

基于生命意义感提升的 大学生心理健康教育教学探赜

□ 唐春红

摘要:心理健康教育视角下,当前大学生出现“空心病”、学业不良、生活无聊等问题的深层原因之一是生命意义感的缺失,提升生命意义感是解决这些问题的有益探索。通过大学生心理健康教育课程提升学生的生命意义感,需要明晰教学目标,重构教学内容,创新教学方式,完善教学评价。

关键词:生命意义感;大学生心理健康教育;教学

作者简介:唐春红,武汉学院学生工作处心理健康教育中心,副教授。(湖北 武汉 430212)

基金项目:本文系湖北省教育厅哲学社会科学研究项目-专项任务“‘课程思政’视域下‘大学生心理健康教育’课程育人路径研究”(项目编号 Z2022063)的研究成果。

DOI: 10.19865/j.cnki.xxdj.2023.04.013

中图分类号: G64

文献标识码: A

文章编号: 1007-5968(2023)04-0046-03

生命意义感是个体对自己存在目的和价值的感知,是个体对自己生命中的目的、目标的认知和追求,以及从过去的经验或已经完成的目标中得到的满足感和成就感,生命意义感本质上是一种主观体验。^[1]弗兰克尔认为,寻找生命的意义是人类首要的动机,当其寻找未果时,就会产生无生命意义的空虚感,使人深陷痛苦,甚至影响人类的工作、创造和承受苦难的能力。^{[2](P45)}当前,生命意义感缺失是部分大学生出现心理问题的深层原因之一,提升大学生生命意义感,有利于减少大学生“空心病”等心理障碍,激发大学生学习动机,改善学业不良状况。大学生心理健康教育课堂是大学生心理健康教育的主渠道,应积极进行教学改革,深入探索基于生命意义感提升的教学目标、教学内容、教学方式以及教学评价,引导大学生积极寻求生命意义,帮助他们在更高层次上全面认识自我、接纳自我,追求生命质量,追寻充实而有意义的大学生活。

一、依据“感受、认知、目标”的基本成分,明晰三个层面的教学目标

生命意义感建构模型最初由 Park 和 Folkman (1997)提出,随后被学者们进一步发展(Park, 2010)。^[3]生命意义感包含个体关于自我存在的认

知、生命目标的追求和生命过程的体验,即体现个体世界观、人生观、价值观的认知图式或认知系统,指引个体发展方向及行动目标,在追求目标的行动过程中体验到的满足感、成就感。认知、目标和感受是生命意义感的三个基本成分。对于个体来说,生命意义感可以分为一般意义感和情境意义感,一般意义感是个体成长过程中已经形成的关于生命意义的认知、目标和感受,情境意义感是在某种特定的环境或者实践活动中产生的意义感。依据生命意义感生成模型,情境意义感与一般意义感若相符,一般意义感不会发生变化;如果情境意义感对个体有独特的触动,使其产生不同以往的感受、觉察和领悟,会促使个体经过接受、认同、重新评估,调整原有的认知,修正原有的目标,个体的一般生命意义感发生变化。因此,在心理健康教育课程中提升大学生生命意义感,可以明确感受、认知、目标三个层面的教学目标。

1. 感受层面:经由体验发现生命意义。生命意义感来源于客观现实,但实质上是个体的主观感受。对某种特定情境或者特定事件的意义评估,受到个体主观感受的影响。个体借由对某件事或者某个人的体验来发现生命意义。大学生心理健康教育课程中提升生命意义感的感受层面教学目标

可以确定为:引导学生在积极投入教学过程中体验成就感和满足感,感受自己对于某些事或某些人的重要性,从中觉察自我价值、发现生命意义。

2. 认知层面:经由解释赋予生命意义。阿德勒认为,儿童在生命之初,大约5岁左右,就已经产生对世界、对自己的最深层最持久的概念,以后他就经由一张固定的统觉表(Scheme of apperception)来观察世界,经验在被接受之前,就已经被预先解释,这种解释又是依照最先赋予的生活的意义而进行的。^{[4](P27-33)}相同经历的人,会因为固定的统觉表即个人习惯化的认知模式不同给经历赋予不同的生命意义,进而影响个体对人生目标和行为活动的选择。大学生心理健康教育课程促进生命意义感提升的认知层面的教学目标可以确定为,引导大学生重新审视特定情境下的个人观念,反省个体习惯化的认知模式,认出谬误或问题所在,调整认知模式,经由解释赋予经历以新的生命意义。

3. 目标层面:经由重构探寻生命意义。目标是指通过行动能够得到的理想的未来状态,包括未来学习工作、人际关系以及自我成长等方面更理想的状态。目标是生命意义感的核心,一个明确的目标可以指引方向,并且赋予个体生命的意义。没有目标,意义感也无从产生。个体的生命目标是发展变化的,生命意义感也会随着时间的推移、年龄的增长和阅历的增加而发生变化。一些大学生高中时期有明确的考上大学的目标,大学伊始目标失落,伴随他们寻找、探寻并确立新的目标的过程,生命意义感也会发生变化。大学生心理健康教育课程要引导学生在重新构建目标体系的过程中探寻生命意义,这一过程不是直线式的、一次性的,而是发展的、变化的,重点在于引导大学生觉察内心的需要,思考想要成为什么样的人以及想要追求什么样的人生,激发探寻目标的意识和积极行动的动机。

二、根据“个体与社会、他人、自己”的三大关系,构建三维教学内容

阿德勒认为每个人都有三种重要的联系,构成了个体生活意义的三大基本问题,职业、社会关系和爱情,个体对这三个问题作反应时,明白地表现出他对生活意义的最深层次的感受。^{[5](P27-33)}国内对于生命意义来源研究发现,成人的生命意义来自社会关注、自我成长、关系和谐、生活享受以及身

心健康五个方面。^[6]学者们对于生命意义感的来源看法并不一致,但是关系被认为是重要的来源,既包括与社会的关系、与他人的关系,还包括与自我的关系。大学生心理健康教育课程可以从个体与社会、个体与他人、个体与自己的三大关系维度出发,依托学习、人际关系和人格等教学内容促进大学生生命意义感的提升。

1. 从个体与社会关系的维度,依托学习专题,引导大学生在学习活动中体会生命意义。人与外部世界的首要联系是个体与社会的关系。对于学生来说,学习是获得成就、体现个人价值并且关系未来生存的主要实践活动。学习与大学生生命意义感的关系尤为密切,一方面,生命意义感缺失会影响学习动机,从而影响学业成绩;另一方面,生命意义感的提升依赖学习活动,大学生在学习中体会到的胜任感和成就感是生命意义感的来源。大学生心理健康教育课程提升生命意义感,需要依托学习专题,引导学生理解学习意义,构建学习目标,掌握学习方法,体验学习乐趣,在学有所获的过程中感受个人价值,体会生命意义。

2. 从个体与他人关系的维度,依托人际关系专题,引导大学生在建立人际联结中发现生命意义。人是社会关系的产物,个体的价值感和意义感一般都和他人紧密相连。已有研究表明,个体可以通过与他人建立亲密关系来发现生命意义,亲社会行为可以帮助促进成功的社会关系,从而提高生命意义。^[7]从个体与他人关系的维度,大学生心理健康教育课程可依托人际关系专题,引导大学生在建立人际联结中发现生命意义。一方面,引导大学生体验社会支持的力量,觉察良好人际关系的意义,在获得关爱中感受生命的意义。另一方面,引导大学生关爱他人,成为他人的积极支持力量,体会被需要的幸福,感受自我的力量和价值。

3. 从个体与自身关系的维度,依托人格专题,引导大学生在自我成长中寻求生命意义。个体既可以通过与社会的联结,依托参与外部世界的实践活动来获得成就感,从而感受生命的意义,也可以通过与自身的联结,依托个体的自我成长来实现。从个体与自身的关系维度,大学生心理健康教育课程可以依托人格专题,引导大学生在自我成长中寻求生命意义。一方面,引导大学生积极探索自我,全方位认识自我,在此基础上尊重、理解、接纳自

己,感受个体存在的价值。另一方面,引导大学生对自己正确定位,对个人能力之外无法修补的缺陷,坦然接受,对于可以改变的不足之处,设定自我成长目标,健全人格,增长智慧,使自身的存在充满意义。

三、着眼“感受”与“关系”,探索体验式教学方式

感受是生命意义感的基本成分,也是连接认知和目标的中介,情境意义感的产生首先基于实践活动中的个体感受,实践活动中的关系也是生命意义感的重要来源,大学生心理健康教育课程可以着眼“感受”与“关系”,探索体验式教学方式,从教学需要出发,从激发学生的感受入手,引入或创设与教学内容相适应的课堂教学活动,促进学生在课堂活动中体验触动,促进学生与他人、与自己的连接,从而促进其认知模式的修正,目标体系的调整,生命意义感的提升。

1. 着眼“感受”,使学生在参与课堂活动中体会生命意义。感受产生于个体的实践活动,要达成提升生命意义感的教学目标,体验式教学创设的课堂活动,要紧贴激发生命意义体验的教学目标,能够使学生在活动中有所触动。在学习、人际关系和人格等与生命意义关系密切的专题,设计“盲行”“社会支持体系图”“种子画”等活动,引导学生在参与中体验,感受个体目标的意义,感受帮助别人以及被别人帮助的快乐和满足感,感受每个生命个体独特的存在意义,促进对自我、他人以及关系有更深入的理解和接纳。在体验的基础上,教师根据专题教学目标提出问题,引导学生围绕某个主题进行交流分享,帮助学生对自己的观点有更清晰的觉察,使学生了解人格的个体差异性,意识到每个生命个体独特的存在意义,扩建或修正认知模式。

2. 着眼“关系”,使学生在良性支持的班级氛围中生成生命意义。体验式教学既是师生、同伴信息的交流过程,也是师生、同伴情感的交流过程,体验式教学的顺利实施需要注重构建良好的师生关系、同伴关系,而良好的关系又是学生生命意义感生成的源头。体验式教学中,教师要注意尊重学生的个体差异和主体性,设身处地为学生着想,关心学生感受,使学生感觉到被尊重、被理解。教师要引导学生学习倾听,鼓励学生分享自己的感受,不

对学生的发言进行评判,只是在必要时加以引导。对于违反尊重、接纳准则的行为,教师要及时提醒、制止,引导安全和接纳的班级氛围的生成,使得学生更愿意去觉察自己真实的感受,进行真诚的分享,在良性支持的班级氛围中悦纳自己、悦纳他人,获得关系中的积极体验,提升对生活的积极态度,促进其形成良好的生命价值观,提升生命意义。

四、遵循“成长”导向,完善过程性教学评价

为了提升教学效果,大学生心理健康教育课程可以聚焦“学习过程”,将过程性评价与终结性评价有机结合,使过程性评价成为教学评价的重要组成部分,充分发挥过程性评价促进成长的导向功能,有效提升大学生生命意义感。

过程性评价主要在于及时反映学生学习情况,采取灵活的方式记录、保留和分析学生的表现,促使学生对学习过程进行积极反思和总结。根据大学生心理健康教育课程特点,可以为学生配发课程学习纪录手册,方便学生记录和反思课程学习情况和学习收获。每堂课结束时,学生写下课程学习反馈,有利于促进学生及时反思、总结,清晰了解学习收获,从中体验课程学习的成就感和胜任感;学生也可以提出某个问题、困惑,教师及时做出回应,促进学生的领悟和行动。采取过程性评价,引导学生在大学生心理健康教育课程学习中更多地着眼学习过程,在活动中关照内心的感受,加深对生命意义的思考,更加明确自己的目标追求,促进对自我的认识和接纳,以及对自我价值与生命意义的觉察。

参考文献:

- [1][7] 倪旭东,唐文佳.生命意义的缺失与追寻[J].心理学探新,2018,38(6).
- [2] 刘翔平.寻找生命的意义:弗兰克尔的意义治疗学说[M].武汉:湖北教育出版社,1999.
- [3] 赵娜,马敏,辛自强.生命意义感获取的心理机制及其影响因素[J].心理科学进展,2017,25(6).
- [4][5] [奥地利]A·阿德勒.超越自卑[M].刘泗,编译.北京:经济日报出版社,1997.
- [6] 程明明,樊富珉,彭凯平.生命意义源的结构与测量[J].中国临床心理学杂志,2011,19(5).

责任编辑 罗钰涵