

# 高等教育哲学通论

张楚廷 著

 高等教育出版社  
HIGHER EDUCATION PRESS

# 高等教育哲学通论

*Gaodeng Jiaoyu Zhexue Tonglun*

## 内容简介

本书对高等教育哲学发展的历史脉络进行了梳理,提出了高等教育哲学的基本命题之所在,并围绕着基本命题作了一系列讨论,涉及大学的特性、大学的使命、大学的文化、大学的哲学自觉,以及大学运行中的权威主义,大学治理中的法律主义等众多问题,充分阐释了大学作为一个独立的共同体所具有的独到的观念、独创的理论、独特的风格对于大学的意义。这里所述的高等教育哲学,不是任何别的哲学的移植和运用,而是高等教育自身的哲学。

本书的读者对象为教育学研究生、本科生,特别是高等教育学的硕士生、博士生,同时也适合从事教育管理的人员和其他大学教师参阅。

## 图书在版编目(CIP)数据

高等教育哲学通论/张楚廷著. —北京:高等教育出版社,2010.9

ISBN 978-7-04-030020-8

I. ①高… II. ①张… III. ①高等教育-教育哲学-高等学校-教材 IV. ①G640

中国版本图书馆

## 策划编辑

## 版式设计

出版发行 高等教育出版社  
社 址 北京市西城区德外大街4号  
邮政编码 100120

经 销 蓝色畅想图书发行有限公司  
印 刷 北京宏信印刷厂

开 本 787×1092 1/16  
印 张 27.75  
字 数 420 000

购书热线 010-58581118  
咨询电话 400-810-0598  
网 址 <http://www.hep.edu.cn>  
<http://www.hep.com.cn>  
网上订购 <http://www.landaco.com>  
<http://www.landaco.com.cn>  
畅想教育 <http://www.widedu.com>

版 次 2010年9月第1版  
印 次 2010年9月第1次印刷  
定 价 49.40元

本书如有缺页、倒页、脱页等质量问题,请到所购图书销售部门联系调换。

版权所有 侵权必究

物料号 30020-00

# 序

2004年,我有过一本《高等教育哲学》,由湖南教育出版社出版。事隔六年,今又由高等教育出版社出版了一部高等教育哲学,相信不只是出版社变了;书名也有一点变化,今日这一部叫做《高等教育哲学通论》,相信也不仅是书名变化了。

内容上确实有了相当大变化。六年前的那一本共十章,今日这一本共十三章。相信在内容上也决不只是章节增多了。

这六年之中,我曾先后向研究生们系统讲授过四次高等教育哲学课程,还在南北的十余所大学作过高等教育哲学的学术报告。这些经历,使我多了许多再温习、再思考、再推敲的机会。

去年的一天,和我一起已共事七年的小曾(力平)突然问道:“你那本《高等教育哲学》可不可以在北京再版?”上述的经历,加上他的这一问,立即引发出我的新想法:“再出,也不想是原样子。”这个六年,让我有可能写出一本与此前有很大不同的书来,我这样估计。

“高等教育哲学”这个名字实在是好,眼下出的这一本,显然也想让它是书名的主要部分,于是就只加了“通论”二字,书名变化确实不大,但是,我想在此稍微具体说一下内容上的变化,主要说一下前一本之中没有或基本没有出现的内容。

可以说,在十三章中,除了第七章外,其余各章都是2004年那本书中没有或基本没有的;即使第七章,也有了变化。

教育学与哲学的关系问题,大学与哲学的关系问题,高等教育及高等教育哲学

本身的发展历程问题,高等教育哲学不同的理论基础问题,大学与知识的关联问题,大学的可称之为软实力的问题,大学自身的哲学问题,以及大学理念与治理中的法律主义问题,都是相对于前一本书的新的内容。可能只是在单节上,沿用过已有的叙述。

这样,大的框架显然变了。不过,我觉得有必要提到的一点是,我的哲学观念的基本方面未变,从这一点看,我又可以说是前后一以贯之的。一般来说,若发觉自己以前的哲学观念有毛病、有问题,也是可以变更的,也应当变更。自己否定自己并不是不正常的,但我斟酌下来,觉得我只可能是进一步的阐发、丰富、扩展。变化很大,但非翻天覆地之变。

因而,我把今年出版的这部“通论”视为六年前的那部书的续篇,而不是修订版。

还是应当说,敬请学界的朋友,熟悉的和不熟悉的,多多指教。写哲学既要自信,又要自谦,都是很实在的,我的请教也真的是实在的,各位请予赐教。

# 目 录

<b>第一章 教育学与哲学</b> .....	1
第一节 哲学何以可能解释为教育的一般理论 .....	2
第二节 教育学能否解释为哲学 .....	4
第三节 大学的诞生与哲学 .....	9
第四节 中国大学与哲学 .....	12
<b>第二章 自我生成论的观点</b> .....	17
第一节 教育与教育哲学 .....	18
第二节 从形而下到形而上 .....	22
第三节 生成论的观点 .....	26
第四节 谁是生成者 .....	29
第五节 语言的意义 .....	32
<b>第三章 历史的叙说</b> .....	41
第一节 大学为何在那时生成 .....	42
第二节 大学为何在此地晚到 .....	46
第三节 从另一个历史角度看 .....	51

第四节	一些案例的说明 .....	57
第五节	休闲与大学 .....	60
<b>第四章</b>	<b>较早的高等教育哲学 .....</b>	<b>65</b>
第一节	高等教育哲学基本问题 .....	66
第二节	关于《大学的理想》 .....	73
第三节	雅斯贝尔斯的高等教育哲学 .....	77
第四节	现代大学的理念 .....	86
第五节	永恒主义教育哲学的基础 .....	91
第六节	大学与责任 .....	96
第七节	关于《高等教育哲学》 .....	103
<b>第五章</b>	<b>若干哲学观点 .....</b>	<b>111</b>
第一节	政治论评述 .....	112
第二节	杜威的观念 .....	116
第三节	教育哲学家们的观念 .....	120
第四节	马克思的论著 .....	126
第五节	政治论与认识论之比较 .....	137
第六节	基础存在于自身 .....	141
第七节	生命论哲学 .....	145
<b>第六章</b>	<b>完全意义下的大学 .....</b>	<b>151</b>
第一节	职能问题 .....	152
第二节	大学在中心吗? .....	156
第三节	不仅是历史的刻画,还是未来的尺度 .....	163
第四节	走向完全意义下的大学的困难何在 .....	168
第五节	为超越而生 .....	176
第六节	大学超越什么 .....	181
第七节	大学超越性的保守 .....	193

<b>第七章 从自由教育到素质教育</b> .....	201
第一节 大学对自由的理解 .....	202
第二节 自由教育的历程 .....	204
第三节 自由教育与中国大学 .....	210
第四节 自由教育与大学理念 .....	216
第五节 再论专业教育 .....	221
第六节 素质教育的兴起 .....	233
第七节 素质教育与通识教育 .....	239
<b>第八章 大学提供什么</b> .....	247
第一节 知识有多少种 .....	249
第二节 数学的特殊意义 .....	255
第三节 再论人文科学 .....	261
第四节 人文教育 .....	268
第五节 科学精神 .....	273
第六节 大学自身是一部书 .....	278
<b>第九章 再论知识</b> .....	287
第一节 论思想方法 .....	288
第二节 若干倒立的模式 .....	293
第三节 知识的个体属性与产权 .....	299
第四节 知识、道德与良知 .....	305
<b>第十章 大学的思想解放</b> .....	317
第一节 对感性的崇尚 .....	318
第二节 客观与规律 .....	320
第三节 实际与实践 .....	325
第四节 时势观或英雄观 .....	332
第五节 传统文化问题 .....	336
第六节 大学的使命 .....	340



第七节 关于人才培养模式 .....	345
<b>第十一章 大学力量的源泉 .....</b>	<b>351</b>
第一节 权威主义 .....	352
第二节 非权力性影响力 .....	355
第三节 大学的时空 .....	358
第四节 权力性因素的作用 .....	361
第五节 大学力量的生长 .....	365
<b>第十二章 学校校长与大学 .....</b>	<b>371</b>
第一节 论灵魂 .....	372
第二节 什么是大学的灵魂 .....	376
第三节 校长的理念 .....	380
第四节 校长的影响力 .....	385
第五节 校长的条件 .....	390
第六节 校长的遴选 .....	395
<b>第十三章 大学治理的法律主义 .....</b>	<b>399</b>
第一节 大学及其目的的特殊性 .....	400
第二节 大学的不同治理方式 .....	411
第三节 法律主义 .....	418
第四节 大学治理的合理性基础 .....	427

# 第一章 教育学与哲学

哲学似乎是高高在上的,它俯视一切,当然包括教育学也在其视野之下。但是,杜威说:“哲学甚至可以解释为教育的一般理论。”<sup>①</sup>这样,经过一番解释,哲学岂不也就在一般教育理论之中了吗?高高在上的,岂不也就是教育理论的某种解释而并不很高了吗?

然而,如果认为,无论在什么样的教育理论那里哲学都可以得到解释,那可能是难以令人信服的。“一种教育的目的是哲学性的,而另一种的目的则是机械性的。一种要达到普遍的观念,另一种则致力于特殊的和外在的东西。”<sup>②</sup>恐怕基于后一种目的的教育理论就难以让哲学获得解释,它本不是哲学性的。

无论怎样,杜威这一句具有相对意义的话,还是值得作进一步讨论的。

---

① [美]杜威:《民主主义与教育》,王承绪译,人民教育出版社2001年版,第347页。

② [英]纽曼:《大学的理想》,徐辉等译,浙江教育出版社2001年版,第32页。

## 第一节 哲学何以可能解释为教育的一般理论

首先是哲学自身常自然地靠近教育。

以亚里士多德的《形而上学》为例。谁都知道这是一部纯哲学的书，可是，它开头的一句话就是一条教育学的基础原理：“求知是人类的本性”<sup>①</sup>，教育就是因人类的这一本性而诞生的。因求知进而求真知，求深知，求深奥之知，大学也就在这一逻辑下迟早会出现。纯粹的哲学竟是天然地以教育原理开头的。

接着，《形而上学》就更直接地阐明了什么样的人能够从事教育、什么样的人不能这一类问题。“只有那些能识万物原因的人能教诲我们”<sup>②</sup>；“知其所以然者能教授他人，不知其所以然者不能执教”<sup>③</sup>。教什么，何人能教，这样实实在在的教育学论题也赫然呈现于经典的哲学著作之中。

在亚里士多德时期，哲学被认为是自由知识或自由学术，即关于事物原因、原理的学问，亦即关于事物之“所以然”的学问。故而，《形而上学》事实上作出了这样的论断：只有懂哲学的人才能教诲我们，只有懂哲学者可教授他人，而不懂哲学者不能执教。哲学与教育和教育学是如此紧密地被关联在一起。

如果真如亚里士多德之所云，真的只有懂哲学的人能执教，那么，即使今日的许多教师能否执教也成了问题。然而，亚里士多德所言之哲学范围甚广，凡关于原理的学问，例如，数学、物理学等都属于哲学，因而，能执教的人还是不少的。现今，哲学与论述具体原理的学问已有所区分。所以，亚里士多德的话放在今天来说便是：凡不懂原理、不懂所以然的人不能执教。这已是一种泛哲学的说法了。亚里士多德的思想内核于今日依然是有效的。

黑格尔的《小逻辑》也是一部经典的哲学著作，它不像《形而上学》那

① [希腊]亚里士多德：《形而上学》，吴寿彭译，商务印书馆1959年版，第1页。

② [希腊]亚里士多德：《形而上学》，吴寿彭译，商务印书馆1959年版，第4页。

③ [希腊]亚里士多德：《形而上学》，吴寿彭译，商务印书馆1959年版，第3页。

样直接地说到教育,但在这部著作的第三版序言中作者干脆说这“是一种教本”<sup>①</sup>。黑格尔 1818 年进入柏林大学任教授(后来亦曾任校长)时于 10 月 22 日向青年学生发表的演说,也被收入《小逻辑》一书,他在这个演说中讲道:“我要特别呼吁青年的精神,因为青春是生命中最美好的一段时间,尚没有受到迫切需要的狭隘目的系统的束缚,而且还有从事于无关自己利益的科学工作的自由。……一个有健全心情的青年还有勇气去追求真理。”<sup>②</sup>黑格尔在这里所阐明的教育观念与纽曼关于哲学性教育的有关理念是完全一致的,都不是从特殊的、外在的东西出发的,而是不受“狭隘目的”(包括不受关切“自己利益”的目的)的影响而潜心研究和学习,此乃传统的大学教育理念。作为哲学家的黑格尔与作为教育家的纽曼叙述着同样的理念。

值得注意的当然是,这些教育理念是被置于一部看似是纯粹哲学的著作之中的。

黑格尔的理念更像是哲学教育,而亚里士多德的有些论说更像是教育哲学,他们所十分相似的是,都把哲学研究活动与教育活动联系在一起;有所不同者是,亚里士多德直接置教育理念于哲学之中,甚至于,他的著述中“保留着讲堂气味”<sup>③</sup>。

自然哲学也许是只能作为教本而本身并不可能具有教育含义的。而希腊哲学早期正是偏于自然哲学的,尔后才“逐渐从宇宙论转向社会与伦理等问题”<sup>④</sup>。这也为哲学与教育的相融相通提供了实在的前提。当教育理论关注人的理智与情感的演化,而哲学在将注意力从宇宙转移至人类行为时,把哲学解释为教育的一般理论便是更好理解的事情了。

这样,似乎教育理论的专门著作本身亦应是哲学性的。康德的《论教育》具有典型意义。这显然是一部教育学专门著作,但它不仅有“讲堂气味”,也有浓浓的哲学气味。他在此著作中说:“人最应尽力的最大而最难的问题,便是教育问题。”<sup>⑤</sup>这是这位哲学家在已经作过宇宙论研究难题,

① [德]黑格尔:《小逻辑》,贺麟译,商务印书馆 1980 年版,第 24 页。

② [德]黑格尔:《小逻辑》,贺麟译,商务印书馆 1980 年版,第 35 页。

③ 见亚里士多德:《形而上学》一书的译后记,第 387 页。

④ 见亚里士多德:《形而上学》一书的译后记,第 385 页。

⑤ 引自任钟印主编:《世界教育名著通览》,湖北教育出版社 1994 年版,第 499 页。

又已作过哲学批判难题的研究之后所说的话,此时的康德所言之“最大而最难”应该是具有更重的分量了。在真正的哲学家、科学家眼里,教育理论确实不是什么人都可以说上几句的。

“真知灼见固然要靠教育,教育也要靠真知灼见。”<sup>①</sup>这句话可以为哲学与教育学之间的关系作一个画龙点睛的注解。康德的学术历程表明,他是经由自然哲学、道德哲学而走向教育或教育哲学的。这样,真知灼见不只属于哲学,尤其应属于教育理论。

康德之后的两百余年历史证明,不仅他的宇宙起源学说成为今日宇宙学说的重要议题之一,而且证明了他关于人的教育乃“最大而最难”问题的判断也是正确的。当然历史也在相当程度上证明了杜威的命题的正确性,证明哲学甚至是可解释为教育的一般理论的命题是正确的。

## 第二节 教育学能否解释为哲学

我们已经看到,哲学并不都能够解释为教育的一般理论,教育学解释为哲学大概也不会任何情况下都是现实的。它解释为哲学的可能性是否存在又何时存在呢?

每门具体学问都可能走向高深,因而都可能走向哲学,教育学尤其可能;人们普遍具有探索高深知识的本性,因而普遍具有走向哲学的本性,从事教育学的人们尤其可能。哲学最能代表人类的本性,最能显示人类精神的力量、思想的力量,而思想的力量才是无边无际的。

柏拉图、亚里士多德由哲学走向了教育,但似乎还不能说他们由哲学走到了教育学。对于由哲学而走向教育学,中国的古代圣哲孔子、孟子所具有的代表性,一点也不亚于西方,而更早的较为专门的教育学著作应为公元前300年就出现的《学记》。

若以夸美纽斯的《大教学论》作为独立的教育学学科诞生的标志,那么,教育学的历史不仅大大晚于教育的历史,也大大晚于文明史。因而在

<sup>①</sup> 引自任钟印主编:《世界教育名著通览》,湖北教育出版社1994年版,第499页。

谈论教育学与哲学的关系时,尤其在讨论教育学能否解释为哲学时,比较适合置于近代来考察。

如果说《大教学论》在直接陈述教育原理、原则和方法时随处可见关于自然哲学的道白的话,那么,《爱弥儿》就既是一部教育学著作,又是一部哲学著作。但这并没有特别说明是谁在解释谁,却也说明两者关系之密切。这在学术史上还是很罕见的。

哲学的教育通过教育活动让哲学与教育搭界,教育哲学这门学问让哲学与教育学搭界。教育哲学是把哲学解释为教育学了,还是把教育学解释为哲学了呢?教育哲学应属哲学,但是,从事教育学研究活动的人比从事哲学研究活动的人更关心它。教育活动领域里的人甚至从教育学的角度去关注它,而所关注的正是:解释教育的时候如何自然地生长出了哲学,并由此而自然地让哲学被教育所解释。

好的教育哲学,让哲学在教育中获得意义;差的教育哲学,让教育在哲学中获得注释。

哲学家兼为教育家的人自古以来并不罕见,近代以来亦然。康德、费希特、罗素、怀特海、雅斯贝尔斯等人即是,他们不仅有专门的哲学著作,还有专门的教育学著作。

杜威当然亦应列入上述名单之中,然而,在他身上特别不同的表现是,教育哲学在更明显的意义下融汇了教育学与哲学,杜威则被认为是教育哲学的正式开创者之一。虽然更早的教育哲学著作可以追溯到1848年德国人罗森克兰茨的著作(英译本被称为《教育哲学》),但杜威1916年出版的《民主主义与教育》无疑有着更为深远的影响。显然,教育哲学是直接让哲学在教育理论中获得解释了。

杜威曾在自传中说道:“哲学的探讨可能应该集中在人类最高利益的教育上,而且,很多其他宇宙的、道德和逻辑方面的问题都在教育中达到了极点”。<sup>①</sup>这样看来,哲学从教育和教育学那里得到解释也就应该是更加自然的事了。

许多科学家,更一般地说,做学问做到相当程度的人,大凡都想通过教学生涯把自己的学问与教育联系起来,从而使自己的学术生涯具有了特别

<sup>①</sup> [美]杜威:《民主主义与教育》,王承绪译,人民教育出版社2001年版,第380页。

的意义而并不觉得是额外的负担。科学家也就大都愿意栖身于大学。于是,科学家兼为教育家的情形也十分普遍。

哲学家与科学家的这一愿望应是没有区别的,让学术生涯与教学生涯同行,因而,至少是近代以来,哲学家们都十分乐意在大学里生活。中国上世纪上半叶有名的哲学家金岳霖、熊十力、冯友兰、汤用彤、贺麟等人即栖身于大学,且最好的哲学家集中于最好的大学。他们与科学家的区别在哪里呢?他们不仅常有兼为教育家者,也时有兼为教育学家者,而这后一现象在科学家群体中则是并不多见的。科学家走进教育,并不等于他们走进教育学。科学家中有一些人自发或自觉地走到自然哲学,但哲学家中更多的人自发或自觉地走向教育,并“在教育中达到了极点”。

另一方面,有许多的教育家,在他们思考教育问题时无意地或自然地作了哲学式的考察,因而也无意地或自然地使哲学在教育学中得到解释。一旦他们把这种考察变为十分自觉的行为时,教育家兼为哲学家的情形也必然出现。

看来,在哲学家、科学家、史学家、经济学家……之中,哲学家与教育家是更有缘分的。

纽曼担任过牛津大学的指导教师,还担任过都柏林大学的校长七年,成为一位有影响的教育家。“在他的感情世界里,教育的位置仅次于神学。”<sup>①</sup>这里所言之教育应包括教育学,教育学在他心目中享有崇高地位。他的由若干篇演讲汇集而成的著作《大学的理想》产生了广泛而深远的影响,其原因就在于,这样一部本为教育学的著作充满了哲学意蕴,以及他对大学精神的核心部分的充分阐释和辩护,而这些论述又出现在大学教育发展的重要转折时期。

似乎没有人称纽曼为哲学家,但“纽曼见长于思想”<sup>②</sup>,这是事实。他还见长于对思想进行思考,而这正是哲学。谁都可以从《大学的理想》中看到“为真理而真理”、“为知识而知识”的哲学品格,进而从这部教育学著作中看到哲学,品尝到哲学。

“只要我们是人,我们就会在很大程度上不由自主地信奉亚里士多德

① [英]纽曼:《大学的理想》,徐辉等译,浙江教育出版社2001年版,序第3页。

② [英]纽曼:《大学的理想》,徐辉等译,浙江教育出版社2001年版,序第5页。

哲学”，“对很多事情，要正确思考，我们就得像亚里士多德一样去思考”。<sup>①</sup>当纽曼这样叙说时，他的著述能不是哲学的吗？他对教育的思考能不是哲学的吗？

如果说《大学的理想》这一书名可能直接预示着哲学寓于其中的话，那么，对于《美国高等教育》这样的教育学著作，从书名上看则可能是属于形而下的。其实不然。赫钦斯说：“高等教育的目标是智慧。智慧意味着了解事物的原则和起因。形而上学探究的是事物的最高原则和起因。”<sup>②</sup>这与亚里士多德对于哲学的界说是完全一致的，在用语上也可看到亚里士多德的痕迹，所不同的是，赫钦斯是在谈论大学教育、谈论教育学时而谈论哲学涵义的，亚里士多德则是直接讨论哲学。

大学的使命就是要“能够使形而上学重新焕发生机”<sup>③</sup>，正是在这种论述中，永恒主义哲学出现在《美国高等教育》这部看似形而下的著作之中。注意到了这一点，就不难理解这部著作有着深远影响的深层原因，而其意义已不像书名所标定的那样只限于美国的范围了。因为，一种良好的哲学著作常常是飘香万里的，尤其是当它跟教育学连在一块儿时，受关注的程度就更高了。

杜威在《民主主义与教育》一书中直接论述教育与哲学的关系时，还提出了另一些耐人寻味的论断。例如，他说：“哲学有一个通俗的意义”，亦即哲学“就是在困难和损失面前保持镇静和忍耐；甚至有人认为哲学就是忍受痛苦而毫无怨言的能力”。<sup>④</sup>实际上这种通俗的说法包含了深层的涵义。哲学就是在尖锐问题或难解的矛盾面前的沉思，哲学就是无功利的思索，而当哲学毫无怨言时，哲学也进入了一个特别的境界，在那里，痛苦与幸福、忧愁与快乐已经没有什么差别。

当杜威本人这样看待哲学的时候，他更有理由说：“如果一种哲学理论对教育上的努力毫无影响，这种理论必然是矫揉造作的。”<sup>⑤</sup>当然，如果一种教育学理论对哲学是毫无启示的，这种理论也可能是贫乏的，乃至不

① [英]纽曼：《大学的理想》，徐辉等译，浙江教育出版社2001年版，第30页。

② [美]赫钦斯：《美国高等教育》，汪利兵译，浙江教育出版社2001年版，第57页。

③ [美]赫钦斯：《美国高等教育》，汪利兵译，浙江教育出版社2001年版，第61页。

④ [美]杜威：《民主主义与教育》，王承绪译，人民教育出版社2001年版，第344页。

⑤ [美]杜威：《民主主义与教育》，王承绪译，人民教育出版社2001年版，第347页。



着边际的。

杜威还说道：“教育乃是使哲学上的分歧具体化并受到检验的实验室。”<sup>①</sup>实际上，教育虽然本是杜威的正业，但他的哲学也常在教育中获得解释，也在这里经过试验，得到检验。他的经历本身也为教育学与哲学相互被解释作出了恰当的诠释。

而关于“欧洲哲学是在教育问题的直接压力下（在雅典人中）起源的”结论，既为事实所证明，也在他的论述中作了说明。这可以使我们联想到纽曼关于教育学仅次于神学的理念的含义。假若用“直接影响”来表达希腊人在教育中获得哲学的状况，似乎更贴切一些。苏格拉底的哲学思想主要不留存在文本里，却有效地传承下来了，这要归功于教育。于是，我们可以通过艾索克拉底、色诺芬、柏拉图来清晰地知晓苏格拉底及其哲学。

实际上，苏格拉底、柏拉图、亚里士多德，他们不仅从事教育，亲自讲授，而且创办学校、兴办教育。教育与哲学的天然关联已经能由历史本身来说明，当然从逻辑上也是不难加以说明的。

创立了学问的人，总是希望这种学问留传下去。这是一般的因果关系，科学家也如此。哲学家更进一层，他们研究的是如何明辨、如何释惑、如何思考，并得出相应的结论或原理。科学家的原理从物身上得到检验，哲学家的原理则只能在人身上得到检验，而这个有效检验的途径、方式或过程便莫过于教育。

“亚里士多德曾说到‘普遍定义’与‘归纳思辨’在学术进境上两件重要发明应归功于苏格拉底。”<sup>②</sup>苏格拉底的重要发明构成了教育与哲学天然关联的另一个关键因素。这一发明或发现，不仅为逻辑学的诞生奠定了基础，同时为学问成为理论、成为学术开辟了道路，还为思想的有效传承和传播，亦为教育提供了必要条件。

① [美]杜威：《民主主义与教育》，王承绪译，人民教育出版社2001年版，第348页。

② [希腊]亚里士多德：《形而上学》，吴寿彭译，商务印书馆1959年版，第385页。