

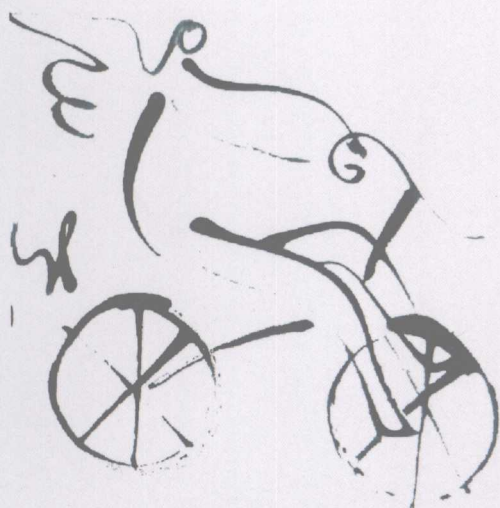
[美] 内尔·诺丁斯 著

Nel Noddings

幸福与教育

Happiness and Education

龙宝新 译



教育科学出版社

Educational Science Publishing House

幸福与教育

Happiness and Education

龙宝新 译

教育科学出版社

· 北 京 ·

Original English Title:
Happiness and Education
By Nel Noddings 2003

© Nel Noddings 2003

All rights reserved.

Authorized translation from the English language edition published by Cambridge University Press.

本书中文版由 Cambridge University Press 授权教育科学出版社独家翻译出版。未经出版社书面许可，不得以任何方式复制或抄袭本书内容。

版权所有，侵权必究

责任编辑 周益群
版式设计 贾艳凤
责任校对 贾静芳
责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

幸福与教育 / (美) 诺丁斯著; 龙宝新译. —北京: 教育科学出版社, 2009. 6

书名原文: Happiness and education

ISBN 978 - 7 - 5041 - 4326 - 6

I. 幸… II. ①诺…②龙… III. 幸福—教育理论 IV. G412

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2008) 第 143022 号

北京市版权局著作权合同登记 图字: 01 - 2005 - 4674 号

出版发行 教育科学出版社

社 址 北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号

邮 编 100101

传 真 010 - 64891796

市场部电话 010 - 64989009

编辑部电话 010 - 64989421

网 址 <http://www.esph.com.cn>

经 销 各地新华书店

制 作 北京金奥都图文制作中心

印 刷 北京中科印刷有限公司

开 本 787 毫米 × 1092 毫米 1/16

印 张 19.75

字 数 300 千

版 次 2009 年 6 月第 1 版

印 次 2009 年 6 月第 1 次印刷

印 数 1 - 3 000 册

定 价 40.00 元

如有印装质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换。

作者前言

很高兴我的很多著作将有机会以中文出版。诚挚地希望这些作品会对中国读者有所帮助。我愿借此机会对我的著作作一个简单的介绍。

几条相互连接的重要线索贯穿着我在哲学和教育学方面的著述。1984年问世的《关心：伦理和道德教育的女性视角》（*Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, 1984, 2nd ed. 2003）一书引领了后来大量的相关著作。这些著作探讨关怀伦理的本质、关怀在教学中的运用，以及关怀理论对社会政策的影响等问题。在我刚刚完成的一本书中，我重返关怀伦理的研究。在书中，我以进化论为指导，从女性经验的角度追溯道德发展。我发现道德发展与母性本能直接相关。事实是，关怀伦理更自然地女性经验中产生。当然这并不等于宣称男性不可能投身于关怀或关怀伦理。就像很多女性完全接受并且身体力行公正伦理一样，很多男性也认同关怀伦理。

我的另外一个重要学术兴趣集中在宗教和精神问题上。与我的第一本关怀著作密切相关，1989年出版的《女性与罪恶》(*Women and Evil*, 1989)一书从女性的视角分析了罪恶这一概念。在那本书里，我审视历史上各种宗教组织，特别是基督教组织，对女性的压迫、对两性不平等地位的维护。从女性的视野出发，我认为罪恶应该包括有目的的给他人施加痛苦的行为、被迫的分离，以及孤苦无助的人生状态。

对宗教的探索得以在下一本书中继续。1993年的《培养智慧的信仰和不信仰》(*Educating for Intelligent Belief or Unbelief*, 1993)主张这样一种教育：帮助年轻一代分辨理解与宗教有关的一系列复杂问题。我的目的是指导学生们如何在接受或者拒绝某些传统宗教理论和习俗的过程中运用智慧，也同时让他们相信有意义的符合道德的人生并不一定依赖宗教教条。除了这本书以外，我还在2006年出版的《批判性课程：学校应该教授哪些知识》(*Critical Lessons: What Our Schools Should Teach*, 2006)等其他几本著作和很多文章中探讨了如何运用批判性思维理解宗教和精神问题。

以关怀伦理为基础，我对道德教育这一命题进行了广泛深入的研究。在2002年的《培养有道德的人：以关怀伦理替代品格教育》(*Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education*, 2002)以及其他大量文章中，我阐述了这样一个道德教育模式：以榜样、对话、实践和求证为途径培养关心人的人。这个道德教育模式是对以灌输美德为主的传统人格教育的一个超越。

作为一位教育哲学家，我还对教育哲学领域内的其他基本问题进行了探讨。1995年的《教育哲学》(*Philosophy of Education*, 1995, 2nd ed. 2006)即是对这个学科领域的一个基本的分析介绍。当然，这个分析是从一个西方学者的视野进行的。人生意义、人类幸福等重要哲学命题得以在2003年出版的《幸福与教育》(*Happiness and Education*, 2003)一书中进一步讨论。在这本书和其他一些文章中我试图回答怎样培养全面发展的人这一问题。

我最近几年的大量学术研究集中在和平运动和全球化中的教育问题。2005年出版的著作《培养具有全球意识的公民》(*Educating Citizens for Global Awareness*, 2005)反映了我在这方面的思考。在不少文章中我反驳了战争可以符合道德、符合正义的论调。我认为我们没有理由将战争或者暴力行为作为解决争议和冲突的一种途径。这一立场当然和我一贯的“关怀”主张相一致。关怀而非暴力才是完美人生与和谐社会的基石。

在探讨全球化公民的过程中，我还对“地方”这一概念进行了研究。事实上，哲学家们对这个概念的兴趣正在增加。这当然与现代化进程中人类对环境问题和地球命运的忧思有关。理解并且欣赏人们对自己家园的热爱可以帮助我们正确对待不同于我们的社会群体、他们的人生兴趣和文化习俗。

除了上面介绍的这些主要问题，作为一位前高中数学教师，我对数学的由衷兴趣反映在我很多的哲学和教育论述之中。读者们会发现，很多地方我运用了大量与数学和数学教学有关的例子。

在结束这个简短的前言之际，让我再一次表达对我的著作中文版出版的兴奋和感激之情。我向所有的翻译者和教育科学出版社的同仁们致敬！

内尔·诺丁斯
2009年2月

译者序

教育：为了幸福的事业

——论诺丁斯的幸福教育观

著 名关怀伦理学家、美国斯坦福大学教授——内尔·诺丁斯（Nel Noddings）是当代世界德育论坛的巨匠，心系人类幸福是驱动其学术事业的内在动因之一。自 20 世纪末期以来，人类步入了一个理性至上、意义缺失、精神危机、社会生态失衡的特殊历史时期，“全球重大事件发生的节奏和频率加快，社会中各种时尚来去匆匆”、“价值观迅速漂移”、“家庭的上空始终笼罩着阴云”^[1]等，正是对这一历史时期的生动写照。在这一时代背景

下,人的生活意义问题受到了史无前例的挑衅——人的幸福感在下降,人际间的亲密感在消失,人的精神支柱在微倾……为此,人们渴望找回一种积极的生存体验,期待在情感、关系以及共同的生活场址中重建人类共同栖身、依寓的精神家园。面对此情势,诺丁斯教授出版了其教育理论新作——《幸福与教育》,希望借此来为人们病态的精神生活奉上一剂良药。在该书中,她以浑厚的关怀伦理学理论为基础,对人类世代关注的生活主题——幸福进行了全新的阐释和省视,对教育事业的幸福使命及其实践方略进行了廓清和探究,从而为学者探讨幸福、言说教育提供了崭新的理论参照点和地平线,为教育工作者实践关怀、理解关怀提供了稳健的行动起点和实践路径。可以说,以此书为依托来洞悉诺丁斯关怀伦理的精髓,品鉴其幸福教育观的深邃见解,堪称一次富有韵味的学术旅程。总而观之,诺丁斯的幸福教育观是由为了幸福的教育目的论、多元开放的幸福内涵论、基于生活的幸福来源论、崇尚选择的幸福教育论四个环节相互链接而成的有机体。

一、为了幸福的教育目的论

幸福是人类生活的永恒情结,追求幸福是推动人类发展的源动力,这是一个自明性的人类生存事实。尼尔(A. S. Neill)指出,生活的目的是寻求幸福;威廉·詹姆斯(William James)指出,人类主要关心的东西就是幸福;亚里士多德认为,“幸福是终极的和自足的,它是行为的目的”,^[2]等等。显然,以服务于人的生活为使命的教育活动,自然也要以成就人们的幸福生活为使命。然而,长期以来,人们执著地坚守着一个隐性的教育哲学——“人的幸福与成功源自于他早期所受的磨难(即学习)”,这就致使幸福这个教育目的长期处于为人所淡忘、所搁置的窘境。对此,诺丁斯给予了猛烈的抨击:幸福的首要特征就是没有痛苦或苦难,尽管幸福“不是教育或生活的唯一目的”,但它是教育的核心目的,“好教育就应该极大地促进个人或集体的幸福”。^[3]不止于此,诺丁斯甚至从容地提出,应该在教育的“七条基本目的”^[4]之上再加一个——“幸福”。在《幸福与教育》中,诺丁斯对教育的这一“为了幸福”的目的给予了详尽的论述。

首先,教育目的是发展中的。这种发展性体现在两个方面:其一,教育目的的“表达”是常变常新的,是需要持续反思的,否则,“教育就可

能成为其最佳样态的另一种可怜的替代物”。^{[3]76}一方面，用来表达教育目的术语是不断变化的，“有文化”便是一例，在前现代与现代中，“有文化”的含义和标准是不断变化的；另一方面，时代是发展的，社会对人提出的素质要求是变化的，教育目的亦需要与时俱变。教育目的存在的意义不是要给教育活动预设一种恒定的目标，而是要在不断反省中实现教育目的对教育活动的引领功能，“目的的一个重要功能就是鼓励那些能够丰富教育思想和人类智慧的目的讨论”。^{[3]83}正是在此意义上，我们说，教育目的的功能不是通过教育工作者“固守”它来实现的，而是通过用它来“经常反思、讨论、评价我们所作所为，看看我们的任务和步骤是否与我们的目的相一致”的方式来实现的，是人在反复与教育目的相对照、“找差距”中来实现的。所以，教育目的始终是内在于教育过程中的，始终是鲜活的，也只有这种教育目的才能够成为“判断我们所做事情的评价性过滤器（screen）”。^{[3]5}诺丁斯正是在此意义上来理解“为了幸福”这一教育目的的。无须给幸福一个固定的概念，让幸福的讨论始终处于开放之中，这种做法的真正目的是要让“幸福”这一教育目的“活”在教育活动中，“活”在教育工作者的心中，不致沦为附加给教育活动的的一个“标签”或“名义”。

其次，为了幸福的教育目的与其他目的之间是核心与外围的关系。诺丁斯指出，“我强烈相信把幸福作为教育的指导性目的具有其合理性”，因为这不是理性逻辑推演的结果，而是那些生活在“幸福的地方”，如家庭、学校中的人的真实体验。“生活在这些幸福地方中的成人会认识到教育（和生活自身）的一个目的就是幸福”，会认识到“幸福既是教育的目的又是教育的手段”。^{[3]261}在此，关怀伦理重境遇、重体验的特征得到了体现，并成了其考察幸福问题的独特方式。诺丁斯进一步指出，“教育工作者的大部分责任是帮助学生去理解有关幸福的困惑和难题，学会对之提出质疑、学会负责地开拓有前途的可能领域”，教育工作要更好地“为年轻人的幸福生活作好准备”。^{[3]240}当然，诺丁斯并不否认其他教育目的存在的重要性，就两种目的间的关系而言，“幸福不是教育或生活的唯一目的，但它是核心的目的”。^{[3]17}换言之，教育活动的其他目的要围绕“为了幸福”这一核心目的来安排，其他目的是帮助学生间接实现幸福的手段和工具。同时，在她看来，要正确理解“为了幸福”这一教育目的，关键问题在于我们如何正确地理解“幸福”概念的内涵，它才是我们将这一目的与教育的其他目的沟通起来、关联起来的重要环节。故此，诺丁斯提

出,“当我企图把促进幸福作为教育的一个目的时,我必须提出一种有说服力的对幸福的解释:它是怎样和人类需要联系起来的,在我们所栖居的社会中它意味着什么,幸福怎样才能使社会变得更加美好,幸福怎样与其他合理的目的相适应。”^{[3]83}

再次,幸福作为教育目的的意蕴。在一个多元化、民主化的社会里,要将幸福这一教育目的付诸实践就必须对“幸福”的意蕴加以体认,否则,这种幸福教育观很可能退回到常人的庸俗理解水平上来。诺丁斯指出,将幸福设定为教育的目的起码包含着两层意义:其一,它意味着“我们应帮助学生理解多样的幸福观,并通过分析和实践,形成他们在幸福方面的可靠立场”;其二,它意味着应该“根据幸福的实质观念来评价我们所做的每一件事情”。^{[3]234}在此,作为教育目的的“幸福”的每一层意蕴都是指向学习者的教育行动的,每一种“幸福”的理解也必须在行动化中才能最终达成教育的目的。除此而外,幸福作为教育目的的重要意义还在于它有助于复兴那种完整意义上的、知识情感交流共在的教育教学活动。在把幸福作为教育目的后,“我们的教学会获得许多免费的馈赠”,例如,“我们将不会破坏诗歌表达的经验”,“我们可以一起交流地方传说,讲故事”,进而“恢复教学的神圣感”,即“那些能够促进人终生幸福,并因而值得保持和发扬的那些东西”。^{[3]124}可以说,有了幸福这一教育目的的引领,教育教学活动就不再是一种令人感到压抑、苦闷、痛苦的生活经历,而是一个充满愉悦、让人神往、魅力四射的人生乐园,教育活动的全面育人功能随之得以充分释放。

二、多元开放的幸福内涵论

幸福是什么?幸福的本真意涵何在?这是诺丁斯幸福教育观得以形成的根本支撑点。在此问题上,她的基本分析视角有两个:其一是内涵论的视角,即对幸福本身内涵的考究;其二是外延论的视角,即从幸福与其相关范畴的关系视野出发来对这一内涵进行更进一步的廓清。

(一) 内涵论的视角

追求幸福是人类难以割舍的情结,言说幸福是人们津津乐道的话题。牧口常三郎(Tsuneshaburo Makiguchi)认为幸福是价值的创造,尼尔认为幸福意味着发现兴趣,约翰·斯图亚特·密尔(John Stuart Mill)认为幸

福意指最大多数人获得最大利益，亚里士多德认为幸福是理论或沉思的思想活动，基督徒认为幸福是“高峰体验”、“超自然感”等。总之，在对幸福的认识上，学者们人见人殊、众说纷纭，其共同特征是“都包含着规定性的一面”。^{[3]21}其结果，言说者把许多心系幸福的人引入了一个歧途——“如果希望拥有幸福，我们就应该用某一特定方式去生活、去思考”。^{[3]15}对此问题诺丁斯认为，幸福没有规定性的定义，“我们不必主张每个人都拥有相同的幸福观”，真正的幸福是X，“我们一直在寻觅着这种幸福”。^{[3]16}在当前，大多数学者以“主观幸福感”来界定幸福，这种界定方式虽然看到了幸福的一部分特征，即常常伴有一种积极的主观体验状态，但毕竟它不是“幸福”的全部。在理解“幸福”时，我们所遇到的主要困难是它所特有的复杂性特征。要揭开“幸福”的神秘面纱，我们必须首先正视和面对这种“复杂性”，跨过这一步是深入探索幸福的意蕴与内涵的前提。“幸福”这一事物的复杂性集中体现在：在对它的理解上，我们始终难以回避规范与精神、当下与未来、主观与客观、片段性与稳定性、幸福与不幸在同一个人身上共存且相互冲突的事实。为此，幸福的内涵存在于这些二元对立关系间的“夹缝”中，它就是对这一幸福“事实”进行透视或统观的结果，就是诺丁斯所期待的“公认的、能够表达幸福内涵的答案”。^{[3]17}

（二）外延论的视角

正是基于上述考虑，诺丁斯指出，我们理解幸福的方式是“问问自己是什么给了人以幸福，而非试图给幸福下定义”。^{[3]19}在此，内涵界定式对于我们认识幸福来说是有局限性的，对幸福的探讨应该从幸福的本质论（即幸福是什么）、内涵论转向幸福的外延论、幸福与相关范畴的关系论。实际上，任何概念的存在都绝非孤立的，而是存在于一个以其为中心的、以相关概念范畴为支架的网络式关联之中。“幸福”概念亦是如此，支撑它的概念范畴主要有：苦难、需要、道德、钱、智慧、社会压力等，其中最引人注目的是幸福与苦难、需要、美德间的关系。幸福与这些范畴之间的关联方式既是幸福概念的延伸，又是诺丁斯对幸福本质论探究的继续。

首先是幸福与苦难的关系。诺丁斯认为，幸福的一个基本特征就是：“没有痛苦或苦难”。^{[3]3}对她而言，所谓“没有痛苦就没有收获”，“没有苦难生活会失去意义”，完全是一种自欺欺人的念头。用她自己的话来

说,如果要问“受难有意义吗”,“我会坚定地用‘不’来回答它”,“对我们的关怀对象和关怀关系来说,接受那种认为受难包含着某种对人类发展有非常重要的意义的观念可能会是一种伤害”。^{[3]40}所以,要获得幸福,我们不是要给苦难一个“尊贵的位置”,不是要经受苦难的折磨、面临苦难的威胁,而是要减缓它、减少它,甚至排除它、消灭它。也正是如此,幸福不需要“延迟”到某一时期,“不蓄意将痛苦强加给人”是迈向幸福教育的一条根本原则。当然,并非所有的苦难都是与人无益的,当我们不经意地把一种苦难施诸于人时,我们会随之产生一种“罪责”。其中,有些“罪责”可能是值得我们去承受的苦难。在此,诺丁斯将罪责区分为两种:一种是健康的罪责,一种是不健康的罪责。前一种属于那种值得人去承受的罪责,它能够表达“我们真诚希望(对自己的过错)做一些可能的补偿”^{[3]46}的愿望;而后一种则是指我们在做“那些即使在客观的侵犯者找不到其所作所为的理由的情况下仍继续干的罪行”时所产生了一种情感体验,它是在没有补偿受害者意图下的情况下发生的,故这种罪责感是我们应该尽力回避的。除此之外,诺丁斯还指出,与人分享苦难也是一种幸福,“真正的幸福需要有分享不幸的能力”。^{[3]3}

其次是幸福与需要的关系。诺丁斯指出,幸福就是需要的满足,尤其是一些重要需要的满足,“我们无法想象:如果某些需要没法满足,我们怎样才能过上一种幸福生活”,故“需要的满足是幸福的主要因素”。^{[3]240}在此,诺丁斯所言的“重要需要”是指那些求诸于社会来满足的需要,即认同、认可或归属的需要,如在大家庭中人被认可,随之获得了一个身份。在幸福与需要的关系论上,诺丁斯的重要贡献在于从“明示的需要(expressed need)”与“推断的需要(inferred need)”间的关系上阐述了幸福的外延。所谓“明示的需要”,就是指“那些在需要者内心产生的需要”,^{[3]58}可以用孩子的语言来表达是其关键特征;所谓“推断的需要”,就是指“那些从外部引发出的需要”,是他人强加到那些说有这种需要的人身上的需要。对孩子而言,这类需要一般是成人推想出来的,是“成人强加给孩子的需要”,它的存在为我们给孩子某种强制性措施提供了辩护。由于两类需要的表达主体不同,故两者之间常常会发生矛盾,幸福就来自两种需要之间的协调与转化,“幸福教育的一个特征是在明示的需要与推断的需要之间建立了一种基于持续协商的平衡”。^{[3]242}成人应该通过管理需要、需求,限制那些不当的明示的需要,“鼓励将推断的需要转化为明示的需要”^{[3]242}等方式来帮助孩子们获得幸福。

再次是幸福与道德的关系。道德的内核是善，道德的卓越表现是美德，幸福与道德的关系就是幸福与善、与美德的关系。就前者而言，诺丁斯指出，善的尺度在于“它对促进幸福的必要性”。^{[3]157}善离不开关系，“善良的标签最好要和关系相互关联起来”，即不仅“能和那些即刻卷入的人士保持关怀关系，而且还不至于破坏或者严重削弱在更大关怀网络中的关系”。^{[3]161}在此，我们可以说，“善”的本意就是关怀关系的维系和保持，而这种“维系”和“保持”活动即是幸福的孕育之所。正是基于此，诺丁斯指出，“那种源自相互关系、在公共生活中获得的尊重和内心的平静的幸福——需要一定层次的品德和灵性”，即“善”。其实，善对幸福的意义集中体现在美德对幸福的促进上。所谓美德就是一种卓异的品性，就是一种“好品德”，幸福和好品德之间具有一种稳定的关系，这一点已经为人所广泛接受。诺丁斯认为，幸福是“既是道德生活的一个良好开端，又是引领我们道德生活的受欢迎的副产品”，^{[3]158}所以，“以有利于保持他们同其他人之间积极关系的方式来展示美德”是人获得幸福的重要途径之一。在此，诺丁斯所言的美德绝非一种实在的人之品性，而是在关系中动态发展着的鲜活存在。正如她所说，“自我是关系的东西”，人的道德自我“是在它与其他身体、物体、自我、境况、观念的相遇中和我们对自己先前自我的反思时建构起来的”。为此，“美德最好要在强健（strong）、快乐的关系中来学习”，“美德是我们追求幸福之行动的一部分”。^{[3]114}

三、基于生活的幸福来源论

在对幸福内涵进行探寻的基础上，诺丁斯对幸福的来源作了全面分析，为创造一种面向幸福的教育锁定了行动方向。总而观之，她认为幸福来自人类生活的三大领域——私人生活领域、公共（或社群）生活领域和职业（或工作）领域，其中私人生活领域是幸福的主要生发之所。

（一）私人生活领域

在这一领域中，幸福主要来自以下几个方面，即持家（make a home）、为人父母、住所、惬意品质和人际关系等。其中，家又构成了幸福的主要居所。

幸福的首要发源地是家。诺丁斯非常重视家的幸福功能。她认为，

“家”不等于“房子”，房子是人的身体的延伸，而家则是人的自我的延伸，甚至“我们自身周围的事物都是我们自我的一部分”。^{[3]97} 对人来说，家存在的意义在于它是人的各种需要被发现、被筹划、被聚集、被整合、被满足的地方，是我们的隐秘，“身体形象”被创生、被保护的地方，是我们从事有特权的讨论、做白日梦的地方。更重要的是，家给我们提供了一个地址，一个（成员）身份，“家构成了个人的部分身份。”^{[3]59} 因此，家是人收获幸福的主要场所，“幸福离家庭更近些”。^{[3]30} 譬如，家里的温度、亮度，身体的舒适程度，充满融洽和关爱的亲情关系等都是家召唤幸福来临的直接诱因。同时，家具有隐秘性和非正式性，它是“一个安全而又体面地逃避公共生活噪音和争辩的地方”，^{[3]117} 这就决定了人在家里更容易体会到一种舒适感，更容易感受到一种幸福感。实际上，在家中收获幸福的主要途径是持家和当父母。每个人都要持家，持家的知识和经验是人获得幸福的基础，而这恰恰是现代教育中最为薄弱的一个环节。在持家中，人不仅会发展出一些诸如勤俭、节制的美德，更重要的是，它还是一个“快乐的舞台”，^{[3]114} 是创造美的据点。尤其是对那些喜欢做饭、做家务的人来说，持家可能是一件在游戏和工作之间界线模糊的事情，是生成幸福的“泉眼”。在家中的另外一个幸福之源是为人父母。生育孩子时所经受的分娩疼痛、养育孩子时对父母责任的自觉承担、教育孩子时进行的“餐桌边的交谈”等，都是幸福的自然来源。做父母的三大兴趣就是保护、成长和接纳，即保护孩子、呵护孩子的成长、让孩子为社会所接纳，这三个环节都是幸福的发源地。

其次是人的惬意品质。在人身上所展现出来的那些令人称道的、让人觉得惬意的品质能够实质性地促进人的幸福的实现。诺丁斯指出，这些品质包括：“身体的吸引力、礼貌、（有分寸的）取悦人的能力、智慧、谦逊、带有一定优雅的举止、自尊（与谦逊相互平衡）和外向性”，那些“受人仰慕的品德特性——如仁慈、大度、诚实和忠诚等”，^{[3]179} 还有如负责、好客、诚信、勇敢等。在这些惬意的品质背后潜藏着两种魅力，即身体的魅力与人格的魅力，前者如注意修饰、风度和姿态，后者如那些容易让人感受到快乐的“快乐人格”。人一旦具有了这些魅力，他就更容易领略到幸福感，因为“有魅力的人常常比那些没有魅力的人要幸福些”。^{[3]180} 同时，人的这些优异品质与幸福之间一般存在着一种“循环性（circularity）”关系，即一种品质的形成能够增进人的幸福程度，而人的幸福程度的提高又会反过来强化这一优异品质的魅力和吸引力，两者之间

是相互催生、交互强化的关系。

最后是住所和人际关系。一方面，人在住所中也能发掘幸福。人有热爱生命的本性，而人的生命归属于自然，扎根于特定住所之中，因此，人一旦听到“本国”、“家乡”这些字眼，身临于本国、家乡情景之中时总会油然而生一种亲切感、熟悉感。故此，“热爱住所常常是幸福童年的标志”，孩子们是“在对住所的热爱中不断获取幸福”^{[3]122}的。对孩子们来说，对住所的热爱是神圣的，而更加神圣的是孩子对“幸福的期待”，^{[3]124}这种期待是伴生于其对住所之爱中的。另一方面，诺丁斯尤为重视人际关系这一幸福的源泉。她强调：“首要的幸福要在和其他人的关系中去寻找”，“人类互动领域是幸福的一个主要舞台”。^{[3]35}具体而言，这些关系互动领域包括爱情、友谊、亲情等。在这些互动领域中，人类可以通过相互支持、相互关爱的方式保持关联，故更容易领受到一种亲密感、融洽感，更容易遭遇幸福。

（二）公共生活领域

公共生活是人获得幸福的另一来源，这些生活领域主要包括民主生活、社区生活和学校生活等。

首先，民主生活是公认的良好生活形式，它必定会影响到人的幸福，但其效果是间接性的。一般人们认为，民主的三大支点是：自由、平等、最大程度地满足人类的需要。就自由而言，它是幸福所必需的，但如果对之缺乏限制的话依然不会增进幸福，因为“自由越多，拥有的越多，选择对象越多，就会让更多的人变得不幸”。^{[3]231}真正的幸福来自适度的妥协，即在自由主义者与社团主义者的自由观之间寻求一个平衡点。显然，要找准这一平衡点，人需要通过决断来获取幸福，“幸福的人会在不牺牲同胞的善意和认可的前提下利用他们的自由为自己找到一个满意的位置”。就平等而言，只有将之理解为“在成长、发展自我的才能、性格、个性和生活方式等方面的机会平等”^{[3]232}时，它才可能促使个体实现幸福。这是因为，每个人对自己成长的评价与其主观幸福感的形成是密切关联的，人们常常会在感到自己的才能得到了充分发展时体验到幸福。就需要的满足而言，民主生活能够促使人们去提出合理可行的财富分配方式和需要满足方式，从而间接促进幸福的实现。

其次，参与社区生活是幸福的重要来源。在此，诺丁斯主要分析了一个现象——志愿者为什么常常会获得幸福。她认为，其原因有三：其一，

志愿者能够在服务活动中找到与其性格相投的伙伴，能与服务对象及其他志愿者建立起一种温暖的关系，这种关系正是幸福的孕育者；其二，志愿者往往是那种能感受到其他人的需要并对之发出回应的人，尤其是在对服务对象不幸的容忍力和对减轻这种不幸的责任承担方面，志愿者更容易从中领略到幸福；其三，志愿者常常能意识到他们的工作在延续着社会的精神和民主的关联方式，这一点是维系他们个人幸福的坚实基础。不难看出，诺丁斯认为，要追求幸福人就必须积极投身社会、积极奉献社会、关怀他人，努力用行动来实践关怀精神。

最后，学校生活也是人，尤其是学生获得幸福的主要领域。在学校中，教师尊重学生的兴趣和选择，给学生以热情的鼓励，参与学校的各项教学活动等都充满着学生与幸福相遇的契机。

（三）职业生活

人生中的相当一部分时间是在职业生活或工作岗位上度过的，职业生活是人收获幸福不可或缺的领域之一。诺丁斯指出，那些与谋生有关的活动势必会给我们带来幸福、痛苦或烦闷，毋庸置疑，找到合适的职业和工作肯定是人迈向幸福的一个基石。反之，一旦个体发现自己所干的工作是为道德舆论所厌恶的时候，他们会变得不幸福，会发现自己在自我苛责和对这个世界愤懑之间犹豫不定。在此刻，“他们会全部失去源自自我尊重和内在满足的那部分幸福”。^{[3]230}

四、崇尚选择的幸福教育论

在当代，许多儿童生活在一种幸福缺失、幸福匮乏的校园生活中，滥用毒品、校园暴力、应试教育、学业压力、社会公正遭到践踏、生态环境恶化等，无不危机着学生的幸福生活。为孩子们找回幸福，重建幸福的学校生活是时代赋予教育工作者的神圣使命。幸福需要教育但又不是那种直接、单纯的教育。正如奥威尔所言，幸福不能通过直接朝向它的方式来实现。为此，我们需要的是一种为了幸福、面向幸福的教育。诺丁斯的幸福教育观就是基于这一逻辑起点来展开的。那么，为了幸福的教育事业应该从何处着手来行动呢？诺丁斯在《幸福与教育》中给出了明确的答案。