

第一编

第一章 教育应该是什么

“教育是什么”、“教育应该是什么”这是任何教育理论都不可回避的一个问题，它是建立教育理论的根基。

古罗马的哲学家奥古斯汀曾经诙谐地说过“时间是什么”的问题。如果不问“时间是什么”，我大概还知道“时间”是什么；一旦问起“时间是什么”，倒真不知道“时间”是什么了。教育亦是如此。其实不问“教育是什么”，人们凭经验大体也知道“教育”是什么——因为无论是作为教师、学生，还是作为家长、孩子，人人都有教育和受教育的经历和体验。但从理论上来回答“教育是什么”，倒是一个难题。近代以来西方学者关于“教育”含义的表述，达 65 种之多。^①我国自 1978 年开始讨论教育本质问题，其有影响的说法也达 28 种之多。^②或许教育本身永远也说不明白，因为教育在时间中流淌，具有未成性。借用海德格尔的话说，教育“在路上”、“在旅途中”。

说不清楚的东西，并不等于不要说，而只是思维方式和演说方式必须要改变。在以往，我们习惯于问“教育是什么”，围绕着定义发生争论。这里面隐藏有一种假设，那就是“教育是什么”只有一个答案，或者说，只有一种教育定义，才是真正的教育定义。实际上，这种真正的教育定义存在吗？寻找它有意义吗？

① 这是华东师范大学教育学系陈桂生教授的辑录，时间跨度是从培根到 1972 年联合国教科文组织的《学会生存》报告。

② 参见瞿葆霖主编：《教育基本理论之研究》，福建教育出版社 1998 年版，第 164 页。

让我们从分析教育哲学家谢夫勒 (Scheffler, I) 对定义的揭示入手。谢夫勒指出定义有三种方式 即规定性定义、描述性定义和纲领性定义。规定性定义是创制的定义 是作者所下的定义 要求这个被界说的术语在整个讨论中自始至终表示作者所规定的特定意义。描述性定义 不是“ 我将用这个术语表示什么 ”这样的规定性主张, 而是适当地描述被界说的对象或使用该术语的方法。实际上 词典就是试图罗列描述性定义 它给我们提供了不同场景下一个词的特定意义。纲领性定义明确地或隐含地告诉我们, 事物应该 (should) 怎样。说事物应该怎样与说某事物在某种情景中实际怎样 描述性用法 完全不同 也与只说“ 我暂时用这表示它的意思 ”(规定性用法) 迥然不同。纲领性定义 往往包含是 (was/is) 和应当 (should/ought) 两种成分, 是描述性定义和规定性定义的混合。

就“ 是否有一个真正的教育定义 ”这一问题而言 对规定性定义来说, 一个绝对肯定的回答会显得令人可笑。因为发表意见的自由 正是规定的本质所在。从逻辑上讲 任何定义都能充当教育的规定性定义 对描述性定义来说, 一个真正的教育定义也是使人感到怀疑的。因为我们知道, 在不同的语境中, 为了不同的目的, “ 教育 ”一词有多种描述性定义。但是 假若我们能够给教育下一个适应所有特定情景 时间跨度包括古今中外的定义 诸如教育就是学习, 这种定义可能会使人都感到满意, 也可能使人都不同意。因为这种定义对任何人来说都没有说出什么特别之处, 假若说可以找到这种定义的话 其内涵是极其含糊的。换言之 实际上我们可以下一个简单的、可作各种用途的描述性定义 但是这一定义由于含义太泛 不加区别 不加评价 所以 这种定义也引不起我们的兴趣。

寻找教育的那个真正的定义, 很可能就是要为教育寻找一种正确的或最佳的纲领性表述, 而这本身就是要在教育活动中寻求

的某些有价值的手段或目的。这就是我们所寻求的教育定义方式——以某种情景下教育的事实为基础，对教育应该如何（或最好的教育是什么）的一个纲领性表述，是将“教育是什么”和“教育应该是什么”结合起来的一种表述。

教育虽具有永恒性，但教育更具有变动性，从来就没有永恒不变的教育。教育如同海德格尔眼中的“此在”，“对此在”，“一切”是什么”的发问方式都不适合它，它的未来性，“为我属性”决定了对教育的发问只能采用“应该怎样（包括应该是什么）”的方式。

第一节 教育过程的基本要素

教育是一个复杂的社会系统，它就像人体的构成一样，有组织、器官和细胞系列。一定的教育也构成这样一个系列：①一个国家或地区总的教育系统，这一系统反映了社会对教育的总体要求，其承担者是国家或地方的领导机关、教育行政机关；②国家的教育事业是由若干教育子系统构成的，这些子系统就是各级各类的学校系统，它反映着教育的总体对其不同性质、类别教育的特殊要求，其承担者是教育行政机关的各职能部门；③构成各子系统的是独立的教育实体，如学校，每个独立的教育实体是子系统的一个器官，其承担者是学校领导机构及其成员；④每个“器官”又是由多种教育活动构成的，每种教育活动都是复合型的，它又是由单项的教育活动组成。这种单项的教育活动，就如同人的肌体细胞。我们对教育活动基本要素的分析，就从这些教育“细胞”入手。

教育活动的复杂程度不同，其构成的要素不同。这里只分析简单的教育过程的基本要素，即教育过程的必要要素，缺少这种要素，教育就不成其为教育。

陈桂生教授对近代西方教育史上教育的构成要素作了分析，并认为教育过程的要素多数持三因素说，即教师、学生和介于两者

之间的中介 其分歧在于中介因素的认识差异。例如 卢梭把这种中介因素认定为事物 美国教育家格雷戈认定为功课、教材 德国文化教育学派认定为陶冶材。^① 我国对教育要素的分析,在 1928 年的《中国教育辞典》中列有“教育之要素”条目 认为教育要素有人员、物品、场所三者 其中人员包括教师、学生 物品即教育之材料,场所即教育活动的地方和设备。1978 年以来,由南京师大教育系编写的《教育学》率先从分析教育的构成要素入手 揭示教育的本质。该书把教育的构成要素分解为受教育者、教育者和教育影响 认为受教育者是教育实践活动的对象 教育者是教育实践活动的主体 教育影响是教育实践活动的手段。叶澜教授在《教育概论》中认为教育的基本要素包括教育者与受教育者、教育内容与教育物资 其中教育者与受教育者是复合主体 教育内容是教育活动中的纯客体,教育物资是进入教育过程的各种物质资源。陈桂生教授在其《教育原理》中参照马克思对劳动过程的分解 提出简单教育过程的三要素,即教育者的有目的活动、教育对象(受教育者)作为教育者与教育对象联系中介的“教育资料”并认为教育者与受教育者构成教育过程中的两极——教育主体与客体。

就中国学者的认识而言,我认为最大的差异不在于教育者与受教育者联系的中介,而在于对教育者和受教育者在教育活动中的地位认识不同。南京师范大学教育系编写的《教育学》明确提出教育者是教育活动的主体 受教育者是教育活动的对象 隐含着教育客体的意蕴。叶澜教授则把教师作为教的活动的主体,把学生作为学的活动的主体 教育活动是“教”和“学”两类活动的复合 教师与学生就构成复合主体。陈桂生教授则明确把教师作为教育过程的主体,把学生作为客体。他是以马克思对劳动过程的分解为

^① 参见陈桂生:《教育原理》 华东师范大学出版社 1993 年版 第 4~9 页。

参照的，但惟在教育过程与劳动过程有着本质的区别——劳动的对象是物，是纯粹的客体，而教育则以人为对象。作为受教育的人具有主观能动性，所以，把教育活动与劳动相类比，未必恰当。

教育活动与劳动，或实践，并不是两个完全等同的范畴。如果说实践活动以改造客观事物为目的，表现为‘主—客’模式的特征，那么，教育过程则是教育者与受教育者之间的交往，它表现为‘主—客—主’的模式特征。前者突出的是主体与客体之间的关系，后者强调的是主体与主体之间的关系。根据这种认识，我们把教育过程分为作为主体的教育者、作为主体的受教育者和中介客体。这是任何交往过程必不可少的要素，因此也是教育过程的基本要素。

一、受教育者

在整个教育过程中，受教育者是处在第一位的。正像商场是因为顾客而存在一样，教育也因为受教育者而存在。这就是我们通常把最具有教育典型的‘学校’称为‘学’校，而不叫做‘教’校的原因。若教育过程中没有受教育者的存在，也就不存在促进人的发展的教育活动。

关于受教育者，这里依次需要考察的问题是：人为什么要受教育？人是怎样接受教育的，也就是说受教育者处于一种什么样的地位，受过教育的人应该具有什么样的特征？

1. 人是教育的对象

“人是否可教”关系到一个更深层的问题是如何看待‘人’。如何看待‘教’的问题。不同的人性论，会导致不同的‘教’之观。中世纪的‘原罪说’断言自从亚当作恶以后，人生而有罪，是‘受神罚的人’，自己不具备任何善良的思想，只有靠祈祷去赎罪，从而否认人有受教育的必要性与可能性。因为‘原罪说’与西方内发的‘引出’教育观相背。古代中国有荀子的‘性恶说’^①，‘人之性恶，其善者

伪也”。伪”不是虚假的意思 而是“人为”的意思 即要使“恶”者为“善”必须重视改造和外炼 这种人性观与中国“上所施 下所效也”的教育观相一致。可以说 基于性善和性恶两种人性论 就形成了西方“内发论”的教育观和中国“外烁论”的教育观。在西方“原罪说”看来 人不可能受“引发式”的教育 即使受教育者所受的也只是宗教教育或管理，而管理并非教育。

17 世纪捷克教育家夸美纽斯（Comenius, J.A., 1592—1670 年）对人的原始状态 自然状态 重新加以解释 断言在亚当作恶之前 在“我们的最初的和原始的状况”下“人是造物中最崇高、最完善、最美好的”，有人说 人是一个“可教的动物” 这是一个不坏的 定义。实际上只有受过恰当教育之后，人才成为一个人”。^① 18 世纪的英国教育家洛克断言，人之所以有差异，都是出于教育的不同，“植物由栽培而成 人是由教育而成”。康德认为，“人只有经过教育 才能成为人”。^②

为什么人必须通过教育才能成为人，这是由人本身不同于动物的特性决定的。人虽来自动物而且保留有动物的属性，但人作为“人”的本性已经不同于动物“本性”。动物的本性是由“物种”规定的，人作为人的本性是自为本性，物种本性属于不变的前定本性，自为本性属于人自己创造的可变本性。人与动物在本性上的区别 正如马克思所说：“动物和它的生命活动是直接同一的。动物不把自己同自己的生命活动区别开来。它就是这种生命活动，人则使自己的生命活动本身变成自己的意志和意识的对象。他的生命活动是有意识的。这不是人与之直接融为一体的那种规定

① 夸美纽斯：《大教学论》，人民教育出版社 1984 年版，第 28、15、39 页。

② 康德：《判断力批判》 商务印书馆 1976 年版 第 98 页。

性。有意识的生命活动把人同动物的生命活动直接区别开来。”^①

从这里我们应该得出的结论是：人是双重性存在，具有两重生命。既来自动物又超越动物，是这样一种“超物之物，超生命之生命”。这种生命既具有与动物共有的“种生命”，又具有人特有的“类生命”。

实际上，就“种生命”而言，虽然人和动物都遵循着生命发展的一般规律，但在生命的先定性上，就表现出差异。“凡人之性，爪牙不足以自守卫，肌肤不足以捍寒暑，筋骨不足以利避害，勇敢不足以却猛兽悍。”^② 这表明人在自然生命上就不具备动物的完善性，而表现出人的“未特定化”、“未完成性”。人与动物之间在自然生命意义上的分界线是人的未特定化和未确定性。哲学家米切尔·兰德曼说：“人的非特定化是一种不完善，可以说，自然把未完成的人放在世界之中，它没有给人做出最后的限定，在一定程度上给他留下了未确定性。”^③ 哲学家尼采也说过，大自然似乎仅仅完成了人的一半，就让其上路了，而将人的另一半留给了人类自己。这一半的完成，就交给了教育。因为人的遗传方式不是生命的遗传，而是“文化”的遗传，“教育的遗传”。

从上面我们还不能草率地得出这样一个结论：人是可教的动物。因为对人的理解，不能局限于上述与动物的一点差异。人与动物的根本差别则在于人具有超越自然生命的类生命。类生命作为支配的生命，标志了人的人格性和人的生存价值。我们认为，只有从这样的观点来理解“人”，才能够不仅把人从本性上同动物区别重来，而且体现出人的生活高于动物生存的价值和意义。

用“人”的方式而不是“物”的方式来理解人，人是一种双重性

① 《马克思恩格斯全集》第42卷，人民出版社1979年版，第96页。

② 《吕氏春秋·恃君览》，吉林文史出版社，第703页。

③ 兰德曼：《哲学人类学》，上海译文出版社1988年版，第228页。

存在 它不仅有着自然生命形式的纯粹实然存在 同时具有应然存在的品质。纯粹实然的存在形式 是动物式的 是没有历史、没有反思、没有价值、没有目的性的存在 那不是人的存在方式。在实然基础上应然的存在方式，才是属于人的存在方式。应然的存在方式意味着存在着可能、历史、反思、价值与存在的目的性。

人就其现实性而言，并不简单地属于当下现时。人是可能的、历史的 是一个可能性的存在 是一种历史的存在 动物没有未来、没有历史 它仅仅属于当下。人有未来、有历史。说人是一个历史的过程 并不仅仅是指人本身有一个发生、发展的成长过程 更是指人的存在有一个价值目的性追求。萨特曾认为作为主体存在的人 必须同时满足三个基本要求：“不是其所是；②是其所不是；……是其所不是 又不是其所是”人是“一个必须同时在它所有尺度中存在的存在”。① 萨特的这一表述尽管晦涩，但却揭示了人的存在是一种可能性。一旦去掉了人的可能性，人就不存在了。现实性只是作为一个已实现的可能性而蕴于整个环节之中。人的可能性是无限的 是发展的 因此“人永远不会变成一个人 他的生存是一个无止境的完善过程和学习过程”。“个人的整个一生只不过是使他自己诞生的过程 事实上 当我们死亡的时候 我们只是在充分地出生。”因而，受教育可谓人的第二天性或第二生命。人从父母那里获得的第一生命 只是具备了做人的基础 人要成为“人”还要经历“二次生成”受教育是“人”性的拓展与升华 是人的本质力量的扩充与丰富。教育是类生命的所特有的存在形式。

2. 教育的对象是人

人是可教的 这只是认定人具有受教育的可能 接下来的问题是怎样教育人。前者是确立教育中的人性观，后者是根据人性观

① 萨特：《存在与虚无》生活·读书·新知三联书店 1997 年版 第 195 页。

来确立教育观。确立什么样的教育观，其实质就在于如何看待受教育者在教育过程中的地位。“学习者的地位和作用是确立任何教育体系的性质、价值与最终目的的重要标准。”^①在这里我们提出教育应该以人为出发点，也就是说在教育过程中把受教育者只能当作人来看待，而不是“物”，也不是“非”人。

无论是在理论上还是在实践上，都存在着把人当作“非”人的现象。从夸美纽斯“秩序”概念的提出，到赫尔巴特把“可塑性”作为教育学的理论根基，人的存在方式被转换成了物的可改造性，作为教育对象的人在传统教育理念中就被贬低为被改造的客体。在这种情况下，受教育者成为“人”（表现出人的自主性，就会受到“非人”的待遇，诸如惩罚；反之，受教育者成为“非人”（丧失自主意识）才能受到人的礼遇（如尊重、鼓励）。18世纪法国的思想家卢梭不但对传统教育提出了挑战，而且提出了以“自然的教育”为主导的“三种教育”的统一的新构想：“应该使一个人的教育适应他这个人，而不是要去适应他本身以外的东西。”^②卢梭实际上把教育对象置于教育过程的中心地位，把教育的过程不是看作一个训练的过程，而是一个人的自我发展的过程。但卢梭的发展观还停留在一种率性的自然发展上，而缺少对人性发展的科学揭示。

教育过程中把人当作人看待，必须跳出“物”的实然方式，而转向人的发展的一种可能性。人是一种“可能性”存在，人“不是其所是，是其所不是”，所以人才不断地从实然向应然提升、迈进，才不断地超越现实的我，而走向可能的我。

什么使人成为一种可能性存在？这就是人的自由。教育过程中，要使受教育者真正成为“人”，这就要还他们以自由。“学习者

^① 联合国教科文组织国际教育发展委员会：《学会生存》，教育科学出版社1996年版，第262页。

^② 卢梭：《爱弥儿》，人民教育出版社1985年版，第247页。

的地位主要是由学校允许他们自由的程度，挑选学习者所采用的标准以及学习者所能承担的责任的性质与限度等方面来决定的”。为此，现代的教学应该使它本身适应于学习者，学习者应成为教育活动的中心。随着他的成熟程度，允许他有越来越大的自由，由他们自己决定他要学习什么，他要如何学习以及在什么地方学习与受训。这应当成为现代教学的一个原则。^①

人是自由的，受教育者在教育过程中应该是自由的。这种自由依次表现为三个层面。教育以自由为出发点，首先要使受教育者具有独立性和自主性。人只有成为一种独立自主的人，才会有主体性，才会有自由。相反，一个人被陈规陋矩所束缚，被外界影响所牵制，便会失去自由，沦为工具和奴隶。人受外力所奴役、折磨和遏制，就谈不上主动的发展。其次，自由的教育过程必须使受教育者具有自觉性和能动性。教育的过程假若不为外力所驱使，就必须成为受教育者的一种自觉、自愿的活动，这是人的活动的意向。在活动过程中，要具有克服困难、不断进取的能动性。舍此，教育就不会是人的教育，“灌输式的传授方法，由于缺乏学习者所表现出的机智性和自愿性，而被排除在教育之外了”^②。“以自由活动反对外部纪律”，这是杜威给教育的一个基本原则。再次，以创造性为受教育者在教育过程中的根本特征。“训练”与“教”是两个不同的含义，训练重在于让受训者重复地练习，以掌握某种技能。“教”是使人的潜能的引发，引发的不是外在的教师给予的东西，而是自己的“内心”。“内心”的东西，是自己的，自己创造的。自己创造的东西，不仅超越了外在的事物本身，而且也超越了自身的认

^① 参见联合国教科文组织国际教育发展委员会：《学会生存》，教育科学出版社，1996年版，第262～267页。

^② 陈友松主编：《当代西方教育哲学》，教育科学出版社，1982年版，第221页。

识。创造性不是训练的结果，也不是中国传统意义上‘教’的结果，而是培养的结果。教育不是 copy 或‘克隆’知识、技能，也不是再现‘教师’一样的人，而在于人内心的生长和创造性的生发，这才是自由的内在要求，也是教育的根本追求。

自由的教育过程，必须把受教育者作为主体。迄今为止，这还只是一种尚未完全实现的设想。人们在近代以来的逐步探索中，有理由认为，现代教育越来越注重人的自由。“未来的学校，必须把教育的对象变成自己教育自己的主体。受教育的人必须成为教育他自己的人，别人的教育必须成为这个人自己的教育。这种个人同他自己的关系的根本转变，是今后几十年内科学与技术革命中教育所面临的最困难的一个问题。”^① 这是国际社会根据人类发展的一种正确预测。

二、教育者

教育的过程虽然致力于受教育者的发展，但受教育者的发展，一种可能是自发的，一种是自觉的。自发的对人的身心发展产生影响的活动不是教育活动，教育活动是有意识、有目的地促进人的身心发展的活动，它是由教育者所促成的。所以，教育者是区别“教育活动”与可能对人的发展产生影响的其他活动的一个标志。换言之，教育活动是教育者的一种有目的的引导活动，受教育者发生的变化是通过教育者的有目的活动而实现的。离开了教育者及其有目的的活动，也就不存在教育的过程。

在传统的观念中，教育者一般是指年长的一代或专门从事教育工作的人员。因为在传统社会里，信息传播单一、封闭，年长一代和教师居有较多的知识，他们相对于青少年儿童来讲，是惟一的

^① 联合国教科文组织国际教育发展委员会：《学会生存》教育科学出版社 1996 年版 第 200 页。

知识源 这种代代相传的教育是一种典型的“后喻文化”(post-figurative culture)现象 表现为“未来重复过去”教育就是青少年儿童对成年人文化的“复制”和延续。现代社会中 信息资源丰富 而且获取信息的渠道也不再是教师和教材;年长一代和教师的知识权威被打破 加之社会飞速发展 年长一代的经验已失去了其被模仿的价值 儿童面临一个完全未知的、因而也无法掌握的未来 并且年轻一代的知识经验有许多不为年长者所知,这就发生了年长者或教师向孩子、学生学习的情况,这就是现代社会的“前喻文化”(pre-figurative culture)现象。所以 现代社会 很难说谁是固定的教育者 教育者和受教育者因不同的知识经验 而具有易变性和相对性。

教师在教育中 尤其是在学生发展中的作用 为古今中外教育家所重视。先秦的荀子指出:“故有师法者 人之大宝也 无师法者 人之大殃也。人无师法 则隆性矣 有师法 则隆积矣。”说明教师是决定学生人格形成的关键。汉代的班固也指出:“是以虽有自然之性 必立师傅焉。”把教师的作用定为从自然人到社会人的关键。古罗马的学者西塞罗(Cicero, M, T)说:“教育者 所以使儿童道德心容易发达,而不流于罪恶之放肆,以高尚其思想也。”^① 不仅在古代思想家看来 儿童的发展维系在教师的作用上 现代人对教师作用的认识也过犹而无不及,以至于为孩子挑选一个好教师而使家长费尽钱财和心思。

其实 这是一种传统的观念 其缺陷就在于把教师的特性、才能与学生的发展一一对应起来。教师的作用是“传道、授业、解惑”教师的“道”之多少 决定了学生能接受多少 这就是“一桶水”和“一杯水”的关系。这种观念的前提是教师是知识的权威 学生

^① 转引自郑金洲:《教育通论》华东师范大学出版社 2000 年版 第 314 页。

不可能从其他地方获取知识信息。现代社会信息技术的发展早已动摇了这种观念。

“传道、授业、解惑”是我们关于教师职责的一贯提法。在履行这一职责中，教师把知识或技能传授给学生，并在“传道、授业”的过程中解释学生产生的疑难或问题，其目的也还在于使学生掌握这种知识技能。在这个过程中，显然，学生不能主宰自己的学习，而沦为知识的接受器，这与我们前面把受教育者作为主体是相背离的。卢梭早已指出“教师的作用”不在于要他拿什么东西去教孩子，而是要他指导孩子怎样做人”，他的责任不是教给孩子们以行为准绳，他的责任是促使他们去发现这些准绳”。^① 与其把这种教育者称为“教师”还不如称作“导师”，因为“教师的职责表现在越来越少地传递知识，而越来越多地激励思考；除了他的正式职能以外，他将越来越成为一位顾问，一位交换意见的参加者，一位帮助发现矛盾论点而不是拿出真理的人。他必须集中更多的时间和精力去从事那些有效果的和有创造性的活动：互相影响、讨论、激励、了解、鼓舞”。^②

这实际上涉及到教育者在教育过程中的地位以及教育者与受教育者的关系问题。教育者在教育过程中的地位也有一个历史的发展过程。古代教育尽管并不普遍地把教育对象看作“人”，但由于当时的教育过程比较简单，教学形式并不复杂，所以，相对来说，古代教育更重视学生的“学”，教师更易发挥主导作用。这有孔子“不愤不启，不悱不发”作为例证。近代实行班级授课制，班级授课制在把越来越多的学生吸收到课堂中时，也越来越多地忘记了每个学生的存在。这时为使庞大的课堂能得以有序进行，教师的作

① 卢梭：《爱弥儿》，人民教育出版社 1985 年版，第 26 页。

② 联合国教科文组织国际教育发展委员会：《学会生存》，教育科学出版社 1996 年版，第 108 页。

用就表现为管理和教学 而且管理是教学的必要前提。“儿童心灵的培育是完全不能忽视管理的”但是“这种管理并非要在儿童心灵中达到任何目的 而仅仅是创造一种秩序”。^①也正是在这个意义上，赫尔巴特并不认为管理属于教育，管理应在教育之前消失。但管理理应成为教师的首要职责。现代教育对‘人’的发现和教学组织形式的变革，把教师的作用从直接的管理和教学转变为辅导，同时使‘他律’的管理变成‘自律’的管理。

现代教育强调‘教师主导 学生主体’教师起主导作用 也处于主体地位 只不过其主体不是‘主—客’对象性关系中的主体 而是‘主—客—主’交往关系中的主体 教师的主体性不在于改造受教育者 而在于引发受教育者也发挥主体作用。关于这个问题 我们在下面还会详细论述。

三、教育中介客体

任何的交往活动 都是一种‘主—客—主’的结构。在教育活动中 教育者与受教育者的交往 也以共同的客体为中介。

这里需要明确中介客体的性质。首先客体不同于自在的存在物，自在的存在物不与人的认识和实践发生关系，它不构成客体。客体是相对于主体的认识和实践活动而言的 是被人的实践认识选作对象的那部分客观世界。客体与主体是对关系范畴，主体是行动的发出者 客体是承受主体作用的对象 是被动的。教育活动中的客体 不仅分别与作为主体的教师和学生构成‘主—客’关系，而且这种客体为教师和学生共同使用，处于中介地位。所谓中介地位 即任何客体不是对象自身的终界 因为它同时穿过自身而达到另一极主体 客体也不是主体活动的终界 因为主体活动的终界

^① 赫尔巴特：《普通教育学·教育学讲授纲要》 人民教育出版社 1989 年版 第 24 页。

在另一极主体。交往活动中的客体成为贯通、联结和整合多极主体的交往枢纽。^①客体的中介地位，即使它成为多极主体的共同对象，又使它成为交往活动的必要条件。

在教育过程中，作为教育者和受教育者交往中介的客体有两类：一类是有形的客体，一类是无形的客体。

教育者和受教育者在教育活动中的交往，其最主要的客体是教育资料，这是一种有形的客体。教育资料作为一种特殊的文化源与文化的三种形态相对应，也形成了不同的形态：与物质文化相对应的有教育的场地、设备和教育手段；与制度文化相对应的有教育的方法和组织形式；与精神文化相对应的有教育的内容和教育目的。这些教育资料的诸要素，还不是真正意义上的客体，充其量是教育中介客体的‘备料’或‘毛坯’，只有介入到教育过程之后，受到教育者和受教育者的共同作用后才成为中介客体，这时的中介客体已不是自在的教育资料了。

教育资料的物质形态、制度形态与其精神形态不同，物质形态和制度形态的教育资料可以充当纯粹的客体，但表现为精神形态的教育资料——教育目的和教育内容——其实还不是一个纯粹的客体。在它的背后还有一个潜伏的主体，即教育目的的提出者和教育内容的创设者，这就决定了主体对它的认识，还不是一个外在于它的纯客观的认识，而是主体全身心地投入客体，客体也以全新的意义与主体构成新的关系。这时，这种认识关系已不是纯粹的‘说明’而成为‘理解’。狄尔泰说，理解是再体验之同质性，是文本解释者对文本作者之情境的再体验。伽达默尔说，理解是现在与过去视野的交融，他试图把解释者与文本的作者放在同一个‘效果历史’中，使两者达到交融和统一。教育目的反映了一定社会集团的利益和统治阶级的意志，教育的内容反映了一个整合的社会交往

^① 参见任平：《广义认识论》，江苏人民出版社，1992年版，第106页。