理論論述對話** (修訂二版)。台北：三民。

- 謝美慧 (譯) (1999)。正視「他者」：比較教育中的國際化與全球化觀點。載於教育部國家講座與國立台灣師範大學教育學系 (合編)，**教育科學的國際化與本土化** (頁 103-118)。台北：揚智。
- 謝斐敦 (譯) (2005)，Jürgen Schriewer 著。中文版序。載於楊深坑 (主編)，**比較教育論述之形成** (頁 I-V)。台北：高等教育。
- 鍾宜興 (譯) (1997)，Majibkoba Ajiekceebha & Byjib Φcoh Jibbibhy 著。**比較教育學**。高雄：麗文。
- 顧忠華與湯志傑 (1996)。社會學如何啓蒙？評介盧曼的理論發展。載于黃瑞祺 (主編)，**歐洲社會理論** (頁 165-190)。台北：中研院歐美所。

外文部分

- Epstein, E. H. (1992). Comparative education and international education editorial. *Comparative Education Review*, 36(4), 409-416.
- Hans, N.(1955). The historical approach to comparative education. In *Comparative Education: A Study of Educational Factors and Traditions*(pp.299-309). London: Routledge & Kegan Paul.
- Kellner, D.(1998).*Globalization and the postmodern turn*. On line: (date: 2008/11/17) <http://www.gseis.ucla.edu/courses/ed253a/dk/GLOBPM.htm>
- Luhmann, N.(1995). *Social systems*.(John Bednarz, Jr. & Dirk Baecker Trans.) Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Rust, V. (1991). Postmodernism and Its Comparative Education Implications. *Comparative Education Review*, 35, 610-626.
- Schriewer, J. (2000) *World System and Interrelationship Networks*, In T. Popkewitz (Ed.), *Educational knowledge :changing relationships between the state, civil society, and the educational community*(pp.305-343). Albany :State University of New York Press.

- Schriewer, J. & Harney, K. (2000). On 'systems' of education and their comparability: methodological comments and theoretical alternatives. In T. Popkewitz(Ed.). *Educational knowledge :changing relationships between the state, civil society, and the educational community*(pp.197-209). Albany :State University of New York Press.
- Schriewer, J.(2006). Comparative social science: characteristic problems and changing problem solutions. *Comparative Education*, 42(3), 299-336.
- Thomas, R.M. (1990). The nature of comparative education: how and why are education systems compared? In R. M. Thomas (Ed.), *International comparative education: practices, issues, and prospects*(pp.1-21). Oxford: Pergamon Press.
- Tomlinson, J.(1999).*Globalization and culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Torres, C.(2001).Globalization and comparative education in the world system. *Comparative Education Review*, 45 (4), iii-x.