

幸福论

XINXUOLUN



余英时 著

人生与学术

基于学生研究的课程与教学丛书

学生幸福论

向 晶 著

主 管：山东出版集团
出 版 者：山东教育出版社
(济南市纬一路 321 号 邮编:250001)
电 话：(0531)82092663 传真：(0531)82092663
网 址：<http://www.sjs.com.cn>
发 行 者：山东教育出版社
印 刷：
版 次：2011 年 月第 版第 次印刷
规 格：787mm×1092mm 16 开本
印 张： 印张
字 数： 千字
书 号：ISBN 978 - 7 - 5328 - -
定 价： 元

(如印装质量有问题,请与印刷厂联系调换)
印厂电话：

让教学变成学生研究

——《基于学生研究的课程与教学》丛书主编寄语

张 华

百年以来,世界教学理论和实践发展的根本特征是:不再把教学与研究割裂开来、对立起来,让教学和研究化为一体。这样,教学就不再是研究过程终结之后才开始的行为,教学的本质就不再是传授外部提供的知识或规范体系。恰恰相反,教学的本质是研究或知识创造。这包括:教师一以贯之的学生研究;教师与学生合作研究知识与生活;教师帮助学生做研究。教学即研究,这是对教学的时代特征的基本概括。

学生研究是教学的出发点与归宿。这包括相互联系且化为一体的两个方面:教师做学生研究与学生做研究。

教师并非为了控制教学过程而研究学生,亦非在教学过程之外研究学生,而是把自己的教学和做学生研究完全融合起来,使二者实现“无缝对接”,彻底一体化。教师即学生研究者,教师即教学研究者。至于教学过程之外的各类专业研究人员(如儿童心理学家、教育学教授等)也在研究学生或儿童,但这类研究成果是教师自身做学生研究和教学研究的资源,而非教师必须遵循的信条或指令。教师做学生研究具有独特性:教师是在帮助学生发展的过程中研究学生的。

学生做研究并非掌握知识的手段,亦非模仿专业人员做研究以训练研究技能,更非“做假”“做戏”或“做秀”,而是产生自己思想、创造自己知识的过程。学生做研究的过程真实、生动而富有创造性,这不仅是每一个体个性发展的生动体现,而且是人类进化的核心内容。即使从学科知识、学科文化发展的角度来看,并非只是少数专业研究人员的研究工作推动了学科发展,而广大中小学生在教师指导下的学科探究也是学科知识、学科文化的有机构成,并大大丰富和推动了学科发展。没有人会把中小学生在打乒乓、踢足球排除在乒乓文化、足球文化之外,那我们为什么把学生们在课堂上探究数学、学习科学的过程排除在数学文化、科学文化之外?我国传统的教学论所津津乐道的“教学过程的间接性、有领导”,不是想方设法把学生的学科探究、学科学习排除在学科文化之外吗?

教师做学生研究是在帮助并完善学生做研究的过程中进行的,因此,这本质上是一种行动研究。教学即教师的行动研究。通过做学生研究,教师不仅促进学生的个性发展,而且发展自身的专业素养。把教学变成学生研究,意味着教师发展与学生发展的一体化。

伟大的启蒙思想家卢梭在18世纪就指出:“在万物的秩序中,人类有它的地位;在人生的秩序中,童年有它的地位;应当把成人看作成人,把孩子看作孩子。”^[1]这大概是人类历史上第一份“儿童权利宣言”。一个确定无疑的事实是:启蒙运动以后,人类的解放是伴随儿童的解放而实现的。然而怎样“把孩子看作孩子”?成人把自己的知识或价值规范直接告诉或灌输给孩子,算不算尊重孩子?这个问题只能在人类进入20世纪以后,伴随时代和科学进步才得以解决。

杜威在哲学上深刻阐述了儿童的经验与成人的经验、儿童的学科与成人的学科的本质区别和各自的独特性,因此,把成人的学科知识经过简化后直接告诉儿童是无效的,因为这依然是成人的经验。唯一的出路是把分门别类的学科知识转化为儿童的经验、儿童的心理过程。这种“转化”的基础或可能性是:学科知识和儿童的经验都具有经验的本性——主动探究,都具有社会性——在社会合作和互动中实现。杜威据此假设开展了系统的实验研究,由此开启了教学民主化和现代化的

新时代。

皮亚杰则在心理学上深刻揭示了儿童的心灵、理解、认知与成人的区别。他通过一系列匠心独运的实验研究,获得了令人信服的结论:无论是大千世界中的一草一木,还是人类创造的知识和规范体系,儿童的理解和成人是不一样的。成人试图把自己的理解快捷地告诉儿童是徒劳的。人的学习的本质是心灵的主动建构。教学意味着教师在理解学生心灵的基础上为学生主动建构知识的情境提供帮助。因此,教师对学生的倾听、理解、等待和帮助是教学的关键。皮亚杰不仅开启了心理学中倾听儿童的研究传统,而且为把教育、教学变成学生研究奠定了坚实基础。他所创造的方法的核心是:创设问题情境,对儿童或学生进行“临床访谈”。

杜威、皮亚杰等人的开创性工作,扭转了教学的总方向:教学由启蒙时期的“传授-接受”取向,转向现代民主时期的“研究-建构”取向。这是世界百年教学发展的大趋势。

教师把教学变成学生研究,当研究学生什么?核心是两个方面的:一是学生的思想或观念;一是学生的体验或情感。“思想”意味着探究、创造与问题解决。研究学生的思想旨在理解并发展学生的探究能力,帮助学生学会思维。“体验”意味着人与世界融为一体,由此生成兴趣、关心和意义。研究学生的体验旨在感受并升华学生的学习兴趣、关心情怀和生活意义,帮助学生学会关心。印度诗哲泰戈尔曾说:“孩子那儿满是金子和珍珠!”这真是对学生思想和体验的精彩比喻。思想学生的思想,体验学生的体验,并据此提供可能的帮助,这是教师研究学生的核心旨趣。

教师当如何研究学生?让教学变成倾听。让教学时刻植根于问题情境与体验情境,教师帮助学生投入问题探究与体验之中,并通过对话让学生的探究和体验日益深入。当这一切发生的时候,教师要时刻倾听——倾听学生解释他们自己的思想、反思他们自己的体验。教师倾听学生的过程,既是研究学生的过程,又是与学生合作探究知识和生活的过程。因而,倾听体现了教学的本质——教学即倾听。

当教师开始在课堂上做学生研究,教学工作就成为不断促进教师专业发展和自由发展的过程。当学生把学习变成了研究,学校学习就成为持续发展学生的学习兴趣、探究能力和健全个性的过程。当教学变成师生的合作研究,课堂就成为师生自由表达思想的公共领域——“学习共同体”,由此把民主的种子撒播在心灵的沃土上,生长为民主的生活方式和人生态度,成就社会的希望。

张华

2011年3月18日,于沪上三乐斋



导论 学生幸福的合理性追问:教育学的视野	1
一、教育的含义与研究视野	1
二、教育价值关涉学生幸福	4
三、课程事实关注学生幸福	6
四、学生幸福研究的合理性确证	8
五、本研究的计划	10
第一章 探寻学生幸福的历史渊源	17
第一节 东西文化与个体幸福:幸福观的宏观脉络	17
一、中西文化传统中审视个体幸福的可能与限度	17
二、东西教育文化视域下个体幸福的本质	34
第二节 以德论福与以乐为福:我国古代幸福观	38
一、以德论福	39
二、以乐为福	41
第三节 从感性主义到科学主义:西方幸福观的变迁	43
一、古希腊罗马时期:对幸福思考的全面展开	43
二、欧洲中世纪:基督教色彩的幸福观	48
三、近代西方世界:幸福研究的繁荣时期	51
四、现代西方社会:弥漫着悲观情调的幸福观及其超越	53
第四节 文化与历史的交融:思考学生幸福的逻辑起点	56
第二章 解读学生幸福的现实意蕴	60
第一节 拥有尊严:学生幸福的现实意蕴	60
一、学生幸福的多维度透视	60
二、学生幸福的现实意蕴	77
第二节 社会、家庭、学校:关涉学生幸福的相关因素	88
一、社会环境:关涉学生幸福的外部因素	88
二、家庭环境:关涉学生幸福的内部因素	93
三、学校环境:关涉学生幸福的直接因素	101
第三章 剖析学生幸福的教育现状	107
第一节 捍卫尊严:学生受教育现状剖析	107

一、教育现状中学生的表现	107
二、一个初步的结论	124
第二节 幸福还是不幸福:学生生存境遇反省	126
一、学生生存境遇的事实呈现	126
二、反省学生生存的不同境遇	156
第三节 始作俑者还是受害者:教育现状中的教师	165
第四章 寻回学生幸福的教育作为	172
第一节 学生幸福:教育追求的价值取向	172
第二节 尊严生活:学生生存的理想状态	177
第三节 个体权利、生活目标、生活态度:赋予学生生活尊严的教育关怀	181
一、个体权利是学生幸福的基点	181
二、生活目标是学生幸福的动力	194
三、生活态度是学生幸福的保障	203
第五章 守望学生幸福的教育图景	213
第一节 课程变革:学生体验幸福的教育路径	213
一、学科课程中领略学习的乐趣	214
二、综合实践活动课程中体验探究的魅力	226
第二节 文化场域:学生追逐幸福的教育空间	245
结 语 幸福人生:教育境遇中学生幸福的诗情展望	247
附录一 教师访谈提纲	251
附录二 家长访谈提纲	253
附录三 学生访谈提纲	254
附录四 田野日记(摘录)	256
参考文献	258
后 记	278

导论 学生幸福的合理性追问:教育学的视野

人类的文明与发展,经历了漫长的历史进程。从一定意义上说,一部人类文明史就是人类不断追求自身幸福生活的历史。尽管不同时代、不同地域、不同学科领域对幸福的诠释各不相同,有的甚至相互对立,然而,人们探寻人生幸福的目标是一致的。

可以说,任何一个社会都不是完美的,然而教育却是社会走向完美的希望,儿童正是这一希望的种子。如果我们把幸福看作是人的终极价值追求,那么,教育关涉人,关涉人生,因而不能不关涉人的幸福。对教育的追求本身就蕴含着人们对幸福的向往,包含着对儿童接受教育以及接受何种教育的关注。当我们思考儿童幸福的本质及获得幸福的条件时,对于童年的生活状态与生存境遇的探寻以及由此而引发的对人类精神的追求与深切关怀,是教育的根基和前提。如何帮助希望的种子摆脱并冲破外界的羁绊,怎样细心地养育稚嫩的蓓蕾以致自由地绽放才是教育的使命与追求。因为,教育并不是单纯为了社会的需求或个体的发展,更是奠定儿童一生的福祉和尊严的基础。

一、教育的含义与研究视野

对教育是什么这个问题,古今中外有着各种各样的解释。战国时期的思想家子思认为“修道之谓教”。教育家荀子则把“以善先人者谓之教”。被誉为中国第一部教育学的《学记》对其解释为:“教也者,长善而救其失者也。”东汉许慎在《说文解字》中解释道:“教,上所施,下所效也”;“育,养子使作善也。”^[1]卢梭认为:“教育要以儿童为出发点,按照儿童自己的观察和感觉方法,以其独特的思维方式和活动特点施教才有益于儿童的接受。”^[2]美国教育家杜威主张“教育即生

活”，“教育即生长”，“教育即经验之不断改造”，把教育看作是准备完善的生活过程。雅斯贝尔斯指出：“所谓教育，不过是对人的主体间灵肉交流活动（尤其是老一代对年轻一代），包括知识内容的传授、生命内涵的领悟、意志行为的规范，并通过文化传递功能，将文化遗产教给年轻一代，使他们自由地生成，并启迪其自由天性。”^[3]苏霍姆林斯基认为：“教育学方面的真正的人道主义精神就在于珍惜孩子有权享受欢乐和幸福。”^[4]不同时代、不同文化背景中的人们基于各自的生活现状与生存处境表达他们对教育的理解与期待。事实上，“每一代人也只能在他们各自的政治、经济、文化的历史、现实处境中来谋求他们对教育的理解和对教育理想的追求”^[5]，“人类生存境遇的变化必然会导致人们对教育理解的变化”^[5]，而给出不同的阐释与期待，并以此来关照他们当下的教育实践。不论是“劳动起源论”、“生活需要起源论”、“生物起源论”、“心理起源论”也都体现出不同时代的人们对于教育的思考与评判。

自20世纪80年代初鉴于“应试教育”愈演愈烈，学生学业负担日趋加重情况下，我国各省、市、自治区都有学校开展了愉快教育（有的称“乐学”）的探索。到80年代中期则形成了一批明确以愉快教育为宗旨的教改实验。其中1984年上海市第一师范附属小学经过几年的探索后制定了该校的办学宗旨：“让孩子们都有幸福的童年，美好的心灵，创造的才干，健壮的体魄，活泼的个性。”^[6]并随后明确了使用“愉快教育”的概念作为该校教育整体改革的主题。国家教委于1990年和1991年相继召开了全国性的“愉快教育”实验经验汇报研讨会，更是促进了这一教改热潮在全国范围的发展。愉快教育最初的出发点是“改变学生由学业负担带来的心理上的负性情绪状态，打破负性情绪与学业不良之间的恶性循环”^[7]。后来逐步形成一个比较鲜明的主题：“要‘使每个学生有幸福的童年’。使他们感到‘学习是愉快的，活动是愉快的，生活也是愉快的’。一句话，要使学生们的整个童年都是愉快的，并使愉快的童年生活长留在孩子们的记忆中。”^[8]英国教育家怀特海于1990年在《教育与美好生活：超越国家课程》中提出教育应促进学生的利益问题，指出学生的最大利益就是幸福，教育应当以学生的幸福为使命。美国斯坦福大学教授诺丁斯则把学生的幸福作为教育目的。2003年在其《幸福与教育》一书中论述了如何培养幸福的人，提出幸福与教育具有内在的一致性，幸福应当成为教育目的，以及好的教育增进个人与公共幸福。众所周知，教育一方面是为学生未来的幸福生活做准备，要给个体提供日常生活所需的基本知识与技能，以适应个体置身现象世界的基本需要。与此同时，教育还需引导

个体人格的完成与心智生活完满,精神成人乃是教育的核心宗旨。^[9]另一方面,只有学生正在接受的教育过程本身是幸福的,才可能感受到幸福。学习是学生的核心生活,教育能否给他们幸福就成了他们整个生活是否幸福的主要标准,教育能否培养学生以幸福能力,也是关系到他们以后能否幸福生活的非常重要的因素。^[10]人人都向往和追求幸福,但并非人人都能获得幸福。可见,获得与感受幸福都是一种需要磨砺和培养的能力。^[11]以上诸多说法,有的是从人的发展的角度来探讨教育,有的则从社会需要出发来解释教育,有的着重强调教育的重要性,有的又关注教育与个体幸福的关系,他们从不同的角度揭示了教育的某些特点,也表明随着时代的发展,人们越来越关注自身的价值,越来越渴望通过教育实现幸福的追求。

教育是一项人类有意识、有计划、有目的培养人的活动。从一个初生的嫩弱无知的婴儿到成为适应社会需要、能谋求社会生活的成员,也就是说,从一个自然实体的人成长为一个社会实体的人,都必须经过专业教化的过程。但教育的宗旨并不仅仅在于个体对当下周遭现实生活的简单适应,而在于个体人格的成熟与完善,在于个体精神上的成人。人不仅是事实性的存在,更是精神性的尊严存在,教育的价值意义正在于启发、确立个体生命不可动摇的尊严。“生命的尊严说白了就是生命存在的理由,以及对这种理由的守护。”“一个人守护自我生命的目的就是守护自我做人的尊严,对个人生命尊严的侵害就意味着对个人生命目的和存在意义的一种剥夺,生命尊严的危机也就是个人生命存在目的与意义的危机。”^[12]因而,我们强调每个儿童都是世界上独一无二的个体,通过教育对他独特的关注而认识他自己,认识个体独特的价值与尊严,赋予个体应有的权利与追求,获得个人感受世界和认识世界的方式,进而具备个人自由选择的理性能力,并勇于为个人的选择以及周遭的一切承担必要的责任。

教育的问题可以说是十分复杂的,因为教育研究的都是关于人的问题,而这个世界上再没有比人更为复杂的了。它不但涉及政治、经济、历史与文化的变迁,还需要从伦理学、哲学以及心理学等不同学科寻求解释与根据。它不但涉及社会、家庭与学校,还影响儿童、教师以及几乎一切相关人士的生活与幸福。它不但随着时代的发展而发展,还需要超越时代与社会的局限去探寻未来的趋势与方向。教育一方面要传承历史文化的传统,另一方面又不得不接纳外来文化的侵染;一方面要接受各界人士的监督与指责,另一方面又要承受社会的检验与挑选。也就是说,教育研究涉及一个儿童成长的方方面面,牵涉一个人发展的各

种因素。

本研究并无意于把人们引向玄远的概念体系,导向抽象空洞的言说,而是根据学校教育中学生生存现状的基本事实判断,而进行的教育价值取向的探索和诉求。事实和价值是同一事物的两个层面,价值依赖于事实,并以教育事实为价值判断的依据,“而某一客观事物的陈述是否导致价值,导致什么样的价值却由人和人的需要决定的”^[13]。只有在有关客观事物的事实网络中加进人的需要才能实现由事实到价值的转换。本文旨在探寻学生幸福“是什么”以及“应当怎么样”的事实和价值判断。把学生幸福定位于教育的价值追求,并从课程事实的角度关照当下的教育实践。研究基于东西文化的视野,追寻历史的足迹确立学生幸福的逻辑起点。从伦理学、哲学以及心理学的视角阐述学生幸福的理论依据,并从社会、家庭、学校三方面论述关涉学生幸福的相关因素。试图回到教育生活本身,更切近更真实地看待我们身边的学生与教师,并在对周遭的教育生活境遇的审慎明辨中改善学生的生活质量与生命品质。关注儿童的生存状态是当今极有意义的课题,对儿童生存现状的研究也是一个极其宽泛的课题,这里,我们以幸福为轴心,对儿童的生活予以关注,旨在唤起更多的有识之士来关心儿童的生活现状与生存境遇,意在阐述教育之于学生幸福的应有作为以及可行路径。

二、教育价值关涉学生幸福

“‘价值’这个普遍的概念是从人们对待满足他们需要的外界物的关系中产生的”^[14],但“价值不是物本身,而是物对人的意义”^[15]。价值“是人们所利用的并表现了对人的需要的关系的物的属性”,“表示物对人有用或使人愉快等等的属性”。^[16]如此看来,价值实际上体现出一种关系,反映了客体满足主体某种需要的属性。我们在考察教育价值时,也要从分析主体与客体之间的关系入手,探寻教育如何满足与其相对应的主体需求。“教育价值是从教育对人和社会的意义来说的,主要指教育作为社会系统中的一种客体,对社会主体和个体主体的发展需要的一点满足(适合、一致、促进等)。旨在说明教育对人、对社会的一定的积极意义。”^[17]可以说,教育本身就是一项价值活动,教育对社会与人的价值是教育存在之根本。首先,教育对于受教育者而言具有个人价值。教育教学过程是教育者的教和受教育者的学共同构成的双边活动,教育者以其专业特长和娴熟的技能满足受教育者特定的需要,过程中,师生和谐相处,教学相长,不断丰富科学文化知识,提高思想品德修养,主动开展创造性实践活动以及文体锻炼,这些都使得学生感到精神上的愉悦以及健康成长的喜悦,直接地满足了他们成长

发展的各种需要,也感受到学习过程本身的乐趣与意义。校园生活是每个学生人生中重要的组成部分,教育生活的质量如何,是否幸福都直接影响其整个人生的生活质量与幸福感受。有质量的教育赋予学生成长的权利,给予学生选择的机会与空间,帮助他们确立自身的目标并以积极乐观的生活态度去实现自身的价值,守护生命的尊严。随着社会的进步与文明程度的提高,个人的发展越来越依赖于教育尤其是学校教育的作用,越来越取决于学校教育所赋予个体生活质量的提高与生活幸福的条件,因为接受教育的程度与质量已经在相当大的程度上影响到个人获取社会资源并改善生活质量的能力,直接影响到“个体的就业、职位、晋升的可能性以及发展的潜能,从而影响到个人的社会地位和经济收入等”^[18]一系列生活问题。从这一意义上说,教育正是通过提高受教育者的自身素质(包括对幸福的认识与态度,感知幸福、创造幸福以及充分利用幸福资源等内在品质),培养受教育者的生活能力并在营造丰富多彩的教育过程中成就个体的幸福。

尽管,任何一个社会都存在着价值多元、文化冲突的现实,但教育必须把握社会的核心价值而不能在冲突和多元中迷失了方向,因为许多教育问题都是由于其他社会因素的作用而产生的,局限于教育本身是无法解决的,势必从历史文化中把握脉络,从社会大背景中看现状,从社会核心价值中考查教育价值,才能扎根于历史文化的土壤,明确教育的价值追求,表明教育应有的作为以及可行性路径。就现实社会而言,“民主、科学、法制以及市场机制”^[19]等都是其核心价值,教育既要弘扬社会的核心价值又要明确当下所要追求的教育价值,才能与政治、经济、文化以及其他社会因素之间处于良性循环中有所超越。作为价值活动的教育“可能长时间地再现”过去的社会状态,也可能“预示某些新的社会状态并加速它的变化”。^[20]“教育之于社会是被动地适应还是主动地超越”^[21],取决于什么样的教育培养出了什么样的人。人不仅仅是生存,而且是有价值的存在,这种价值体现在求真、求善、求美的过程中,体现在能动、自主、创造性地面对现实周遭一切的过程中,体现在既尊重他人又自尊独立地内化各种优秀传统文化的基础上有所创造的过程中。所以,教育不应是简单地适应社会,更是对现实社会的超越,这种超越性才是教育的真正价值所在。人对现实的适应是为了构筑美好的未来,个体接受教育的过程既是满足当下的需求也是未来人生幸福的前提,因而,教育不仅要培养学生作为存在主体的适应和超越现实社会的能力和智慧,而且还要在形成其作为价值主体中勇于捍卫生命的尊严并积极主动地追求自身

幸福的内在品质。

其次,教育对于社会中的政治、经济、文化、科学技术等发展具有社会价值。教育不过是整体社会领域这一大系统中的子系统,与政治、经济、文化和科学技术等子系统共同维系社会大系统的良性运转,保持整个社会处于最优化状态。这样,各个子系统之间势必发生需要和满足需要的价值关系,教育对于其他子系统需要的满足正是教育价值的体现,教育是通过向其他子系统输送合格的人才而体现其价值的,并以不断地将人的现有素质提高甚至超出当下社会发展的要求的高度上来而满足社会的需要,任何价值都有大小之分,判断教育现实价值之大小的标准是看它能否维持与增进人类的整体幸福。因为,教育是一项把握人类自身前途和命运的社会事业。一个民族的将来维系于学校、家庭、社会赋予儿童的教育,如何培养教师,尊重教师,如何对待儿童,关注教育以及在何种文化氛围中按照怎样的价值标准而自主地生活,都影响着一个民族的未来。

三、课程事实关注学生幸福

1918年,美国学者博比特出版的《课程》一书被看作是课程成为一个独立研究领域的标志。源于20世纪初美国的“社会效率运动”,博比特与查特斯等人启动了“课程开发的科学化运动”,即“课程开发范式”,并由此形成了独特的“科学化课程开发理论”。该理论把课程的本质看作是“以准备完美的成人生活为出发点,却落实于儿童的活动与经验;把教育过程等同于企业生产过程,学生沦为‘学校工厂’加工的‘原料’;把课程开发过程视为机械的‘课程工程’,从而导致课程开发过程中‘见物不见人’的现象”^[22]。直到科学化课程开发理论之集大成者拉尔夫·泰勒提出了“泰勒原理”才使课程开发达到一个新的历史高度。“泰勒原理”中的“学校应该试图达到什么教育目标”、“提供什么教育经验最有可能达到这些目标”、“怎样有效组织这些教育经验”以及“我们如何确定这些目标正在得以实现”这四个问题也被称为课程开发的“永恒的分析范畴”。然而,“泰勒原理”的实质在于追求“技术理性”,试图通过有效控制课程开发过程,而使课程开发成为一种理性化、科学化的过程,进而为课程开发提供一种普适性的程序。^[23]这样,课程开发过程中学习者成为被控制的对象,其主体性必然受到压抑;教师的主动性与创造性也得不到应有的尊重;每所学校的特殊性也被忽视。自20世纪70年代中期课程领域发生了重要的“范式转换”:由“课程开发”范式转向“课程理解”范式。试图探讨如何“理解课程”,其目的在于使课程研究回归生活世界,关注人类共同的价值与尊严。于是,课程被理解为历史文本、政治文本、种族

文本、性别文本、现象学文本和后结构主义、解构主义、后现代本文以及自传性/传记性文本、美学文本、神学文本、制度文本、国际文本,如此等等。课程研究涉及学校中的学生、教师以及围绕师生所发生的事情,反映学校中的人与物以及所发生的事情时,课程领域正是使用语言表达“学校中所发生的事情”,运用话语语言说着这样的课程事实:课程是什么,课程发挥怎样的功能。如此说来,有必要把当代课程领域理解为话语或者文本。因为“我们每个人都‘在’他者中,任何一件作品、一个作者都‘充盈’着他者的”^[24]思想。只有借鉴他者的话语才能把你的生活史、性别、种族以及神学文本以复杂的形式创生一个问题情境,激发人们反思接受教育意味着什么,思考作为一个人自己的生存现状与生活境遇,其目的在于更准确、更充分地理解并改进这种情境。

到了20世纪90年代,由于环境、种族、人口以及生态等综合性问题层出不穷,依靠单一学科无法解决这些综合性问题。同时,这一时期,诸如哲学解释学、后现代主义哲学以及后结构主义哲学等新哲学思潮不断涌现,使得知识论发生了新的变迁,“认为知识并非是固定不变的,而是情境性的、社会建构的,因此不必固守传统的学科疆域”。此外,脑科学的最新研究也指出“知识越整合就易于学习”^[25],以及面对时代的发展如何提高个体在复杂的情境中作出理性的选择并解决实际问题的能力等个体要求都使得各国的课程改革呈现出综合化的趋势。1989年美国教学视导与课程编制委员会组织专家进行中学研究并试行课程方案,中学课程中出现了“全语言”以及“STS”等综合课程;90年代加拿大各州把课程整合看作教育关注的焦点;90年代以后,德国大部分州的教学大纲都使用了“跨学科”、“学科间协作”等名称;1996年日本中央教育审议会提交的咨询报告进一步将实施综合性学习作为培养学生“生存力”的一项重要措施;^[26]1988年英国议会通过的《教育改革法》,以法令形式规定了必须在课程计划及具体教学进程中贯彻诸如经济、工业、职业教育、环境、公民教育等交叉课程要素。2000年1月31日,我国教育部颁发了《全国普通高中课程计划》,新设综合实践活动课,其核心是“基于学生的直接经验,联系学生自身生活和社会生活,注重对知识技能的综合运用,体现经验和生活对学生发展价值的实践性课程”^[27],这标志着“综合实践活动课”正式进入我国的课程领域。由此看来,在当今这个国际化迅速发展的时代,世界各国课程改革都致力于向生活世界转向设计课程,从学科本位、知识本位向关注每一个学生成长的历史性转变。直面真实的生活情境,倡导在真实问题的解决中培养学生综合学习和综合运用知识解决问题的能力,在科

学探究过程中奠定科学研究的原始热忱,在社会大课堂中磨炼意志与积极的生存态度。课程设计趋向“多元”、“生态”、“个性”以及“科学与生活”世界的整合,帮助儿童在追求个性发展中“学会认知”,教诲学生敬畏自然,关爱环境,在科学世界与生活世界的对话中“学会做事”,引导他们理解并尊重人类的多样性与差异性,在不同的民族文化中认识共同的人性而“学会共同生活”,进而在自我、社会、自然的和谐发展中“学会生存”,实现学校教育对学生一生的幸福负责。

课程不是静态的物(教材、教具等),而是教师、学生、教材、环境之间动态互动交互作用的“完整文化”,是一个动态平衡的“生态系统”,教师与学生是课程的题中应有之义,是课程意义的创造者和主体。^[28]可以说,课程事实为师生提供了一个课程理论与实践彼此相遇的情境,目的不是消除两者间的差异而是创设理论融入实践的场域。学科课程与综合实践活动课程共同展示给学生一幅科学世界与生活世界的真实画面,其中人类的实践行动、社会制度、文化产品以及艺术家的创造等都以文本的形式供学生阅读与品味,真实的课程情境使得认识成为可能,在认识基础上有所创造成为现实,探寻关于自身成长的基本课程问题以及它对于其他人成长的影响,进而生发出关怀自身、他人以及整个人类的责任意识,重新构想理论与实践彼此嵌入之于个体成长的意义。学生既在学科课程中体会学习的乐趣,又在综合实践活动课程中领略探究的魅力,在五彩缤纷的课程事实中享受当下的幸福生活又为未来的人生幸福储备能量。

四、学生幸福研究的合理性确证

在加速现代化进程的过程中,人们创造了一个日益发达、丰富的物质世界,它提供给人类各种物质的方便与享受,使得生活更加富裕。然而,人们在取得巨大物质成就的同时,也极大地释放了自身的物欲和控制欲。就是在这样的社会历史背景下,近一个多世纪以来的教育,它的主要宗旨是教人去追逐、适应,去认识、掌握、发现这个外部物质世界,着力于教会人的是“何以为生”的知识与本领。应当承认,教育在这方面的作用是十分巨大的。正是在当代科技和教育等的影响下,人类驾驭物质世界的知识与能力有了长足的发展。为此人们把教育视作当代社会的一大支柱。然而,在这一历史的行程中教育却逐步丧失了它的本真意义。由于它放弃了“为何而生”的教育,为此一切“何以为生”的知识与本领之发挥也就会陷于盲目而难于符合人性之根本。人们沉迷于物质生活之中而丧失精神生活,只有现实的打算与计较而缺乏人生的追求与领悟。人生的全部意义被淹没在对物的片面追求之中,人性的丰富内容被消融于物性的释放之中,人性

为技术与物质所吞没。教育的这种“外在化”的弊病,使人只在实用主义、功利主义的层面去思考问题,去寻找人生的答案,去理解幸福的含义,不再寻求超越于现实利益的生活意义、人生目标、道德水准。人的生活表层化、实利化、短暂化,人对自我的认识和关怀只服从于他逐物的需要,不再去思考那些具有永远意义的价值。于是,现代人在享受着利用自然、改造环境的高度文明时又不得不面对随之而来的人口、能源、环境等社会问题,不得不承受个人的尊严淹没在体制规训之中,不得不憧憬明天的幸福生活而牺牲当下的生活意义与价值追求。人的心灵是空虚、孤独、飘泊的,正是这种教育所形成的诸如此类的畸形人性之特征,也是学生既无法感受现今的幸福也不具备创造未来幸福的能力的根源。于是,人们呼吁“重估一切价值”(尼采语),呼唤从异化的工具人、理性人、经济人回归到真正人的教育,从人性的角度重新审视整个教育过程。

21 世纪已经到来,我们所期待的人与人、民族与民族之间的新型的“关系”并没有出现,已经过去的教育历程和现今的教育现状仍充满了太多的不幸、太多的在各种崇高的名义下的专制与残害。原因何在?文化的、历史的、政治的、经济的,人们试图从各个不同的角度去寻求解释。或许可以从“天人合一”以至于“知其善走向行其善”的伦理道德型文化传统中找到依据;或者历史悠久的科举制度,“学而优则仕”的古代教育观到“吃得苦中苦,方为人上人”之古训也能提供给我们一些线索;还有“大一统”的政治格局也似乎可以说明一些问题;以及“市场经济”、“效率至上”的现实也能解开一些疑问。寻找原因只是为了查询病根,看清现状以寻求教育的作为,其目的在于改进,在于更好地前行。因为,当我们走进学校,步入课堂时,可以感受到学生于惩罚中无声地反抗、于挣扎中承受应试之重、于冲突中捍卫自己的尊严。可以看到学生成长的权利被不同程度地剥夺,他们迷失自己的目标而陷于迷茫,教师的不同教学态度之于学生学习与生活境遇的影响,从而做出幸福失落在何处、幸福体现在哪里的价值判断,进而确立教育之于学生幸福应有的作为。分别从伦理学、哲学以及心理学论证了其理论合理性,基于这三个方面的现状剖析,而成为教育以此有所作为的依据。更何况我国当今的时代背景也发出“让人民更幸福更有尊严”的呼唤,温家宝总理在 2010 年 3 月 5 号所作的政府工作报告中再次强调“我们所做的一切都是要让人民生活得更加幸福、更有尊严,让社会更加公正、更加和谐”^[29]。

鉴于如此这般的原因,如此种种的现实,从个体权利、生活目标、生活态度三个层面赋予学生尊严生活以教育关怀,重新解读幸福的意蕴,并赋予它时代内

涵。重新论证教育领域里身心关系、主客关系、知情关系。我们认为幸福作为一个抽象的概念不是可以量化的指标体系,而是一个可以填充的框架性的要求,“这为每一个人确立自己具体的人生目标保留了空间,这就使得不同的个人可以创造属于自己的幸福,形成自己的个性生活。幸福本身也要求人们在幸福的框架内自我选择、自我设计、自我创造,个体才是自己幸福的真正作者”^[30]。整个人类文明的历史发展证明,人的本性就在于“知其不可为而为之”,悬设一个目标让自己去追求,人的创造性就在于把原先认为不可能甚至不可思议的事情通过自己的不懈追求实现出来,因而人的本质并不能仅仅归结为他所创造出来的现实事物,更在于他不断创造的精神力量。在这种身心一致、德福统一的目标追求过程中,人的本质潜能或人的本质力量的全面丰富性才能得到最充分的发展,人才能日益完善自身,摆脱自己受奴役的状态。生活的质量就是生命的质量,就是幸福的含量。教育引导学生会生活的过程就是引导他们学会选择一种具有积极生活意义的、能够提高其生命质量的生活方式,最终教会学生通过生活的安排和优化来成就幸福的人生。因为幸福是不可直奔主题、不可直接“教”的,教育活动只能通过对学生知识、技能的培育,精神境界的提升来间接地成就学生幸福的人生。课程变革是学生幸福的教育路径,实现幸福的教育向课程实施回归。通过学科课程和综合实践活动课程等基础教育中典型课程案例的呈现、分析、归纳并提升出系统的教学特征、具体的实施途径,让学生在课程中了解他人,认识世界,构筑成长的摇篮;让学生在课程中与生活相遇、与过去重逢从而展望遥远的未来;让学生在课程中理解人性的魅力与精神的境界,铸造精神的大厦;让学生在课程中体验教育的幸福并走向幸福的人生。

五、本研究的计划

本研究如何开展,怎样进行,又是依据什么提出相关的论据以及如何区别易于混淆的概念,下面就从选题说明、研究方法、概念厘清三个方面进行阐述。

(一) 选题说明

研究旨在分析学校教育之中受教育者的生活状态与生存境遇,因此使用学生这一概念,根据《儿童权利公约》的规定,以18岁为儿童的年龄界限,故文中的学生与儿童从年龄阶段上来说是一致的,既指学校这一特殊机构中的学习者,也关注作为一个完整的儿童个体所享有的一切权利,诸如接受教育的权利、言语表达的权利、探究未知的权利、自主选择的权利等。

幸福这一概念丰富而又十分的模糊,似乎无论怎样的论述都无法穷尽影响

幸福的因素,但幸福不是空洞的,尊严不是虚无的,需要填充物加以充实,需要教育有所作为。我们可以寻找到一些关涉学生幸福的重要方面,表明教育关注学生幸福应有的作为与努力方向。针对儿童这一特殊年龄阶段的人群,幸福又有着更为明显的特殊性与重要性,这里并不意在告诉人们怎样做就能得到幸福,而是试图探讨对于儿童这一群体教育应该付出怎样的关怀,教育需要从哪些方面入手才有利于儿童的健康成长。我们认为教育应致力于从个体权利、生活目标、生活态度三个方面关怀儿童,赋予儿童成长的权利,帮助他们选择适合自己的人生追求,以积极乐观的生活态度体验当下的幸福并勇于追寻未来的人生幸福。那么,这三个方面的确立又来自于什么样的依据呢?

来自学校教育现象观察、课堂描述以及师生访谈,可以为我们提供真实的事实根据与理论前提。此外,我们依旧可以寻找到关涉学生幸福的直接依据与理论支撑。首先,1923年,埃格兰泰恩·杰布(Eglantyne Jebb)女士拟定了《儿童权利宪章》,提出儿童应有自己权利的观点并被救助儿童国际联盟所接纳。1924年救助儿童国际联盟在日内瓦举行“儿童幸福国际大会”,会上一致通过将《宪章》作为《儿童权利宣言》,标志着世界上第一份儿童权利宣言的诞生,明确提出了“儿童权利”这个具有国际性意义的概念,并把权利看作是影响儿童幸福的关键。1959年联合国签发《儿童权利宣言》,确立儿童拥有十项以期能有幸福童年并有益于自身和社会发展的权利,号召家长和成人以及各个组织机构、各国政府确认这些权利,依据这些原则逐步通过立法以及相关措施以力求儿童的权利得以落实,儿童的幸福得以保障。1989年又通过了《儿童权利公约》,进一步强调人类所有成员固有的尊严及其平等和不容侵犯的权利,才是人们生活水平的提高,社会文明进步的标志,乃是世界自由、正义与和平的基础。强调权利之于儿童的成长和幸福的价值所在,指出无论是家庭教养还是学校教育以至于社会环境,营造和平、尊严、宽容、自由、平等和团结的教育过程之于儿童成长的积极意义,并由此成长为有能力担负社会责任的公民。

其次,现代心理科学的发展使的“幸福”这个古老的哲学话题纳入到科学实证的视野,既关注理论整合又致力于应用技术的拓展。从主观幸福感、心理幸福感等范式探讨幸福感的情感与认知成分及其测量原理与可行性分析。通过对幸福心理结构的分析给出幸福的界定,进而探索幸福的先行条件。关于幸福的先行条件的研究是心理学以幸福为对象的研究领域中的一个重要组成部分,关于幸福本质及其本源的一项研究。研究幸福的先行条件从实质上说就要对如何达