

生命幸福:新时代劳动教育的 终极旨归及其行动逻辑

童宏亮^{1,2}

(1. 浙江师范大学 教师教育学院, 浙江 金华 321004; 2. 衡阳师范学院 教育科学学院, 湖南 衡阳 421002)

摘 要: 生命幸福是人的一切活动的最终目的。劳动教育作为一项培养人劳动素养的社会实践活动,自然是以生命幸福为终极旨归。生命幸福在本质上是一种人的主观精神状态,劳动教育在本质上是指向人的精神活动,这就为劳动教育能够深度切入生命幸福提供了可能。劳动教育实现生命幸福应遵循两条行动逻辑:一是劳动教育创造幸福的逻辑,二是劳动教育成为幸福的逻辑。唯有如此,教育者才能实现劳动教育的过程幸福与结果幸福的和谐统一。从结果论来看,劳动教育之所以能够实现生命的幸福,是因为它既能够改善人的生存境遇,又可以提升人的幸福能力,进而为个体的生命幸福做准备。从过程论来看,劳动教育之所以能够实现生命的幸福,是因为劳动教育本身内蕴了生成幸福的若干元素以及教师能赋予劳动教育过程更多的幸福因子,从而使得劳动教育浸润于生命幸福之中。

关键词: 生命幸福;劳动教育;幸福能力;劳动幸福;创造幸福;幸福感;幸福观

中图分类号: G40-015 **文献标识码:** A **文章编号:** 1673-9841(2021)04-0163-09

自从习近平总书记提出“培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人”^[1]以后,劳动教育迅速成为教育界乃至整个社会的关注点,有关劳动教育的研究呈现“井喷式”增长状态。通过中国知网高级检索,以“劳动教育”为检索词,检索条件为“题名”,我们发现从2018年9月10日至今,已发表论文的数量超过此前60年的总量。然而纵观已有研究发现,学者们大多数从内涵、特征、历史、现状、问题、对策以及教育思想等层面探讨劳动教育的理论与实践问题,从哲学或教育哲学层面进行研究的极少,以“劳动教育与生命幸福”作为专题的研究更是付之阙如。众所周知,劳动教育是培养人劳动素养的社会实践活动,其出发点和落脚点皆是指向人的生命,而人生命的天性又是追求幸福的,所以劳动教育理应对人的生命幸福承担部分责任,为人的当下乃至未来的幸福生活奠基。就此而言,生命幸福是劳动教育不可避免且必须回应的一个重要议题。

一、为了幸福:生命幸福是劳动教育的终极旨归

洛克(John Locke)曾在《人类理解论》中指出,一切含灵之物,本性都有追求幸福的趋向。^[2]那么,作为“万物之灵”的人,其本性亦是以追求幸福为鹄的,甚至“所做一切活动的最终目的都是幸福”^[3]。劳动教育作为一项培养人劳动素养的社会实践活动,自然是以生命幸福为终极旨归。

收稿日期: 2020-09-18

作者简介: 童宏亮,浙江师范大学教师教育学院,博士研究生;衡阳师范学院教育科学学院,讲师。

基金项目: 湖南省教育科学“十三五”规划课题青年资助项目“新时代中小校园劳动文化建设的理论与实践研究”(XJK19QJC001);项目负责人:童宏亮。

(一)人的幸福即生命的幸福

“人的幸福是什么”，这是一个类似于奥古斯丁(Saint Aurelius Augustinus)“时间是什么”的著名难题。亦即是说，如果不问“幸福是什么”，我还大概知道“幸福”是什么；一旦问起“幸福是什么”，我反倒不知道“幸福”是什么了。难怪有学者声称，谁要难倒一个伦理学家，最简单、最有效的办法就是问他：“幸福是什么？”^[4]仅凭傅立叶(Charles Fourier)的统计，单是罗马尼禄时代就有278种关于幸福的互相矛盾的定义^[5]。由此可见，幸福是一个言人人殊且扑朔迷离的概念，甚至连德国大哲学家康德(Immanuel Kant)都不得不发出如此感叹：“幸福的概念是如此模糊，以至虽然人人都想得到它，但是，谁也不能对自己所决意追求或选择的东西，说得清楚明白、条理一贯。”^[6]所以，我们是无法给幸福下一个“放之四海皆准”的定义。

尽管如此，人们却从未停止探索幸福奥秘的脚步，通过不懈的努力最终绘制出五彩缤纷的幸福画卷。通过梳理历史上有关幸福的著名论断，我们发现幸福的定义主要存在两大问题：(1)现成论思维方式主导下的幸福定义。最典型的例子莫过于“幸福是什么”的言说方式。(2)割裂了幸福与人的存在之间的关联，本质上探讨的是抽象人的幸福。

对于第一个问题，我们尝试用“幸福有哪些特征”来代替“幸福是什么”的言说方式，以免掉入本质主义思维方式的陷阱，即先预设幸福的本质，然后用这种本质解释对象本身及其变化与发展，最终只会把幸福遗落在“观念的王国”(the kingdom of ideas)。纵观已有的文献，我们发现不同的幸福也存在着若干共同特征：(1)幸福是客观与主观的统一。其中，满足主体需要的客观对象是幸福的前提条件，主体的主观体验、感受是幸福的关键环节，并且前提条件通过关键环节起作用。因为幸福和客观条件不是简单的“S-R”关系，需要个体的幸福观、幸福感作为中介，形成“S-O-R”的关系。(2)幸福感是对幸福的主观感受，外在表现为舒适感、愉悦感。(3)幸福兼顾过程与结果。没有过程的幸福不是真正意义上的幸福，是一种扭曲的、异化的幸福。(4)幸福具有相对性。一方面，不同的人对幸福的理解不一样；另一方面，同一个人不同的境遇下对幸福的感触也有所不同。(5)幸福的定义是无限敞开并不断发展的。按照伯格森的“绵延”理论，世界一直处在不断变化和动态生成之中，所以，传统的有关幸福的定义从根本上讲都是“现成论”思维的体现，忽略了具体人的体验，其背后的思维逻辑是：人是抽象的存在，而非具体的存在。

对于第二个问题，我们认为幸福是建立在生命存在的基础上，尤其是现实生活中具体人的基础上。众所周知，“人的存在”素来是西方哲学史上孜孜以求却难以破解的“斯芬克斯之谜”。在历史上，不知有多少哲学家一直都在不断追问并试图揭开这一谜底，其中包括柏拉图的“理性人”、亚里士多德的“政治人”、费尔巴哈的“感性人”、叔本华的“意志人”、涂尔干的“社会人”以及卡希尔的“文化人”等诸多答案，这些回答不约而同地呈现出人的多样性、多元性特征，极大地丰富了对人的认识，但是，它们均是从某个视角出发来定义人的存在，那么也就意味着不得不舍弃、遗漏或遮蔽从其他视角来审视人的存在，其结果是把人变成了“单向度的人”。

于是，两维视角下的人应运而生，其中较有代表性当属高清海先生的“双重生命观”，即“人具有双重生命：种生命和类生命。种生命为人和动物所共有，类生命则为人所特有。”^[7]诚然，种生命和类生命分别对人和物以及人和动物做了比较明确的区分，但是，人与人之间的差异却没有提及，致使在面对不同人之间的社会实践活动时，极易失去自身的指引效力。基于此，李润洲教授“接着说”，提出了人除了种生命和类生命之外，还有个生命。具体而言，种生命表明人是一种生命性存在，把人与物区别开来；类生命标志人是一种精神性存在，把人与动物区别开来；而个生命则意味着人是一种社会性存在，把人与人区别开来^[8]。至此，人的整全性存在通过“三重生命观”比较系统地勾勒出来，意味着借用三维视角去把握具体人的存在更具有实际意义。

当然，关于人的定义不应止步于此，而当面向未来，以海纳百川的姿态去拥抱未来一切可能

的且不断丰盈的内涵。换言之,“三重生命观”也会随着时空场域的变化而作出相应的调整与修正。虽然截止目前有关人的定义并未形成统一意见,但“三重生命观”与其他定义相比较全面地概括了人的存在属性。所以,在此基础上,人的幸福可以划分为种生命的幸福、类生命的幸福以及个生命的幸福。具体而言,其一,种生命的幸福强调的是身体的幸福,因为身体是人存在的物质前提以及生命活动的现实基础,也是人自然属性的寄住之所。需要指出的是,此处的身体不单是当作自然科学研究对象的“肉体”,还包括现象学所指的“生命整体”,它具有具身功能,是人的认知、思维等形成的重要基础。其二,类生命的幸福关注的是精神的幸福,如前所述,精神性存在把人与动物区分开来,那么类生命的幸福自然以精神的幸福为基本导向。其三,个生命的幸福突显的是交往的幸福。人与人的差异主要体现在思维方式、行为习惯以及价值取向上,其背后的原因是由不同的生存境遇和生活样式造成的,这也就是马克思(Karl Marx)所讲的“个人怎么样表现自己的生活,他们自己就是怎样”^[9]。而个人的生活样式与生存境遇归根到底是由他所自我建构的社会关系决定的,所以从这个意义上讲,个人的幸福在很大程度上指向人际交往的幸福。

(二)劳动教育以生命幸福为旨归

基于上文对幸福的理解,劳动教育以幸福为旨归可细化为“劳动教育以人的身体幸福为旨归”“劳动教育以人的精神幸福为旨归”以及“劳动教育以人的社交幸福为旨归”等三个子命题。

首先,劳动教育以人的身体幸福为旨归。庞蒂(Merleau-Ponty)曾在《知觉现象学》上提出,世界的问题可以从身体的问题开始,因为身体是我们拥有世界的总的媒介,是我们拥有世界的一般方式^[10]。由此可见,人们认识与构建世界离不开身体的参与,甚至归根到底取决于人的身体素质。换言之,也只有身体处于完全幸福的状态之时,才能提高投入活动的质量,以便更好地去理解与把握世界。劳动教育活动的开展更是如此。究其原因,劳动教育通常被看作是“劳动、生产、技术和劳动素养方面的教育”^[11],身体当仁不让地成为劳动教育的构成性条件,亦即是,无论是劳动、生产、技术以及劳动素养等方面都需要身体的在场,从这个意义上讲,劳动教育就是“身体力行”的教育。学者徐海娇强调,一旦人的身体在劳动教育中缺席,就会表征为“去身体化”的劳动教育途径,从而彻底抛弃了身体作为存在之根的主动性、尊严性、能动性 etc 等内在固有属性,最终很有可能酿成劳动教育的价值危机^[12]。此外,从字面意思来理解,劳动教育是“劳动”与“教育”的合成词,教育重视人身体的幸福是毋庸置疑的,而劳动本身就含有辛苦、劳累的意思,难免不会产生“劳动之烦”的体验,但是随着科技的突飞猛进以及人工智能的快速发展,逐步克服与解放了身体的限制,使得劳动与享受共存的机会不断增加,这也就意味着在新时代劳动本身就蕴含着身体享受的意蕴。所以无论是教育还是劳动,皆肯定了身体幸福是其重要的价值追求。

其次,劳动教育以人的精神幸福为旨归。精神层面的发展构成了劳动教育存在的内在规定,一旦精神价值缺席,那么劳动教育就极有可能走向“有劳无教”的歧路。其结果是,受教育者能够切身感受到劳动的丰富形式,却无法真正享用到劳动的教化功效。比如,有的学校开设的劳动课被狭隘地理解为打扫卫生、除草,导致学生仅是为了完成集体分配任务才被动地投入到活动中,不能发挥劳动教育的应有作用。因而在这个意义上,追求精神幸福无疑成为劳动教育的本质要求和基本使命。诚如苏霍姆林斯基(Sukhomlinski)所言,劳动教育就是让青少年在劳动中能够最充分、最鲜明地展示他的天赋才能,并给他带来精神创造的幸福^[13]。亦即是说,精神幸福是劳动教育不可或缺的价值追求。无独有偶,我国学者赵荣辉认为劳动教育应该通过鼓励儿童的创造、珍视儿童的情感以及满足儿童的诉求等途径走入儿童的生活,进而涵养儿童的精神世界,丰盈儿童的精神生活,最终增进儿童的精神幸福^[14]。徐海娇从“认知之真”“伦理之善”以及“成人之美”等向度揭示劳动在教育场域中的求真、至善、臻美的价值意蕴,直接彰显了劳动教育的精神幸福^[15]。

最后,劳动教育以人的交往幸福为旨归。马克思指出,离开一切社会联系和社会关系,人只能作为非现实的、抽象的人而存在,因而人始终是“社会的产物”^[16]。那么对于具体存在的人而言,个体也只有在社会交往中才能构筑自身作为存在的物质生活与精神生活。由此,物质生活与精神生活的幸福均是建立在交往的基础之上。从这个意义上说,人的交往幸福在很大程度上决定着人的物质与精神方面的幸福。换言之,交往幸福是人的存在与发展的价值旨归。劳动教育概莫能外,因为在劳动教育中学生通过积极参与和主动交流,从私人领域步入公共领域,有助于责任感的培养以及归属感的获得,从而获得幸福感。具体而言,在劳动活动中学生之间还可以相互交流、彼此沟通,进而共同合作、取长补短,有助于激发学生一起面对困难,齐心解决难题,进而提升交往能力,实现社会性的发展。此外,劳动教育作为学生发展的重要途径,教师可以借此引导学生在劳动中为班集体谋福祉,这样有助于学生获得班集体的认可与承认,最终为自我承认的获得奠定了基础。

二、关涉幸福:劳动教育与生命幸福的内在联系

从本质上讲人是一种精神存在物,那么人所追求的幸福在本质上就是一种精神状态。而劳动教育主要指向人的精神活动,这意味着劳动教育能够切入人的幸福,并能产生重大影响。

(一)生命幸福在本质上是一种人的主观精神状态

如前所述,幸福是主客观的统一,客观是前提条件,主观是关键环节。换言之,幸福之于人而言,是基于客观世界的主观感受(简称“幸福感”),由现实的客观世界所决定,又通过人的主观世界外显出来。通常情况下,客观条件愈加充分,人的幸福感也就愈加强烈。因为从根本上讲,人的幸福不可能凭空产生,必须依赖客观世界所提供的各种条件,否则就成了“阿 Q 精神”式的自我欺骗与空幻自慰。诚然,外在的客观条件非常重要,但不会直接自动地转化为幸福,需要经由作为主体人的精神活动的过滤,幸福感方能得以确证。所以,幸福归根到底是主观的。这也就是面对同样的半杯水,不同的人却发出“只有本杯水”和“还有半杯水”惊叹的原因所在。难怪英国哲学家罗素(R. Russell)会这样讲,“不幸很大程度上是由对世界的错误看法、错误的伦理观……所引起,结果导致了对那些可能获得的事物的天然热情和追求欲的丧失。”^[17]约翰·格雷(John Gray)在其代表作《人类幸福论》中直接指出,幸福的大小是由我们天性所能接受的感觉的强度和数量所决定的^[18]。尽管有些哲学家对幸福的定义及其影响因素存在较大争议,但基本上认同幸福在本质上是一种主观的精神状态。一言以蔽之,个体对幸福的体认和把握是决定幸福与否的主要因素。

幸福从本质上讲是人的一种主观精神状态,除了个体在心理结构、认知模式等方面存在较大差异的原因之外,还有两个不可忽略的因素。一是幸福感往往在比较中生成。众所周知,社会比较是一种普遍存在的大众心理现象,根据社会比较理论我们认为,幸福感在某种维度上是通过自身与他人的比较来识别和判断个人的幸福状态。我国自古以来“不患寡而患不均”的思想传统便有力地说明了这一点。也就是说,物质的匮乏未必会使人感到不幸,反而是在物质丰盈的条件下因为分配不均让人备感痛苦。二是幸福感的变化颇受人的内在适应性的影响。社会适应理论认为,人们的心理通常会根据外界的刺激做出调整,以适应新的环境,从而使其主观情感维持在相对稳定的水平^[19]。那么基于这种逻辑,外在条件的刺激随着时间的推移以及自身的重复出现,便会逐渐失去原有的激发情感的能力,以至于人们很快适应当前的存在境遇,觉得理所当然,从而不再感到幸福。换言之,外在条件的刺激所带的幸福感是短暂不可控的,这也要求幸福必须从本质上植根人的精神世界,以免落入宿命论的泥潭。

（二）劳动教育在本质上是指向人的精神活动

正是因为幸福在本质上是一种人的主观精神状态,才使劳动教育能够深度切入人的幸福成为可能。如果幸福在本质上是客观的,那么劳动教育之于幸福的作用就极其有限了。这显然是与劳动教育“改造和建构主观世界”的基本意蕴背道而驰。在《教育大辞典》中劳动教育被定义为劳动、生产、技术和劳动素养方面的教育,旨在培养学生正确的劳动观点、劳动态度、劳动习惯,使学生获得工农业生产基本知识和技能^[20]。从中可看出,劳动观点、劳动态度以及劳动习惯皆直接指向人的精神层面,这也就意味着劳动教育的目的是指向学生的精神活动。檀传宝教授在辨析“劳动、实践、活动”以及“劳动精神、劳动价值、劳动素养”等概念的基础上,提出劳动教育就是“以促进学生形成劳动价值观和形成良好劳动素养为目的的教育活动。”^[21]其中,劳动价值观(即劳动观、劳动态度以及热爱劳动人民)与劳动素养(即劳动知识、劳动技能、劳动习惯等)均属于精神层面,另外,此定义是直接吧劳动教育看作是促进学生主观精神发展的活动。徐长发教授认为,劳动教育是使青少年学生获得正确劳动观念、劳动习惯、劳动情感、劳动精神,了解和懂得生产技术知识,掌握生活和劳动技能,在劳动创造中追求幸福感的育人活动^[22]。该定义对劳动教育的阐发可谓是独到而精辟,不仅比较全面地概括了劳动教育的内容,还把幸福感的追求引入到劳动教育中来,具有突破性意义。综上,通过劳动教育的定义可发现,尽管学者们对概念的理解是见仁见智,甚至是众说纷纭、莫衷一是,但在劳动教育在本质上指向学生的精神活动上基本达成共识,并且在进入新时代后这种趋向表现得愈加明显。

事实上,劳动教育在新时代之所以从全面发展的重要途径提升到基本内容层面,是和当下劳动教育的开展并没有使学生精神层面获得相应的发展息息相关。具体表现如下:其一,轻视体力劳动,鄙视体力劳动者。诸如“学习不好将来就会扫大街或回家种田”之类的自我鞭策之语仍有广阔的市场。其二,好逸恶劳、不劳而获、相互攀比思想的不断滋生。例如,有些学生把家庭条件不能满足个人的虚荣心和攀比心归结于父母的无能。其三,劳动能力匮乏,生活自理能力堪忧。学者章振乐直截了当地点名当下学生劳动能力的严重缺乏的问题,诸如整理床铺、系鞋带、洗衣服、背书包以及班级卫生等都需要成人的帮忙或代劳^[23]。由此可见,当下出现的一系列的问题,归根到底是劳动教育没有在学生的精神活动中发挥应有的作用。这就进一步要求劳动教育亟需指向人的精神活动。

三、何以幸福:劳动教育实现生命幸福的行动逻辑

行动逻辑,顾名思义即行动的逻辑,亦即是,行动的原则、规律、导向等。诚如学者贺雪峰所言,行动逻辑是行动者在行动时所遵守的原则与规律^[24]。劳动教育实现生命幸福应遵循两条行动逻辑:一是劳动教育创造幸福的逻辑,二是劳动教育成为幸福的逻辑。“创造幸福”意指教育者努力提升学生的劳动素养,意欲增强学生创造未来生命幸福的可能性;“成为幸福”是指教育者高度重视学生的劳动体验,力图使劳动教育本身成为一种幸福活动。唯有遵循这两条行动逻辑,教育者才能实现劳动教育的过程幸福与结果幸福的和谐统一。

（一）创造幸福:劳动教育何以为生命幸福做准备

从结果论来看,劳动教育之所以能够实现生命的幸福,是因为它既能够改善人的生存境遇,又可以提升人的幸福能力,进而为个体生命的幸福做准备。

1. 劳动教育改善人的生存境遇

幸福和人的生存境遇息息相关,因为幸福的产生总是植根于人的生存境遇,不存在离开个人生存境遇的幸福。或者说,那种脱离个人生存境遇的幸福是抽象的、虚假的。那么从这个意义上讲,生存境遇的改善在很大程度上能够为个体幸福感的获得奠定基础。

从劳动教育概念的发展演变来看,我们可以把它概括为“通过劳动”的教育和“关于劳动”的教育两大方面^[25]。前者强调的是教育的途径或形式,也正是因为如此,劳动教育成为其他“四育”实施的载体,具有综合育人的功能;后者指向的是教育的内容,是与德智体美等四育并举的概念,成为人的全面发展的基本内容。

从教育形式出发,“通过劳动”的教育的作用体现在全面发展的重要途径方面,即劳动功能的有效发挥。进而言之,劳动的综合育人功能主要有:以劳立德、以劳增智、以劳健体、以劳育美。也就是说,学生在德智体美方面获得充分发展有赖于劳动这一重要途径。具体而言,德育从狭义上讲解决的是个人的道德品质和行为规范问题,继而为人的生存境遇创造良好的人际环境;智育着重传授基础知识和基本技能,培养个人的思维能力,包括抽象思辨的能力、分析问题和解决问题的能力,为改善人的生存境遇提供知识和智力基础;体育是以锻炼身体、增强体质和促进健康为主要目的的实践活动,是人们拥有美好的生存境遇之根本;美育旨在培养学生的审美观以及发现美、感受美、鉴赏美和创造美的能力,这直接赋予人的生存境遇更多的美好元素。综之,劳动教育是通过劳动的综合育人功能来促进个体的德智体美等方面的发展,进而间接地完善个体的生存境遇。

从教育内容出发,“关于劳动”的教育具有德智体美无法替代的独特育人价值。亦即是,新时代劳动教育目的在于培育劳动观念、习得劳动知识、提升劳动技能、养成劳动习惯、增强劳动情感、端正劳动态度以及锤炼劳动思维。显然这些目标是其他“四育”无法实现的,惟有劳动教育才能达成。由此可见,“通过劳动”的教育把劳动当作全面发展的重要途径,是借助于其他“四育”的发展间接改善人的生存境遇;“关于劳动”的教育作为全面发展的基本内容,是立足于培养学生在劳动领域的各方面素养直接改善人的生存境遇。具体而言,从培养劳动知识、技能、态度、思维等方面素养来说,“关于劳动”的教育在某种意义上讲是人的生存教育,因为它既可以帮助学生习得一定的生存技能,以达到生活自理直至独立生存的水平,又能通过不断锤炼个人的劳动思维,从而增强创新意识和创新能力,以生成创造性劳动,继而直接创造个人的幸福生存境遇。

2. 劳动教育提升人的幸福能力

个体的幸福离不开人的幸福能力。毫不夸张地说,幸福能力是人们获取幸福的关键。一旦人丧失了幸福的能力,即便他们的生存境遇非常完善,他们仍然觉得自己是不幸的,因为他们很难真实地体验到幸福的感觉。

赵汀阳教授曾在《论可能生活》中提出“幸福是一种能力”,因为获得幸福很大程度上取决于是否能够敏感到幸福之所在^[26]。扈中平教授在此基础上把这种“敏感”解读为发现、捕捉、选择、创造、品味幸福的敏锐性、感受性以及引导幸福价值走向的幸福观所构成的一种综合素养^[27]。既然将其视为“素养”而非“素质”,也就意味着幸福能力是完全可以通过后天的修养和教育形成并发展的。但这种能力不是单凭基础知识和基本技能的传授就能迅速获取,而是需要一个长年累月地熏陶与感染的漫长过程。也正是因为这种特征,才致使幸福能力的形成以及发展和幸福观的养成具有高度契合性。由此我们认为,幸福观理应成为幸福能力的核心内容。究其原因,幸福能力的各方面内容都要受到幸福观的统摄。

劳动教育从终极意义上讲是一种追求幸福、获取幸福、享受幸福的社会实践活动。在这个意义上,劳动教育对人的幸福应承担起部分不可推卸的责任。劳动教育如何促进个体迈向幸福之路?进而言之,劳动教育何以提升个人的幸福能力?我们认为从根本上应该推进劳动价值观和幸福观的联姻,即形成劳动教育幸福观。可以说,现实中层出不穷的劳动教育不幸的现象在很大程度上是由幸福在劳动价值观中的缺失所致。故此,我们的劳动教育需要强调,幸福只有在劳动中才会产生,幸福生活源自劳动,惟有遵守“因劳称义”^[28]的劳动法则,才能真正享有幸福。

马克思主义学者何云峰教授认为“因劳称义”是劳动精神的核心,并进一步指出这种核心至少包括三个方面:(1)信奉“幸福是奋斗出来”的道理,反对任何不劳而获、好逸恶劳、无功受禄的现象。(2)强调“劳必有所获,获必有所劳”的因果逻辑法则,反对违背劳动公平和正义的分配机制。(3)坚信劳动本身具有幸福感,换言之,使劳动本身成为一种享受^[29]。其中,第一个方面表明劳动是获取幸福的重要途径,也只有在劳动中获取的幸福才是切身真实的;第二个方面反映的是劳动与收获之间的关系,不仅为劳动与幸福之间的关系提供了佐证,同时也为确保劳动成果的合理分配提供了行为准则;第三个方面提出了“劳动即享受”的新论断,这和以往的“劳动即忍受”相对应,也从侧面折射出劳动本身蕴含着丰富的幸福元素。

(二)成为幸福:劳动教育何以浸润于生命幸福之中

从过程论来看,劳动教育之所以能够实现幸福,是因为劳动教育本身内蕴了生成幸福的若干元素以及教师能赋予劳动教育过程更多的幸福因子,从而使得劳动教育浸润于生命幸福之中。

1. 劳动教育本身内蕴了生成幸福的若干元素

整个教育发展史清楚地表明,劳动教育其实就是人类最早的教育。在原始社会,人们为了维持与延续氏族部落的社会生活,年老一代就必须把在劳动过程中日渐积累起来的生产劳动经验和技能以及社会生活经验以口耳相传、言传身教的方式传授给年轻一代。这个时期的劳动教育具有如下特点:(1)教育主体的交往性。年长者以言传身教的方式传授经验,整个教育过程充满对话与沟通,并非直接灌输。(2)教育内容的实用性。通常传授的是和生产以及生活息息相关的内容。(3)教育情境的真实性。也就是在劳动现场直接进行。(4)获取经验的直接性。年长者把自己积累的经验“手把手”地在劳动现场传授给年幼者,年幼者则通过现场劳动自主建构经验。显然,这是一个直接经验汲取的过程。(5)需要受教育者全身心的投入,并对受教育者的手、脑、语言与思维等方面都产生了积极影响。基于以上特点我们不难发现,这个时期的劳动教育是非常契合人的天性的,教育者和受教育者之间是一种和谐共生的关系,并且在自然真实的教育场域中共同完成生活经验的保存、完善、更新。由此通过对劳动教育的追本溯源,我们发现劳动教育自诞生之日起,自身便充盈不少幸福的元素。尽管后来劳动教育发生不小变化,甚至成为惩罚规训的手段,但这毕竟不是真正意义上的劳动教育,而是劳动教育的异化和畸变。

从“通过劳动”的教育来看,劳动无疑成为劳动教育的基本途径。就此而言,劳动教育的开展也就意味着劳动的参与。“劳动创造了人”“劳动是幸福的源泉”“不劳动者不得福”“劳动越往高级发展,劳动幸福度也将随之提高”等观念在学术界获得普遍认可,这也是从本体论意义上揭示了劳动的幸福,此乃其一。其二,从价值论层面出发,主观与客观相统一的幸福必然是建立在人类劳动的基础上。究其原因,劳动幸福是人与世界、主体与客体的全面关系及其二者相互作用的动态发展中被思考和认定的^[30]。其三,劳动者通过劳动以满足自身的合理需要,在这个意义上,劳动是获取幸福的必要条件,因为需要的满足对于幸福感的感知是必不可少的。综之,劳动教育自身幸福是可以通过劳动的幸福在本体论、价值论以及心理学层面加以确证的。

从“关于劳动”的教育来看,劳动教育是指向人的劳动素养和劳动精神的培养,也就是说,就目的论的角度而言,劳动教育旨在促进人的劳动素养诸方面的发展,尤其是直接指向学生的精神活动,力图促进学生的劳动精神的发展,这也是劳动教育独特的育人功能。所以,劳动教育和幸福是密切关联的,好的劳动教育就应该极大地增进人的幸福。正是因为如此,劳动教育才有可能获得与其他“四育”并列的地位,尽管在现实中存在边缘化的倾向,但至少在理论层面具有同等重要的地位。此外,从概念的分析来看,“通过劳动”的教育重在强调教育的劳动性,而“关于劳动”的教育意在突出劳动的教育性。也就是说,“关于劳动”的教育更多蕴含的是教育的精神。在这个意义上,劳动教育拥有教育自身含有的普遍的幸福特质。众所周知,但凡教育,自身或多或少

都蕴含着若干滋生幸福的元素。例如,接受学校的教育就意味着要过一种集体的生活,形成一种新的人际圈子,在这种人际交往中既能掌握不少新的知识、技能,还可以满足他们合群、交往的内在需要,仅此而言,教育通常就是令人愉悦的。所以,劳动教育也蕴含着真善美等诸多教育自身固有的美好元素。

2. 教师能赋予劳动教育过程更多的幸福因子

幸福通常是好的结果与好的过程共同构成的,那么指向幸福的劳动教育理应兼顾结果幸福和过程幸福。其中,劳动教育的结果幸福主要体现在改善人的生存境遇和提升人的幸福能力之上,前文已论及。而过程幸福意味着需要在劳动教育过程中创造幸福,而不是苦苦等待幸福女神的眷顾和幸福机遇的垂青。也只有使劳动教育过程氤氲着幸福的气息,才不会让劳动教育的结果幸福因过程的不幸而大打折扣,甚至两两相抵。这就时刻警示我们,要兼顾两种幸福,并且在两者之间保持必要的张力,切不可因结果幸福而牺牲过程幸福,这就需要充分发挥教师的主观能动性,赋予劳动教育过程更多的幸福因子。

若使劳动教育过程更富有幸福意味,劳动教育的人性化至关重要。因为从某种意义上讲,幸福就是合乎人性的生活状态,是“人性得到肯定时的主观感受”^[31]。只有合乎人性的劳动教育才会更容易被学生自觉主动地接受,与人性背道而驰的劳动教育注定会被束之高阁或带来无穷伤害。赵荣辉在其著作《劳动教育及其合理性研究》中指出,过度劳动使儿童将过多的时间花费在体力劳动上,导致知识学习的荒废,这是非人性化的体现,必将戕害儿童的心灵,致使儿童精神扭曲地成长^[32]。那么何谓劳动教育人性化?简而言之,即在劳动教育过程中尽可能适应、满足人性中的合理需求。在实践中,我们认为教师应该从以下方面着手达成合乎人性的幸福劳动教育。

其一,强化善美的价值导向。向往善美是人性的内在要求和基本诉求,漠视学生对善美的追求也就意味着对人性的亵渎与践踏。在劳动教育中对善美的漠视最为典型的莫过于把劳动教育看作是惩戒的手段。比如,学生上课迟到、考试成绩不理想等行为往往以打扫教室、擦黑板、扔垃圾等方式予以惩罚。从行为心理学层面讲,惩罚是通过呈现厌恶刺激以降低不良行为发生的频率,由此劳动自然就成为学生厌恶的刺激,那么,厌恶劳动、反感劳动、逃离劳动的情感便油然而生并愈演愈烈。于是,参加劳动就变成了消极的、丢人的、可耻的行为。所以,教师应当把劳动当作积极的、善美的手段或直接作为奖励的手段,让学生体验参与劳动的快乐与幸福。

其二,挖掘劳动的教化价值。劳动教育不单只有劳动,还有教育,否则就会滋生“有劳无教”的问题。显然,“有劳无教”是异化的劳动教育,也是教育在劳动实践中的迷失。这样的劳动教育很难关涉人的幸福,因为从“无教”的逻辑出发,它并没有深入到学生的精神世界,无法直接指向学生的精神活动。苏霍姆林斯基在《关于人的全面发展教育问题》中指出,劳动和知识的真正的、对于确定人生目的有重大意义的联系就在于,劳动能够给人欢乐,充实人的精神生活,因为劳动是一种创造,在劳动中能展示人的能力、禀赋和天才,从而能够确立人的尊严感^[33]。因此,重视并挖掘劳动的教化价值便成为劳动教育的重要环节。例如,把理智感、道德感以及美感的培养与劳动教育紧密联系起来,进而塑造学生内心的优秀品质。也只有这样,才有可能避免劳动演变为劳役现象的发生,同时“服完役”就去从事其他有趣的工作的想法也就因此失去了存在的土壤。

其三,恪守自由自愿的原则。劳动从本质上讲是自由自愿的,如果不是这样,那么人的劳动与动物的求存活动有何区别?更重要的是,自由自愿是人的天性最为根本的部分,“不自由毋宁死”的呼号仍然响彻在耳畔,成为人的生命最高的价值。反之,没有自由,人生便失去了意义,更不可能有幸福^[34]。而自愿更是作为主体人的前提条件。所以,有学者提出“惟有自由劳动方可最大限度地实现劳动幸福”^[35]的著名论断。这就要求教师应该采取相应的举措来充分调动学生自愿参与劳动教育的积极性,同时允许学生自由选择适合个人兴趣和资质的劳动项目以发挥个

人的主观能动性,并且赋予学生合适的时间以自主安排劳动事宜。

参考文献:

- [1] 吴晶,胡浩. 习近平在全国教育大会上强调 坚持中国特色社会主义教育发展道路 培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人[J]. 人民教育,2018(18):6-9.
- [2] 洛克. 人类理解论:上册[M]. 关文运,译. 北京:商务印书馆,1959:236.
- [3] 亚里士多德. 亚里士多德全集:第8卷[M]. 苗力田,译. 北京:中国社会科学出版社,1992:6.
- [4] 冯俊科. 西方幸福论——从梭伦到费尔巴哈[M]. 北京:中华书局,2011:13.
- [5] 陈瑛,孙春晨. 人生幸福论[M]. 北京:中国青年出版社,1996:202.
- [6] 周辅成. 西方伦理学名著选辑:下卷[M]. 北京:商务印书馆,1987:366.
- [7] 高清海. “人”的双重生命观:种生命与类生命[J]. 江海学刊,2001(1):77-82.
- [8] 李润洲. 作为具体人的教师[J]. 教育发展研究,2014(8):66-71.
- [9] 马克思恩格斯选集:第1卷[M]. 北京:人民出版社,1972:25.
- [10] 梅洛·庞蒂. 知觉现象学[M]. 姜志辉,译. 北京:商务印书馆,2001:194.
- [11] 顾明远. 教育大辞典:增订合编本[M]. 上海:上海教育出版社,1998:934.
- [12] 徐海娇. 劳动教育的价值危机及其出路探析[J]. 国家教育行政学院学报,2018(10):22-28.
- [13] 苏霍姆林斯基. 给教师的建议:修订版[M]. 杜殿坤,译. 北京:教育科学出版社,1984:361.
- [14] 赵荣辉. 论劳动教育的实践取向[J]. 教育学报,2017(1):16-22.
- [15] 徐海娇. 重构劳动教育的价值空间[J]. 中国教育学刊,2019(6):51-56.
- [16] 马克思恩格斯选集:第1卷[M]. 2版. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 北京:人民出版社,1995:51.
- [17] 王雨,陈基发. 走向幸福——罗素精品集[M]. 北京:中国社会科学出版社,1997:67.
- [18] 约翰·格雷. 人类幸福论[M]. 张草纫,译. 北京:商务印书馆,1963:7.
- [19] 李路路,石磊. 经济增长与幸福感——解析伊斯特林悖论的形成机制[J]. 社会学研究,2017(3):95-120.
- [20] 王连照. 论劳动教育的特征与实施[J]. 中国教育学刊,2016(7):89-94.
- [21] 檀传宝. 劳动教育的概念理解——如何认识劳动教育的基本内涵与基本特征[J]. 中国教育学刊,2019(2):82-84.
- [22] 徐长发. 劳动教育是人生第一教育——对习近平总书记“以劳动托起中国梦”重要思想的学习体会[N]. 中国教育报,2015-05-06(07).
- [23] 章振乐. 正心立德劳动树人——小学“新劳动教育”的实践与思考[J]. 中国特殊教育,2017(5):27-29.
- [24] 贺雪峰. 公私观念与中国农民的双层认同——试论中国传统社会农民的行动逻辑[J]. 天津社会科学,2006(1):56-60.
- [25] 曲霞,刘向兵. 新时代高校劳动教育的内涵辨析与体系建构[J]. 中国高教研究,2019(2):73-77.
- [26] 赵汀阳. 论可能生活[M]. 2版. 北京:中国人民大学出版社,2010:144.
- [27] 扈中平,蔡春,吴全华,等. 教育人学论纲[M]. 北京:高等教育出版社,2015:316.
- [28] 何云峰,张蕾. 关于劳动人权的四个理论视角[J]. 西南大学学报(社会科学版),2017(4):34-41.
- [29] 何云峰,周玉林. 基于劳动幸福构筑社会主义精神——上海师范大学知识与价值科学研究所所长何云峰教授访谈[J]. 社会科学家,2018(12):3-7.
- [30] 高惠珠. 价值论视域中的“劳动幸福”[J]. 上海师范大学学报(哲学社会科学版),2019(1):17-23.
- [31] 刘次林. 幸福教育论[M]. 北京:人民教育出版社,2003:32.
- [32] 赵荣辉. 劳动教育及其合理性研究[M]. 北京:中央民族大学出版社,2012:55.
- [33] 苏霍姆林斯基. 关于全面发展教育的问题[M]. 王家驹,张渭城,杜殿坤,等译. 长沙:湖南教育出版社,1984:22.
- [34] 宋玉波,程新平. 自由幸福:中国特色社会主义法治的根本追求[J]. 西南大学学报(社会科学版),2019(3):5-15.
- [35] 何云峰. 劳动幸福论:以劳动幸福为基础构筑社会主义精神[M]. 上海:上海教育出版社,2018:3.

责任编辑 曹 莉

网 址: <http://xbbjb.swu.edu.cn>