

国内幸福教育研究述评

——兼论幸福教育的概念构建及实践路径

杨润东¹, 邹玖菊²

(1. 华东师范大学 教育学系, 上海 200333; 2. 西南大学 教育学部, 重庆 400700)

摘要:幸福教育不仅是教育研究的重要内容,也是对教育现实的批判反思。从幸福教育概念、幸福教育的相关调查、幸福教育的实践路径对国内的幸福教育研究进行回顾和述评。幸福教育的概念应由三重层面、三大重心和多个关键词共同建构;幸福教育的相关调查应扩大范围和对象,尤其要加强对特殊群体的调查;幸福教育的实践首先要处理好教育过程与教育目的、学生学习和生活之间的关系,其次要师生幸福并重,从德、智、体、美、心等各方面实施幸福教育,构建“课堂-校园-社会”三位一体的幸福教育体系。未来幸福教育的研究要从其他学科中汲取营养,从国外和古代吸取精华;在研究方法上,要更加多元;同时,还要积极探索如何实践幸福教育。国内应形成具有中国特色的、本土化的幸福教育,新生“中国式幸福”。

关键词:幸福;幸福与教育;幸福教育;学生幸福;教师幸福

中图分类号:G40 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2017)02-0007-11

追求幸福是人类进步的一大源动力,也是一个人活着的价值及意义的重要体现。倘若人类不追求幸福,人类的未来就不一定会导向美好。如若一个人终其一生无幸福相伴,也必将是非常遗憾的一生。幸福是人类亘古不变的追寻,也是教育的终极追求。纵观历史,人在进步的路上,不断忙于改造世界,很容易忘记人本身,忘记改造世界的最终目的还是为了人。每当人的追求过于偏离人类幸福的时候,就需要对这种偏离进行矫正,比如文艺复兴。同样,当教育逐渐偏离了它“为人”这一目的之时,也需要及时地对其进行纠偏,防止其丧失“人性”。国内的幸福教育之所以受到较多的关注,就是因为我们的教育现实偏离了“为人”这一方向,跑出了“幸福”的轨道,让教育中的大众深感不幸福。幸福教育的研究不仅是教育研究的应有之义,更是对教育现实的一种批判反思。

一、幸福与幸福教育

(一)“幸福”概念

“幸福”是古今中外学者口中的“家常话”,但其实它是一个极其复杂的概念。关于何为幸福,至今尚无定论。国内教育研究中对幸福概念也进行了许多探讨,但研究者们关于“幸福”概念同样众说纷纭、莫衷一是。

1. 幸福是一种快乐体验或满足感

快乐体验是一种幸福,快乐也是幸福的重要组成部分,但幸福不仅仅只是纯粹的快乐体验。朱

收稿日期:2016-09-23

作者简介:杨润东,华东师范大学教育学系博士研究生。

邹玖菊,西南大学教育学部硕士研究生。

利娜认为,把快乐等同于幸福,是一种误区,幸福的本质应该是一种持久而稳定的满足感^[1]。其实,幸福既不是单纯的快乐,也不仅仅是一种满足感,不是只有指向积极情感体验的才算是幸福。比如在亚里士多德看来,善的生活、好的行为就是幸福^[2]。在叔本华的眼里,幸福就是逃避痛苦,一个人莫大的幸运就是少受痛苦,而非尽享欢娱:“缺乏痛苦的程度是衡量一个人生活是否幸福的标准。”^[3]而“善的生活和好的行为”和情感无涉,“逃避痛苦”并非为了获得积极的情感体验(比如快乐)。可见,幸福所包含的情感体验不应仅局限于“快乐”,而应扩延到“非痛苦”。幸福也不仅仅指向积极的情感体验,还指向别的东西,例如金生鉉认为,幸福“是人在生活中表现出的整体的精神状态,是精神获得卓越发展的美善生活的实践”^[4]。

2. 幸福是目标的实现

有学者认为幸福就是达到预期的目标,“真正的幸福应当与个体的人生目标结合,在不断追寻人生目标的过程中去体悟、去达成”^[5]。达到目标会使人收获幸福,但我们应当警惕将追寻幸福当作追寻目标。将幸福作为客观化的外在目标的实现,会忽视幸福的内生性、过程性。如果幸福就是目标的达成,那么幸福对于人类来说便成为永远在前方的梦想和期待,人类将处于永无止境的追寻之中。

3. 幸福是多种要素的组合

涂艳国认为幸福是快乐与意义的结合,儿童的幸福则是快乐的现在与美好未来的结合^[6]。张勋提出幸福应有三种形式:一种是从正面肯定人性,即我们常说的快乐;一种是从反面肯定人性,虽然在这个过程中产生的是不安、愤怒等情感,但仍是幸福的一种形式,是道德良心的表现;三是因人性的复杂形式而产生的复合幸福体验,如交织着爱与后悔、抱怨的幸福感^[7]。将幸福看作由多种要素构成,超越了将幸福简单看作快乐或满足的单一与狭隘,丰富了幸福的内涵,但这种多要素观大多没有解决幸福对于所有人来说不变的“本质”,以及对于每一个不同的人来说会有的“变化”。只有把握住幸福内涵的“变”与“不变”,幸福的概念才能更具普适性。

幸福到底是什么,或者说幸福应该是什么呢?一方面,幸福是个“千面君”,在不同人的眼中总会呈现出不同的样子。要研究幸福,就需要从幸福的千姿百态中找到它们的共性,寻找不同幸福之间最本质的特点和必然的联系,从这个意义上说,幸福具有不变的成分。另一方面,幸福具有特殊性,甚至可叫唯一性,它在每个人的身上表现不同、要求不同、意义不同……从这个意义上说,幸福是变化不定的。如果将幸福这个“杂物”提取、浓缩、简化以后,幸福就不再是幸福了。因此,幸福应是幸福的本质和一个具体的个人交互作用的结果。例如,如果我们将幸福的本质看作是一种快乐体验,那么幸福就应该是这种快乐体验和具体的个人交互作用的结果;如果我们将幸福的本质看作是自我实现,那么幸福就是这种自我实现与具体的个人交互作用的结果……这种交互作用要求幸福必须和个人联系起来才有意义。综上,幸福的内涵应是一个 $A+X$ 的概念, A 是不变的, X 则因人而异。因而,幸福的概念其实蕴含着某种悖论关系,即:为了了解幸福,我们必须找到幸福的本质,但如果去追寻本质又会让我们的幸福更加偏离幸福的原貌,或者说我们在追问幸福的时候又误解了幸福。

如果继续追问幸福“不变”的东西是什么,我想这个问题是没有圆满答案的。如果有,那么答案应该就是:幸福是一种美好的生活状态。不管人们所说的幸福是快乐还是满足,是自我实现还是活在当下,总之,大家所说的幸福都是一种美好的生活状态。当我说我幸福或不幸福,是我对我生活状态“好不好”的一种评判,是从此刻起,我对自己以往生活的一种评价和对未来美好生活效能感的综合考量。这种不变的“美好的生活状态”可以是单一的,也可以是一种组合。比如对于某个人,可以是快乐和成就的组合,对于另一个人则可能是满足和平淡的组合,并且这种组合可能随着时空的

变化而变化。幸福是动态的,今天我要的幸福可能明天并不是我想要的,今天我不幸福,过几年我可能就幸福了,这种变化的幸福永远遵循我对美好生活状态的期许。

(二)幸福与教育的关系

幸福如此让人孜孜以求又扑朔迷离,当幸福与教育不得不绑在一起的时候,幸福教育同样让人难以捉摸。

1. 幸福是教育的终极目的和终极价值

许多研究者认为教育有各种目的,但其终极目的和价值是幸福,教育就是为了帮助学生获得幸福生活。“幸福始终是作为个体的人和作为人类的人的一切活动和一切发展所追求的终极的、永恒的价值和目标,教育的目的及其所包含的种种具体目标,必须附着于幸福这一终极价值之上,它们的预设必须置于幸福的观照之下,否则,教育就失去了信仰和灵魂,就偏离了人性之所向。”^[8]教育在于让生命健康向上地成长,让生命在成长过程中获取价值和意义,并引导其实现升华。教育对生命意义的关注、发掘、彰显和提升,“意味着教育对幸福的追求必然契合于个体内在的生命结构”^[9]。学生的幸福成长是学校的教育职责和价值承担,也是人们对学校教育的一种基本的价值期待和价值要求^[10]。

杨光辉、赵光磊对此持有不同的观点。他们认为,在幸福之外还有很多更有价值的东西值得追求,不应让受教育者单纯以幸福为人生追求^[11]。程亮也不赞同将幸福作为教育目的的观点。他认为,该观点“在形而上学的维度上缺乏前提的充分辩护,在经验的层面上缺乏事实的细致分析……幸福的直接性、依存性、内生性的特点与教育目的的抽象性、实体性、外在性存在某些龃龉”^[12]。

但笔者认为,幸福理应是教育的终极目的。教育所追求的有价值的各种东西,说到底最终还是指向幸福,但这种目的不能停留在形而上的空中,而应当细化为各种引人向善的“子目的”,最终落实到具体的教育实践中。其实,幸福作为教育目的,更多时候呈现为一种教育理念,这种理念是我们教育实践的方向标,能防止教育走偏,并可用作考量我们教育实践的重要标准。首先,它是最高标准,教育实践就是奔着它去的,是一种教育理想;其次,它也是最低标准,教育实践如果和它关联太少,必定是个失败的教育实践。

2. 教育能否影响人的幸福

教育这一活动必须能影响人的幸福,否则将幸福作为教育的终极目的就没有意义。有研究表明,人们的受教育程度越高,幸福感就越强^[13]。教育对学生的人生幸福具有积极的意义,它帮助学生树立正确的幸福观、提高学生感知幸福和创造幸福的能力、帮助学生成长和获得幸福^[14]。它还通过改变人的社会身份、地位和改造世界而影响人的幸福,经过形成相应的价值观、人生观和世界观而作用于社会与世界,因而形成特定时代的幸福观^[15]。总之,这些学者都认为,教育可以影响幸福,“应为学生终生的幸福负责”^[2]。

但也有研究并不完全支持这种结论。该研究的结果显示,不管是以受教育年限还是以学历衡量教育水平,教育对个体幸福均无显著正影响^[16]。教育更可能是间接地影响个体幸福(通过教育获得金钱、地位等),它不过是影响个体幸福的“工具”而已。可见,关于教育能否给人带来幸福,是不容乐观的,尤其是在对幸福的直接影响上。还有其他的研究结果显示:教育对于幸福既有正效应,也有负效应。正效应首先表现为直接作用:第一,受教育这一过程本身就是幸福;第二,良好的教育有助于形成积极的幸福观。其次表现为间接作用:教育通过促进社会的发展而为个人幸福提供保障。负效应表现为:第一,教育对于幸福标准的拔高效应,这种拔高可能导致人们对幸福的要求高于自己的能力范围,从而经常“得不到自己想要的”而导致不幸福;第二,教育成本对幸福指数所包含的其他子项的挤占效应,因为投入到教育的成本会相应削减其他子项的开支^[17]。

不管各种实证研究的结论是否一致,教育能影响人的幸福是毋庸置疑的。首先,受教育就是学生生活的一部分,受教育的过程就是生活的过程,人是能在生活中获得幸福的,只不过学生在接受教育过程中的幸福还会受到其他各种因素的影响。“生活本身就先验地包含生活意义的答案……生活目的就在生活的努力中表现出来……生活是一种自身具有目的性的存在方式。”^[18]这种教育生活中的幸福是内生的、过程性的,不是一种追求,而是一种存在。其次,教育可能会让学生体验到求知、求善、求美的幸福,给人留下美好的回忆,但也可能是儿童讨厌甚至厌恶和力求逃避的一种活动,并成为其一生的梦魇。而且,幸福不是完全可教的,因为幸福不像知识技能一样可以全部传递,教育系统不能也不应该为个体幸福负全部责任。学生不可“被幸福”,我们亦不能按照“幸福”的程度来衡量教育的效果或学生的价值。教育不可能“完全”承担起“教幸福”的责任。

(三)幸福教育的概念

从宏观上看,有学者将幸福教育看作是一种教育观念、教育追求和教育理想^[19-20]:认为幸福教育“以幸福为核心和终极价值目标,强调受教育者的内在情感需求,是一种充分展现学生自主意识的教育理念”^[21];幸福教育“旨在培养能创造幸福、享用幸福的人。它不是某种具体的方法或操作模式,而是一种教育理念、教育追求和教育理想”^[22];幸福教育“应该是符合人的自然状态和天性,遵循德性的要求,促进人的自由和全面发展的教育”^[23],就是在教育过程中引导主体实现其人生的意义,追求真善美^[24]。

从微观上或实践上说,“幸福教育就是将相对较高的教师的幸福能力‘移植’到幸福能力相对较低的学生身上去,使学生从主要由教师赋予其幸福逐渐转变为主要由自己去创造和享受幸福”^[25]。有一些学者更关注幸福教育中师生的情感体验。曾茂林、柳海民认为,幸福教育就是“教幸福”“学幸福”和“幸福地教”“幸福地学”的教育^[26]。他们把关注点放到了教学层面,即幸福教育是教什么和学什么、如何教及如何学的教育。苗元江、余嘉元将幸福教育视为以人的情感培养为目的的教育,通过这种教育培养能够创造幸福、拥有幸福的人,其核心是优化内心情感^[27]。韩晓琴、康伟指出,幸福教育主要就是把幸福作为教育过程中师生主体间的情感体验和共同追求^[28]。

那么,幸福教育到底是什么?首先,它不同于“什么是幸福教育”,人们往往将二者混淆。例如有学者提出,心理教育理应成为受教育者幸福人生的一部分,因而心理教育是幸福教育^[29],这容易被某些人曲解为幸福教育就是心理教育。类似的还有快乐教育是幸福教育,导致人们误认为幸福教育就是快乐教育,等等。其次,幸福教育在宏观上应该具有良好的导向性,在微观上应该具有可操作性,既要高屋建瓴,又要脚踏实地,并将理想与现实、理论和实践统一起来。关于幸福教育的概念可谓众说纷纭,因而要防止走向不可知论的泥沼,要看到它是复杂的、多样的、动态的,也是恒久的、具有时代性的。应将幸福教育看作是一个综合的概念,要博采众家之观点。幸福教育的概念比较宏大,但不代表幸福教育的内涵可以无限扩延,乃至包含一切。当一个东西什么都是的时候,它也什么都不是;它包含的东西越多,就越不具体。当下应当防止幸福教育的概念被继续扩大化,应精炼其概念,找出幸福教育的关键之义。但不能精炼为单一的核心,因为幸福教育的概念没有核心之义,只有重心之义,且是多重心的。

幸福教育的概念应是多层架构、重点突出的。从宏观层面来看,幸福的内涵没有定论,幸福生活无模式可言,追求幸福才是幸福的真意^[30],因而幸福教育的重心之义是追求幸福的教育,关注的是教育的理想、理念、意义、价值和目的等,着重点在培养幸福的“人”;从中观层面上说,幸福教育的重心之义是在教育过程中使幸福最大化,聚焦于教育过程,着重点在教育过程中教育主体的整体幸福;从微观层面上看,幸福教育的重心之义是教育主体幸福的教育,指向具体的人,关涉教育者、受教育者、教育管理者、家长等教育中的重要个体,着重点在主体的个人幸福。三重层面、三大重心、

多个关键词,共同建构幸福教育概念的多维框架。该概念架构层层递进、相辅相成,统归于人类幸福,实践于幸福教育,落脚于个人幸福。

二、师生幸福调研

教育是不是追求幸福和过程幸福的教育,关键是要看教育中的教师和学生是否幸福。调查研究是了解教师和学生幸福的重要窗口,其数据也是反映教育是否关涉幸福的重要依据。

(一)学生幸福

王宏对学生的主观幸福感调查显示,“基本满意”和“非常满意”的比例为 61.14%,“不满意”的比例为 38.86%^[31];赵淑媛的调查显示,重点高中学生的主观幸福感处于中等偏上水平^[32];骆风对高中生的调查发现,3.3%的学生感觉自己根本没有愉快可言,57.5%的学生感到自己 2/3 以上的时间是愉快的,而认为自己不愉快的时间在 1/3 以内的共占 67.9%,总体上,多数学生感觉愉快的时间多于不愉快的时间^[33]。袁章奎、何凤英的调查结果表明,高中生的主观幸福感总体处于“基本满意”水平^[34]。

许多思辨研究者通常都有这样一个假设:当下的学生不幸福。他们对学生的幸福感的估计并不乐观,有的甚至很消极,这与以往的调研结果相左。总的来看,大多数调查显示,学生的幸福感整体状况比较良好。多数的调查结果同时表明,学生在学业满意度上的得分普遍较低,学生在学业上并没有较高的幸福感,学业问题成了影响学生幸福感的主要因素^[9,10,12]。这点与大多数学者的判断是一致的:学生学得并不幸福。但这种学生对学业的不满意容易被误解为学生的整体不幸福。笔者曾在教授心理健康教育课期间,特意关注过学生的幸福问题,通过对学生的观察和与学生的交流发现,学生整体幸福感相对良好。当问及学生影响其幸福的主要因素有哪些时,大多数学生认为是“学习压力过大”“每天作业过多,没有空余时间做自己想做的事情”,只有极少数学生觉得学习量大“可以让自己过得充实”,“感觉学习压力能接受”。可见,学业压力是影响学生幸福感的重要因素。

有部分研究者还关注了特殊群体的幸福问题。张海芹通过对农村留守学生主观幸福感的研究发现:留守学生的幸福感低于非留守学生,尤其在生活满意度上显著低于非留守学生;农村留守学生的自尊、一般效能感、生活事件应激量与幸福感显著性相关^[35]。赵淑媛的调查显示:城市重点中学学生的幸福感高于乡镇重点中学的学生^[32]。王宏的调查表明:家庭经济收入低的大中小學生,其生活满意度低于家庭经济收入高的大中小學生^[31]。特殊群体的幸福感往往受到物质基础、生存环境、社会关注度、感情体验等因素的影响。因此,研究者除了要关注所有学生的幸福问题,还应重点关注特殊学生的幸福问题,并从科学研究、政策的制定和实施、社会支持系统的构建、良好家庭环境的营造、教学与管理等方面提出相应的措施,让幸福教育成为关涉每一个学生幸福的教育。

(二)教师幸福

杨宏飞对小学教师主观幸福感的调查显示:没有人感到非常不幸福,0.3%的教师感到比较不幸福,1%的教师感到不幸福,16.9%的教师感到一般,47.8%的教师感到幸福,29.9%的教师比较幸福,4%的教师感到非常幸福^[36]。袁力的调查发现:九年义务教育阶段,教师的总体主观幸福感水平不高,在工作满意度上处于中等偏上水平^[37]。陈俊波、张海芹的研究发现:小学教师的幸福感处于中间水平,有半数以上的教师体验到了幸福;小学教师在“目前生活满意度”上,“一点也不满意”的占 2.5%，“比较不满意”的占 40.8%，“比较满意”的占 35.0%，“非常满意”的占 21.7%^[38]。杨远芳的调查结果表明:中学教师的幸福感并不高^[39]。从以往的研究可以看出,中小学教师幸福感整体处于中等偏上的水平。其中,小学教师的幸福感处于相对较高水平,而中学教师的幸福感并不高。教师的幸福感整体上不容乐观。由于关于教师幸福感的调查相对较少,加之地域差异、学校文

化差异等因素的影响,导致调查结果存在一定的不一致。笔者通过与教师的交流发现,影响教师幸福感的因素众多,如教学压力、教师专业化发展、经济收入、社会地位,等等,而如何适应教育改革则成为当下许多教师新的和重要的幸福感影响因素。这些教师有的害怕改变,有的对改革产生焦虑情绪,有的甚至抱怨改革。因而,教育改革要关心教师的感受、关注教师的幸福,同时让教师敢于改变、愿意改变、真心改变,不能只被动适应,要顺应改革大潮,主动作为。

整体来看,目前关于师生幸福感的调研还存在诸多不足:调查的量还比较小、范围还比较窄,尤其是对教师的调查、对特殊学生群体和特殊教师群体的调查还需增多;对调查数据的重视和运用不够;调查主要限于对学生学业问题的关注,关于学生学业负担问题的解决之道也显得视野不够开阔、方法不够多元,常常头痛医头、脚痛医脚。笔者认为,在为学生“减负”的同时,还应当关注学生的生活、学习环境、人际交往、身心健康以及人生规划等,应进一步加强家庭、学校、社会之间的合作。另外,如果幸福教育是为学生的未来幸福做准备,那么,关于学生长大成人并进入社会后的幸福感调查,能否反映我们的学校教育是否在为学生未来幸福做准备,同时有没有必要做此类调查、教育该不该为此负责、学校教育是直接影响人的幸福还是存在更重要的中间变量等,也需要新的、更多更深的调查与探讨。

三、幸福教育的实现路径

幸福教育该如何践行?就是要“建幸福学校、当幸福教师、育幸福学生”^[40]。在践行的过程中,首先要处理好教育过程与教育目的、学生学习和生活之间的关系;其次,不仅要关注学生幸福,还要重视教师幸福,然后从德、智、体、美、心等各方面实施幸福教育,构建“课堂-校园-社会”三位一体的幸福教育体系。

(一)教育过程与教育目的应统一

幸福是教育的终极追求,也是教育作为学生生活本身的价值和意义的彰显。只把幸福当作追求而不在于过程的幸福教育是工具性的教育,是牺牲当下的“易得幸福”换取未来的“可能幸福”,是得不偿失的。只在乎当下幸福而不顾未来幸福的教育是没有理想和追求的教育,是短视的、盲目的。幸福教育应当将过程幸福与未来幸福统一起来,不薄此厚彼。既能够使学习者感受学习过程的快乐,又能够培养学习者判断幸福、感受幸福、创造幸福的能力^[41]。要从生命的“整体性”出发,一方面还给学生完整的生活世界,丰富学生的精神生活,给予学生全面展现个性的时间和空间,让学生幸福在当下;另一方面,要培养学生对于幸福的自我生成能力,教给学生必要的知识与技能,使其得以生存和立足于社会,培养学生的多种角色意识,使其能够很好地融于社会,为未来的生活做准备^[42]。

(二)学习世界与生活世界需联结

学习是学生生活的重要组成部分,学生的学习和生活大部分是同一的。杜威就告诫我们,勿将学习和生活孤立起来,教育本身就如生活一般。幸福教育应该着眼于真切关注学生生活意义的生成。学生不仅是学习者也是生活者,教育就是他们生活的环境或是生活的背景,是他们的一种“生活世界”。他们在教育中生活,即教育不能从学生的生活历程中剥离出来;要使学生的学习世界和生活世界融合在一起,既应以学生的现实生活为基础,又应为学生未来生活提供必要的价值引导^[43]。师生双方不应把教和学看作是一种任务,而应当将其视为生活本身;师生眼中的彼此不应只是教和学的对象,还应是教育生活中交往的对象;学校不应只是教和学的场所,还应是生活的场域。简言之,教育应当散发着生命的气息,学校应当充满着生机,师生应当彰显生命的活力。

(三)师生幸福共生共长

当教育不去真正关注人,而只把人当作工具,只看分数和名次等数字结果,教育便只是冰冷无

情的东西,注定会丧失基本的“人性”。幸福教育要关怀学生的个体生命^[44],这种关怀不光要指向学生,也要指向教师。幸福既是教师成长的动力,也是教师成长的境界。幸福教育应力求教师在教育中达成某种完满的幸福:在教学的过程中享受幸福,在教育成果中感受幸福,尽享教育管理的幸福^[45]。白亮、万明钢从知识学的角度探讨了教师幸福缺失的原因:教师任务被简化为忠实地向学生传授一系列学科知识,为了适应工业化的效率和数量的原则,学校和课堂被统一化,教师被“工人化”;教师的活动被控制,被置于强大的监管体系之下,日复一日地操练着制造“产品”的“技术”^[46]。

教师要幸福,首先需要他们“克服生存病态,形成追求人生幸福的积极态度”^[47]。其次,教师自己要在专业上成长,比如提高教学水平、提升理论水平、更新教育观念等。杨九俊就认为,创造性教学是教师的幸福境界^[48]。第三,社会和国家也要给予一定的支持,比如提高教师薪酬待遇、形成尊师爱师的社会风气等。第四,教师要在教育过程中创造和享受幸福,在教育过程中主动成长,并将教师的角色自我与个性自我统一起来^[49]。其自我的职业境界不应当仅仅限于角色规范、职业责任、职业良心,而应提升到把教育活动当作一种幸福体验,如此,教师的教育生活便从牺牲转向享受、从重复走向创造、从谋生的手段转变为生活本身^[50]。第五,教师的幸福问题还要从管理入手。王世伟提出,对教师可采用关爱、公正、人本的柔性管理,将公正与关爱融为一体^[51]。幸福教育应建构以幸福为目标的管理体系,为教师的幸福提供制度保障。

只有教师幸福,教师才能给学生示范什么是幸福,学生才能找到更多幸福的“源泉”;只有教师幸福,教师才会高效地、用心地、创造性地进行教育活动。教师既是幸福的创造者,又是幸福的享受者,学生既是幸福的享受者,也是幸福的创造者,师生双方在教育幸福的创造和享受上得到了内在的统一^[28]。

(四)“德智美体心”多育并进

张勛提出将幸福作为教学内容,即“教幸福,学幸福”^[7]。龙宝新认为,幸福之路虽然千差万别,但有相同之处,有些成功之路可以为后来者提供示范或启迪:“把学生导入幸福之‘道’,进而让他们自由地‘走’出自己的幸福之‘路’,幸福之教是可为性与不可为性、直接之教与间接之教的统一。”^[52]因而幸福在某种意义上说是可教、可为的,幸福教育需要通过“德智美体心”多育并进,共促学生幸福发展。

檀传宝主张幸福教育应“追寻合乎道德的教育”^[53]。向晶认为,幸福的主观感受决定了一个人是否体验到幸福,幸福的伦理观决定了一个人的幸福是否正当,真正的幸福是心理体验和伦理规定的统一,是人性和善性的和谐^[54]。可见,幸福教育离不开道德教育,如果将幸福看作是“至善”,那么甚至可以说道德教育就是某种意义上的幸福教育。道德教育还将个人幸福和社会幸福、“我的”幸福和“他者”幸福统一起来。“一方面,幸福的钥匙掌握在他者手里,幸福是他者给予的;另一方面,幸福的钥匙掌握在自己手里,给予他者幸福自己才能获得幸福。”^[55]当人们所追寻的生活是与道德相关联的,这种生活才可能是好的生活。

幸福的生活是个人心中和他人视域下美的生活,美的生活会引发我们积极的情感体验,也会让我们对生活抱有一种满足感。在易晓明看来,审美具有实现人的幸福的内在价值,因为审美起于感知,它能够克服当代人的萎缩和匆忙之苦,同时审美终于感动,它能够超越当代人的感官和占有之乐^[56]。只有当人们有闲暇、有意识地去关注美并乐于欣赏美、善于发现美和努力创造美时,人们的生活才可能是美的生活。教育要想帮助学生获取这种美的生活就应当实施美的教育。

幸福的一大特点就是人置身其中时有强烈的情感体验(主要是积极的),个人的生活幸福程度与其自身的情感体验密切相关。情感教育正是通过多种渠道,帮助人寻求从内心深处追求生活的“真”“善”“美”的途径和方法,使人拥有追求幸福生活的智慧、力量、勇气和信心。在现实生活中,我

们之所以体会不到生活的幸福,不是生活本身不存在“幸福”,而是我们缺少体悟幸福生活的心灵和意识,缺少对自我生活的情感体验^[57]。当下,人们不幸福的一个重要原因就是情感的缺失或匮乏,人们忙于各种各样的事务,人与人之间的情感日益淡漠,彼此的隔阂越来越深,人们在自然和社会中的情感体验机会变得越来越少。因而,加强情感教育,是幸福教育的重要“功课”。

幸福的基本保证是健康的身体,心理健康和幸福也有极大关联,因此,应加强身心教育。有学者提出,对学生进行幸福观教育应将积极心理学的有关理念运用于教育教学中,注重对学生积极情绪的培养,引导师生正确看待成功,营造积极向上的人际交往环境,并实施赏识教育和挫折教育,提高学生追求幸福的能力^[58-59]。健康的心理寓于健康的身体之中,强心健体可以延长有涯的人生进而让人获取更多的幸福。

智育是人幸福的重要条件,它帮助学生学习更多的知识和技能,以从容应对未来的生活。“智”更多时候是间接地影响幸福,是幸福的条件的条件。没有它,人的低级需要将难以得到满足,导致人的低级需要取代高级需要,并成为人重点追求的目标,更高级的幸福因此也就难以获得。没有它,人的幸福生活容易变为空中楼阁,因为它让人们的幸福成为看得见的“面包和牛奶”,让人们真切切地感受着幸福,也清楚地知道幸福的样子或者获取更高级的幸福前应具备什么。

因而,幸福的生活就是蕴含着真、善、美的生活,幸福教育就是要教学生如何通过真、善、美来体验幸福和获取幸福。

幸福的真实样态是幸福概念的“重心群”(快乐、满足、自我实现等)与每一个个体的“混合物”,它们的“重心”可能相同或相似,但呈现于每一个个体则是千差万别的,正所谓“一千个人就有一千个哈姆雷特”。因而,教育要把幸福教给这“一千个哈姆雷特”显然是力不从心的。教育虽难以把幸福本身交给学生,但不难把追求幸福的人生态度、创造幸福需具备的基本能力、获取幸福的一些方式和途径教给学生。同样,这种教幸福不应是单一的、绝对的、强制的,而应提供更多的幸福之路供学生选择。简言之,不是要告诉学生幸福是什么,而应帮助学生找寻自己的幸福。

(五)“课堂-校园-社会”幸福体系构建

幸福是人与周遭环境的一种平衡状态^[60],是环境与人的内在尺度相符合的状态^[61]。幸福教育的目标应是为学生智慧和人格的同步发展创造最佳的环境和条件,使接受教育的所有学生都具有理解幸福的思维、创造幸福的能力、体验幸福的境界和奉献幸福的人格^[62]。校园是学校教育的重要场所,学校教育主要通过课堂实施教育,良好的校园和课堂环境,能促进学生的幸福生成。幸福教育要营造良好的环境,放眼学生学习和生活的整个空间,以课堂为核心,辐射到校园,乃至整个社会。要改变学校教育分数高于一切、社会教育金钱衡量一切、家庭教育只看学习成绩的现象^[63]。

幸福教育要引导学生在课堂上获得幸福,提升学生在课堂上的成就感,营造快乐的课堂氛围^[64]。孟万金、关群认为,最基本的幸福课堂的标准可以概括为三条,即爱教爱学、会教会学、教会学会^[65]。值得注意的是,该观点容易被误解为幸福就是一种快乐的心理体验,或者说只有体验到快乐才可能幸福,进而可能导致为了追求幸福课堂,而只追求快乐的学习方式,从而否认课堂上那些无法避免的以及不应被否定的非快乐的学习(不指痛苦的学习)。如若课堂只有快乐,那就如同生活只有快乐,注定只是一种理想,同时也是一种缺憾。所谓的幸福课堂,不应设立唯快乐的标准,而应设置不痛苦、不伤害学生身心健康的底线,学生应该有较完整、丰富的情感体验,能在其中自由、健康、正常地成长。幸福课堂的三个标准中,教会学会是基本;会教会学是方法也是目的,作为一种方法,应达到“教师教得幸福,学生学得幸福”的目的,同时也是学生自我教育、教师自我成长的目的;爱教爱学则是最高和最终的目的,是幸福教育的理想状态和高级追求。另外,如何将幸福教育融合到课程之中,也是一个值得探讨的问题。杜云朋认为,开发校本课程,可以形成真正的因地

制宜的幸福教育^[66]。那么具体如何将幸福教育融入课程?笔者认为,需要将幸福“分解”,找到幸福的一些重要元素,比如幸福能力、幸福体验、幸福方法或路径等,再深入探寻这些要素的重要组成部分,例如幸福能力又可能包含基本知识、基本技能、社交能力、发现幸福及体验幸福的能力等,然后再考虑这些微要素如何在课程中加以体现。

幸福校园的构建必须物质建设和精神建设并重。一是学习基础设施的建设,包括安全美丽的校舍建设、花草树木的种植、校园文化的可视化(如雕塑、文化长廊),等等;二要提升学校的文化品位,营造高雅的校园环境,优化人际环境^[63],从而让师生处于良好的幸福生态之中,教得幸福也学得幸福。另外,我们的整个社会要有良好的幸福文化生态,能为学生提供正确的幸福观导向,让学生幸福的形成和发展有良好的文化环境。周仕龙、石泰认为,自由是幸福校园最重要的标志^[67]。这种自由应该是学生成长的一种应有状态,这种状态要求学生有足够自由成长的时间和空间,而不是通过强制性的时间安排和空间禁锢,让学生在时空上都丧失独立和自由,沦为单一教育目的下批量生产的“产品”,终而在教育中被物化,毫无生命气息。若如此,又谈何幸福。

四、结 语

教育从偏离幸福转向幸福,这种幸福是个人幸福与社会幸福的统一,教育目的和教育过程的统一,物质幸福和精神幸福的统一,幸福感与理性幸福的统一,人与自然的和谐共生,低级幸福和高级幸福的统筹,个体内部自我的和谐共存,主观幸福和他人眼中幸福的统一。在具体的教育实践中,更要关注幸福的本质与个体的交互结果——教育中每一个体的不同幸福观。具体来说,就是对教师的管理要因人而异、对学生的教育要因材施教、对不同地域的教育要因地制宜。要注意以全面发展的角度看待幸福教育,做到整体与具体统一、认知与情感统一、生理与心理统一^[68]。要教学生如何获取幸福,也要教学生如何防止和解决那些影响幸福的因素,以及正确面对和处理遇到的不幸福。

在理论上,幸福教育的研究要从哲学、社会学、人类学、生物学、心理学等学科中汲取营养,从国外和古代吸取精华;从方法上,多做一些实地调研、田野调查等,以了解“他者”的幸福,丰富人类对幸福的理解,多做一些行动研究,反思实施幸福教育的过程中存在的问题并提出相应的措施,多做一些相关研究,了解影响幸福的相关因素,以及幸福与其他相邻概念之间的关系,多做一些实验研究,找寻影响幸福的关键因素,并注重跨学科研究及合作研究;在实践上,应积极试点,建设一批以幸福教育为特色的学校,在试点学校积极推行幸福教育的理念。要防止将幸福教育仅仅作为一种终极教育目的,而应将其看作目的的同时,也将其视为一种手段,甚至是具体的方法和措施。既要在宏观上将其作为一种教育理念来为当下的教育纠偏,更要在中观和微观层面上具有可操作性。幸福教育的步伐不会停歇,未来需要积极探索本土化的幸福教育,借鉴西方的同时坚守“中学为体”,扎根中国传统文化对幸福的理解,守正创新,形成具有中国特色的幸福教育,新生“中国式幸福”。

参考文献:

- [1] 朱利娜. 幸福教育的意义及其误区[J]. 现代中小学教育, 2014(5):16-18.
- [2] 亚里士多德. 尼各马可伦理学[M]. 廖申白, 译注. 北京:商务印书馆, 2003:4.
- [3] 叔本华. 人生的智慧[M]. 韦启昌, 译. 北京:中央编译出版社, 2010. 133.
- [4] 金生鈇. 教育如何促进人的幸福? [J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2009, 27(3):12-19.
- [5] 徐廷福. 试论诺丁斯的幸福教育观[J]. 教育导刊, 2010(5):16-19.
- [6] 涂艳国. 儿童的幸福与教育[J]. 教育发展研究, 2008(1):1-6.
- [7] 张勛. 幸福教育的价值探析[J]. 学校党建与思想教育, 2010(4):74-75.
- [8] 扈中平. 教育何以能关涉人的幸福[J]. 教育研究, 2008(11):30-37
- [9] 武秀霞. 幸福·分享·教育——幸福与教育的内在关联及其实践关涉[J]. 现代大学教育, 2012(4):12-17.

[10] 刘若谷. 幸福成长:教育价值的本体回归[J]. 教育研究,2016(5):66-71.

[11] 杨光辉,赵光磊. 幸福作为教育终极目的的辨析[J]. 现代教育科学,2011(6):40-43.

[12] 程亮. 幸福是教育的目的吗[J]. 教育理论与实践,2008,28(4):9-11.

[13] 邢占军. 我国居民幸福感总体处于较高水平[N]. 中国社会科学报,2015-01-09(A08).

[14] 朱倩. 教育对人生幸福的意义与价值[J]. 现代教育科学,2008(2):26-27.

[15] 许锡良. 教育能对人的幸福做些什么[J]. 教育科学研究,2008(1):5-8.

[16] 周伟,戴丽华. 教育能直接给人带来幸福吗?——来自微观调查数据 CFPS 的证据[J]. 教育与经济,2016(1):11-19.

[17] 傅红春,黄芝华. 教育的幸福效应:方向·力度·速度·跨度[J]. 华东师范大学学报(哲学社会科学版),2015(6):140-147.

[18] 赵汀阳. 论可能生活[M]. 北京:中国人民大学出版社,2010:13-14.

[19] 侯静敏. 走出幸福教育的误区——兼论幸福教育观[J]. 教育理论与实践,2008,28(3):8-11.

[20] 孟建伟. 教育与幸福——关于幸福教育的哲学思考[J]. 教育研究,2010(2):28-33.

[21] 王聪. 关于“幸福教育”的伦理审思[J]. 教育理论与实践,2015,35(28):8-11.

[22] 邱小艳,何基生. 关注幸福:教育的本真[J]. 教育评论,2012(5):5-7.

[23] 邱荷. 幸福教育三题[J]. 大学教育科学,2014(6):23-28.

[24] 梁雪斌,毋改霞. “中和位育”:走向幸福教育之路[J]. 江西教育学院学报(社会科学),2014,35(1):24-27.

[25] 高峰. 关于幸福教育的思考与实践[J]. 教育发展研究,2007(10):73-76.

[26] 曾茂林,柳海民. 幸福教育理论样态与实践机制探析[J]. 教育科学,2008,24(3):20-23.

[27] 苗元江,余嘉元. 试论幸福教育的起点、核心、目标[J]. 教育评论,2001(5):7-8.

[28] 韩晓琴,康伟. 选择与创造:幸福教育何以可能[J]. 青海社会科学,2009(5):173-176.

[29] 张晓东. 心理教育是幸福教育[J]. 教育探索,2002(5):86-87.

[30] 郝林晓,折延东,龙宝新. 论迈向幸福的教育——诺丁斯的幸福教育观探微[J]. 比较教育研究,2013(12):78-82.

[31] 王宏. 让幸福成为教育的终极追求——南阳市城区学校学生主观幸福感研究[J]. 江汉大学学报(社会科学版),2012,29(1):92-95.

[32] 赵淑媛. 重点高中学生主观幸福感的现状调查[J]. 中国特殊教育,2006(3):59-62.

[33] 骆风. 当代青年学生的幸福感、心理健康问题和心理压力源——来自广州高中生的调查分析[J]. 现代基础教育研究,2012,5(1):167-178.

[34] 袁章奎,何凤英. 高中生主观幸福感的现状及其教育建议——来自贵阳市 332 名高中生的调查报告[J]. 教育测量与评价,2010(7):42-45.

[35] 张海芹. 农村留守学生主观幸福感及相关研究[J]. 安阳师范学院学报,2010(3):105-107.

[36] 杨宏飞. 301 名小学教师主观幸福感与自我概念测评[J]. 中国心理卫生杂志,2002,16(5):322-330.

[37] 袁力,七十三,张媛,等. 九年义务教育教师工作满意度与总体幸福感的调查研究[J]. 内蒙古师范大学学报(哲学社会科学版),2008,37(S1):153-154.

[38] 陈俊波,张海芹. 小学教师的幸福感及其相关因素分析[J]. 中国健康心理学杂志,2009,17(5):567-569.

[39] 杨远芳. 教师幸福感的调查报告[J]. 天津市教科院学报,2011(5):49-51.

[40] 戴铜. 教育,面朝幸福的远方——关于幸福教育的思与行[J]. 人民教育,2014(14):22-24.

[41] 刘佳,明庆华. 论教育与幸福[J]. 当代教育科学,2010(5):7-9.

[42] 刘惠. 学生幸福:教育重要的伦理使命[J]. 黑龙江高教研究,2007(8):77-78.

[43] 方红,王帅. 论关涉个体幸福的教育重构[J]. 教育学术月刊,2008(1):12-15.

[44] 张宝山,姜德刚. 幸福:教育的深层关怀[J]. 教育理论与实践,2007(18):10-12.

[45] 唐忍雪. 不忘初心,做一个配享幸福的教育者[J]. 中国培训,2016(18):128.

[46] 白亮,万明钢. 论教师有尊严的幸福教育生活何以可能[J]. 教师教育研究,2016(4):1-11.

[47] 王华女. 幸福的教育人生何以可能:给教师的建议[J]. 中国教育学刊,2008(1):46-49.

[48] 杨九俊. 幸福教育的样子[J]. 教育发展研究,2011(Z2):19-22.

[49] 祖智波. 论幸福教育视野下教师的主动成长[J]. 湖南农业大学学报(社会科学版),2009,10(2):80-82.

[50] 刘次林. “幸福教育”论的 100 个观点(二)[J]. 校长阅刊,2006(10):33-35.

[51] 王世伟. “六位一体”幸福教育实践模式[J]. 思想理论教育,2013(16):40-44.

[52] 龙宝新. 教育如何成就学生的幸福——兼论为了幸福的教育何以可能[J]. 陕西师范大学学报(哲学社会科学版),2008,37(1):15-20.

[53] 檀传宝. 合乎道德的教育与真正幸福的追寻——当代中国教育的伦理思考[J]. 课程·教材·教法,2015,35(8):32-36.

[54] 向晶. 追寻目标:学生幸福的教育关照[J]. 全球教育展望,2014(11):17-24.

[55] 伍正翔. 幸福的他者性与为了幸福的教育[J]. 上海教育科研,2010(10):12-15.

[56] 易晓明. 美育:指向学生幸福之教育——基于审美与幸福关系的思考[J]. 江海学刊,2012(4):219-225.

[57] 王平. 情感教育:一个关乎生活幸福的教育命题[J]. 教育理论与实践,2014,34(28):3-6.

[58] 郭颖. 积极心理学视域下的中小学幸福观教育[J]. 教学与管理,2014(9):76-78.

[59] 班华. 心理-道德教育服务人生幸福[J]. 南京师大学报(社会科学版)2014(1):89-94.

[60] 刘次林.“幸福教育”论的 100 个观点(一)[J]. 校长阅刊,2006(9):24-26.

[61] 张忠仁. 幸福教育的目标:内在尺度对外在境遇的超越[J]. 教育科学,2007,23(2):5-7.

[62] 冯宇红. 浅谈中小学校的幸福教育[J]. 教育探索,2011(5):144-145.

[63] 苏宁. 浅议幸福教育的意义[J]. 现代教育论丛,2012(3):8-11.

[64] 冯宇红. 浅谈中小学校的幸福教育[J]. 教育探索,2011(5):144-145.

[65] 孟万金,官群,RICHARD W. 幸福课堂基本标准与评价核心指标——幸福教育标准与评价系列研究之一[J]. 中国特殊教育,2012(2):94-96.

[66] 杜云朋. 多维度构建学校幸福教育系统工程[J]. 中小学校长,2012(12):49-51.

[67] 周仕龙,石泰. 试述智慧和幸福的后现代建构——“智慧课堂与幸福教育研究”的课题实践[J]. 上海教育科研,2011(9):64-66.

[68] 李英. 从全面发展的角度看幸福教育[J]. 集美大学学报,2002,3(4):33-38.

A Review of Happy Education in CHINA: Concept Construction and the Path of Practice

YANG Rundong¹, ZOU Jiuju²

(Department of Education Studies, East China Normal University, Shanghai 200333, China;
Faculty of Education, Southwestern University, Chongqing 400700, China)

Abstract: Happy education is not only an important component of educational research, but also the reflection of educational reality. The paper reviews the literature of happy education in China from three parts: the concept of happy education, survey research and the path of practice. We propose the concept of happy education should be constructed by three levels, three major parts and several key words. The survey study should cover more areas and subjects and especially make more efforts towards the special groups. We need deal with the relationships between educational process and educational objectives and that between students' study and life. Furthermore, based on the emphasis on happiness of both teachers and students, we should implement happy education from such aspects as morality, intelligence, physique and aesthetic and build the “Three-in-One” educational system. The future research should learn from other disciplines and achievements at home and abroad. We should also apply multiple research methods to the research and explore how to put happy education into practical use. At last, it is necessary to establish localized happy education with Chinese characteristics, that is, Chinese happiness.

Key words: happiness; happiness and education; happy education; happiness of students; happiness of teachers

责任编辑 邓香蓉