

教育研究集刊

第六十九輯第二期 2023年6月 頁129-139

書評：評介《幸福繁盛作為 教育目的：新亞里斯多德式的觀點》

Book Review: *Flourishing as the Aim of Education: A Neo-Aristotelian View*

陳伊琳



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，便是幫助學生瞭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）

壹、前言：品德教育與幸福教育的關聯

K. Kristjánsson現為英國伯明罕大學（University of Birmingham）教育學院品格教育與德行倫理學教授、品格與德行銀禧中心副主任，擔任《道德教育期刊》（*Journal of Moral Education*）主編，為國際知名學者，多次應邀至臺灣演講，國內教育（哲學）圈對他並不陌生。2015年他出版《亞里斯多德式品格教

育》¹（*Aristotelian Character Education*，簡稱為ACE），充分展現其新亞里斯多德主義的立場。Kristjánsson一貫秉承Aristotle倫理自然主義（ethical naturalism）的立場，持續根據社會科學最新研究成果，針對Aristotle倫理學觀點進行批判性檢視與必要的修正，積極地在哲學、社會科學（心理學尤然）與教育之間扮演橋接者的角色。其2020年之最新力作《幸福繁盛作為教育目的》（*Flourishing as the Aim of Education*，簡稱為FAE）則為ACE的衍生產物，Kristjánsson幾乎是在ACE付梓後即刻投入新書的編撰，於2018年完成初稿，2020年正式出版。名為編撰，是因為同ACE一樣，FAE多數章節皆先於學術期刊發表而後收錄成書。

首先，值得一提的是，Kristjánsson特意強調這兩本書內容上幾乎毫無重疊之處。誠然如此！那麼，FAE是在什麼意義上被視作ACE的自然派生物？儘管Kristjánsson並未明說，但回歸Aristotle倫理學的基本思路，這是很好理解的。學界公認Aristotle倫理學中最核心的兩個概念便是德行（virtue）與幸福（eudaimonia）（Annas, 1998, p. 37; Prior, 2001），並由此衍生出「德福一體」這個重要論點。據此，若說ACE是以德行與品格的培養為宗旨，那麼FAE就是以探討如何過出幸福繁盛的美好人生為意趣。鑑於正統Aristotle式立場主張，德行是幸福的必要卻非充分條件，關於如何活出幸福繁盛的人生之探討，顯然就比起專論德行修養與品格教育來得寬廣、複雜得多。這也是Kristjánsson一再強調的，「幸福繁盛是一個比品格培養更寬闊的目標」（p. 3），幸福繁盛的生活所涉及的因素與面向也就比品格教育更加複雜。

此書的出版呼應國際上可見的幸福浪潮（如國民幸福指數），以及教育領域中幸福典範的興起（如幸福課程²）。評介此書對國內教育圈而言，也頗為合乎時宜。譬如，當各級學校紛紛以「幸福校園」、「學生幸福」、「學生福祉」、「教育幸福」為治校理念，甚或競爭型計畫的推展主軸時，是否真的對於（學生）幸福（happiness）、美好生活（well-being）與繁盛（flourishing）有確實的認識？採用的幸福觀點究竟為何？這基本上需仰賴學理探討以為資糧。本書

¹ 本刊2019年第65輯第一期由蘇永明教授撰有〈書評：品格教育的復興：評《亞里斯多德品格教育》〉一文。

² 筆者曾在本刊2019年第65輯第一期發表〈I. Morris幸福課程的哲學檢視〉，文中對於西方社會中幸福典範的興起有所說明。

書名中“flourishing”一詞即揭示作者採取的是Aristotle客觀的美好生活（objective well-being）的立場，意即不是依據個體的主觀感受與評價，而是根據客觀指標進行評斷。筆者選擇將“flourishing”譯為「幸福繁盛」，³一來是為了強調它確實是一種幸福觀（相對於強調主觀幸福感的主觀美好生活觀點），二來是為了指明“flourishing”重視的是客觀的繁盛樣態，就像橡實順利成長為枝繁葉茂的橡樹那般的意象。這從“flourishing”的反義詞為“wilt”（枯萎、凋謝）、“languishing”（凋萎）可做聯想。

貳、按圖索驥：全書旨趣與各章議題簡述

*FAE*全書共八章，雖經編纂改寫成書，然各章論述仍屬相對獨立，讀者可自行挑選感興趣的章節閱讀。即便不是從頭開始「順讀」，仍不至於造成理解障礙。為了便於讀者挑選，底下先說明*FAE*章節安排，繼而簡要說明各章主要旨趣，以提供讀者一張路徑圖，俾便按圖索驥。

- 第一章 介紹幸福繁盛的概念：超越好品格
- 第二章 教育中的幸福繁盛理論：從理想到務實
- 第三章 幸福繁盛——幸福感調和一致的論點：兩者總是形影不離嗎？
- 第四章 至高道德德行的侷限性：何以我們需要默觀與驚異才能幸福繁盛
- 第五章 幸福繁盛與敬畏：邁向一個擴展的、「迷魅化的」（enchanted）Aristotle式的理論
- 第六章 幸福繁盛與頓悟：超越Aristotle與Kohlberg
- 第七章 幸福繁盛與對楷模性的仿效：超越Aristotle與Zagzebski
- 第八章 結論與反省——接下來我們需要往哪兒去

³ 這個譯法應可為Kristjánsson所接受。他指出談論幸福與美好生活時，術語上的混亂（terminological disarray）是相當棘手的，因為happiness有時指的是美好生活，有時指的是繁盛（*eudaimonia*, flourishing），有時是指主觀幸福感（subjective well-being）（p. 53）。為此，他在書中將以happiness指主觀幸福論（重視主觀幸福感），用flourishing指客觀幸福論（著重客觀的繁盛）。

首先，筆者極為推薦讀者可先從末章〈結論與反省——接下來我們需要往哪兒去〉著手，一來，該章為各章旨趣做了精簡綜整，明確指出所提議的幸福繁盛觀點超越或異於Aristotle原本幸福繁盛理論之所在，點出它的12項優點與六點疑慮，最後是七個未來研究可再深入研討的方向，包含政治與組織性條件、幸福繁盛的客觀測量、情境論與情操論的挑戰、為了達成幸福繁盛教育所需要的課程與教學方法變革、發展心理學能為幸福繁盛教育做出的貢獻、親師與家校的合作方式、為了推動幸福繁盛教育的師培改革等。

其次，就主題的緊密關聯性而言，筆者認為前七章又可分為前四及後三，前四章（一至四章）論述大抵依循（新）Aristotle主義幸福繁盛的觀點，後三章（五至七章）明顯加入了非Aristotle式的（un-Aristotelian）元素，提出人類的幸福繁盛與為了促進學生幸福繁盛的教育（簡稱為幸福繁盛教育，*flourishing education*）皆有復魅（*re-enchanted*）的必要性，需要培養受教者對於真、善、美等高超理念的敬畏感，以此回應與滿足人性中內建的超越自我（*self-transcendent*）的驅力。這些非Aristotle式的元素從章名清楚可見，包含敬畏、頓悟（包含驟然的道德巨變）與對楷模性（而非楷模人物）的仿效。底下筆者先就前四與後三各章重點做一整理，以供讀者對於全書思路與核心論點有所把握，有心的讀者可同時參照本書最終章的綜整（參見Kristjánsson, 2020, pp. 162-167）。

第一章開宗明義表示本書研究目的有二：一是說明「什麼」是學生的幸福繁盛（*student flourishing*）？指陳本書採取的是Aristotle式的客觀幸福論；二是闡明教育應該「如何」做，才能促成學生的幸福繁盛？此即幸福繁盛教育的實務問題。而後者又繫於前者。Kristjánsson表示，「學生的幸福繁盛」這個問題意識絕非憑空出現，而是與整個社會氛圍不再目光如豆地只談學生的學業成績或受僱性（*employability*），轉而關切影響深遠的學生福祉與美好生活有關。影響所及，在西方教育（哲學）學術界出現一股「幸福繁盛的新典範」，幾位教育哲學學者包含H. Brighouse（2006）、J. White（2011）、D. J. de Ruyter（2004, 2015）、L. S. Wolbert（2018）等人都有專著或論文主張以幸福繁盛作為教育的總體目的（*overarching aim*）。

針對Kristjánsson提出的人類幸福繁盛觀點，有兩點值得特別留意。第一，在表明幸福繁盛遠比德行與品格的討論複雜得多以後，Kristjánsson提出一個頗

具顛覆性的說法：「我的觀點是（完全）實現德行對於幸福繁盛而言，*既非必要，也非充分*」（斜體原有）（p. 19）。說這個觀點具有顛覆性的原因是，正統Aristotle式的觀點主張德行是活出幸福繁盛生活的必要但非充分條件，因為幸福繁盛尚且需要若干外在善之助才行；⁴然而，Kristjánsson於此竟連德行作為幸福繁盛的必要條件，看似都予以否定。筆者對此的理解是，上述直接引文中，括弧內的「完全」（fully）是相當關鍵、不可或缺的。Kristjánsson將之置入括弧內，反而可能令人誤以為這個限定條件不是那麼重要。Kristjánsson此舉顯然是對正統Aristotle主義的修正，在此，他主張將幸福繁盛視為一個門檻概念（the satisfaction concept）（p. 22），因此，不必要是全德者（the fully virtuous person），只要足夠有德，就連自制者都能過出幸福繁盛的生活，他說「自制對於幸福繁盛就已充足」（p. 22）。如此一來，幸福繁盛的門檻大為降低，幸福大門向多數人開放。第二，德行對於幸福繁盛而言仍舊是不充分的，承上所述，幸福繁盛尚且需要外在善這些增能條件或謂先決要件，於此，Kristjánsson又做了另一個對於正統Aristotle觀點的修訂，他認為個幸福繁盛尚且需要納入目的感（a sense of purpose），即個體對自身生活整體有清楚的願景與方向。這一點詳見第二章。

第二章的重點有四。首先，針對教育界出現的幸福繁盛新典範（詳上），Kristjánsson表示，提倡者秉持的是自由主義立場，然而，他們的觀點基本上與Aristotle幸福繁盛觀相當契合。他說，「總之，一條筆直且幾乎不間斷的路線由Aristotle式的幸福繁盛導向最近以幸福繁盛作為教育理想目的的理論」（p. 30）。第二，本書提出幸福繁盛的兩個先決條件，分別稱作「外在必需品」以及「內在的意義與目的感」。前者至少包含六項，譬如：與父母親密的情感依附與良好教養與教育、為了人民利益而治理的良好政府與公正憲法、足夠的財富確保不會生活潦倒、夠長的壽命餘年、健康與力量及起碼的外貌、朋友與家庭等。關於這一項先決條件所涉及的學校教育問題是，教師在多大程度上需要幫學生爭取這些基本必需品的滿足？另外，這凸顯個人的幸福繁盛其實有賴國家政府發揮它提供增能條件的角色。筆者以為，這一點實與以A. Sen及M. Nussbaum為

⁴ 可參考筆者2016年刊於本刊第62輯第二期的〈Aristotle幸福論觀點下的致福之道與幸福的脆弱性〉一文，以及筆者2018年〈有德就有福嗎？Aristotle的觀點〉一文，載於林逢祺、洪仁進（主編），教育的密碼：教育學核心議題（二，頁151-176），五南。

首的能力取向的幸福觀點的主要論點相契合。第三，Kristjánsson強調內在的意義感與目的感有可能是非關道德、甚或不道德的，例如，A. Hilter便視自己的所作所為具有深遠的意義感。因此，Kristjánsson表示本書所界定的內在意義與目的感必須兼具有主觀的吸引力（subjective attraction）與客觀的吸引力（objective attractiveness）才行，意即主、客觀價值兼具。學校教育的實際問題便是：如何讓學生在學校學習與生活過程中，能體驗到這種兼具主、客觀價值的內在的意義與目的感？最後，針對幸福繁盛觀常見的兩項疑慮，即家父長制與菁英主義的批評，Kristjánsson做出回應。對於前者，Kristjánsson強調FAE提議的Aristotle式的幸福繁盛觀係與美好生活多元論（well-being pluralism）相容的；針對後者，Kristjánsson強調固然並非人人皆能達成幸福繁盛，因為除了外在善這些屬於道德運氣（moral luck）的現實原因外，更重要的是，幸福繁盛並不會自動發生，而是有賴於教育的積極介入以及個體的努力，「在此意義上，幸福繁盛作為教育的理想目的仍舊是一項艱鉅的任務」（p. 47）。

第三章先提供背景知識，將幸福理論區分為主觀論與客觀論。為求術語明確性，全書將以happiness（幸福感）指稱前者，以flourishing（繁盛）指明後者。這兩套幸福論可視為一個光譜，也有綜合兩者的幸福論。不同的幸福觀在教育實務上衍生的一個教育課題即：要如何判斷或測量個體是否幸福。同理，幸福繁盛教育要如何測量受教者的幸福繁盛狀況？若主觀幸福感所用的自陳法不合適，客觀的幸福繁盛又該如何判斷？顯然，個體具有且已展現出來的德行是一項重要指標。綜觀文獻，Kristjánsson認為現有的測量方式仍偏向自陳法，而未有客觀的量測工具，這有待未來改進。其次，Aristotle幸福觀固然屬於客觀論，但Aristotle確實也強調個體在行德中會感到一種獨特的主觀幸福感，Kristjánsson指出，那是一種類似於正向心理學所謂的心流（flow）感受。若然，那也是把握個體是否正在幸福繁盛的一個重要指標。針對這一點，Kristjánsson最後卻以現實生活中實際存在的兩類反例來質疑Aristotle幸福繁盛理論中內蘊的「幸福繁盛——幸福感調和一致」的論點，它們分別是：不快樂的幸福繁盛者（unhappy flourisher）、快樂的非幸福繁盛者（happy non-flourisher），前者如L. Wittgenstein。它們顯示個體的幸福繁盛與主觀幸福感未必總是形影不離，這儼然又是對Aristotle正統觀點的挑戰。

第四章聚焦探討寬宏大度（*megalopsychoi*, magnanimity or great-heartedness）這個被Aristotle視為至高的道德德行，以及寬宏大度者所過的幸福繁盛生活是否已經足夠充分？Kristjánsson主張，即便是具備至高道德德行的實踐智慧者——寬宏大度者所過的繁盛生活仍舊不夠充分。他說，「我現在相信寬宏大度者既不可被視為客觀上繁盛，也不可看作主觀上幸福的（儘管主要無關他們的錯）」（p. 75）。那是因為寬宏大度者是很獨特的一小群人，他們享有最充足的道德運氣——大量財富與物質，可作為實踐大規模德行義舉的資具。然而，Kristjánsson指出這種公共慈善家顯然忙得分身乏術，無暇再從事其他德行類型相關的實踐活動，譬如公共慈善家便無暇、甚至很可能缺乏智識能力可以投身默觀活動。明白地說，公共慈善家卓越的道德德行必須以犧牲默觀活動有關的智識德行作為代價，加以寬宏大度者所從事的助人工作並非都會有良好結果，導致公共慈善家非常可能並不快樂，缺乏Aristotle意義上的主觀幸福感。最後，Kristjánsson表示，當寬宏大度者無暇投身於默觀活動，他便沒有機會發掘真正的偉大，沒有體驗驚異（wonder）與敬畏（awe）的機會，反而成為一個智識空洞俗氣的（philistine）人。因此，結論便是「寬宏大度者並未在身為人的整體意義上幸福繁盛」（p. 85），以及「道德德行即便當施展到最高程度時，對於幸福繁盛而言並不充分」（p. 86），他並未達到完全的幸福繁盛（full eudaimonia）。

第四章停留在對寬宏大度者是否真正幸福繁盛的討論，Kristjánsson有意以此至高道德德行上的有德者為例，彰顯當FAE探討幸福繁盛教育時，就不能只像ACE將焦點放在道德德行的陶養上而已，而須將幸福繁盛所涉及的各種德行的卓越活動一併考量在內。譬如，Aristotle在《尼各馬科倫理學》（*Nicomachean Ethics*）最終卷就表明，具備道德德行的實踐智慧者所過的幸福繁盛生活只能稱得上是第二等的好，默觀生活才是最上等的幸福繁盛生活。當Kristjánsson在第四章評斷即便是寬宏大度者所過的生活也稱不上是完全的幸福繁盛，乃因他的生活逸失掉一個核心要素——默觀，Kristjánsson便有意在後三章的論述主軸上做了一個轉向，開創性地增添一些非Aristotle式的要素，並提出「迷魅化的」Aristotle幸福繁盛理論。

第五章指出標準的Aristotle式幸福繁盛觀（standard conceptions of Aristotelian flourishing，簡稱為AF）是扁平的、除魅的（disenchanted）觀點，意思是

Aristotle沒有考量到人類生命中有追尋超個人理念（transpersonal ideals），諸如無限的真、善、美的衝動。Kristjánsson列舉文學故事中主角的經歷，指出儘管主角缺乏足夠的道德運氣，未能具備過出幸福繁盛生活的先決條件，也未具有道德德行與理智德行，然則當主角體驗到神秘的頓悟經驗時，他的狂喜以及體驗到與超個人理念融合的一體感，似乎使他的生活反而超越了實踐智慧者（譬如前一章的寬宏大度者）的生活。Kristjánsson表示，那正是因為Aristotle式的除魅的幸福繁盛觀顯然忽略了某項獨特的人類功能——即J. Cottingham所謂的，人作為靈性的存有具有「超越的驅力」（a transcendent urge）。儘管Aristotle確實談論到人對大自然的默觀，係屬於人性中神性的部分，但是，他頂多也只是談及驚異，而未談論敬畏。驚異與敬畏的重要差別之一在於：前者是對於情緒意向性對象的好奇心與認知興趣，後者卻具有反身性，與反身感知自己在宇宙中的存在位置、個人的道德與存有意識相關。職是之故，Kristjánsson大膽提出：「要弄清楚人類幸福繁盛的充分意義（in its full）的話，AF應該被擴展為EAF：擴展的（extended）、迷魅化的（enchanted）幸福繁盛」（p. 99）。為AF添加追求超個人理念作為人類功能的一部分後，這對於幸福繁盛教育的實質意義便是教師有義務要協助學生體驗到諸如美感狂喜（aesthetic ecstasy）、道德提升感（moral elevation）或智識提升感（intellectual elevation）這些敬畏感相關的情緒。

第六章延續上一章論及Aristotle式的幸福繁盛觀對於「頓悟經驗」與「敬畏之情」的沉默以對。Kristjánsson指出諸多文學作品，譬如魯迅〈一件小事〉中的主角也在目睹人力車夫的行徑後，經歷了覺悟性的道德轉變，以驟然且激進的方式改變個人整體的道德觀點。然則，這類斑斑事例卻為Aristotle與L. Kohlberg各自的道德教育論述所忽略，因為二人基本上認為道德發展乃一緩慢費力前行的過程，並未考量到道德驟變的事例。接著，話鋒一轉，Kristjánsson點明Kohlberg的「階段七」以及Aristotle的「B計畫」似乎又為個體可能發生的頓悟性道德巨變留下伏筆。Kristjánsson表示，他先前雖嘗試循著Aristotle的思路為「B計畫」進行解釋，現在他卻坦承那個解釋顯然不夠令人滿意。因為當時的解釋純粹著重於理智的力量，惟真正經歷頓悟性道德巨變的人，未必都具有如此高超的理智力量，他們更可能是受到「敬畏感」這個強烈情緒的影響，啟動後續的自我轉變。這對於幸福繁盛教育有何啟示？鑑於敬畏感與頓悟性道德轉變的緊密關聯性，復

以人具有超越的驅力，Kristjánsson提議應檢討現行學校教育普遍的除魅、反神秘的趨勢，因為這反而非常可能框限、限制住人的完整發展與充分的幸福繁盛，甚而封閉了某些人唯一的繁盛活路。惟須留意，此謂的敬畏感的對象不必是超自然，也可以透過藝術、冒險／探索教育（adventure education）、服務學習等途徑，讓學生有機會體驗到提升感、敬畏心，實現其對於超個人理念的追尋。

第七章反省近年重振的角色示範教育（role model education）多半強調的是對於楷模人物的模仿與仿效學習。Kristjánsson首先提出對這個做法的三項疑慮，分別是：英雄崇拜——指不加選擇、不具批判性地全然模仿楷模人物的行動；道德惰性（moral inertia）——鑑於楷模人物與我的距離如此遙遠，這非但沒有提振我的仿效意念，反讓我心生挫敗感（俗話說「不想努力了，只想直接躺平」）；道德上過度伸展（moral over-stretching）——指為了追尋道德楷模的步伐而挑戰超過自己能力範圍之上的道德任務，結果以失敗作結。Kristjánsson繼而聚焦在分析引發仿效楷模的情緒地圖——除了Zagzebski探討的欽佩感（admiration）之外，尚有正向心理學家J. Haidt提出的提升感（elevation），Kristjánsson批評前者並未區分對人的欽佩與對此人所體現之特質或理想的欽佩，指出後者所論及的對於道德美（moral beauty）所生的提升感正好與敬畏感這種對於超個人理念——真、善、美、楷模性的敬畏感相通。Kristjánsson表示，Aristotle對於敬畏感未置隻字片語，反而孟子所論的敬與對超個人理念的敬畏之情有關。最後，Kristjánsson表示，倘若充分意義上的人類幸福繁盛生活少不得提升感、敬畏感這類情緒，那麼教育過程中提供受教者體驗提升感、敬畏感、甚至培養相關的情緒性特質，就變得相當重要。惟Kristjánsson也強調，他無意說對於任一個體而言，透過提升感與敬畏心而追求超個人理念是過出幸福繁盛生活的最佳、唯一，甚或必要的路徑，它只是論及人類的幸福繁盛時必須一併考慮在內的路徑，而這卻是Aristotle式幸福繁盛觀（AF）未能考慮在內的。

參、評論與提問

整體而言，相較於ACE，Kristjánsson在FAE書中的立場更顯激進。Kristjánsson對於自己早先諸多立場皆有意修正，他坦承先前的解釋或提議的解方

不夠盡如人意。譬如第六章指出早先嘗試從Aristotle經典中尋繹出對於若干人顯現出的「頓悟性道德驟變」(epiphanic moral conversion)的解釋恐怕有所不足，而有待像是敬畏感、提升感之屬的經驗予以補充。因而進一步提議將Aristotle式幸福繁盛觀(AF)擴展為迷魅化、復魅化的幸福繁盛觀(EAF)。具體的意涵便是，除了AF原有的兩種德行——道德德行、理智德行的施展外，需要再加上超個人驅力的滿足，培養敬畏感與提升感。

然而，筆者以為，Kristjánsson並未明確說明的是，如果這三條路徑（道德德行、理智德行與超個人驅力）是對於充分、完滿意義上的人類幸福繁盛所必要的，那麼基於Aristotle及Kristjánsson本身的務實立場——考量到真實人類的條件與生活處境並非如此理想化，是否是希望每個人皆能在三個成分上各自達到門檻水準之上？抑或像第五章的故事主角那樣，只要發揮第三個成分就算是過出幸福繁盛的人生？要言之，當Kristjánsson在首章提議將幸福繁盛視為一個門檻概念時，綜觀全書的論述後，卻發現他本身其實對於「門檻」的設定標準並未多說。究竟是要將幸福繁盛的門檻視為一個總量？抑或將門檻設定為三條路徑皆須達到門檻水準之上？

目前僅有的線索是Kristjánsson在第七章強調，透過敬畏感與提升感來追求超個人理念作為幸福繁盛的路徑，並非唯一，更非最佳，也非必要的路徑。若非必要，是否表示單純地走另外兩條路徑，甚或其中一條路徑即可？倘若如此，Kristjánsson在第四章反覆強調寬宏大度者並未達到完全的繁盛(full eudaimonia)，他的顧慮是寬宏大度者無暇、甚至無能力進行默觀活動，理智德行不彰。但若順著同樣的思維理路，理智德行理應也並非過出幸福繁盛生活的唯一、最佳或必要的路徑。況且，Kristjánsson也一再強調，幸福繁盛的人不用是全德者(p. 2)，甚至自制者也可能過出幸福繁盛的生活。若然，寬宏大度者似乎也可以名正言順地稱得上過出幸福繁盛的生活。但是，Kristjánsson卻說：「我現在相信寬宏大度者既不可被視為客觀上繁盛，也不可看作主觀上幸福的（儘管主要無關他們的錯）」(p. 75)。何以Kristjánsson對於寬宏大度者似乎有更高的要求？難道他們尚未達到門檻水準的幸福繁盛嗎？門檻設定在哪個標準？這是FAE始終未明的。

以上的提問偏向學理上的討論，若單就幸福繁盛教育而言，影響似乎不那麼

顯著。主要原因是，本書確實已為教育工作者明確指出幸福繁盛教育的施力點。若教育旨在促進學生幸福，釐清何謂幸福？以及教育如何促成學生幸福？即為重要課題。本書提出Aristotle式客觀幸福論，此定義便為幸福繁盛教育指出若干明確的努力方向。就學校教育的角度而言，當中至少包含：一、協助提供學生要過出幸福繁盛生活所需要的外在必需品；二、使學生能從學校教育與生活中尋得兼具主觀吸引力與客觀價值的意義感與目的感；三、培養並發揮學生的各式德行：除了當代品德教育已視為己任的道德德行外，理智德行的陶養、甚至是未被Aristotle所重視的敬畏感與提升感這些與追求超個人理念息息相關的超越驅力的滿足，實則皆為有志於「成人之美」、成就學生幸福繁盛之教育工作者的使命所在。

DOI: 10.53106/102887082023066902004

參考文獻

- Annas, J. (1998). Virtue and eudaimonism. *Social Philosophy and Policy*, 15(1), 37-55. <https://doi.org/10.1017/s02650525000003058>
- Kristjánsson, K. (2020). *Flourishing as the aim of education: A neo-Aristotelian view*. Routledge.
- 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 University Press.
- Prior, W. J. (2001). Eudaimonism and virtue. *The Journal of Value Inquiry*, 35(3), 325-342. <https://doi.org/10.1023/a:1011817613103>

