

幸福生活园本课程建设的旨趣与追求

◆ 黄小莲 邵弘凯 李天元 等

[摘要] “幸福”是人生恒久且终极的追求，一百个人对幸福的一百种理解，衍生出了幸福生活的一百种味道。幸福生活园本课程基于“在三餐四季中，遇见幸福百味”的课程理念，培育拥有“健康福、交往福、探究福、表达福、生活福”的幸福儿童；在内容上由“寻味我的幸福”“玩味幸福四季”“探味我们的幸福”和“余味留白的幸福”四大板块构成，创生“细嗅几下、多尝几口、深聊几番、互传几次”的动态实施模式，通过幸福感受环境化、幸福体验日常化、幸福时刻仪式化、幸福表达故事化的实施策略，以期实现幸福生活园本课程的旨趣与追求。

[关键词] 幸福生活；园本课程建设；幸福课程；幸福教育

[中图分类号] G612

[文献标识码] A

[文章编号] 1002-4808 (2024) 01-0054-06

“幸福”是人生恒久且终极的主题，探究“幸福”的含义，有时会陷入“快乐”和“享乐”的概念混乱。快乐是物质层面的满足或须臾之间稍纵即逝的快感；幸福则是行动之前有向往，行动之中有期待，行动之后有回味，过去越久越会念念不忘。幸福是一个需要用恒常的时间单位来定义的概念。

从儿童个体来看，儿童应该经历童年幸福生活的过程，从幸福童年延伸到幸福人生。因为“幸福的童年治愈一生，不幸的童年需要一生去治愈”。对于人类社会而言，正如大卫·休谟（David Hume）所说：“一切人类努力的伟大目标在于获得幸福。”人类社会的活动终其根本都是指向更加和谐与幸福的社会，并使社会中的人享有更幸福的生活。^[1]从教育层面而言，让每一个儿童拥有幸福是我国基本的儿童价值观和基本的儿童发展政策。^[2]实践中全国也有诸如“幸福课程”“幸福种子课程”“幸福思维课程”“幸福生活的一百种味道”等直接用“幸福”命名的园本课程的存在。如何在游戏与生活化的幼儿园课程中让幼儿获得幸福，是

幼儿园课程建设的初心和旨归。

一、幸福本质的理论诠释与现实表达

幼儿园幸福生活课程建设首先要诠释幸福的本质是什么，然后将对幸福生活的精神追求体现在课程理念和目标之中。

（一）理论诠释：不同视域里的幸福

中国传统的“福”文化有儿时“惜福”、中年“造福”、老年“享福”的人生之说。自古中国就有祈福传统，“福”文化早已深深扎根于中国人的内在精神与行为方式之中。^[3]《说文解字》中福与多个字均有关联：“福，佑也”“禄，福也”“祥，福也”；同时，“福”又与“富”为同源字。^[4]可以看出传统“福”文化有极强的包容性，“福”代表人们追求的一切美好事物，同时囊括了物质和精神追求，是人们所向往的自足完满的理想状态。在民俗中丰收是福，婚恋是福，节庆也是福，福在中国历史文化舞台上扮演的重要角色传承至今。^[5]在文化不断交融与发展的今天，有“福气”“福运”就是“幸福”。

马斯洛（Abraham H. Maslow）的需要层次理

黄小莲/杭州师范大学经亨颐教育学院学前课程研究中心教授、博士、博士生导师（浙江杭州 311121）；邵弘凯/杭州师范大学经亨颐教育学院硕士研究生（浙江杭州 311121）；李天元/杭州师范大学经亨颐教育学院硕士研究生（浙江杭州 311121）；胡晓敏/杭州市余杭区文福幼儿园园长（浙江杭州 311121）。

论,将人的需要满足与动机联系起来,将人的需求进行了分类,从低级到高级依次是生理需求、安全需求、归属与爱的需求、尊重的需求、自我实现的需求。^[6]当幼儿基本生理需求被满足之后,会转向更具社会化的需求。^[7]儿童幸福的一百种味道既来源于生理需求的满足,也来自安全需求、归属与爱的需求以及自我实现需求的满足。幸福感是在需求获得满足后的体验与感受。

哈佛大学最受欢迎的幸福课程的讲授者泰勒·本·沙哈尔(Tal Ben-Shahar)认为幸福是快乐和意义的结合,幸福也是人生的最终目标。幸福不仅意味着愉快的情绪体验,并且这种愉快感应当是有意义的。人需要设置那些内心感到有意义的目标,激发自身的目标感和使命感去追求幸福。同时沙哈尔肯定了幸福是一种可通过学习获得的能力,指出可以通过练习和建立日常习惯培养幸福。^[8]因此教师要引领幼儿在生活中发展幸福能力,在经历困难后学会珍惜幸福。

内尔·诺丁斯(Nel Noddings)在《幸福与教育》一书中阐述了幸福与教育关系的密切性,幸福是教育的核心目的,好的教育应当促进个人与集体的幸福;同时,幸福也是教育的一种手段。^[9]将幸福作为教育的价值引领意味着倡导在教学中理解并树立科学且多样的幸福观,因为诺丁斯认为,幸福没有规定性的定义,幸福的内涵与外延是丰富的。另外,幸福也应作为课程的评价方式,评判幸福作为教育目的在活动过程中是否得到落实,在实施成效中是否有所体现。^[10]

(二) 现实表达:幼儿和教师对“幸福是什么”的一百种言说

一百个人有一百种对幸福的言说,每个人的成长经历和生活环境不尽相同,所以每个人对幸福也有着不同的理解和期待,这些对于幸福的不同体验相互交织,构成了“幸福的一百种味道”。以下是对幼儿和教师关于“你认为幸福是什么”的访谈记录。

小班幼儿说:“幸福就像棒棒糖一样,尝起来甜甜的。”“幸福就像春天的花一样,闻起来香香的。”

中班幼儿说:“幸福是过年的时候,我和弟弟一起放烟花,爸爸妈妈围着我们笑得很开心。”“幸福是穿上漂亮的舞裙,站在舞台中央起舞。”

大班幼儿说:“我过生日的时候,爸爸妈妈和

好朋友一起陪我过生日,给我准备了双层的生日蛋糕和我最喜欢的生日礼物送给我,我感觉我好幸福。”“幸福是在一个晴朗的天气,爸爸妈妈陪着我,一起出去玩,给我拍美美的照片,还带着我家可爱的小猫咪一起出去,我们是幸福的一家人。”

……

对访谈结果简单分类统计后发现,幼儿对于幸福的理解集中于“家人、朋友的陪伴”和“兴趣愿望的满足”。幼儿的幸福感受大都直接来源于生活,对幸福的言说显得比成人更丰富与立体,有着具体的意象。纵观三个年龄段,幼儿描述的幸福从日常经验中简单的味道或颜色延伸到了记忆深刻的某一幸福时刻。随着幼儿生活经验的累积,对幸福的描述也越发丰富,对幸福的理解不再局限于自身,也关注到了身边家人和朋友的感受。

教师们说:“幸福是平淡如水的生活却过得有滋有味。”“幸福是顺其自然,知足常乐。”“幸福就是身上无病,心中无事,身边有人。”“幸福是和孩子一起无忧无虑地健康成长。”“幸福是烦恼来临时,总有办法解决它。”……

相较之下教师诠释的幸福则呈现出抽象的特质,集中于“健康”“平安”“简单”“满足”和“无忧无虑”等描述词。虽然教师的幸福同样源于日常生活,但追求的却是一种理想生活状态,不再立足于具体的一事一物。当然也有教师将幸福和购买欲等同起来,不过这样也就陷入了“物质性”误区,忽视了幸福的“精神性”追求,只是对幸福的片面认识。

二、幸福生活园本课程的建设旨趣

幸福是儿童应有的生命存在样态,幸福生活园本课程建设的起点和终点在于让儿童具有追求和创造幸福的能力,整个课程学习的过程也是儿童体验幸福生活的过程。

(一) 课程理念:在三餐四季中,遇见幸福百味

课程理念是引领课程建设的核心与灵魂,它折射了教育者的儿童观、教育观和课程观,决定着园本课程的基本方向与构建方式。幸福生活园本课程围绕“在三餐四季中,遇见幸福百味”,伴随幼儿的生活与成长脚步,助幼儿享有幸福。

“三餐四季”是生活的代名词。“三餐”是必备的一日饮食，是幼儿每日生活中最习以为常的事件；“四季”是一年春夏秋冬轮回更替和循环往复，季节变换是幼儿在生活过程中能够直观感受的自然经验，是幼儿在每一岁成长都伴随着的自然变化。“三餐四季”代表着即使最平凡简单的生活也是幸福的来源和归属，幸福并没有“远在天边”而是“近在身边”，它伴随于生活，等待着教师、家长与幼儿共同发掘。“三餐四季”也代表着课程的建设必须从幼儿的日常生活中来，符合幼儿的认知与经验；课程的归处也仍是幼儿，最后的实践还要回到幼儿的日常生活中去。

“幸福百味”代表幸福滋味是酸甜苦辣咸缤纷多彩的，每个人对幸福的体味也各不相同，幼儿对于幸福有无穷无尽的言说。“幸福百味”也意味着课程目的并非“整齐划一”的幸福，幸福课程必须兼顾个体差异与幼儿的成长经历，引领幼儿找寻各自的幸福。

（二）课程目标：五福临门

教育过程应是师幼双方体验幸福的过程，教育结果应引导师幼能够更幸福地生活。^[11]“幸福生活的一百种味道”包含儿童的“幸福味道”和教师的“幸福味道”。“幸福教育中师幼在幸福上是相互‘感染’的”，应当“让教师幸福地引导幼儿走向幸福”。^[12]

1. 幼儿发展目标：健康福·交往福·探究福·表达福·生活福

纵观各色幼儿园幸福课程，有的将目标定位在培养具有“仁爱”“自律”“坚毅”“智慧”“积极”品质，感受幸福和创造幸福能力的儿童^[13]；也有的聚焦“好奇”“坚持”“自信”“责任”“尊重”“关爱”“合作”幸福儿童的七颗幸福种子^[14]。

“幸福生活”园本课程基于不仅与幼儿共同探寻幸福童年，同时也为幼儿的幸福人生构建基础的认知与期望，以实现幼儿富有个性地全面发展为方向创设幼儿课程目标，旨在培养拥有“健康福、交往福、探究福、表达福、生活福”的幸福儿童。

“健康福”是幼儿幸福生活的第一要义。身心健康是一切幸福的基础，因为幸福取决于愉快的情绪，愉快的情绪又取决于身体的健康状况。^[15]幼儿阶段正是儿童生长发育以及身体各项机能发展的关键时期，保障身心健康发育尤为重要。幼

儿需要充分生长发育，增强对自身的控制、协调能力。在锻炼健康体质的同时，也要关照幼儿稳定愉快的情绪，为幸福儿童的培养打下基础。

“交往福”是幼儿在生活中获得友谊需要的满足。交往是幼儿完善自身幸福品质的重要途径。正如罗素所言，不幸的人往往沾满了“自我中心的情欲”，陷入“自溺”的牢笼，想要获取幸福就必须打破“自我与世界的对立”，走出自我中心。^[16]幼儿只有在交往中才会逐渐摆脱自我中心融入集体，了解“关爱”“同情”“合作”等一系列幸福品质。而具有幸福品质的儿童一定是在充满幸福的环境中成长出来的，这样的目标离不开家庭、幼儿园、社会共同为幼儿营造温暖与和谐幸福的氛围。

“探究福”是幼儿园课程带给幼儿的获得感。亲身探究是获取幸福的重要步骤。幼儿好奇心最强，有着独特的感知方式，也有着数不清的疑问，天生有“想探究”的品质。教师应保护儿童的好奇心，推动其从“想探究”发展到“乐探究”，提供直接感知、动手操作和亲身体验的机会，让幼儿在一次次成就感中获得幸福。

“表达福”是幼儿自我表现的存在感。儿童有一百种语言 and 一百种表达幸福的方式。幼儿的语言发展从愿意倾听，再到能理解他人的言语，最后到积极主动地交流和表达。儿童不能只停留在能表达、敢表达幸福上，更关键的是愿意表达、主动表达。艺术陶冶既可以萌发幼儿对美的热爱，也能帮助幼儿多样化表现幸福。因此要注重创设丰富的语言和艺术环境来促进幼儿表达幸福感受，引导幼儿将心中的幸福感创造性地表达。

“生活福”是幼儿园课程建设的终极旨趣。有生活才有幸福，“享味生活”是追求幸福的终极形式与目的。生活有得也有失，伴随着情绪的起伏，联结着人生的福祸，而幸福的人能坦然面对生活百味。“享味生活”代表保持积极的生活态度，在成功时沉心静气不忘形，在失败时保持乐观不失态。同时“享味生活”莫过于享味当下的生活，列夫·托尔斯泰批判人们忽视现实的幸福而去盲目追求所谓更高、更好的幸福。实际上人一旦脱离了当下的生活，幸福也就不复存在了。^[17]培养“享味生活”的幸福儿童需要教师引导幼儿树立积极生活态度，养成良好心态，帮助幼儿挖掘和感受当下生活的美。

2. 教师发展目标：幸福观·幸福感·幸福力

“没有教师‘幸福地教’，就无法真正有学生‘幸福地学’。”^[18]幸福儿童的培养离不开幸福教师，只有教师在生活和工作中感受到幸福，将师幼共处视为一种幸福而不是单纯的工作，考虑儿童当下和未来的幸福，教师才能真正做到“幸福地教”和“为幸福而教”。^[19]教师发展目标从“幸福观、幸福感、幸福力”三维度出发。

首先，树立正确的幸福观。幸福观就是对于“什么是幸福”“怎样才算幸福”等一系列关于幸福问题的根本看法。^[20]一方面，正确的幸福观是幸福教育的起点。^[21]另一方面幸福观教育贯穿于幸福教育始终，儿童也最容易从教师日常言行举止中受到幸福观的熏陶。

其次，获得良好的幸福感。幸福感是人们感受幸福的素养基础，也是产生、维持和强化幸福的重要条件。^[20]幸福感不仅是对于物质层次的满足，更应有精神层面的追求和憧憬，在能够感悟和知觉幸福的基础上懂得享受幸福。同时幸福感是一种积极正向且能够传递的能量，有了洋溢着幸福感的教师，才会有充满幸福感的儿童。

最后，发展独立的幸福力。幸福力就是指追求、创造和享受幸福的能力。发展幸福力就是架设一座桥梁，把脑中所憧憬的幸福转化为现实的

幸福。于教师而言，教师的幸福源自教师职业与职业外的自我，两者是相互影响的。因此培养幸福力也要发展教师处理职业身份与自我身份关系的能力，避免不良影响相互带入。

三、幸福生活园本课程的实施追求

课程内容和实施是落地课程理念与目标的载体和路径。幼儿园课程建设就是通过一日活动的具体实施，让幼儿获得或外露或内藏的幸福体验。幼儿的幸福是与他的精神成长联系在一起的。幼儿园开展的有利于幼儿精神世界成长的活动都有可能给儿童带来幸福；而违背幼儿成长内在力量的活动，对幼儿来说无幸福可言，甚至是不幸的。

（一）课程内容：寻味·玩味·探味·余味幸福

园本课程开发要尊重本园儿童主体性和发展需求，也不应忽视幼儿园实际情况，因“园”制宜筛选和组织适合本园的课程内容，把握周边可利用的课程资源。因此“幸福生活”园本课程以幸福生活为起点，依据于幸福的构成要素，坚持“以幸福观为源，以幸福感为绳，以幸福力为帆”，纳入与幼儿年龄段相适应的课程内容，以此架构起园本课程内容体系（见图1）。

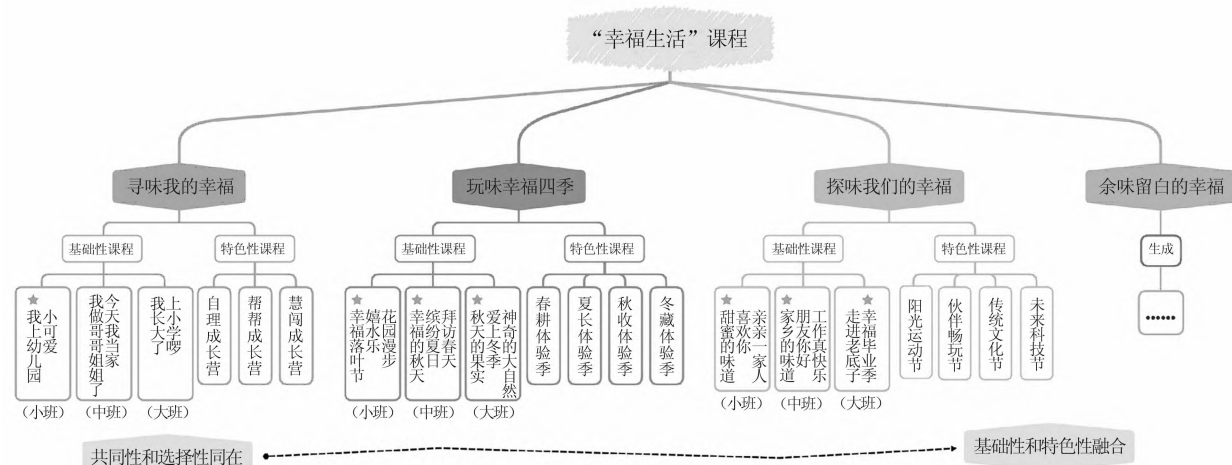


图1 幸福生活园本课程内容

从“我与自我”的关系来看，幼儿的幸福在于自我成长与发展。幼儿的幸福时刻就是一个一个节点，而成长经历就犹如一根绳，“幸福生活”园本课程就在于将绳穿过一个又一个节点，将幼儿的幸福时刻串联，以此形成一条属于幼儿的完整

幸福生活链，帮助幼儿找寻自我的小小幸福，并且将每一次幸福都留下幼儿的专属印记。从“我与自然”的关系来看，幼儿的幸福离不开在自然环境中的亲身体验和直接感知。“幼小儿童知道某些事情，只是无能力把他们知道的事情说出来，

学习和教学必须从某一直觉水平开始。”^[22] 幼儿的亲身体验与感知就是在从自然中汲取幸福养分,虽然幼儿不一定能够将其言说,但春日所种的新木、夏日聆听的蝉鸣、秋日丰收的硕果、冬日纯白的雪花无一不是幼儿的幸福来源,幼儿的幸福是新奇的感受,也是心中对自然美的刻画。从“我与社会”的关系来看,幼儿的幸福依托于社会交往。每一次集体游戏、每一天的问候告别都会是幼儿的幸福时刻。如果说幼儿自我是幸福的本源,那么与自然、社会的交互就像是两条支流,三者汇聚才会成为奔腾的幸福河流。另外,幼儿的幸福并不总存在于课程预设中,而是随时随地生发于日常,因此教师既要善于去捕捉这些幸福时刻,也要为之留有空间。

针对以上切入点,“幸福生活”课程以“寻味幸福”“玩味幸福”“探味幸福”和“余味幸福”四个板块为载体设计了课程内容。“寻味幸福”设置了“自理成长营”“帮帮成长营”“慧闯成长营”项目活动,以此发展幼儿基本的生活技能和习惯,乐于助人的良好品格以及主动探索的冒险精神。“玩味幸福”结合园所环境四季的特点,开展“春耕”“夏长”“秋收”“冬藏”的四季体验活动,给予幼儿更多亲身和直接感知自然与幸福的机会,以此发展幼儿的认知与情感。“探味幸福”利用园所地理特色,创设了“阳光运动节”“伙伴畅玩节”“传统文化节”“未来科技节”四大节日。幼儿在不同节日活动中感受节日文化,实现和同伴之间的思维碰撞,探味幸福生活。“余味幸福”重视课程生成,在保有课程计划性的同时为课程增添更多可能性。在尊重园本课程理念的基础上,给予教师和儿童生成班本课程的权利,从儿童已有经验出发,捕捉日常生活和课程中幼儿感兴趣的点进行生成,使课程内容更多样化,余味留白的幸福。

(二) 课程实施: 细嗅几下·多尝几口·深聊几番·互传几次

园本课程的组织与实施是将课程理念、目标、内容等在实践中予以落实的过程。依循幸福的特质,“幸福生活”课程依托“细嗅几下、多尝几口、深聊几番、互传几次”的动态实施模式,通过幸福感受环境化、幸福体验日常化、幸福时刻仪式化、幸福表达故事化的实施策略以期落地。

1. 实施模式: 寻觅·体验·表达·传递

“幸福生活”园本课程以师幼共构的幸福活动

为基础,以师幼同乐的幸福体验为抓手,按照幸福味道的思路,依循“细嗅几下—多尝几口—深聊几番—互传几次”四个特色环节,以“寻觅—体验—表达—传递”层层推进。

细嗅几下,闻幸福环境,找意义事件。为幼儿打造充满活力和幸福味道的环境,并在温馨与和谐的氛围之下,结合园所资源,筛选出符合幼儿兴趣、需要的内容和充满幸福感的事件,并以此来落实相应的主题活动。

多尝几口,定挑战目标,历幸福体验。幸福感不是唾手可得的,而是需要付出努力去挑战和亲身体验的,设计一定的挑战目标,并且鼓励幼儿对活动多次品尝、体味和实践,让幼儿不断冲破自我,持续不断收获努力带来的幸福味道。

深聊几番,聊幸福一刻,说美好改变。在课程或游戏结束后,幼儿可以用各种方式记录和表达幸福的体验,可以是书画,也可以是唱跳表演。对幸福和美好改变的诉说,既是对课程和游戏中幸福点滴的总结,也是将幸福感质变的飞跃。

互传几次,传幸福能量,品幸福余味。幸福是一种积极向上的能量。将幸福感受在彼此之间相互分享和传递,就能让幸福味道交织起来形成幸福的氛围和磁场。回味课程中的幸福味道是个反思和梳理的过程,多回味就能发现更多幸福契机,多反思就能直击幸福关键,从而生发更多意义事件,遇见更多幸福美好。

2. 实施策略: 环境化·日常化·仪式化·故事化

幸福感受环境化。环境既是一种课程资源,又是幼儿与课程交互的载体,存在于一日生活的方方面面。幼儿的生活环境包括物质与精神环境。物质环境主要指幸福主题下所构建的相应区域角和幸福体验日等项目活动下的幼儿园环境创设。物质环境有形,而精神环境虽难以用肉眼捕捉,但对幼儿的影响更为深远。精神环境中最重要的就是以同伴、师幼、亲子关系为核心的人际关系。同时教师和家长作为幼儿的榜样,需要营造温暖友爱的氛围,提供交际交往的策略支持,丰富幼儿的精神感受。

幸福体验日常化。幸福是一种可追求的生活状态。幼儿的幸福体验不仅存在于某一次活动之中,更散落在幼儿的日常生活中,而幼儿的日常就是游戏。因此应当注重在幼儿的日常生活中创设丰富的游戏场景,开展不同种类的游戏活动。

在满足幼儿多样化的游戏需求的同时,促使幼儿在日常生活中能以最为喜闻乐见的游戏形式直观体验到幸福味道。

幸福时刻仪式化。仪式使得某个日子区别于其他日子,某个时刻不同于其他时刻。仪式就像是一种约定和宣告,它预示着幸福的到来,大到六一儿童节的表演、班级毕业典礼时的合照,小到每日来园时的问候与离园时的告别,这些都是仪式。人生的很多重要节点都是用仪式来完成的。幸福时刻仪式化,就是利用仪式,在独特的情境与氛围下,传递温暖的情感能量,使得幼儿能够期待和铭记一个个幸福时刻。

幸福表达故事化。幼儿园通过“幸福时刻”“幸福小故事”等生成“幸福故事分享活动”。通过“幸福时刻”发现记录幸福的瞬间,收获幸福记忆;通过“幸福小故事”分享自己的幸福感受,传播幸福味道。幸福生活一百种味道的课程故事由教师撰写,而幸福生活课程一百种味道的体验故事则由儿童表征。教师将幸福课程故事撰写分享益于增进课程理解,幼儿将自己的幸福故事表征分享则益于自身对幸福的体验与表达。幼儿表征的“幸福小故事”与教师撰写的“幸福课程故事”互为倾听、彼此交融,师幼共同创生更加多彩的幸福味道课程。

总之,课程建设要避免工具化、功利化学习造成儿童的身体过劳和精神倦怠,造成儿童的存在之痛。学习是心灵通过联结更广阔的世界、生产丰富的象征意义而获得升华的行动。通过关怀儿童的心灵,关怀儿童的精神意向,助益儿童精神的个体化。^[23]幸福生活园本课程建设不能仅停留于一日活动的设计和顺利开展,它需要教师基于课程实施不断追问:幼儿的在园生活幸福吗?一次次活动实施的背后,究竟带给了儿童怎样的精神世界?课程有没有促进童年精神胚胎的发育?有没有打通儿童走向丰盈的幸福人生的精神通道?儿童童年的精神底色是幸福的吗?对这些问题的不断反思和觉察,也是幸福生活园本课程形而上和形而下的旨趣和追求。

[本文系全国教育科学规划国家一般课题“学前教育改革循证决策提质研究”(项目编号:BHA210134)阶段性研究成果]

[参考文献]

[1] 扈中平. 教育何以能关涉人的幸福[J]. 教育研究, 2008

(11):30-37.

- [2] 虞永平. 生活与幼儿教育[M]. 合肥:安徽少儿出版社, 2011:11-12.
- [3] 刘瑞华. 传统福文化的价值精神与现代意义[J]. 学术探索, 2016(4):133-138.
- [4] 毕天云. 五福:中华民族的传统福利理想[J]. 云南师范大学学报(哲学社会科学版), 2017, 49(1):36-44.
- [5] 李庚香, 刘承. “福”说:中华传统福文化及其新时代价值[J]. 河南社会科学, 2018, 26(10):1-8.
- [6] 陈琦, 刘儒德. 当代教育心理学[M]. 北京:北京师范大学出版社, 2019:166-167.
- [7] 马斯洛. 动机与人格[M]. 许金声, 等, 译. 北京:中国人民大学出版社, 2012:19-34.
- [8] 本-哈沙尔 泰勒. 幸福的方法[M]. 汪冰, 刘骏杰, 译. 北京:中信出版社, 2013.
- [9] 诺丁斯 内尔. 幸福与教育[M]. 龙宝新, 译. 北京:教育科学出版社, 2009:238-255
- [10] 龙宝新. 教育:为了幸福的事业——论诺丁斯的幸福教育观[J]. 基础教育, 2012, 9(1):10-16+20
- [11] 侯怀银, 余海军. 教育和幸福的关系:一个亟待重视的教育研究领域[J]. 教育理论与实践, 2008, 28(34):8-11.
- [12] 高峰. 关于幸福教育的思考与实践[J]. 教育发展研究, 2007(10):73-76.
- [13] 虞莉莉. 浙江省幼儿园精品课程集萃[M]. 杭州:浙江教育出版社, 2020:24.
- [14] 马晓芽. 幼儿园幸福种子课程[M]. 杭州:浙江教育出版社, 2021:24.
- [15] 叔本华. 人生的智慧[M]. 韦启昌, 译. 北京:中央编译出版社, 2010:14-16
- [16] 罗素. 罗素论幸福[M]. 傅雷, 译. 北京:商务印书馆, 2021:177-182
- [17] 托尔斯泰 列夫. 托尔斯泰谈幸福[M]. 王志耕, 译. 北京:商务印书馆, 2016:249-251.
- [18] 高峰. 幸福教育:一种人性教育的回归[J]. 中国教育学刊, 2007(10):28-32.
- [19] 檀传宝. 为幸福而教:教育长短论[M]. 上海:华东师范大学出版社, 2015:46-56.
- [20] 苗元江, 余嘉元. 试论幸福教育的起点、核心、目标[J]. 教育评论, 2001(5):7-8.
- [21] 侯静敏. 走出幸福教育的误区:兼论幸福教育观[J]. 教育理论与实践, 2008(7):8-11.
- [22] 布鲁纳. 教育的适合性[M]. 邵瑞珍, 译. 北京:人民教育出版社, 2021:82-83.
- [23] 金生鉉, 孙圆. 人类世中教育如何关怀儿童? [J]. 南京师大学报(社会科学版), 2023(2):32-42.

(责任编辑 吕允英)