

在激活生命的过程中生成教师幸福

——关于教师幸福的三点思考

■ 李伟胜

曾有人参照心理学家提出的测量标准来调查教师的“幸福指数”，并据此与其他职业或专业人士的生存状态进行比较，也有一些研究对不同学段、不同地域、不同年龄的教师的职业幸福感展开实证调研，还有不少人从学校管理、教育行政及教师自身发展的角度谈论如何提高教师幸福感或幸福指数。这些研究确实揭示了许多与教师生存状态密切相关的现象及其背后的影响因素、影响机制。在我们看来，其中最为关键的应当是教师自身的工作机制。只有每天从事的教育工作具有生发出生命活力和专业尊严的机制，教师才有可能在专业工作中源源不断地内生出幸福体验；此时，所有的外在相关因素才有可能以此为内因而产生实质性的影响。为了说明这一观点，我们尝试就三个问题展开讨论，由此提出有关教师幸福的三点思考。

教师的“伪幸福”漏洞何在？

有一首歌颂老师的歌曲，其中唱道：“静静的深夜群星在闪耀，老师的房间彻夜明亮。每当我轻轻走过您窗前，明亮的灯光照耀我心房。啊，每当想起您，敬爱的好老师，一阵阵暖流心中激荡。”但此时，我的心情却与歌词所唱的相反，感到有些伤感：太多的老师勤奋地奉献着，却难以拥有按时上下班的正常生活；如果他们此时依然觉得“幸福”，

那或许只是一种“伪幸福”。如果要过上不亚于其他专业人士的有尊严的正常生活，教师也许不应满足于在“静静的深夜”继续劳作，并让其成为常态。

我们有必要探讨：究竟是什么让教师无法按时下班回家或需在“静静的深夜”辛勤劳作？诚然，社会发展提出了更高的教育需求，学生的新特征需要我们花费更多的时间精力，这些都导致我们的工作内容更为复杂、工作难度不断提高，这是一种解释。不过，在更深入、具体、真切地了解许多教师的工作之后，我们发现：延续传统的从认知维度授受知识技能的教育方式，从而导致机械的讲授和操练形成一个低水平的重复性的封闭循环，这样的工作机制也许是“伪幸福”或“真艰辛”背后更为根本的内在原因，是“伪幸福”状态的关键逻辑漏洞。

我们说，低水平的工作重复一万遍也变不成高境界的工作，低智慧的经验延伸一万倍也产生不了高智慧的效果，这如同把一万条导线缺乏章法地搅合在一起永远也变不成电脑芯片、把一万台电脑缺乏逻辑地连接在一起终难形成互联网。此时，我们甚至可以更冷静（也许是更冷酷）地看到被许多人奉为主臬的“勤能补拙”背后的两个相互锁定的低水平活动机制：其一，“我为什么那么勤奋呢？

因为我笨拙”。如果不将“我笨拙”默认为前假设，则勤能补拙的理由不存在，执迷于低水平的勤奋也就没有必要。其二，“我为什么那么笨拙呢？因为我勤奋”。如果低水平的辛勤劳作被神圣化，我们很有可能被“忽悠”于其中或自我沉醉于其中，从而让缺乏足够理性、空有无限热情的价值追求取代理性的事实判断，疏忽了在勤奋之中、勤奋之余认真琢磨如何提高工作或学习效率、提升专业智慧或更新学习方式。就本文所探讨的问题来说，这样的机制呈现出一种“低水平的重复性的封闭循环”。它既体现在“学”这一层面，也体现在“教”这一层面，更体现在两者融合在一起的“教学”之中——教师“勤教”与学生“苦学”的相互锁定，乃至自我封闭、相互闭锁，始终难以走向充满智慧活力的开放空间。

如果我们把教育活动视作师生共同投入的生命实践，则可看到教师“伪幸福”的根源正在于陷入了导致“低水平的重复性的封闭循环”的一些预设前提。一方面，我们以为知识技能本身缺乏活力，因此需要低水平授受，而无需采用更有智慧活力的教学方式和学习方式；另一方面，作为教学活动复合主体的师生^[1]都满足于低水平的教学方式和学习方式，乃至相互锁定。其中，就本文的主题而言，最值得关切的问题是：教师若要走出“伪幸福”状态，就必须激活师生双方的生命活力，创建“高境界的生成性的开放循环”，提高教学效率，在有尊严的教与学中自主创生属于自己的“真幸福”。

教师的“真幸福”源自何处？

在与一些学校开展的合作研究中，常有教师提出：我的学生不愿意做作业，因此我每天都需要督促他们完成作业，怎么办？我的学生做了很多题，但是不够用心，结果学习效果不好，怎么办？针对这类问题，我会

提出这样一个标准来衡量教学是否有效：在完成40分钟的课堂教学活动之时，学生要能饶有兴致地再做40分钟的作业（或自主开展40分钟的学习活动）——如果我们对此充满信心，教学活动才有可能是真正有效的，因为这种教学是“用心”、“入心”的，而不仅仅是“用脑”、“入脑”的。促使我提出这一参照标准的，是一位特级教师的事迹。他能在一年之内，将高一年级十个班中数学成绩起点最低的两个班级带到年级前三名，而其最关键的“法宝”就是能在一个月之内让学生喜欢上数学课，并将这种喜欢之感的内涵不断更新、提升。在我们看来，他给我们呈现的是一个师生相互激活的高境界“游戏”，而不是相互锁定的低水平勤奋；师生正是由此在有尊严的教学中创生了“真幸福”。

类似的情形，其实在许多优秀教师那里已经大量出现。透过行为和成效等表象，我们可以看到，通过“激活学生，并由此激活教师自己”能够实现一种“高境界的生成性的开放循环”。

激活学生，就应致力于培养学生的自主学习机制；只有这样，教师才有走出“伪幸福”、创生“真幸福”的坚实基础。就学生的自主学习来说，最值得我们关注的是自主学习动机的激发。以此为基础，提高学习能力才有真实的意义，因为它和自主学习能力之间的相互促进其实就是自主学习得以持续进行的关键机制。已有心理学家提出：学生的成就动机由三方面组成：其一，认知动力。这是一种掌握知识、技能和阐明、解决学业问题的需要，即一种指向学习任务的动机、求知的欲望。其二，自我提高的内驱力。这是个体因自己的胜任能力或工作能力而在所属群体中赢得相应地位的需要。这种需要是由人的基本需要——尊重和自我提高的需要所派生出

来的。其三，附属内驱力。这是指一个人想获得自己所附属的长者（如家长、教师）的赞许和认可，取得应有的赏识的欲望。^[2]参照这一观点，在力图激活学生自主学习时，我们至少可以考虑三个问题：（1）我们布置的学习任务，能激发每个学生个体的求知欲望吗？为什么？（2）我们组织的学生群体交往，能激发学生的雄心壮志吗？为什么？（3）我们对学生的欣赏和支持，能激发他们自主奋飞的力量吗？为什么？从学习动力和学习能力相互促进的角度，我们还可以同时思考：个体学习、生生交往和师生交往的内容，是否能在促进高水平的认知活动时兼顾动机和能力等多维度的发展？其中，能力发展能否超越解题技法的训练而拓展到思维能力、协调能力、交往能力、活动能力的培养？沿着这样的思路，我们至少会关注到：就生生之间的同伴交往来说，它有助于发展学生表达自我的能力、展现自我的能力、相互沟通的能力、竞争与合作的能力，而这些交往能力只有通过人际交往活动、特别是平等的交往活动才能得到发展。在这一过程中，学生也就逐步学会了对自己的控制，包括对自主学习方法、内容、动机的整体协调，从而提高学习质量。此时，学生的自主学习机制才能真正形成。

在激活学生的过程中，教师当然还应用心善加点拨，这包括及时倾听学生心声、理解学生的成长需要，促进生生互动、在互动中生成集体智慧，并着眼于学生的长期发展，逐步提高学生自主发展的能力。为此，教师不能只是直接传授现成的知识技能，而应精心策划学生的长期发展，包括整体策划一门学科在同类知识、一个学期乃至更长时间段中的教学思路，系统设计各个班级或社团在一个学期乃至一个学段、多个学段的发展思路。就在这样用心激活学生一步步成长的过程中，

教师自己的内心世界、精神生活都越来越丰富、越来越鲜活，学生通过自主学习而创造出的学习成果也激发着教师的雄心壮志、专业智慧和成功体验，“真幸福”也就由此得以内生。

如此说来，我们可以更清晰地看到：导致“伪幸福”的“低水平的重复性的封闭循环”这一逻辑漏洞实际上有三层表现——学生个体被动学习、学生群体缺乏互动合作、师生交流停留于认知层面而没有发挥激发学生自主动力与能力的作用。与此相对，可以通过如下三幅示意图来诠释我们提出的三个层次的新主张。首先，学生个体实现自主学习。这是一个自组织过程，可用一个自主循环来表示（图1）；其中自主动力、自主能力和自主学习内容都融于这个“生成性的开放循环”之中。其次，学生在群体中相互交往（图2）。这可以

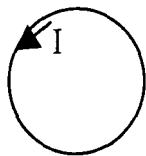


图1 学生个体自主学习

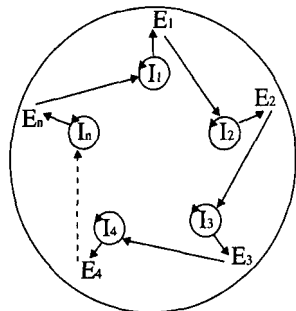


图2 群体内的生生互动

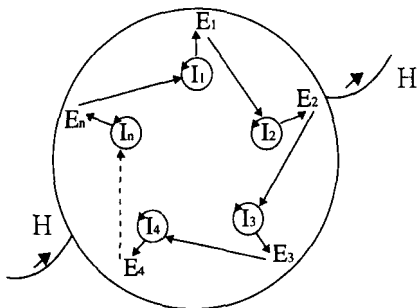


图3 教师激发学生群体互动

让学生个体之间相互激发自主学习；每个人的自主循环可以对其他人产生激发作用（用E表示）。由此，在一个具体的学生群体内形成一种相互激发、自主学习的格局，这属于第二层次的“生成性的开放循环”。再次，教师激发学生个体自主和群体交往（图3）。教师发挥的作用就在于同时催化上述两个层次的“生成性的开放循环”——其中，对第二层循环（即生生互动）的激发（用H表示激发因素）更为重要，因为这是开发学生群体交往潜在教育价值、同时让教师从琐碎的具体事务中解放出来的一个重要机制。由此展开更多群体之间、教师之间的相互激发，也就成为第三层次的“生成性的开放循环”。

据此，我们可以期待的效果是：教师有尊严地教，学生有尊严地学——他们都不必在“低水平的重复性的封闭循环”中过度辛苦，而是在“高境界的生成性的开放循环”中自主发展、相互激活，在有效的教学之中不断走向富有内涵的成功。我们可以超越“考得好，但好得很悲壮”的传统格局，期待“考得好，但好得有尊严”的成效，让好成绩与更全面的身心素质、师生幸福的生命体验共生。此时，教师的“真幸福”就有了绵绵不绝的源泉。

教师的“持续幸福”路在何方？

有了可持续的发展路径，“真幸福”才能从绵绵不绝的源泉中流淌而出，弥漫在我们的日常生活之中。这就需要将上述“激活学生，并由此激活教师自己”的机制应用于我们每天的日常工作方式之中。根据许多享受到“真幸福”的优秀教师的成功经验，这样的工作方式可以表述为“研究性变革实践”，即让每天的教育活动都带有研究的性质，并指向变革，由此实现学生成功和教师生命价值的共同创生^[3]而不是像“红烛”比喻所说的以牺牲教师来成就学生。

沿着研究性变革实践这条道路主动开展日常化的改革活动，这需要我们形成三种心态，从而将“持续的真幸福”的主动权真切地把握在自己的手上。

首先，改变一蹴而就、乃至直指表面成功的简单思维，形成在复杂的变革历程中坚韧不拔、持续进取的平常心态。这显然与一些人甘于平庸的平常心有本质差异。实际上，“幸福不是毛毛雨，不会自己从天上掉下来”，在研究性变革实践的道路上，当我们试图走出“伪幸福”的状态时，“真幸福”并不会随着我们一念之变而降临；相反，我们很可能首先进入“真痛苦”的状态，因为我们尝试用清醒的生命自觉辨析工作误区并努力弥补，探索前进方向并真心奋斗，这注定是一个不断否定自我、勇敢探索的过程。但需要特别注意的是：此时我们所经历的“真痛苦”比“伪幸福”要有尊严得多，它是让我们走向“真幸福”的中间站。在此阶段，许多教师用心探索、主动尝试，终于一步步找到新的思路，感受到新的成就，逐渐进入“真幸福”状态。

其次，改变满足于实践操作尤其是技法操作的经验主义思维，形成主动辨析实践、用先进思想改进实践的超越心态。一些教师热衷于虚心学习先进教师一招一式的创新，同时也让自己的努力停留于技法操作层面，这是他们无法走出“伪幸福”的原因之一，因为它让教师陷入狭隘甚至是封闭的经验主义天地，无法超越已有的实践、更无法看到更高境界的“真幸福”。对此，许多优秀教师的成功之路在于：既欣赏技法层面的创新，更着意策略层面的尝试，还关注思想层面的启迪。为此，他们不是简单地将实践和理论分列乃至对立、分裂，而是从实践创新中感悟理论启示，用先进理论开启实践创新之路，让两者融通。只有这样，绵绵不绝的幸福源泉才能

相互激活 师生共享生命尊严

■ 游 练

刚刚送走中考，我正在舒心地度着暑假。一天早晨，突然接到一名女生的电话。她轻声哭着说：“老师，我刚才做梦了，梦见我们在教室里做题、讲题。想到这样快乐的日子已经过去了，我好留恋！”我知道，她留恋的，其实是我们共同参与的一个“学习游戏”。在这里，每个学生相互比着选择有意思的数学题来解答，在小组内相互合作挑选更有挑战性的题目让全班同学解答，全班同学共同探讨一个单元的知识脉络和一道难题的解题思路（甚至为不同思路的优劣产生争论），他们其实都在开心地玩着一个高级的“游戏”。

想当初，就在他们开心地玩着这个“学习游戏”时，我更多的时候，是站在一旁“偷着乐”，因为他们说的做的，正是我本来想说的、想让他们做的；连我没想到的他们也讲到了，因为他们相互激发出更多想法。毫无疑问，他们自己主动地做、有条有理地说，我就不必越俎代庖了——毕竟，最后走进考场的是他们，他们必须在迎接各种考验时充满自信、自豪和尊严。在这样的教学生活中，作为班主任和数学教师的我，终于可以带着一种踏实的感觉按时下班，怀着一份美好的憧憬轻松上班。历经多年探索，终于开始过上这

被用于创生幸福并由此生成新的泉源。

再次，改变孤军奋战、特别是孤独的教师面对一群孤立的学生的的工作格局，形成群体合作、交往共生的共享心态。坦率地说，在“伪幸福”背后的“低水平的重复性的封闭循环”这一逻辑漏洞中，与学生孤立地被动学习类似，一些教师也是孤独而麻木地勤奋着。因此，若要让创造“真幸福”的“高境界的生成性的开放循环”得以持续，我们还需要通过教师团队合作来实现共同创造。共同面对问题、找寻对策、克服困难、实现成功的过程，其实是就共享生命尊严的过程。在这方面，可以参照前面的三幅示意图，思考教师个体自主创新、教师群体互动激活、学校文化激活团队创新，在教师团队的合作创新方

面作出更多探索。在优秀的团队和学校文化中，每个个体获得的不仅仅是知识技能，更是发展的动力与能力，尤其是自主选择发展目标和发展方式的能力。于是，自主发展的内在机制也就得到逐步培养和巩固，“持续的真幸福”也就有了内在的保障。

参考文献：

[1]叶澜.教育概论[M].北京：人民教育出版社，2006：15.

[2]邵瑞珍.教育心理学[M].上海：上海教育出版社，1997：298-300.

[3]叶澜.“新基础教育”论[M].北京：教育科学出版社，2006：369-370.

（作者单位：华东师范大学教育管理学系，上海，200062）