

林 本 譯

教育部中等
教育叢書

世界各國教育政策

臺灣開明書店印行

緒論 比較教育學的課題

一、前言——比較教育學的現狀與將來

研究「各國教育」如果只羅列世界各國教育而予以敘述時，對日本教育的研究就沒有多大的意義。此講座就在以日本的教育為中心問題，使能深切地瞭解其現狀，正確地展望其將來為目的。要達成此一目的，就必須比較研究世界各國的教育。

此講座的緒論是由平塚益德，海後宗臣，城戶幡太郎，小林澄兄，鈴木朝英及山內太郎等六位先生舉行一個座談會，以研討比較教育的課題，並由城戶為主席，山內作結論而成的。

研討結論的要點如下：

1. 比較教育研究之發展背景

關於這個問題的檢討範圍是以法、德、英、美等國為主，雖然每一個國家都有其特色，但所討論的問題大致有二：一是從實際政策上認為有研究必要的問題，二是從理論的方法論上發展而為新的研究領域的問題。在政策方面，我們從某國的學制改革，殖民地政策，文化政策或世界政策等，便可比較研究諸外國或殖民地的教育。在方法論方面來說，則比較研究之終極的目標，或在發現教育的一般法則，或在發現特殊的教育類型，或只在說明事實即可，或為改革學制以及建立實行那政策之計劃等，為著實際問題而研究討論其可適用的方法。

比較研究雖然是以教育的一般性與特殊性之關係爲問題，但不單單是在發現事實的法則性，而且也要於發現問題之後，作爲一種解決問題的方法來研究的。因此在方法上雖可分析其因素，但這因素既不能先行預定，且每因問題不同，所預想之要因亦隨着而有差異，加之預想的因素又因研究者之不同立場，而會有所不同的。例如：以宗教來說，由於看法的相異，而有可預想爲教育的因素的，但也有並非這樣的，這也許是與教育價值問題有關連的罷。但在科學的方法上，比較教育乃是闡明事實的學問，與價值判斷並沒有關係。然而，若完全依據此一觀點，則比較教育似乎將不知道是要解決何種問題了。因此比較教育不該僅止於科學的方法論，而對於現在及將來所要比較研究之課題亦有闡明之必要。這就是主張應辨別「比較教育」與「比較教育學」的理由。

2 比較教育學的研究法

但這也是研究法的問題，蓋「比較教育學」係被認爲在解決問題的方法上，適用比較研究法及歷史研究法的一種比較教育之學問。其課題不祇是先進國家的教育爲比較研究之對象，而且還要以新建國家之民族，尤其是那些剛擺脫殖民地的地位，而正想爲其民族的獨立謀建新教育政策的民族之教育，爲比較研究的主要對象。故比較教育應成爲全世界性的(global scale)比較教育學。它並不像聯合國文教組織，只以基礎教育(Fundamental Education)爲課題，而認爲必須以在經濟開發上教育所應負的任務爲課題的。

3. 比較教育的研究機構與研究組織

目前研究比較教育的組織，雖已有如聯合國文教組織的國際機構，但若若要處理此一課題，則還要與各

國大學或研究機構合作組織一個國際性研究機構才行。在日本，九州大學已設有「比較教育文化研究所」，惟尙無特設比較教育講座的大學。

總之；此一座談會的結論是：「以亞洲爲中心的比較教育之研究，乃是課予我們日本的重要任務罷。」

這些研討的內容，尤其關於比較教育的研究法，因有檢討正確的資料之必要，故特以「比較教育學的展開與課題」爲題，請山內先生執筆而總括研述如下。

（城戶幡太郎）

二、比較教育學的展開與課題

自從比較教育或比較教育學（註一），被認爲是研究教育方面的重要部門以來，已經有相當長的歲月。不過一直未有很大的進展，到現在爲止，其所成就仍然有限，所以在成長途上的教育科學當中，比較教育却是最年輕而幾乎被一般當作尙未開拓的部門看待的。

雖然如此，但在第二次世界大戰後，因國際性的關心的增加，以及透過國際文教組織等國際性機構的情報交換之頻繁的刺激，也就急遽地提高了對於比較教育學的注意，尤其在最近，乃爲了「比較教育學」而召開國際性的研究會議，有些國家特爲其創設了學會或研究設施等等，在世界上已普遍地釀成積極地發展比較教育學的趨勢。此一事實在比較教育學之發展過程中，確是未曾見過的現象，從此可推想而知，今後比較教育學的飛躍性的發展是可預期的。同時，如後文所要述及的欲確立比較教育學的理論和基礎的一種真正運動，今日且已在各地開始萌芽了。

但對於將來姑且不提，茲就比較教育學的現狀而言，却仍像十年前韓思(Nicholas Hans)在其著「比較教育」(Comparative Education, 1947)一書的開頭裏所說的，「比較教育學的內容究竟是什麼？到現在仍無法得到任何統一性的見解」，這確是一種合乎實情的說法。例如一九五五年春天，由國際文教組織所主辦，而在漢堡舉行的有關比較教育學的國際會議之結果，對於比較教育的定義亦未曾作任何結論，而僅接受土耳其的葉其門(B. Z. Egenen)教授的主張：「在今天與其要找出比較教育學的定義，倒不如實際上進行比較研究而發表其成果來得重要」，於是乎全體一致地通過了此時不宜對比較教育學下一個確切的定義的決議(註二)。又美國比較教育學會在一九五五年所召開的第二屆大會裏，金賀教授(Robert Kinghall，當時在哥倫比亞大學任比較教育學教授)亦曾感嘆地述說，關於比較教育學的內容同樣地沒看出一致的見解。接著在一九五六年四月所召開的第三屆大會上，紐約大學教授柏里克曼(William W. Brickman)也強調要確定比較教育學的目的及方法之困難(註三)。在最近出版的鈴木朝英氏所編之「比較教育」(註四)一書上亦謂：「在日本，一般對比較教育學的理解都不徹底，而於少數的專家之間，亦無法看出其共同的見解，乃即任其自由任意地解釋着」。但這一種現狀決不是日本所固有，事實上亦可以說是比較教育學之世界性的現狀。

的確，比較教育學的現狀是依國家或學者的不同，而有極不相同的比較教育學內容之主張，這正是因為它在理論上尚未脫離混沌的境界使然。雖然現在尚無法打開這一種理論性的混沌狀態，並明確地提示比較教育學的今後方向，但爲了要向其目標再前進一步，首先即該從比較教育學的歷史上，尋覓出比較教育學成立的基本動機。其次以方法論來檢討有關比較教育學的目的及方法，藉以指出比較教育學的主要學派。最後以方法論爲主，擬對比較教育學今後的課題，作一些結論。

1. 比較教育學的歷史

關於比較教育學的歷史，至今尚未有完整的文獻。就以韓思（註五）及勞維利（Josef A. Lauwers）（註六）的著作來說，其敘述亦僅止於輕描淡寫而已。唯有薛奈德（Friedrich Schneider）在其名著「各國民的教育之推進力」的首章上，所敘述的有關比較教育學的發展史，其見解雖略嫌主觀，但已較有確定之著眼點，內容亦相當詳細（註七）。最近費卡（Franz Hilke）所著的「科學化的比較教育學——從創始到現代」一書，亦係備忘錄似的著作，不一定以方法論為中心，但却很客觀地概述着其歷史（註八）。

到現在為止，比較教育學的歷史，除了這些著作所敘述的以外，尚未有更明確而完善者。在比較教育學的內容及本質尚未確定而又極其含糊的今天，此一事實也許是當然的。但現在我們並非以探究比較教育學的精細歷史為主體，而是想多多少少能打開比較教育學的混沌狀態，以回顧比較教育學展開的踪跡而已。因此其目標並非純為探討比較教育學變遷之過程，而是要闡明促使比較教育學成立並發展之基本動機及其必要性，繼之以闡明今天比較教育學思潮的大概趨勢。茲若以薛奈德的歷史敘述為中心，再加上韓思、勞維利、費卡的理論，則在目前或可說是相當充分的了。

薛奈德把西歐各國的比較教育學之歷史，分為「科學的比較教育學（Vergleichende Erziehungswissenschaft）」與「科學前的比較教育學（Vergleichende Pädagogik）」兩大時期，他述說，前者是從克里克（Ernst Krieck, 1882—1947）、費休（Aloys Fisher, 1880—1937）以後的事，其歷史尚淺，後者却隨着近代民族國家的發展，而已實行了數百年。這樣明確地分別起來，也許尚會有異論，但到廿世紀初為止，比較教育學的研究乃在其研究的過程上，有很多是未曾充分地加以「學問的反省」的。故若與英國的

薩德哲 (Michael E. Sadler, 1861—1943)，美國的康德爾 (Isaac L. Kandel, 1881—)，或是波蘭的赫遜 (Sergius Hesen, 1887—1950) 及薛奈德所列舉的克里克，費休等人出現以後的比較教育學相比較，此等著作大概都可區別而為前史部份了。

A 起 源

如果要在一般教育研究上，尋找出使用比較方法的例子時，其歷史當可追溯到很遠，同時這種例子，至目前為止，亦可說是已多得不勝枚舉，例如薛奈德所指出的蒲魯梯納斯 (Plotinos, 204—269) 之「哲學九章」(Enneades) 裏，即以教育或「自己形成」的過程和雕刻家雕像的過程相比較之後，再予以分析的。或如近世初期培根以教學的法則和游泳、舞蹈的練習過程相比較，而予以很巧妙地說明等之例子均是。可是，今日的比較教育學，絕非直接起源於教育研究上之使用了比較法。如薛奈德及其他許多學者亦指出，它的發源係於中世紀基督教世界解體後，在近世民族國家的形成過程中，所逐漸成長的各民族之文化及教育的各式各樣的發展情形為前提，而首先即對於與本國不同的外國之教育及文化的異質性發生興趣及關心，進而以改革本國的教育為其目的而所嘗試的一種外國教育之研究。因此，在此一時期，比較法並沒表面化，只不過是跟隨著外國教育的研究，而無意識地被試用而已。後來，比較法雖被有意地使用，但起初，還是以關心外國教育的研究為主，而絕非始於直接關心所謂比較法的研究。

如上所述，今天的比較教育學，無論是知識性的關心，或是實踐性的關心，都是從外國教育的研究出發的。這一事實，只要是研究過比較教育學史的人，均會一致地承認。可是他們對於從此以後的發展，其敘述就不完全一致，尤其是韓思、勞維利兩人與薛奈德的說法，差異更大。韓思及勞維利，講比較教育學的歷史，都很明顯地尊重比較教育學從外國教育之事實的研究的傳統，以實證的外國教育研究為基礎，然

後再逐漸地導入比較法的一種過程。反之，薛奈德則不太重視外國教育研究那一面的對象，而把研究重點放在當研究之際（即使無意識地），使用比較法之方法上的一面。因此薛奈德在敘述比較教育學的發展時，即在說明先從無意識或偶然地被使用的比較法，而後逐漸變成有意的及有組織的使用過程。亦即就教育研究法之一的比較法，說明在方法本身其學問性逐漸地提高展開的過程。至於外國教育的事實研究的另一方面，則有所謂「外國教育學」（Auslandspädagogik），而向着與比較教育學相異的另一種學問領域發展，薛奈德且欲從比較教育學史中將其隔開來看。因為這一件事是「非實證性」的，所以從來不為韓恩及勞維利所重視的克里克和費休兩人，却被薛奈德斷為由於他們所發展之精緻的比較法，始將科學性賦予比較教育學的。我們從這一點就能明白地見其一斑了。

B 廿世紀初葉以前的比較教育學

首先我們從薛奈德的記述來看吧！如前所述，薛奈德認為比較教育學乃自克里克及費休兩人，始賦予科學性格，他把以前的所謂屬於前史性階段的比較教育學研究，分成三派來考察。

第一派是比較教育學的最原始階段。此派對於外國教育狀況的記述是尙不能稱為研究的。雖然，常常將自己直接見聞的外國教育狀況與其他事情述說在一起，不過幾乎沒有與本國教育作一比較，亦沒有發現對本國教育有所期望的言論。它只是一種旅行記或外國風情介紹之類的書刊而已。第三派是與前派相對照的，主要的是以文獻所得的知識為基礎，把一國或數國的外國教育與本國的狀況並列敘述，並予以比較考察，進一步對本國教育提出改革方案，或透過比較考察，來發現某一教育問題的解決法作為結論。在這兩派之間，雖沒有明顯的境界，但可有第二派的存在。它是與第一派一樣，直接前往某國研究，惟其研究之目的則寄望於本國教育之改革，因此比第一派更精細，而有目的、有組織地進行研究。同時雖像第三派一

樣，亦作比較考察，不過其重點則不在於比較，而在於要從外國的教育上學習有得的態度。對於每一派蘇奈德都有很詳細的說明，茲將第二、第三派敘述於後：

第二派，乃由法國的古賞（Victor Cousin, 1792—1867）、美國的荷里斯曼（Horace Mann, 1796—1857）、巴納德（Henry Barnard, 1811—90）、美國的阿諾德（Mathew Arnold, 1822—88）等所報告，而在教育史上已著名的「外國教育調查報告書」屬之。這些報告會對其本國的國民教育制度之形成及中等教育之改革，有了很大的影響，尤其是古賞的關於普魯士教育的報告書（註九），不祇於其本國，且英、美及德國也加以翻譯，而廣泛地影響其他國家。

關於他們，雖然現在沒有再個別地加以說明的必要，但對於古賞却須要略為一述。他是受了法國政府之命，調查研究當時最完備的初等教育，並確立了國家教育制度的德國——特別是普魯士的國民教育，而對於法國國民教育制度之確立有所貢獻的人。古賞的目的，據說是要研究並發現法國教育應從普魯士教育所要學習的東西，此一態度與荷里斯曼、巴納德、阿諾德等態度都是相同的。在美國公立教育制度創始時期，荷里斯曼與巴納德都是以普魯士的學校制度為主要的榜樣，分別在麻薩諸塞州和康奈狄格州改善並確立普通學校制度。但他們都是期望著美國教育的現實的發展，而將其榜樣求之於歐洲。因此研究歐洲大陸諸國，尤其是普魯士的教育。阿諾德亦同樣情形，是以建立比歐洲大陸各國落後甚多的英國小學校制度之實踐性的課題為前提的，就特別廣泛地調查研究德國與法國的教育，想從此豐富地學習到改革的方途。

此外，尚舉出格里士康（John Griscom, 1774—1852）、斯多（Calvin Stowe, 1802—1860）、羅維德（Henry Dwight）等人，他們都是先調查歐洲教育，然後致力於美國公立教育及師範教育之發展的人物。第三派中有希勒白龍特（Karl Hillebrand）的「關於高等教育的改革（De la réforme de l'enseignement-

ment supérieur, 1868)」、拉維斯(Ernest Lavisse)的「國民教育的諸問題(Questions d'enseignement National, 1885)」、羅特(Ferdinand Lot)的「法國的高等教育——現在及將來」(L'enseignement supérieur en France. Ce qu'il est-Ce qu'il devrait être, 1892)、在法國，又有以新學校洛殊的學校(Ecole Roche)而出名的多模林(Edmond Demolin, 1852—1907)的「英國人的優秀性應歸因於什麼？」(A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons? 1897)等等。

如前所述，此一派乃是想要更有組織而有計劃地來應用比較法，例如，希勒白龍特的書，除了序章之外，尚分成下列三部分：(一)德國大學，(二)法國的高等教育，(三)再從兩者之比較研究而引導出法國大學改革的方向為其結論，由此亦可想見它比第二派的調查研究，更重視比較省察，拉維斯亦同樣地致力於德、法兩國的大學及中等學校的比較研究。羅特亦然，但他更擴大了研究範圍，從大學的組織以至於教育課程，都加以比較檢討，而希望能由此以改革法國的大學教育。多模林的著作，雖被公認為一本以改革法國中等教育為目標，而創設新學校的理論基礎之論著。但此一著作亦以英、法、德三國之中等教育的比較研究，來構成其論證結論之核心部分。雖然，這些都與第二派同樣地出發於現實教育的改革及問題的解決，但其重點却逐漸地轉移，即逐漸認為與其瞭解關於可作模範某一國家的教育事實，寧可作幾種外國教育的比較省察，以發見一定的結論。

今以希勒白龍度的著作為例，在關於高等教育之目的方面，他認為大學原即該有研究學問及教育專門職業的雙重目的，但他是假定適當而正確的實現此二目的，已成為各國大學的重要課題，而比較探究各國到底如何解決此一問題。同時又假定現在解決此一問題有二種方法，即(一)歷史的方法(La voie historique)與(二)合理的方法(La méthode rationnelle)。屬於前者的有英國、荷蘭等的大學，後者的有法國，

在其中間尚有比利時、瑞士、德國等大學。總之：英國及荷蘭的大學則尊重各大學發展的歷史，即只顧其傳統而不太理會現代的要求。反之，在抽象與決意的國家——法國，則採用合理的計劃，將可尊敬的那些古老的法國大學一起破壞，而改造成能適應現代要求的新的職業專科大學。比利時、瑞士及德國等的大學則想兼顧現代及傳統雙方的要求。惟比利時、瑞士等大學的治學精神却很稀薄，結果還是德國最公正地實現大學的雙重目的。他就以此為結論，並暗示法國大學的改革方向。在這裏雖然於實證性的探究方面尚有很多不充分的地方，但以一個問題為中心，比較各國解決問題的方法之相異，並將這些分為各類型，進而用比較法辨明那一類型最能解決問題或對實現課題有貢獻，藉以提示其方向及方法。這樣可說他已對比較研究法的全部過程，大略地提到了。

薛奈德尚舉出君哈根（Oskar Kühnhausen）的「我國及各國的單一學校，批判與建設」（Die Einheitschule im In- und Auslande, Kritik und aufbau, 1919）來說明，但此書亦同樣地致力於比較研究，而將美國、瑞士、法國、斯堪地那維亞半島各國的學校制度和各國的單一學校運動連接起來，然後再與德國的學校制度及單一學校運動作一比較檢討，想藉此確證單一學校運動的正當性。

以上是薛奈德所看到的廿世紀初葉前的比較教育學研究之大概的傾向。在這裏他確將這三派併列地討論，而當作獨立的科學化以前的三個派別來看。但同時在另一方面他除了未達到研究程度的第一派以外，至少亦將第二派及第三派，當作接踵而至的比較教育科學發展之繼起性的階段，而擬序列地加以探討。他認為直接從第二派之外國教育研究發展的是，美國化的比較教育學。因此，與其說它是比較教育學，倒不如說是外國教育學。但同時從第二派無意識地導入於外國教育之研究，而自然地被使用的比較法，終於發展成為與第三派一樣明確的形態，並再進一步，將它有目的地、有體系地使用了。直到它被用來尋求原則

性及本質性的問題，而不以解決實踐性的問題爲主旨時，科學的比較教育學就算成立。因此，他的比較教育學的發展體系，是一種以比較法之目的、組織以及學問的適用程度爲基準，從第二派經由第三派，向比較教育科學推進的系統，而直接從第二派所成立的外國教育學體系，則被區別而爲與比較教育學本身不同的另一個派別。

勞維利、韓思、康德爾等的英、美派學者以及費卡亦同樣，均不將比較教育學發展的主流看成由第二派經過第三派再進到克里克、費休的體系，反而，認爲是從第二派的外國教育研究直接進到薩德拉、康德爾的方向。後者即把重心放在外國教育事實的研究，而比較研究又只有與它連結在一起時才能存在。適相對照地，在薛奈德之體系中，比較法乃獨趨於追求理論的方向，而對於外國教育之事實研究一方面則常予以輕視。

在韓思及勞維利兩人歷史性的記述中，最初所提及的是法國的朱利安 (Marc-Antoine Julien de Paris, 1775—1848)，雖然薛奈德對他未曾提及一言。在這裡，對於朱利安實有作一介紹之必要，朱利安著有「比較教育學的構圖與預備的見解」(*Esquisse et Vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, 1817) 一書。他在此一論著之中敘述，教育事業及其實際的工作，絕不可任憑某些教育家或行政人員的反覆不定地任意處理，也不可被一般常識所操縱。因此，教育學要和其他的科學同樣，一定要成爲以事實與觀察作爲其基礎的實證科學才可，尤其強調以客觀而分析的方法來研究外國教育的實際情況的必要。由此可見，他的外國教育研究之目的，亦很明顯地以完成本國教育的改革爲出發點。此乃表示，他是和古實、荷里斯曼、巴拿德等的外國教育研究有密切關係的，同時，他注意到爲了要適用於本國，就應考慮到各種教育制度所立足的基礎與背景。因此，他反對將外國教育完全視作自己國家教育改革的

範本的學習態度，而主張此一研究必須具有客觀性與分析性。這一點亦可以說是和後來薩德拉、康德爾的「方法論的反省」有直接的關係的。

大家都知道，朱利安的最大功績，就是他爲了使客觀的外國教育研究成爲可能，而廣泛地蒐集有關教育的知識情報，並向各國教育關係者呼籲，希望能在瑞士設立分析與檢討這些工作的國際中心。惟此一設計，因在當時未能具備使它實現的條件，而終於在歐洲消失了。但是不久却被美國所繼承，於一八七〇年設立「美國聯邦教育局」。聯邦教育局是與歐洲各國的教育行政機構——教育部不同，它祇是一種服務機構而已。其任務係在搜集國內外的有關教育知識及情報，加以整理後分發給國內各部門，以謀教育之發展，這是衆所周知之事實。朱利安的設計，雖僅限於一國的範圍以內，但總算很完美地被實現了。尤其值得一提的是，這個設計反而比朱利安最初的構想還要龐大，並且終於演變成世界性的組織，發展成爲第一次世界大戰後，於瑞士成立的國際教育局（Bureau International d'Education），以及第二次世界大戰後所成立的聯合國及國際文教組織等事業（註十）。

C 比較教育學的發展

a. 克里克與費休

曾經指出過，薛奈德認爲到了克里克及費休，始給比較教育學爭得科學的地位。當然在他們以前，亦有像游西納（Hermann Usener）的「關於比較習慣及法制史」（註十一）的論著，從內容看來，亦有值得稱爲比較教育科學的研究的，不過自動而有目的地想建立比較教育科學，及提出符合其名稱與內容之一種構想者，乃是克里克。那末，薛奈德究竟看出或要探討那一點的見解是克里克把比較教育學提高到科學的地位的呢？

克里克對比較教育科學的主要貢獻，乃在「人的形成，比較教育科學綱要」(Menschenformung, Grundzüge der Vergleichende Erziehungswissenschaft, 1925)與「各文化民族的陶冶組織」(Bildungssystem der Kulturvölker, 1927)二大著作。

「各文化民族的陶冶組織」一書，從其書名亦可看出它的原來目的，是要比較檢討並證明各文化民族的陶冶組織，由此導出陶冶與組織的本質，或是共同的型式與基礎。結果，這些意圖，却像克里克親自辯說的一樣，在實施時乃因其前提條件，特別是資料之缺乏，而無法充分地實現。考察的範圍也不得不嚴格地限定於原始民族、猶太以及對德國的陶冶組織有很大影響的希臘、羅馬和中世紀的教育等的歷史。可是，考察的範圍雖被縮小，但透過各陶冶組織的比較，以至於「陶冶」及陶冶組織的本質，亦就是陶冶的終極概念，再換言之，即要達到「教育的哲學」(Philosophie der Erziehung)這一種最初的目的却依然被貫徹了。

在「人的形成」一書上，克里克的比較教育科學的構想，實更明確。在這裏，他很明確地表示比較研究的兩個方向。其一是將歷史上的各個訓練體系(Zuchtsystem)，依據其社會的「典型化的人型」和「生活秩序」的關連，而予以類型化。(例如：古代市民與國家，婆羅門與世襲階級(Caste)，官僚(Mandarin)與中國的養士組織，阿拉伯的遊牧民(Bedunnen)和種族(Sippe)，日耳曼的騎士和侍從團，天主教的修道僧與僧院，中世紀的職工與同業團體等)，此乃想要達到理解每一個性格的特質之方向，亦即基於類型之記述個性的問題態度」(ideographische Fragehaltung)。

第二是透過各訓練體系的比較(類型的比較)，以引出教育(克里克所謂作為社會根本機能之社會的同化)之普遍妥當的原形，亦即要引出其基本概念——社會的「基本型式」與「根本機能」之一的法則

性，而予以認識之方向。這可以說是與上述「記述個性的態度」相對的「定立法則的態度」(nomothetische Fragehaltung)。

如上所述，克里克是以把握類型及其比較為核心，由此提示研究的兩個方向，即一方面進而瞭解歷史的一次獨特性、或個性的而具體的問題，另一方面則透過它們以達到一般妥當的法則性之認識。這樣，他提示了研究之二個方向，將兩者合併即為比較教育科學的基本型式。

薛奈德對於克里克的這種想法，是認為由於比較法特別使用類型化的方法，才在方法上更精密地發展，同時他亦明確提示研究比較教育學的二方向，尤其是明確地提示，要從比較研究發現並確立一般妥當的法則性之方向。他好像認為這就是克里克使比較教育學發展成一種科學的最大特徵。

這件事僅憑下面的事實，就可以明白地探討出來的了。即當薛奈德在別處述及他所想的比較教育學之本質規定時，幾乎完全接受克里克所提示的比較教育科學的兩個目標，同時在說明克里克之後，立即引用以提倡記述教育學著名的費休之論述，而強調費休亦特別著實地追求克里克所提示的比較教育科學之後一目標（即定立法則的方向），以為這是費休對於促使比較教育科學成立之重大貢獻（註十二）。

的確，像薛奈德所確認的一樣，克里克及費休兩人的比較教育科學，比以前的研究，不但在方法上可以發現已有顯著的發展，同時亦提示研究的兩個方向，而且由於特別明示了定立法則的方向，似乎很快地具備了科學的體裁。不過，如此顯著地強調科學的性格以後，那曾經是比較教育學研究的顯著特色——實踐的研究目的——就立即被排除掉，同時，在一般上，比追求個性化的及特殊的存在之本質，還更實注其主要關心於認識教育的一般本質及各種法則之方向。結果，對於與現代外國教育之事實有關之實證研究，事實上就變成全不顧及的狀態。尤其在克里克方面，從他所提倡的純正科學(Reinwissenschaft)的立場

，偏向於純粹地認識教育上之普遍性或本質性的問題，因此，比較研究就專向此一方向，而不重視個性的或特殊的問題之方向。結果，他的比較教育科學的內容，即成爲比那些較難於實行從事的現代外國教育的實證性研究等實際問題，更趨向於透過容易實行的歷史性文獻之研究，而來設定歷史性的類型及其比較研究，進而確定教育之本質，及普遍妥當的原形。此乃表示，克里克的比較教育科學，乃因爲了急遽地求得普遍的、及其本質上的問題之解決，反而變成相當輕視比較教育學原所依據的現代外國教育事業的實證性研究，因此有從比較教育學的主流脫越軌道之感。

b. 薩德拉克與康德爾

反之，勞維利則是始終將比較教育學的成立及發展的主流，視爲以外國教育的實證研究爲基礎，並在其研究過程中使用比較法的一學派。勞維利雖然舉出薛奈德所說的屬於第二派荷里斯曼、巴納德、阿諾德等的調查研究爲比較教育學的先驅性之研究成績，惟勞維利述說，他們均以欲將有關他國教育之新知識適用於其本國爲急務，雖然這是極有益處而值得努力的工作，不過從研究觀念來看，仍屬原始階段。然而不久由英國之薩德拉克 (Michael Sadler, 1861—1943)，才提高到科學的研究之域。

薩德拉克在最初，是以從事大學擴張之工作爲主，惟於一八九五年出長「特殊的研究及報告室」(Office of Special Inquiries and Reports)——該室是由白賓士委員會 (Bryce Committee) 所建議而設立於政府機構之中，其目的乃在蒐集並報告有關本國殖民地或各國之教育的知識及情報——以後，就開始關心到比較教育學，到了一九〇〇年，他就發表了今日常被比較教育學文獻所引用而有名的「研究外國教育制度之實際的價值」(How Far Can We Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education?) 一文，接著又發表很多關於歐洲各國及美國教育的研究著作。這樣，

不僅是勞維利、康德爾及韓思等，都認為他是比較教育學的先進，而給予很高的評價。

勞維利眼中的薩德拉之功績，大略如下：第一，是薩德拉深深地敬愛那足稱歐洲本質之各國的多樣性。他不但要追求這些多樣性，同時亦要從這些多樣性之中，探討歐洲如何地誕生出來的問題。其考察的範圍，雖很可惜地除了歐美各國以外，未曾顧及亞洲及其他後進國家，但他在研究歐洲各國之際，却將他們當作不減的人格一般，予以思維，再迫近其多樣性的真髓，這一點的確是無法在向來的比較教育研究中所能看到的。

第二，雖與第一的研究態度有所關連，但不滿足於單純地記述制度及機構的外表，而常考察事實的存在理由及其變遷的歷史，且想要追溯事實的發生原因及發展過程，以理解並闡明為何不演變成不同事實的理由。如大眾所知。薩德拉的見解，乃認為教育之現實的制度與機構，其本身應是一個「全體的關連」，同時亦與全般國民生活有著深切的連繫，而對於它，亦不斷地有著無形的國民生活的影響。因此如果要把握事實的「全體的關連」，那末，不深入其背景，則絕對無法理解其真實的意義的。這與從前一經發現有利於本國之外國教育機構及其制度的斷片事實，就想濫予採用之外國教育研究相比較時，則不難看出它的確想要很客觀、且整體化地探討某一國教育之真面目。

這樣，薩德拉在考察各國教育事實時，就強調應先將爲了適用於本國教育的實踐性研究目的推到背後，而從其國民生活的歷史及傳統來把握教育事實之客觀而綜合的研究態度。由此可見，他比荷里斯曼與巴納德等人的純從外國教育，學得新知識式的研究態度更進步了。惟薩德拉仍然明確地自覺到研究外國教育的基本目標，乃在認識本國之教育，並加以改善。這一點他雖然已經採以事實當爲事實來研究的態度，但與在克里克及費休等的比較教育科學所能看到的追求純粹理論的態度還是大不相同，如依勞維利的論述，