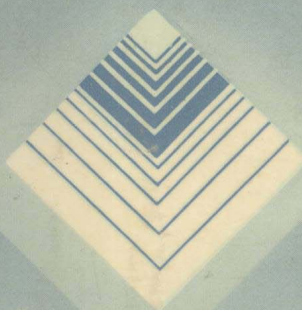


田培林先生的教育哲學

教育與文化

(上册)

賈馥茗 編



田培林 著

五南圖書出版公司印行

編者序

筆者自從立志學習教育，研究教育，以至從事教育工作，至今恰好三十年。其間曾經為得不到教育的確切概念而徬徨，而輾轉反側；也曾為能夠致力於教育工作而欣悅，而不遺寢食；更曾為教育實際不如理想而頹喪，而深切自責。在思路不通的時候尋求指引，在灰心喪志的時候企望激勵，而所得於田先生的獨多。

從民國四十四年進臺灣師範大學教育研究所開始，先是因準備入學考試而讀了田先生的教育史，後來在選讀德國教育理論與實際和荀子兩門課時，才得親炙。然而那時候全然是學生心理和態度，對教育理論並沒有深刻的了解，對教育實際也沒有確切的認識。田先生從不要求學生讀他的著作，而且根本就沒有介紹過，故而對田先生的認識，非常膚淺。只在田先生退休以後，有了較多的私下談話的機會，印證教育理論和實際問題，才稍稍窺測得田先生思想和見解的堂奧。再回來研讀田先生歷年發表的文章，不禁憬然有悟，寶藏就在目前，一向却捨近求遠。

田先生的文章，初讀時只覺得流暢易解，可是再經深思和精讀，便發現其中所含的至理深意；而且每讀一次，便會有新的悟解和心得。田先生在二十年前所論及的問題，今日仍然存在，仍然沒有得到解決的辦法，足見這些問題的癥結，不在表面或枝節之處，必須做根本的徹底的探討；要想徹切的了解這些問題，得到妥善的解決辦法，則又須對整個的教育，對全部文化有透徹的認識，須要在歷史

和哲學方面有相當的基礎。那麼田先生的論著，是研習教育者的必讀的正統材料，因而想整理起來，公諸教育界同好。三年前便曾和田先生商酌，希望在整理的時候，能够得到田先生的指正和認定，以便加以註釋和引申。然而田先生秉持學者的謙虛態度，一再推辭，說是要待身後再做。既然得不到明白的允許，這工作只好私下進行，必要的時候，於談話中隨機請益。因為如此，工作進行得異常緩慢，也可以說是由於期望的心理，愚蠢的欺騙自己——田先生應該有較長的壽命，可以有較長的壽命，以嘉惠後學。然而事實是天命有定，不因人的期望和祝禱而延長，這件工作終於拖到田先生身後才完成。在哀傷與歎惋的心境下，無能再作如預期般的詳釋和引申，只好秉持田先生的意志，留待繼起者去發揚光大一位教育家兼哲學家的學說。

所能收集到的田先生的著作，只限於來臺以後的，前此的已經無法得到。通計四十九篇，分為三類：專論、教育實際與教育問題、和歷史與哲學。這種分類不免有些勉強，但限於事實，也只好如此，而且曾經徵得田先生的同意。為了把田先生的思想做一個有體系的介紹，編者簡述了一篇田先生的教育思想，發表在逝世周年紀念文集裡，但是夫子之道的博厚高明，遠不是管窺蠡測所能道其梗概。僅只是一番拋磚引玉的工作，希望田先生的知交前輩，筆者的同窗友好，以及有志研究田先生思想的人，再加補正並闡釋。

所收集的三類論著，就編者的一知半解，簡單的介紹於後。

本類共集有十五篇。從「論教育與文化」一篇開始，這是田先生教育思想的中心觀點。田先生由上述對文化的各種觀點而顯示出他個人的看法；然後引申到教育的本質，先給教育做了一個確切的定義，從這個定義裡看出田先生對兒童的重視。田先生不喜歡用「教育的對象」這個名詞，因為這個名詞顯示出冷漠無情，而且含有把人當作「物」看的意思。用「兒童」或下一代來指明要教的是「人」，人對兒童總含有喜愛和期望的心意。當然田先生所說的兒童，並不像目前按年齡分段，只指兒童時期的兒童；田先生所說的，是全體受教育的人，包括了青年。把這一篇和第二篇講演對照，可以更明白田先生對教育的看法。

第二篇是民國五十八年秋季至五十九年間田先生所講，編者筆記，再經整理而成。那一年田先生辭去了教育學院院長及教育研究所主任的職務，不必再依例到校辦公；又因為高血壓而停止授課已經數年。編者接替研究所職務，為使在所的學生，能有受教的機會，再三懇請田先生重新闡釋教育的基本觀念，並藉以糾正時下對教育的若干誤解。幸蒙俞允，於是就著研究所已有的科目名稱，定名為「教育哲學研究」。田先生緒論中對「教育哲學」的解釋，便是由此而來。待到筆記經過整理以後，請問如何定名，田先生以為「教育學」還是未定的名稱，對「教育哲學」這個名詞，也並不滿意，可以從緒論裡瞭解，所以決定仍然以田先生的中心觀念，定名為「教育與文化」。至於原講中的緒論，仍然保留，以見全豹。

田先生講演，定為每週二小時，分兩次上課。然而田先生一經開講，便滔滔不絕。常要延長時

間，有時達四十分鐘。十一點鐘開始的課，到結束時便將及一點，午餐時間早過，却不見所講者有飢不耐之意。而且是課並無學分，願聽者則來，結果不但研究生一體全到，並教授中其時無課者也列席聽講。

在闡釋教育的本質之前，田先生先講到「教育是不是科學」。以為科學的本質，在於研究的對象和方法。科學從研究對象中取樣，所取的樣本絕對能代表全體，也就是樣本的特質和全體完全一致。於是研究的結果才有普遍性，研究結論才可以成為普遍的法則；其次科學用實驗法來作研究，實驗的生成物可以還原，方法的恰當決定研究的結果，才是科學的，或是純科學的。如果不能滿足這兩個條件，縱然賦予科學之名，實際上也不能算是科學。依照這個原則推廣，教育的對象是人，每個人和另一個人都不同，無論研究時取樣如何普遍，也不能代表全體，這是教育成為純科學的第一個困難。其次，在教育中國然不少用實驗法來研究教學方法的，可是被實驗的學生，是正在生長的人，時時刻刻都在改變，而時過境遷以後，便永遠不會再復原，也就是經過實驗以後，無法還原，這是教育成為純科學的一個更大的困難。從這方面看來，田先生和若干深知教育的學者一樣，並不要自希冀教育成為純科學，因為這已經是命定的了。

教育與文化，是田先生的中心觀念，田先生雖然列舉出對這兩者的幾個說法，可是在觀念中，却只承認教育即是文化：由教育而產生文化，是教育的創造功能；由教育而使文化綿延，是教育的傳遞功能。沒有教育，歷史早已中斷；沒有教育，文化便沒有進步。於此不但可以瞭解田先生的教育思想，更可看出田先生的哲學觀點，是以歷史為基礎的。田先生常說：沒有哲學史，便沒有哲學，便是說沒有前人經驗的啓示，便不會生出後來的哲學觀點，由於繼承了前人思想的精華，再推陳出新，思

想的内容才日新月异，彌精彌深。這是文化流傳和擴展的成因，也就是教育的結果。

在「教育與文明」一講裡，田先生闡釋了兩個重要的觀點：其一是文化與文明的區別，其二是文明在教育中所佔的成分。淺明的說，文化是精神的，包括人類所創造的典章制度：像文學、藝術、道德、倫理、法律、風俗、習慣等等；文明是物質的，包括人類所製造的工具和生活的器物。製造工具，必須先有一個工具的觀念，這觀念是思想的產物，還在精神的領域之中；等到實物製造出來，表現在物質，便成了具體的了。所以文化和文明，都是人的創造，文明原包含在文化之中，只是到了最後的歸趨，文化在精神的、抽象的境界；文明則有了具體的、可見的物質產品。如此一來，文化和文明兩個概念，便可以作清楚的劃分了。

由前述的區別，可以看出文化是精神的指引。人和動物之別，便是因為人有精神作用，而且從精神的發展上，得到最高的滿足。（田先生為了避免流入快樂主義，頗不願應用「滿足」兩個字。也曾一再切戒編者。為了易於解釋，編者姑且引用一次，並無提倡快樂主義之意。）至於文明，則是人為了改善生活而做的努力。不過田先生也曾說過，人無可避免的要尋求物質的滿足，可是如果因此而流於物慾的增加，便將使人的心智被蒙蔽，終至犯了先哲一再切戒的慾望之害。把這一講和第八講中的「唯物的人生觀」、「技術萬能的資本人生觀」，以及第十講「技術萬能與科學教育」相對照，便可瞭解田先生的意旨。

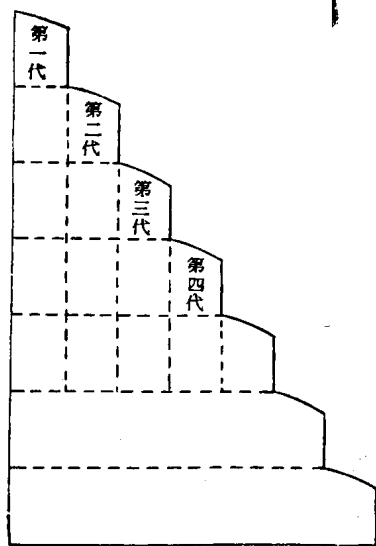
從「教育與文化」和「教育與文明」二講，導出對「教育本質」的解釋。教育要教人生活，人要想生活，便要知道並且能够製造和運用工具。所製的工具有效，而又運用得宜，生活就會便利。反過來說，減少生活中的不便之處，使便利之處日漸增加，便是生活的改善。一個人在得到生命以後，便

有求生的本能，也生出改善生活的願望，實現這種願望，便需要教育。所以教育的本質之一，便是改善生活。生活的實際，需要維持生命的物質，在這一方面，田先生認為人生而有佔有慾，如荀子所說：「人生而好利，有好物焉，順是，則爭奪生而辭讓亡焉。」也就是說佔有慾是不能任其發展的，否則求生的本能未及實現，便先促短了自己的生命。荀子從人性惡而倡言以教育申禮義，而化性起偽。田先生則把教育也視為與生俱來的需要。以為在佔有慾之外，人還有求知慾。由於這一種慾望，才幫助人由知物而御物，更重要的是，為自己創造了精神，也就是創造了價值。人的價值，便是在行為的選擇上，有所為，也有所不為，能够控制一己的願望，為其所當為，不為其所不當為。於是使一個原來和動物無殊，沒有價值的自然人，變成為與動物有別，具有價值的人，這個人便是有人格的人了。從人的動物性來說，貪私而任性，沒有價值，於是教育使人節慾禁貪，公而忘私，這都是後天培養出來的，所以教育的另一項本質，便是培養人格。以下的三講，解釋教育的歷程、對象，和最終的理想：由改變、發展、而成為進步；由群眾組成社會，而結為統體；由個體自我與原有的個性而具備人格。

通常說到教育的歷程，多用「生長與發展」，尤其在杜威提出「教育即生長」之說以後，已經相因成習。田先生獨闢杜威的說法，以為生長是自然的歷程，沒有教育的意義，一個有生命的東西自會生長，這是自然現象，不但動植物沒有教育會生長，就是人，沒有教育，仍然生長。我們無法否認田先生說法的正確。從廣義的教育來說，受教育不一定指進學校，在文化進步的社會裡，人都生長，這還可以說是受廣義教育的影響。可是目前所發現的很多原始民族，沒有絲毫的文化跡象，可是他們還是一代一代的生長起來。所以杜威「教育即生長」這句話，原本就有商榷的必要。因此田先生不用「

生長」兩個字，而用「改變」。意思是說，教育是要使人有所改變的，而且不是盲目的改變，是要改得好，變得好，是一個有目的的過程。這種說法，和阿爾波特（G. Allport）的「蛻變」（或生成）（Becoming）很一致，是比杜威更恰當而進步的說法。

改變是日新又新，是縱的歷程。如果只有這一個方向，則是直線的；發展是廣的擴張，田先生說是膨脹，則不但有兩度空間，更要成為立體的進展，所以到了進步，就像是個橫躺着的金字塔，從尖端開始，愈來愈遠，愈寬廣，愈高大。田先生在另一次講演中，圖示文化進步的狀況，每一代繼承了以前各代的經驗，再加上本身的創造，成為遞進的形狀，如下圖，便是這個意思。



上圖以第一代開始為例，把他們所繼承於前代和自己所創造的，傳給第二代。第二代除了得自於第一代的以外，又自行創造了一部分，再傳給第三代。於是第三代所得的，又多於第二代，再加上新創的，一併傳給第四代。如此傳遞下去，每代都有增加，才形成文化的無限進展。所以進步包括縱、橫、和高深，是三度的空間。

歷史演進的歷程，依照時間順序，是長度的進展。

同時，還有其他的很多人。如果這多數人只是由於在同一時間，聚集在同一空間之內，只能稱為群眾，或者可以說是烏合之衆。因為他們的聚合，乃是出諸偶然，沒有任何作用。至於為了有共同的目的而組成的團體，或者是由於某些條件而聚集的，所成的社會，便是有了一些作用。於是聚合在一起

的衆人，或者為了達到共同的目的，或者為了保持共同的條件，便要表現一些共同的行為，田先生稱之為社會的約束。社會是由多數人所構成的團體名稱，團體的結合，或者由於為了共同求生，或者由於居處密邇，或者為了任何一項需要。總之，為了達到共同的目的或符合條件，社會對其中人便有所要求，要求維持社會的凝聚；於是個人對社會，便有了義務，即是要遵守社會的要求，才能在另一方面，滿足個人的需要。由此而形成的社會團體，可以說是基於利害關係，其凝結力並不牢固。所以在一項共同的目的達到以後，或者個人的需要得到滿足，對這個社會不再有所需求的時候，便將離之而去。而人和人的聚集，還要有更堅固和更密切的連結，田先生因而舉出湯尼斯（Tönnies）的統體觀念。統體是團體中的分子的結合，在利害關係之上，又具有精神的和情感的因素，到了最高境界，個人已經能够渾然忘我，拋却最初的自私目的，完全以團體的目的為依歸。也就是說，統體觀念代替了個人，個人和團體之間，沒有分野，和我國的大同世界觀點一般，人與人凝結成一體，才是真正的團結。要達到這個境界，需要人真正的無私無我，也正是自古以來，先聖先賢，一再諄諄告戒於人的。而這種境界的實現，是教育的目的，也只有教育，才能為功。

由此可以推證田先生對個體與自我，個性與人格的看法。個體和個性，是自然的，沒有價值。我只是觀念，人格心理學中所說的自我，已經和哲學中所說的自我不同。在這三個概念裡，只有差別性而沒有一致性。談到教育的科學條件，在人格的培養上才有了普遍。因為教育所要培養的人格，要具備善和美的條件。而善和美，則又有賴於真。真是知識，如果沒有知識的基礎，又何從辨別真偽、是非、善惡、和美醜呢？歷史任何一個時間，世界上任何一個地點，只要人已經建立了價值觀念，便期望人有完美的人格，這是教育的普遍性和原則性，也是科學的目的——建立普遍的原則。如果希望

教育是科學，在這一方面尋求，或者可以如願，不過要其徹底實現，則還需要更大的努力，和相當的時間。因為在萬物之中，人是最複雜，而又有著很多矛盾的。

由於人的複雜性和矛盾多端，使得哲學上在談到人生觀的時候，相當困難。文化哲學派大師斯普蘭格，在談到人的時候，只列舉了六種人格類型。對於人的瞭解，只有希望建立一門人類哲學（Anthropological Philosophy），來做通觀的研究。所以田先生在講到人生觀的時候，曾經說：「這將是所講的最弱的一方面。」田先生的謙虛為懷，表現了學者的風度。事實上人生觀只能代表個人，每個人都自有其對人生的看法，在這些看法裡，很難找出普遍而一致之處。因而田先生只從教育方面來看人生，列舉了幾種由於哲學觀點不同，而生出的人生觀點。

唯物的人生觀，只從物質方面着眼，不曾想到人是有靈性的。這種重視財資的結果，只有更增加了人的物慾。技術萬能的資本人生觀，比唯物的人生觀更進一步，直把人看成機器，惟以增加生產為務，却不問擴充資本的真正目的，到底只為了資本本身，抑還是為了人，而且人和資本的關係，也沒有確定。自然主義的人生觀，生命論的人生觀，生物學的人生觀，分別從一個立場上看人生，是看到了人生的一面，却沒看到人生的全部，尤其沒領會到人的特異之處，沒有把握住人生的真諦。只有精神的人生，瞭解人與物的不同之處，是人具有精神，而人生的真正意向，是求精神的建立和發揚。人在生活中所遭遇的困難，所面臨的矛盾與衝突，只有在精神境界裡，得到解決與和諧；也只有在精神境界裡，人才會認識自己，瞭解自己和宇宙的關係，並且為自己創造一個精神生命，使自已有了價值，才得到最高的滿足。田先生沒有明說這就是他個人的人生觀，可是不難想見，他是有這樣的看法。

談到教育工作的神髓，田先生發揮了斯普蘭格所說的「教育的愛」。在闡釋「教育的愛」以前，

先和「愛的教育」做了一個比較。田先生以為提倡「愛的教育」，重視兒童的個性，固然不錯；可是兒童所稟賦的，是自然的生命，如果任其生長，很可能終生停留在自然境界，與其他的物沒有差別。至於說助其生長，也並不是必需的。因為生長是自然的歷程，有助無助，生長仍然繼續。只順着自然的程序，也就是只以兒童個性為準，便無法實現教育培養人格的功能，無法造成有價值的人。甚至寵壞了兒童，由姑息而致不應有的發展。「教育的愛」，則是本着一種理想，要使幼稚的兒童，達到成熟。這成熟不是生理的，是精神的；要使無知的，沒有價值觀念，也沒有價值的人，成為有知，有價值觀，並且具備了價值的人，因此所愛的不是個別兒童，不是兒童所稟有的本性，也不是兒童在成人面前所表現的「愛」之處，而是愛一個理想。這個理想，引起了創造的過程——為人創造價值。

第十講是近年教育的趨勢和所受的影響。自從技術主義盛行之後，教育的目的和內容也發生了變化。田先生承認技術進步，使生活更為便利和舒適；但是如果教育完全以發展技術為依歸時，便將失去精神創造的價值。改善生活，是人類所企求的，可是生活不只含有物質的一面。試看今日的物質生活享受，已經達到空前的階段，可是人並未因此而得到幸福。國際間因為就相應應用技術於武器的製造，使國際局勢阡陌不安，人心惶惶，不可終日，精神無所憑依。至於科學教育，更是一個被誤解和誤用的名辭。科學是指研究的方法和研究的目的是，不是自然科學中各個科目；科學教育是培養科學精神，養成科學態度，學習應用科學研究方法的技巧，不是自然科學等科目的學習，這一項對科學教育的誤解，若長期停留在教育中，將貽害無窮。

田先生本擬就科學教育，再作詳盡的闡釋。但在五十九年春季以後，氣候變得早熱，以致未竟全功。這將成為無法彌補的損失了。

田先生常說：「七十歲後，才確定了對教育的觀點，不再改變。」這篇講演，正是田先生教育思想確定了以後的精華，也是田先生最後所作的正式講演。希望聽講的學生，能够三復講演，瞭解其中的真諦。也希望有志於教育研究的人士，能共體教言，所以將本篇收集在本書中。

（附帶說明一點，田先生因被選為教育團體國民大會代表，政府定有新給以後，不在師大支薪。這項講演，既沒有鐘點費，也沒有講演費。田先生「教育的愛」的精神，不容淹沒，所以不惜贅言於此。）

繼這兩篇之後，進入第三篇，更能從民族的形成和教育的演進，一方面確切認識教育的本質，一方面了解民族與文化的含義，也是田先生從歷史和哲學來立論的一貫主張。到了第四篇，「論人格教育和文化教育」，則確定了教育的本質，如果說這就是田先生的「教育學」的神髓，也不算謬妄。田先生曾說這篇論文是由於當時有感於很多人對教育缺乏確切的認識而作的，這篇文章已經發表了二十年，到今天仍然因為缺乏對教育的確切認識，而遭遇到更嚴重的問題，是哲人的先見，不易為常人所了解接受，還是教育一向在捨本逐末？

「三級學制的檢討」一篇，田先生提出了學校制度的根本問題。這個問題自新學制實行以來，從沒有人深入的探討過，却一直在實行這種制度。這是第一點。「社會教育的本質及其工作原則」一篇，田先生提出了對社會教育的確切看法和實行原則，這個問題，到了大眾傳播削弱了學校教育的功用，到了社會壓力左右教育實施的今天，仍然很少人從根本上去探討，去研究實際而有效的對策，這是第二點。「建教合作之理論與實際」一篇發表時，我國剛開始有實行建教合作的趨向，然而二十年後，似乎還沒給理論奠定基礎，實際的施行也只是一鱗半爪，仍然還在大談建教合作，這是第三點。

「我對於提高師資素質計劃的看法」一篇，是學校教育的本原問題——師範教育問題，今天也更為嚴重了，這是第四點。這幾點都可做教育研究者很有價值的研究題目，做教育工作者深思熟慮以定施策的指針，事實上好像是被忽略了。田先生曾經說：「後來很少寫作，因為苦心經營的言論，很少有人用心去讀，讀過的人也只是編在自己的著作裡而不加說明，不指明原作者。」言下的慨歎和惋惜，憂傷勝過了義憤！

其餘各篇，如「自由與平等」，「新時代與現時代」，「青年與時代精神」等，一方面是概念的闡釋和廓清，一方面表示對青年的期望和指引，表現了「教育的愛」的理性作用和諄深情感，也反映青年所需要的基本知識。

「教育是生長嗎」一篇，也是很難得到的資料。「佛法精神與教育」是田先生個人學養的體驗，也顯示出一位學者的研究態度和對學問的應用。至於「學校教育中訓練工作改進的必要」和「從中國留美學生的統計數字中所看到的問題」兩篇，在表面上看好像是談實際問題，事實上却蘊含着相當深刻的理論，所以一並收集在本類內。

教育實際與教育問題

教育和實際不能分割：教育理論影響實際的措施，教育現象中的問題又引起理論的研究。田先生的教育言論，很少只是空泛之詞，都可直接或間接的引用到實際方面來。這一類的文章是和教育實際更直接相關的，或者是明顯的教育問題。

田先生所談到的教育實際現象，大部分仍然存在；所談到的教育問題，仍然是當前的問題，其中

的若干問題甚至更為嚴重了，因此這一類裡的文章，不能視為是著者二十年前的言論，而予以忽視。

第一篇「從『教育實際』中看『教育思想』的趨勢」，田先生提出二十世紀教育所企求實現的，第一是「圓滿發展的個人」，第二是「守法負責的國民」，第三是「相互尊重的人類」。這篇文章是民國四十六年在聯合國中國同志會中的講演，發表在大陸雜誌上。那時候心理學，特別是人格心理學正在熱衷的討論「自我」人格發展和「自我實現」；落後國家正風起雲擁的發展教育，以提高國民的教育程度，做為提高國家地位的手段；聯合國，尤其是教育科學文化組織正在提倡國際間和民族間的相互了解。無論這種實施的效果如何，到今天仍然是教育所企求實現的目的。因此將四十九年發表於教育輔導月刊的一篇「最近教育思潮中之顯著的趨勢」附上，以見田先生的觀點是有所據，而且持之不變的；同時時間證明一位哲人的觀點，曾經久彌新，受得住時間的考驗。

「德國教育之趨勢」一篇，田先生仍然用一貫的方法，從德國教育的發生來推演，這是史學家鑑古以知今的法則，如果以為田先生是用陳舊的材料來充篇幅，就要對史學再去做一番工夫。因為由鑑古而知今，由知今才能推測未來，否則便無從談「趨勢」。田先生所看到的德國教育趨勢，第一是求國家的統一和民族的團結；第二是以民族固有的文化為骨幹，吸收外來的文化以充實之；第三是用自然科學和實用技術來充實文化陶冶；第四是承認知識教育的價值，但是並不忽視「人格陶冶」。衡量我國的實際情形，又何嘗不能做為他山之石呢！

「德意志聯邦共和國的教育概況」，曾經分三次陸續發表在大陸雜誌上，歷述二次世界大戰後西德的教育狀況。從時間因素來說，這一篇應該列在歷史一類中。收集在本類裡的原因，是田先生在寫作的時候，出自於觀察實際的立場，編者希望把田先生觀察教育實際的態度，特別介紹給讀者，以

見儘管是對當時實際情形的觀察，仍然要縱觀過去和未來，因為教育之「連續性」的特徵是無法抹殺，也無法否認的。能够認識過去對現在所造成的影響，在面對現在時，才不能不考慮將來可能受到的影響，因而對於當前的每個措施，便不能不慎重將事。這是田先生在結束時，談到西德教育潮流之獨到的眼光。編者確切相信，具有後顧與前瞻的能力，才能够確切的談當前的情形和問題。

「德國的師範教育」一篇所談的，也是二次世界大戰以後的措施。這一篇是熱心於師範教育制度者最應該了解的材料。如果承認師資的重要，對於師範教育的內容便必須確切而慎重的選擇；如果認為教師是教育成敗的關鍵人物，對於教師的選擇和任用便必須慎重而確實。德國的師範教育，和英美等國比較，自有其特色。期望得到良師，可以在這些國家間，拮取比較優越的方法。把這一篇和本類中的「中等學校師資訓練問題」、「師範大學的制度問題」、和「當前師範教育本身上的幾個問題」對照閱讀，更能發現我國師範教育的特徵和問題。

在讀過「西德對於科學研究的獎助工作」一篇後，可以了解德國這項組織和活動的精神，其特質之一是「協同工作」，特質之二是「創而不有，為而不恃，功成而不居。」通常研究者在感受上常遭遇到「心智上的寂寞」，缺少心智的溝通和觀念的交流，而這一點常常是有助於研究的。協同工作可以發揮激勵思考和衆志成城的功效，西德竟然能够把握住這個要旨。最難得的還是第二個特質，在研究中無私無我，才能保有為「研究而研究」的真正研究精神，是求知的最基本的目的。那麼研究的成果，才能由全人類來共享。

「西德的職業教育」一篇，陳述西德職業教育是建立在求實效的基礎上。在教育是實際活動方面說，職業教育是最實際的。其出發點在個人方面是求獲得謀生的技能，在教育實施上是培養獨立謀生

的公民。個人不企求學歷，教育實際不重視制度。在這一方面，可以說表現了德意志民族求真務實的精神。

其餘各篇，都是實際的問題，勿庸編者贅言。編者唯一介紹給讀者的，是這些實際情形和問題現在仍然存在，關心的人士且勿以為是失去時效的文字。

歷 史 與 哲 學

本類共收集到十八篇，包括文化和教育的譯述以及哲學家和教育家的論點。「西洋文化的認識」一篇，是田先生應聯合國中國同志會的約請而作的講演。這一類講演多是由朱家驊先生主持，是學術性很高的講演，後來發表在大陸雜誌上。

從這一篇裡可以看出田先生對西方文化的認識，從歷史演進中分析出內涵的重要因素；然後舉出對文化成因的不同看法；進而列舉文化的釋意（和專論類中的前四篇可以對照），再說明文化的型式。到此對西方文化的性質，可以有了一個概括的認識，但是透徹的認識，則在所述的矛盾和舉例中。西方文化的矛盾，最明顯的在於兩方面，一方面存在於哲學理論，一方面存在於科學進展。

在哲學理論方面，本來經驗主義重視「主觀」、「個體」、「個人福利」和「完滿自足的個體」，這種看法提高了個人價值。可是經驗主義演變成懷疑主義和唯物史觀，否定了個人價值，也就等於否定了經驗主義的重要觀點。這種哲學理論在演變歷程中生出來的矛盾，對思想的影響是難以預估的。

在科學方面，本來科學研究是為了求「明白」和「清晰」，這是純科學研究求知識的目的，在這種過程間，有了些副產物，便是實用技術的進步。此後求技術進步成為科學研究的重點，從理論的變

成應用的。本來科學研究是人為了求知識，到了注重技術便成了作工具——人不只要製造工具，甚至本身也變成了工具。這種矛盾的後果，到今天已更為明顯了。也由此可見西洋文化本身，就存在着矛盾，而矛盾常常是產生問題的基因。

西洋文化中的問題，田先生引述斯普蘭格的說法來說明，這些問題，到現在仍然存在。從全篇裡可以看出田先生申論非常慎重，也非常客觀。田先生所說的哲學理論中的矛盾，急待好學深思的人去解決，實則是急待認識西方文化，想正確的介绍西方文化的人，去深入研究。

在「西方近代教育思想的派別」一篇裡，田先生首先對「西方」做了一個解釋，繼而陳明「近代的範圍」。對於「西方」和「近代」兩個名詞，可以得到一個確切的認識。這也是論文的正統形式，在論及主題之前，應該先界定名詞並確定概念。

田先生主張教育就是文化，教育思想自然蘊含在文化觀點之中，所以詳細的介紹了斯賓格勒的觀點，不希望那種以自然的生命論來看文化的悲觀論調和自然命定論的說法，影響了教育思想。然後田先生舉出近代的特徵，是表現了三種極大的矛盾現象；第一是個人與集體孰為先在的矛盾，這種矛盾現象仍然存在於今天，一方面是個人要爭取已經失去了的價值，一方面是群眾要求民主和平等，兩相矛盾的結果，反而使原來爭論的主題逐漸迷失，雙方也把本身的立場攪亂了。第二是實利主義與人文主義的對立。人文主義源於文藝復興，是為提高人的價值而生的；實利主義始於啓蒙運動，重在探索自然，認識自然，進而征服自然。征服自然的最後目的，是在增進人力，減少自然所加諸於人的束縛，實際上就是爭取人權，擴大人的自由。這和人文主義的本旨，原是接近的。然而由於自然科學的研究，形成技術的進步。如果技術的進步，只在於節省人力，改善生活，倒也無背於原意。事實上技