

自我决定理论视角下教育环境对幸福感影响的批判性分析

何定繁

(德蒙福特大学 英国 莱斯特 LE1 9BH)

摘要：本文基于自我决定理论（SDT），批判性分析了当代教育环境对学生幸福感的影响机制。研究指出，受新自由主义绩效主义和高风险问责制驱动的教育体系，系统性地抑制了学生自主、胜任与关系三种基本心理需要的满足，从而损害其实现型幸福感。文章辨析了享乐型与实现型幸福感的哲学差异，引入第二波积极心理学的辩证视角，并揭示了教师作为压力传导者的中介角色。在分析身份认同、归属感与社会排斥的基础上，提出教育转型路径：从控制导向转向自主支持教学、推广替代性空间实践（如森林学校）、培养主动性心理韧性，并重视幸福感的生物—心理—社会整合。本文主张，幸福感不应被视为教育的附属品，而应成为教育生态的基础性动力，唯有实现教育环境的人性化，才能化解学业卓越与精神健康之间的根本悖论。

关键词：自我决定理论；幸福感；教育环境；心理韧性

DOI: 10.64549/jtii.v1i4.88

A Critical Analysis of the Impact of Educational Environments on Wellbeing through the Lens of Self-Determination Theory

Dingfan He

(De Montfort University, Leicester, UK, LE1 9BH)

Abstract: This paper offers a critical analysis of how contemporary educational environments impact student well-being through the lens of Self-Determination Theory (SDT). It argues that the neoliberal performativity culture and high-stakes accountability systems systematically frustrate the satisfaction of three basic psychological needs—autonomy, competence, and relatedness—thereby undermining eudaimonic well-being. The study distinguishes hedonic from eudaimonic conceptions of well-being, incorporates the dialectical perspective of second-wave positive psychology, and highlights teachers as key conduits of institutional pressure. Drawing on issues of identity, belonging, and social exclusion, the paper proposes transformative pathways: shifting from controlling to autonomy-supportive pedagogies, implementing alternative spatial practices such as forest schools, fostering proactive resilience, and adopting a bio-psycho-social approach to well-being. It concludes that well-being must be reconceived not as an ancillary outcome but as the foundational driver of educational ecosystems, and that only through humanising educational environments can the apparent trade-off between academic excellence and mental health be resolved.

Keywords: Self-Determination Theory; Well-Being; Educational Environment; Resilience

引言

当代教育面临着一个深刻的悖论：尽管学校的使命宣言通常承诺促进学生的全面发展，但教育实践的现实运行却受到“绩效主义的恐怖”与高风险考试的支配^[1]。这种理念与实践之间的背离，往往导致人们对幸福感形成浅表化的认识，即将其理解为享乐型快乐，而非个体成长与自我实现所体现的实现型幸福感^[2]。因此，对标准化数据的持续关注塑造了一种不利于心理健康的教育环境。这种环境更重视学生的学业表现，却忽视了实现真正个体幸福感所必需的内在心理动力。

本文认为，这种受新自由主义影响并以结果为导向的教育环境，会阻碍自我决定理论所提出的自主需要、胜任需要与关系需要这三种先天性基本心理需要的满足，进而损害学生的幸福感^[3]。随着教育商品化的日益加深^[4]，教育中对效率的追求逐渐侵蚀了深度学习所必需的信任与联结。为应对这一危机，教育实践必须由控制导向转向自主支持导向，不应再将幸福感视为教育体系中的次要议题，而应将其确立为推动整个教育体系运行的基础性动力。

一、理论框架：理解幸福感

（一）超越享乐取向

在教育改革的理论建构中，对“感觉良好”与“发展良好”作出哲学区分至关重要。Ryff 和 Sanger 对享乐心理学概念的普及进行了批判性分析；这一概念将幸福感界定为短期的快乐、愉悦或生活满意度^[2]。他们指出仅凭这种认识无法理解人类经验所能达到的高度。这同时也忽视了亚里士多德的“幸福实现论”思想，即个体依据自身潜能追求卓越。实现型幸福感包括自我实现、自我发展与有意义的生活。在教育情境中，享乐取向可能侧重于使学习变得“有趣”“轻松”或富有娱乐性，从而让学生获得当下的快乐。尽管这种策略并不必然具有消极意义，但它会使学习者处于脆弱状态。如果学习必须令人愉悦才有价值，学生便可能无法形成面对复杂内容学习所伴随的失望时所需的持久力。实现取向则与此不同，现实趋向以挑战、意义和潜能实现为基础。实现型幸福感还与更良好的生理调节相关，例如较低的皮质醇水平和较强的免疫功能^[2]；具有目标感的生活能够为个体应对压力提供生理韧性。

（二）幸福感的辩证性

在超越简单乐观之必要性的基础上，Lomas 和 Ivztan 提出了“第二波”积极心理学的概念^[5]。他们批判了“第一波”积极心理学将情绪严格划分为“积极”与“消极”的二元分类方式，因为这种方式常常导致复杂情绪状态被边缘化。另一方面他们提出“评价原则”。这一原则认为情绪的价值取决于其所处的情境。例如，焦虑通常被视为消极情绪，但它可以成为强有力的动机来源，也可能表明学生十分重视自己的学习任务；相反，不受约束的乐观则可能导致对风险的低估或准备不足。

此外，他们还提出“互补原则”。这一原则认为幸福感具有辩证性，即需要主张幸福感并非单纯的快乐累积，而是一种在挫折与成就、压力与放松之间不断调适的动态过程——这对教育而言，意味着学校不应回避学生的负面情绪，而应帮助他们在挑战中找到成长的意义。这一点对于教育至关重要，因为它警示人们防范所谓的“有毒积极性”，即一种宣扬快乐而掩盖挣扎的文化。Lomas 和 Ivztan 认为，真正的心理健康策略不应只是帮助学生回避或减轻压力，而应致力于让他们在经历挫折后变得更加强大，将逆境本身转化为发展的契机^[5]。如果学校文化将悲伤、压力或失败病理化，学生便会失去培养这种幸福感所需韧性的机会。学校建立一种使学生认为自己必须始终表现出成功与快乐的文化的同时也剥夺了学生体验情绪对立性的机会，而这种对立性是心理发展不可或缺的组成部分。

（三）自我决定理论（SDT）

自我决定理论（Self-Determination Theory, SDT）既是本文分析的核心理论视角，也是理解学校环境如何影响个体心理的关键机制。Ryan 和 Deci 认为，人本质上是积极主动且以成长为导向的有机体，会自然地寻求融入社会环境并应对新的挑战^[3]。然而，这种自然倾向并不会自行发挥作用，而需要特定的社会支持。根据自我决定理论，人具有三种先天性心理需要，胜任需要，即感受到自己能够在当前的社会环境互动中有效行动，并拥有运用和展现自身能力的机会；关系需要，即感受到自己与他人相互联结，能够照顾他人并受到他人照顾，理解归属的意义；以及自主需要，即认为自己是自身行动的发起者，其行为受到兴趣和内在价值的驱动，而非源于外部压力。当这些需要得到满足时，个体便会表现出较高的动机水平，获得成长并形成良好的幸福感。但是当个体受到过度控制、批评或社会隔离，而使得上述需要无法被满足时，其动机会随之衰减，幸福感也会受到损害。Ryan 和 Deci 强调，社会情境具有决定性作用，而学校既可能促进这些自然过程，也可能阻碍其发生^[3]。当前，现代学

校教育所具有的刚性时间安排、强制性课程和外部奖励制度，这些往往是满足这些需要的结构性障碍，它深嵌于当代教育的政治经济脉络之中。

二、“有毒”的教育环境：政治与社会背景

（一）新自由主义与市场化

学校中基本心理需要受挫，并非仅是个别教师作出错误教学决策以产生的副作用，而是一个系统性问题；其很大一部分原因在于，它很大程度上源于新自由主义被纳入国家政策主轴后，对教育目标、评价方式和组织文化所带来的系统性改造。McCafferty 的研究描述了“新自由主义教育学”的兴起。在这种教育学中，学校越来越多地被用于将“企业精神”“竞争”和“个人主义”等自由市场价值观嵌入课程^[4]。在过去几十年间，教育已经从培养民主公民的公共产品，转变为培养经济劳动者的私有商品。其研究进一步指出，国家所倡导的“灵活性”和“个人竞争力”高于集体幸福感^[4]。这种教育的“企业化”使企业价值获得正当性。在这种教育中学生常被视为有待优化的人力资本，而不再是需要培育的人。这种教育环境迫使学生围绕成绩、奖学金和大学录取展开零和竞争，因此不利于满足自我决定理论中所强调的关系需要。当教育旨在争夺稀缺资源时，教育最重要的目标已经转变为在获取稀缺资源的过程中击败他人，导致学习本可促成的共同体建设遭到破坏。

（二）绩效主义文化

这种市场化通过 Ball 研究中所称的“绩效规训”渗透于学校的日常生活之中^[1]。绩效主义是一种技术、一种文化，也是一种规制方式，它以判断、比较和展示作为激励与控制的手段。这一体系将学生或教师的价值需要与其可量化的产出如考试成绩、排行榜位置和增值评价结果相比较。Ball 认为，这会引发严重的本体性不安全感即一个人的价值不会超过其上一次表现所达到的水平^[1]。这种环境会对胜任需要产生灾难性影响。绩效主义不再将胜任视为一个在错误中学习的成长过程，而是将其视为一个固定指标。如果学生未能达到基准，系统便会将其标记为“未达到预期标准”，由此常会导致学生产生学习脱离与羞耻感。对数据的迷恋意味着无法测量的内容往往会遭到贬低。因此，创造力、同理心和社会联结等对幸福感贡献最大的教育要素，也会由于难以形成可量化的数据而被边缘化。

（三）对学习动机的影响

Grant 和 Dweck 通过区分学习目标（掌握）与表现目标（验证），阐述了这种压力所产生的心理影响^[6]，即在新自由主义环境中，对表现目标的关注几乎成为唯一考量，个体能力需要借助分数和外部资格认证得到证明。Grant 和 Dweck 发现，尽管绩效型动机的表现能够在短期内提升，但也与目标的焦虑、信息的浅层加工以及面对失败时的无助感相关^[6]。当学生执着于验证而非提升自身智力时，所有挑战都会被视为对自尊的威胁。

与之相反，学习目标能够预测主动应对、持久动机以及个体在困难活动中的优异表现。学校通过推行高风险考试，使学生形成固定型思维模式。由此导致所有活动都成为对个人价值的检验，而非学习和成长的过程。这一表现会进一步削弱自主需要，因为学生学习并非出于对学科的兴趣，即内在动机，而是源于对失败的恐惧或对外部奖励的追求，即外在动机。由内部调节向外部调节的这种转变，是学校心理健康危机的主要驱动因素，因为学生会感到自己是在为了满足他人的要求而生活，而不是遵循自身的兴趣。

（四）教师作为压力的传导者

教育环境中的有害影响能够通过教师得以传导，而与此同时教师本身也是这一制度的受害者。没有教师幸福感，就不可能有学生幸福感；因此与之相应的，教师也正在承受前所未有的负面审视。Hobson 和 Maxwell 的研究指出，绩效主义文化通过削弱信任与自主，对教师幸福感产生消极影响^[7]。教育持续受到监督、检查和数据追踪，这种状况迫使教师在实践中进行“采取合规化表演行为”，即在观察者面前扮演优秀教师，而不是回应学习者的真实需要。

Hobson 和 Maxwell 认为，在这种高风险强制性问责下，教师会采用控制型教学方式来获得学生的服从与学业成绩^[7]。当教师的报酬乃至就业稳定性取决于学生的考试表现时，教师便很可能不允许学生开展探索、经历错误和追求个人兴趣。Niemic 和 Ryan 的观点对此提供了支持。他们指出当教师承受达成标准的压力时，往往会将压力向下传递给学生^[8]。因此，教师自主需要的缺失会直接转化为学生自主需要的缺失，并由此在整个学校体系中引发幸福感受损的连锁反应。教师既是国家压力的承受者，也会将制度所造成的焦虑传递给学生。

三、身份、归属与关系需要

（一）作为基本需要的归属感

新自由主义对个人成就的强调，常常割裂维持幸福感所必需的社会纽带，忽视共同体对于心理健康的关键作

用。Osterman 认为,归属需要是人类的一种基本动机,但在重视学业严格性而忽视社会氛围的学校改革中,这一需要往往未能得到充分关注^[9]。社会认同理论认为,学校是青少年形成身份认同的主要场所之一。他们会通过考察自己在学校共同体中的位置来确定自身身份。在奖励学业或体育表现的学校文化中,在这些方面表现不佳的学生往往会形成失败感与被排斥感。Osterman 指出,未能感受到归属的学生更容易出现行为问题、学习动机低下以及辍学率上升等现象^[9]。绩效主义的竞争性建立了一套价值等级体系,这不可避免地将边缘群体进一步推向边缘,并使其关系需要无法被满足。如果学生感到学校只重视其数据表现,他们便无法获得真正的归属感,因为归属要求个体因其自身而获得接纳,而不是因其成就受到认可。

(二) 关系的弱化

现代学校的结构性限制也降低了人际互动的质量。Niemiec 和 Ryan 探讨了对效率与控制的重视如何侵蚀师生关系[8]。在自主支持型环境中,教师会努力了解学生的观点、接纳其情绪并建立融洽关系。这种协调一致正是安全依恋和关系联结的体现。然而,在强调课程进度和考试准备的控制型环境中,几乎没有机会开展这种有效却缺乏效率的人际接触。教育者由此转变为管理者和教学内容实施者,而不再是学生的培育者或守护者。完成教学内容的压力往往要求教师采用讲授式、以教师讲解为主的教学方式,因而无法开展师生对话。Niemiec 和 Ryan 进一步指出,当学生感受到教师的尊重与重视时,其关系需要便能得到支持^[8]。但如果互动具有交易性质,以学生的服从换取分数,个体对于联结的深层心理需要便无法得到满足,并由此产生疏离。学生可能在身体上身处课堂,在心理上却处于孤立状态。

(三) 包容与排斥

绩效主义的运行机制同样构成以分数和排名为核心的评价机制,并进一步强化既有的不平等。Ball 指出,教育市场化创造了一个由“赢家与输家”构成的体系^[1]。能够表现优异者往往拥有支持其课外学习的文化资本和经济资源,而无法表现优异者则常遭到排斥。这对于社会经济地位较低的学生、残障学生以及具有天赋但其才能不属于受测学科范围的学生尤其有害的影响。由此产生的地位焦虑会损害心理健康。当学生的身份完全与学业产出相联系时,一次较差的成绩便不再只是一种反馈机制,而会构成身份威胁。因此学校应当将人的价值与学业表现区分开来,以营造支持性环境,使关系联结不再附加条件。能够有效促进幸福感的学校,应使学生无论其平均分绩点如何,都能感到自己是共同体中的重要成员。如果缺少这种保证,学校环境仍将表现为有条件的接纳,这将成为滋生焦虑与不安全感的温床。

四、前进路径：促进教育实践与幸福感相统一

(一) 从控制导向转向自主支持导向

要从绩效主义文化转向促进个体持续向上发展的文化,教学实践必须进行从控制导向到自主支持导向的根本转变。这并不只是要求教师对学生“友好”,而是需要改变课堂的动机结构。Su 和 Reeve 在一项对干预项目的详细 meta 分析中发现,可以通过有效培训提高教师的自主支持水平,可为学生带来包括提高学习投入、改善概念学习和减少焦虑的显著益处^[10]。自主支持包括若干具体教学行为:提供有意义的选择;通过解释某项内容为何重要来建立相关性;允许学生按照自己的节奏学习和接纳并认可学生对于缺乏趣味的任务所产生的消极情绪。Niemiec 和 Ryan 认为,外在动机应通过具有意义的理由实现内化[8]。当学生理解任务与个人目标及价值观之间的关系时,便能认识任务本身的价值,并将其纳入自我意识之中,从而将“我必须这样做”转变为“我想这样做”。这一转变要求制度给予教师充分信任,使其拥有偏离刚性教学脚本的专业自主权,以满足不同学生的独特需要。

(二) 替代性空间实践

教育的物理环境及其“空间性”同样需要被打破。由四面墙围合、课桌成排面向前方的传统教室,是为监督和教学而设计的而不是为了促进幸福感。Cudworth 将森林学校视为受市场化应试教育主导的课堂的一种替代形式^[11]。他认为,新自由主义政策影响着学校生活的空间实践,将学习限制在固定、室内、久坐且以考试为特征的环境中,由此限制了教育。与之相反的是森林学校提供了一种差异化的学习体验,并打破了这些规范。它们赋予儿童独立性,使其摆脱所谓的老师时刻监督和评判的目光,并为儿童通过探索、冒险行为和游戏开展学习提供机会。Cudworth 指出,与自然和动物的互动能够培养人与自然相互依存的理念、情感能力和环境关怀,使个体产生对更宽广的自然万物相互依存的生命共同体的归属感,从而对抗教育商品化^[11]。这些替代性空间有助于促进幸福感,使儿童在非学术领域得到胜任感,例如自主的身体灵活性或实践能力,同时也能与自然世界建立联结。尽管并非所有学校都能成为森林学校,但户外教育、非控制性游戏以及打破久坐限制的单调状态,都是恢复幸福感的基本要素。

(三) 培养主动性的心理韧性(即抗压与恢复能力)

幸福感还要求为学生提供应对生活中不可避免压力源的内在工具。然而，学校所教授的韧性类型十分重要。De la Fuente 等人同时讨论了反应性韧性与主动性韧性：前者是指在压力发生后承受压力，后者是指预见并管理压力源，从而实现成长^[12]。他们的研究表明，聚焦性的问题应对，即主动处理压力源、制订计划和寻求支持，会促进学业投入，包括活力与投入；情绪聚焦型应对，即回避、否认和宣泄，则会学习倦怠，包括情绪耗竭和无所谓心态。现有制度提出的要求令让学生难以承受并感到自己对此无能为力，因而往往进入反应性模式。教育机构需要将主动应对技能纳入课程，使学生能够蓬勃发展。这与 Lomas 和 Ivztan 提出的辩证取向一致：学生应当接触挑战，教育不应教导他们回避挑战，而应使其能够以行动主体的身份加以应对^[5]。学校可以通过培养学生在自我调节、时间管理和认知重构方面的胜任能力，帮助他们将压力转化为挑战。这会使学生从教育制度的被动受害者转变为自身发展的主动行动者。

（四）生物—心理—社会层面

最后，实现取向的教育必须认识到幸福感的生物学基础。如果身体受到忽视，心理便无法蓬勃发展。Ratey 提出了一些令人信服的观点，认为身体活动不仅与身体健康有关，也是认知活动和情绪控制不可或缺的条件^[13]。运动会促进一种被称为大脑的“营养液”或“生长激素”的蛋白质形成，即脑源性神经营养因子（Brain-Derived Neurotrophic Factor, BDNF），使大脑能够学习，并抵抗抑郁和焦虑。Ratey 认为，人类的进化使我们更适合活动，但学校却要求学生数小时保持静止^[13]。在追求学业结果的过程中，课间休息和体育教育往往最先被减少，以便腾出更多的学习时间。这是一种虚假的节约。整体性教育应当使身体重新回归学习过程，并认识到不活动、高压力的生活方式在生物学上与身体的持续向上发展并不相容。此外，研究还表明，幸福感生活方式与更好的神经内分泌调节有关。这一结论与上述观点是一致的^[2]。学校还应进行结构调整，通过运动、饮食和自然照护鼓励健康的生活方式，将其视为取得学业成功的条件，而不是对学习的干扰。

五、结论

当前，以新自由主义绩效主义和高风险问责为特征的教育模式，与学生及教师的心理需要存在根本错位。制度将可测量的产出置于人的发展过程之上，阻碍自主需要、胜任需要与关系需要的满足，并由此引发幸福感危机。它将教育转化为商品，将学生转化为数据，进而形成一种充满不安全感与竞争的文化。自我决定理论的理论视角揭示了这种损害的作用机制：控制消灭动机，比较消灭关系联结，狭隘的测量则消灭胜任感。以考试成绩局限性界定卓越并对其加以追求。然而，这一追求所付出的代价，恰恰是牺牲了学生身上那些支撑美好人生的核心要素：抗挫折的能力、人与人之间的情感纽带，以及对人生意义的追寻。

然而，未来的发展路径是清晰的。教育需要在教学上转向幸福实现论，相较于短暂的成功标志，更加重视意义、成长与自我实现。通过学习者接纳自主支持型教学方式，引入森林学校等替代性教育环境，并培养主动性和韧性，便有可能建立使学生持续向上发展的教育环境。幸福感不能被视为一种课外活动，也不能成为每周讨论一次的学生福祉的附加内容。它必须成为一切学习赖以生长的根本土壤。只有实现教育环境的人性化，才能解决学校教育所面临的悖论，即对学业卓越的追求不必以牺牲人的精神为代价。教育目标必须得到重新构想：教育不应生产经济单位，而应培养完整、健康且能够自我决定的人。

参考文献：

- [1]. BALL S J. The teacher's soul and the terrors of performativity[J]. Journal of Education Policy, 2003, 18(2): 215-228.
- [2]. RYFF C D, SINGER B H. Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being[J]. Journal of Happiness Studies, 2008, 9(1): 13-39.
- [3]. RYAN R M, DECI E L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being[J]. American Psychologist, 2000, 55(1): 68-78.
- [4]. MCCAFFERTY P. Forging a neoliberal pedagogy: The enterprising education agenda in schools[J]. Critical Social Policy, 2010, 30(4): 541-563.
- [5]. LOMAS T, IVTZAN I. Second wave positive psychology: Exploring the positive-negative dialectics of wellbeing[J]. Journal of Happiness Studies, 2016, 17(4): 1753-1768.
- [6]. GRANT H, DWECK C S. Clarifying achievement goals and their impact[J]. Journal of Personality and Social Psychology, 2003, 85(3): 541-553.
- [7]. HOBSON A J, MAXWELL B. Supporting and inhibiting the well-being of early career secondary school teachers: Extending self-determination theory[J]. British Educational Research Journal, 2017, 43(1): 168-191.
- [8]. NIEMIEC C P, RYAN R M. Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice[J]. Theory and Research in Education, 2009, 7(2): 133-144.
- [9]. OSTERMAN K F. Students' need for belonging in the school community[J]. Review of Educational Research, 2000,

70(3): 323-367.

[10]. SU Y L, REEVE J. A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy[J]. Educational Psychology Review, 2011, 23(1): 159-188.

[11]. CUDWORTH D. Promoting an emotional connection to nature and other animals via forest school: Disrupting the spaces of neoliberal performativity[J]. International Journal of Sociology and Social Policy, 2021, 41(3/4): 506-521.

[12]. DE LA FUENTE J, et al. Cross-sectional study of resilience, positivity and coping strategies as predictors of engagement-burnout in undergraduate students: Implications for prevention and treatment in mental well-being[J]. Frontiers in Psychiatry, 2021, 12: 596453.

[13]. HILLMAN C H, ERICKSON K I, KRAMER A F. Be smart, exercise your heart: Exercise effects on brain and cognition[J]. Nature Reviews Neuroscience, 2008, 9(1): 58-65.