

约翰·怀特课程理论

——自治理论及其反思

王嘉毅 燕镇鸿

【摘要】 约翰·怀特在课程理论中提出了非常著名的自治理论。指出教育旨在促进学生自主地追求个人幸福,而个人幸福的获得取决于学生在反省之后自主地做出选择,所以把自主性或者对经验进行反省和做出明智选择的能力作为课程支柱性的基础。自治反对灌输,为了过幸福生活,学生应该具有特定气质、独特个性或美德。

【关键词】 课程理论 自治 幸福生活 灌输 约翰·怀特

【作者简介】 王嘉毅/西北师范大学副校长、教授 (兰州730070)

燕镇鸿/西北师范大学教育学院博士生 (兰州730070)

一、约翰·怀特自治课程理论的基本思想

(一) 课程基础

约翰·怀特(John White)提出了一个不同于以往的课程基础,他赞成把自主性或者对经验进行反省和做出明智选择的能力作为课程支柱性的基础。

怀特认为,要界定幸福生活是什么是非常困难的,因为存在着几乎无限多的方法,这些方法与人类历史上所有已经出现过、存在过或目前正在流行的所有活动相关,与人类历史上迄今为止尚未出现的然而在将来人类可能想从事的所有活动相关。尽管如此,暂时把界定幸福是什么的困难放在一边,谈论让尽可能多的人获得幸福生活仍然是可能的。这意味着多种幸福生活,它对不同的人 and 不同群体的人来说是不同的,所有的幸福生活结合在一起,构成了社会正努力达到的最终目的。而且,对于任何特定的人来说,只有当他们实际上正过着幸福生活时,我们才知道幸福生活由什么构成,并且,我们还不能说一种生活方式优于另一种;然而,我们所能说的是,正式教育是为过某种生活方式的准备,无论它是好还是坏。因此,教育必须使人们为作出选择而做好准备,课程理论家也必须制定出实现这个目的的最好方法,

在某种程度上它将由引导学生进入一种特定的生活方式所构成,这种特定的生活方式应该是最适合学生的性格方式、知识分配和技能。

概括起来,怀特基于幸福生活概念的教育和课程观点表现为如下形式:^[3]

1. 尽管可能存在许多变量,幸福生活还是被确认了,而这意味着它并不是被每个人以相同的方式所理解。

2. 为了过上幸福生活,人们需要发展气质、技能和知识,这些气质、技能和知识能促使他们做出能让他们过幸福生活的选择。

3. 更进一步地说,社会必须做好准备以让不同个体能够做出合适选择。而一旦他们已经做出了那些合适的选择,就能过上幸福生活。

4. 以上观点基于进一步的假设,即当成人还是在孩子的时候,已被通过一系列的适当经验引入一种生活方式了,这种生活方式包括具有良好的气质、发展适当的技能、取得正确的知识类型。

5. 最后,这进一步地基于一种假设,即人们能保留那些他们从孩童时期到成年时期过幸福生活时所取得的气质、技能和知识。

(二) 自主性和作选择

怀特非常强调个人自主的重要性,强调根据生活计划作出的自我决定,认为教育者应该引导学生根据自己的见解制定出他们自己的生活计划

而不应该受周围人的意见所左右,而这种生活计划体现了一个人在面临矛盾冲突时所作出的优先抉择。他认为,“如果一个人的生活最好是由自己而不是别人来决定,也就是说,我们将直截了当地把自我决定看作教育的一种目的,那么我们必须让学生自己决定他们将把哪些能力发展成为生活计划的主要组成部分。”^[4]并且,教育者有理由关心他培养出来的能够自主的学生,鼓励他们在达到这种自主状态之后还要保持自主性。

既然个体的幸福取决于学生在熟知各种可能的活动类型和生活方式后,对它们进行审慎的评估和最终选择。那么,个体将依据什么标准或原则从呈现在面前的错综复杂的生活方式中作出选择呢?个体怎样才能知道他所作出的选择或决定是否明智和恰当呢?个体是否只能在特定社会的法律、道德许可和容忍的范围内进行选择?对第一个问题,怀特提出,个体在进行自主选择时,首先应考虑合乎道德的准则,其次,才能考虑最大限度地增进他个人的幸福。“每个人应该有自由按照他自己认为合适的方式设计生活,除非他的行为有害于他人或者在某些情况下有害于自己。”^[5]只有这样,每个个体自身幸福的获得才能与其他个体幸福的获得达成平衡,而当每个个体都获得自身幸福时,整个社会绝大多数人也获得了自身幸福。对第二个问题,怀特认为,当个体在不妨碍或不损害他人幸福的前提下追求自身幸福时,当个体的行为既能有助于他人幸福的获得也有助于自身幸福的获得时,当个体牺牲个人幸福以实现他人幸福时,他的选择行为都是正当的、合理的。总之,怀特认为,人的幸福体现于把自己的幸福与他人的幸福达成平衡的过程之中。这里,前者指的是扩展后的“幸福”,而后者指的是扩展前的“幸福”。从扩展前的意义上来说,一个人的幸福由于他偏好的形式不同,他的“幸福”构成就不同。扩展后的“幸福”概念的关键特点在于它把个人的最大欲望定义为过一种道德高尚的生活,这种幸福把个人幸福推及他人,把幸福融入一种道德高尚的生活之中。对第三个问题,怀特认为,“自主性”并不是所有文化所具有的共性,“自主性”理想本身是具有文化局限性的,但是,它更具有客观合理性。也就是说,个体的选择不必局限于特定社会许可和容忍的范围内,不必屈从于特定社会现有的惯例与行为规范。

尽管赞成自主性,怀特也意识到了一些问题。

其中第一个问题就是,存在许多首选的目的和因此产生的许多自主性的选择。尽管这样,假如有人选择了在电视机前渡过他们的生活,虽然它是真正的自主性选择,但自主观点却不可能允许作出这种选择。对此,怀特提出,难道各种自身目的不全在一个平面上,一些目的比其它目的有更高的价值?难道献身于事业的科学家的生活比在电视机前渡过的生活要高一层次?如果果真如此,则需要给出理由。否则,不能决定一些活动应该在损害他人利益的情况下被纳入课程,而其它活动却被排除在课程之外。

更进一步的问题是把自主性和作出选择在本质上等同起来。这就是,在某个关头及时作出某些选择,必然地对个体在未来某个关头及时作出选择的能力产生影响,因此,假如有人在他们一生中的某个阶段作出糟糕的选择,那么这就会妨碍他们在未来锻炼他们的自主性。这是由于他们在生活中所做的事情和由于他们先前已经作出的选择,他们已经形成了某些性格和习惯。怀特认为,尽管这个观点有一些价值,但是它仍然存在着一一些问题。首先,虽然我们不可能拥有关于选择结果的所有知识,但在作选择时,我们仍然能够根据它是否会限制我们对未来作出选择,或者在未来它是否提高我们作出选择的能力,来推测我们实际作出选择的质量。其次,幸福生活正排他地等同于深思熟虑后作出的选择或者自主性的锻炼,这排除了我们从某些原始的和天生的欲望满足中获得的显著满足。

第三个问题就是,对个人应该自主地选择他自己的生活方式的这种主张的两种解释做出区分是困难的。第一种解释认为,个人可以自主地选择放弃这种自主权:在经过认真地思考之后,他可以决定过一种受制于人的奴隶般的生活。第二种解释认为,个人自己选择的生活方式体现了生活内部的自主权:这不是某种他所能随意抛弃的东西。^[6]对于第一种解释,据怀特看来,没有充分理由证明学生在任何情况下都必须坚持自主。很可能出现的情况是,由个体作出的选择却使他们拒绝作出选择,或者不愿意锻炼他们的自主性。自主的生活方式可能常常是一个沉重的包袱,一个人最后的自主行为将是摆脱自主,坚持自主不得不用放弃自主来衡量,例如变成奴隶,或者自杀,或者成为一个服从权威的宗教信仰者,这种可能性一直会存在着。对于第二种解释怀特认为难以

普遍地被人所接受,因为他提出,如果我们认为自主权本身对每个人都是有价值的,一些目的比另一些目的具有更高的价值,除非我们举出更好的理由赋予自主权这种地位;如果教育者选择自主作为他们所教内容的理由,除非对为什么自主成为教学的重要目的能给出一种理由,否则,赞成这种解释的教育者可能会被指责为不正当地给他们的学生强加或灌输某种特定的生活模式。但是,第一种解释也不能避免强制性教育、灌输教育这种指责,虽然教师试图避免给学生强加上某种特定的理想,但是从某种意义上来说,教师已经把学生塑造成了一个能够自由选择的人。如果学生的幸福在于最大限度地满足他的欲望,教师怎么知道学生放弃自由选择不会更顺利地达到目的呢?教师难道不是武断地给学生强加某种东西吗?

对怀特来说,这些问题反映了过自主生活和过幸福生活之间的张力,这二者之间是不应该等同的。放纵自己嗜好或者选择奴隶式生活的人们可能不被认为具有自主性,然而,他们可能想辩论说这是他们自由选择所做的事情,因此,这是他们自主性的表达。但是,自主作为一个概念在日常语言中,已经与一系列含蓄的和规范的意义联系起来。自主不仅仅意味着作出选择,或者甚至是作出选择的能力,在某种意义上,它被用来指称作出正确的或者恰当的选择。

(三) 灌输和教育

怀特提出,教育应该避免把价值判断强加在学生身上,不要把学生灌输成一个盲目顺从其它权威、人云亦云的人,而要让进行自由选择。不同的人可能选择不同的生活方式,而且,没有哪种生活方式比其它生活方式更好或者更坏。教育者没有权利把任何一种生活方式强加给学生,只能让学生熟悉和了解各种生活方式,只能由他们自己选择他们将来要过的生活方式。一个孩子在熟知生活给予他的种种选择之前,尚未做好选择哪一种生活的准备,但是,他在作好选择之前便受到了指向某一特定方向的教育,这差不多等于给孩子进行强硬灌输。无论给孩子灌输何种观念,都是把武断的标准强加在他们身上。

但是,有人提出,一旦学生被教育成为一个自由选择者之后,他可能会说他从来就不愿得到自主权,这样一来自主权倒好像是一种武断地强加在他身上的东西。对此,怀特认为,如果不鼓励学生掌握自主权,似乎就会出现两种可能性。第一,

当他们的欲望相互冲突时,他们可能会失去试图解决问题的勇气,这样便使他们置身于一种接连不断的冲突状态中。这将是残酷的、漫无目的的。第二,若鼓励他们解决这些冲突,但不是依靠自己动脑,而是盲目地依赖权威,又怎能证明这种权威一定是全能的,总是最知道怎样解决别人的欲望间的冲突。所以,学生可以征询其他人的意见(这以他们的彻底自主为前提),但不能依赖权威性的主张。因此,怀特提出,让一个孩子选择自主绝对不是武断或没有道理的,自主的选择权绝对不是武断地强加于学生身上的东西。帮助孩子变成自主的选择者也就是鼓励他们反思他们的欲望,这样他们的生活才能被一种固定的、统一的优先体制所引导。

但是,这里又存在着一个自相矛盾,怀特又提出可以对学习者进行灌输的观点,即对选择者来说,为了作出对他们来说是正确的选择,锻炼他们的自主性,他们必须在对他们的自主进行限制的条件下,学习和被教授如何锻炼他们的自主性。怀特认为,什么代表着学生的利益,未来应当过什么样的生活方式,最终的决定权在于学生自己,没有什么人能够取代学生自己作出独立的思考、选择与决定。然而,学生并不是从一开始就能够作出自主选择的,在学生的理智能力发育成熟之前,在学生对他作出的备选对象的范围与性质有足够地了解之前,在学生知道如何锻炼自主性之前,他作出的选择都不是真正的选择。所以,教育者完全有理由限制学生学习的自由,强迫他们学习各种从长远来看最符合他们自身利益的课程活动;学校必须在中小学设立面向全体学生的强制性课程,使学生在义务教育结束后,通过课程学习达到一系列强制性的最终目标,使学生受到最起码、最基本的共同教育。假如接受了受过教育的个体能够自主地行动,能够自由地选择,或者拥有作出选择的能力的观点,那么,他们应该被灌输一种生活方式。从而,矛盾就仅仅是一个矛盾了。

(四) 一级气质和二级气质

怀特提出,为了让孩子幸福的生活,教育者应该培养孩子的特定气质、独特个性或美德,因为气质的重要性占首位,以学生为中心的教育目的旨在把孩子培养成某一类人。教育工作者有义务塑造学生的气质或发展他们的美德,使他们的行为按某种方式进行。应该促使每个人把自己视为一个与众不同的意识中心,因为如果不能认识到自

己在这方面的独特性,我们就不能自己决定自己的生活计划。

气质的确定不是根据实际正在过的幸福生活来确定,而是根据作出可能实现幸福生活的选择的能力来确定。那么,使一个人在最后关头及时作出过幸福生活的正确选择的气质,与直接有助于幸福生活获得的气质之间就出现了区别,这可以表达为一级气质和二级气质的区分。一级气质就是个性特征,例如,自主性、审慎、反省、对因果关系的合理判断,这些不能作为自身目的被证明是正确的,但是却因为他们能使不同个体获得幸福生活而得到证明。需要说明的是,即使以最有效的方式来锻炼一级气质或个性特征,并不必然地导向幸福生活的获得,这是因为幸福生活的获得可能取决于人为控制之外的大量因素。二级气质是不同类型的特征,如果一个人已经具有这些特征,那么通过他们的行为表现可知他们实际上正过着幸福的生活。二级气质一般表现为两方面:一,指向他人,因为它可以凭自身带来满足感;二,指向运动技能的发展,因为这些技能可能带来满足感并且对幸福生活有益。把这些气质纳入课程取决于赞同把一级气质纳入课程,因为这就是目的,尽管他们实际上从来没有导致二级气质美德的获得。

把一级气质和二级气质区别开来的原因是,在个体的一生中,二级气质太多了而不能都得到发展,因此必须在他们之间作出选择。为了作出这些选择,一级气质必须形成,以便人们聚焦于个体对他们作出区别的能力。

二、对约翰·怀特自治课程理论的反思

(一) 关于灌输

怀特提出,假如教育者选择自主性作为他们的教育内容,那么,除非对为什么自主性成为教学的重要目的能给出一种理由,否则,教师可能被指控强加或灌输给孩子一种特定的生活方式。既然根据是否为自主成为课程的内容提供了理由来作出关于灌输和教育的区分,那么,这里行为的关键词是武断。由此,可以作出进一步的假设,即孩子正被引入某种生活方式——换句话说,作为学习者的孩子在经历学习体验之前处于一种存在状态,在经历了之后处于一种不同的存在状态——而这并没有构成灌输和教育之间的区别要素,是

强迫的武断特点形成了二者之间的不同。

所以,怀特提出可以对学生灌输的观点,即为了学生自己的利益,他们应该接受教育,被灌输一种生活方式。也就是说,把注重反思和自主的课程强加给孩子并不必然地是武断,因为这里对为什么它可能有助于幸福生活的实现有着正当的理由。但是,我们需要对这个观点进行分析。^[7]

首先,我们还不清楚把一种特殊的思想状态强加给孩子的教育观念,是否的确导致了自主性气质的形成。在某种程度上,这是一个经验事实的问题。然而,尽管这样,我们仍然可以从经验事实转向价值判断。我们可以根据过去已发生的事情的知识作出这样的判断,即某些经验实际上并不允许个体在成年之后过幸福和自主的生活,因为那些经验在某种意义上已经伤害了他们。然而,我们仍然可以说,对学习来说体验自主或者被要求作出构成自主生活的那些选择,相比被告知如何去,是一种学习形成自主性的更好方式。

第二,我们能够在多大程度上理解“没有被灌输的孩子”这个概念。鉴别这种孩子的关键在于提供给他们的方式。亨德(Hand)这样界定灌输:“灌输给孩子,就是正好以这样一种方式把信仰传授给他,即他可以非理性的、不假思索地拥有这些信仰。”^[8]亨德观点的关键是把信仰传授给孩子,而这在孩子开始持有那些信仰的过程中就被断定了。因此,由于在学校的时候就已经被引入了某种宗教信仰,孩子就能持有这种宗教信仰,但是,如果他们不假思索地就接受那些信仰,他们就是被灌输的。假如以这种方式提出,宗教信仰的问题立即就出现了:很难看出什么可能构成某种信仰的正当理由,而如果这种信仰被接受了,就将被看成是无理性的,将被划作灌输的范畴。

加德纳(Gardner)进一步提炼了这种观点,他提出,灌输包含“某种结果的产品,……这由甚至面对没有回应的论点和理由时,或者面对局外人看起来似乎具有压倒性的论点和论据时,也不愿意改变所构成。”^[9]人们大多反对灌输是因为被灌输的人失去了独立思考的机会,他不可能抛弃别人灌输给他的思想或者他已有的思想。假如为人们为什么应该改变他们自己的思想提出了正当理由,而且这种观点接受了改变人们自己思想的能力是自主存在状态的前提,那么,虽然有人可能选择不改变他们的思想,但是这是因为提供的理

由没有构成改变他们思想的充足理由,因此,他们仍然是在自主地行动。但是,把以非自主的方式行动的人界定为不易被理性说服的人是有问题的,因为要确认改变人们自己生活或者作出选择的正当理由可能是什么是很困难的。

(二) 关于气质

怀特提出,为了让孩子幸福的生活,教育者应该培养孩子的特定气质、独特个性或美德,但是,这三方面是有问题的。第一,刻意塑造孩子们的个性与气质是危险的,它无异于用某种模式把他们造就成特定类型的人,把孩子们束缚在某种特定文化的生活方式之下,而这与怀特所主张的自主性原则是相抵触的。第二,不同的个体可能在幸福生活由什么构成上不能取得一致意见。第三,课程制订者可能不能确定哪些特殊经验将导致气质或美德的形成,一旦个体受过教育后,这些气质或美德能使他过一种幸福的生活。^[10]持进步主义观点的教师和持有宗教观念的教师倾向于带着一种基本的、不容争议的关于人类幸福的假定观念去从事教学工作,他们常常共同地持有一种基本的观点,即认为要了解我们的幸福由什么组成也就是要了解某些能够决定我们发展的东西。但是,如果不能提出合适的理由来证明这种观点,那么建立在这个论断基础上的任何教育建议都将被指责为独断专行,而提倡这些建议的教师们也会被指责为把他们的偏见强加到学生身上。

(三) 关于规定性

假如教育,当然是正式教育,被界定为是对孩子生活的干预,那么,尽管这种干预可能会产生非预期和非计划的结果,它仍然被认为是把一种而不是另一种生活方式传授给孩子。这在知识、技能和性格层面上都可以操作。教育的任何规定都包含对孩子和未来的成人应该如何行为的预想阐释,这样,这种规定实质上就具有规范性。我们不能避免教育的规定性本质,这是因为选择了一套技能或知识,我们必然把其它知识或技能放在一边,课程制定行为的本质是把一些活动包括进来而把其它活动排除。

怀特认为,应该被编入课程的那些经验仅仅只能来自幸福生活是什么的概念,随着孩子的成长,他们需要获取的知识和技能对于过幸福生活是必需的。但是,幸福生活不仅仅是作出选择或

者是过自主生活。首先,赞同一些行为方式并且支持其它方式,可能存在道德或者伦理的原因。第二,已经成为自主的个体,可能在他们的生活中做出不能通向幸福生活的选择。要界定幸福生活是什么是非常困难的,而幸福生活是什么对于决定什么应该进入课程,又是唯一合理存在的理由。第三,幸福的获得取决于学生自主选择,满足自己的欲望。但有时欲望的满足未必就能给学生带来幸福,有可能它带来的是空虚、无聊与苦恼。

怀特想把这种规定性的活动和某种人性思想联系在一起。这里实际上存在三种可能的假定。^[11]第一种假定认为人性有一种可塑性,这种可塑性不允许我们说人类具有应该被塑造的气质。人类的需要和需求是无限灵活的,它超越了基本的生存需求,具有社会性。因此,在某种意义上它是被创造出来的,或者至少人类的需要、需求或者愿望由于社会建构的方式而产生了。第二种假定提出相反的观点,即本性是可以被鉴别的,并且这种本质状态持续存在,而且通过时间和空间已经延续下去了。第三种假定认为存在着构成人类完整性的天生能力,假如一定要过幸福生活,这种能力需要被获得。尽管在大多数情况下,人类并没有获得这种能力,但它的确给我们提供了一种判断我们可能想称之为幸福生活的事情状态的方法。假如我们接受了后两种假定中的一种或者是两种,那么需要提供进一步的论据。

参考文献:

- [1][4][5][6][英]约翰·怀特著.再论教育目的[M].李永宏等译.北京:教育科学出版社,1997:49,39,152,47.
- [2] Rawls, J. A theory of justice[M]. London: Oxford University Press, 1971: ch7.
- [3][7][11] David Scott. Critical essays on major curriculum theorists [M]. London: Routledge, 2008: ch12.
- [8] Hand, M. Religious upbringing reconsidered [J]. Journal of Philosophy of Education, 2002, 36(4): 545.
- [9] Gardner, P. Religious upbringing and the liberal ideal of religious autonomy [J]. Journal of Philosophy of Education, 1988, 22(1): 94.
- [10] Callan, E. Autonomy and schooling [M]. Montreal: Kingston, 1988. 34; Clayton, M. White on autonomy, neutrality and well-being [J]. Journal of Philosophy of Education, 1993, 27(2): 101-112.

(责任校对:韩少斐)