JOURNAL OF EAST CHINA NORMAL UNIVERSITY
Humanities and Social Sciences No.6, 2015

教育的幸福效应:方向·力度·速度·跨度*

傅红春[1] 黄芝华[2]

(1.华东师范大学经济与管理学部,上海,200241; 2.福建师范大学福清分校,福州,350300)

摘 要:现在越来越多的人认识到,幸福是人的所有活动的根本目的。教育作为人类社会的一种重要活动,它对于幸福的效应是一个非常复杂的问题。在微观上,具体到某个个体的某次教育行为(教育活动、教育投资等),其幸福效应该如何测定?有没有效应?有效应的话,是正是负,还是正负并存?在正负并存的情况下,是正强负弱还是正弱负强,是正快负慢还是正慢负快,是正长负短还是正短负长?如果拓展到整个社会的宏观视野,教育幸福效应的衡量问题会更为复杂。但从整个人类社会发展的历史结果看,可以把握的是,教育对于幸福,正效应是主要的(正强负弱、正长负短)。这是在追求实现"中国梦"的今天,一刻也不能忘记的。

关键词:教育;幸福效应;幸福感;教育收益

DOI: 10.16382/j.cnki.1000-5579.2015.06.017

现在越来越多的人认识到,幸福是人的所有活动的根本目的。教育作为人类社会的一种重要活动,它对于幸福,首先的问题就是有没有效应。如果有效应,那么接下来的问题是,效应的方向是正是负?效应的力度是强是弱?效应的速度是快是慢?效应的跨度是长是短?等等。从广义上说,人的一生都是或主动或被动接受教育的过程。从教育的形式来说,有家庭教育、社会教育、学校教育。从教育的阶段来说,在正规的小教、中教、高教(包括专科和学士、硕士、博士三个学位)之前,有胎教、幼教;之后,有继续教育、老年教育、终身教育;与中教、高教并行的有各种职业教育、技能教育。本文主要讨论狭义的正规的学校教育对幸福的效应。

一 效应的有无

应该说,教育对于幸福,肯定是有效应的(傅红春,2006)。邢占军(2015)的研究指出,受教育程度越高,居民幸福感越强。其将样本按受教育程度不同划分为小学及以下、初中、高中、大专及以上四个组。从受教育程度来看,幸福感总分和其中的9个维度得分均呈现出较为明显的随受教育程度提高而上升的趋势;只有社会信心体验的得分呈相反的趋势,但不同受教育程度组的社会信心体验得分均在72分以上,处于较高水平。

问题在于,教育对于幸福,既可能有正效应,也可能有负效应。正负效应有可能同时发生,当正负效应相等(相互抵消)时,就会给人以教育对幸福没有效应的感觉。

(一)无效应

直接否定教育与幸福之间关系的结论并不多见,这种结论多在一些描述性的文章中出现,如美国心理学家Seligman(2002:266—267)提出了一个幸福的公式:$H=S+C+V$。式中:H为总幸福指数;S为先天的遗传素质;C为后天的环境;V为个人能主动控制的心理力量。他指出,学历高的受教育者并不比没

* 本文系国家社科基金重点项目"先秦诸子'幸福经济学'思想史研究"(15AJL007)的阶段性成果。

有受教育的人更加幸福。

英国新经济基金会的 HPI 报告(2006)指出:当采用最优拟合模型对来自 WVS 等的数据进行分析时,发现包含教育在内的(另如人均 GDP、平均寿命以及该国家是否在赤道上等)因素,对生活满足度的影响不显著。①

Wilson(1967)在他所做的综述中回顾了 SWB(Subject Well-being)领域中的发展,给出了关于幸福感研究的相关结论,认为幸福的人应该是:"年轻、身体健康、受过良好的教育、收入较高、性格外倾、乐观豁达、无忧无虑、有宗教信仰的已婚者,具有高度的自信和工作热情、适度的欲望,既可以是男性也可以是女性,智商较高。"在 Wilson 的研究之后,他的许多结论被推翻。如 Diener(1984)认为,年轻和适度的欲望不再被认为是获得 SWB 的先决条件,人口统计学因素中的教育程度也不再被认为是重要的。后来的学者更多地把研究精力放在性格特征、适应力、人生目标以及应变能力等,将心理因素和外部环境结合起来考虑,以期得出构成幸福感的基础和影响幸福感的方式途径,这部分学者已经不再把教育因素列入研究范围(Diener et al., 1999)。

(二)有效应

然而相对于否定观点,更多的学者则肯定教育对幸福的效应。

孔子说过"学而时习之,不亦说乎?"(《论语·学而第一》)这里的"学"和"习"指教育过程,应该包括施教者和受教者。"说"指内心满足,也就是幸福。孔子曾多次论述在教育的过程中感受幸福,如:"君子谋道不谋食。耕也,馁在其中矣;学也,禄在其中矣。"以及"其为人也,学道不倦,诲人不厌,发愤忘食,乐以忘忧,不知老之将至。"(《论语·卫灵公第十五》)

《孟子》中指出:"君子有三乐,而王天下不与存焉。父母俱存,兄弟无故,一乐也;仰不愧于天,俯不怍于人,二乐也;得天下英才而教育之,三乐也。"(《孟子·尽心上》)其中的第三乐,就是讲教育给施教者带来幸福。孟子还提出过"博学而详说之,将以反说约也"(《孟子·离娄下》),即后人所称的"由博返约"。

老子主张要"以内乐外"而不要"以外乐内"(《文子·卷三·九守》),也就是说人通过思维得来的快乐要高于外界刺激感官的快乐。朱熹认为大学教育,始于读书,终于修身,这叫做"下学上达"(《四书章句集注·论语集注·卷二》)。朱熹还继承了孔子"博学于文,约之于礼"(《论语·颜渊第十二》)的思想。由此,我们可以从古人在学习教育中所获得的精神享受和道德情操的陶冶,来看出他们关于教育对幸福积极影响的肯定。

作为世界历史上第一部教育学专著《学记》,这样描述教育的益处:"玉不琢,不成器;人不学,不知道。是故古之王者建国君民,教学为先……虽有嘉肴,弗食,不知其旨也;虽有至道,弗学,不知其善也。是故学然后知不足,教然后知困。知不足,然后能自反也;知困,然后能自强也。"(《礼记·学记第十八》)

古人曾阐明教育结果对人会产生好的影响,如孔子称"智者不惑,仁者不忧,勇者不惧"(《论语·子罕第九》)。《劝学》里说道:"是故木从绳则直,金就砺则利,君子博学如日参己焉,故知明则行无过。"(《大戴礼记·劝学第六十四》)汉代扬雄称:"学者,所以修性也。视、听、言、貌、思,性所有也。学则正,否则邪。"(《法言·卷一·学行》)

古人还曾提及美育会给人的心灵带来舒畅愉悦,如荀况在《乐论》所讲的:"故乐行而志清,礼修而行成,耳目聪明,血气和平,移风易俗,天下皆宁,美善相乐。"(《荀子·乐论第二十》)

二 效应方向的正负

在上一节的"有效应"小节中,我们知道了教育对于幸福具有正效应。还有可能存在的状态是正负

① 详见:"The Happy Planet Index: An Index of Human Well-being and Environmental Impact", http://www.neweconomics.org/gen/z_sys_publicationdetail.aspx?pid=225。

效应并存和只有负效应。其实教育对幸福是产生正效应还是负效应,似乎不是一件确定的事,这取决于很多因子。不同的人、不同的社会情况,都会有差异。所以,更合理地说,正负效应在很多时候应该是并存的,当正负效应有大小差异时,我们便感知到强的那种效应。

教育对幸福的正效应比较容易理解,但教育对幸福也确实会有负效应。基督教的伊甸园里,"智慧果"是"禁果",这个我们先不去管它。在世俗的生活中,教育对幸福的负效应还表现在:首先,求知的过程不一定令所有人幸福,有些人的天性喜欢钻研,沉浸于书本的海洋,而有些人则是宁愿干苦累的体力活(当然也不能说体力活就一定不是教育)也不愿捧着书本,那么以读书为重要内容和手段的正规学校教育,对后一类人无疑是痛苦的。其次,教育的结果不一定令人幸福。一些不成功的教育,造就了高智商但品德低劣的人,这些人学成后可能成为高科技的犯罪分子,如信用卡盗刷者、恐怖分子等,他们的行为对社会是一种极大的危害,也许他们本人觉得幸福,但这种幸福是一种建立在别人痛苦之上的幸福,是一种不健康的幸福。

(一)正效应

除了前面提到中国先哲对教育幸福效应的论述外,西方历史上早在古希腊时期就有学者对教育与幸福的关系进行了探究,而且那时候他们就已经有了对教育进行分类的意识,并分别论述其对人生幸福的影响。

苏格拉底主张首先要培养人的美德,教人学会做人,成为有德行的人。"美德即知识"是苏格拉底伦理学的最重要的命题,也可以说是其道德教育思想的核心。在他看来,人的行为之善恶,主要取决于是否具有相关的知识。人只有知道什么是善、什么是恶,才能趋善避恶。从"美德即知识"的观点出发,苏格拉底提出"德行可教"的主张,要教人学习广博而实用的知识。他把幸福和智慧联系在一起,认为幸福是由智慧和知识决定的,"追求知识有着极大的重要意义","使一切人德行完美所必需的就只是知识"。他主张教人锻炼身体。他认为,健康的身体无论在平时还是在战时,对体力活动和思维活动都是十分重要的。而健康的身体不是天生的,只有通过锻炼才能使人身体强壮(罗素,中译本,1981:128)。可以说这是现在所知西方历史上第一次提及德育、智育和体育与幸福人生的关系。

苏格拉底的学生柏拉图,提出善的生活应该是一种混合的生活,是一种理性与感性、快乐与智慧混合的生活,是"蜜泉"加"清凉剂"的生活。他说,生活中有两道泉在我们心中涌流着,一道是快乐,可以比作"蜜泉",另一道是智慧,可以比作"清凉剂",我们必须设法将这两种东西配成可口的合剂(曹孚,1979:22)。他所指的"善的生活"也就是那个时代的幸福的生活。

柏拉图的学生亚里士多德继承与发展了其先师的观点,首先他认为:"幸福即是某种德性","幸福即是合乎德性的现实活动"。德性的获得虽然可以通过自身修养去实现,但在帮助人获得真正的人生目的、获得幸福人生所必须的创造性和道德法则上,教育起到了极为关键的作用。理性灵魂的生活在于沉思,也就是在于纯理论的、思辨的活动,这种活动是一切美德中最美好的。因此,理性活动的生活既是善的行为,也是善的本质。它构成了最高的美德,也是最大的幸福。这是人生最高的目的,也是教育最高的目的。亚里士多德指出:"凡是思辨所及之处都有幸福,哪些人的思辨能力越强,那些人所享有的幸福也就越大。"(亚里士多德,中译本,2003:223—224)而思辨能力的培养离不开教育,这不难看出智育对幸福的享有发挥了积极的作用。

在此之后,又有不少学者着重从"在教育中所获得的智慧创造了幸福"这一角度进行了论述。如薄伽丘在《十日谈》(中译本,1994:33)中指出:"愚蠢往往使人们从幸福的境界堕入苦痛万分的深渊;而聪明人却往往能凭着智慧,安然渡过险境,走上康庄大道。"空想社会主义的创始人托马斯·莫尔在《乌托邦》(中译本,1998:90; 92)中把多种多样的快乐分为精神上和身体上这两类,他写道:"快乐有各种各样,有的属于精神方面,有的属于身体方面。精神方面有智力以及从默察真理所获得的喜悦……尤其重视精神的快乐,认为这是主要的,根本的。"

捷克教育家夸美纽斯在 1632 年发表的被看做是教育学形成标志的《大教学论》(中译本,2006:

69—74)一书中再次强调德育、智育和体育对人生幸福的重要意义。该书指出,人的本身无非是一种和谐而已,人在身心各方面都存在着和谐发展的因素,教育就是要使这种因素真正得以发展。教育的目的,就是要从知识、道德(包括虔信)、身体和艺术等方面去发展人。正因为这种发展是多方面的、和谐的,所以《大教学论》又称这种教育为"周全的教育"。书中要求通过教育给"一切人"以"一切事物"的知识,使其"知道自己并知万物";要求借助于教育使人的"心理变高贵",从而能够"管束万物和自己";要求借助于教育使人"饮食有节制,身体有运动",并能很好安排工作和休息,保持健康精壮,从而延长生命,求取更多知识;要求通过艺术教育,发展人的表现的首创精神,培养艺术才能;并要求通过教育加深对上帝的虔信。

随后英国哲学家洛克的论著《教育漫话》(中译本,1998)在西方教育史上第一次将教育正式地分为健康教育、道德教育、知识与技能教育三部分,并分别详细论述了各自对儿童成长、人生幸福的积极贡献。

英国哲学家斯宾塞在他的《教育论》(中译本,1962:30)中也将教育分为智育、德育和体育,并着重强调了美育对精神愉悦的重要意义:"没有油画、雕塑、音乐、诗歌,以及各种自然美所引起的美感,人生乐趣会失掉一半。"

美育对人生幸福的积极影响在卢梭的《爱弥尔》(中译本,1978:412)中也有提及:"剥夺了我们心中对美的爱,也就剥夺了人生的乐趣。美不仅包括自然之美、科学之美、情感之美、艺术之美,美还包括生活之美、人的行为之美、心灵之美。"为了培养这种高层次的审美趣味,为了能在各种美的事物、情境面前深切地体验到心灵的震撼与激荡,那就需要教育来培养人们的品位。

与中国历史上的学者一样,西方也有不少学者阐释了接受教育、学习知识本身就是一个享受幸福的过程。如作为进化论的先驱者的拉马克[①]表示,追求科学知识"能给我们拣出许多最温暖、最纯洁的乐趣,以补偿生命场中种种不能避免的苦恼"。拉马克的一生经常处于贫穷中,但他一心科研,写出的《法国植物志》、《动物学哲学》和《无脊椎动物的自然历史》等科学著作使他永垂青史,他也从中获得最温暖、最纯洁的乐趣。

英国政治哲学家葛德文(中译本,第一卷,1980:206)则更细致地道出了在教育中获得的知识是如何促进我们的幸福的:"知识以两种方式增进我们的幸福:第一,它给我们开辟了享乐的新的源泉;其次,它给我们提供选择一切其他乐趣的线索。"

俄罗斯教育家乌申斯基则直接对两者关系作了肯定:"教育的主要目的在于使学生获得幸福,不能为任何不相干的利益而牺牲这种幸福,这一点当然是毋需置疑的"(郑文樾,1991:213)。

爱因斯坦也认同在教育、获取知识这一过程中感受幸福。爱因斯坦曾说过:"在学习和追求真与美的领域里,我们可以永葆赤子之心。"他还说:"有许多人所以爱好科学,是因为科学给他们以超乎常人的智力上的快感,科学是他们自己的特殊的娱乐,他们在这种娱乐中寻求生动活泼的经验和雄心壮志的满足。"(海伦·杜卡斯、巴纳希·霍夫曼,中译本,1984:73)

(二)负效应

虽然肯定教育对幸福的积极影响的学者占了大多数,但仍有一部分学者认为教育对幸福的影响是消极的,并且他们还给出了大量的经验性数据。如在由路德·魏荷文教授创立的"世界幸福数据库"[②]中的教育与幸福关系子库下,大部分的研究表明教育对幸福是有正效应的,但仍有少量调查的结果显示了显著的负效应:受教育程度与主观幸福感之间具有显著的负相关性,即受教育程度越高,主观幸福感越低。[③]调查

---

① 拉马克(Lamarck Jean-Baptiste de, 1744—1829),法国生物学家,科学院院士,较早期的进化论者之一。1809 年他发表了《动物学哲学》一书,系统地阐述了其进化理论,即通常所称的拉马克学说。他的生物进化理论,推动了动物学以及整个生物学的发展,为达尔文学说的建立提供了有利条件,为科学的生物进化论奠定了基础。

② 该数据库(World Database of Happiness)在 2003 年就已经有大约 3 000 个经验性的调查结论,并且研究规模正在呈几何级数增长。在该数据库中有专门研究教育与幸福关系的子库,里面的数据来自世界各地,且时间跨度相当大。

③ 详见 http://worlddatabaseofhappiness.eur.nl/hap_cor/top_sub.php?code=E1。

者的解释是,受教育程度的提高,提升了预期水平,而主观幸福感是建立在现实结果与主观预期的差距基础上的。受教育越多,人们产生的过高期望与现实的差距则越大。

可以看出,对于教育对幸福的这种负效应,很多学者是从高期望的角度来解释的。与"高期望"有异曲同工之妙的解释,还有一段时间流行的"教育过度"的观点。持该观点的学者认为,在美国许多大学毕业生挣的钱要比他们期望的少。据此,他们得出了这样的结论,教育过度是很普遍的现象,并且还将继续存在下去(Rumberge, 1981)。教育过度造成教育与从事工作不匹配的情况普遍发生,尤其存在于高学历者中。教育与工作之间的不匹配会产生大量的成本,可能是劳动者无法满足工作的要求,或是劳动者本身的技能无施展的机会,这类劳动者的工资明显较低(Bender & Heywood, 2009)。比如,大学毕业生总是希望得到"好"的工作,但他们同样会发现受雇的机会是很有限的。这种期望的破灭,将足以抵消在其他方面获得的许多收益。因此,如今许多受过教育的就业者很难与传统的劳动—工资制度相融合,失落感也较大(阿特金森,中译本,1991:54)。

这种期望与现实的落差所产生的负效应还不止于此。人们经常会认为,不安分的学生可能扰乱社会秩序。这一点在发展中国家显得尤其突出。在发展中国家,失业的文化人会造成政治的不稳定,并且形成一种轻视体力劳动的价值观念。这就引出了许多新问题,比如,工人的流动、旷工、破坏机器、罢工、消极怠工、吸毒和酗酒等等(Carnoy & Levin, 1976:11)。

还有学者认为学校教育充满等级色彩,因为通常只有那些中产阶级及以上阶级的子女能成为学校的活跃分子,这些出身较好的孩子比那些家境较差的同龄人有更多的入学机会,也更容易在教育中获得成就感。相比之下,那些家庭出身较差的孩子更容易中途辍学,导致之后的一生都背上了失败者的烙印。这是非常不公平的,并不断地拉大了不同利益群体之间的差距(Behrmanand Stacey, 1997)。

(三)正负效应并存

教育对幸福有正负效应,是因为人既可以受惠于亦可受制于教育。人的不幸就在于想使自己变成非人或他人,就在于违背自己的本性。卢梭早就批评过:教育的问题是"强使一种土地滋生另一种土地上的东西,强使一种树木结出另一种树木的果实"(《爱弥尔》上卷)。刘次林(2005:前言第 3 页)指出,好的教育是肯定人的本性、为人幸福、使人幸福的教育,但不好的教育就成了许多人不幸的主要根源。

还有一些学者认为正负效应可能是分两个阶段来产生,很多孩子成年后,因他们所取得的成功而感谢他们的父母和师长,他们觉得正是幼年的不幸造就了今日的成功。如果是这样,那么他们将会或者希望带给他们的下一代新一轮的不幸(Noddings, 2003:1)。

三 效应力度的强弱

教育对幸福的效应,其力度有多大呢? 这是研究者关注较为集中的问题之一。

(一)弱效应

Witter 等人(1984)运用多元分析方法研究发现,教育能解释成年人幸福的 1%—3%。这种影响对女性和年长者会更强,而在种族之间则没有差异。在过去的半个世纪,这种关系的强度并未明显改变。然而当职业地位而不是收入作为控制变量时,教育对主观幸福的影响会减弱。总之,教育对成人主观幸福度的影响不是太大但却是积极的。

据英国著名的幸福指数研究机构莫里(MORI)[①]的 20 世纪 80—90 年代多次调查的结果:当问及是什么让人感到快乐和不快乐的时候,回答中健康的占比最大,为 59%;其后依次是家庭生活(41%)、婚姻状况(35%)、工作和就业(31%)、收入和财务状况(25%)、住房条件(9%)和接受的教育(7%)。这里的 7%是所有排名中最低的,但似乎不能表明教育的影响就一定很低,可能是因为英国作为一个发达国

① MORI 公司于 2005 年与 Ipsos UK 合并,是英国第二大研究机构。它致力于市场营销、广告、传媒、忠诚度和公共事务等五大方面的研究,其网址为:http://www.ipsos-mori.com。

家,已较好解决了教育、住房等问题,教育引起人们关注的程度当然也就比较低(刘伟、蔡志洲,2005)。

罗楚亮(2006)使用来自中国社会科学院经济所收入分配课题组于2002年对全国城镇居民所做的抽样调查的数据,分析了教育对主观幸福感的影响,并得出结论:受教育程度越高者,其主观幸福感越强、不幸福感越弱。但这一结论在很大程度上是由于受教育程度较高者具有更高的收入水平引起的。一旦对收入进行了有效的控制,他发现受教育程度越高者的主观幸福感越弱、不幸福感越强。这一现象很可能是由社会环境的变迁、不同受教育程度者所承受的工作压力、工作强度的差异造成的。

(二)强效应

Kessler等人(1987)对8次调查中所抽取的1.6万名被试者进行分析后发现,对美国妇女来说,教育对幸福感的预测作用比收入和职业的预测作用更大;而对男性来说,收入的预测作用更大。他们还发现,教育的预测作用在欧洲和日本都比较微弱,而在其他国家如韩国、墨西哥、前南斯拉夫、菲律宾、尼日利亚等却更明显。这表明其中起关键作用的因素是国家的财富,即教育对幸福感的影响效果在更贫穷的国家中表现得更为突出。

路易吉诺·布鲁尼等(中译本,2007:109—129)通过使用德国社会经济研究院的社会经济面板数据(German Socio-Economic Panel Study, GSOEP)中1992年和1997年的两组数据进行了经验性研究,结果表明拥有较长教育年限的人比那些教育年限较短的人有更高的满意度(弹性系数分别为0.115和0.213, T值检验均显著)。

Easterlin(2003,转引自路易吉诺·布鲁尼等,中译本,2007:29—57)通过对由GSS提供的、反映几组同批人在1972—2000年这28年间各组表现的数据进行分析后发现,当用"受教育程度"代替"收入水平"来观察其与满足度的关系时,生命周期数据揭示教育和满足度具有明显的正相关性。在某一生命跨度中,那些受教育程度比较高的人,其满足度也相对较高。更值得注意的是,人们的满足度随着一生中受教育程度的变化而改变。在所观测的受过教育的两组人中,如果满足度的变化与他们的收入变化轨迹一致,则这两组人的满足度将会增加,其中受教育程度较高的自然增加得多一些,满足度的不同取决于人们教育水平的差异。

英国分析社会心理学家Adrian G.White(2007)汇集了一百多项研究成果,并对8万多名不同国籍的民众发出问卷进行了调查,最后将全球178个国家与地区依"生活满意度排行"排序,且制作成一幅"世界幸福地图";他指出最能影响幸福感的要素是健康(相关系数0.62),其后才是财富(人均GDP,相关系数0.52)与教育(接受中等教育的机会,相关系数0.51)。他认为:"当受访者被问到是否生活得快乐时,那些居住在医疗福利好、国民生产总值高和教育普及的国家及地区的人士,一般都会回答觉得快乐。"

四 效应速度的快慢及其跨度的长短

教育对幸福的效应是否存在时滞?其效应持续的时间有多长?一些学者也对此进行了探讨。

(一)速度的快慢

西奥多·W.舒尔茨(中译本,1982)在《教育的经济价值》一书中认为,教育既是投资,又是消费。说教育是投资,是因为它能够生产出高级的产品,并在将来取得收益;说教育是消费,是因为它现在就给人以满足(西奥多·W.舒尔茨,中译本,1990:17)。由此不难看出,当教育作为消费时它的效应是立刻产生的,而作为投资时则存在一定的时滞。

加里·S.贝克尔(中译本,1987:6; 102)也认为,教育投资活动大体上可以分为两种,一种是主要影响未来福利的投资,另一种是主要影响现在福利的投资。在毕业之后第三年、第四年以及后几年,上大学者的收入会比前几年更多些。

其实时滞是很好理解的,正如我们在中学学习语法时,也许不会把它看作是教育的收益,但若干年后当我们在工作中需要用到在学校获得的此类知识来撰写报告时,才可能认识到这门课程的极大价值。教育的多数收益是完成学业后很长时间才能体现的。所以,如果我们只看到受教育期间或刚完成学业

时得到的收益,就会得出不恰当的结论。根据教育程度高或受过良好教育者刚进入劳动力市场时的收入来评价教育收益,可能就会认为不存在,因为教育程度较低或受过质量不高教育的人们,也许会有更高的收入。这方面最生动的事例,是将中学毕业生工作 4 年后的工资与大学毕业生刚参加工作时的工资进行比较所得出的结果(Martin Carnoy,中译本,2000:145)。

(二)跨度的长短

教育的幸福效应是否持久,也是一个值得研究的重要问题。由教育带来的收益,不同于由非教育的其他东西带来的收益,它具有许多特殊性。比如,它往往能持续许多年,而由冰淇淋、游览动物园等的消费带来的满足,通常是不能持久的(西奥多·W.舒尔茨,中译本,1982)。

教育还有这样一种功能,可以使人们对究竟从事何种活动的选择余地变得更大。高等院校的特征之一,是拥有从射箭协会到动物协会的各式各样的俱乐部和社团。通过参加这些业余活动,使得学生有可能养成某些方面的兴趣,而这些爱好将会在今后的许多年里使受教育者感到其乐无穷(Peacock & Wiseman, 1966)。奚恺元(2004:35)指出,心理学上有一个适应性效应,人对物质的东西适应性尤其强,而对精神的东西不太容易感到厌倦,所以由教育所培养起来的兴趣爱好、艺术品位等对人们幸福的效应持续时间就较长。

此外,还应考虑到一代以后才能感受到的潜在的教育收益。所谓教育的世代影响主要是指一个人的父母受教育程度越高,那么他完成一定水平教育的可能性就越大。世代效应就是由父母受教育的增量所引起的一个人受教育的增量。当后代得到这种收益,无论是对后代本人还是其父母都有促进幸福的效应。罗宾斯高等教育委员会的研究表明,如果父亲受教育的时间持续到 18 岁或 18 岁以后,那么他的子女进入全日制高等学校的可能性为 32%;如果父亲在 16 岁以前就离开了学校,那么他的子女进入高等学校的可能性只有 2%。母亲所受的教育与她的子女所受的教育之间的关系,与此相类似(Weisbrod, 1964:29)。Alexander(1976)曾经列举了许多研究实例来证明,文化程度较高的人对子女的关心也较多,也许是这些父母更着眼于未来,愿意在现在多花费一些时间,以便使孩子在将来获得收益。

五 基本结论

教育对于幸福既有正效应,也有负效应。

正效应,首先表现在教育对幸福的直接作用:第一,很多时候,接受教育、享受教育,本身就是幸福;第二,良好的教育对于正确的幸福观的生成,有积极的导引。其次表现在教育对幸福的间接的作用:教育对科学技术进步与生产力发展的巨大推进。幸福是一种主观感觉,但幸福绝不是虚无缥缈的空幻自慰,而是以生产力的充分发达、经济社会的完全发展为基础、为支撑的。

负效应,则有以下表现:一方面,是教育对于幸福标准的拔高效应。教育对幸福观的生成有导引作用,这种导引作用有时候是积极的,但也有时候是消极的。受教育越多,眼界开了,比较的参照标准提高了,有可能对自己的境况就不满意了。另一方面,是教育成本对幸福指数所包含的其他子项的挤占效应。影响幸福指数的子项很多,单说需要有较大经费开支的就有住房、交通、医疗等。投入到教育的成本越多,自然就要相应减少投入到其他子项的开支。

再考虑效应的力度强弱、速度快慢、跨度长短,教育的幸福效应是一个非常复杂的问题。比如,具体到某个微观个体的某次教育行为(教育活动、教育投资等),其幸福效应该如何测定?有没有效应?有效应的话,是正是负还是正负并存?在正负并存的情况下,是正强负弱还是正弱负强,是正快负慢还是正慢负快,是正长负短还是正短负长?

如果拓展到整个社会的宏观视野,对教育的幸福效应的衡量问题会更为复杂。但从整个人类社会发展的历史结果看,我们可以把握的是,教育对于幸福,正效应是主要的(正强负弱、正长负短)。这是我们在追求实现“中国梦”的今天,一刻也不能忘记的。

(责任编辑 施有文)

参考文献

薄伽丘,1994,《十日谈》(中译本),北京:人民文学出版社。

曹孚(编),1979,《外国教育史》,北京:人民教育出版社。

傅红春,2006,《幸福指数和教育成本有何关联?》,《人民日报》(海外版)11 月 14 日。

海伦·杜卡斯、巴纳希·霍夫曼(编),1984,《爱因斯坦谈人生》(中译本),北京:世界知识出版社。

加里·S.贝克尔,1987,《人力资本》(中译本),北京:北京大学出版社。

夸美纽斯,2006,《大教学论》(中译本),北京:人民教育出版社。

刘次林,2005,《幸福教育论》,北京:人民教育出版社。

刘伟、蔡志洲,2005,《GDP 增长与幸福指数》,《经济导刊》第 8 期。

卢梭,1978:《爱弥尔》(中译本),北京:商务印书馆。

路易吉诺·布鲁尼等,2007,《经济学与幸福》(中译本),上海:上海人民出版社。

罗楚亮,2006,《教育、收入与主观幸福感》,《理工高教研究》第 1 期。

罗素,1981,《西方哲学史》(中译本,上),北京:商务印书馆。

Martin Carnoy, 2000,《教育经济学——国际百科全书》(中译本),北京:高等教育出版社。

斯宾塞,1962,《教育论》(中译本),北京:人民教育出版社。

托马斯·莫尔,1998,《乌托邦》,北京:外语教学与研究出版社。

威廉·葛德文,1980,《政治正义论》(中译本,第一卷),北京:商务印书馆。

西奥多·W.舒尔茨,1982,《教育的经济价值》(中译本),长春:吉林人民出版社。

西奥多·W.舒尔茨,1990,《论人力资本投资》(中译本),北京:北京经济学院出版社。

奚恺元,2004,《别做正常的傻瓜》,北京:机械工业出版社。

邢占军,2015,《我国居民幸福感总体处于较高水平》,《中国社会科学报》1 月 9 日(第 690 期)。

亚里士多德,2003,《尼各马可伦理学》(中译本),北京:中国人民大学出版社。

约翰·洛克,1998,《教育漫话》(中译本),石家庄:河北人民出版社。

郑文樾(编选),1991,《乌申斯基教育文选》,北京:人民教育出版社。

Alexander, K., 1976, "The Value of an Education", *Journal of Educational Finance*, No.1(Spring).

Behrman, J.R. and Stacey, N.(Eds.), 1997, *The Social Benefits of Education*, Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Bender, K.A. and Heywood, J.S., 2009, "Education Mismatch Among Ph.D.s: Determinants and Consequences", In R.B.Freeman and D.L. Goroff(eds.), *Science and Engineering Careers in the United States: An Analysis of Markets and Employment*, Chicago: University of Chicago Press, http://www.nber.org/chapters/c11623.pdf.

Blanchflower, D.G. and Oswald, A.J., 2004, "Well-being Over Time in Britain and the USA", *Journal of Public Economics*, Vol.88(July).

Carnoy, M. and Levin, H.M.(Eds.), 1976, *The Limits of Educational Reform*, New York: Longman.

Diener, E., 1984, "Subjective Well-being", *Psychological Bulletin*, Vol.95.

Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E. and Smith, H.L., 1999, "Subjective Well-being: Three Decades of Progress", *Psychological Bulletin*, Vol.125.

Diener, E. and Biswas-Diener, R. 2000, "New Direction in Subjective Well-being Research", *Indian Journal of Clinical Psychology*, Vol.27.

Kessler, R.C., House, J.S.J. and Turner, B., 1987, "Unemployment and Health in a Community Sample", *Journal of Health and Social Behavior*, Vol.28.

Noddings, N., 2003, *Happiness and Education*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Peacock, A. and Wiseman, J., 1966, "Economic Growth and the Principles of Educational Finance in Developed Countries", In *Financing of Education and Economic Growth*, Paris: OECD.

Rumberge, R.W., 1981, *Overeducation in the US Labor Market*, New York: Praeger.

Seligman, E.P., 2002, *Authentic Happiness*, New York: The Free Press.

Weisbrod, B.A., 1964, *External Benefits of Public Education*, Princeton University.

White, A. A., 2007, "Global Projection of Pubjective Well-being: A Challenge to Positive Psychology?" *Psychtalk*, Vol.56, http://mosolycsoki.hu/documents/HappinesMap.pdf.

Wilson, W., 1967, "Correlates of Avowed Happiness", *Psychological Bulletin*, Vol.67(April).

Witter, R.A., Okun, M.A., Stock, W.A. and Haring, M.J., 1984, "Education and Subjective Well-being: A Meta-analysis", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, No.6(Summer).