

论作为教育问题的心灵困顿^{*}

祁东方

摘要 心灵困顿意味着个体的心灵处于失衡无序、消极无力的失调状态,自我认同感缺乏且发展定位不清晰,无法为人生寻找到一个坚实的意义支点。当心灵困顿由个人困扰转化为教育领域中的公共议题时,就意味着这一问题不仅影响了受教育者的生活状态和精神世界,而且影响着教育目的的实现。作为教育问题的心灵困顿外显于行为的消极停滞,社会角色的中断、冲突、失败,甚至是教育失范行为的发生。在心理层面表现为个体未能形成合理的自我认知,发展的内动力不足,以及价值取向上的虚无主义和理想追求上的功利主义。心灵困顿在教育中的化解需要学生在角色领悟和角色实践中明确发展目标,通过内动力激发自我潜能,以正确的价值观引领心灵成长。

关键词 心灵困顿;教育问题;心灵;自我

中图分类号 G525.5 文献标识码 A 文章编号 1001-8263(2024)06-0119-11

DOI: 10.15937/j.cnki.issn.1001-8263.2024.06.013

作者简介 祁东方,山西大学教育科学学院副教授、博士 太原 030006

心灵的“生存”样态关系到个体生命潜能的开发和自我实现的动力与方向。在建设学习型社会、提倡终身学习的今天,个体心智成长的需求也日益增加。其和谐与否关系到个体的精神面貌、生命质量和未来发展,进而影响着教育目的的充分实现和社会的和谐稳定,不可谓之不重要。当心灵困顿成为一个教育问题时,既涉及作为教育者的教师,也涉及作为受教育者的学生。本文则聚焦学生层面进行探究,这与笔者作为“局内人”,以教师角色在课堂教学中、在与学生交流中的直观感知和切身体验有关,也与笔者作为“局外人”,以“他者”身份的观察与思考所致。

一、何谓“心灵困顿”

心灵是有灵之心,灵是心之灵。心关涉心理的机能、认识和情感,灵是一种具有人文性、宗教

性的概念,作为人类所特有的潜能与创造力的“结合体”,它表现为心理运动的效果和意义,存在于人的体验当中。当心理没有运动时,灵就没有体验。一个人遇到困难和挫折时所产生的烦恼就是心理运动过程的效果,登山者登顶那一刻的愉悦感和自豪感也是一种成功的体验。对于不同的个体而言,身体的结构具有高度的相似性,心智差别主要体现在程度上的不同,唯有“灵”,可以让人生的境界和意义产生显著的差异。因此,无论对于个体来说,还是对于社会来说,心灵问题都极为关键。心灵困顿意指心灵的疲惫、失衡与无序,对自我认识不清甚至对生命的存在产生怀疑,进而阻碍了个体的心智成长和自我实现。当心灵发生困顿且成为一个教育问题时,我们就需要分析其对于个体来说意味着什么,以明晰其判断标准。

(一) 自我的迷失

* 本文是国家社科基金教育学一般项目“百年来《中国教育社会学》教材建设研究”(BAA230053)的阶段性成果。

心灵可以从哲学、心理学、生命哲学等不同角度去认识,也可以通过计算机科学、语言分析等途径,揭示心、意识等心理语言的产生过程及其作用,认识心智的本质。近代西方哲学中出现了以身心关系、心理的表现形式及其本质为研究对象的“心灵哲学”,及至现代心灵哲学,有关心理过程与状态、意识与事件的描述成为研究的主要内容。随着实证主义、行为主义思潮的兴起和广泛影响,同时因意识、心理等不能被客观观察而无法进入科学的世界,心灵哲学一度式微。二十世纪四十年代以后,由于认知心理学和分析哲学的发展,关于心理现象的研究和语言分析重新进入人们的研究视野,维特根斯坦、赖尔等人将语言分析视为心灵哲学的根本方法,心灵哲学再度兴起。只不过语言分析的心灵哲学坚持了其一以贯之的主张,即分析心理概念的目的不是寻求身心之间关系的答案,而是清思,明确相关概念的用法和意义。在他们看来,传统身心问题只不过是一个因为语言误用所致的假问题而已。

语言分析显然也并没有在心灵哲学中拥有一劳永逸的地位,计算机科学等领域的发展,为心灵哲学研究带来了新的面貌。人们意识到,这门学科的发展不仅需要医学、化学等学科的知识,同样需要关于人类自身的知识,遂形成了以发现一般规律为己任的科学主义心灵哲学,这一流派重视科学研究与哲学反思相结合的研究方法,兼顾了描述、解释和预言的功能。随后,解释主义、工具主义的心灵哲学又对原有的理论和观念提出了新的挑战,体现出一种否认身心关系问题的倾向。在西方哲学史中,不平等的身心观可以追溯至柏拉图,及至笛卡尔发展了身心对立的二元论。恩格斯曾经就这一问题进行了深刻的说明,“在远古时代,人们还完全不知道自己身体的构造,并且受梦中景象的影响,于是就产生了一种观念:他们的思维和感觉不是他们的身体的活动,而是一种独特的寓于这个身体之中而在人死亡时就离开身体的灵魂的活动。从这个时候起,人们不得不思考这种灵魂对外部世界的关系。”^①从社会学的视角来看,身体既是生理上的存在,也是社会建构的结果。身体的“社会建构”有以下三种模式,一是

身体结构模式,即自上而下考察社会对身体的影响。二是身体行动模式,即自下而上地关注身体与社会的互动实践。三是身体研究的综合模式,对社会结构与身体之间的影响进行分析。^②

在行为主义者看来,“身”应居于主导地位,它决定着“心”的行为表现。精神分析学派的代表人物弗洛伊德则主张“身”影响“心”,认为人的心理活动应由潜意识来解释,而潜意识取决于人的生物性特征。阿德勒和荣格开始从自我与群体之间的关系来研究潜意识。弗兰克尔为自我寻求意义,马斯洛则主张自我的实现意味着人潜能的充分发挥。上述关于身心关系以及自我的不同观点,反映了由“身”到“心”再到“灵”的发展趋势,这意味着只有在灵的层次上,我们才能找到生命的来处和去处,也才能从根本上认识、理解身心发展带来的个体性差异。每个人的生命都是一个独特的自我,自我既是意识的主体,也是意识的对象。因此,对心灵困顿的认识就落脚到对个体作为一个自我存在状态的分析。

当人的心灵发生困顿时,意味着自我的迷失,集中体现为克尔凯郭尔所说的人生绝望的三个阶段,即不知道有自我、不愿意有自我、不能有自我。心灵困顿时,人倒不一定都处于绝望的地步。但克氏的三阶段说确实在一定程度上诠释了人心灵困顿时自我存在的状态。“不知道有自我”意味着个体被淹没在“他我”“社会我”的评价中,没有意识到自我是一个独一无二、不可替代的存在,在变化多端的生活未能认识到自我的独特性;“不愿意有自我”意味着个体知道有自我,却不去主动拥有这样一个独特的自我。之所以不愿意,是因为当一个人想要做自我的时候,会面临着选择成为自我的种种压力。“不能有自我”意味着个体在认知和态度上都看到了自我存在的客观性和必要性,但是在实现自我的能力上却面临着令其望而生畏的困难,阻止了个体达到理想自我的决心和信念。

(二) 心理的失调

在美国心灵哲学家塞尔看来,心灵包含着意识、自由意志、情绪体验等现象,这些心理现象具有意识、意向性、感受性和随附性四个特征。意识

相对于无意识而言,其主动性和创造性可以引起特定行为的发生,比如当我们要去读书时,就会打开一本书去读。作为心理状态之于特定对象的指向性,意向性体现为信念、希望、知觉等多种形式,主要指心灵关涉对象或事情的能力。所谓感受性是主体在经历某种心理过程时所体验到的主观经验的质的特征或现象学特征。随附性是指心理现象由物理现象所决定、所依存的伴随或附带发生的特征。^③这些特征主要体现为以下三种类型的心理现象:一是有意识的中性心理过程,主要表现为注意、警觉等。二是积极向上、健康稳定,对未来充满憧憬和希望的心理状态,三是充斥着消极无力、烦恼焦虑的心理失调状态。

心理现象关涉分别代表着认知理解、协调共处、做出抉择的“知情意”三个方面的内容。当心灵困顿时,说明个体未能很好地处理好三者之间的关系,导致第三种心理现象居于主导地位。此时,心的想象、记忆、感觉、天性、个性等因素不能以积极的方式影响、改变心灵的资质和运动。在“知”的维度上,个体未能形成对自我、外界事物以及自我与外界事物之间关系的根本性、整体性认识,不能充分了解人生的目的,无意也无力了解上述关系的形成过程、本质及其意义;在“情”的维度上则意味着个体对自我的情感世界不能进行很好的协调和处理。心灵不具有实体性但具有功能性,其活动体现着对周围世界的感知和感受。作为个体生命的有机构成,心灵是一个情感场域,有着极其复杂多样的情感体验和表达形式。当它发生困顿时,就意味着个体的情绪处于消极状态,内心的体验与感受贫瘠,充斥着冲突、无望等负面能量,不能与他人进行良好有效的沟通和互动,无法与外在世界实现和谐共处;在“意”的维度上,心灵困顿的个体失去了意志的自由性,不能充分利用自身的主体性、能动性对未来做出抉择,在人生的关键节点上无法选择能做且应做之事,亦不能实现生命质量和人生境界的提升。如果说知注重过去、情重视现在,那么意则指向未来的前进方向和行动角色。抉择关系到对创新契机的把握和人生新局面的开创,这种把握和开创的力量则来自“灵”对意义的界定和创造力的发挥。

(三) 意义的缺失

人的生命是一种物质意义上的存在,也是一种精神上的存在。如果我们只看到物质层面,世界就会变得无趣甚至混乱。但是,人的心灵一出场,世界就变得不一样了,因为人的心灵具有理智思考的能力,它体现了一种精神性的自我,内含着自我超越的动力,心灵的超越性意味着人生有无限可能。身体有形可见,心执着于自身,灵则突破了身心活动的界限。作为人生命展开的充分条件,灵能够使人成为真正的自我。因为身体随着时间的流逝会逐渐衰老,心智的作用也有限定,唯有灵魂能够体现真正的自我,使内心产生一种稳定的力量。作为智慧的增长之源,灵事关身心活动意义的界定与追求,本应可以通过知识的掌握、情感的协调、意志的增长来不断提升自身的层次,为生命的发展提供统合的机会,创造生命成长和超越的种种可能。在一个人的人生词典里,当“意义”出现空场时,一方面意味着个体为身心活动寻求、界定意义之能力的缺失,意味着人生理想信念的弱化,无法承担起应有的使命与责任。

另一方面人无法实现对自己潜意识的容纳和消解。当心灵发生困顿时,潜意识经由身体的神经系统进入到心理层面,使行为有知有觉,但却不能实现意识、精神与行为的配合、不能实现身心之间的协调与联动。每个人对过去、现在和未来有着不同的体验,却都是“我”的体验。然而,当一个人的心灵出现问题时,这种自我与人格的同一性就遭到了破坏,无法聚焦于意义和创造力的层面。“就其本义而言,汉语的‘心灵’更偏向情感、信念、思想、理解,离知觉、感知、认知、推理较远。”^④人的生命具有无限的可能性与可塑性,这种可能性与可塑性取决于个体心灵的所想、所向和所行,通过价值观的确立和人生理想的实现塑造着自身。价值不仅包括外在之物的得与失,而且包括对真善美的追求。有了持续提升的价值世界,人生才充满了不断前进的希望,进而达至更为美好的境界。这一境界的实现有赖于心灵的梦想、动力和对意义的界定。当心灵发生困顿时,秩序被混沌无序所取代,个体失去了对自己的约束力和控制力,无法左右所处的时间和空间。当一

个人奋斗的动力来自于外界,而不是内心的诉求和呼唤时,他是在向外追求而非向内追求,价值观的确立就会出现偏差。

在康德看来,人的心灵具有理解能力,可以认识现象世界的本质与规律,由此形成科学之文化。人的心灵具有意志能力,试图认识无限,由此形成道德之文化。此外,心灵还具有判断能力,关涉审美和艺术,由此形成审美之文化。心灵涉及灵魂层面的超越,关乎人的精神世界和价值世界。而困顿的心灵在理解、意志和判断方面都处于一种迷茫的状态,在有限的时间里亦无法拓展生命的广度和长度。心灵的生存样态对每个人来说,都是一个非常重要的人生课题。随着对更高理想的追求和人生自我价值的实现,生命的意义也将随之展开。因此,心灵的存在状态不能不引起我们的重视,特别是当它成为一个教育问题的时候。

二、心灵困顿何以成为教育问题

当心灵困顿由个体层面进入公共层面,成为一个教育问题时,黯淡无光的岂止是个体的生命,还会影响教育的明天和人类的未来。“‘教育问题’”一词中的‘教育’因‘教育问题’之‘问题’的实践特征,主要具有两种意义:一是表达一种被称为教育的场域;二是表达一种被称为教育的性质。”^⑤为什么心灵困顿不是一个个人问题,也不是一个家庭问题、社会问题,而是一个教育问题呢?这就涉及心灵困顿成为教育问题的判断标准,一个是空间标准,关系到其发生的场域。另一个是价值标准或者说是意义标准,关系到教育的属性。前者意味着心灵困顿基于内在的心理状态以外显行为发生在教育场域中,发生在企业、医院等场所中的心灵困顿也是一个问题,但是我们不能说它是一个教育问题,至少不是一个狭义的教育问题,而后者指这一问题已经影响到教育过程的顺利开展和教育目的的实现。

(一) 心灵困顿发生在教育场域

教育问题具有时代性、复杂性、综合性的特征。当心灵困顿成为一个教育问题时,说明它在教育场域内已经引起了多数人的注意,需要通过多方面的力量才能加以解决。场域既体现为一种

空间关系,也体现为一种社会关系,空间是场域的载体,二者有着密切的关联。按照布尔迪厄的概念,作为一种抽象的存在方式,空间是社会高度分化的产物,不同的空间有着自身的逻辑和必然性。就空间而言,广义的教育空间有社会、学校和家庭,狭义的教育空间多指学校。作为界限的教育空间决定了个体接受教育的场所和范围,关系到个体在不同的教育空间中能否实现顺利越界。在涂尔干看来,教育就是让一代又一代年轻人实现系统社会化的过程。就社会关系而言,教育场域中的师生关系、同辈群体关系,营造了个体成长发展的社会、文化氛围,影响着个体的社会化和个性化发展。当心灵困顿发生在教育场域中,本身就成为影响教育空间关系和社会关系的重要因素。此时,就需要我们基于教育社会学的想象力,既要探究心灵困顿这一问题背后的结构性因素,也要分析教育对心灵的影响。

心灵可以认识、体验并描述自身。当教育空间和社会关系中的知识、文化等要素能够为心灵提供相应的条件和资源时,心灵才能拥有活力。“从主客体相互作用的角度出发,区分了三种不同的问题:事实问题、价值问题和操作问题。”^⑥从认知层面来说,心灵困顿已经成为一个教育事实,引发了人们对教育价值层面和操作层面的思考。心灵困顿之所以成为一个教育问题,“教育”说明了其发生场域的特殊性,“问题”则说明它已经影响到一部分人的生活和学习状态,甚至在不同程度上影响了家庭与社会的和谐。“对于教育研究者来说,其主要的意义在于知道什么才是真正的‘教育’研究,知道并非与教育有联系的问题都是教育问题,进而明确自己的研究最应用力的地方。”^⑦这就意味着,我们需要从教育的立场出发,对心灵困顿进行思考和分析。

即使现实的教育存在这样那样的问题,即使教育的改革步履维艰、收效甚微,都不影响我们对美好教育的期盼,这种描绘固然有理想的成分,但却不是幻想,这是我们对教育的“人之常情”。一如现在心灵困顿固然已经成为一个教育问题,但这种理想与现实之间的差距,既可以让我们对教育生出千般疑问,亦可以转化成提升教育质量、提

升人才培养质量的理念和做法。教育在古今中外的时空之维中承载着知识的积淀、文化的创新和文明的润泽,承担着人才培养的责任。新时代赋予了教育新的使命和担当,在现实问题与理想蓝图之间,我们看到了教育的问题,感受到了心灵的困顿。这说明教育质量的提升、教育理想的实现并非一路坦途,而是充满了挑战和意想不到的困难。唯有坚持下去并致力于改变,教育才会不断趋近于理想的地平线。作为研究教育与社会、教育与人、人与社会、人与自我之间关系的一门学问,教育社会学对心灵困顿这一教育问题的关注,是对人类共同利益和个体发展的时代关切。教育亦应提升自身精神和品质的高度,通过知识的传授推动师生之间智慧的交流和碰撞。假以时日,学生的心灵会因教育而愈益充盈丰富,教育亦因心灵的赋能而更加精彩美好。

(二) 心灵困顿阻碍了教育目的实现

前已述及,发生在教育场域中的问题也并不是教育问题,当我们将心灵困顿置于教育问题的范畴进行思考并尝试做出回答时,也就表达了该问题所具有的“教育性”。判断心灵困顿是否成为教育问题,除了看它是不是发生在教育场域中,还应厘清它可能会对哪些方面产生影响,是否已经影响了教育目的的实现。教育目的寓于教育过程和教育结果之中,既是为了学生的全面发展,也是为党育人、为国育才。当心灵困顿已经影响到“学生”这一角色的承担时,必然会导致教育目的的实现受阻或者无法达到既定的预期。这一问题的思考和解决需要我们进一步反思教育的目的,不能忘记教育为了什么而出发。从社会层面而言,教育要培养合格的社会主义建设者和接班人。从个体层面而言,教育要把知识内化为学生的智慧,为学生的生命发展奠基,健全人格、培养美好人性、塑造美好心灵。我们试图通过教育提升个体的生命质量,促进社会和人类自身的发展,却丢失了爱智。试图通过教育实现完善而美好的人生,却出现了心灵的困顿。个体的一些消极行为已经偏离了教育的轨道,如课堂上缺乏教育性的训斥和惩罚、学生游离于课堂的精神状态和相应行为,显然已经和教育的目的背道而驰了。

衡量好教育的标准应源于它对生命质量的提升与塑造。教育目的的实现体现在过程中,一如人之生命的成长历程。在此过程中,仅知晓教育的内容是不够的,重要的是不同教育阶段及其内容在个体心灵的成长中都发挥了什么样的作用?未经教育滋养的心灵是空洞的,没有心灵作为安居之所的教育亦无开展的方向,二者携手并进,教育的意义方能彰显,心灵才有丰富的趣味。心灵之“灵”体现了人生追求的使命感和意义感,意义则与个体对人生的理解有关。当心灵出现困顿时,学生对智慧的追求、心智能量的增长都会受限,教育目的亦无法充分实现。如果教育没有走进学生的心灵,那么就意味着教育的空场;如果教育阻碍了心灵的成长,那么就意味着教育的错位;如果教育满足不了心灵的需要,那么就意味着教育应加以改进,这就需要对心灵困顿在教育中的具象表现进行分析。

三、心灵困顿在教育中的具象表现

当心灵困顿成为一个教育问题时,就说明心灵的“困顿”状态不仅同时具备了“教育”的属性和“问题”的属性,而且已经在教育中有了具体的表现。为此,在教育场域内,我们既要以“局外人”的身份了解、反思学生所处的教育环境和心灵世界,同时又要以局内人的身份参与其中,在教育的诸多关系网络中对心灵困顿这一问题形成更为全面的认识。

(一) 角色的冲突与中断

个体的生活具有双重性,一则外显于身体的具体行为,一则内在于心灵中的种种活动与状态。有形可见的身体是人开展一切活动的基本前提,没有健康的身体,人的行为就会受到限制。身体是个体外在形象表现和社会角色承担的载体,它不仅涉及人的基本生存需求和安全需求,还关系到心灵提升和拓展的空间。“身体是生理存在与历史、文化、社会、教育所构建的意义存在的共同体,它成为人自我感知和理解存在的起点和中介。”^③身心可以互为因果,心灵的愿望会通过大脑发出指令,使身体采取相应的行动。反之,心灵也会接受身体来自外部刺激的观念。如赖尔所

言,“谈论一个人的心理活动、状态,其实是谈论他做某类事情时所表现出的能力和倾向。真正存在的只有身体、物体,真正发生的只有物理过程和事件。一切表面上关于心理现象的叙述,实际上是上都是关于身体行为或语言行为倾向的叙述,并不存在只有自己才知道的内心世界和私人生活。”^⑨尽管赖尔把心灵还原为行为的做法存在着可待商榷之处,但他在一定程度上揭示出了身体和心灵之间的密切关系。心灵的作用力、影响力都离不开其载体的结构及活动,即身体的状态和行为。

作为一个事实问题,心灵困顿主要反映在身体层面的消极行为,消极行为的背后折射的是个体的心理状态和价值取向、意义界定。基于对心灵的结构分析,当心灵困顿成为一个教育问题时,在心理层面往往表现为学生缺乏合理的自我认知,动力不足、活力缺乏,精神的疲乏往往导致行为上的懈怠。一方面,当心灵无所寄托时,个体努力的方向就会失去目标和动力,这种情况下会出现无所追求的困顿。另一方面,整体意义上的人类心灵又始终走在追求的路上,有追求,意味着人们对现状的不满足、意味着所追求事物的缺乏。在这个过程中,如果没有实现既定目标或者与之相距甚远,人的心灵也会出现困顿。简言之,心灵无所事事或忙碌到不知所以时,都会出现困顿。

心灵中的意识、意向虽然不属于物理意义上的身体层面,但困顿之所以会成为自我的一种心灵体验并为外界所感知,就在于它外显为一种身心不和谐的状态。“在教育实践活动发生的场域,身体是中心和教育活动之源。教育者和受教育者都以身体‘在场’实现教与学的目的。”^⑩困顿虽然发生在心灵之中,但却通过身体的行为表现出来,折射出心灵对个体行为和生存状态的影响。当心灵发生困顿时,学生无法看见真实的自我,更听不到来自内心的声音,失去了探究真理、挑战困难的勇气和热情,外显于身体层面则表现为行为的消极缓慢、停滞无序和失范。学生处于特定的教育空间,其行为本应受到相应管理制度的规范和约束,但在现实的教育情境中,因焦虑和压力未能得到及时有效的纾解,导致学生出现学

业困难、厌学等现象,最终引发角色的中断、冲突和失败,甚至是校园霸凌、师生互殴等教育失范行为的发生。心灵困顿不仅影响着个体内在生命的发展,也影响着个体外在生活的质量。于是,便出现了如下两种情形,一方面,学生因心灵困顿导致学业投入严重不足等问题。另一方面,身体因心灵的迷茫而被工具化,甚至成为一个“似显实隐”的存在。曾几何时,本应是充满求知欲的热情课堂,却充斥着“身在曹营心在汉”的游离状态,出现了学习过程中的“异化”现象。学生在受教育过程中不但没有体会到学习的成就感、获得感,反而出现了意志薄弱、自控力不足等问题,折射出个体在心理层面对“自我”的认知不足和活动状态的低迷。

(二)发展的动力不足

心灵现象可以通过物质现象加以反映,但是不能被还原为物质现象,原因在于心灵现象离不开个体的生命体验。从因果关系来说,当一个学生出现消极行为时,我们不仅会从身体的健康与否等方面寻找原因,而且还会追溯到心理层面,如情绪管理如何、心态是否乐观等。这说明心灵层面的“心”也在个体发展中具有极其重要的作用,只不过个体的精神处境与心理状态往往需要通过外在的身体行为表现出来。心灵困顿既是教育面临的艰巨挑战,也是教育面临改变的机遇。当心灵困顿成为一个教育问题时,我们不得不思考,教育究竟能给学生的成长带来什么?当学生身在课堂,心却在课堂之外的時候,他在知识的家园中找不到让心灵成长的沃土和养料。久而久之,就会荒芜、困顿。“他们(孩子们)的心灵由于没有及时被开启,将最终失去与这个世界沟通的能力,越来越为常识所左右。”^⑪

在碎片化信息蜂拥而至、物质生活极为丰富的今天,人拥有的越多,在“是”的层面上能够体现生命本质的内容却越少,内在性自我日趋空场,导致个体在行为通则等方面逐渐消解了生命本真。所谓行为通则是指用一种普遍化的公式套用在每个人身上,以名利等通行的、世俗的标准来衡量一个人成功与否,使内在的自我被外在的价值取而代,反而忘却了真正的自我。个体在接受

教育的过程中,有些知识、技能的获得较为顺利,有些知识的获得则来源于疑难甚至是冲突。无论有多少高深知识和先进科学技术的加持,教育如果不能走进学生的心灵,就不能称之为真正的教育。当教育无法触动学生的心灵时,学生感受不到学习的乐趣,也就没有了求知的渴望。除了行为上的无序,心理上也会出现一种无趣迷茫、孤独困惑之感,主要体现为以下三个方面:

一是学业投入不足。“60分万岁”成为一部分学生奉行的准则,影响着学生的学业表现。“大学生的学业目标模糊、学习动力不足、学习方法不当等学业投入方面存在的问题,是造成学生学业表现差异增大和部分学生学业表现不良的主要原因,直接影响了高校人才培养质量。”^⑫二是负向情感的消极影响。情感和情绪均指人对客观事物持有的态度体验,比较而言,前者具有深刻性、持久性和稳定性,主要涉及人的内心体验和社会需要。后者具有情境性、短暂性和冲动性,主要关系人的本能需要、自然需要。情感包括情绪、感觉和心情,有时也作为“情绪”的代名词来使用,它能够激发人的心理活动和行为动机,在社会交往中发挥着极其重要的作用。情绪体现、表达着复杂的情感,情绪管理缺失会导致师生之间、生生之间的对立与冲突。“青少年的攻击与暴力行为往往与情绪失调、情感不健康有关,个体积累的负面情绪越多,越可能采取攻击与暴力手段来宣泄情感。”^⑬三是未来选择迷茫。职业选择和发展定位不清晰,共性的表达是“学习有什么用?”“学这个专业我们将来能做什么?”理想中呈现的“概念性”自我与“真实性”自我之间出现了距离,语言表达中的自我可能是积极的,而现实中的自我表现可能是停滞、消极的状态。

心灵内在的和谐与丰富对于个体来说是最为重要的一个人生课题,小则影响个体的生命质量,大则影响家庭、社会的和谐与稳定。康德认为,人的心灵具有提供思想、意志等“内在先天形式”的潜力,外在世界是这些形式加工后的结果。正是人的丰富潜能与内在形式,加之外界材料,才构成了有意义且能被理解的生活世界。杜威则在价值论意义上理解心灵的概念,他认为“心灵”的出现

是生命自然发展、进化的结果。在他看来,意义是心灵的基底,心灵就是意义体系的“集合”。价值世界既针对人的理性,也针对人的心灵,如果没有价值世界,生命的意义将无处安放。人除了有形可见的身体,还有可以持续提升的心灵。心灵的成长赋予了个体一种超越生命有限性的责任与担当,使人的幸福不仅来自物质生活层面的体验与感受,而且来自心灵的丰富与崇高。自由的心灵具有独立自主的创造性,它通过对世界的认识、解释和改造,为人类寻求奋斗和自我实现的精神空间。

(三) 虚无主义与功利主义的趁虚而入

心灵困顿在教育中还表现为价值取向上的虚无主义和理想追求上的功利主义。价值取向上的虚无主义认为人生活在世界上没有意义。在困顿的心灵中,虚无主义有着不同的表现形式,一种虚无主义认为世界上所有事物的价值都是相对的,人活在世界上,归根结底毫无意义可言。所以,自己无论做什么都没有意义,努力学习与否也没有什么太大的差别。对于持有此种态度的学生来说,消磨时间才是生活的“主旋律”,由此导致了对知识的漠视、对课堂的无谓且无为。还有一种虚无主义是根本不去反省自己的人生,也不承认自己是一个虚无主义者。这两种虚无主义都否认了意义的存在。第三种是积极的虚无主义,集中表现为“精致的利己主义”,追求名利却不反省人生,以外在的成功、功利的价值等“通则”来界定自我,用一种普遍化的公式限制自己的思考与行为,热衷于外在成就而忽略内在精神世界的丰富。

“当代大学生不可避免地受到了市场经济和金钱价值观的影响。有些学生在学习上表现为学习目的不正确,学习态度功利化,甚至以能不能为自己创造更多物质条件为学习目标。”^⑭这实质上是人理想的一种“失范”。当心灵困顿成为教育问题时,从社会层面来说,培养出的人才在价值取向、理想信念等方面与社会背道而驰。一个精致的利己主义者,无论他有多么优秀,终因其狭隘的价值取向难以符合社会发展的客观需求。从个人层面来说,如果坚持功利主义的价值取向,要么无法确立科学合理的人生价值目标,要么确立的

方向会出现偏差,这不仅危及个人的发展方向,也会影响社会的文明进步。“基于行为主义思维的激励,最大的危害在于很容易激发和巩固一种世俗的功利主义心态,这对于教育目的的追求来说越来越不是一件好事情。”^⑮价值取向体现了个体的价值观、价值定位和方向,经由行动和评估可以让生命拥有改变、提升的机会。价值与事实不同,已经发生的事实没有改变的空间,而价值则关系到未来的重新选择,具有不断上升、递进的层级性。对于生活在一个具有价值意蕴世界的个体来说,当人生价值得以实现后,生命的意义也会更加充实和丰富。

四、心灵困顿在教育中的化解之途

教育,这一关乎人心灵成长的活动本应以一种自信的姿态按照自身的规律和节奏运行,但现实情况显然并非如此。正所谓盼之殷、责之切,教育在承载着来自社会、家庭的希望与憧憬之时,也始终备受质疑与批评。当心灵困顿成为一个教育问题时,亦需要我们从教育的视野和场域中思考这一问题的化解之途,引导学生认清自身角色,基于发展的内动力挖掘自身潜能,以正确的价值观引领心灵成长。

(一) 在角色领悟与实践明确发展目标

学生作为社会个体的角色既在教育中得以塑造和培养,同时,其角色的领悟与实践也是检验教育效果的试金石。教育不是为了某一个个体、群体或阶层的今天,而是为着整个人类社会的未来。在经历了宏大叙事研究和工具性目的的盛行之后,时至今日,教育迫切需要思考的问题是,如何让莘莘学子在一个科技飞速发展、信息光速传播的时代更好地理解人生的意义和价值,并付诸于行动。因此,教育应从系统理性和历史的眼光来理解、观照生命,从而获得关于生命的更高发展观念。教育需要对个体生命的可能性、潜在性进行历史的、理性的审视和思考,尽管这个思考由来已久,但却没有一个一劳永逸的终结性答案,它会一直持续下去。教育的自我反思不仅需要关注其外在价值,更需要重视教育之于生命发展的内在价值,引导学生合理认识社会对自己的角色期待,明

确“社会化承受者”的角色和任务。教育应引导学生认识自我,不仅让学生“知道有自我”“愿意有自我”,更重要的是“能够有自我”。每个个体都应认真思考如下问题:教育对自己究竟意味着什么?作为一个社会的、历史的、文化的存在,学生通过接受教育提高能力、健全人格、发展智慧。与其坐而论道,抱怨教育的弊端和问题,倒不如起而行之,通过自己的努力来改变教育。我们可以进行一个乐观的想象,如果每一位学生都能在交流对话中让知识成为师生共同思考的对象,学有所思、思有所得,身体力行、知行合一,承担起时代赋予的社会责任。那么,教育的爱智统一就不再是一句空洞的口号,而是在教育正爱的流动中得以实现,进而彰显出教育的本真意义。

之所以强调个体角色的领悟与实践这一问题,是因为教育美好愿景的实现固然需要资金、政策等外部环境的支持,但更需要身处其中的受教育者通过自己的行动来改变教育。如果没有个体积极主动地参与其中,那么,无论有多么高质量的家庭教育、学校教育和社会教育,对人性之美的孕育和期盼也最终将成为“水中花、镜中月”,失其根基、丧其魂魄。只有知识的运用和公民责任的承担充分结合时,只有知识在美德的引领下趋向善、发扬善时,只有学生在人文精神的引领下对知识心怀敬畏时,我们才能说,知识即美德,高等教育质量和大学社会声誉度的提升才会得以实现。“未来十年,人们需要嘉许的已不再是靠前的排名,而是成功的大学改造,让许许多多仍旧沉浸在陈旧传统中的大学焕发勃勃生机,通过教育让那些天赋异禀的学生在一个全球化的世界里拥有获得成功的力量,并通过各自的研究以及国际竞争合作推动发明创新,继而带动未来经济在与健康永续之生活方式相适应的前提下迅速增长。此目标唯大学可及。大学有义务发挥带头作用。”^⑯教育理应走进学生心灵深处,让学生在挫折与进步中领悟人生的意义,明确努力的方向和目标。教育应该有对学生个体生命、生活的关切与思考,培养学生可持续发展的能力、健全的人格和丰盈的心灵,要让学生感受到成长的快乐与充实,而非空虚和无奈。对于学生来说,那些充满激情、富有活

力的大学生活将是他们一生之中弥足珍贵的美好记忆与人生历程。对美好人性的培育和追求始终是社会的共同期待和利益关切。人作为一个生命体诞生后,在追寻自我价值、实现自我期许的过程中,觉悟、体味到生命尊严的可贵。兴起于14世纪的文艺复兴,大力倡导人的自由与解放,强调对人潜力的挖掘以实现全面发展,掀开了彰显人性的时代帷幕。时至今日,教育更应该走进学生的心灵,引领学生走向一个丰富而充实的精神世界,感受到美好人性的光辉,引导学生在角色领悟和实践中找到发展的内动力。

(二) 运用内动力激发自我潜能

正如德国教育学家本纳教授所言“当一个人的生命开始时,我们不知道他将来会从事什么样的活动,因此,必须对所有人施与一个共同的逻辑和教育。这种共同的逻辑和教育指向判断力和参与,指向个体生活方式的选择和自由,指向现在和不确定的未来。”^{①7}这种共同的逻辑和教育一方面指向对人的可塑性,另一方面则关涉教育对人潜能的开发,把人创造命运的主动性、积极性、潜在性发挥出来。教育所赋予人的是一种思考的能力、参与的能力、行动的能力和创造的能力,因此,在教育中要引入科学的、人文的、意识形态、生活世界等多种思考方式。具体学科的价值一是在于其所提供知识的本体性价值,二是对于生命个体发展的工具性价值。当某一门学科的知识能够激发个体的学习兴趣时,其本体性价值和个体生命的内在追求就可达到一致性,进而引导学生去追求自我的实现。“自我实现对每个人的真实意义是一种可能性,但这是一种现实的可能性,这种可能性更多地产生于主体向外寻求意义,寻求挑战和压力的积极过程中。”^{①8}因此,教育应充分调动学生学习、发展的能动性,激发学生的好奇心和想象力,注重对学生批判性思维和智慧的培养。智慧有助于提升个体的社会调适能力和自我调适能力,帮助个体不断实现新的发展需要。“人按其本性来说,本质上是能够无限地扩张到他自己作用范围的地方——扩展到现存世界所能延伸到的地方。人是一个能够向世界无限开放的X。”^{①9}人的主动性、积极性越高,潜力发挥得越充分,世界

向其展现的可能性也就越丰富,个体也才能愈发体会到生命的价值。

作为一个复杂的生命体,人心灵的奇妙之处就在于面对未来始终保持着一种开放和好奇,还有独属于人类的丰富想象力。判断心灵是否成长有外在和内在两种方式,外在方式主要通过个体的具体行为、发展目标、能力素质等进行判断,内在方式则是个体的一种内心体验。前者主要关涉社会性的评价和认可,如对个体职业能力、沟通合作能力的判断。后者则是理性与非理性的综合体现,其中既有理智的判断、分析和综合,也有情感、意志等因素在其中发挥作用。心灵的丰富为个体生命的持续性成长提供不竭动力,这种动力推动着个体不断去创造新的生活,在对生命的体验和理解中提高自我。“那些能把自己的目标和活动同自己的生活动力保持一致的人就会获得更多的客观时间。”^{②0}对于一个人来说,如果没有对生活经验、社会体验的反省与体悟,没有对历经时空积淀而成的文化的敬畏与尊重,那他就与所处的时代和社会缺少了一个联接点,对人生目标和理想的追求可能会偏离正确的航向。对问题的思考与探究、对困难的挑战与解决,是个体心灵成长的必经之路。在此过程中,生命个体发展的自主性尊严才能够得以确立。作为一种时间性的存在,个体在认识过去、把握现在、展望未来的过程中,在正确价值观的引领下形成了自我发展的愿景。

(三) 以正确的价值观引领心灵成长

面对信息技术变革给人类生活方式、交往方式带来的冲击,面对心灵困顿,教育应该如何应对?作为一种价值引导的活动,教育中蕴含着理想信念,反映着精神旨趣。教育应引导学生树立科学合理、积极向上的价值观,一是以为党育人、为国育才为主线,发挥教师作为“主力军”、课程建设作为“主战场”、课堂教学作为主渠道的作用。心灵的丰富在生命的彼此关联中得以实现,这种生命的关联既来自学生与经典著作、思想理论的间接对话,也来自教师的启发引导和因材施教。不同学科的经典著作中有历史的镜鉴和文明的启迪,给予学生远见卓识、引导学生形成高尚品格。因此,教师应结合学校发展定位和本专业的

人才培养目标,以教材知识和前沿动态为依托,拓展学生的知识面,丰富学识、增长见识、提高胆识,将社会的理想、教育的理想、人生的理想融入学生的日常生活。“每一个巨浪都成就于微澜”,每一堂课都承载着为党育人、为国育才的重大责任,每一位教师都承担着教书育人的神圣使命。为此,学校应强化不同学科的内容特色,充分发挥任课教师的主导作用,有效体现课堂作为精神空间的融合作用,培养符合新时代需求的高质量人才。在传承学科知识的同时鼓励学生积极开展创新性探索,以专业课程为载体,发挥思想政治教育的引领作用,切实推动专业教育与思政教育的密切融合,引导学生树立正确的价值观,自觉践行社会主义核心价值观。

二是以全面提高人才培养能力为核心,着眼于新时代不同学科的教学重点、难点和生长点,探究专业课程的实施路径,在操作层面上提出可资借鉴的专业课程教学模式。及时关注学科前沿动态与最新研究成果,将社会主义核心价值观教育融入课堂教学。优化课程设计,有针对性的围绕相关问题进行专题讨论,及时补充、更新教学内容。充分发挥专业课程思政的独特优势,在知识传授中实现与思政课的同向同行、同频共振。以教育社会学课程为例,在宏观上可以聚焦于教育与社会结构变迁、社会分层、社会流动等问题,中观上聚焦于班级组织、学校组织等问题,微观上聚焦于师生互动等问题,融入中华优秀传统文化等相关内容。同时运用过程性评价、结果性评价等多种评价方式,不仅要让学生知道“学什么”“怎么学”,还要引导学生思考“为谁而学”“为什么而学”,明确全面发展的努力方向和价值追求,真正实现全员、全过程、全方位育人。

三是以立德树人为根本,实现价值塑造、知识传授和能力培养的结合。价值与人的创造有关,也与人的自由有关。人作为生命的存在,不仅仅要生存,更要在发展的过程中创造价值。价值体现了个体对生活某个特定方面的兴趣,进而拓展了其实现的可能性领域。课程内容的选择、知识的传递应以社会主义核心价值观为依据和导向,找准价值观教育的切入点,引导学生树立正确的

世界观和人生观,培养合格的社会主义建设者和接班人。通过优化教学方法,运用专题讨论、案例分析、读书汇报等多种形式,培养学生的批判性思维和语言表达能力。增强学生的学术规范意识,夯实专业知识基础,提升科研素养。以学生为中心,将专业课程的讲授与学生的成长相结合,在认知、情感、意志等层面丰富学生的生命内涵。培养学生的家国情怀,有效落实专业课程的育人、育心功能。

学生心灵的成长是关涉教育发展的根本问题,对这一根本问题的追寻与探究,关系到教育的本真存在。不论教育的发展何其难、过程何其长、路途何其远,我们对教育仍有着理想的期盼,因为它是一个国家繁荣发展、提升竞争力的基石,因为它是让学生“学会求知、学会做人、学会做事、学会生活”最直接也最有效的途径。每个个体的人生都置于社会洪流之中,亦是当今时代乐章的有机构成。当我们将个体的心灵困顿与人生、与教育、与社会相关联时,就会更深刻地理解教育的复杂性及其之于心灵发展的不可替代性。在改革创新的教育领域中,在复杂多样的知识王国里,关注人的心灵世界重要且紧迫。对于完整的人生来说,健康的身体是必要的,心的和谐发展是需要的,灵魂的提升则是重要的。教育应在爱智统一中激发学生成长的内在动力,引导学生树立正确的价值观,认清自我、坚定意志,充分发挥心灵的意义感和创造力。让成长的年轮在四季中沉淀,丰富的心灵于岁月里放歌,彰显知识之真、教育之善和生命之美。

注:

- ①《马克思恩格斯选集》第4卷,人民出版社1955年版,第223—224页。
- ②③马和民、陈群、杨运强《教育社会学基础》,中国人民大学出版社2022年版,第57—58、81页。
- ④高新民《人心与人生:广义心灵哲学论纲》,北京大学出版社2006年版,第29、30页。
- ⑤刘畅《理解心灵》,《云南大学学报(社会科学版)》2015年第4期。
- ⑥刘庆昌《教育问题的划界——兼及教育改革的理性》,《中国教育学刊》2023年第5期。
- ⑦周作宇《问题之源与方法之镜:元教育理论探索》,教育科学

- 出版社 2000 年版,第 127 页。
- ⑦刘庆昌《是否存在天然的教育行为》,《西北师大学报(社会科学版)》2022 年第 6 期。
- ⑧周洪宇、李艳莉《教育身体史:教育史学新生长点》,《教育研究》2017 年第 1 期。
- ⑨高新民《人心与人生:广义心灵哲学论纲》,北京大学出版社 2006 年版,第 35 页。
- ⑩冯合国《从身体与教育的关系探当代教育的身体转向》,《上海教育科研》2013 年第 4 期。
- ⑪康永久《作为一种教育意向的善》,《教育研究与实验》2020 年第 3 期。
- ⑫丁国勇、程晋宽《高校学生学业表现研究:历史回顾、现实问题与未来路向》,《黑龙江高教研究》2019 年第 10 期。
- ⑬吴琼、李润文《清华校长呼吁改进高校学风》,《中国青年报》2008 年 12 月 6 日。
- ⑭刘庆昌《教育活动中的控制行为》,《教育理论与实践》2014 年第 13 期。
- ⑮【英】马尔科姆·格兰特《研究型大学:全球新一代精英之诞生地》,《北京大学学报(哲学社会科学版)》2014 年第 1 期。
- ⑯彭正梅《现代西方教育哲学的历史考察》,上海教育出版社 2010 年版,第 235 页。
- ⑰叶启绩、林滨、程金生《西方人生哲学》,人民出版社 2006 年版,第 205 页。
- ⑱参见刘放桐《新编现代西方哲学》,人民出版社 2000 年版,第 391 页。
- ⑲【德】费迪南·费尔曼《生命哲学》,李健鸣译,华夏出版社 2000 年版,第 74 页。

(责任编辑:于 是)

On the Mind Distress as an Educational Problem

Qi Dongfang

Abstract: Mind distress refers to a state of imbalance, disorder, negativity, and powerlessness in an individual's mind. It is characterized by a lack of self-identity, unclear development goals, and an inability to find a solid foundation of meaning in life. When psychological distress transforms from individual struggles into a public issue in the field of education, it signifies that this problem not only affects the living conditions and spiritual world of students, but also hinders the realization of educational goals. Psychological distress as an educational issue manifests in negative behavioral stagnation, disruptions, conflicts, and failures in social roles, and even in the occurrence of educational norm violations. At the psychological level, it is manifested in the individual's inability to form a rational self-cognition, insufficient intrinsic motivation for development, and nihilism in values and utilitarianism in ideal pursuit. The resolution of psychological distress in education requires students to clarify their development goals through role understanding and role practice, to stimulate their potential through intrinsic motivation, and to guide their spiritual growth with correct values.

Key words: mind distress; educational issue; mind; self