

“做得好”且“活得好”*

——幸福伦理视域下教师幸福观的审视与重构

■ 宁志军, 蔡辰梅

摘要:幸福是最高善,是合乎德性的实践活动。教师是否幸福关系着能否培育出幸福的学生,实现真正意义上的教育。亚里士多德的幸福伦理观指出,幸福不是静态的生活享受状态,而是在动态的实践活动之中,幸福的创造既要“做得好”也要“活得好”。研究发现,当下教师消极“躺平”现象蔓延的背后,是对“活得好即幸福”的误认,教师群体过度“内卷”则源于对“做得好即幸福”的偏差性执念。教师作为最有可能实现“德福一致”的职业群体,其幸福创造的必要条件既在于教师充分发挥“做得好”的主体责任,也有赖于社会共建教师“活得好”的支持系统。教师的幸福只有在“做得好”和“活得好”的共生互构过程中才能得以创生。

关键词:教师幸福;教师幸福观;幸福伦理;“做得好”;“活得好”

引用格式:宁志军,蔡辰梅.“做得好”且“活得好”——幸福伦理视域下教师幸福观的审视与重构[J].教育理论与实践,2025(4):30-35.

中图分类号:G451.2

文献标识码:A

文章编号:1004-633X(2025)04-0030-06

自21世纪以来,我国教育学者对教师幸福的研究日渐增多,并坚定地指出,教师职业是最幸福的职业之一,教师的最高境界是把教育当作幸福的活动^[1],教师的职业幸福关系着教师的人生和学生的成长,既是提升教师生命意义和价值的需要,也是教育工作的根本要求。教师最大的幸福就是教育工作的幸福^[2]。学者檀传宝呼吁:“教师作为最有可能获得幸福人生的人类,应当努力做一个配享幸福的教育家,这不仅是教育工作者追求个人幸福人生的‘为己之学’,而且是当今中国大时代的需要。”^{[3][4]}然而,纵观当下教师专业生活日常却发现,一方面,教师常常奔波于谋求更高的职称或职位、争取更多的荣誉或项目,“自愿去做他们不是‘真的’想做的事”^[5]的“内卷”现象愈演愈烈;另一方面,“卷”不动的教师继而转向“躺平”,旨在

跳过“内卷”直接奔向“活得更好”,这部分教师“规规矩矩上课,老老实实交材料”。教师群体的幸福就这样经受着“内卷”与“躺平”等的侵蚀,累和无意义感充斥在教师群体之中,在无节制的“内卷”和消极的“躺平”中,教师离幸福渐行渐远。幸福伦理学指出,幸福不仅仅停留在美德层次,更必须上升到美德的成全活动,同时需要外在善的支撑^[6],即幸福的创造需要“做得好”且“活得好”。为此,基于幸福伦理审视教师专业生活“内卷”与“躺平”并存的现实样态,重构教师“做得好”且“活得好”的完整幸福观,对实现教师幸福,从而缓解教师的存在论危机具有重要的理论和现实意义。

一、“做得好”且“活得好”:幸福伦理视域下的完整教师幸福观

亚里士多德指出,“幸福”既包含“行为好或行为

* 本文系广东省哲学社会科学规划2021年度青年项目“基于学生心理发展特点的小学教师有效关怀行为研究”(项目编号:GD21YJY16)的阶段性研究成果。

作者简介:宁志军(1988-),男,湖南邵东人,广州大学教育学院博士研究生,主要从事教师专业伦理、儿童青少年心理发展与教育研究;蔡辰梅(1976-),女,河北井陉人,广州大学教育学院教授、教育学博士、博士研究生导师,主要从事教师专业伦理、学校德育研究。

善”,也含有“生活得好”(faring well)之意^[7],即幸福意味着“做得好”且“生活得好”^{[8][9]},而非单方面的“做得好”或“活得好”。个人不仅要活得优秀、精彩、富足,还得活得合乎德性,才是真正的幸福^[10]。“做得好”提醒人们:劳动是创造幸福的源泉,因为“认为最高善(即幸福)在于具有德性还是在于实践活动,认为善在于拥有它的状态还是认为在于行动,这两者是很不相同的。一种东西你可能拥有而不产生任何结果,但实践活动不可能是不行动的,它必定要去做,要做得好”^[9]。作为一个人并且要与许多人一起生活,既要选择德性的行为,也需要外在的东西来过人的生活^[9],即“活得好”必须要有外物的支撑。整体而言,完整的幸福既需要主体性的内在努力,也需要客观性的外在支持,是内外在双重条件共同达成的主体道德生活样态。

(一)“做得好”是教师幸福的本质要求

亚里士多德的幸福伦理观是实践的幸福观,实践是幸福创生的载体。“构成人类的善的是人的最好时期的全部人类生活,德性的践行是这种生活的必要的和中心的部分,并非仅仅确保这种生活的准备性实践。”^[11]“做得好”即为个体德性的实践,其中“做”常用作动词,指“从事某种工作或活动”,要求教师一定要从事教书育人的实践。因为“幸福虽然具有某些运气、机遇等人所不及的偶然性,但从根本上说是劳动创造的和人为的,不是寄生的和永恒的,人都必须通过劳动创造幸福”^[12]。“好”的首要标准则是“合乎德性”,即“做得好”包含做的思想和行动、过程和结果,这就要求教育工作要“以德为先,德行一致”。因为“如果教师幸福,不以德性为基础,这样的幸福就失去了价值规定性,从而极有可能堕落到一种快乐主义、主观主义之中,个体可以为自己随心所欲的目的而‘不择手段’,这样的‘幸福’就不是真正的幸福”^[13]。相对快乐而言,幸福对于人生具有决定性意义,由幸福所带来的意义能够成为一种改变整个人生的绝对意义的、抹不掉的存在^[14]。比如,去偏远贫困地区支教的教师在差异巨大、条件艰苦的环境中工作可能会面临很多现实困难,然而,他们却能在积极付出中生成影响其一生的生命意义感。此外,教师幸福的创造要做到“道德地”促进学生的发展,既不能是出于好意而获得不好的结果,也不能是出于恶意而获得好的结果,“真正有德性的人的行为是以正确合理的判断为基础的”^[7],而“以不道德的方式所达成的道德目标展现出来的只能是伪善”^[15]。

(二)“活得好”是教师幸福的现实基础

亚里士多德认为,人们能够造诣于优良生活始于三项善因——外物诸善、躯体诸善、灵魂诸善^[16]。幸福作为自足的实践活动,不是指一个孤独的人过孤独的生活,而是指他有父母、儿女、妻子,以及广言之有朋友和同邦人,毕竟人在本性上是社会性的,是政治的存在者,必定要过共同的生活^[9]。换言之,“活得好”既需要来自亲朋好友等外在善的支持或支撑,也是一种躯体诸善、外物诸善不缺乏的生存状态。教师工作既需要适应教学工作的健康体魄(躯体善),也需要相应的教学工具或介质(外物善)。其中,躯体善不缺乏的状态主要在于教师主体的把控,要求教师过一种避免“过度”而追求“适度”的德性生活。而外物诸善则离不开社会的支持,如适度的财富、荣誉、工作环境等。外物诸善对于教师的幸福具有独特价值。其一,教师从事的是塑造人类灵魂的工作,而灵魂的塑造“非一日之寒”,也不能“一劳永逸”,教师生活样态作为学生的榜样有着深远的意义,适度的财富、合理的工作安排和考核条件等是教师实现“活得好”以安身立命的基本保障。其二,作为太阳底下最光辉最崇高的职业,荣誉、声望是教师工作的特有属性,但当下教师群体的荣誉和声望却不断地被消解,如若特有属性变成无源之水,那教师将于无形中失去幸福所需的精神食粮。质言之,“荣誉取决于授予者而不是取决于接受者”^[9],需要国家层面在经济、政治、文化等建设的总体布局中全面协调、统筹推进,以赋予教师职业一份安定的非竞争性的内在认同,而非永无止境的争夺性的外在荣誉。

(三)“做得好”且“活得好”才能共创教师幸福

教师“做得好”与“活得好”是共生互构的,两者共同参与并创生幸福。“做得好”与“活得好”并不是存在着“鸡生蛋,还是蛋生鸡”的线性因果先后关系的问题,即无法确信“做得好”但“活得不好”或“活得好”但“做得不好”的教师能创造幸福,因为前者失去了教师幸福创造的条件和资源,后者违背了教师幸福创造的本质要求。“做得好”与“活得好”之间是一种共生互构的关系。首先,“做得好”是“活得好”的过程和手段。“活得好”是一种动态的状态过程,而不是一种静止的生活状态,因为什么都不做就不存在做出“好与坏”判断的对象基础,“活得好不好”只有通过“做得好不好”才能得以体现,“做得好”并不必然使我们“活得好”,但会让“活得好”得以可能。其次,“活得好”既是“做得好”的条

件和资源,也是“做得好”的动力和目的,没有前者,后者将失去动力方向和实践保障。教师主观意义上的“活得好”既包括衣食无忧的物质生活,也必定包含着享有良好教育人际关系的精神生活。前者在于完成职业意义上既定的工作任务,后者在于合乎德性地开展教育工作,且被合乎德性地对待。为此,教师的幸福只有在“做得好”和“活得好”的共生互构中才能得以创生和实现。

二、“做得好即幸福”与“活得好即幸福”:教师幸福观的认知误区和实践偏差

亚里士多德指出,“如果幸福通过努力获得比通过运气获得更好,我们就有理由认为这就是获得它的方式”^[9]。所有人包括教师都对努力是创造幸福的方式无可否认,问题在于努力之“度”如何把握,囿于社会大环境的影响,教师对于自身幸福的实现存在着亟待匡正的认知误区和实践偏差。

(一)“做得好即幸福”导致“内卷”过度,将教师推离了幸福

“内卷”的原初目的在于为未来赢取更多选择,从目的论意义上讲,它是个体尽可能去实现可能生活而达至幸福生活的基本条件。然而,在竞争原则支配了人们生活所有领域的分配的现代社会^[5],为了争夺分配权或赢得资源而过度“内卷”的现象正席卷着人们的日常生活。前者表现为“享受型内卷”:游刃有余且乐在其中,后者表现为“功利型内卷”或“裹挟型内卷”:出现不道德竞争或迫于压力收效甚微却不得不“卷”^[17]。当下人们越来越相信“幸福在于个人”,并将“是否成功”等同于“是否幸福”,认为只要个人“事业发达”或“做得好”就会幸福。因此,如何理解教师的成功便成为影响教师幸福的一个基础性认知因素。如果从快乐、财富、荣誉、爱情、真理等日常理解中寻找,那么在特别重视社会地位的中国文化背景下,荣誉往往是判断教师是否“成功”的公认指标。例如,当在公开场合对一名教师进行介绍时,重点是突出教师的头衔、获奖等外在性荣誉。由此,教师被迫身处一种外源性的身份认同危机之中。在普遍意义上,荣誉是对教师工作价值的积极认可,是投身于教育工作的重要能量来源,但仅凭这种荣誉,教师还无法享有幸福。一名教师如果将荣誉作为一种纯粹的功利性目标去追求,便会失去真正意义上的荣誉,因为纯功利属性的荣誉是对教师特有荣誉内涵的剥夺。在“内卷”过度的现实下,通过竞争性的荣誉是

难以创生真实的教师幸福的。例如,日常调研中,我们总会发现放弃外在荣誉潜心育人而获得教育幸福的教师,也常常会遇见为了外在荣誉而最终远离教育幸福的教师。然而,在社会加速发展的当下,可供选择的永远多于所能赢得的,“内卷”已然是没有终点的赛跑。无论我们变得多快,我们在世界当中所能享有的,相比于所错过的,不增反减,这种力图通过“生活步调”的加速以面对有限与死亡的幸福最终是无法实现的^[5]。正是这类永无止境的功利性“内卷”对教师幸福的侵蚀日益显著,才进一步加剧了教师工作压力、扭曲了教育评价体系,致使教师职业成就感与认同感下降,逐渐将教师推离了幸福。

(二)“活得好即幸福”导致消极“躺平”,使教师摒弃了幸福

在一定意义上,“躺平”是“内卷”所造成的一种个体选择,有积极和消极两种理解。积极意义是指个体在加速竞争的现代生活中摒弃纯粹的功利主义,不逼着自己“成功”,承认自己的平凡,专注于更好地实现适合自身的发展;消极“躺平”则是一种安于现状、不思进取、得过且过的工作状态或人生状态,是通常意义上和本研究中使用的“躺平”。这种“躺平”文化的盛行或许是因为教完一届届学生之后,教师被更多的技巧、世故、现实和功利主义抹去了“赤子之心”,从而失落了作为教育者的幸福^[18]。教师把“活得好”当作幸福的发生发展过程往往是,当带着崇高的职业理想走进教书育人的殿堂,经过一番辛勤努力后猛然回头,发现再怎么努力,工作和生活都很难获得质的提升,而此时身边已有部分教师开始“躺平”,他们看上去过得也挺好,于是越来越多的教师向身边的“躺平人”看齐,只做知识传授的“教书匠”,不做灵魂指引的“摆渡人”,通过购物、消遣、电子娱乐等途径获得愉悦、舒适、狂喜,慢慢地误认为这就是人生的幸福。这种误认一方面源于它们都属于一种因其自身而不是因某种其他事物而值得欲求的实践活动,且现实中被多数人视为享受着幸福的那些人都喜欢在消遣中消磨时光,看似快乐无比;另一方面在于快乐对于德性和幸福至为重要,它始终贯穿于整个生命,而人总是选择快乐而躲避痛苦^[9]。但实际上,快乐仅仅是幸福生活中常有的一种愉悦的心理状态,是心理学意义上的主观幸福感,而非幸福本身,因为“幸福和幸福感是两个概念”^[14],拥有快乐不等于享有幸福,片面地追求快乐很容易成为快乐的奴隶,最终

可能坠入过度感官享乐之中而无法自拔。进一步而言,这种对幸福本质的误解,使得教师群体在追求个人满足的过程中,因忽略了教育工作的深层价值与意义,即对学生成长的见证与引导是教育成果所激发的深刻成就感与自豪感,而最终摒弃了真正的幸福。

三、基于完整幸福观的教师幸福实现路径

基于以上论述,作为教师需反问自身:当选择“内卷”或“躺平”时,自己究竟在追求什么?自己放弃了什么?自己选择教师职业的初心是什么?有一线教师如是说:“一‘躺’,丢失的是师道的尊严;一‘平’,错过的则是教育的生机。”^[19]诚然,幸福不会主动走向消极“躺平”和无节制的“内卷”之人,因为“教育生活本身带来的自我实现的幸福体验就在于持续不断地追求教育完善的教育实践过程之中”^[20]。亚里士多德的幸福伦理观包含两种生活观念:一种是属人的,需要道德德性和外在善的生活;另一种是属神的,需要理智沉思的生活。换言之,于常人而言,幸福只有在合乎德性的实践活动中才能得以创生,且必须有外在善的参与。关于外物、善德与幸福的关系,亚里士多德指出,灵魂诸善之所以能够形成并保持德性,无所赖于外物。反之,外物的效益就必有赖于灵魂诸善而始显露。对于外物之为善,实际都在成就灵魂的善德,明哲的人应该是为了灵魂而借助于外物,而不是为了外物竟使自己的灵魂处于屈从的地位。个人所得幸福的分量应该恰好等于他的善德和明哲以及他所做善行和所显智慧的分量。人们虽于外物的充实和人性的完美两者都可获致幸福,两者结合也可获致幸福,但是凡德性不足而务求娱乐于外物的人们,不久便知道,过多的外物已经无补于人生,终究不如衣食才能维持生活,而虔修品德(情操)和思想(理解),其为幸福毕竟更加充实^[16]。这对于教师幸福创造的启示在于厘清两个问题:教师的灵魂之善如何实现?教师维持专业生活的“衣食”包括哪些?

(一)教师灵魂之善的实现:充分发挥“做得好”的主体责任

教师作为离幸福最近的职业群体,其教书育人工作的神圣性与亚里士多德意义上属神的幸福具有无限接近性。“我们是怎样的就取决于我们的实践活动的性质。”^[9]教书育人作为一种实践活动,本身即是至善的,是亚里士多德意义上“完善着完美而享得福祉的人的实践活动”。由此,从“幸福在于合乎德性的实践活动”可以推理出:完成教书育人实践的教师就是幸福的

教师。如前所述,某种程度上“教书”是完成一般意义上的工作,是获得职业报酬、支撑教师“活得好”的必要条件,而“育人”的实现则是“做得好”的结果,如此一来,教书和育人便共同参与并创生了教师幸福。比如,教书育人工作对于斯霞就是一种属己的幸福实践活动,她将教育工作融进了个体的生命,工作不是出于生存的压力和服从的义务,而是为了表达生命、享受幸福^[21]。斯霞如此,张桂梅如此……值得注意的是,这并不是要求人人都像张桂梅等人那样才能创造教育幸福,因为“教师道德的神圣性同样可以在普通的一间教室、日常的一节课、一次作业批改等凡常模式中得以实现和确立”^[22]。

教书育人工作具有合乎德性的本质特征,是享有持久幸福的实践路径,因为“合德性的活动具有最持久的性质,不易被遗忘”^[9]。例如,教师批改作文是快速随意还是认真用心地撰写评语,后者显然比前者要花更多的时间和心力,但无疑后者比前者更有教育价值,更能给教师带来持久的教育幸福。犹如玩游戏和读文学作品,虽然给人带来的即时快乐可能是一样的,但读文学作品本质上具有给个人带来巨大变化的潜力,可能会影响个体的人生观、见地、洞察力和想法,而这些又反过来影响社会幸福的总量^[23]。这是源于两者本身的性质不同,人们常说教育是“良心活”,随意写评语失去了工具价值且不会给学生带来更进一步的促进,认真用心地批改作业和撰写评语则不同,它更合乎教书育人的德性,具有进一步间接增加学生的幸福和教师自身幸福的无限可能性。德性是教师职业幸福最重要的保障^[24],况且幸福本身是严肃认真的,唯有一个认真的人才能把实践活动“做得好”“做得优秀”,这类活动才能成为一个具有德性的活动^[2]。因此,教师在教书育人的岗位上,每一份认真与用心,都是对这份神圣职业的尊重与践行。它不仅能够激发学生对知识的渴望与追求,更能在他们心中种下真善美的种子,促进其全面发展。而教师自身在这一过程中也能收获职业的满足与成就,体验到教育带来的纯粹与持久的幸福。

(二)教师维持专业生活的“衣食”:社会共建教师“活得好”的支持系统

良好的教育生态可以助解教师的存在论危机。社会总把教师比喻成“蜡烛”“春蚕”,并反复强调和宣传教师的奉献精神,教师由此被推上神坛。这种被现实证

明不恰当的隐喻提醒我们,要警惕社会角色要求过剩导致的教师角色自我与个性自我分离现象,当教师工作与日常生活如同两个隔离的世界时,教育工作将在迎合各种规范、逻辑、理性中失去生命和意蕴^[25]。如果德行只是迁就外来的要求,那么它的实施就只能说是懦弱的了^[26],将教师原本“果敢”实施的德行推向“懦弱”,将几乎是由不确定性所支配的教师工作,试图用确定性的教学计划、教育理论或是教育评价进行统整,将一切涉及到学生的问题作为教师的责任担当起来,使教师职域与责任被无限制扩大^[27]等,正是当下社会各方需警惕的教师存在论危机。

共建教师“活得好”的社会支持系统,助解教师的存在论危机,用“对教师的道德”促进“教师的道德”。教师的道德既是教师实现幸福的手段,也是教师幸福的目的,而教师幸福在目的层次上高于教师道德^[28]。只谈责任和义务,不给权利和支持,或只给非常有限的权利和支持,却要求教师无限的责任和义务都是“对教师的不道德”。例如,当前各种教育工作管理服务平台推广应用的结果并不是真正的“赋能”教育,而是发展为一种变相的强制性工作介质,挤占大量教师本可以用来潜心教书育人的时间,最终反而增加了教师负担^{[29][30]}。类似这种常见的“对教师的不道德”,多因教师的“被管理”角色而导致对组织不道德的反对之声异常微弱,教师的教学工作就这样在被“期望与资源”“责任与权利”间的不平衡夹攻着^[31]。值得注意的是,提倡以教师“活得好”为中心的社会支持系统的建立,与“以学生发展为中心”的教育目的并不冲突,而是一脉相承。教师幸福来自于“合乎德性”地教书育人,“活得好”作为教师幸福创造的现实基础,是无法凭教师一己之力而完整、持续性地支撑,而需要以亚里士多德意义上的“城邦之善”和良好的“共同生活”为前提。要采取一切支持以教师“活得好”为中心,打通各个教育支持系统之间的隔阂以形成合力,最终建成教师幸福创造的坚强堡垒。因为只有幸福的教师才能教出幸福的孩子。因此,当我们在针对教师制定各种评定或考核条件标准、举办各级各类竞赛之前,需多一层思虑:我们将教师推向何处,我们未来的教育就将走向何方。

教师幸福的完整实现路径在于:一方面,教师将幸福归因于自身的努力——在工作中充分发挥个人的突出优势和专业特长,体现出个体责任,恢复教师道德的神圣性,实现亚里士多德意义上的“做得好”;另一方

面,社会大众将教师的幸福归因于除教师自身以外的其他众多因素的支撑——在现实中积极发扬尊师重教的传统文化,体现出社会关系责任,保障教师实现在亚里士多德意义上的“活得好”。“美好的生活来自每一天都应用你的突出优势,而有意义的生活还要加上一个条件——将这些优势用于增加知识、力量和美德上。这样的生活一定是孕育着意义的生活,如果神是生命的终点,那么这种生活必定是神圣的。”^[32]显然,教师专业生活是具有这种神圣性的,教育工作即为一种“合乎德性的实践活动”,而教师的幸福既在个人师德、师能的积极发展以及实践中获得创生的可能性,也在人们创造的积极社会支持环境中得以实现和维持。

参考文献:

- [1]刘次林.教师的幸福[J].教育研究,2000(5):21-25.
- [2]冯建军.回归幸福的教师生活[M].北京:中国轻工业出版社,2009:21,87.
- [3]檀传宝.教师伦理学专题[M].北京:北京师范大学出版社,2010:23.
- [4]檀传宝.做一个配享幸福的教育家[J].人民教育,2014(17):1.
- [5]哈特穆特·罗萨.新异化的诞生:社会加速批判理论大纲[M].郑作娥,译.上海:上海人民出版社,2018:131,31,37.
- [6]李涛.从美德伦理学到幸福伦理学——亚里士多德论幸福、美德与运气[J].道德与文明,2021(3):112-121.
- [7]阿拉斯代尔·麦金太尔.伦理学简史[M].龚群,译.北京:商务印书馆,2003:95,190.
- [8]余纪元,林航.“活得好”与“做得好”:亚里士多德幸福概念的两重含义[J].世界哲学,2011(2):246-260.
- [9]亚里士多德.尼各马可伦理学[M].廖申白,译.北京:商务印书馆,2003:22,22,309,24,303,10,25,316,38,28.
- [10]余纪元.亚里士多德伦理学[M].北京:中国人民大学出版社,2011:36-37.
- [11]阿拉斯代尔·麦金太尔.德性之后[M].龚群,戴杨毅,等译.北京:中国社会科学出版社,2020:189.
- [12]郝文武.教育与幸福的合理性关系解读[J].陕西师范大学学报(哲学社会科学版),2008(1):5-9.
- [13]杨林国.追寻教师美德——斯霞教师德性解读[M].南京:东南大学出版社,2007:前言4.
- [14]赵汀阳.论可能的生活:第二版[M].北京:中国人民大学出版社,2009:136-137.
- [15]王晓莉.教师专业伦理:师德研究的扬弃与转型[J].思想理论教育,2013(24):19-23.
- [16]亚里士多德.政治学[M].吴寿彭,译.北京:商务印书馆,1965:340-341.
- [17]覃鑫渊,代玉启.“内卷”“佛系”到“躺平”:从社会心态变迁

- 看青年奋斗精神培育[J].中国青年研究,2022(2):5-13.
- [18]蔡辰梅.一面映照心灵的镜子——读《对生命的敬畏——阿尔贝特·施韦泽自述》[J].思想理论教育,2008,294(22):86-91.
- [19]戴咏芳.教育人,拒绝“躺平”[J].江苏教育,2021(74):1.
- [20]蔡辰梅.教师之善:本质特征、实践偏差及其完整实现[J].当代教育科学,2021(8):19-27.
- [21]朱小蔓,等.教育职场:教师的道德成长[M].北京:教育科学出版社,2004:204-205.
- [22]蔡辰梅.即凡而圣:教师道德的神圣性及其主体实践路径[J].中国电化教育,2022(10):32-38.
- [23]罗宾·巴罗.教育中的道德哲学[M].王丹斌,译.上海:华东师范大学出版社,2022:156.
- [24]赵小兰.以教师德性提升教师职业幸福[J].教育理论实践,2015,35(34):39-42.
- [25]廖申白.亚里士多德对“幸福”原理的“人的活动”论证[J].东南大学学报(哲学社会科学版),2022,24(4):5-14,2,146.
- [26]赫尔巴特.普通教育学[M].李其龙,译.北京:人民教育出版社,2015:113.
- [27]佐藤学.课程与教师[M].钟启泉,译.北京:教育科学出版社,2016:211-213.
- [28]徐生梅.论教师道德对教师幸福的影响[J].内蒙古师范大学学报(教育科学版),2006(4):90-92.
- [29]赵健.技术时代的教师负担:理解教育数字化转型的一个新视角[J].教育研究,2021,42(11):151-159.
- [30]吴仁英,王坦.翻转课堂:教师面临的现实挑战及因应策略[J].教育研究,2017,38(2):112-122.
- [31]理查德·迈·英格索.谁控制了教师的工作?[M].庄瑜,等译.上海:华东师范大学出版社,2009:146.
- [32]马丁·塞利格曼.真实的幸福[M].洪兰,译.沈阳:万卷出版公司,2010:263.
- 作者单位:广州大学教育学院,广东 广州 邮编 510006

Acting Well and Living Well ——Rethinking and Reconstructing of Teachers’ Happiness View from the Perspective of Happiness Ethics NING Zhi-jun, CAI Chen-mei (School of Education, Guangzhou University)

Abstract: Happiness is considered the ultimate good, an ethical and practical endeavor. For teachers, happiness is intricately linked to their ability to nurture joyful students and achieve authentic education. Drawing from Aristotle’s perspective on happiness ethics, happiness is not merely a static state of life enjoyment; instead, it emerges from dynamic practical activities. Creating happiness necessitates a harmonious blend of “acting well” and “living well”. Research reveals that the current trend of teachers adopting a negative “lying flat” attitude stems from a misinterpretation of “living well as happiness”, while the excessive “involution” among teachers arises from a biased obsession with the notion that “acting well equals happiness”. As a professional group most likely to achieve the unity of virtue and happiness, their prerequisites for creating happiness extend beyond merely fulfilling their subjective responsibilities of “acting well”; they also require a supportive social structure that enables them to “live well”. In conclusion, teachers’ happiness can only be generated through the symbiotic and interactive process of “acting well” and “living well”.

Key words: teachers’ happiness; teachers’ happiness view; happiness ethics; “acting well”; “living well”