

当前我国大学生学习意义感的偏离与校正

钟惠珍, 叶信治

(福建师范大学教育学院, 福建 福州 350007)

[摘要] 学习意义感是大学生在学习建构的意义系统, 包括理解并认同自我作为学习主体的力量和价值, 追求对自身学习意义的内容诠释, 并体验到学习有用、有价值、值得付出努力等积极情感。学习意义感作为一种指引大学生成长成人的内在精神性力量, 具有主体性、异质性、生命性以及整体性四大属性, 但现实中存在主体性离场、内容同质性、价值工具化、体悟片面性等偏离现象。因此, 大学需要以重成人的教育使命、高质量的教育活动、支持性的人际互动、教育性的学校文化实现大学生学习意义感的校正。

[关键词] 大学生; 学习意义感; 偏离; 校正

[中图分类号] G 459

[文献标识码] A

[文章编号] 1671-6493 (2024) 01-0065-09

大学生的学习是其价值形成、能力提升和学业成功的重要途径。高等教育普及化时代的到来, 让大学生的学习与发展得到广泛关注和高度重视。随着“立德树人”根本任务的贯彻落实以及高等教育高质量发展的逐步推进, 高校人才培养在关注高深知识、专业技能等智识的同时, 也愈发关照人的广阔生命视域, 包括情感和价值观以及更深层次的目标和意义等。

然而, 审视当前大学生的学习现状, 学习迷茫、学习志向功利、未来规划不足等现象依然在大学生群体中普遍存在。究其根源, 主要是大学生的学习意义感存在失落之困境。“人的存在从来就不是纯粹的存在 (being); 它总是牵涉到意义”^[1], 一旦“缺少了意义感作为基础, 个体就不能完整地去感受事物”^[2]。因此, 激发、引导和提升大学生学习的意义感, 实现意义主体从离场转向在场、意义内容从同质性转向异质性、意义价值从工具化转向生命性、意义体悟从片面性转向整体性, 是促进大学生学习与发展、实现高等教育高质量提升以及深化人才强国战略的重要举措。

一、大学生学习意义感的意蕴与功能

哲学领域最早关注人的存在意义, 之后逐渐成为心理学、管理学关注的议题。已有研究表明, 意义感对于个体的绩效表现、应对行为、心理品质等方面均具有积极影响。在高等教育领域, 尽管研究者意识到了意义感的重要性, 但并未得到应有重视, 故有学者声称, “高等教育一直忽略学生的内在发展, 低估了意义感在学生在学习、发展以及最终成功中所起的作用”^[3]。据此, 在既有意义感研究的基础上厘清大学生的学习意义感, 并引以为抓手促发学生的积极学习行为, 提高学习的质量, 对于人才培养质量的提升具有重要意义。

(一) 学习意义感的概念界定

目前对于学习意义感的概念尚未形成较为一致的见解。有的认为学习意义感是学生对于学习有何用、有何价值的理解、判断或体验^[4-5]。有的将其视作学习动机, 是个体不断寻求更高层次意义的学习内驱力^[6]。有的基于多维视角将学习意义感确定为“学习者对学习生活之意义的认识”, 以及“他们所感受到的学习生活的社会意义和个人意

[收稿日期] 2023-08-19

[基金项目] 福建省教育科学规划 2022 年重点项目“大中小学协同培养创新人才的机制研究”(FJGHZD22-04)

[作者简介] 钟惠珍 (1990—), 女, 福建龙岩人, 福建师范大学教育学院博士研究生, 主要研究方向为大学生学习与发展研究。

叶信治 (1970—) 男, 浙江文成人, 福建师范大学教育学院教授, 博士生导师, 主要研究方向为高等教育基本理论研究, 大学生学习与发展研究。

义”^[7]；还有研究者从理论上将其阐述为“学生在学习过程中时刻寻求个体与知识之间稳定的意义联系，对学习内容、学习活动以及学习过程产生强烈的意义确认和价值认同，并在此基础上体悟到知识学习对于自身成长与发展以及精神追求的真正意义的意识活动”^[8]。

鉴于已有论述，本研究认同学习意义感是一个多维概念，是大学生认识到自我作为学习主体的价值，努力诠释和寻求自身学习的意义，并体验到学习有用、有价值、值得付出努力等积极情感。

（二）大学生学习意义感的内在属性

学习活动是大学生的重要活动之一，能够使“个体逐渐意识到学习的意义是什么，究竟想从学习中获得什么，期待学习带给我们什么，由此逐渐引导个体把学习变成一种审慎行动，从学习中领略深层意义，超越自我情绪欲望去感受学习本身的魅力”^[2]。大学生通过学习活动建构的学习意义感具有主体性、异质性、生命性和整体性等内在属性。

1. 主体性。主体性“是使主体区别于客体，并使主体之所以成为主客体关系中的主体的特殊本质”^[9]，学生作为自我认识的主体、学习的主体、交往中的主体，其主体性的彰显亦是学习意义感生成和发展的根本前提。

第一，学生是自我认识的主体。苏格拉底关于“认识你自己”的言说指出人作为一种主体性的存在能够使个体成为认识自我的对象，思考自身存在的价值。自我主导理论也指出，个体自我维度的发展是一个由外部主导向自我主导发展的过程，一个具备自我主导能力的人，有清晰的自我认知和坚定的自我信念，对于未来有清晰的规划，面对困难和压力表现出积极的应对^[10]。

第二，学生是学习的主体。学生作为学习的主体，具有对“自身主体地位、主体能力和主体价值的自觉意识”^[11]。学习意义感强的学生能够在学习活动中认识到自身作为学习者的主体地位，展现出认同和自主的学习状态。在这里，认同意味着个体通过学习发现自己作为“学习者”的潜力，相信能够通过努力学习释放潜能，这与多元智能理论强调的让每个人的身心潜能充分释放的观点一致。自主意味着学生能将学习内化为一种自觉、自主的行为，在认识上实现了由“要我学”到“我要学”的转变，这种主体性的彰显推动学生将整个自我（身体、思想、情感、精神）积极地投入到学习

中，成为自己学习的主人。

第三，学生是交往的主体。社会性是学习的固有属性，学生通过活动、对话、合作等互动的过程突显其主体地位。“金字塔模型”将大学生的成长视作一场向上的攀登，如果想要到达金字塔的顶层，需要将自己置身于大学经历当中，通过亲身参与、深度投入和主动反思强化主体性地位的体悟，以实现自身的发展^[12]。正如马克思所认为的，“凡是有某种关系存在的地方，这种关系都是为我而存在的”^[13]，因而，所有的交往都是为塑造主体的我而服务的。

2. 异质性。相较于前普及化时代，身处普及化阶段的大学生学习意义感受到技术进步、社会变迁、价值取向转变等方面的影响和塑造而表现出异质性的特征。

第一，个体对于学习意义的认识和体验具有异质性。有的学生一入学就形成了清晰、明确的认识，并且通过整个大学阶段的学习不断修正这一认识，使当前学习和未来发展形成一致性的联结，有的人直到毕业都不知道自己是何而学，浑浑噩噩地度过了大学生涯。一项面向中国大学生的调查就发现，有53%的本科生对自己的学习意义不甚明了^[14]。此外，学习的过程和结果都充斥着愉悦、无聊、焦虑等情感，因而大学生对于学习意义的情感体验也是存在差异的，有的体验到价值感、获得感等积极情感，有的则体验到无意义感、虚空感等消极情感，不同的情感体验会将学生导向不同的学习状态，驱动学生进行不同学习意义的探索。

第二，个体对于学习意义的内容诠释具有异质性。有的大学生将学习视作实现当下个人目的的手段（如获得奖学金、文凭、找到好工作），有的将学习看作完善自我的过程，还有的则关注能否对他人和世界产生积极影响。例如，Henderson - King 面向大学生的问卷调查得出职业、独立、方向、未来等十种意义类型^[15]。Kim Eun - Young 则通过对优秀大学生的访谈识别出为未来职业做准备、获得知识的积累和增长、实现自我成长与自我改变三种学习意义感类型^[16]。

3. 生命性。“学习内具促进人的思想、精神发展的力量”^[17]能够使学生通过持续的学习实现生命的丰盈与充实，进而使其学习超越短期利益，上升到对生命意义的体悟。

首先，个体通过学习体悟生命意义。学生不仅

要为当下的学习寻求意义,为当下学习和未来发展寻求一致性的联结,还要透过学习体悟生命的意义,“从而使学习真正成为学生个人精神发育和成熟的过程,实现学习使人成为人的初衷”^[18]。因此,学习意义感不能仅仅从具体的教育情境进行理解,它还是个体独特生命故事的一部分,需要学生通过学习探索“我想要成为什么样的人”“我想要过什么样的人生”,真正做到“学以致用”。

其次,学习意义感的层次是不断跃升的。Schnell 根据意义感的抽象和复杂程度将其分为由低到高的五个层次。具有更高抽象程度的意义感能够为更低层次的目标、行动等提供整合的框架^[19]。在学习情境下,学生通过对有价值目标的寻求和实现,启动对深层次意义感的寻求,进而自觉向下一个更深的层次跃进。这也印证了弗兰克的观点,每个人都有寻找意义的动机,但只有当个体走向自我超越的状态时,才能发现更深层次的意义感^[20]。

4. 整体性。学习意义感不仅在个体间具有异质性,在个体内部也可能同时存在不同的意义感类型。但个体学习的个人意义和社会意义、当下意义和长远意义之间并非互不相干、截然对立的,相反,他们之间相互关联、相互转化,共同将个体串联成完整生命整体。积极心理学关于生命意义的整合模型指出,当个体面临压力情境时,会通过缩小情境意义和整体意义之间的差异而使自己成功适应压力事件^[21]。具体到学习活动,当学生处于压力情境(如考试)时,为避免产生焦虑、无意义感等消极体验,他们可能会暂时搁置较深层次的学习意义而选择较浅层次的“通过考试”,但本质上,这两个层次的学习意义感是属于同一整体的。

学习意义感是发展着的整体。从个体成长的历史向度来看,高水平、深层次的意义感并非“生而有之”,而是伴随个体的成长逐渐生成、不断完善的。大学作为“个体灵魂上升的阶梯,使人发育完整而健全之韧性的教化性场域”^[22],是学习意义感从无到有、由模糊走向清晰、由低层次向高层次转化的关键时期。但个体的完整“成人”远不止于大学阶段,而是在人的整个生命历程中借由学习实现整体的、有深度的发展。正如终身学习理念所强调的:“学习是人类最自然的本能,在一个瞬息万变的世界,我们每个人都要保持适应性、灵活性和变通性。每个人都需要挑战自己的最大潜能,而这只有通过持之以恒的学习才能达到”^[23]。

(三) 学习意义感:学生通往成人之路的内生驱力

首先,学习意义感有助于增强大学生的学习动力。研究证实,学习意义感有助于学习动机的提升^[24]。具体来说,作为指引个体走向深入的内在精神性力量,学习意义感不仅能够唤起大学生学习的好奇心和求知欲,还将其融入到更高的生命意义当中,生成较为持久和稳定的内在学习动力。同时,大学生从学习内容中体验的价值感、学习过程中产生的自信心以及学习结果中获得的成就感等积极情感反过来又推动学生更深层次的意义寻求,二者之间形成正向循环,共同促进学习动力的内化。

其次,学习意义感有助于提升大学生的学习质量。“大学生学习质量是学生通过学习活动在认知、情感和行为等方面取得的收获”^[25]。从认知收获来看,学习意义感能够使大学生全身心投入到学习当中,理解学习的内在价值,推动深度学习的发生。从情感收获来看,学习意义感强的学生更容易从学习中获得积极的情感体验,进而对课程和学业都表现出更高的满意度^[5],这有利于激发内在的求知旨趣。从行为收获来看,学习意义感有助于推动学生的自主学习参与,进而降低拖延、逃课等消极学习行为的发生。

再次,学习意义感有助于引领大学生的发展方向。学习的挑战无处不在,如果缺乏清晰的目标,大学生就很可能迷失在丛林当中,而意义感恰好能够为个体提供有价值感与方向感的目标^[26]。首先,目标是指向未来的,一旦拥有了明确的目标,学生更容易形成一种积极的未来取向,在学习中更加注重自身的成长而非一时的成功,面对失败、挫折等压力情境,也能迅速调整好自己的状态,不至于迷失前进的方向。其次,如果大学生拥有目标感和意义感,那么他们更有可能建立起积极的心理资源,以应对焦虑、抑郁、倦怠等心理问题,并最终将个体引至幸福的人生彼岸。

二、当前我国大学生学习意义感的弱化与偏离

无论是推进高等教育强国的建设,还是回应当下“学以成人”大学使命的诉求,大学对于学习意义感的关注都提升到了更加重要的层面。然而,审视当下,仍存在主体性离场、内容同质性、价值工具化、体悟片面性等学习意义感弱化与偏离的

样态。

(一) 置身事外的游离感引发学习意义感的主体性离场

学习是复杂性、深层次、多向度的意义建构活动,学生作为学习主体的身心在场是学习真正发生的关键要素。而现在的大学生学习却经常出现学习意义感主体性的离场。

首先,表现为一种被动的学习状态。大学生作为学习的主体游离于学习之外,将学习当做是一种强加在身上的压力,或是人生中顺其自然的步骤,学生因此变成了意义贫困的“打工人”,每天的学习就是完成既定动作。这种“要我学”的被动学习状态容易引发学习的无意义感,甚至“空心化”等心理问题。

其次,表现为一种身心分离的“隐性逃课”。学生的身体虽然端坐在课堂听课,但实际上学生的心思却完全不在课堂上,要么在学其他知识、要么不在学习的状态(走神、神游)、要么根本不在学习。这种“身心分离”的学习状态是一种消极的学习参与,直接影响学习的程度和质量。

还表现为一种“占有”的学习。弗洛姆指明了占有与存在两种不同的生存方式,在学习领域中,“占有”的学习主要表现为学生在上课的时候会努力拍下每一张 PPT,或认真记下所有听到的内容。在这个过程中,学生的学习只是机械地对知识进行了复制,这些内容在课后甚至不会被重构和反思,只有在考试的时候被拿出来背诵以应付考试,这样的学习并没有丰富他们的思想,最多不过是他人观点的所有者^[27]。因而,这种缺乏主体参与的“占有”学习并没有进入到个体的内在意义层面,知识仅仅停留在了认识的表层,而更深层次的综合、评价和创造则被隔绝在外了。

(二) 学生学习的实用主义取向滋生了学习意义感的内容同质性

人本主义心理学将“意义”视为学习的本质,并认为学习是个体意义的发现或形成^[28],因个体独有的学习经历而具有多样化的特点。然而,高等教育普遍存在的功利性和工具性倾向正在使学生对学习意义的内容诠释变得单一,呈现广度不广,深度不深的趋势。黄囡莉面向中国台湾地区民众开展的历时调查发现,学习的意义更加侧重于“找到好工作”“学习知识与技能”等实用取向^[29]。在中国大学生群体中,同样存在着一种“GPA 导向

的学业成就观”,抱持这种观点的学生将学习看作获得高分绩点并以此获得奖学金、推免资格等的工具^[30]。这种以 GPA 为轴心展开的学习活动,使得学习意义感这一多重多维的概念被窄化为单一向度的学分绩点提升。

从分布情况来看,学习意义感在频谱上呈现出正偏态的分布趋向,即主要集中在较浅的层次。“需要及需要的满足是意义形成和发展的真正动因,需要是意义产生的动力源泉”^[31]。尽管国内外学者对于需要类型的划分各不相同,但普遍认同人的需要是在低层次需要满足的基础上不断向深层次发展的,因此,学习意义感作为一种个体意义,也遵循着由低到高的发展顺序不断向内、向上发展。然而,大学生学习的实用主义取向却使学生的学习停留在“找到体制内的工作”“获得好成绩”等浅表层,而成人、为国家和民族发展而奋斗等较高层次的意义内容占比并不高。

(三) 大学现实教育方式导致学生学习意义感的价值工具化

马克斯·韦伯指出,目的合乎理性(工具理性)是“通过对外界事物的情况和其他人的举止的期待,并利用这种期待作为‘条件’或者作为‘手段’,以期实现自己合乎理性所争取和考虑的作为成果的目的”^[32]。在工具理性的影响下,大学将人才培养的重点放在了学生的认知问题和职业发展上,而真正意义上的育人使命则日益式微,在一定程度上,大学对学生发展中“外在”和“内在”的相对关注已经失衡^[33]。而教师在课程教学中也呈现出不重教学的倾向,教书育人的使命感并未真正显现出来。在与学生的交往互动的的时间和频率上也存在明显不足。但实际上,Astin 等人的研究表明,教师如果能够鼓励学生探索与意义相关的问题,在课堂内外增加与学生的互动,他们会报告更大的意义感提升,并可能以此促进学生的整合性学习^[33]。这种教育方式会扭曲大学的育人价值,大学生的学习意义感也因此表现出价值工具化的偏离。学生将外在于学习本身的获得奖学金、保研资格等客体(东西)由学习的客体变成了学习本身的目的,学习的工具性价值成为学习的全部价值,学生也由此变成“学习的机器”,成为被“奴役”的对象。工具化的学习意义感尽管能够为学生带来短期的积极学习成效,但也无形中造成了大学生群体的“内卷化”,从长远来看,学习本身的内在意义被遮蔽,无法为学生

带来持续的增益。一如赵汀阳关于“人的生活意义只能在生活本身”的说法,学习的意义也只能存在于学习本身,外在于学习之外的学习“是没有意义或者是不重要的”^[34]。

(四) 当前学习与未来的断联导致大学生学习意义感的体悟片面性

学习的过程是个体不断向上生长的过程,这意味着个体意义不会仅仅停留在较为肤浅的层面,而是将具体的学习活动整合到更大、更高层次的意义当中^[35],丰盈精神世界与意义世界,由情境意义走向生命意义,并最终走向完整、超越、自由的生命样态。当下,个体学习与其未来发展、生命意义之间断联的现象在大学生群体中是实际存在的,北京大学开展的一项大学生调查就发现,我国本科院校中近42%的非毕业生对未来没有清晰的规划^[36]。有的学生虽然设定了未来目标规划,却多是着眼于大学四年或是相对短的时间范围内规划自己的学习,而非立足人生目标进行长远规划,因而在学习意义感的发展上出现短视化的现象。“短视”的学生将关注点放在如何在大学四年内获得最大收益以实现自己的目标,这样一来,关乎整个人生的目标和意义就被切割成了不完整的条块了。从“理性”的角度来看也无可厚非,然实则却限制了学生成为完整的人,获得完满的生命意义。亦如雅思贝尔斯所言:“如果人被迫只顾眼前的目标,他就没有时间去展望整个生命”^[37]。

当然,大学生学习意义感的弱化与偏离除上述中微观层面因素的影响以外,还包括由科学技术发展和产业转型升级等带来的不确定性,这些要素势必会对学习意义感的认知和体验产生影响。限于文章篇幅,我们仅探讨了导致弱化与偏离的直接要素。

三、我国大学生学习意义感的校正

面对大学生学习意义感的弱化与偏离,大学作为学生认识自我、发现目标和意义的场所^[38],应该对学习意义感的唤醒、激发和引导起积极作用,使其形成清晰的自我认识,追求多元、深刻的目标,成为和谐发展的完整人,并最终成长为堪当民族复兴大任的时代新人。

(一) 以重成人的教育使命孕育学习意义感的生命性

早在19世纪,英国学者纽曼就立场坚定地强

调:大学教育的目的在于培养大写的“人”^[39],要实现个体的完整成人,不仅需要考量当下学业、就业等工具性价值,还要促成学生的精神性发展和生命成长。因此,新时代的高等教育应当实现育人使命的复归。要重申的一点是,这里谈生命性,并不是说较浅层次的、工具性的学习意义感不重要,而是需要加强对生命性的重视,实现工具性和生命性的相对平衡。

第一,确立成才与成人相融通的人才培养目标。受全球性的教育功利化影响,大学将人才培养的重点更多地放在了培养学生的知识获取和技能提升上,而相对消解了对学生内在精神性的塑造。因此,首先要从顶层设计出发改变原有以知识和技能为指向的教育理念,兼顾学生的价值观、理性、道德等精神性成长,这有助于大学超越教育功利性和工具性的价值取向,实现对卓越灵魂培养的复归,扭转当前学习意义感存在的工具性倾向,实现人才培养目标在成才与成人上的融通。例如,清华大学确立的价值塑造、能力培养、知识传授“三位一体”的教育理念,不仅将价值塑造纳入人才培养当中,还将其放在首位,这是对学生成人的重视,也是对“立德树人”这一教育根本任务的真切回应。

第二,重申通识教育的育人价值。与专业教育的专业性和实用性不同,通识教育更加强调的是知识的广博性和价值性,正好可以缓解因对专业教育的过度关注而导致的精神贫乏,引导学生关注学习背后所蕴含的价值和意义。具体来说,通过设置通识教育委员会作为统筹管理部门,制定通识教育标准、审定所开设的课程、协调院系间的沟通。例如,哈佛大学早就成立了通识教育常务委员会,专门对学校的通识教育课程结构、内容等进行审核把关^[40]。其次,在通识教育课程的设置上,根据大学实际和通识教育内涵的时代转变适时调整通识教育课程的结构,在开设跨学科的通识教育课程基础上,增设为人与为学等方面的课程,这有助于拓宽学生的认知边界,看待问题的视角也会变得更加全面和包容。

(二) 以高质量的教育活动促生学习意义感的异质性

教育活动贯穿学生整个大学学习的过程,是大学生直接参与的课内外活动,因而高质量的教育活动有助于激发学生追寻自身学习意义的动力,通过

实际参与的过程“拨云见意”，创生出属于自己的学习意义感。

第一，课程作为课内教育活动的主要内容，是大学生获得学习意义感的主要来源。在课程伊始，教师就明确向学生传递通过本门课程的学习能够收获什么、对于个人成长与发展的意义，有助于激发学习的兴趣和意义感。在课程实施过程中，循序渐进地提高课程难度和挑战度，加强对学生更深层次认知能力、思维能力的培养，引导学生建立所学知识与发展未来之间的关系。联系真实情境和具有实践意味的课程能够增强大学生的专业认同和专业承诺，提升学习的意义感。“满堂灌”的教学方式显然只是将知识强加给学生，通过持续的输入确保学生在知识量上的增加，但实际上学生学的质量却大打折扣。而基于真实情境的课程实践、基于项目的学习、案例教学等，通过与真实情境的联结能让学生真正感受到所学知识的用处，体验用所学知识解决现实问题的成就感，进而激发学习的意义感。

第二，高影响力教育实践活动作为一种有意义、有目的的活动能够直接或间接提升学习意义感。要发挥高影响力教育实践活动的正向作用，首先要结合本校教育目标和现实条件、顺应学生特点和实际需求设计组织高影响教育实践活动。其次，除了学校层面的精心设计与组织以外，还需要在覆盖面惠及最大多数学生，这样才能有效发挥其应有的效用和价值。值得注意的是，已经有一些学校进行了实践探索，比如，南京大学、四川大学等高校将新生研讨课纳入人才培养方案，以学分的形式固定下来，让每个学生都参与到有意义的教育活动当中。当然，高影响力教育实践活动因不同的教育导向而具有不同的类型，学校应在确保活动质量的基础上丰富活动的种类，让每个学生都有机会参加至少两项高影响力教育实践活动^[41]。

（三）以支持性的人际互动唤醒学习意义感的主体性

人是社会性的存在，时刻都在与人建立各式各样的关系。以教师和同伴为主的关系网络贯穿于大学教育的全程，是学生成长与发展的过程与基本形式，也是学习意义感产生的重要来源，因此，具有支持作用的生师互动和同伴互动能够唤醒学习意义感的主体性。

第一，开展有效的生师互动。教师是大学生成长过程中意义的激发者和唤醒者，如果学生能够准

确感受到教师对于高深知识的热情、以教育为事业的人生追求，更可能激发学生的学习意义感。经常性、有效的生师互动内含的互动创造意义的逻辑，能够使大学生立于师生交往的中心，缓解学生在学习和生活中的迷茫感，从精神层面激发学生的学习的好奇心和热情^[42]。教师可以通过在课内外形成师生共同体，有意识地向学生探讨目标规划、学习意义等话题，支持他们在自我理解、价值塑造等方面的发展，这有助于学生明确学习的目标和意义^[43]，用发自内心的热情投入到学习活动当中。

第二，关注同伴的情感性支持。确立与学生发展相匹配的同伴关系在学习意义感的激发和寻求中具有正向的促进作用。首先，发挥“宿舍文化圈”的独特作用。研究表明，相对于疏远的宿舍关系，相对和谐的宿舍关系能够在舍友之间形成积极的影响^[44]，学生通过宿舍这一空间实现情感上的联结，获得来自同伴的情感性支持。我们常说的“学霸宿舍”就是这种相互分享、相互促进、相互勉励的同伴关系。其次是发挥优秀同伴的“头雁效应”。优秀同伴在大学生群体中所起的率先垂范作用，有助于引导身处于这一积极群体文化的其他成员在与优秀同行、向优秀看齐的过程中提高对于学习活动本身的全身心投入^[45]，进而激发对深层次学习意义感的追求。

（四）以教育性的学校文化勾勒学习意义感的整体性

学习意义感的整体性意味着较浅层次和深层次的意义感、短期目标和长期目标之间并非割裂的，而是一个相互联系的整体。因此，学习意义感整体性的提升就需要关注这种意义的联结，学校文化作为一股潜移默化的力量，能够为学生的学习意义感生长提供丰富的养分。

第一，支持性的学习环境能够塑造人，塑造人的学习意义感。每所大学都有属于自己的独特学校文化，并且应该提供一种特别能够将某种观念传递给学生的环境^[46]。Steger 和 Shin 关注学校支持能否推动大学生的意义寻求，结果发现，当大学生感知到自己所身处的大学环境支持他们进行意义探索时，学生会报告出更积极的意义感^[47]。因此，大学可以通过营造能被学生准确感知的支持性环境，鼓励学生寻求学习的意义感，提升学生在意义寻求过程中的获得感、价值感等积极体验。

第二，合理的学生评价机制能够引导大学生将

短期目标和长期目标,学习意义和人生意义整合起来。对学生的学习效果进行评价有助于检验教育目标的实现程度。关注学习意义感的评价制度能够激发学生的学习内驱力,引导学生探索和思考学习的内在意义。针对当前以闭卷考试为主的评价方式可以在考试内容上减少机械背诵的试题,着重考察学生对于学习内容的内化情况,丰富考试的形式,增加对分析、评价和创造三类能力的考察,以激发学生对于知识内在意义的思考。

总之,学习意义感是大学生学习与高等教育不可忽视的主题。对学习意义感的追求与创生依赖学习者与自身、与学习内容、与他者、与世界的对话和省思,最终透过学习通达生命,促成学生在更高意义上成长为人^[2]。而更高层次的学习意义感反过来又能推动学生全身心的学习参与和学习投入,使学生更好地理解学习的深层意义,实现由“不知为何而学”“要我学”向“我愿意学”“我想学”“我能学好”的转变,推动用心学习、深度学习的真正发生。

[参考文献]

- [1] 赫舍尔. 人是谁 [M]. 隗仁莲,译. 贵阳:贵州人民出版社,1994: 46-47.
- [2] 刘铁芳. 追寻生命的整合:个体成人的教育哲学阐释 [M]. 北京:高等教育出版社,2017: 66, 334, 453.
- [3] VAN DER WALT C. The Relationships Between First Year Students' Sense of Purpose and Meaning in Life, Mental Health and Academic Performance [J]. Journal of Student Affairs in Africa, 2019, 7 (2): 109-121.
- [4] 伍远岳. 知识获得及其标准研究 [D]. 武汉:华中师范大学,2015.
- [5] AZILA - GBETTOR E M, MENSAH C, ABIEMO M K. Self-efficacy and academic programme satisfaction: mediating effect of meaningfulness of study [J]. International Journal of Educational Management, 2022, 36 (3): 261-276.
- [6] 彭静雯,刘疏影. 在“本能”与“认知”之间:学习内驱力提升的分野及融合 [J]. 高等工程教育研究, 2022 (5): 111-118.
- [7] 丁念金. 学习过程评价的理念 [J]. 当代教育科学, 2012 (12): 3-6.
- [8] 容翠,伍远岳. 学习的意义感:价值、内涵与达成 [J]. 教育发展研究, 2016, 36 (18): 13-17.
- [9] 余文森. 略谈主体性与自主学习 [J]. 教育探索, 2001 (12): 32-33.
- [10] MAGOLDA, M B B KING, P M. Special Issue: Assessing Meaning Making and Self-Authorship—Theory, Research, and Application [J]. ASHE Higher Education Report, 2012, 38 (3): 1-138.
- [11] 高中建,姜泽慧. 饭圈青年主体意识及其重构研究 [J]. 中国青年研究, 2022 (9): 98-105.
- [12] 岑逾豪. 大学生成长的金字塔模型——基于实证研究的本土学生发展理论 [J]. 高等教育研究, 2016, 37 (10): 74-80.
- [13] 马克思恩格斯全集:第三卷 [M]. 北京:人民出版社,1995: 34.
- [14] 史静寰,涂冬波,王纾,等. 基于学习过程的本科教育学情调查报告 2009 [J]. 清华大学教育研究, 2011, 32 (4): 9-23.
- [15] HENDERSON - KING D, SMITH M N. Meanings of Education for University Students: Academic Motivation and Personal Values as Predictors [J]. Social Psychology of Education, 2006, 9 (2): 195-221.
- [16] KIM, EUN - YOUNG. The Study on the Highest - Academic Achievement University Students' Learning Motivation and Learning strategies by Learning Meaning [J]. Korean Journal of Educational Research, 2017 (4): 121-142.
- [17] 余文森. 从有效教学走向卓越教学 [M]. 上海:华东师范大学出版社,2015: 59.
- [18] 李润洲. 生成的人及其教育意蕴 [J]. 南京社会科学, 2020 (3): 143-149.
- [19] SCHNELL T, HOOFF M. Meaningful commitment: finding meaning in volunteer work [J]. Journal of Beliefs & Values, 2012, 33 (1): 35-53.
- [20] 维克多·弗兰克. 追寻生命的意义 [M]. 何忠强,杨凤池,译. 北京:新华出版,2003: 101-107.
- [21] PARK C L. Making sense of the meaning literature: An integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. [J]. Psychological Bulletin, 2010, 136 (2): 257-301.
- [22] 刘铁芳. 公共生活与公民教育:学校公民教育的哲学探究 [M]. 北京:教育科学出版社,2013: 23.
- [23] 诺曼·朗沃斯. 终身学习在行动——21世纪的教育变革 [M]. 沈若慧,译. 北京:中国人民大学出版社,2006: 36.
- [24] 徐华女,洪慧芳. 外来工子女学习动机的提升路径:感知教师正义视角 [J]. 全球教育展望, 2020, 49 (5): 19-31.
- [25] 杨院. 学习模式:大学生学习质量形成的路径选择 [J]. 江苏高教, 2014 (3): 80-82.
- [26] MARTELA F, STEGER M F. The three meanings of

- meaning in life; Distinguishing coherence, purpose, and significance [J]. *The Journal of Positive Psychology*, 2016, 11 (5): 531–545.
- [27] 弗洛姆. 日常生活中的两种生活方式: 占有与存在 [M] // 马斯洛. 人的潜能和价值. 北京: 华夏出版社, 1987: 330–331.
- [28] 钟启泉. 概念重建与我国课程创新——与《认真对待“轻视知识”的教育思潮》作者商榷 [J]. *北京大学教育评论*, 2005 (1): 48–57.
- [29] 黄隳莉, 洪才舒. 学习的意义感: 建立、失落及再创造 [J]. *教育科学研究期刊*, 2017: 62 (1): 133–162.
- [30] 罗燕, 史静寰, 涂冬波. 清华大学本科教育学情调查报告 2009——与美国顶尖研究型大学的比较 [J]. *清华大学教育研究*, 2009, 30 (5): 1–13.
- [31] 柴秀波, 刘庆东. 存在与意义: 从意义角度对生存状态的哲学考察 [M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2011: 112.
- [32] 马克思·韦伯. 经济与社会: 上卷 [M]. 林荣远, 译. 北京: 商务印书馆, 1997: 56.
- [33] ASTIN A W, ASTIN H S, LINDHOLM J A. Cultivating the Spirit: How College Can Enhance Students' Inner Lives [M]. San Francisco: Jossey – Bass, 2011: 2, 37.
- [34] 赵汀阳. 知识, 命运和幸福 [J]. *哲学研究*, 2001 (8): 36–41.
- [35] REKER G T, WONG P T P. Aging as an Individual Process: Toward a Theory of Personal [M] // J. E. BIRREN, V. L. BENGTSON, *Emergent theories of aging*. New York, NY: Springer, 1988: 214–246.
- [36] 鲍威. 跨越学术与实践的鸿沟: 中国本科教育高影响力教学实践的探索 [J]. *北京大学教育评论*, 2019, 17 (3): 105–129.
- [37] 卡尔·雅思贝尔斯. 什么是教育 [M]. 邹进, 译. 北京: 读书·生活·新知三联书店, 1999: 48.
- [38] 刘易斯. 失去灵魂的卓越: 哈佛是如何忘记教育宗旨的 [M]. 侯定凯, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2007: 9.
- [39] 约翰·亨利·纽曼. 大学的理念 [M]. 高师宁, 译. 北京: 北京大学出版社, 2016: 3.
- [40] 李曼丽. 哈佛大学新制通识教育方案及其实施效果辨惑 [J]. *北京大学教育评论*, 2018, 16 (2): 104–115, 189–190.
- [41] 叶信治. 高影响力教育实践: 美国大学促进学生成功的有效手段 [J]. *中国高教研究*, 2012 (9): 35–39.
- [42] 蒋华林, 张玮玮. 师生互动: 提高本科教育质量的有效途径 [J]. *清华大学教育研究*, 2012, 33 (5): 21–26.
- [43] JIANG F, LIN S, MENON M J. The influence of Chinese college teachers' competence for purpose support on students' purpose development [J]. *Journal of Education for Teaching*, 2016, 42 (5): 565–581.
- [44] 李颖. “宿舍文化圈”: 同辈影响与青年人生目标的实现 [J]. *中国青年研究*, 2020 (4): 78–85.
- [45] 龙琪, 倪娟. 促进大学生学习投入的关键因素研究 [J]. *教育学报*, 2020, 16 (6): 117–127.
- [46] 莱特. 穿过金色光阴的哈佛人: 哈佛大学生成功访谈录 [M]. 范玮, 译. 北京: 中国轻工业出版社, 2002: 136–140.
- [47] SHIN J Y, STEGER M F. Supportive College Environment for Meaning Searching and Meaning in Life Among American College Students [J]. *Journal of College Student Development*, 2016, 57 (1): 18–31.

(责任编辑: 上官林武)

Deviation and Correction in College Students' Sense of Meaning in Learning

ZHONG Hui – zhen, YE Xin – zhi

(College of Education, Fujian Normal University, Fuzhou 350007, China)

Abstract: The sense of meaning in learning is a meaning system constructed by college students, which includes cognitive, motivational and affective components, refers that students understand and recognize the strength and value of self as the subject of learning, and pursue the interpretation of the meaning of one's own learning. and the students experience the learning as one which is useful, valuable, worthwhile and other positive emotions. As an internal spiritual power that guides college students to become a good person, the sense of meaning in learning has four major attributes: subjectivity, heterogeneity, vitality and wholeness. However, in reality, there are deviations such as subjective departure, content homogeneity, value instrumentation, and one – sidedness of embodiment. Therefore, universities need to realize the correction of college students' sense of meaning in learning with an educa-

投稿网址: <http://xuebaobangong.jmu.edu.cn/jkb/>

tional mission that cultivating people, high – quality educational activities, supportive interpersonal interaction, and an educational school culture.

Key words: college students; sense of meaning in learning; deviation; correction

我校召开新增博士硕士学位授权审核工作部署会

1月16日上午,我校召开申报学位点工作专班扩大会议,传达并部署落实新增博士硕士学位授权审核工作,校党委书记沈灿煌、副校长王厚杰,各申报学位点的学院负责人、申报学位点工作专班成员参会。

会议动员部署新一轮博士硕士学位授权审核工作。沈灿煌指出,各单位要熟悉申报流程和具体要求,把握时间节点,确保填报数据的真实性和有效性。他强调,学位点申报进入最关键阶段,要认清当前形势,勇往直前,高度重视学位点申报工作;要扎实工作,根据指南完善申报书,把握好时间节点,做好最后冲刺;要树立信心和勇气,坚定目标,实现弯道超车。

会议传达、解读了省学位办新增博士硕士学位授权审核工作会议精神,并讨论了学校新一轮博士硕士学位授权审核工作。王厚杰要求各学院对标《学位授权审核申请基本条件》,认真研读新增学位点简况表的各项说明和要求,争取在春节前完成校内填报工作。研究生院常务副院长刘光明代表校学位办传达新一轮新增博士硕士学位授权审核工作要求,并对新增学位点和学位点专项核验结合后的闭环管理、审核工作程序改革、硕士点核验比例等政策变化作详细解读。

据悉,新增博士硕士学位授权审核工作预计2024年7月完成。

(文/图:研究生院/编辑:宣传部)