

“被需”即意义： 基于意义治疗的高职学生“存在空虚”问题及其教育回应

林丹¹ 王晓宁^{1,2}

(1. 东北师范大学教育学部, 吉林长春 130000 2. 吉林化工大学大学生心理健康教育中心, 吉林吉林 132000)

[摘要] 弗兰克尔将因意义感缺失导致的精神性困扰称为“存在空虚”, 其意义治疗理论认为人的根本驱动力是对生命意义的追寻。高职学生的“存在空虚”在精神、情绪、行为三个层面呈现意义感迷失、负面情绪弥漫与现实关系疏离等心理症状, 其根源在于意志自由被遮蔽、意义意志萎缩与三种意义来源阻断。对此, 意义治疗主张增强意志自由、激发意义意志、实现生命意义。本文引入“被需值教育”理念, 提出“被需即意义”的核心命题, 建构“存在确认”“价值认同”“意义实现”三条实践路径。三条路径在群教育框架下相互支撑: 存在确认是逻辑起点, 价值认同是中介环节, 意义实现是整合与升华, 共同构筑起“被需即意义”的操作范式, 以回应高职学生的“存在空虚”问题。

[关键词] 意义治疗; 高职学生; 存在空虚; 被需值教育

[基金项目] 国家社会科学基金“十四五”规划 2022 年度教育学一般课题(BEA220043)。

[Abstract] Frankl refers to the spiritual distress caused by the lack of sense of meaning as "existential vacuum". His logotherapy theory holds that the fundamental driving force of human beings is the pursuit of the meaning of life. The "existential vacuum" of higher vocational college students presents psychological symptoms such as loss of sense of meaning, pervasive negative emotions and alienation from real relationships at the spiritual, emotional and behavioral levels. Its root causes lie in the concealment of free will, the atrophy of will to meaning, and the blockage of three sources of meaning. In response to this problem, logotherapy advocates enhancing free will, stimulating will to meaning, and realizing the meaning of life. This paper introduces the concept of "needed-value education", puts forward the core proposition that "being needed is meaning", and constructs three practical paths: existence confirmation, value identification and meaning realization. These three paths support each other under the framework of group education: existence confirmation serves as the logical starting point, value identification acts as the intermediary link, and meaning realization functions as the integration and sublimation. Together, they construct the operational paradigm of "being needed is meaning" to address the "existential vacuum" problem of higher vocational college students.

[Keywords] Logotherapy; Higher vocational college students; Existential vacuum; Needed-value education

与普通院校本科生面临的焦虑、抑郁等情绪障碍有所不同, 高职学生群体中存在一种更为深层的精神性困扰: 他们对学习缺乏动力、对生活丧失热情、对未来感到迷茫, 甚至在一定程度上怀疑自身存在的价值。已有研究表明, 相当比例的高职学生生命意义感偏低¹, 学习意义感缺失被列为学业倦怠的突出特征, 部分学生陷入“不知道为什么而活”的精神空洞状态。奥地利心理学家维克多·弗兰克尔将这种因意义感缺失导致的精神性困扰称为“存在空虚”(existential vacuum)²。在弗兰克尔看来, 人的根本驱动力既非弗洛伊德所强调的快乐追求,

作者简介:

林丹, 东北师范大学教育学部教授、博士生导师, 教育基本理论研究副院长, 元晖书院副院长, 德育研究中心主任;
王晓宁, 东北师范大学教育学部在读博士, 吉林化工大学大学生心理健康教育中心副教授。

也非阿德勒所主张的权力欲求,而是对生命意义的不懈追寻。正是基于这一判断,弗兰克尔创立了区别于精神分析和个体心理学的“第三维也纳心理治疗学派”——意义治疗理论。该理论为审视高职学生精神困境提供了独特问题诊断框架与回应路径。当意义追寻意志受阻时,个体便会陷入“存在空虚”,表现为目标迷失、价值虚无、主动性缺乏等。弗兰克尔曾明确指出,个体若一味关注自身则难以确证价值,唯有着眼于外部世界、投身于超越个人利益的事业,才能在服务他人与社会的过程中获得真正的自我认同,从而超越存在空虚的困扰³¹。对于高职学生而言,这一命题具有极为显著的契合性与适配性。职业教育基于“大国工匠”所要培养的“一技之长”,恰可以成为学生“朝向外部”服务他人、贡献社会的意义通道。

一、多维并存:高职学生“存在空虚”的问题表征

高职学生的“存在空虚”问题并非彼此孤立的心理症状,而是在精神、情绪、行为三个层面依次展开、彼此嵌套的系统性精神困扰。弗兰克尔的意义治疗理论为理解这一问题提供了基本框架。三类表征相互交织、层层传导,共同刻画出存在空虚在高职学生群体中从内而外、从因到果、从核心到边缘的精神样貌。精神层面的意义困境是问题根源所在,由此引发的现实行为退缩成为意义空虚的外在表现,而弥漫性负面情绪则是前两者长期作用后沉积下来的心理后果。

(一)精神层面:意义世界的困境

精神层面的表征是“存在空虚”的核心病灶。弗兰克尔将人的存在划分为身体、心理和精神三个层面,精神层面是人类独有的价值与意义的居所⁴¹。当意义追寻受阻时,首先表现为精神维度的困扰。徐凯文将这种现象命名为“空心病”。但其深层问题结构——意义感缺失、价值虚空——早在半个多世纪前就已被弗兰克尔通过“存在空虚”这一概念完整描述。具体来说,高职学生的精神困扰集中体现为学业意义的迷失、自我价值的游移与未来坐标的悬置三个方面。

1. 学业意义的迷失

学业意义迷失和缺失问题是高职学生存在空虚在学业领域最直接的投射。一项基于全国31所高职院校9806名学生的调查报告显示,高职生学业倦怠的整体特点表现为情绪衰竭突出、负性自我体验较明显、学习意义感缺失,23.5%的高职生学业倦怠水平较高⁵¹。进一步分析发现,学业意义感缺失与生命意义感之间存在密切关联,16.67%的高职学生生命意义感水平偏低,47.65%存在学习倦怠问题,学习倦怠被识别为影响生命意义感的最重要因素⁶¹。已有研究进一步捕捉到这一现象的具体样貌。例如,通过访谈发现,高职学生在学习动力上呈现出“长期效能感匮乏”与“高度兴趣依赖”并存的特征,学生的显著标签包括“没什么心思主动学习”“学习时难以抵抗诱惑”等⁷¹。一位高职教师也坦言:“很多学生上课就是来‘打卡’,你问他们为什么学这个专业,回答往往是‘分数只够这个’或‘家长让学的’”。当学习活动本身失去了意义指向,学业便沦为一种缺乏内在驱动的被动行为。

2. 自我价值的游移

自我价值模糊是存在空虚在内向维度的投射。弗兰克尔指出,人无法通过关注自我以获取意义,但当意义意志受挫时,个体往往转向对自我的过度反思,进而陷入更深的自我否定⁸¹。已有研究显示,高职学生总体心理健康状况有待改善,主要表现为学业适应不良,且生命价值观认知偏弱⁹¹。无疑,价值认知薄弱加深了高职学生“我到底有没有价值”的意义资格怀疑。从心理机制来看,个体核心自我评价水平与社交焦虑水平、手机依赖行为等呈显著负相关。还有研究指出,高职女生中普遍存在“自我评价低”“觉得自己不如别人”“不配得到他人喜爱”等心理倾向¹⁰¹。这种深度自我贬损不是表面自卑,而是弗兰克尔所谓“存在挫折”的直接情感对应。

3. 未来坐标的悬置

弗兰克尔将“存在空虚”描述为一种目标迷失、缺乏方向的状态。对于高职学生而言,这种迷失首先表现为未来迷茫与规划缺失。已有研究发现,高职学生就业观存在偏差,部分学生缺乏清晰的自我认知与职业规划,对自身技能、兴趣与职业市场的匹配度认识不清¹¹¹。高职学生的自我认知、专业认同与就业压力之间存在显著关联¹²¹。《中国青年报》曾专题报道揭示了高职生在就业市场上的结构性困境,这种困境进一步加剧了其未来想象的贫瘠。总之,未来方向迷茫不是信息获取问题,而是意义意志受阻后的典型产物。

（二）行为层面：现实世界的退缩

当存在空虚在精神层面得以确立，便不可避免向外投射为现实行为层面的退行性变化。弗兰克尔所说的“朝向外外部，致力于超越自己的事业”是获得意义的核心条件^[13]，但精神层面的困扰恰恰切断了这一通往外部世界的通道。已有研究表明，高职教育阶段的学生普遍面临学业压力与人际交往困境。农业职业院校学生普遍存在社交与回避问题^[14]。高职学生的现实关系疏离表现为多重样态：一是他们在“高考失利者”群体中的负向群体认同，使其失去了在意义确认中获得同伴反馈的可能；二是社交回避水平较高使学生的现实交往范围狭窄，难以建立深度的人际连接；三是高职院校大班规模使师生之间个性化交流减少，学生缺乏被深度看见的真实关系体验。基于此，一种特殊的社交替代现象——“搭子”社交在高职学生群体中广泛流行。据调查，超过 73% 的高职学生有过“搭子”经历，“吃饭搭子”“学习搭子”“游戏搭子”占比居前^[15]。这一现象看似是群体交往的活跃，但本质上是现实亲密关系匮乏的一种功能性替代。学生寻求的是最低付出、最低耗能的有限连接，而非深层意义建构所需要的深度互动。

（三）情绪层面：负面感受的弥漫

精神意义世界的困境和行为现实关系的退缩，最终在学生主观情感体验中汇集为弥漫性负面情绪。相关调查显示，18.80% 的高职学生受到负面情绪困扰，16.67% 生命意义感偏低^[16]。“空洞”“无聊”“淡漠”是这一群体的典型心境。一位学生在访谈中说道：“也不是难过，就是觉得什么都没意思，刷视频刷到吐也不想放下手机”。有学者指出，当代部分青年呈现“低欲望躺平”的精神样态，“躺平”在此指一种脱离主流价值领域的自我放逐和消极遁世情绪，“低欲望”则表征着意义追寻动力的事实性熄灭^[17]。这种情绪面貌不是一时挫折后的暂时反应，而是在意义意志长期受挫、意义资格被一再否定后形成的“价值休克”，学生不仅放弃了意义追寻，甚至连追寻的欲望也一并熄灭。这种自我暗示长期积累，直接表现为对任何事都提不起兴趣的情绪冷漠。

二、三重解释：高职学生“存在空虚”的问题根源

“高职学生为何陷入存在空虚”这一核心问题，可将弗兰克尔意义治疗理论的重重维度作为系统解释框架。该框架由“意志的自由”“意义的意志”与“生命的意义”三个相互关联的命题构成：意志的自由揭示了个体在困境中仍可选择态度的主体性前提；意义的意志阐明了人追求意义的内在驱动力；生命的意义指明了创造性价值、体验性价值与态度性价值三条意义实现路径。借助这一框架，可以深入阐释高职学生存在空虚的发生机理，揭示其从主体性遮蔽到动力性匮乏再到结构性障碍的递进逻辑。

（一）意志的自由受遮蔽：意义追寻的主体性困境

弗兰克尔明确将“意志的自由”列为意义治疗理论的第一个基本前提。他承认人的自由是有限的，但精神层面始终保有选择的自由，即在同一处境中选择何种态度和立场的自由。意志自由的存在，使人“不单是被动依靠本能存在的个体，且能够应对不同的生活境遇进行有意义的态度抉择”^[18]。在高职学生群体中，意志自由的主动行使机制受到了显著抑制。这种抑制源于一条贯穿应试教育各阶段的外在否定链条，最终内化为一种深层心理结构。学生不仅在实践中缺乏主动选择空间，更在心理上习惯于听从指令而非自主决策，逐渐形成一种被动型人格定势。“我不配拥有意义”的心理定势不是对具体目标的排斥，而是对意义追寻这一活动本身的提前放弃。相关研究用“习得性无助”描述学生长期应试压力下的动力枯竭，而更深层次意义上的“奋斗无力感”与“意义迷失”在高职学生群体中已相当普遍。从教育转化角度看，意志自由的恢复在某种程度上意味着帮助学生完成从“被动适应”向“主动选择”的角色认知转换。这一过程并非一蹴而就，而需逐步推进。意志的自由受遮蔽，最突出的心理学后果是高职学生在深度社会比较中自我价值贬抑。“躺平”成为保持精神生存空间的防御机制，“摆烂”则是真正意义追寻彻底熄灭后的心理姿态。

（二）意义的意志萎缩化：意义达成的动力性匮乏

弗兰克尔认为，人的最基本动机是追求生命的意义，而非弗洛伊德的“求乐意志”或阿德勒的“权力意志”^[19]。意义的意志是主动的、原发的，“是高于本能的人实存的主要驱动力”^[20]。当意义的意志持续受阻进而萎缩化时，便会发生“存在挫折—存在空虚”或严重时发展为“意源性神经症”的病理演变。对高职学生而言，基础教育的单一意义叙事在进入高职后中断，表现为动力急剧下降。相关调查显示，高职学生总体心理健康状况有待改善，学

习倦怠被识别为影响生命意义感的最重要的影响因素,且“学习意义感缺失现象普遍存在”^[21]。值得注意的是另一类更为隐蔽的现象也在发生:部分高职生将精力从专业学习转向“非专业技能的文化资本积累”,如学习英语口语、通用管理技能等。从表面看,这些学生似乎保持着积极学习状态;但从意义治疗视角审视,这种“活跃”恰恰掩盖了意义意志的深层萎靡。这些努力之所以缺乏真正的意义追寻品质,是因为它们缺少明确价值指向和职业归属,学生并非在朝着一个清晰的与自身发展相关的目标前进,而是在意义迷失状态下进行的一种缺乏方向感的“迷茫探索”。总之,意义的意志萎缩化会使存在空虚症状维持一种恶性循环,使意义构建步履维艰、阻力重重。

(三)生命的意义被阻断:意义实现的结构性障碍

弗兰克尔认为:生命的意义可以通过三种途径获得:创造性价值通过工作和创造赋予生命意义;体验性价值在深度体验与真诚关系中感受生命的意义;态度性价值在不可避免的苦难中通过选择积极态度发现意义^[22]。问题在于,这三种价值在高职学生群体中同时遭遇结构性障碍。第一,创造性价值受阻表现为技能被工具化——职业教育教学体系以就业为导向,只关注技能的可迁移性,较为忽视技能背后超越工具理性的意义增值。已有研究揭示,高职顶岗实习生面临多重认同危机:作为“失败者”的自我认同危机、归属“职校生”的群体认同危机以及“专业无感”的专业认同危机^[23]。第二,体验性价值受阻表现为情感连接的断裂。高职生在“高考失利者”群体中的负向群体认同,使其失去了在意义确认中获得同伴反馈的可能。已有研究表明,高职学生社交回避水平较高;高职院校大班规模使师生个性化交流减少,学生缺乏被深度看见的真实关系体验。第三,态度性价值受阻表现为“挫折被意义化”的教育缺失。学生面对学业困难、技能瓶颈、就业压力等困境时,教育给出的挫折处置模式是“抚平—回避—转移”,未能帮助学生建立“在困境中发现意义”的能力。当态度性价值无法实现时,意义系统的“最后一道防线”便被拆除。总之,三种价值的“协同”受阻,导致高职学生既无创造性意义的成就感填补,也无深度体验性意义的归属感作为支撑,更无法调动态度价值来消化困境。这正是“存在空虚”在高职学生群体中频发且严重的机制根源。

三、“意义治疗”:高职学生“存在空虚”问题的化解之道

“意义治疗”是弗兰克尔提出的一种全新心理疗法,属于“第三维也纳心理治疗学派”,其核心是“启发人们亲自发现生命的意义”^[24]。诊断问题是第一步,化解问题才是意义治疗终极指向。意义治疗理论“针对的是人缺失‘价值感’和‘意义感’的问题,强调人寻求意义的必要性、紧迫性、优先性”^[25]。其根本使命不是给予意义,而是唤醒个体发现意义的能力与主体性。基于此,从“增强意志的自由”“激发意义的意志”“实现生命的意义”三个层面系统提出高职学生存在空虚的化解之道,分别对应学生“不敢选择”“不愿选择”和“无处选择”的三重困境。

(一)增强意志的自由:重新成为意义追寻主体

从教育转化角度看,意志自由的恢复在某种程度上有赖于帮助学生完成从“被动适应”向“主动选择”的角色认知转换,这一过程需要从日常教育场景中的微小环节逐步推进。增强意志的自由可从教育实践中多个维度入手。其一,创造“有选择的小环境”——在班级管理、课程教学中有意识增加学生自主决策环节。例如,被需值教育旨在“唤醒学生的内在动力,发掘学生的优点和特长,给予学生自信”^[26]。其二,通过自我决定实践累积主体感,引导学生体验主动选择与被动执行的差异,帮助学生重新觉察“我可以做选择”的存在性自由。其三,打破同质化群体自我否定的恶性循环,通过积极价值观教育为学生提供情感关怀和社会连接,使学生在群体中找到参考坐标。

(二)激发意义的意志:唤醒被压抑的意义追寻动力

弗兰克尔意义治疗理论的核心逻辑在于:“追求意义的意志是人最基本的需要”。意义意志的激发关键不在于将意义“灌输”给学生,而在于唤醒学生内在早已存在但被压抑的意义追寻潜能。从教育实践角度看,激发意义的意志可着力于三个支点。第一个支点是将技能学习从“谋生手段”上升为“生命意义”的实现通道。通过意义治疗,可以帮助动机缺乏的学生探寻和体会学习意义,引导他们把学习作为实现生命意义的一种途径。第二个支点是帮助学生完成“本能满足型动力”向“他者取向的自我超越”这一范式转换。弗兰克尔曾批评以单纯快乐为导向的生活必将走向空虚:“如果一个人只以快乐和幸福为目标时,常得不到快乐和幸福;而放弃这一狭隘目

标,全身心投入生活时,快乐和幸福反而来了”²⁷⁾。第三个支点是心理资本的团体辅导干预,即通过希望体验、自我效能感训练和乐观思维重塑等手段,帮助学生重建意义意志的动力系统。

(三)实现生命的意义:铺就意义实现的三条路径

“意义治疗的创立聚焦于实存真空,一种意义丧失导致的紧张缺乏。弗兰克尔提出的人性的精神维度突显了人的主动性和责任感,使人们可以通过创造价值、体验价值和态度价值实现生命的意义”²⁸⁾。首先,创造性价值的再造路径在于从技能习得到技能服务的意义转换。当学生不仅仅是完成教学要求的实训任务,而是真实发现自己的技能解决了他人难题时,创造性价值便从抽象概念演变为具体教育行动。其次,体验性价值的再造路径在于从群体归属到被需要的意义确认。例如,被需值教育的“群教育”理念为体验性价值提供了制度化载体。“被需值教育从物质、精神、制度和行为四个文化层面推进被需值文化建设,营造“靓装、微笑、被需要”的文化氛围²⁹⁾。”最后,态度性价值的再造路径在于从挫折创伤到困境意义的发生转化。例如,在建构高职学生生命意义教育体系时,可以将“承受苦难”列为引导学生获取生命意义的核心环节之一³⁰⁾。态度性价值的再造要求在挫折教育中融入意义引导,不是单纯“抚平”学生挫败感,而是进一步引导他们认识到“即使结果不如预期,我的努力也曾为团队提供了支持”“我所经历的困难让我更加理解他人的苦痛”等意义发现的方式。

四、操作锚点:基于“被需”的教育实践路径

承上,以弗兰克尔意义治疗理论为分析框架,聚焦高职学生“存在空虚”问题,探讨其表征、根源与纾解之道。进一步说,还仍未将其与本土化教育实践进行深度系统性对话,也缺乏针对高职学生群体的意义教育范式建构。基于此,本文引入“被需值教育”理念,提出“被需即意义”的核心命题,建构基于“被需”的教育实践路径,以期更好回应高职学生存在空虚问题并提供新的理论视角与操作方案。被需值教育将“被需值”确立为核心价值导向与行动准则,从物质环境、精神氛围、制度安排和行为规范四个维度系统推进校园文化建设,着力营造“靓装、微笑、被需要”的育人氛围³¹⁾。其核心理念旨在提升学生被需要的素养及其价值,唤醒学生内在动力,发掘学生优点和特长,给予学生自信。它不是一种抽象的哲学思辨,而是一套以“被需要”为支点、贯通教育全过程的实践体系。具体来说,存在确认、价值认同与意义实现三条路径在群教育框架下相互交织、彼此支撑,共同构筑起“被需即意义”的操作范式。存在确认是逻辑起点——没有“我在”,便没有“我能”和“我行动”;价值认同是中介环节——只有确信“我能为他人所用”,学生才愿意持续投入行动;意义实现是整合与升华——当行动产生超越性意义体验时,存在空虚才获得根本性回应。恰如“被需值”教育提出者王树生博士指出的那样,泉州轻工职业学院从建校之初的 369 名学生发展为如今 17000 名学生的过程表明,被需值教育与群教育协同发力的育人理念已在实践中经受住了检验³²⁾。

需要指出,弗兰克尔意义治疗理论与被需值教育之间并非毫无张力。前者强调意义意志是人的原动力,意义发现的核心在于个体对态度价值的选择,即使在极端困境中,个体仍然可以通过选择积极态度来发现意义。后者则更强调“被需要”的社会性确认,个体价值在一定程度上依赖于外部认可与反馈。即便如此,这两种取向并非非此即彼的对立关系,而是意义建构的两个不同维度。弗兰克尔的“态度价值”为个体在最极端困境中保留了意义发现的最后可能性,这是一种底线意义上的意义自主性。而被需值教育的“被需要”体验则为个体在日常生活提供了意义建构的持续来源,这是一种常态意义上的意义社会性。两者在意义教育不同层面各自发挥着不可替代的作用:态度价值保障了意义建构的终极自主性,被需体验提供了意义建构的日常滋养。因此,“被需即意义”的理论命题并非用“被需”替代“意义”,而是将“被需”定位为“意义”在职业教育场域中最具操作性的实现形式。这一命题不否定弗兰克尔意义上“态度价值”的独立性和优先性,而是在职业教育语境中强调“被需”作为意义建构日常通道的独特价值。

(一)存在确认——“我需要,故我在”

“存在确认”对应弗兰克尔意义治疗的“意志自由”。弗兰克尔强调,意志自由是意义追寻的大前提,当个体丧失对“我可以选择”的元信念时,意义追寻便无从展开³³⁾。“我需要,故我在”的核心在于让学生从长期被动支配状态中走出来,不断获得“我的存在对他人有价值”的体验。其核心机制在某种意义上可概括为“关系性确认”,即个体通过被他人需要的信息反馈,获得存在合法性的根本确认。个体存在价值并非孤立内在属性,而是

在与他人互动中被定义、被确认和持续验证。

第一,校园文化浸润。“被需值”教育将“被需值”确立为校园核心文化标识,通过物质、精神、制度和行为四个层面协同推进,营造“人人被看见、人人被需要”的文化氛围。物质文化层面,设置“被需值”文化墙、荣誉展示区,使价值导向可视化;精神文化层面,将“靓装、微笑、被需要”纳入日常行为规范,使意义追求日常化;制度文化层面,将被需要价值观融入学生守则、班级评比、奖学金评定等制度体系,使意义确认制度化;行为文化层面,定期举办“被需值文化节”“被需值故事分享会”等主题活动,使意义体验仪式化。诚如泉州轻工职业学院的实践中,从日常着装佩戴校徽到微笑迎接来宾的细节要求,从教师尊重关怀学生的教学风范到志愿者积极响应社会服务的组织文化,均渗透着被需值的文化要义。

第二,微任务设计。启动存在确认依赖于低心理代价、高成功率、可重复的微任务设计。例如被需值教育的“11231”工程,为此提供了典型范本:其中“学做一道菜”要求学生在家为父母烹饪一道菜肴,在获得家人感谢与赞许后,再于班级分享中接受同伴与教师的见证,从而形成从家庭到学校的双重意义辐射。这类任务设计使每位学生每周可获得1至2次“被需要”的体验,使存在确认的微小瞬间持续触及被长期压抑的意义感知神经。正如一位学生所说:“第一次听到爸妈说‘孩子懂事了’,那种被需要的感觉,比打游戏赢了还开心”。

第三,正向反馈机制。存在确认的最终环节在于“付出一看见—被认可”的反馈闭环得以建立。每一次服务任务完成后,来自被服务方、教师与同伴的即时肯定,无论是口头感谢、书面赞许还是公开表彰,都将无声的“被需要”转化为可被反复检索的意义证据。例如泉州轻工职业学院的实践中,反馈并非抽象笼统的“表扬”,而是具体指向“你所做的事,对我们班级的发展很重要”等实质性内容,使存在确认从偶发性体验沉淀为稳定心理特质。

(二)价值认同——“我的能力能为他人所用”

“价值认同”聚焦于弗兰克尔意义治疗的“创造性价值”,通过工作和创造赋予生命意义³⁴。弗兰克尔认为,创造性价值的实现是意义追寻的首要途径,其核心在于个体的“一技之长”从潜能转化为对他人有益的现实效用。其核心机制可理解为“能力的社会性验证”,技能只有在被他人需要和使用时,才能从“被动掌握的工具”转化为“能为他人所用的价值”。“在市场经济时代,个人价值体现在他的被需求程度,个人被需值包括社会价值和个体价值”³⁵,这为创造性价值在高职教育场域落地提供了极为适切的本土化理论注解。

第一,技能服务化。这就要求将学生专业学习嵌入社区服务、企业帮扶等真实情境,使学生在“做中学”的过程中体验“我的能力被他人需要”。技能服务化的核心在于将抽象专业技能从“被动掌握的工具”转化为“能为他人所用的价值”。已有职业院校教育实践表明,将急救技能送入社区、开展递进式健康宣导等“技能服务化”设计,更有利于学生在知识传递与服务实践中完成对自身专业技能价值的再认识。当学生不仅是完成教学要求的实训任务,而是真实地发现自己的技能解决了他人难题时,弗兰克尔意义上的“创造性价值”便从理论抽象概念坍缩为具象教育行动。

第二,展示平台搭建。价值认同不仅需要技能发挥作用,还需要技能价值“被看见”的社会确认。例如,泉州轻工职业学院开展公开技能竞赛、成果展览、“被需值之星”评选等常态化活动,使学生技能和品质在群体中获得明确的、累积的价值确认。这类平台的核心功能在于将个体化能力验证转化为公共化价值确认——当学生技能被同伴、教师乃至更广泛社会群体所目睹和认可时,“我能为他人所用”的信念便从个体性感知升格为社会性事实。

第三,反馈循环制度化。价值认同的长效维持需要确保学生在付出后能获得及时“价值回音”。例如,被需值教育的成长档案记录方式树立了价值认同反馈制度的成功范例。泉州轻工职业学院在教育实践中,学生每一次被需要的经历,包括受助人的感谢信、教师同行评语、服务成果图像说明,均被认真收录在册,形成“技能服务—价值验证”的清晰可视化证据链条³⁶。这种制度化反馈循环使能力验证从偶发体验沉淀为稳定心理特质,为价值认同提供了持续证据支撑。

(三)意义实现——“我的行动对他人有意义”

“意义实现”指向弗兰克尔意义治疗的“体验性价值”与“态度性价值”。当学生意识到自我行动嵌入他人生命叙事时,意义感便从个体满足上升为超越性存在确认。其核心机制在某种意义上可概括为“行动价值的超越性感知”,即当学生能够“看见”自己的行动对他人产生积极影响时,意义感便从个体行为层面跃升至生命价值

层面。

第一,服务性学习。这就需要将志愿服务活动与专业教育有机融合,在真实行动中完成“我行动了—他受益了—我的生命有意义”的意义闭环。服务性学习的独特价值在于,它将意义发现从认知层面的“被告知”转化为体验层面的“被给予”。已有职业院校的教育实践中,志愿服务品牌长期运营,累计注册志愿者超万人,年均服务时长逾十万小时,涌现出雪中助力救护车脱困、救助走失老人等典型事迹。这些案例表明,当学生能够在真实行动现场“看见”自己对他人的积极影响时,意义感便不再依赖外部价值灌输,而是在行动过程中自然生成。

第二,生命叙事与意义对话。意义不仅可以在行动中被建构,也可以在讲述中被确认和强化。例如,被需要教育通过组织“我被需要的一刻”主题故事会、撰写“被需值成长日记”、开展“我的行动改变了什么”等主题班会活动,引导学生将离散的“被需要”体验通过公共叙事转化为群体共享的意义资源。被需值教育中“11231”工程“讲述一个被需要的故事”环节即属此类设计^[37]。从意义治疗视角看,弗兰克尔本人强调的“意义决策”,往往涉及个体叙事自我的重新编织——讲述“我被需要的经历”的过程,实质上是将离散的行动体验整合为连贯的意义叙事,从而形成稳定的意义感。正如一位学生所说:“当我讲完帮同学修好电脑的故事,台下有人喊‘下次我的电脑也找你’,那一刻我觉得自己的技术真的有用”。

第三,困境中的意义转化教育。这是意义治疗中“态度性价值”最深刻的落脚点。弗兰克尔的核心洞见在于:当不可避免的困境降临时,个体无法改变困境本身,但始终保有选择以何种态度面对困境的自由。已有职业院校通过“制定人生遗愿清单”的实践、生命体验中心的沉浸式体验等活动,引导学生在挫折中完成从“失败无意义”到“失败也能学点什么”的意义重建。态度性价值的再造要求挫折教育不仅停留于“抚平”学生挫败感,而应进一步引导他们认识到“即使结果不如预期,我的努力也曾为团队提供了支持”“我所经历的困难让我更加理解他人的苦痛”等意义发现的方式。这使意义实现获得“逆境中的韧度”。

第四,社会责任感的持续培育。意义实现的最高层次是“被需要”的被动体验升华为“主动贡献”的稳定人格。例如,被需值教育从班级内部的互帮互助到社区志愿服务、再到覆盖全校的大型公益活动,通过服务半径的逐层扩展,引导学生“被需要”体验从被动响应走向主动触碰社会需求网,完成从“被需要”到“主动贡献”的自然过渡。这一培育路径的深层逻辑在于:当学生反复体验“我的行动对他人有意义”后,服务他人逐渐从外部要求转化为内部价值取向,意义建构也就从教育干预的外部结果演变为自我驱动的持续过程。

参考文献

- [1][6][9][16] 王蒙歌. 五育并举视域下高职生生命意义感关联要素现状调查及其提升路径研究[J]. 心理月刊, 2026, 21(7): 108-112.
- [2][4][8][19][34] 维克多·E·弗兰克尔. 活出生命的意义[M]. 吕娜,译. 北京:华夏出版社,2010.
- [3][13][20][25][28] 陈旭日,徐献军. 意义治疗对现代“空心病”的启示[J]. 医学与哲学, 2024, 45(13): 49-54.
- [5][21] 荆玉梅,侯博源,吴洁玲. 高等教育普及化背景下高职生学业倦怠的特点分析与破解路径[J]. 职教论坛, 2025, 41(11): 86-94.
- [7][30] 罗慧玲. 高职生生命意义教育的理论与实践研究[D]. 长沙: 湖南大学, 2009.
- [10] 杨晓丽. 高职生核心自我评价与社交焦虑的关系:应对方式的中介作用[J]. 中国健康心理学杂志, 2023, 31(8): 1215-1220.
- [11] 李梦云,张一平. 高职院校学生就业价值观现状及引导策略[J]. 教育与职业, 2024(15): 78-83.
- [12] 王磊,刘艳. 高职学生专业认同感与学习投入的关系研究[J]. 职业技术教育, 2024, 45(20): 55-60.
- [14] 刘红,王芳. 农业职业院校学生社交回避与苦恼的现状调查[J]. 当代职业教育, 2023(6): 55-60.
- [15] 赵明等. “搭子”社交:当代青年人际交往的新形态——基于高职学生的调查分析[J]. 中国青年研究, 2024(10): 88-95.
- [17] 刘海燕. “低欲望躺平”现象的青年亚文化解读[J]. 中国青年研究, 2023(4): 88-95.
- [18] 刘宣文,陆洋. 弗兰克尔意义疗法在学校的应用[J]. 心理科学, 2018, 41(5): 1198-1203.
- [22][24][27][33] 弗兰克尔. 何为生命的意义[M]. 郑琛,译. 成都:天地出版社,2020.
- [23] 吴燕,赵强. 高职顶岗实习生认同危机的表现与对策[J]. 职教论坛, 2024(3): 88-94.
- [26][29][31][32][35][36][37] 王树生. 被需值教育[M]. 厦门: 厦门大学出版社, 2019.