

# 现代基础教育研究

第17卷



# 现代基础教育研究

## · 卷首语 ·

为坚持素质教育导向的综合改革叫好 杨德广(5)

## · 教育前沿问题探讨 ·

中国幸福教育研究与实践 闫艳(9)

“创新思维”培养何以艰难? 刘宏森(18)

评价促进培养 孕育创新“基因”

——九年一贯制学校“学生创新素养评价”的实践探索 王洪伟,肖建民(25)

基于创新素养培育的小学“1+X”校本课程群建设 李川(39)

## · 教育理论研究 ·

倾听教学的目的观:培养会倾听的人 周杰(43)

减负:从“利益文化”走向“素质文化” 王小明,吕智敏(48)

论学前教育在当代中国的重要价值 余海军,苗蓉(53)

北爱尔兰的学科融入式生涯教育的特点和启示 郑钢(59)

## · 教师教育研究 ·

论教师作为知识分子的社会属性 李孔文(66)

教师课程领导的实践之维

——微观权力分析方法 赵虹元(71)

我国教师实践能力研究:进展与反思 吕长生(76)

## · 德育研究 ·

公德先行的逻辑 肖楠楠(83)

试论大、中学德育教师专业素养的培育与衔接 张益(88)

道德领导视域下的校长领导职责与实现路径 许苏(93)

教育转型背景下德育工作者的“六品” 郭宁伟(101)

家庭教养方式与初中学生思想品德发展关系的研究

——以上海市徐汇区某公办初中预初、初一、初二年级为例 陈海燕(105)

· 课程教材研究 ·

- 论课程改革的制度化 张俊列(111)
- 上海一、二期课改高中思想政治教材比较研究 罗华荣,田晓媛(117)
- 基于实践行动步骤的课堂教学设计  
——马扎诺有效教学综合框架与要素研究 毛 伟(123)
- 论古诗词鉴赏的有机关联  
——以 2013 年高考语文古诗词鉴赏题及答案为研究对象 詹 丹(134)
- 中小学教学微视频资源建设路向何方  
——一名教育工作者的回顾与反思 文玲玲(142)
- 上海高考改革形势下的中学英语教学  
——基于普纳荷学校语言教学经验的分析 李敏敏(148)
- 综合实践活动在不同小学数学教材中的比较研究  
——以人教版和北师大版小学数学教材为例 彭 婷(154)

· 学科教学实践 ·

- 论语文课堂教学表现力 柏章发(160)
- 比较思维在高中语文阅读教学中的渗透 陈 燕(166)
- 高中自主探索大学数学先修课程的实践研究 徐岳灿(171)
- 初探语言性理答与教学效果之间的化学反应  
——基于一年级数学《进位加法》教学过程的评析 陈 英(178)
- 打造智能教室 尝试未来课堂  
——信息技术应用于教学的实践探索 张 琦(184)
- 基于图式理论的英语阅读教学策略 王玉莲(189)
- 变动时代学校音乐教育及其研究的挑战与对策 潘朝阳(195)
- 初中音乐欣赏教学中有效运用体验性活动的实践与研究 马自强(201)

# Research of Modern Basic Education

Vol.17

March 2015

---

## CONTENTS

(Main Articles)

- Happiness Education Research and Practice in China ..... YAN Yan ( 9)
- Why Does “Creative Thinking” Be So Difficult ..... LIU Hongsen (18)
- Outlooks on “Listening” Teaching Aim: Help Students Become Good Listeners  
..... ZHOU Jie (43)
- On the Social Attributes of Teacher as Intellectuals ..... LI Kongwen (66)
- Practice about Teachers’ Curriculum Leadership  
——Micro—power Analysis Method ..... ZHAO Hongyuan (71)
- The Logic of Public Morality Being First ..... XIAO Nannan (83)
- On The Institutionalization of Curriculum Reform ..... ZHANG Junlie (111)

## 为坚持素质教育导向的综合改革叫好

我国中小学教育长期以来存在学生课业负担过重、应试教育过度的问题,导致青少年学生一直处于高负荷学习的高压之下,严重影响了其身心健康和全面发展,其根源出于高校考试招生制度的弊端。我国从 20 世纪 50 年代初开始实行全国统一考试招生制度,即统一考试科目,统一考试时间,统一录取标准。实行“统考”的优点是公平、公正、便捷;缺点是“唯分数论”,分数决定一切。有些学生即使平时表现很好,又有专特长,大有发展潜力。但若高考差一分,就不能进理想的高校,进理想的专业,甚至被淘汰出局。高校想收这个学生,也爱莫能助。于是,从学生到家长,从教师到校长,都围绕考分在“争分夺秒”,投入题海大战,挑灯应战,放弃了无数个双休日,度过了无数个不眠之夜。童年的欢乐泯灭在作业、考试之中,年轻人的朝气销匿在作业、考试之中。谁都知道这种“唯分数论”的考试招生制度存在弊端,但谁也拿不出一套科学的高考改革的良策。于是有些高校提出“自主招生”的改革方案,原本想突破“唯分数论”的桎梏。因此,教育部于 2001 年批准东南大学、南京航空航天大学、南京理工大学 3 所高校,试行“自主招生录取”。2003 年,教育部又颁布《关于做好高等学校自主选拔录取改革试点工作的通知》,规定在 22 所高校中,“以有利于学生的全面发展和个性特长的充分发挥,有利于高素质、创新人才的培养为目标,积极探索、研究,并在实践中不断规范、完善自主选拔录取改革试点工作”。此后,随着教育主管部门逐年放权,拥有自主招生权的高校数量上不断增加,2010 年发展到 80 所。然而这种“自主”招生,很快演变为名校之间“争夺生源”大战、“掐尖”大战。他们背离了改革的初衷,违背了教育部的规定,堂而皇之地打着名校的牌子,到全国各地重点中学“抢”生源,导致中学校长、教师应接不暇,不甚其烦,但又不敢怠慢,扰乱了中学正常教学秩序。这种“自主”招生,不仅没有减轻中学生的负担,反而加重了学生负担。以某大学为例,报考其“自主”招生的学生,首先要接受 3 小时的笔试,测试内容涵盖高中语文、数学、英语、政治、历史、地理、物理、化学、生物和计算机等 10 个科目,笔试成绩排名前 1200 名的学生还要接受该校 5 名专家的面试。专家面试的题目面广量大,尽展个人才华,全不顾中学生的实际情况。面试后淘汰一大半,剩下的“入围”考生仍然要参加上海市普通高校统一招生考试。许多参加“自主”考试的学生被折腾得疲惫不堪。

高校“自主”招生的目的是为了打破统考中的“唯分数论”的桎梏,避免把一些高考分数没上线但确有专特长的“偏才”、“怪才”排除在大学校门之外。也就是说,高校“自主”招生,是为中学生中的“偏才”、“怪才”提供一个机会,留出一条通往大学的深造之路。然而在实际招生中,不少高校仍以考分高低录取学生,不愿招“偏才”、“怪才”。如某大学明确提出,自主招生中,不鼓励招收“偏才”、“怪才”,而是招“综合素质全面、学科成绩突出”的优秀生,借口“‘偏才’、‘怪才’的标准很难给予准确界定”,认为这些学生“没有良好的学习能力和研究能力,很难完成正常的学习”,以此为由拒绝招收。

由此可知,这种“自主”招生完全变了味,演绎为“掐尖大战”,不仅没有加强素质教育,反而促使应试教育愈演愈烈。笔者当时写过多篇文章批评了这种以“掐尖”为目的、加重学生负担的“自主招生”,一直期盼有新的高考改革举措。不久前,笔者欣喜地发现,新的改革方案终于出台了。在经过大量调研、论证的基础上,2014年9月,上海市颁布了《深化高等学校考试招生综合改革实施方案》(以下简称“改革方案”)。笔者认为,这是一个超越以前任何一项考试招生改革的方案,是一个有助于遏制应试教育、实施素质教育的改革方案。如果说以前的高考制度是以追求高分为目标,导致应试教育的愈演愈烈,那么这次改革方案则坚持立德树人,坚持素质教育的导向。上海的改革方案明确提出“分类考试、综合评价、多元录取”,这将有利于科学选拔和培养人才,有利于发挥学生的兴趣爱好和专特长,为学生成长、成才提供了更多机会。各类高中学校要认真履行、创造性地运用这次综合改革方案,如此一定会有效地推动中小学素质教育,促进学生终身发展,把每位学生培养成有个性、有特长的合格人才。笔者认为,应抓住以下几个亮点:

第一,这次综合改革强调把普通高中学业水平考试与高考挂钩,有助于促进学生努力学好每一门功课。高中阶段采取“门门清”的办法,即学完一门考一门,把每一门课的考试分散在不同年级、不同时段,减轻了学生集中考试的负担。学业水平考试共 13 门,有了学业水平考试,学生必须认真学好每门课,这有助于学生形成合理的知识结构,奠定全面发展的良好基础。中学时代是人生重要的奠基时期,引导和督促学生努力学好 13 门功课,对未来的发展大有裨益。知识广博的人,走上工作岗位后适应能力比较强。在学业水平考试中,分合格性考试和等级性考试两种,学生可选择 3 门为等级性考试,其余为合格性考试,充分考虑到不同学科取向的学生的特点,尊重学生的兴趣爱好。学生平时不必对每门功课平均投入时间,可以多投入一些时间学习自己喜爱的科目,发展自己的专特长,并参加等级考;其余科目可以少花些时间,考试合格即可。这有助于培养“合格+特长”的学生。

与此相匹配,高校有权对考生的知识结构提出要求。因为大学教育专业性比较强,每一个学科专业,对学生的知识结构有不同的要求。以前的高考只看统考的总分,这次综合改革方案,规定高校可以提出选考科目范围(不超过 3 门),3 门学业水平等级考试成绩计入高考总分。每一位考生自选的 3 门科目都是自己喜爱的,这一改革有两大好处:一是有助于高校相关专业选拔到更适合的人才;二是有助于有专特长的学生去报考自己最喜欢的相关专业,这样就可以在平时大胆地多花一些时间学习和发展自己的兴趣爱好。不必追求门门高分。中学在组织教学中,除抓好每门课的学业水平考试外,可以把相同兴趣爱好的学生,分别组织起来,为他们创造一定的条件,帮助他们发展兴趣爱好。这样有助于因材施教,有助于挖掘学生的潜能。

第二,在“综合改革方案”中,对高校春季考试招生办法作了进一步改革。原来高校春季招生(以下简称“春考”)仅局限于上一年落榜考生,现在扩大到高中应届毕业生。“依据统一考试成绩、普通高中学生水平考试成绩、面试(或技能测验)情况进行录取”,这是考试招生制度的重大突破。上海市有 22 所高校参加 2015 年春考改革试点,招生有 1640 个名额,考试科目为“统一文化考试+院校自主测试”。统一文化考试采用与高中学业水平考试相接轨的方式,即依据高中学业水平考试的要求命题;附加题根据高考选拔要求命题;院校自主测试内容由招生院校根据学校及专业特点自行确定,主要考查考生学科特长,注重考查学生的素质和能力。春考试点的推出有 4 大好处:一是有利于考生分流,不必都挤在秋考。有些学生从个人实际情况出发,在春考中选择适合自己的学校和专业,既减轻了课业负担,满足了个人

需求,又减轻了秋考压力,减少了秋考考生人数。二是增加了应届高中毕业生在升学时的选择机会。如果春考不录取,还可以参加秋考,秋考再不录取,还可参加第二年的春考。这样就减轻了学生“一次高考定终身”的压力,无须在高考前拼命应付,拼命追求高分,这样就可以节省出一些时间发展自己的特长,参加喜爱的社团活动和有意义的社会活动。三是学生可以量力而行,不必与秋考的同伴争跑道。以前,所有学生在同一时间、同一条跑道上拼比,基础较差的学生往往以不佳的成绩跑在后面,考试时名落孙山。春考的高校多数是一般普通高校,并不是难度很大的名校。大多数报名春考的学生掂量自己的实力不宜在秋考与高分者争高下,是明智之举。他们提前报考适宜自己的高校、专业,以较好的成绩被录取,以胜利者的喜悦进入高校。四是有助于高校办出特色,挑选出适应本校、本专业且有专特长的学生。如果都放在秋考,由于考生太多,考分高的学生被名校招走了,剩下都是低分的学生,或被调剂专业后入校的,不能把合适的学生招进来,不少调剂来的学生专业思想不稳定,学习积极性不高,严重影响了教育质量的提高。

第三,加快推进高职院校分类考试和招生。由于我国一直实行“统考”制度,所有参加高考的学生在同一时间考同一张试卷,然后由高分到低分依次录取。而高校是分等级的,有一本、二本、三本、高职高专。高分者统统进名校,名校垄断高分者。有一部分学生平时基础较差,大多数“三校生”对文化课并不擅长。明明知道这些学生不可能进一本或二本的高校,但都得参加“统考”,实际上扮演了“陪考”角色,最终以最低分数段进入三本或高职高专。他们是以失败者、低着头进入高校的,情绪低落,心态不好,严重影响了学习效果。这次综合改革,明确“三校生”将分开考试,提前考试,直接报考专科层次高职类的学校。我国高职高专占整个高等教育的半壁江山,高职高专主要培养应用型、技能型人才,这是我国目前最缺乏的人才。高职高专学生必须有较强的实践能力和动手能力,应该从“三校生”中招收。以前的考试招生办法是,使“三校生”报考普通高校,普通高中的学生报考高职高专,导致进入普通高校的“三校生”文化水平跟不上,进入高职高专的普通高中生,实践能力跟不上。高职院校分类考试和招生,采取“文化素质+职业技能”招生录取制度,这种提前分类的好处有:一是不要让“三校生”与普通高中的学生同时挤在秋考的考场里竞争,避免了“没有希望”的陪考,避免以失败者而告终、灰溜溜进入大学的局面。二是有助于稳定中专、职校、技校“三校”的教学秩序。“三校生”的培养目标是职业技能型人才。过去由于高考制度的缺陷,不少“三校生”进校后不安心于专业学习,一心想报考大学,把主要时间用于文化课的学习。有不少中专职校干脆把要报考大学的“三校生”单独编班,补习文化课程,把中专职校的特点(技能)丢掉了。学生毕业后“不伦不类”,既无文化知识的特长,又无职业技能的特色。现在“三校生”分类参加高考,对“职业技能”有专门要求,有助于中专、职校按培养目标实施教学计划。三是有助于小学和中学开展素质教育,当“三校生”有了明确的上大学通道后,学生就不必统统往普通高中、普通高校挤,以便小学和初中实施合理的分流。

笔者曾经到德国访问考察过,发现德国从小学4年级就开始分流,一部分智力好、学习好的学生进文理中学,一部分喜欢实践动手的学生进职业中学,一部分学习一般的学生进普通中学,一部分有智障的学生进特殊学校。其中职业中学的学生高中阶段毕业后就报考职业技能型大学,为国家培养了大批高素质的高技能人才。现在我国实施“三校生”分类考,小学和中学可以因势利导,鼓励不同特点学生发挥自己的专长,推进素质教育有效地开展。分类考试和招生,有助于提高高职高专学校的教育教学质量。通过分类考试,考生是单独报考高职高专的,他们选择了适合自己的学校和专业,专业思想比较稳

定。他们是以高考的合格者、胜利者入学的,心理状态较好,学习热情较高。他们经过中专、职校的 3 年培养,既有一定的文化知识,又有较强的实践动手能力,很符合高职高专的人才培养目标,有助于高职高专办出特色,提高教育质量。

第四,上海的“综合改革”还有一个亮点,就是“建立高中学生综合素质评价制度”。在我国,加强中小学素质教育喊了几十年,但只听“雷声响,不见雨下来”。尽管喊声震天,轰轰烈烈,但仍然是“应试教育一统天下”,把家长、学生、学校,乃至整个社会引导到追求高分的跑道上。要害在于“分,分,分,学生的命根”,高一分就能进名校,差一分就名落孙山。学生的素质好坏与升学毫无关系,这就是对素质教育不重视、导致素质教育失效的根本原因。现在将采取切实措施建立综合素质评价制度,把学生的平时表现、成长过程如实记录下来,包括个人特点、兴趣爱好、实践能力、创新精神、身心状况等要素。学校应为每位学生建立综合素质评价的信息化平台,每一学期对学生进行一次综合素质测评。班主任、任课教师、同伴及学生本人都可参加测评,表扬好人好事,指出其存在的不足,提出今后的努力方向。也可以把学生综合素质量化为分数,好的加分,差的扣分,达标有分,以促进学生提高思想品德,沿着德智体美全面发展的道路前进。我国可以参考发达国家高校招生办法,即考生报名时应有两份推荐信和本人申请书,客观地介绍考生的综合素质,作为录取的参考材料,改变把高考分数作为唯一录取标准的现状。建立中学生综合素质评价制度,为中学素质教育提供了极好的机会。关键在于中学应采取积极态度贯彻落实综合改革精神,制订切实可行的素质教育计划、学生素质的标准以及评价方法,为每位学生建立素质状况的信息平台。

要贯彻落实好综合改革方案,是一个系统工程,除政府主管部门要进一步制定实施细则、加强监管外,各中学和大学都要制订相应措施,充分利用相关政策,扎扎实实推进素质教育,从每位学生的不同特点出发,制订不同的教学计划、培养方案、生涯规划,促进每位学生健康发展、终身发展。

上海师范大学原校长

杨德广

上海师范大学教育学院博士生导师

2015 年 3 月 25 日

# 中国幸福教育研究与实践

闫 艳

(宁波教育学院 教育评估研究院, 浙江 宁波 315016)

**摘 要:** 近年来,幸福教育越来越引起人们的关注。文章分别对幸福教育的理论研究和实践研究的进展和现状进行了梳理:幸福教育的理论研究集中在对幸福教育的定义和价值、幸福感、幸福教育主体、幸福教育关系等方面的研究;幸福教育的实践介绍主要集中在对学校幸福教育实践和区域幸福教育实践两个层面的研究。据此,文章在已有研究的基础上提出了反思和未来展望。

**关键词:** 幸福教育;理论研究;实践研究;反思

幸福是人类亘古不变的主题,虽然至今人们对“幸福”难以有确切的定义,但是都不约而同地将其作为人生的终极目的。纵观中西方思想史,人生哲学和伦理学对幸福的思辨开创了探讨幸福的先河,而今诸多学科的参与,更对“幸福”进行了多学科、多元化的解读。

基于中国教育学的视野来谈论幸福还是近二三十年的事,笔者在中国知网以“幸福教育”为篇名进行搜索,发现在我国学术界开始幸福教育理论方面的探索是在 20 世纪 90 年代以后,主要针对传统教育中的一些弊端:比如学生生命没有得到应有的解放,没有充分尊重学生的主体性和能动性,学生感受到的是学习的痛苦和成长的烦恼等等。特别是改革开放以来,经济水平取得了飞速发展,但是人们却越来越觉得自己不幸福了,而苏霍姆林斯基说:“在教学大纲和教科书中,规定了给予学生各种知识,但却没有给予学生最重要的东西,这就是‘幸福’。理想的教育是培养真正的人,让每一个从自己手里培养出来的人都能幸福地度过一生。这就是教育应该追求的恒久性、终极性价值。”因此,中国迫切需要人道主义的教

育,人道主义教育需要人道主义的教育理念,而幸福教育要求把教育的一切都与师生的幸福生活联系起来,让人真正成为教育的主人,享受教育的成果。在此背景中,追寻教育的幸福也成为中国教育关注的话题。1999 年北京师范大学檀传宝教授在他的博士后研究报告中就有一个关于幸福教育的专题;上海师范大学刘次林教授在其博士论文的基础上于 2003 年出版专著《幸福教育论》,自此不仅掀起了关于幸福教育的理论探讨热潮,还在全国各地引发了诸多关于幸福教育实践的尝试。

现将近 30 年来人们对幸福教育的理论和实践研究作一梳理。

## 一、幸福教育理论研究

我国关于幸福教育的理论研究主要集中在幸福教育定义、价值研究、幸福感研究、幸福教育主体研究和幸福教育关系研究等方面。

### 1. 幸福教育的定义和价值研究

#### (1) 幸福教育定义

作者简介:闫 艳,江苏丰县人,宁波教育学院教育评估研究院副院长,教育学博士后,主要从事课程与教学论、教育评价研究。

刘次林教授认为,对“幸福教育”这个概念可能产生两种理解,一是把幸福作为一种有待教、有待学的情感内容,这样“幸福教育”就是“教幸福、学幸福”;二是把幸福当作教育过程中师生双方的情感体验,把教育当作一件幸福的事情来做,这样“幸福教育”就是“幸福地教、幸福地学”。这两种理解都是可以成立的。但是,把幸福作为教育的内容,是一种较为肤浅、更加危险的理解,它有可能允许以不幸的方式进行“幸福”的教学工作,很容易使“幸福的内容”蜕变为学生的沉重负担;把幸福作为教育过程的根本性情感性质,使幸福与教育在本质上统一起来,则是更为深刻、本真的理解。当然,只有把这两个方面结合起来,在幸福的感受中进行幸福内容、幸福观的教育,“幸福教育”才能取得完整的意义。幸福既是教育的最终目的,也要贯穿于整个教育过程,目的与过程总是内在统一的,我们无法设想不幸的过程会突然推演出幸福的目的。

孟万金教授认为:“幸福是一种愉快的心情,即快乐;这种快乐必须是持续一段时间而不能是瞬间的,它来源于对生活现状的满足和生活的乐趣。值得强调的是,这种快乐不是单纯的享乐,而是以发展和进步为支撑的。真正的幸福是物质与精神、生理与心理、个人与集体、主观与客观、眼前与长远的有机统一。”而“幸福教育”就是“在幸福中开展教育,在教育中体验幸福;通过教育创造幸福,通过幸福促进教育。幸福教育就是要为幸福人生奠基。幸福教育提出如下七大纲领:以人为本是幸福的灵魂,积极心理是幸福的支点,优良品德是幸福的先导,快乐有成是幸福的真谛,劳动是幸福的源泉,满足特需是幸福的天平,生命健康是幸福的本钱。”

总之,幸福教育就是要让身处教育场域中的师生感知幸福、体察幸福、追寻幸福以及获得幸福。

## (2) 幸福教育的价值和功能

### ① 幸福教育是素质教育的发展和深化

20 世纪 90 年代以来,素质教育已成为我国教育的主旋律,在其实施过程中提出的诸如创新教育、成功教育、和谐教育等,皆为实施素质教育的典型经验和深化。素质教育旨在提高学生素质,然而我们往往较一般化地强调德智体美的全

面发展,较关注社会的需求,而在一定程度上忽视满足学生个体即时和延时的需要;实践中往往重智重才能、重德重大德,而忽视或忌讲幸福。而幸福教育把追求幸福放置到一个很高的高度,不仅把教育与学生的兴趣、发展、个性联系起来,还与学生的幸福联系起来,并直接指向帮助学生获得幸福的目标,更加凸显了对人存在意义的终极关怀,以及对人性的关怀和理解。

### ② 幸福教育提高师生幸福指数

幸福教育不只是一要追求幸福,更要在幸福的过程中去追求幸福。因为教育是针对人的,幸福教育是对人性的建构,所以人性的构成也就决定了幸福教育的构成。在幸福教育实践中,注重从孩子的需求和快乐出发,促进学生精神的发育和发展。另外,刘次林教授还认为,幸福教育指向“人”的幸福,但是教育不是主要与教师或学生某一方“人”有关,它是师生双方的实践,所以没有教师“幸福地教”,也就无法真正有学生“幸福地学”。教师不只是在为学生服务,教育活动本身也是教师的主要生活方式,如果教师在教育中不能感受到幸福,则他的人生也很难是幸福的。所以,幸福教育对师生幸福感的关注是幸福教育的基本特征和追求。

## 2. 幸福感研究

对幸福感的研究主要集中在哲学、伦理学、心理学和教育学的视野下来进行。

哲学视野下的幸福感研究,认为师生幸福感的形成,主要植根于其所处的现实社会环境,尤其是师生通过辛勤劳动所获得的物质回报和社会地位等现实性产品。这是师生产生幸福感,并最终影响幸福观形成的现实物质基础。另外,幸福感在群体中的分布状态呈现出金字塔结构:首先,追逐物质幸福的人占多数;其次,是少部分生存条件较好的人,转向以追求情感和自我实现为主的幸福感。最后,是极少数品德高尚、能力高强的人追求为人类谋利益的幸福感。如何让个体和群体都能感觉到幸福?需要坚持个性和共性相统一的幸福感教育。从个体的幸福经历和曾经的幸福环境来追寻个体个性化幸福感的生成方式,并对特定范围内无数个体个性化幸福感进行归纳,揭示出特定群体的幸福感。

伦理学视野下的幸福感研究,认为学生在作

出道德判断和幸福体验的时候,总是根据其所处的具体情境。那么,是哪些因素影响人的具体幸福感的形成呢?一是人所处的外在环境的利益冲突;二是在这一发展过程中,伦理的发展与幸福感的形成是逐步由“小我”占优势向“社会大我”占优势过渡的;三是幸福教育的伦理情景性,要根据学生的实际能力和所处环境特点,来引导师生形成正确而又现实的幸福感。

心理学运用大量实证的研究方法,采用积极心理学的研究范式,从快乐论和实现论两种不同的哲学思想出发对幸福感进行研究,形成了主观幸福感、心理幸福感和社会幸福感三大体系。幸福感是个体根据自定标准对其生活质量的整体性评估,是心理健康的一项衡量指标,反映了个人的生活质量;幸福感包含两个基本成分:生活满意度和情感体验(积极情感和消极情感)。李儒林、张进辅和梁新刚认为,影响主观幸福感的因素有内部因素和外部因素。内部因素有气质、健康和性别差异,外部因素有文化、工作和收入的差异。在此视野下的研究还分析了幸福感形成的心理机制,强调对个体进行心理预期与实现过程、结果之间的心理调控。

教育学视野下的幸福感研究,要求实施幸福教育过程中注意感性与理性的结合,既要考虑师生的需要,又要引导师生从理性上来把握幸福,并注重因材施教和因势利导;注重幸福感培育的教育学应明确幸福教育的目的、难点,并提供有针对性的解决对策。

### 3. 幸福教育主体研究

一般来说,研究者是从幸福教师和幸福学生的角度进行幸福教育主体研究。

#### (1) 幸福教师的相关研究

叶澜教授在20世纪90年代从教师专业成长的角度对教师幸福进行研究,并发表文章《让课堂焕发出生命活力》,至此,国内很多学者开始将目光转向了研究教师幸福的相关内容。

檀传宝所著的《教师伦理学专题》从道德教育和教育伦理这两个角度研究教师幸福的问题,将教师的幸福能力从广义和狭义两个层次进行了划分,他认为广义的幸福能力是幸福的感受和创造能力所具备的普通条件;狭义的幸福能力是指幸福的感受和创造需要的价值性条件,他认为教师

幸福的最终实现要归于教师自身幸福能力的培养和提升。

刘次林的《幸福教育论》从幸福教育的建构和实施角度来论述教师幸福的实现,认为教师幸福是整个幸福教育实现的必要基础和前提。他在《教师的幸福》中提出,幸福是主体的一种内在体验,这种体验需要从有关的活动中获得才‘具有永恒性,教师不应该单纯地将教学定义在重复传递知识的层面上,也不应该仅仅将教师职业同其他用于谋生的职业划等号,而是应该享受和创造其过程。

另外,认为教师幸福与创造息息相关的著作还有朱永新教授的《我的教育理想》和吴灿华等编著的《教师伦理学》这两本书,书中提出教师创造的重要性,指出幸福来源于创造的过程,并延续到创造之后。

冯建军在《专业视野中的教师幸福与幸福教师》一文中,对教师幸福和教师的专业幸福这两者从不同层面进行了详尽的区分和准确的界定,他认为教师的幸福与教师的专业幸福所指向的侧重点有所不同,前者侧重于从作为社会普通成员的生活体会这一角度论述幸福,而后者侧重于从精神方面来阐释,指出专业幸福具有“内在性”、“关系性”、“理解性”等特点,其领域主要集中在教师工作方面。

肖川在其《教师的幸福人生与专业成长》一书中指出,教师生活的幸福指数是好学校的标准之一,教师的幸福指数如何,影响着整个社会的福祉与和谐。如何获得教师幸福?肖川从远离职业倦怠、完善教师知识结构、因材施教、完善课堂管理与班级管理、良好的家校沟通、享受休闲等几个方面进行了论述。

孟万金在其《幸福教育实用指南》一书中指出,幸福教育是师生双边的互动,只有幸福的教师才能教出幸福的学生。教师获得幸福的途径可归纳为职业认同、职业交往、专业成长、学校管理、社会支持、身心健康等方面。

#### (2) 幸福学生的相关研究

教育的本来目的就是关涉幸福的,因而学生的幸福是教育的内在追求。有些关于幸福教育的书籍或者论述基本上都潜在地关涉到学生这一主体,比如檀传宝的《幸福教育论》以及刘次林的《幸

福教育论》。其中刘次林在《幸福教育论》一书中认为,教育的终极目的就是使人幸福;最后将落脚点集中在“知、情、意的统一才是幸福教育”这一层面。除此之外,刘次林在《幸福教育论的第 100 个观点》中还提出教会学生感知幸福、享受幸福和创造幸福的能力。

而专门以“学生幸福”为主题的研究相对“教师幸福”来说,还略显薄弱。其中,徐廷福在其《学生幸福的教育伦理内涵》一文中认为,幸福是学生的基本权利,教育应该给予学生幸福的美好体验;学生的幸福应该是健康成长的幸福;学生在学校教育影响下获得全面而健康的发展,即时幸福与未来幸福、个人价值与社会价值能够有机统一,是学生幸福的应有的伦理内涵。

龙宝新在《论为了学生幸福的教育——教育如何帮助学生实现幸福》一文中指出,幸福是人生的主题,成就学生的幸福人生是教育事业的神圣使命。幸福意指一个人热情而又执着地面对生活时所遭遇的一种和谐、惬意的存在状态。指向学生幸福的教育行动是多元化的,培养生活能力、教会学生欣赏、培育卓越品性、优化生活方式等都是教育者把学生引向幸福的重要路径。

针对当前学校幸福教育缺失的问题,任仕君指出,民主教育能为学生重建幸福的教育生活,能为学生的幸福人生奠定基础。首先,民主教育能促进和谐融洽的教育环境和良好的师生关系的建立,能培养学生创造幸福的能力和德性,能满足学生不同类型的需要,从而促进学生获得幸福的教育生活并为幸福人生奠基。其次,民主教育培养学生的自主精神,使学生认识到幸福的生活只有通过自主追求才能获得。

而如何在教育中促进学生获得幸福,曹长德认为,在有目的的增进学生幸福的教育中,树立正确的幸福观是前提,培养学生的幸福能力是关键,形成良好的幸福品质是目标。向晶认为课程变革是学生体验幸福的教育路径,文化场域是学生追逐幸福的教育空间;可以通过学科课程与综合实践活动课程等学校教育中典型课程案例的呈现、分析、归纳、提升出系统的课堂教学特征和具体的实施途径,以落实学科课程中让学生领略学习的乐趣、综合实践活动课程中学生体验探究的魅力等价值诉求与现实意义来追寻学生幸福。李德显

等人认为,学生幸福是学校教育的终极目标,因此教育者给予学生的关爱、公平、理解、自由及培养学生的理性精神,是实现学生幸福生活不可或缺的条件,同时也为学生创造幸福感打下了基础。孟万金认为,学生获得幸福的途径包括角色认同、人际交往、学业成长、学校管理、他人影响、身心健康和亲社会行为等方面。

#### 4. 幸福教育关系研究

##### (1) 教育目的与幸福的关系

有学者认为,幸福与教育目的之间的关系在于教育的最终目的是使人获得幸福。易凌云在其《论关涉人生幸福的教育》一文中认为,虽然教育活动有其自身的目的,但人生的终极目的是幸福。因此,教育作为人生中必不可少的组成阶段,它应该关涉和指向幸福。孔维民在《关注个体幸福,重建以人为本的道德教育目标》中同样指出人生的最终追求是幸福,他认为在德育中必须关注个体幸福,否则理论方面达不到科学性,同时理论对实践的指导也具有不完善性,因此只有将德育作为个体幸福必要的一部分,才能获得道德和人格的发展,获得内在根本的动力。

##### (2) 教育过程与幸福的关系

多数学者对幸福与教育过程的关系持有相同观点,认为既然将教育作为人生的终极目的,那么在教育活动中必然离不开对个人幸福的关涉,在教育过程中关注教育主体的幸福是不可忽视的。易凌云在《论关涉人生幸福的教育》中特别强调,教育过程是个体幸福的体验过程,因为教育活动的结果就是个体的发展。杜小陆在《正在消逝的幸福感——对中小学生学习心理变迁的思考》中提到,在网络盛行的今天学生虽然比以往的时代自由,但是幸福却有很大的缺失,导致这一结果的主要原因在于师生关系的异化和教学过程僵硬化,在这样的情况下难以收到良好的教学效果,从而也出现了教育与社会脱节的现象。刘庆昌教授的《让幸福走进教育过程》一文认为,技术并不是使幸福走进教育过程的关键因素,关键因素在于教育性的回归。在此过程中教育者扮演着实际中介的角色进行干预,指出“如果教师能对学生进行积极的干预,如果教师的干预能够基于关怀的动机,如果教师的干预能够具有科学性和艺术性,那么,教育性就回归于教育过程了。”

### (3)教育结果与幸福的关系

关于幸福教育的实现(即幸福教育的结果相关研究方面),有学者认为关注教育过程和教育结果同等重要,是个体幸福实现的条件,两者缺一不可。檀传宝认为教育过程要关注和培养参与其中的主体的幸福能力。首先,要确立一个符合人本质的人生目的;第二,要进行能够引领个体达到最终目标的创造性活动;最后,主体的活动要在道德允许的情况下实现。另外,有学者从“适应”这一角度研究幸福教育,“适应”在心理学中认为,幸福在人本体中存在着尺度,符合本体内在尺度的状态就是幸福,从而幸福教育的目的就是教会主体在一定的心理策略干预下调节尺度,超越外界环境,以达到人生目标。高峰进一步强调幸福教育需要构建两个体系,一是教师幸福,二是学生幸福,这两者幸福之间的关系在于前者对后者有一定的影响。教师幸福主要关注教师物质、精神方面的幸福;学生幸福不仅要关注其校园生活的幸福,还要为将来的幸福人生打下坚实的基础,以获得更长久稳定的幸福。另外,还有学者指出幸福能力对于实现个体幸福有着不可忽视的作用。

## 二、幸福教育实践

幸福教育有不同的生长点,可以在学校中萌生,也可以在某一个区域中诞生。其中,在学校层面实施的幸福教育,基本基于学校的实际情况和发展需要,以追求幸福、体验幸福、创造幸福为线索,贯穿幸福教育的理念,从不同方面、不同细节进行学校幸福教育的打造。笔者在中国知网以“幸福教育”为篇名搜索,发现从区域和学校层面,尤其是学校层面对幸福教育实践的介绍性文章约有百篇,特别是2000年以后发表的此类文章显著增多。下面分别从学校层面和区域层面两个方面来看当前我国的一些幸福教育实践样态。

### 1. 学校幸福教育实践的角度

当前,全国范围内有很多学校(大多集中在中小学)在践行幸福教育实践,比如山东省东营市胜利第四小学、北京密云县第二小学、重庆南岸区天台小学、武昌楚才中学、天津市第四十五中学等,而且不同的学校打造幸福教育的方式和着眼点各不相同,分别从“人”的角度、“事”的角度、综合的

角度等进行幸福教育实践。

#### (1)从关注“师生”幸福的角度打造幸福学校

秉持这一观点的幸福学校打造者认为:幸福学校需要有幸福教师作支撑,幸福教师才能教出幸福学生。比如,山东省东营市胜利第四小学自2002年实施幸福教育以来,短短几年时间,从一个默默无闻的学校成为当地公认的名校,该校建构“幸福教育”的两个体系是:其一,让教师拥有一种物质、精神和心灵的幸福生活。其二,不仅要给予学生一个幸福童年,还要给予学生一个幸福人生。就打造学生幸福来说,其措施为:从最具体、最熟悉的身边资源开始,让学生喜欢校园,喜欢教育生活;从提高班级生活质量出发,来审视、改进常规管理;把“课业”变成一种幸福,将幸福教育落实到课堂;制造一串串校园“关键事件”,让学生在幸福中长大。通过一系列措施,将幸福教育的理想演绎成具体的教育实践。而枣阳市第一实验小学着力打造的“幸福教育”是从学生良好学习习惯的培养、学生个个有特长、增强教师的幸福感等层面来开展学校的幸福教育。武昌楚才中学则以“育人为本,经营幸福人生”为办学理念,打造绿色、阳光、活力“三型楚才”,着力于学生、教师、干部、学校四者的发展;通过幸福课程的设置、幸福习惯的培养、幸福特长的培养等策略,致力于让教师和学生享受幸福教育。

#### (2)从关注“幸福教育事件”的角度打造幸福学校

所谓的幸福教育事件主要是指学校基于自身的教育、教学现状以及对幸福教育的理解,明确影响学校幸福教育目标实现的关键性因素,并通过突破对关键性因素的突破,实现学校的幸福教育目标。具体来说,学校实施幸福教育,并不是面面俱到的,而是选择学校认为最能影响幸福教育实现的一个或几个关键性因素,并重点加强这些方面的工作。比如重庆市田家炳中学“以幸福的教育培养幸福的人”作为办学理念,认为“幸福教育”有两层含义:一是指幸福教师,二是指幸福的教育教学,强调教师要处理好教育教学过程中的诸多关涉幸福的问题、事件和关系,进而为学生在生活中发掘幸福、把握幸福、留住幸福、成就幸福作好准备。在此基础上,重庆市田家炳中学提出教育教学生活中关涉的幸福教育问题:为养成学生良好

习惯而进行幸福班级考核;为强化学生的责任意识而进行学生自主管理;为增强学生的健康体魄而进行幸福体艺建设;为营造和谐氛围而进行幸福文化构建。而承德市实验小学以“仁爱、乐学、健美、奉献”为承载幸福教育理念的校训载体。以课程和教学为突破点,将课程目标定位在培育“现代的中国人”,把课程文化的主线定位在“传统文化与现代文明的有机结合”上,既突出传统文化,又彰显现代文明,把校园环境的营造作为实施幸福教育的隐性课程;此外,还出台了各学科“幸福教育”课堂教学规范,包括各学科《幸福课堂标准》、《课堂教学评估标准》、《教学常规及课堂规定动作》、《课堂教学环节管理基本要求》等在内的一系列具体规定。

### (3) 从综合的角度系统打造幸福学校

秉持这一观点的幸福学校打造者认为:幸福学校的打造是一个系统工程,既要考虑学校的硬件建设,更要考虑学校的软件建设;既要考虑学校的办学理念、定位,又要考虑幸福教育在各方面工作中的具化。比如北京密云县第二小学 2009 年开始实施幸福教育,其主要措施有:建立幸福教育的理念系统,实施幸福教育的措施——关注教师幸福、构建和谐校园、实施主体性德育、创设自主开放课堂、实施“育体、育心、育人”统一的体育、实施“以美启真”的艺术教育。而重庆南岸区天台岗小学秉持“每天都上一个新台阶”的幸福教育理念,即学生素质发展“每天都上一个新台阶”、教师专业发展“每天都上一个新台阶”;构建了体现“每天都上一个新台阶”的幸福教育课程与教学:台阶课程——多角度的课程给孩子更多选择的可能性,将单一学校范围的课程扩展到家庭和社会范围,形成“学校、家庭、社区”课程的三个维度,并将学校课程分成三个阶梯——国家课程、地方课程、校本课程是第一台阶的课程,主要是基础性课程;针对学生兴趣、爱好、特长培养的课外兴趣小组活动、兴趣讲座、课外活动、综合实践活动等第二台阶的课程,为学生实现“爱好广泛”奠定基础;以准专业性的、特长提升性的特色项目社团活动为第三台阶的个性课程,为学生的生涯发展奠定基础。另外,学校还根据最近发展区理论对学生实施“台阶教学”;注重学校的特色建设。再如深圳市六约学校将“幸福教育”作为学校的品牌来打造,并从

4 个方面进行了幸福教育建设:一是幸福德育方面,二是构建幸福课堂方面,三是实施幸福管理,四是建设幸福校园文化。

### 2. 区域幸福教育实践的角度

当前在区域范围内践行幸福教育的有:2007 年山东潍坊市坊子区的“幸福学校联盟”、2010 年玉林北流市的“幸福教育工程”、2011 年重庆江北区的“幸福教育”、2011 年浙江宁波鄞州区的幸福教育工程等。虽然还处于起步阶段,但不可否认的是,区域幸福教育正在全方位、多角度地影响着区域学校的办学水平。而在区域层面,幸福教育的实施有两种方式,一种是从微观走向宏观,将细节放大,比如潍坊市坊子区的幸福学校联盟的做法;一种是从宏观走向微观,在关注整体、系统的情况下打造细节,比如浙江宁波鄞州区幸福教育。

(1) 山东潍坊市坊子区以点带面打造“幸福学校联盟”的实践

山东潍坊市坊子区的幸福教育要和在该区北海双语学校的兼职校长高峰联系在一起。坊子区地处潍坊市城乡结合部,经济欠发达,教育较为落后,优质教育资源极度缺乏,当地百姓想办法把孩子往市区或外县的名校送。北海双语学校就是在这样的背景下诞生的。面对这种困境,坊子区教育局局长请来了当时在山东省东营市胜利第四小学任校长、在省内已小有名气的高峰,高峰的知名源自他用短短几年时间,把胜利四小一所薄弱学校迅速变成远近闻名的优质学校,那是因为他以幸福教育理念在胜利四小开展了一系列教育活动。2007 年,经坊子区区委、区政府邀请,高峰兼任坊子区北海双语学校的校长,拉开了在全区开展幸福教育的帷幕。

坊子区实施幸福教育的措施主要有:①八大措施“放养”名师,打造骨干教师团队:名师不参加学校的考核,不受学校考勤制度的制约,自行安排时间;经过申请,名师所教班级可以不参加考试,给名师教学改革提供充足的空间;名师可以自主决定参加或不参加学校安排的各类会议、学校组织的各种集体活动;成立“名师课程工作坊”发挥名师的辐射效应,带动青年教师迅速成长;学校为每个“名师课程工作坊”每年提供 3 万元研究经费,用于购买书籍,外出考察,举办研讨会等;名师需要印制的教学材料不受限制,可以直接到校办

印刷,名师需要配置的教学仪器、图书、资料、课件等不受限制,由本人提出,尽量满足需要;学校为“名师课程工作坊”提供独立办公场所,创造良好的工作环境;学校适时为名师举办个人教学艺术研讨会。②打造“幸福教育”的细枝末节:女红课;让每位学生走在第一排;10公里远足与白雪节;参观校长办公室。③结成“幸福学校联盟”,以幸福教育提升区域教育均衡:2008年,坊州区区委书记和潍坊市教育局局长亲自牵头成立了“潍坊幸福教育研究中心”,并将其作为一个独立事业法人性质的单位,拨付专门的研究经费,配备专职人员,以放大幸福教育的效应;2009年暑期,6所农村中心小学成为幸福学校联盟,高峰任总校长,6所农村小学的校长重新竞争上岗。

(2)追求“高位提升、惠及全民”的浙江宁波鄞州区幸福教育

作为沿海发达地区的浙江宁波鄞州,鉴于教育快速发展,但名校相对缺乏的高原瓶颈现象,2011年4月9日,中国教育科学研究院与宁波市鄞州区人民政府签署合作协议,成立中国教科院鄞州教育综合改革实验区,并从区域教育的3个层面来开展幸福教育:宏观、中观、微观。

第一,在宏观层面,中国教科院专家和鄞州区教育工作者围绕“高位提升,惠及全民”战略目标,双方在“院区共建、整体推进、科研引领、创新发展”方针的基础上,以幸福教育理念为引领,以项目推进为载体,以“科研行政一体化”为手段,坚持“一年树点、三年推广、五年普及”战略步骤,制定了幸福教育整体规划,描画了幸福教育的蓝图,从理念到路线都很清晰。第二,在中观层面,关注学校的发展以及与之相关的各种关系的处理。确立了幸福教育5大攻坚课题,树起了幸福教育10大实验基地,研发了幸福教育师训课程,出台了幸福教育基本标准,启动了幸福学区建设,推进了“百千万工程”建设。第三,在微观层面,深化幸福课堂教学改革。认为幸福课堂的真谛和精髓是“爱教爱学、会教会学、教会学会”,并开启了“五步三查”模式、“631”模式以及“5+2”模式的幸福课堂教学;在此基础上,组成了幸福课堂联盟,深化和推进幸福课堂改革。

鄞州幸福教育不仅是从三位一体的结构进行着幸福教育的整体架构,还是有着深厚理论引领

的系统工程,比如以幸福教育纲领作为理论奠基,以人为本作统领、积极心理打基础、优良品德把方向、学有所成促发展、满足特需保公平、兴趣特长扬个性、生命健康作本钱。另外,还为幸福教育的三大抓手——幸福学校、幸福班级、幸福课堂提供了科学的理论支撑和具体的实施策略引领。

在推进策略方面,鄞州幸福教育采用以点带面、区域推进的方式。学校为点,突出特色与内涵;区域为面,注重质量与均衡;点面结合,整体提升幸福教育水平。

可以看出,鄞州幸福教育是一个有理有据的系统工程,关涉到了一个区域教育的方方面面,既有理论引领,又有实践操作;既有行政推进,又有专家引领。2013年,曾作为鄞州实验区专家组组长的中国教育科学研究院孟万金教授在鄞州幸福教育实践的基础上出版了《幸福教育实用指南》一书,对鄞州幸福教育进行了进一步升华,也加强了幸福教育的联动和宣传。鄞州教育综合改革实验区的深化发展同时也赢得媒体的广泛关注,《人民日报》、《光明日报》、《中国教育报》以及中国教育电视台等国内知名媒体都分别给予了报道。

### 三、幸福教育研究的反思与展望

#### 1. 幸福教育研究反思

##### (1)在“人性”的回归中呈现幸福教育

当前教育的“内涵发展”已经深入人心,因为内涵发展要求在理念上回归“人”的本质,重视师生的生命价值,重视教师专业发展和自主成长,重视具有学校特色的课程体系建设和课堂教学改革的价值,重视具有潜在而深远影响的校园文化建设。人们不再局限于依靠教育资源投入的外延式的学校发展观,“软件的建设远远重要于硬件的建设”这一观点也已成为共识。师生的“幸福”在更大程度上诠释了人性的觉醒,而对“幸福”教育的追求,则进一步反映了个体以及人类的这一根本诉求,具有强烈的“人”的意味的回归,也是教育内涵发展的具体体现。

##### (2)在内涵式发展和外延式发展融合的视角下践行幸福教育

当然,教育的内涵发展并不排斥对教育的资源投入,对幸福教育的追求也并不仅仅局限于学

校办学理念的改造、课程和教学改革、校园文化的重塑等方面,外延式发展和内涵式发展都可作为推进幸福教育的方式,两者可相辅相成,虽然幸福教育更能体现出对教育内涵发展的价值。比如,重庆江北区通过“大力发展普惠学前教育”、“实现城乡学校‘硬均衡’”为基础,“建立境外培训基地和教师专业发展学校”、“构建素质教育质量测评体系”、“打造多元化区域教育特色”、“建立完备教育资助体系”等方面推进幸福教育;广西柳州为解决教育发展不均衡现象,通过政府层面的惠民工程、师资队伍建设和学校特色打造、幸福课堂建设等方面而进行的幸福教育。这两个例子说明可以多层面推进幸福教育,也进一步为经济发展欠发达地区践行幸福教育提供可借鉴的路径。

### (3)在真切的教育教学实践中实现幸福教育

幸福,是人类的不懈追求,也是教育的本意和基本命题,在幸福中开展教育,在教育中分享幸福;在幸福中创新教育,在教育中创造幸福,这不能仅仅作为一个话题,更需要将幸福教育理论在幸福教育实践中落实。而从 2000 年以来发表的有关幸福教育的文章来看,关于幸福教育实践的文章呈直线上升趋势,这意味着人们的研究视角开始从幸福教育的理论探讨转向课程体系建构、课堂教学改革、校园文化建设等具体的实践操作,走向真切的教育教学实践中来。

## 2. 幸福教育研究和实践展望

### (1)走向凸显研究意味的行动研究

从已发表的幸福教育实践类的文章来看,很多是经验总结类的介绍,而缺少一种研究意味。应基于幸福教育实践中的一些问题,提出解决问题的研究方案,把研究问题和解决问题有机结合起来,针对幸福教育实际问题提出改进计划,通过在实际中实施、验证、修正而得到有效推进幸福教育的途径、方式、方法。其中,可以综合运用调查、观察、调查、统计等多种研究方法,并在对实践情境的不同时段的理解中,适时调节研究方法;在问题解决的行动中体现出问题解决的逻辑思路。

### (2)走向切合学校实际的校本研究

在已发表的一些幸福教育研究文章中,有些学校的幸福教育实践推进缺少符合学校实际的办学理念,比如,有些学校幸福教育的提出是基于某一位教育学者的观点或当前人们对幸福教育的普

遍认识,而缺少从学校自身的需要和实际分析得出践行幸福教育的必然性理解。我们知道,学校的办学理念是一个学校的灵魂,没有了灵魂的引领,会进一步导致后续所提出的具化幸福教育的措施缺少了“何以为此”的逻辑说明。因而,需要基于学校自身发展的实际和存在的问题,进行幸福教育的校本化研究,践行具有学校自身特色和烙印的幸福教育实践。

### (3)走向更加多元的学科分析视野

对幸福教育的研究,经历了从注重理论研究到注重实践研究的过程,前期的理论构建和论证合理性等准备工作基本是在哲学、伦理学和心理学研究的视野下完成,而后期实践研究的工作重心主要是转至教育学的分析视野。笔者建议即使是对幸福教育的教育实践落实,也不能仅仅以教育学这一单一的学科视野来审视,仍有必要从多学科的角度对幸福教育实践进行解读和阐释,并基于所用分析学科的理论或方法优势,提出具有创新性的实施建议。

#### 参考文献:

- [1] 孟万金.何谓幸福教育[J].教书育人,2012,(8).
- [2] 刘次林.“幸福教育论”的 100 个观点[J].校长阅刊,2006,(9).
- [3] 曾茂林.论个性化和社会化中的幸福感与幸福教育[J].天津市教科院学报,2009,(10).
- [4] 李儒林,张进辅,梁新刚.影响主观幸福感的相关因素理论[J].中国心理卫生杂志,2003,(11).
- [5] 叶澜.让课堂焕发出生命的活力[J].教育研究,1997,(9).
- [6] 檀传宝.教师伦理学专题[M].北京:北京师范大学出版社,2003.
- [7] 刘次林.幸福教育论[M].北京:人民教育出版社,2003.
- [8] 冯建军.专业视野中的教师幸福与幸福教师[J].教育科学论坛,2007.
- [9] 肖川.教师的幸福人生与专业成长[M].北京:新华出版社,2008.
- [10] 孟万金,官群.幸福教育实用指南(全员必读手册)[M].北京:教育科学出版社,2013.
- [11] 龙宝新.论为了学生幸福的教育——教育如何帮助学生实现幸福[J].江苏教育研究(理论版),2008,(2).
- [12] 任仕君.论学生幸福的缺失与重建[J].黑龙江高教研究,2008,(6).
- [13] 徐廷福.学生幸福的教育伦理内涵[J].教育导刊,2007,(12上).
- [14] 向晶.学生幸福研究[D].上海:华东师范大学课程与教学系,2010.

- [15] 李德显,杨淑萍.教育之于学生幸福[J].辽宁师范大学学报(社会科学版),2010,(1).
- [16] 曹长德.教育如何增进学生幸福[J].中国德育,2008,(2).
- [17] 易凌云.论关涉人生幸福的教育[J].教育理论与实践,2003,(5).
- [18] 孔维民.关注个体幸福,重建以人为本的道德教育目标[J].教育科学,2006,(1).
- [19] 杜小陆.正在消逝的幸福感[J].教育评论,2000,(6).
- [20] 刘庆昌.让幸福走进教育过程[J].教育理论与实践,2008,(4).
- [21] 檀传宝.教育是人类价值生命的中介——论价值与教育中的价值问题[J].教育研究,2000,(3).
- [22] 高峰.关于幸福教育的思考与实践[J].教育发展研究,2007,(5B).
- [23] 曾宪波等.朝着幸福前行[J].湖北教育,2013,(2).
- [24] 廖万华,廖诗轩.以幸福的教育培养幸福的人——重庆市田家炳中学“幸福教育”概述[J].中国德育,2013,(18).
- [25] 董志伟,刘杰,等.幸福就在我们的校园里——承德市实验小学实施“幸福教育工程”侧记[J].河北教育,2010,(10).
- [26] 王长华.幸福教育的理论与实践[M].北京:知识产权出版社,2010.
- [27] 江洋,李学伟.每天都上一个新台阶——重庆市南岸区天台岗小学幸福教育的思考与实践[J].今日教育,2012,(1).
- [28] 吴小金.行走在幸福的路上——深圳市六约学校“幸福教育”品牌建设案例[J].广东教育,2012,(7).
- [29] 李振村,高峰.行走在幸福教育的路上[J].人民教育,2010,(9).

## Happiness Education Research and Practice in China

YAN Yan

(Education Evaluation Institute, Ningbo Institute of Education, Ningbo Zhejiang 315016)

**Abstract:** In recent years, happiness education has aroused concern increasingly. The article introduces the progress and status of theoretical and practical research about happiness education. Theoretical studies of happiness education concentrated on the definition and value of happiness education, happiness, the subject of happiness education, the relationship of happiness education. Happiness educational practice presentations focused on school and district happiness educational practices. Accordingly, the article puts forward the reflection and on future about happiness education on the basis of existing research.

**Key words:** happiness education, theoretical research, practical research, reflection