

教育研究集刊
第六十五輯第一期 2019年3月 頁43-77

I. Morris幸福課程的哲學檢視

陳伊琳

摘要



為了教導學生變得幸福／快樂，英國Wellington公學首創幸福課程。本文旨在分析I. Morris《在學校中教導幸福與福祉》的幸福觀，據以判斷幸福可教嗎？本文指出Morris的幸福觀歷經轉變，起始直接承襲自正向心理學觀點，側重主體心態的調整（如學習正念冥想、樂觀、感恩）。中期採取Aristotle幸福行動理論，他將幸福視為活動過後自然體驗到的感受與狀態。後期明確主張幸福是依德而行的活動，因此幸福課程應以品格教育為架構。整體而言，Morris幸福課程可視為正向心理學與Aristotle幸福論的複合物。基本上，幸福課程的單元自始至終皆取自正向心理學主題，強調讓學生學會經實證有效的幸福技巧，而後改為強調這些主題皆須與個體德行的施展連結。幸福課與品格教育於是密不可分。本文結論是：幸福不但可教，且需要教，但鑑於幸福的多義性，幸福的教學也有必要從後設觀點檢視其所反映的幸福觀。

關鍵詞：Aristotle、正向心理學、幸福、品格教育、德行

陳伊琳，國立臺灣師範大學教育學系助理教授

電子郵件：chenyilin@ntnu.edu.tw

投稿日期：2018年09月19日；修改日期：2018年12月11日；採用日期：2019年02月22日

A Philosophical Examination of I. Morris's Happiness Curriculum

Yi-Lin Chen

Abstract

Wellington College introduced happiness curriculum to teach students to be happy. This paper aims to analyze I. Morris's conception of happiness manifested in *Teaching Happiness and Well-Being in Schools*, and evaluate whether happiness can be taught. The author points out that Morris's conception of happiness has gone through some changes. Initially, he inherits positive psychology's (PP for short) idea of happiness, placing emphasis on mastering the subject's attitudes of mind such as learning mindfulness meditation, optimism, and gratitude. Afterwards, Morris specified his conception to be Aristotle's activity theory of happiness. He considered happiness to be feelings experienced as a corollary of these activities. Finally, Morris indicated that happiness is an activity in accordance with virtue. Happiness curriculum therefore shall take character education as its framework. On the whole, Morris's happiness curriculum can be seen as a compound product of PP and Aristotelian eudaimonism. The subjects included in the curriculum are derived from the main themes of PP, aiming at teaching the empirically validated "techniques for happiness". Later on, the essential

role of virtue was underscored. It is concluded that happiness can and should be taught. However, considering the ambiguity of happiness, we should put the conception of happiness into critical scrutiny.

Keywords: Aristotle, positive psychology, happiness, character education, virtue

壹、英國的幸福工業

「幸福」是一個相當吸引人的主題，讓人忍不住想要多了解它。這多半與底下這個事實脫離不了關係：幾乎沒有人會否認幸福是我們（終生）所追尋的。早在古希臘時代，Aristotle就認為幸福賦予我們生命中各式各樣活動以意義與次序。「幸福」近來在學術界與公共政策領域，皆有很高的曝光率。有人甚至創造「幸福工業」（happiness industry）一詞，用來描繪在治療性文化（therapeutic culture）¹與自助論述（self-help discourse）盛行的時代中，許多熱門暢銷書與火紅課程，²都旨在教導人們「如何變得幸福／快樂」（how to be happy），它們往往運用來自於諸如正向心理學（positive psychology）或佛教的知識（Ahmed, 2007）。人們可以強烈感受到「感覺良好的工業（feel-good industry）正在豐盛發展中」（Ahmed, 2007）。

就公共政策而言，最知名的例子當屬不丹政府莫屬。1972年，不丹國王Jigme Singye Wangchuck（在位期間1972-2006年）提倡以國民幸福總值／指數（Gross National Happiness, GNH）作為評量人民生活品質，以及檢視國家施政良窳的指標。隨後，許多國家相繼以幸福（happiness）或福祉（well-being）作為目標，並視之為可測量的項目，從而衍生真實發展指標（Genuine Progress Indicator, GPI）（Ahmed, 2007）。同樣地，英國保守黨領導人Cameron（2010）

¹ 治療性文化是一個社會學的说法，指涉的是「出現一種心理學上的心態，一種治療性的思考與說話方式，這在傳統心理學空間，譬如治療室、診所與學術科系之外，變得是顯然可見的」（Madsen, 2014）。

² 單單在2006年，就有許多書籍以幸福的科學與經濟學之名問世，請參見Ahmed（2007, p. 13）一文註腳3。早先一年，Layard（2005）就出版熱門暢銷書《快樂經濟學》（*Happiness: Lessons from a New Science*），該書中文版譯者陳佳伶將書名譯為《快樂經濟學》（2006）。推測主要緣由是因為Layard是英國倫敦政經學院著名的經濟學家，書中有許多經濟學實徵性研究資料作為立論依據。但其實當中引述的證據來源，除了經濟學外，尚有大量心理學（包含正向心理學）、腦神經科學研究成果等，即廣義的「幸福科學」。

也談論幸福作為政府施政的依據，在其首相任內，他旨在「讓幸福成為新的GDP」。

影響所及，英國教育政策也發生一個有趣的轉向，從1990年代盛行的「標準議程」（a standards agenda）轉向2000年代的「提升議程」（the enhancement agenda），後者聚焦在「所謂的非認知特質，像是信心、動機、復原力、福祉與自尊」。這是關於如何讓孩童「感覺更好——更有動機、更有信心、更快樂」³（Cigman, 2008, p. 540）。Ahmed稱呼它為「幸福轉向」（Ahmed, 2007, p. 8）。概念的流行固然來來去去（Cigman, 2008），但重要的是，我們需要思考何以幸福之說會於現在湧現？類似說法也為K. Kristjánsson所呼應。他表示，當前的時代精神反映的是對「豐盛兒童」⁴（flourishing child）⁵的興趣（Kristjánsson, 2015a），現代西方教育典範圍繞在兒童的豐盛、幸福與實現（fulfillment）等⁶主題上。

對英國幸福轉向的一個合理解釋，與聯合國兒童基金會（United Nations International Children's Emergency Fund, UNICEF）在2007年出版的有關兒童福祉的國際報告有關，該報告名為《透視兒童貧窮：富裕國家兒童福祉的概觀》（*Child Poverty in Perspective: An Overview of Child Well-Being in Rich Countries*），在英國受到前所未見的公眾關注，因為英國兒童與年輕人在情緒福祉（emotional well-being）與幸福方面，在接受調查的21個工業化國家排名中敬陪末座（Morrow & Mayall, 2009）。

³ 〈學習的社會與情緒層面〉（the Social and Emotional Aspects of Learning, SEAL）這份政策文件是這方面的一個事例。SEAL的部分內容旨在教導學生學會「我知道什麼東西讓我感覺良好，也知道如何提升這些舒服的感受」（Cigman, 2008, p. 540）。

⁴ 追究造成當前典範的智識根源，至少包含德行倫理學的興起、正向心理學運動的推展、對主觀幸福論的幻滅，改而尋求較客觀的幸福尺度等（Kristjánsson, 2015a）。

⁵ 本文將flourishing翻譯為豐盛的，此譯法亦可參見於黃慧英（2012，頁217）。

⁶ 本文暫且將這些概念視為可以彼此代換的同義詞，另與Aristotle《尼各馬科倫理學》（*Nicomachean Ethics*）談論的主題eudaimonia（英文常譯為happiness或flourishing，中譯為幸福）有關。

貳、幸福課程在英國學校中的進展—— Wellington公學開風氣之先

幸福工業在英國的快速崛起是相當醒目的⁷ (Bailey, 2009; Schoch, 2006)。英國Wellington公學是首間提倡福祉課程，並將幸福課⁸納入學校課表的學校。這個課程首度於2006年實施，由該校教師I. Morris⁹負責。建立在他的授課經驗上，

⁷ 精確而言，幸福工業在國際上的蔓延，影響到社會及教育論述兩方面。國民幸福總值/指數屬於社會論述上的一個事例。至於幸福工業在教育領域的影響，可以提供數個例子作為闡明：Harvard大學最受歡迎的課程是有關正向心理學的，它宣稱要教導大學生如何變得更快樂、Morris在英國Wellington公學教導福祉課程、紐西蘭在國定課程中明確強調學生福祉（末例可參見Cavanagh, 2008; Soutter, O'Steen, & Gilmore, 2012）。在這方面，Soutter等人（2012, p. 112）說道：「截至目前為止，在英國之外只有少數幾個國家或社群（QCDA, 2010）或紐西蘭（Ministry of Education [MOE], 2007）已經明確地在他們的中學課程中處理福祉」。就此而言，Wellington公學真的可謂是幸福課程領域上的代表性案例。

⁸ 本文將福祉課程（well-being curriculum）與幸福課（happiness lessons）視為同義詞，Morris自己也交替使用。

⁹ 該校網頁也以幸福課程為宣傳重點，可見於下列網址：<https://www.wellingtoncollege.org.uk/pastoral-care/well-being/>。2005年，Wellington公學指派Morris擔任「個人、社會與健康教育」（Personal, Social and Health Education, PSHE）課程的召集人（coordinator）。Morris有感於PSHE課程傳統上採取的是「災難模式」，2006年起，他主張應對PSHE的教學取徑徹底翻修，改採用主動積極（proactive）的模式，此建議獲得時任Wellington校長的A. Seldon爵士的全力支持。Morris便與劍橋大學幸福研究中心（The Wellbeing Institute, University of Cambridge）的N. Baylis合作，Baylis對正向心理學有所研究，共同規劃出該校首版的幸福教學方案（Suissa, 2008）。Morris接受P. Hogan訪問時表示，「有一段時間，我在尋找可為PSHE提供一整套的哲學，而非只是談性或毒品的課程而已，結果這個[按：指幸福課程]就掉到我的盤子上。Nick的研究是相當清楚的。」他們的原初方案運作三年之久（2006-2008），主要是利用個別指導時間（tutorial time），由導師（tutors）進行；然而，有鑑於時間非常不充分，時至2008年，Morris重新改寫方案，改採有獨立時間（timetabled）的教學方案，每兩週有一小時的教學時數，這就

Morris於2009年出版《在學校中教導幸福與福祉》（*Teaching Happiness and Well-Being in Schools*）（第一版）一書，邀請R. Layard撰寫前言。Layard公認是造成英國近年快速興起之幸福政策的最重要推手（Bailey, 2009, 796; Suissa, 2008, p. 575），他表示「這是一本非凡的書籍，它反映一股顯著的變化正在我們文化中發生著」（Layard, 2009, foreword）。

在Wellington公學開創性作為之後，2007年秋季，英格蘭三個地方當局——South Tyneside、Manchester、Hertfordshire中的22所學校被挑選加入一個前導研究，名為「英國復原力方案」（UK Resilience Programme, UKRP），它是模仿正向心理學之父美國心理學家M. E. P. Seligman的「賓州復原力計畫」（Penn Resilience Project, PRP）。UKRP旨在預防憂鬱，並以提升復原力及心理福祉為旨趣（Department of Education [DfE], 2010）。UKRP的發起人Layard說道：

倘若這個方案如我們所預期的那般成功，我們希望它可以對中學的「個人、社會與健康教育」（Personal, Social and Health Education, PSHE）的第一年課程做出重大貢獻，然後可再由年紀較大兒童的方案所接續。（Layard, 2007, p. 21）

同年，英國政府開始將幸福的學習帶入公立學校。當時的教育部長（Secretary of State for Children, Schools and Families）E. Balls介紹一門新的非強制性科目進入中學，作為強制性科目PSHE的一個成分，這門新科目稱作「學習的社會與情緒層面」（Social and Emotional Aspects of Learning, SEAL）（Bailey, 2009）。由於SEAL包含「福祉、『情緒智能』與人際技巧的觀念」（Bailey, 2009），福祉於是成為英國國定課程計畫的一部分（Thorburn, 2015）。誠如Layard所言：「政府現在已經開始了解這點，並讓福祉的教學成為英格蘭與威

是本文所介紹的「幸福課程」。理想上，Morris希望幸福課程能橫跨所有課程，融入其他學科的教學中，意即不限於單堂課的（stand-alone）幸福課，但是他坦承這相當困難，主因是既有課程已相當擁擠。Morris現在的頭銜是該校的「福祉領導人」（Head of Wellbeing）（Hogan, 2007; Rscademics, 2015）。

爾斯國定課程的構成部分」(Layard, 2009, foreword) 媒體則習慣性地報導它為「幸福課」¹⁰ (happiness lessons) (Craig, 2009; Miller, 2008)。

值得一提的是，英國內部對於學生福祉的教學，「在課程定位與優先性上有清楚的差異」(Thorburn, 2015, p. 651)。相較於蘇格蘭偏好以總體性與跨學科的取向，來連結福祉與學科知識，目的是讓[福祉的]學習對學生顯得更有意義(Thorburn, 2015)，英格蘭則將福祉的教學當成是SEAL的一部分。此差異也為Formby與Wolstenholme (2012)的研究所證實，該研究發現英格蘭中學使用的主要教學模式是分立的課程單元(discrete lessons)以及主題日(themed days)，而非「將福祉與學科知識及學生先前的學習經驗整合起來」(Thorburn, 2015, p. 659)。M. Porciani在蘇格蘭的研究顯示，就中學裡「健康與福祉」單元的教學來說，教師「正在尋求更多的教學指引」(Thorburn, 2015)。就此而言，Morris的書對於教授那門課的教師來說，不啻為Layard所謂的「天賜之物」(a “god-send”) (Layard, 2009, foreword)，因為它為福祉課程提供一個完整架構、具體教學程序，以及豐富教學材料以茲使用。

由於Layard是「新的幸福科學」(內含正向心理學)的著名代言人，推測Morris第一版幸福課程採用的是正向心理學的幸福觀，似乎頗為合理。這有待後續分析予以證實。到了2015年，Morris書籍第二版問世，由Kristjánsson為之撰寫前言，他首先指出新版已由原版做出大幅度重寫，並且：

Morris現在認為亞里斯多德式的幸福論(Aristotelian eudaimonism)——帶著它客觀的福祉觀，以及運用德行與品格的語言——構成現有對福祉最健全與最精細的理解。(Kristjánsson, 2015b, foreword)

據此，本文意在分析Morris在多大程度上，已經改變支撐他福祉課程的幸福觀，以及這個轉向對於教育有何重大蘊義。

在此之前，需要說明的是，對人類而言，幸福是如此重要的課題，「應當毫

¹⁰ 相關的新聞標題有〈當青少年憂鬱增加時，需要幸福課〉、〈「如何變得幸福／快樂」班進入你身旁的學校〉、〈學生被教導如何變得幸福／快樂〉。

不令人訝異的是，它已經是哲學思想史上的一個永恆主題」（Pawelski, 2013, p. 247）。誠如D. Haybron所言，「或許有比幸福更迫切需要釐清的哲學主題，但是我想不到任何一個」（Bailey, 2009, p. 797）。幸福研究者的難題就是，哲學家對於「幸福究竟為何物」存在異議，儘管幸福一詞有諸多意義，但使用者並不總是清楚地區分它們（Bailey, 2009, p. 797; Pawelski, 2013, p. 247）。有鑑於「幸福」比許多人所想的更加複雜（Bailey, 2009, pp. 801-802），筆者認為，任何倡議教育應以促成學生幸福或福祉為宗旨的論述，首先都得負責地闡明其所秉持的幸福觀，以供公開檢視其適當性。聰明之舉應當是後退一步，檢視自己所使用的幸福一詞的意義。

尤其是在政策脈絡下，「個人採取什麼福祉觀，會造成巨大差異。」（Thorburn, 2015, p. 652）遑論是教育政策。畢竟，

理念，當觸及學校與課堂時，不僅只是智識的人工製品而已，而且直接影響他們關照下的年輕人生命，這類觀念應當被謹慎使用。（Bailey, 2009, p. 802）

唯有當我們深入探究這兩個版本各自的幸福與福祉觀背後的假定，身為教育者的我們才能夠確定這個幸福課程會帶領我們的學生往哪個方向前進，並且判斷這是否是教育上可以證成的。為了判斷在學校中教導幸福是否可以證成的，首要步驟是澄清幸福的意義，繼而判斷這種幸福可否教導？如何教？在探究Morris的幸福觀之前，我們需要先詢問的是：為何要？以及「幸福課」是什麼？

參、為何開創幸福課程？

為什麼兒童與青少年福祉會成為重大的學校課題？最近呼籲要在學校中教導幸福課的肇因為何？一個公認的理由是為了要回應漸增的憂鬱浪潮（Craig, 2009）。這獲得時任Wellington公學校長的Anthony Seldon¹¹共鳴：

¹¹ Seldon爵士（1953-）擔任Wellington公學第13屆校長的任期為2006-2015年，自2015年

為什麼我們應該教導兒童如何活、如何變得幸福／快樂？有三個理由。第一，如果學校不教，兒童將無法從其他地方學到。第二，學生的憂鬱、自我傷害及焦慮正達到流行病的程度。飲酒及吸毒亦然。教導學童如何過自主的生活，提高他們長大後可避免憂鬱、心理疾病及依賴的機率。第三，由於Martin Seligman所領導的正向心理學運動，以及神經科學的發展，我們現在知道如何教導福祉，並且有實徵性證據顯示其有效性。（Guardian, 2008）（斜體為筆者所加）

由上段引文可見，Seldon同意幸福課是為了預防孩童受到心理疾病，譬如憂鬱、焦慮的傷害，另外他也肯定正向心理學對於福祉課程做出的貢獻。然而，這個倡議幸福課的理由，似乎是將福祉、幸福等同於心理疾病的闕如（Bailey, 2009）。有點諷刺的是，Seligman「最應該為重新強調幸福負責的這個人」（Craig, 2009, p. 13）之所以提出正向心理學，正是為了矯正當時心理學界主流的「問題解決」與「傷害修復」的思維。正向心理學決心將研究主題從憂鬱與焦慮防治，轉向幸福與美好生活的追求。更重要的是，對於正向心理學來說，幸福遠遠超乎疾病與苦難的闕如。實際上，Seligman的幸福觀是相當精細的¹²（Craig, 2009），絕對不等同於心理疾病的闕如這個意義上的心理健康。就此而言，前述理由顯然無法令Seligman滿意。所幸，Morris對於為何要在學校中教導幸福的論證，並不建基在這個「（心理）疾病防治」的思維模式。相反地，他明確表達對此的反對。

一、Morris的答覆：需要「以福祉為本的教育哲學」，回歸教育的原初旨意

Morris認為，英國當前的教育系統深陷在猖獗的工具主義教育觀的泥沼之中。教育被視為是達致某個外在目的的工具，不論此目的為良好應試成績、好

9月起改任英國Buckingham大學校長（vice-chancellor）。他是一位當代史學家、教育家、政治傳記作者，曾為英國多位首相撰寫傳記（<http://www.anthonyseldon.co.uk/>）。

¹² 有關Seligman幸福觀的探討可參酌陳伊琳（2018）一文。

工作或經濟繁榮。這種工具一目的式的思維，顯見的問題是「手段變成了目的自身」（Morris, 2015, pp. 5-6），這種教育觀錯將手段視為目的。問題是，好成績、好工作與經濟繁榮，其實並非真的自為目的，它們僅僅只是為了達成某個進階目的的有效手段而已。譬如，我們總是可以繼續詢問：經濟繁榮所為為何？同樣地，我們也可以詢問，教育對什麼更大的善做出貢獻？教育所為為何？

在第一個版本中，Morris引用Seldon有趣的遊戲¹³來做說明。Seldon習慣問兩個問題，並僅給予聽眾30秒時間思考他們的答案。它們分別是：「你最想要你的孩子有什麼？」，以及「教育的重要性為何？」。幸福、實現、意義與目的是前者常見的回答；知識、紀律、技巧、如何通過考試是後者最常見的回應（Morris, 2009）。當人們對於這兩個答案的不一致感到大吃一驚時，他們將被引導去沉思：教育的目的究竟為何？Morris認為，「倘若教育與人類幸福沒有交織在一起，我們就知道出差錯了」（Morris, 2013, p. 645）。他完整的想法可呈現如下：

我們已經遺失掉這個觀點：教育應該無縫地織進我們對於整體人生的願景之中；我們的教育目的應該與我們對於美好人生的目的相連接¹⁴（conterminous）。如果我們可以假定人生的目的是幸福（而我認為這或多或少是沒有爭議的假定），那麼我們可以下個結論說：教育的目的應該與那[按：指幸福]一致。然而，這要求我們對於我們所謂的幸福究指為何必須是清楚的。（Morris, 2015, p. 7）

¹³ 筆者推測這個遊戲並非Seldon所創，而是源於Seligman。Seligman時常問學校老師與家長兩個問題：「用一兩個字，說出你最想要你的孩子獲得什麼？」（出現頻率最高的答案：幸福快樂）、「用一兩個字說明學校教什麼？」（最常出現的回答：學業成就）（Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009, p. 293）。Seligman藉此提問，意在凸顯當代（學校）教育目標的錯置。

¹⁴ H. Spencer的論文〈什麼知識最有價值〉（1859）一文有類似的思維。就其觀點，所有知識類別的相對價值應該參照它們對於過一個完滿生活（a complete life）的貢獻做出衡量。「教育的理想是在所有這些類別中做完整的預備」（Spencer, 1884, p. 19）。

幸福作為教育的目的，為什麼會從教育論述中佚失呢？Morris認為，那是因為英國近年的教育實踐是以「災難模式」為範。茲舉性教育、毒品與藥物濫用教育為例，它們全都旨在預防某些危險行為的發生。然而，這個「全災難式教學」（full catastrophe teaching）的方向是錯誤的，因為絕大多數學生實際上並不會受到這些危險所影響。這種教育實踐假定的是：所有學生都是脆弱的、欠缺資源，易受某些危險因子所影響的（Morris, 2015, p. 42）。尤有甚者，當教育的焦點集中在「預防錯誤行為」時，我們反而無法欣賞學生已然存在的能力與寶貴潛能，於是忽略應該要去教育他們追求潛能的實現與豐盛（Morris, 2009, 2015）。

倘若我們不想辜負教育的拉丁字源意——「導出及引出」，那麼，我們的教育實踐勢必要「裝備好年輕人具有造就他們自己豐盛的能力」（Morgan, 2017, p. 16; Morris, 2013, p. 645）。促成每位學生的豐盛、福祉與幸福，正是教育的原初旨意。不幸的是，它長期被排擠與邊緣化了。現在該是時候將它拾回。為達成此目的，Morris提出「以福祉為本的（based on well-being）教育哲學」，並且說道：

在我看來，將福祉置於最顯著位置的教育哲學具有潛能，能夠以比當前在我看來對教育目的的貧乏辯論更加有意義的方式，來為我們所有的努力重新定向¹⁵。（Morris, 2015, p. xiv）

二、感染而非教導？「作為幸福的教育」與「為了幸福的教育」

某些批評者（譬如Craig, 2009）反對幸福課程的教學，理由是：只要平日的正式課程能適當傳授，這類幸福課程就會變得多余（Morris, 2015）。Morris稱呼這種觀念為「作為幸福的教育」（education as happiness），它主張幸福是「感染

¹⁵ Brighouse (2006) 在《論教育：行動中的思考》（*On Education: Thinking in Action*）一書中有類似的觀念。他主張，「本書的關鍵觀念是教育的核心目的就是促進人類的豐盛」，並且，幫孩童裝備好以變得自主，或成為職場勞力的論證，終究是為了要使得他們能夠過豐盛的生活（Brighouse, 2006, p. 42）。

而非教導的」。但對Morris而言，這樣是不夠的。他提出另一個觀念，稱作「為了幸福的教育」（educating for happiness），它主張「在學校中提供單獨的時間給特別聚焦於幸福與福祉的教學」¹⁶（Morris, 2015, p. 16）。他引用N. Noddings在《幸福與教育》（*Happiness and Education*）一書的說法如下：

教育就其本身性質來說，應該幫助人們發展他們最佳的自我……我們身為教育者的一大部分義務，便是幫助學生了解幸福的驚奇與複雜性、對它提問，並且負責地探究有希望的可能性。（Morris, 2013, p. 648）

Morris似乎有意要藉由「為了幸福的教育」，將原本隱性的東西變成顯性。幸福這個重要但費解的議題，必須被提出並公開談論，

學校應該給予他們學生關於生活中的幸福如何可能達成，提供明確指引，而非只是假定幸福將會在學校生活的日常活動中[自然、自動]產生。（Morris, 2013, p. 645）

唯有凸顯幸福的課題，否則學生恐無機會反省他們的生活，也無法自主地為自身的豐盛承擔責任。綜言之，對Morris來說，幸福不僅可以在教育潛移默化中「感染」，而且也可以與應當被公然「教導」。於是，學校在促進幸福作為教育目的這件事情上，被期許要承擔雙重角色：透過教育來學習如何追求幸福（為了幸福的教育），以及教育本身即構成幸福（作為幸福的教育）。

¹⁶ Popovic（2013）說道，當論及如何最佳地進行幸福教育時，有三個選項可供選擇，它們分別是：「全校取徑」、「跨課程取徑」以及「表定單獨課」。依此，Morris的福祉課程屬於最後一個範疇。Popovic（2013）總結人們對這種取徑常見的幾項疑慮，包含「學術性科目將受害」、「分離式的課可能『隔絕』（ghettoize）個人與社會教育」、「不合格的教師」、「無法實行」。這些質疑是Morris幸福課程必須一一面對與回應的。

肆、幸福課程是什麼？

一、教什麼？

要了解Morris規劃的幸福課程，一個方便之道便是分析他書中安排的課程主題單元。快速地掃描過書籍目錄是有幫助的。此外，第一版書末的附件一「福祉課程—蜘蛛網」（Morris, 2009）很精簡地綜整此課程所涵蓋的主要主題；總共有八大課題（請見圖1）。第二版處理的主題基本上維持一致，只是將幾個原先獨立的課題合併成單一課題。最終課題總數共計六個（請見圖2）。兩個版本主題的對應關係，以表1呈現。

第一個浮現的問題是：為何是這些主題？Morris並未明說。筆者認為，它們似乎源自於正向心理學的主要論題。證據如下：在第一版中，Morris介紹Seligman引介的著名「幸福方程式」（happiness formula）。據此，幸福（happiness）=基準點（set point）+生活處境（circumstances of your life）+自主活動（voluntary activities）。由於基準點是天生就在基因上固定好的，對此，我們（目前）幾乎無能為力，而個人生活的處境，譬如長相、財富、健康都會受制於習慣化（habituation）與快樂水車¹⁷（hedonic treadmill）的機制，並且對於

¹⁷ 這個概念是由Brickman與Campbell（1971）在〈快樂的相對主義與美好社會的計畫〉一文所提出。他們指出：

適應水準（adaptation level）這個現象的本質，註定人們要住在快樂水車上，[他們]必須尋求新的刺激水準，只為了維持舊的主體快樂水準，而無法達至任何種類的永恆的快樂或滿意。（Brickman & Campbell, 1971, p. 289）

快樂水車的概念指出，人們對生活事件的情緒反應，也經歷某種類似於「感官適應」（sensory adaptation）的過程——就像鼻子很快地適應各種氣味，這些味道隨後就從意識中消失不見一樣；人的情緒系統（包含正向與負向情感）也會適應當下的生活情境。譬如，一旦適應某特定的正面事件（例如中樂透彩），主體原先快樂感受的強度，將會逐漸削弱衰退，甚至變成中立／冷淡（indifference）（Diener, Lucas, & Scollon, 2006, p. 305）。就如同中文「如入芝蘭之室，久而不聞其香；如入鮑魚之肆，久而不聞其臭」所言。

個體幸福僅僅只有10%的解釋力，所以Morris選擇聚焦在我們控制範圍之內的主動性因素（Morris, 2009, pp. 26-27）。在這方面，他聽從正向心理學的建議，提供八項關於「為了提升我們的幸福與實現感，我們應該做什麼」的建議（Morris, 2009, p. 27），分別如下：

1. 練習正念冥想（mindfulness meditation）。
2. 照顧身體：睡覺、運動、健康飲食。
3. 努力建立與維持與他人的正向與有意義的關係。
4. 練習感恩：主動地感謝你生命中的人們與事物。

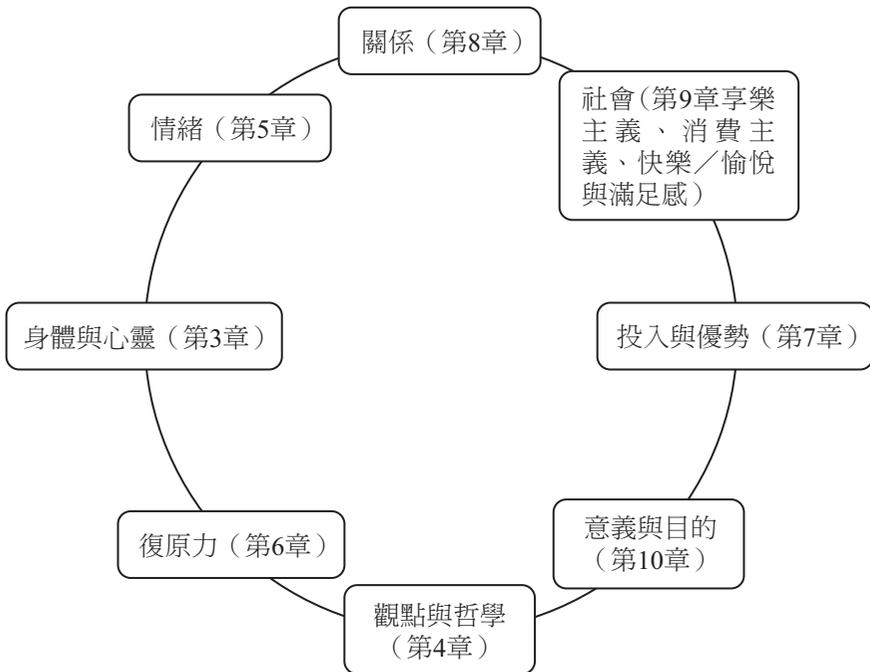


圖1 第一版福祉課程

資料來源：修改自 *Teaching Happiness and Well-being in School: Learning to Ride Elephants* (p. 200), by I. Morris, 2009, London, UK: Bloomsbury Education。

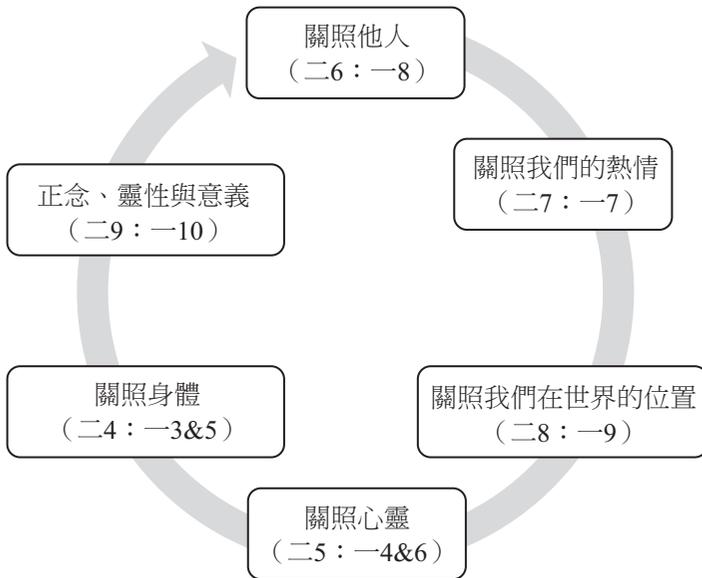


圖2 第二版福祉課程

註：括弧內標號國字為版本，數字為章次，意在標示兩個版本的對應關係。

資料來源：研究者自行歸納自Morris（2015）章節目次。

表1
兩版本章節主題的對應關係

第一版（2009）	第二版（2015）
1. 第三章身體與心靈	1. 第四章關照身體
2. 第四章哲學	2. 第五章關照心靈：復原力與哲學
3. 第五章情緒	3. 第六章關照他人：關係
4. 第六章復原力	4. 第七章關照熱情：優勢與心流
5. 第七章優勢與心流	5. 第八章關照我們在世界上的位置：消費主義與延遲滿足
6. 第八章關係	6. 第九章正念、靈性與意義
7. 第九章社會：享樂主義、消費主義、愉悅／快樂與滿足感	
8. 第十章正念、冥想、意義與目的	

資料來源：整理自《在學校中教導幸福與福祉》兩版本目錄。

5. 學習樂觀主義與「成長心態」(growth mindset)。
6. 利他：不要只是幫助老婦人過馬路，發展對所有人的友善感。
7. 做你所擅長的事情，這是就能力(例如修車)與你的品格優勢(例如為了正義挺身而出)而言，並且發展新的優勢。
8. 發現你生活的意義與目的，以及對於達成此具有正面貢獻的事情。

(Morris, 2009, pp. 27-28)

Morris接著說，「這本書其餘部分更詳細地解釋這些觀念，包含某些導致這些發現的研究。它也提供我們關於可以如何把它教導給他人的一些觀念」(Morris, 2009, p. 28)。換句話說，整個福祉課程本質上是由正向心理學的主要論題、論點，以及相關的實務建議衍生而來。

值得說明的是，Morris刻意維持此課程的寬鬆(loose)、簡要與非規約性，理由是每所學校都應考量各自不同的資源條件(譬如幸福課可分配到的時間)、特定的需求，擁有適合自己的幸福課(Morris, 2009)。此說法或可回應Popovic(2013)所質疑的可行性問題(請見註腳18)。他所挑選的這些主題只是針對幸福課程內容的一些可能性(Morris, 2015)，是允許被增刪的。

二、如何教？

這裡所談論的福祉課程並非教導「有關」福祉的事情(teaching about well-being)，而是幸福「的」教學(teaching of well-being)(斜體為筆者所加)；後者必須「以體驗(experience)為首要目的：我們應該教導學生如何過得好(how to be well)，如何追求(do)福祉」(Morris, 2009, p. 4)。福祉課程必須是體驗性的(experiential)，所教導的技能必須付諸實踐，當情境適當時，這些技能可被廣泛地運用到所有生活層面。如前所述，「體驗對於福祉教學是關鍵的策略」，並且「這個學科的目的就是要允許學生體驗某個他們隨後可在自己生活中付諸實踐的東西」(Morris, 2009, p. 6)。這又可駁斥Popovic(2013)擔心分離式課程恐隔絕課程所學與學生日常生活的疑慮。

基於這樣的屬性，福祉課程的設計是依照三階段的循環歷程，呈現如圖3。

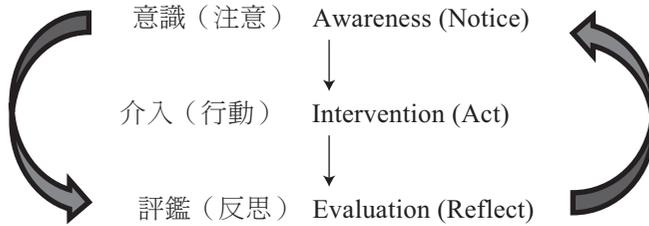


圖3 三階段的循環教學歷程

資料來源：引自 *Teaching Happiness and Well-being in Schools: Learning to Ride Elephant* (p. 4), by I. Morris, 2009, London, UK: Bloomsbury Education; *Teaching Happiness and Well-being in Schools: Learning to Ride Elephant* (2nd ed., pp. 45-46), by I. Morris, 2015, London, UK: Bloomsbury Education。

為了便於記憶，筆者特稱為“**AIR**”（awareness-intervention-reflection）三階段循環教學歷程。“**A**”代表的是「意識」或注意到有關自己、他人或環境的訊息，它扮演警報系統的角色。意識可以透過沉靜（stillness）與耐心來學習。“**I**”代表「介入」或有意採取行動使自己豐盛。這些介入法及其有效性的證據「形成本書其餘部分的骨幹」（Morris, 2009, p. 5）。意即，前述的八個或六個福祉主題各自有其需要被教導的實際技能。最後一個步驟“**R**”，代表的是「反省」這些介入方案對於個體的效用。在此環節上，Morris建議可使用日記（journal）幫助學生反思各項介入技能的有效性（Morris, 2009）。評鑑結果隨後又導向意識，成為循環不息的歷程。

最後，為了對整門課程中學生學習成果進行整體評量，Morris推薦進行「不做評分的訪談／蘇格拉底式的對話」，意思是教師提供每一位學生一個與福祉相關的問題，要求學生必須運用在這門課中所學到的知能來解決此問題（Morris, 2009）。Morris強調，此評量採取的是一種個別指導式（tutorial），而非審核的（check-up）形式，教師提供學生不具評分性的報告（Morris, 2009）。就此而言，評量意在確定學生是否已經學會課程所教導的這些介入技能。可以說，整門課程所期待的主要學習成果，就是這些介入性技能。

伍、對Morris來說，福祉與幸福是什麼？

幸福教學背後的一個關鍵問題是：這個課程意圖要提升的是何種幸福／福祉？為何前述的八或六個主題可以整合用來促成幸福？這兩個問題取決於本書採取的是哪一種幸福／福祉觀？在這方面，Suissa（2008）對另一位正向心理學家C. Peterson所做的評論，有異曲同工之妙。Peterson主張將幸福這個「科學上棘手的詞彙」，分解成三個各自獨立且據說「更好地定義」（better-defined）的幸福路徑，以作為幸福的特定展現，它們分別是正向情緒、投入與意義三者。針對Peterson的做法，Suissa表示「在特定可測量的狀態與幸福概念之間建構關係，將前者視為是幸福的『展現』（manifestation），這本身就蘊含了幸福意義與人生的一幅特定的圖像」（Suissa, 2008, p. 577）。同樣地，Morris欠缺我們一個解釋：要如何看待這八或六個主題與人類福祉這個標的之間的關係？主題的挑選本身也就反映或蘊含特定的幸福觀。

Morris（2009）認為，許多對幸福教學表示反感的人，主要是源自於他們對幸福本質的誤解。例如，有些人認為幸福不過是遺傳性的氣質傾向（譬如前述的S，由遺傳所決定好的基準點），或者是滿足某些生活條件（即C，例如健康）（Morris, 2009）。如若這樣，幸福的追求或許必須透過基因工程，或滿足某些客觀生活條件的方式為之。但是，那種意義上的幸福恐非學校所能「教導的」。顯然，這應該不會是Morris秉持的幸福觀。

總而言之，如果Morris想要為在學校中教導幸福做辯護，關鍵在於先要釐清幸福的本質。究竟Morris所謂的幸福所指為何？誠如他自己所言，「如果我們想要論證教育與幸福之間的關係，我們難道不該至少要清楚知道，精確地說，我們正在討論什麼？」（Morris, 2013, p. 646）。透過分析，筆者將指出，Morris的幸福與福祉觀¹⁸是歷經轉變的。兩個版本的幸福觀歷經重大轉變，而此焦點置換對於幸福教學具有重大意義。

¹⁸ 在他的用法中，兩者是可互相替換的。他說道：「最重要的是，倘若我們採取幸福、福祉、豐盛，隨你意來稱呼它，作為教育的核心目的……」（Morris, 2013, p. 655）。

一、第一版（2009）

第一版並未直接為幸福下定義。在名為〈幸福〉的第二章，Morris首先拒斥享樂主義（hedonism）聚焦在快樂／愉悅（pleasure）上的做法，以及「真實的幸福在於滿足某些條件」這種普遍流行的觀點（Morris, 2009）。Morris特別談這些觀點，因為它們充斥現代西方社會的消費主義文化，在其中，人們傾向於以所擁有的物品來定義自身，並從所有物、地位、表象來獲取快樂／愉悅（Morris, 2009, p. 165）。享樂主義的一個嚴重問題是：它唯一的興趣是追求快樂／愉悅，而這被證明受制於習慣化、適應性與快樂水車等機制（Morris, 2009）。那表示，除非擁有「取之不盡用之不竭」的資源，可以滿足個體對快樂的持續追求，否則他不可能永遠保持快樂的狀態。然而，那（幾乎）是不可能的。享樂主義的這種幸福是短暫、不持久的。

接著，Morris說道：「幸福與福祉的祕密位於我們自己對於周遭世界的自我意識與態度」，他並且引用Seneca的話，「你擁有的唯一東西是控制你自己心靈的能力」，以及佛教對於正念，以及如何控制自己心靈的教學，作為兩個支持的例證（Morris, 2009, p. 24）。Morris並沒有在此停留。他接著提及，對於Aristotle來說，「幸福（eudaimonia），係由學習如何成為完整的人（to be fully human），學習如何豐盛的長遠過程所組成的」（Morris, 2009, p. 25）。在此，Morris總結道：古人將幸福理解為「心靈狀態與過程」（Morris, 2009, p. 25）。接著，他話鋒一轉，談論「正向心理學當中的幸福」以及幸福方程式 $H = S + C + V$ 。基於前述提及的理由，Morris決定要聚焦在我們控制範圍內的自主性因素，以及關於如何提升幸福的八項建議。需要強調的是，Morris整個福祉課程的設計就是圍繞著從正向心理學推導出來的這八項建議。清楚可見的是，Morris嘗試著要將正向心理學與古老智慧（即前引的Seneca、佛教、Aristotle）做連結：

如果另一方面，我們相信幸福可歸結為一種可以練習的心靈狀態，以及某些我們可以選擇表現的行為，那麼我們將看見它在教育中的位置，因為我們將相信人們是可以被教導變得幸福快樂的（happy）。（Morris, 2009, p. 28）（斜體為原有）

換句話說，Morris認為正向心理學是與「心靈態度」（attitude of mind，筆者簡稱心態）有關的，它是可以教與付諸實踐的。倘若我們可以掌握自己對於世界的心態，那麼幸福就是操之在己的。可以推測的是，前述八項建議，包含正念、感恩、樂觀，全都與掌握「正確的心態」有關。就此而言，我們可以下結論：第一版給人的印象是Morris採納了正向心理學的幸福觀，他認為幸福的關鍵在於心態。

最後一點是，本版本中唯一對幸福的正面說明是：

幸福，在它適當的意義上，與快樂／愉悅完全無關，反而與品格發展及持續關照我們是誰、我們與世界的關係，很有關係。（Morris, 2009, p. 29）

坦白說，筆者很難理解為何Morris會這樣說，以及為何他在此特別提及品格發展。感覺上，他論述中的某個重要環節遺漏掉了，為何會這樣？

對此的一個可能解釋是：在發展論證來拒斥享樂主義時，Morris特別談及Seligman堅持要在快樂／愉悅與滿足感（gratification）之間做出區分的重要性。他表示，「快樂／愉悅是那些短命且不需太多努力的東西，但滿足感是持久，需要優勢與德行投入」（Morris, 2009, p. 164）。這與Seligman所提出的「真實的幸福」（authentic happiness）有關，「真實的幸福來自辨認與培養你最根本的優勢，並每天在工作、愛、遊戲與為人父母中使用它們」（Seligman, 2002, p. xiii）、「每天在這些環境中使用你的優勢是過『美好生活』的關鍵成分」（Seligman, 2002, p. 160）、「每天在你生活的主要領域中，使用你的招牌優勢，¹⁹帶出豐碩的滿足感與真實的幸福」（Seligman, 2002, p. 161）。精確而言，Seligman表明，真實的幸福（即滿足感）源自於施展個人的品格優勢與德行。據

¹⁹ 「招牌優勢」（signature strength）是最能讓自己認定「這就是真正的我」的那些特質（一般介於三到七個），它們是個人所「擁有、頌揚及時常展現的」品格優勢（Peterson & Seligman, 2004, p. 18），這個自我意象也與他人如何看待自己相符。讀者可使用免費線上品格優勢測驗得知個人招牌優勢，參見網址<https://www.viacharacter.org/survey/account/register>。

此，Morris表示，「真實的幸福通常在不花錢的（cost nothing）事物，或者涉及個人投入與努力的事物中發現」（Morris, 2009, p. 30）。這解釋了何以Morris會說幸福與品格發展密切相關。只是，Morris仍舊沒有針對品格優勢與心態的關係做明確說明。

二、轉捩點（2013）

隨著Wellington公學福祉課程經由媒體宣傳而廣為人知後，批評之聲相伴而來。Morris的回應是：

他們本身經常是對於幸福（以及那些批評者選擇用來與幸福相關聯的詞彙，諸如「樂觀」、「正向」與「福祉」）的定義不加批判的，並且傾向於假定讀者精確知道它們的意思是什麼。（Morris, 2013, p. 646）

問題是，「當教育與幸福被組合在一起時，我們被要求要推斷現在在討論的是哪一種幸福」（Morris, 2013, p. 646）。並且，

我們那些想要倡議為了幸福的教育的人，責無旁貸地必須更加清楚我們的意思是什麼，並將我們的論證建立在健全的，而非流行的幸福觀點之上。（Morris, 2013, pp. 646-647）

那麼，Morris健全的幸福觀是什麼？

在第二版問世前，Morris在2013年撰有一篇論文，該篇文章收錄在《牛津幸福手冊》（*The Oxford Handbook of Happiness*）書中。他說：「就像本書其他地方所解釋的那樣，有無數的幸福理論」（Morris, 2013, p. 646），因此，他必須明說他採用的是哪種幸福理論。這一次，毫無遲疑地，Morris明確化他的幸福觀是E. Diener分類架構下的「幸福的行動理論」（the activity theory of happiness）。對此理論的說明如下：

幸福的行動理論主張幸福是作為人類活動的副產品而被體驗到的

(experienced)，Diener引用亞里斯多德式的幸福觀——它主張幸福起因於卓越，起因於根據一個大家都同意的一組德行來把某事做好 (Aristotle, 2004)。幸福的活動觀點拒斥主張幸福是某種本身 (*per se*) 可被直接瞄準 (*aimed at*) 之物的看法；它只能因為我們所選擇投身之活動而被體驗到。(Morris, 2013, p. 646) (斜體為筆者所加)

根據這個幸福的活動理論，幸福不是某種可以直接被瞄準之物，它源自於我們選擇投身的活動，並依據德行而行而產生。這似乎呼應Morris第一版所介紹的佛陀的看法，佛陀說：「人們經常問我『什麼是致福之路？』我答以『幸福就是那條路』」(Morris, 2009, p. 24)。既然幸福是有德活動 (*virtuous activities*) 的自然結果，談論「為了幸福的教育」時，應該聚焦在深入了解什麼是有德活動。如其所言，

幸福，至少就活動觀而言，源自於自由選擇的活動，如果兒童不知道要自由地選擇什麼，他們如何可能選擇變得更幸福快樂呢？(Morris, 2013, pp. 654-655)

所以，什麼是兒童可以自由選擇的有德活動？這個說法假定我們已知有一組有德活動等待人們選擇從事之。

至此，Morris認為有必要清楚說明他的幸福教育之哲學。首先，他同時拒斥「獨裁專斷取向」，它「試圖強加有爭議或可爭辯的行為規範在他人，尤其是年輕人身上，或者懇求他們不加批判地接受預先包裝好的 (*pre-packaged*) 有關幸福快樂生活的建議」，以及「自由放任取向」，它為了保護人類經驗的複雜度，禁止人們為幸福做規定 (*legislating*) (Morris, 2013)。Morris認為，他的幸福教育哲學位處於這兩者的中間位置，它既「保存複雜度，也為年輕人裝備好構件，使其得以開始發展自己發現幸福與創造意義的取向」(Morris, 2013, p. 654)。要言之，Morris的福祉課程旨在教導這些構件。問題是它們從何而來？

作為一個人類社群，我們知道某些自由選擇的活動，或者心靈習慣，將

大大增益我們體驗到可被描述為生活中的幸福或豐盛的機會。已經存在許多經驗性研究顯示那些東西是什麼。(Morris, 2013, p. 654) (斜體為筆者所加)

重要的是，「將我們的工作用可被信賴的研究來加以表述 (couch)」(Morris, 2013, p. 654)，而這涉及「人類科學、心理學、哲學與神學」等相關研究成果 (Morris, 2013, p. 652)。建基在這些研究之上，Morris設計圍繞在六個主軸上的福祉課程，這些主軸據說「涵蓋人類豐盛之原因 (causes) 的知識範圍」；它們分別是：(一) 身體健康；(二) 正向關係 (與情緒)；(三) 觀點：建立心理資本 (包含復原力、恆毅力與哲學)；(四) 品格優勢；(五) 世界：學習在消費文化中永續地生活；(六) 意義與目的 (Morris, 2013)。簡言之，對Morris來說，涵蓋人類豐盛原因的這六大主軸，便充當了人類福祉與幸福構件的構件。這裡的問題仍舊是：Morris並未明說每個主軸與所謂的「大家都同意的一組德行」之間的連結關係為何 (唯一的例外或許是第四主軸，即品格優勢)。

三、第二版本 (2015)

誠如Kristjánsson指出的，第二版從原版做徹底改寫 (Kristjánsson, 2015b)。最顯明的是目錄的重新編排，以及內容上的實質修訂。寫作風格也變得「嚴謹許多、有一貫且學術莊重的論證」(Kristjánsson, 2015b, foreword)。Morris表示，幸虧有伯明罕大學品德與美德鑽禧中心 (the Jubilee Centre for Character and Virtues, 筆者簡稱JCCV) 的幫助，讓亞里斯多德式的幸福論得以為他身為教師所從事的一切「提供一個哲學架構」(Morris, 2015, acknowledgement)，為他過去一再堅持的教育實踐，提供系統性的解釋。幸福論的味道在新版頭兩章即可嗅到，Morris宣稱幸福論合適地提供「學校教育一個統一的語言」(Kristjánsson, 2015b; Morris, 2015, p. 11)。

那麼，什麼是亞里斯多德式的幸福論？Morris如是說：

在幸福論裡，幸福是活動：它是活得好 (living well) 的行動，而非當某些條件滿足時，而浮現的被動的狀態。活得好存在於德行的獲得與演

繹 (enacting)，這些德行橫跨道德、理智、表現性與公民領域，而那些德行的獲得與發展，不是以孤立的方式為之，而是在社群中與其他的學習者及教師一起。(Morris, 2015, p. 41)

在他2013年的論文中，Morris引用Diener的分類法，明白表示他自己的幸福理論是Aristotle幸福的行動理論。在這裡，Morris表達他對於JCCV的感謝，是該中心提供他亞里斯多德式的幸福論作為他福祉課程的理論基礎。不同於第一版與2013年的論文，第二版的明顯特徵是：Morris將德行在六大主題中不可或缺的角色，置於最突出的位置。這是因為「幸福論顯示給我們知道，幸福快樂的生活是經由學習透過德行的實現而活得好所組成的」(Morris, 2015, p. 11)；簡言之，「幸福論是建基在德行的實現上」(Morris, 2015, p. 9)。接踵而來的問題是：要實現「哪些」德行？由於Morris已經接受JCCV發表的〈學校品格教育的架構〉(A framework for character education in schools)的立場，據此，德行被分成四個類別，分別是道德德行、公民德行、理智德行與表現性德行(performance virtues)(Morris, 2015, p. 10)。所以他針對「哪些」德行的回應如下：

除了幫助兒童身為人類的豐盛外，這需要使他們能夠獲得道德、公民、表現性與理智的德行，這些構成了好品格，學校還可以是為了什麼？(Morris, 2015, p. 11)

至此，Morris「為了幸福的教育」計畫最終以「品格教育」告終。如其所言，「我們反而應該考慮以學校本位的品格教育作為架構」(Morris, 2015, p. 14)，德行的語言瀰漫剩餘的各章，因為「我使用德行與品格的語言，它們在我看來，發展出對人類幸福與福祉現有最健全與最精緻的理解」(Morris, 2015, p. xiii)。

四、從正向心理學幸福觀往Aristotle幸福論的轉向

自2009年，歷經2013年，直到2015年止，Morris始終宣稱他的幸福課程深受Aristotle的啟發。然而，他對於Aristotle幸福理論的詮釋似乎歷經轉變，他的幸

福觀也在演化中。前述分析凸顯Morris第一版課程其實更多直接受益於正向心理學，而非表面上的Aristotle。筆者後續將闡明這一點。

Morris解釋為何他會踏進幸福課的教學：

我自己教導福祉的旅程始於2006年1月份，當時我聽了一場有關人類豐盛的科學研究，這在當時相對而言是新穎的。對我來說即刻顯然的是，這個研究的果實需要在教室中找到它們的進入路徑，從那時候開始，我就已經嘗試要找出做那件事情的方法。（Morris, 2015, p. xiii）

Morris創設福祉課程的想法，始於他與「新的幸福科學」，即正向心理學的美妙相遇。他的福祉方案試圖要提供學生實務性技能，或謂「幸福技術」（techniques for happiness）（Morris, 2009），那是學生隨後可以運用的。這些技術據說來自於有關導致人類豐盛之眾多因素的科學研究（Morris, 2013）。第一版中，Morris確實提及Aristotle，說到對後者來說，幸福是由學習如何成為完整的人的長遠過程所組成的（Morris, 2009）。受到佛教與Aristotle的影響，Morris總結表示，對古人來說，幸福「同時是心靈狀態與過程」（Morris, 2009, p. 25）。然而，在這個階段，Morris並未解釋，Aristotle所謂的學習成為完整的人究竟何指。相反地，他果斷地改變主題，轉而談論正向心理學所理解的幸福，並將隨後各章圍繞著從正向心理學中發展出來的八個論題發展而成，強調心態的掌握。就此而言，筆者認為Morris首版幸福課程主要是奠基在正向心理學的幸福觀之上，而非Aristotle的觀點。

明顯的轉向發生在2013年，此時Morris表明他的幸福觀是亞里斯多德式的。根據Aristotle的行動理論，幸福只能是作為我們自由選擇從事之活動的副產品而「被體驗到」。但到了2015年，他又說幸福是活動，它是活得好、依德而行的活動，「在幸福論中，幸福就是活動；幸福是活得好，而非由於活得好而為我們所享受的一種狀態」（Morris, 2015, p. 8）（斜體為原有）。「幸福在生活的經營中發現。它是不間斷的活動，我們運用理性與好的判斷正確地行動與追求善」（斜體為原有）（Morris, 2015, p. 8）。

在這兩個說法中，可以察覺一個微妙的差異。2013年說幸福是作為人類活動

的副產品而「被體驗到」，或謂由於活得好而為我們所享受的「狀態」；2015年卻指明，幸福本身就是一個「不間斷的活動」，意即活得好好的活動。這個不一致性引發的問題是：究竟幸福是有德行動的副產品與自然產物，抑或是活得好這個不間斷的活動本身（直到生命終了）；幸福究竟是某種被體驗到的感受、享受的狀態，還是有德的活動？

筆者認為Morris在2013年的說法，揭示他此時對於Aristotle幸福活動理論的詮釋，其實更接近於正向心理學對於Aristotle幸福論的理解²⁰，而非Aristotle幸福論本身的立場。如同Kristjánsson所指明的：

正向心理學中關於福祉的主流立場，在許多理論家看來仍然是主觀論的……不是如同AF²¹會推薦的那樣，應該聚焦在豐盛上頭，而[僅]將快樂／愉悅視作歡快的偶然副作用，多數正向心理學家仍舊以相反的方式來理解這個關聯性。（Kristjánsson, 2017, p. 101）

類似於正向心理學的取向，Morris在2013年對於Aristotle幸福行動理論的詮釋，聚焦在快樂／愉悅的感受上，它是作為活得好好的行動之後果而被享受著，而非聚焦在活動本身。相反地，Morris在2015年的說法清楚表明幸福就是活動本身。

事實上，前述兩個說法在Aristotle人類豐盛（等同於人類福祉與幸福）的觀念中都可以成立。首先，Aristotle果斷地將幸福主要等同於「某些行動及活動」（Aristotle, 2009, p. 13[1098b18-20]），而非某種靜態、不活動的存有狀態。他進一步將幸福明確化為：人終其一生中，靈魂／心靈根據德行／卓越而

²⁰ Seligman宣稱要為Aristotle 2500年前提問的「什麼是美好生活？」、「提供一個新鮮，而且有科學根據的答案」（Seligman, 2002, p. 121）。同樣地，Peterson表示，古希臘哲學家問了一系列與當代正向心理學關心的同樣問題，包含：「什麼是美好的生活？」、「德行是不是它自己的報償（its own reward）？」、「幸福快樂是什麼意思？」（Suissa, 2008, p. 578）。

²¹ AF是Kristjánsson用來表達Aristotle對於豐盛之說明（Aristotle's account of flourishing）的縮寫（Kristjánsson, 2017）。

行的活動 (p. 12[1098a11-18])。簡言之，幸福就是「某種有德的靈魂活動」(p. 15[1099b26])；幸福是根據完滿德行而行的靈魂活動 (pp. 19[1102a5])。此外，Aristotle強調，有德的活動對於行動者來說是愉悅／快樂的 (pleasant)。以默觀活動 (contemplative activity) 這個被宣稱是最有德的活動為例，Aristotle說它是「公認的有德的活動當中最令人感到愉悅／快樂的」，因為這個活動提供的愉悅／快樂混入活動之中，這種愉悅／快樂以其非凡的純度與持久度著稱 (p. 194[1177a24-26])。就此而言，Kristjánsson表示：

Aristotle原本對於幸福 (*eudaimonia*) 的說明具有的優點之一，就是它正好假定了這個不和諧²² (disharmony) 是不會發生的，因為某種愉悅／快樂，接近於今日具有「心流」(flow) (Csikszentmihalyi[的概念]) 特徵的東西，典型上將會為豐盛生活錦上添花 (ice the cake)。對 Aristotle來說，這種特定種類的愉悅／快樂標誌著豐盛活動的完成：活動不僅有益於促成單獨追求的幸福目的，而且也是那個目的的一部分。

(Kristjánsson, 2017, p. 90) (斜體為原有)

簡言之，Aristotle確實預期行動者主觀的愉悅／快樂感受，將會作為他有德活動的必然結果 (譬如成語助人為樂、樂於助人表達的意念)。甚至，這種愉悅／快樂的闕如本身，就透露出該行動者本身德行、品格上的缺陷。因此，

²² 此處的「不和諧」，是指主觀的心理狀態與福祉的客觀判準之間的不一致，前者包含體驗、態度、感受與信念，後者則是關於行動者的某些客觀特徵，它們可以從外部觀察得知，而非透過行動者的自我陳述，譬如行動者是否擁有某些德行或能力 (capabilities) (Kristjánsson, 2017, p. 89)。當代哲學家M. C. Nussbaum的能力取徑 (capabilities approach)，以及經濟學家A. Sen的能力取徑 (capability approach) 即屬於客觀的幸福理論。依據能力取徑，為了要了解某人是否過著幸福快樂的生活，我們應該詢問的問題不是「他多有錢」或者「他有多滿意」，也非「他有多少資源／商品能運用」，而是「對於他手邊可用的物資與服務，他能夠多好地運作」以及「她做了什麼，以及她處於何種境地可以去做 (她的機會與自由為何)」(Clark, 2005; Nussbaum, 1999, 2002)。簡單地說，此謂的能力是指「人們能夠成為什麼，以及能夠做些什麼」(what people are able to be and to do) (Walker & Unterhalter, 2007, p. 3)。

Aristotle強調，需要確定有德者確實享受做有德的行為（樂於行善）。總之，對Aristotle的幸福論而言，

某種真實且豐饒的愉悅／快樂，乃是客觀的幸福生活的自然結果。因此，幸福的客觀測量並不必然漠視愉悅／快樂。（Kristjánsson, 2013, p. 60）

就此而言，Morris 2009年所言，「幸福，在它適當的意義上，與快樂／愉悅完全無關」（Morris, 2009, p. 29）顯得是誇大不實之詞。

由上可知，Morris焦點的置換，從主觀的愉悅／快樂感，轉向有德的活動本身，作為幸福的主要構成物，是顯而易見的。從教育的觀點來看，這個轉向是受到歡迎的。因為它為教育工作者指明，若想協助學生過幸福快樂而豐盛的生活，一個明確可努力的方向，那便是有德的活動與品格教育。Morris第二版賦予德行在六大幸福主題中至高的重要性。如其所言，「教育的幸福論取向因此將論證，教育是一個產生幸福的活動，而這是透過德行的教導與實踐為之」（Morris, 2015, p. 14）。「我們在教育場景中所做的一切應當是與德行的獲得，以及品格的發展有關，這將會使過幸福快樂、充實與豐盛生活的機會達到最大值」（斜體為筆者所加）（2015, p. 14）。至此，幸福的教學就與「學校本位的品格教育」密切相關（Morris, 2015），後者旨在教導學生德行，並提供他們機會將德行付諸實踐。Morris將德行融入這六大幸福主題中，包含：（一）飲食、運動、睡眠與關照情緒；（二）復原力訓練、哲學思考與道德推理；（三）同理與利他主義，諸如善良與服務；（四）品格優勢與心流；（五）消費主義、愉悅／快樂與延遲滿足；（六）正念冥想與創造意義。就此而言，德行教育對於幸福教學是必要、不可或缺的。

總體而言，Morris幸福課程背後的幸福觀係由他在第一版中始終未明確說明的正向心理學的幸福觀，轉向第二版明定的Aristotle幸福論。惟在幸福課程的實際操作上，Morris始終維持課程單元的穩定一致性，只在第二版中加強凸顯德行在所有課程單元中占據的核心地位。就此而言，筆者認為在這些由正向心理學核心論點所發展而成的課程單元，與Aristotle依德而行之論點的相結合

下，Morris的幸福觀與幸福課程更像是正向心理學與Aristotle幸福論的複合物（a compound），而非單純的Aristotle幸福論，譬如正念冥想原非Aristotle所倡議的活動。誠如Morris自述他投身幸福課程的契機是因與新的幸福科學的相遇，他深感有必要將這些實證有效的幸福技能教授給學生，裨益其營幸福快樂的生活。若然，他原先看重的是正向心理學的實證效用。該課程實施至今，從相關新聞報導（如Hogan）固然可見及Morris及該校積極向外推廣此課程，惟幸福課程實施成效究竟如何，仍有待相關實徵性研究報告予以證實，筆者在本文尚且無法論斷。

陸、幸福課程的教育意義

一、幸福課程的可行性

Morris幸福課程的倡議，最初與他接觸到「新的幸福科學」有關。基於它的可操作性與實證效用，Morris深感若能直接教導學生幸福／快樂的技巧，當是非常有價值的。版本更動過程中，幸福課程單元始終維持相當的穩定性，基本上聚焦在實徵研究證實與「人類豐盛之原因」相關的主題上，包含身體健康、正向關係、觀點與心理資本（諸如復原力、恆毅力、哲學、樂觀與成長心態、正念冥想、感恩等）、品格優勢、生活的意義與目的。基於他三階段循環的教學法，重點在傳授學生這些幸福／快樂技能，使其能適時運用與驗證其有效性。至此，若將Morris幸福課程視為是技巧的教學，以及對證實其效用之相關科學知識的認識，那麼幸福確實是可教的。

倘若臺灣學校擬推動幸福課，那該「由誰」、「在哪」教？從Wellington公學的例子可見，此問題至少涉及教學時間與教授者之專業性的雙重問題。即便是英國私校，也面臨學校正式課程表過於擁擠，難有空間另設單科教學的困難。Wellington公學採取的策略是由原本身兼PSHE課程召集人的Morris採用幸福課程，作為原定PSHE的部分替代。如此一來，便可克服完全沒有實施時間的難題。然而，即便如此，當Hogan親訪Wellington公學並旁聽Morris的幸福課堂後，他不禁向Morris表示，「它似乎不夠長」。Morris答以「是的，它不夠。這門課仰賴的是持續滴水的龍頭，這很困難，當你每隔兩週才能見到他們一次時」

(Hogan, 2007)。要言之，Morris對Wellington公學幸福課現有的教學時數，似乎也不夠滿意。更甚者，他的理想是要讓幸福課能融入全校所有課程，而非只是單一學科的事情。這同時會牽涉到「誰能教」的問題。有鑑於Morris的幸福課程單元，實質上是以正向心理學等幸福實證科學為本，師資在這方面的專業知能是需要充實與培訓的。儘管如此，倘若教師能根據學生實際需求進行判斷，擇取Morris所建議的數個課程單元中的幾個，利用早自習、午休、班會等班級經營時間施作，不失為一個務實可行的做法。誠如Morris強調的，他的幸福課程保留很大的彈性空間，由教師根據各自需求與資源條件，自行調配使用。

二、幸福觀的轉向凸顯幸福課程（福）與品格教育（德）的連結

課程單元儘管維持一致性，但基於Morris幸福觀點的轉變，可以察覺第二版時，Morris已明確將幸福課與「學校本位的品格教育」緊密連結起來。重大的變化是：幸福主要指的不是主觀體驗的感受，而是有德的活動。所以，幸福課程改而強調應將德行的培養與展現，融入前述的課程單元，譬如即便是健康飲食及運動習慣的養成，也與勇敢、毅力等德行有關（Morris, 2015, p. 55）。

至此，Morris第二版幸福課程已將「新的幸福科學」發現的「人類豐盛的原因」（轉化成數個課程單元）與Aristotle幸福論下的德行與品格教育接合起來。此舉對於當代品格教育論述具有的重大意義是：藉由將德行重新置放回它原有的幸福脈絡中，Morris彰顯個體修德、行德與致福的關聯性（即古希臘「德福一體」的重要論題）。面對學生可能心懷「為何要有德」、「德行為何值得追求」的提問，教師可以從德行實踐與個體幸福之間的概念性與經驗性連結予以回應。德福一體的概念性連結是Aristotle幸福論的核心論點，經驗性連結則為正向心理學所欲證實（陳伊琳，2018）。

柒、結語

Morris先前為了證成「為了幸福的教育」，引用Noddings《幸福與教育》的說法——「我們身為教育者的一大部分義務，便是幫助學生了解幸福的驚奇與複雜性、對它提問，並且負責地探究有希望的可能性」（Morris, 2013, p. 648）。

Morris已經透過他規劃的幸福課程單元，提出有希望的可能性，而這是以科學實證作為基礎的。對於受教者來說，幸福是個吸引人的課題，但究竟怎麼認識幸福，亟需有引路人的帶領。在這方面，Kristjánsson在談論Aristotle式的品格教育時，嘗論「為了要充分發展，實踐智慧要求直接教導有關圓滿生活（the well-rounded life）的本質，這轉而提供學習者有關幸福的理論性藍圖」（Kristjánsson, 2015, p. 37）。為此，他給的建議是，需要有一門學科來統合品格教育，「學生在其中能以系統性的方式學習有關人類豐盛的本質性特徵，以及它們如何在圓滿生活中相互配合」（Kristjánsson, 2015, p. 161）。就此來說，Morris的幸福課程不啻是一幅有關幸福的理論性藍圖。

惟就其規劃的課程單元來看，他似乎無意站在後設的層次，帶領學生探問這個「新的幸福科學」究竟導向何種幸福？它與Aristotle或佛教的幸福觀有何不同。筆者認為，這些不同的幸福觀才能彰顯Noddings所謂幸福的複雜性與驚奇。而且誠如先前所言，論者有必要明確說明其幸福觀點，以供公開檢視。事實上，Morris幸福觀點的三次轉變，本身適可作為例證，說明幸福課題的難度與複雜性。倘若少了站在後設觀點，反思他所倡議之幸福課程反映的幸福觀，幸福的歧義性與幸福課題的複雜性恐被低估，而學生對於如何過幸福快樂生活的學習也將限於一隅。

致謝：感謝匿名審查委員提供寶貴評論與建議，以及編委會的辛勞付出。本研究為科技部計畫MOST 103-2410-H-002-143的研究成果。

DOI: 10.3966/102887082019036501002

參考文獻

陳伊琳（2018）。重訪德與福的關係：正向心理學的新詮釋及其對品德教育的啟示。當代教育研究季刊，26（4），47-82。

[Chen, Y.-L. (2018). Revisiting the relation between virtue and happiness: A new positive psychological interpretation of it and the implications for character education. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 26(4), 47-82.]

- 黃慧英 (2012)。儒家倫理與德性倫理之再探。《鵝湖學誌》，48，213-232。
- [Wong, W.-Y. (2012). Confucian ethics and virtue ethics revisited. *Legein Semi-Annual Journal*, 48, 213-232.]
- Ahmed, S. (2007). The happiness turn. *New Formations*, 63, 7-14.
- Aristotle (2009). *The Nicomachean ethics* (D. Ross, Trans.). New York, NY: Oxford University Press.
- Bailey, R. (2009). Review essay: Well-being, happiness and education. *British Journal of Sociology of Education*, 30(6), 795-802.
- Brickman, P., & Campbell, D. T. (1971). Hedonic relativism and planning the good society. In M. H. Appley (Ed.), *Adaptation-level theory* (pp. 287-302). New York, NY: Academic Press.
- Brighouse, H. (2006). *On education: Thinking in action*. London, UK: Routledge.
- Cameron, D. (2010, November 14). *David Cameron aims to make happiness the new GDE*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/politics/2010/nov/14/david-cameron-wellbeing-inquiry>
- Cavanagh, T. (2008). Schooling for happiness: Rethinking the aims of education. *Kairaranga*, 9(1), 20-23.
- Cigman, R. (2008). Enhancing children. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4), 539-557.
- Clark, D. A. (2005). *The capability approach: Its development, critiques and recent advances*. Retrieved from http://www.supras.biz/pdf/clark_da_2006_capapproach.pdf
- Craig, C. (2009). *Well-being in schools: The curious case of the tail wagging the dog?* Retrieved from http://www.centreforconfidence.co.uk/docs/The_curiouscase.pdf
- Department for Education. (2010). *UK resilience programme evaluation: Final report*. London, UK: Author.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Scollon, C. N. (2006). Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of well-being. *American Psychologist*, 61(4), 305-314.
- Formby, E., & Wolstenholme, C. (2012). If there's going to be a subject that you don't have to do...Findings from a mapping study of PSHE education in English secondary schools. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 30(1), 5-18.
- Guardian. (2008, February 19). *Can we teach people to be happy?* Retrieved from <https://www.theguardian.com/education/2008/feb/19/highereducation.uk1>
- Hogan, P. (2007, March 25). *Happy talk*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/>

- lifeandstyle/2007/mar/25/healthandwellbeing.features
- Kristjánsson, K. (2013). *Virtues and vices in positive psychology: A philosophical critique*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kristjánsson, K. (2015a). *Aristotelian character education*. London, UK: Routledge.
- Kristjánsson, K. (2015b). Foreword. In I. Morris, *Teaching happiness and well-being in schools: Learning to ride elephants* (2nd ed.). London, UK: Bloomsbury Education.
- Kristjánsson, K. (2017). Recent work on flourishing as the aim of education: A critical review. *British Journal of Educational Studies*, 65(1), 87-107.
- Layard, R. (2007). Happiness and the teaching of values. *Centrepiece*, 12(1), 18-23.
- Layard, R. (2009). Foreword by Richard Layard. In I. Morris, *Learning to ride elephants: Teaching happiness and well-being in schools*. London, UK: Continuum International.
- Madsen, O. J. (2014). Therapeutic culture. In T. Teo (Ed.), *Self-esteem* (pp. 1965-1969). Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/272998236_Therapeutic_Culture
- Miller, A. (2008). A critique of positive psychology-or “the new science of happiness”. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4), 591-608.
- Morgan, N. (2017). *Taught not caught: Educating for 21st century character*. Melton, UK: John Catt Educational.
- Morris, I. (2009). *Teaching happiness and well-being in schools: Learning to ride elephants*. London, UK: Bloomsbury Education.
- Morris, I. (2013). Going beyond the accidental: Happiness, education, and the Wellington college experience. In S. A. David, I. Boniwell, & A. C. Ayers (Eds.), *The Oxford handbook of happiness* (pp. 644-656). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Morris, I. (2015). *Teaching happiness and well-being in schools: Learning to ride elephants* (2nd ed.). London, UK: Bloomsbury Education.
- Morrow, V., & Mayall, B. (2009). What is wrong with children’s well-being in the UK? Questions of meaning and measurement. *Journal of Social Welfare & Family Law*, 31(3), 217-229.
- Nussbaum, M. (1999). *Women and human development: In defense of universal values*. Retrieved from <http://philosophy.uchicago.edu/faculty/files/nussbaum/In%20Defense%20of%20Universal%20Values.pdf>
- Nussbaum, M. (2002). Capabilities and social justice. *International Studies Review*, 4(2), 123-135.
- Pawelski, J. O. (2013). Introduction to philosophical approaches to happiness. In S. A. David, I.

- Boniwell, & A. C. Ayers (Eds.), *The Oxford handbook of happiness* (pp. 247-251). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Popovic, N. (2013). Should education have happiness lessons? In S. A. David, I. Boniwell, & A. C. Ayers (Eds.), *The Oxford handbook of happiness* (pp. 551-562). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Rsademics. (2015). *Ten trends 2015: Wellbeing at Wellington: Interview with Ian Morris, head of wellbeing*. Retrieved from <http://www.rsademics.co.uk/wp-content/uploads/2015/05/Wellbeing-at-Wellington-case-study.pdf>
- Schoch, R. (2006). *The secret of happiness: Three thousand years of searching for the good life*. New York, NY: Scribner.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realise your potential for lasting fulfilment*. New York, NY: Free Press.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Soutter, A. K., O'Steen, B., & Gilmore, A. (2012). Wellbeing in the New Zealand curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 44(1), 111-142.
- Spencer, H. (1884). What knowledge is of most worth? In J. B. Alden (Ed.), *General Library of the University of Michigan* (pp. 5-82). Retrieved from https://books.google.com.tw/books?id=D_gcAAAAMAAJ&printsec=frontcover&hl=zh-TW&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Suissa, J. (2008). Lessons from a new science? On teaching happiness in schools. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4), 575-590.
- Thorburn, M. (2015). Theoretical constructs of well-being and their implications for education. *British Educational Research Journal*, 41(4), 650-665.
- United Nations International Children's Emergency Fund. (2007). *Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries*. Retrieved from <http://www.unicef/media/files/childPovertyReport.pdf>
- Walker, M., & Unterhalter, E. (Eds.). (2007). *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

