

DAXUESHENG

李 彬 著

当代大学生 成才的途径与方法



中国建筑工业出版社

当代大学生成才的 途径与方法

李彬 著

中国建筑工业出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

当代大学生成才的途径与方法/李彬著. —北京:
中国建筑工业出版社, 2004
ISBN 7-112-07064-3

I. 当 ... II. 李 ... III. 大学生—人才成长—研究
IV. G645.5

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2004) 第 129955 号

当代大学生成才的途径与方法

李彬 著

*

中国建筑工业出版社出版、发行 (北京西郊百万庄)

新华书店经销

北京云浩印刷有限责任公司印刷

*

开本: 787×960 毫米 1/16 印张: 11¼ 字数: 208 千字

2004 年 12 月第一版 2004 年 12 月第一次印刷

定价: 20.00 元

ISBN 7-112-07064-3

TU·6298 (13018)

版权所有 翻印必究

如有印装质量问题, 可寄本社退换

(邮政编码 100037)

本社网址: <http://www.china-abp.com.cn>

网上书店: <http://www.china-building.com.cn>

前言

当代大学生（以下简称学生）发展理论的构建对于学生思想教育学科的发展具有探索性的意义，由于历史的原因，传统的思想教育一直以政治教育作为自己的工作统帅，因而跨学科的研究学生思想教育的问题受到了一定的制约。那么，为什么要研究学生的发展理论，一方面，社会主义市场经济体系的建立使学生思想教育面对的社会环境发生了巨大的变化，思想教育在坚持正确的政治方向的基础上还需要以多学科的视野探索学生的发展问题，以适应新形势下学生思想教育的需要；另一方面，从事学生思想教育的专职教师也要积极的努力，提高思想教育的成效。

以往，学生思想工作受其自身的知识结构与社会大环境以及其他因素的影响，能在这个工作岗位上坚持探索以实现自己教育理想的可谓凤毛麟角。究其原因，首先是思想教育的显性作用不敌专业教育，学生在课堂所学习的知识被认为是重要的，学生的成长被片面地理解为知识的教育，而以往社会人才短缺的状况也强化了这种认识；其次，思想教育的不确定性和思想教育的效果不能得到普遍的认同，也使从事这项工作的教师知难而退；最后，泛政治化的倾向代替了对人的认识，以至于学生工作的研究落后于学校其他学科的发展，事务性的工作使一批又一批从事学生工作的人退出了这个工作岗位，而走马灯似的人员流动，则不可避免地使学生思想教育的学科发展受到了制约。有鉴于此，对学生发展理论的建构及其方法的研究和探讨，将会为从事大学生工作的同仁奉献一种思路，提供一种认知路径。

大学生处于人生发展的成长阶段，他们就像刚破土而出的种芽，需要适宜的温度和具有活性物质的土壤，在阳光的哺育下才能健康成长。因此，学生发展应当是思想教育应该立足的着力点，因为学生发展是教育所关注的基本问题。学生发展所包含的内容是在特殊的教育环境下青年人的成长，而人的成长所涉及的问题又很庞杂，因为各个学科对此都有自己独到的研究视角和范畴。那么，学生工作的视角又是什么样的呢？在我看来，以下方面则是本书所要探讨的必要内容。

一是要解决大学生成长过程中的自我认识。当代大学生自我意识较强，独生子女的成长经历为其自我中心的形成提供了客观的条件。以自我为中心

既有积极的一面，也有消极的一面。积极的意义在于自我需要的动机水平有了提高，独立的意识得到强化，对自我的关注也有利于自我价值感的形成；而以自我为中心对健康人格及集体意识的形成也会产生负面的影响，思想教育应根据学生成长的特点建立自我评价的指标体系，促使大学生正确认识自我与社会、自我与他我的关系，在集体生活中学会处理人与人之间的关系，使自我融入集体的生活以感受互助和合作的精神，使自我的能量在和谐的心境中得到释放。自我认识与自我体验相联系，自我体验来源于自我认识，自我体验是自我意识的核心部分，而体验是学生发展的内在机制，学生工作如果不注重人的体验，一味地强调灌输的作用，思想教育只能是盲人摸象。

二是要解决学生的精神追求问题。目前在学生中存在着精神“无主”的现象，对理想信念的缺失和对国家、社会政治敏感度的降低，导致其民族精神的萎缩，不看报纸、不听新闻、不关心时事政治的学生为数不少，以国家利益为重的民族精神在逐渐地淡化。相反，西方的文化在大学校园里却有增长的趋势，圣诞节、情人节和愚人节等节日逐渐渗透到学生的生活之中，这对于缺乏辨别力而又对新鲜事物感到好奇的学生来说，他们很容易在享受西方文化带来的欢乐中丧失民族的意识。然而在国际化的浪潮冲击下，只有民族化的东西才是永恒的，而我们的学生却缺乏对民族精神的理解，盲目的跟风、赶潮流，恰恰是学生精神“无主”的表现。精神上的“无主”是理想信念的问题，信什么，才能为此付出什么，因为信仰关系到人的精神世界，人类的理想社会在马克思和恩格斯的学说中已有阐释。因此，作为新时期的教育工作者，应当教育学生树立正确的人生观和世界观，树立为人类美好的理想而奋斗的毕生信念，帮助他们从实现自我的人生目标起步，形成理想的框架，感受人生的价值，使信念伴随着精神的成长而扎根于个体的内心世界，从而寻求精神的寄托。人生实践的经验证明，一个有作为的青年必定是有远大的志向和抱负并能脚踏实地与自我目标的实现相联系的人。

三是要着眼于人格的塑造。人格是一个复杂的组织系统，具有先天的成分和后天多种因素的影响，但相比较而言，生活实践对人的思想感情所产生的变化却对人格的塑造起着关键的作用。人格要素包含着精神的特质，如自我价值感、社会责任感和义务感，这是学生进入社会前所要具备的素质。人格在人的精神追求中孕育，在情感体验中发展，在实践活动中形成。

思想教育在于为学生创造成才和成功的环境，以精神培育为支点，着眼于学生的精神成长；以成才为导向，着力于学生学习能力的提高和成才途径

的探索；以成功为导向，努力提高学生的素质，使其在学习生活中形成关心集体、关心他人和追求卓越的品质特征，以实现我们的教育理想。

李彬

2004年11月8日

于南京工业大学虹桥

目 录

第一章 学生发展的涵义	1
第一节 学生发展的概念	1
第二节 学生发展的意义	10
第三节 学生发展的特征	12
第四节 学生发展的个别差异	25
第二章 精神成长的范畴	30
第一节 对精神成长的理解	30
第二节 自我与学生的自我意识	35
第三节 精神成长与自我体验	42
第四节 精神成长与自我评价	47
第三章 精神成长的价值	52
第一节 人格的取向	52
第二节 目标的引导	59
第三节 认知的作用	69
第四节 情感的酵母	76
第四章 学习与成才	85
第一节 学习的认识	85
第二节 学习的方法	87
第三节 学习的组织	92
第五章 成才的途径	99
第一节 实践活动的组织与设计	99
第二节 学习目标的控制与引导	119
第三节 学习氛围的营造与激励	122

第六章	社会引导与成才	126
第一节	用人标准的社会规范	126
第二节	成才的设计与指导	132
第三节	职业的选择与自身的潜能	136
第七章	成功的引导	140
第一节	成功的意义	140
第二节	建立荣誉的共同体	143
第三节	体验性的尝试	146
第八章	学生事务工作的管理	154
第一节	学生事务管理的特性	154
第二节	学生事务的工作体系	156
第三节	学生事务的理论基础	157
第四节	学生事务的工作方法	163
参考文献		171

第一章 学生发展的涵义

学生处于人生发展的成长阶段，思想认识与行为方式受其经历的影响，还带有着过去的生活痕迹；而大学阶段的学习生活对于学生个体不仅是要延续过去自我的生活轨迹，也还要为自我建构新的发展作准备。

发展对于学生来说是一个成长的过程，成长的外在形式表现为身体的变化，内在的反映是个体精神特征的形成。精神特征即一个人的总体倾向，反映个体的心理状况和思想、情感和意志的交互作用。其中，自我意识是精神特征的内核，理想信念是精神特征的动力，人格是精神特征的“骨架”，行为是精神特征的“外衣”。

学生的成长与成才同属于发展的一个过程，成长是成才随时间所产生的智力结构的变化，成才是成长的最终结果，两者相互影响、相互决定。由于发展是人自身的发展，因此发展必然要体现为主体意识和主体精神的确立。主体意识是人在社会中与其他物性加以区分的灵魂，是现象世界的开拓者，是主体真理的创造者，是情感与理性的本体，是人的概念的本质，主体意识表现为人的自为性，自为性既能使人认识客体的存在也能按照自己的意愿和目的实现对过去自我的超越。自为性体现为个体对客观世界的认识能力，是个体理性和智慧的结晶。学生的自为性产生于社会性的需要，人在社会生活中的生存与动物的区别在于社会性的需要，诸如在群体生活中的自尊、自立以及与人交往或群体生活中的道德约束，“人只有生活在社会中才是人”，是社会使人摆脱自我的狭隘，让人从自我的圈子中融入社会生活的天地中。

第一节 学生发展的概念

我们把学生发展作为教育工作的内容，是根据青年人身心成长的变化过程而提出的命题。就人的成长来说，发展有广义和狭义之分，广义的发展指的是人类个体从诞生到死亡的整个生命过程中所发生的身心变化，即发展包括生理与心理两方面的发展。个体的生理发展，也叫生物因素的发展，指人类个体的生理结构与机能及其本能的变化。个体的生理发展过程是一种内发过程，即个体按照自身预定的程序和节奏而自然成熟、成长的过程。心理发展即个体从出生到心理成熟阶段所发生的积极的心理变化。个体的心理发展不

是一个连续量变的过程，而是经历一系列有着质的不同的发展阶段的非连续过程。从广义来说，个体的心理发展是指个体从出生到成年到老年的过程中所发生的积极的心理变化过程。从狭义来说，是指个体从出生到成年期间所发生的积极的心理变化过程。通常所说的心理发展是从狭义上讲的。但是，并不是所有的心理变化都可以叫发展，例如，由于疲劳、疾病等原因而发生的心理变化不能称为发展。只有那些积极的、由经验和学习所产生的较持久的心理变化才能称发展。心理发展的过程是人们对客观现实反映活动的扩大、改善和提高的过程，是从低级到高级，从简单到复杂，从量变到质变，从旧质到新质的不断变化和完善的过程。

心理学的观点认为，学生发展是人性的完善和知识的内化过程，即指个体不断学习知识、形成人生的价值和具备实现人生价值的能力，个体的身心成长和身体的发育过程其中也包含着精神的成长和个性品质的形成；社会学的观点认为是个体逐渐积累和增长人生经验实现社会化的过程；教育学指出的是成长的概念，表示一个持续的不间断的过程，指的是成长和才能在时间上变化的过程；哲学的意义是指事物属性的变化过程，即个体赋予生命意义和生命价值创造的过程，其中也包含着个体的实践活动；伦理学认为个体的德性是随着生活的实践和环境的熏陶以及社会规范的价值引导相互影响相互决定的过程。

学生处在人生的成长阶段，因此发展的涵义具有特定的意义：所谓学生发展是指在特定的教育环境中的青年个体在思想与文化、人格与品性、专业与专长、技能与潜能随时间而发生变化的状态。主要指学生身心发育的和谐与完美，精神成长的自由与快乐，情感体验的深刻与超越，人格要素的积聚与增长，人生经验的学习与积累，知识才能的融合与统一，生命价值的孕育与显现以及在实际活动中的完善与创造。其主要涵义有：

(1) 发展是时空的概念，表明青年学生的变化是在学校的教育环境中通过一定的教育过程完成的。因此，处在不同的教育环境和教育过程中学生发展的状态也有所不同。

(2) 发展是动态的具有质的变化过程，表明个体变化的状态及变化后的结果，即成长与成才所具备的要素的增长。学生精神（包括形体）成长是自我期待与学校期待和社会期待的相互作用相互影响的动态过程，其中的意义在于对自我存在的意义与他人和社会相互关系的认识与选择。

(3) 发展的性质是个体在青年阶段所要完成社会化的特有任务，经验的积累与社会价值标准的建立对学生的成才创业具有指向性的作用。

(4) 发展是人性的（向善）生长和人生的境界的攀登，是个体对生命价值体悟和自我成就感得到的强化。因此，发展的外在形式是个体生命的延续，

内在的本质是生命的创造和生命中赋有人性的光芒。

(5) 发展是个体内在的变化即先天的生理和心理素质与后天的生活实践所形成的内心体验相互作用的结果,个体的一切变化都是自身所发生的改变,个体的内化是促进发展的机制。

(6) 发展是教育的手段和目的。教育不仅使个体获得知识而且也是对个体发展的一种价值认定。从价值角度看,教育使个体赋有了价值,价值的增长又赋予了人的发展意义,教育过程就是人的价值不断增值的过程。正是由于这种价值的扩充,才为个体的生命创造提供了可能,人的价值的增值程度,是生命创造力的根据也是人自身发展的价值标志。

教育的理想旨在促进学生的发展。无论是罗素倡导的“使人获得自由发展”的终极目标,还是乌申斯基造就完满的人的教育理想,无论是赞可夫的一般发展理论,还是苏霍姆林斯基的培养全面和谐发展的人的主张,还有小原国芳的全人教育思想以及蔡元培的“五育并举”等,都是为了共同的目标即使学生成为心智和谐和完美的人。

一、学生发展的内容与形式

1. 成长是学生发展的外在形式和内在表现

成长的涵义:一是指个体的身体形态,以高矮、胖瘦、强弱的外在形式表现出来。二是指精神的“发育”,心理学通常指的是心灵的活动,并认为:(1)人的本性是精神的;(2)意识是多维的;(3)人的生命具有一种精神追求的驱动力,表现为通过内在深处的个体、社会和超越意识而寻求全体的倾向;(4)生命和行动是有意义的。本性上既是心理的(psychological),又是精神的(spiritual),精神处于首要地位,正是精神为自我(self)提供支撑性的架构。精神追求变得越来越重要并成为当事人生命的中心。心理学认为由动机所生成的需要形成一种内聚的自我(cohesive self)。通过有意义的工作和活动实现自我的潜能。自我实现的层次进一步的提高,这就是精神的追求。这样动机发展的历程就是从低级需要到自我实现的需要,最后达到精神的或超越的境界。当然超越的境界又是无止境的。人的内在生命是智慧之源。因此,学生成长的意义和实质是个体内在精神的成长与发育。悉尼·乔拉德认为:“成长是在有价值的方向上的变化”。^①学生精神成长是对自我存在意义和生命价值空间的拓展过程,反映着个体精神变化的过程。青年学生身心发育的和谐与完美与精神的自由与快乐相统一,构成成长的精神意义。教育对个体生命的高度关注,体现在对个体内在精神的培育。个体在精神成长中个性的彰显,生命的舒展,心灵的跃动和情感的激荡是教育所追求的应有境界。

^① 悉尼·乔拉德. 健康人格(第180页). 北京:华夏出版社,1990

学生处于人生的发展阶段,进入大学独立生活和知识的获得为其精神的自由提供了发展的空间。然而,面对现实生活中诸多的矛盾,学生的精神世界因个体的经历,生活背景,社会认知,价值取向,需求目标,情感体验的不同,呈现出多样化的特点,教育就是要针对学生成长的特点,在多样化的选择中赋予学生精神成长的阳光,使其明确成长的方向和树立人生的目标,在此基础上以理想和信念作为精神的支撑使其精神得到自由的成长。“教育就在欲使个体获得内心的自由和精神的自由”。^①自由不等于自由化,自由意味着选择,意味着主动,意味着个性的充盈和生命的创造。有精神的自由才有想像的丰富,才思的敏捷,认识的超越,人格的独立和行动的自觉。如果我们把教育作为一种创造,那么自由就是创造的化身;如果我们把教育作为提升人的精神境界的一种手段,那么自由就是拓展人的精神境界的路由器;如果我们把培养全面发展的人作为教育的目的,那么自由就是实现教育目的的前提和条件。自由与精神就像一对不可分割的孪生姊妹存在于个体的生命意识中,自由与教育互为因果对个体精神成长提供活性的“酵母”。

情感是心灵的传导器与个体的认知相联系构成人的精神世界。因此,罗杰斯认为,情感和认知是人类精神世界中两个不可分割的有机组成部分,彼此是融为一体的。情感发展既可视作个体成长或内在变化的过程,也可以作为该过程的结果。马丁和瑞戈鲁斯将情感的发展视为个人成长和内在变化的过程。情感与认识的相互交融形成个体的内心体验。美国心理学家普里布拉姆(K.H. Pribram)认为,人的体验和感受对正在进行着的认识过程起评价和监督作用。这是对情感体验的性质和作用的深刻描述。情与理的交融推动个体的认识发展,理与情的激荡唤起个体生命意识的“觉醒”,使体验与精神融为一体成为一种反思判断和价值判断的能力,从而对自身存在的发展意义产生精神的超越。学校的教育就是要创造学生情感体验的情境,在学生的心灵中产生积极的体验,从而促进学生发展。

2. 成长是人格要素的积聚和增长

人格反映个体的精神和行为的特征,含有社会环境影响的因素。从精神的层面理解人格,指人的心理面貌、个人心理特征的总和(包括个性差异);从行为的层面认识人格,指的是人的道德生活及在道德实践中的自我表现(包括认知、情感、意志的活动);从外部环境对人的影响考察人格,它是先天的坯胎经过社会文化特定环境的熏陶而形成个体的“面具”。以上无论从哪个角度阐述人格都是对其强调部分特点的描述。其实,人格是人与社会交互的系统,是人生活过程中各种因素相互间彼此渗透相互影响的反映,是静态

① 单中惠主编,《西方教育学名著提要》(第478页),南昌:江西人民出版社,2000

与动态相结合的过程。静态指的是人的生理性带有先天的基因,反映着人自身的组织结构;动态指的是人的变化性具有后天习得的性质,反映着人的社会属性。正如 L.A. 珀文所指出的:“人格是认知、情感和行为的复杂组织,它赋予个人生活的倾向和模式(一致性)。像身体一样,人格包含结构和过程,并且反映着天性(基因)和教养(经验)。另外,人格包含过去的影响及对现在和未来的建构,过去的影响中包含对过去的记忆。”^① 珀文还认为“人格包括思想、情感和行为的相互关系。人格的核心在于这些要素间的不断交互作用”。^② 在珀文看来,人格是一个由要素组成的相互联系相互决定的有机整体。而要素指的是思想、情感和行为的统一过程。

学生的精神成长从心理过程讲是受个体经历或经验背景的影响和控制及在自我发展需要的动机驱动下与改变自我现实生存状态要求间的一种选择,选择意味着精神的自由,意味着人格的独立。人格的内核体现着精神的境界,因此,人格的要素也必然反映在人的精神追求中并以思想的形式定格在自身的意识中,犹如人格的魅力根植于思想的沃土中,有思想的培育才有人格魅力的产生。学生的情感从本质上是人性的反映和人格品性的变化过程,情感不仅影响着个体的态度也参与内心对外部事物的评价,情感犹如自身的组织根据心灵的感受而传递认识的符号,当我们接受一种思想时那是因为情感发生了作用,并融入到意识中。情感的色彩从一个侧面反映了人格的特征,对同一事物向善或向善的情感倾向代表着人格的取向,情感的倾向性构成人格的品位要素。行为意义上的人格是与个体的外显的和内隐的行为联系在一起的,人格的表现不仅具有精神的意义,也有行为“写实”的见证,我们指的人格总是从做人的角度去评判去辨析去定义的,人格作为自身的组织结构只有在其行为的表现中才能得到显现。学生处于人生的可塑阶段,行为动机、行为习惯和行为方式都是人格内隐和外显的显现过程,个体的行为动机受道德良心的驱使构成人格的内在品质;个体的行为习惯反映着人格的特征且对人格的塑造起着“定型”的作用;个体的行为方式含有人格的踪迹,个体的行为是知、情、意的统一过程,因此个体在道德生活和道德实践中行为的自我矫正对青年学生人格的形成起着重要的影响。人格的社会属性决定人与他人、人与社会的关系,维果茨基认为,人是植根于语言、历史和文化之中的,而这些东西都是社会的产物,没有社会就没有被称之为人的东西。离开人的群体生活单纯强调人格的生理特性是毫无意义的,学生只有在生活的群体中从他人的评价和社会规范的意义上才能有效的识别自我,才能树立责任和义务

① A.L. 珀文. 人格科学(第 467 页). 上海:华东师范大学出版社,2001

② 同上(468 页)

的观念,人格才能显示出其内在的价值。因此,社会、学校和家庭的环境对学生人格的形成起着“定型”的作用。学生所处的学校环境,对其人格的“发育”产生着重要的影响。

3. 成才是学生发展的价值空间

成才与成长同属一个过程,构成学生发展的价值空间。学生发展不仅是精神上的成长也是个体融入社会拓展自身价值空间的过程。成才作为学生发展的内在需要,体现了发展的意义和实质。首先,成长与成才是相互联系相互影响的有机整体。“成长即变化,是一种趋向更美好的意识,能力和真实性的变化。经历了每个成长阶段之后,一个人关于世界的知识增长了,他觉察周围正在发生什么的能力也增长了”。^①精神的成长离不开(自身价值的提升)知识的养育,理性的认识是知识与实践相结合的结晶,离开知识,精神就会成为一片荒芜的土地,知识即为成才的必备条件;成才是个体精神追求的反映,也是精神内在作用的结果,成才不仅包含着知识的占有和运用,也体现着情感和意志的作用。

其次,学生发展的任务规定着成才是成长的目的,学生处于人生阶段的发展时期,学习知识和积累经验是这一阶段的主要任务,为其独立生活创造条件,成长的价值意义在成才中得到体现,因为以经济独立作为学生融入社会的标志,成才不仅意味着个体的生存能力,还代表着对成长经历的认定以及对未来发展的开拓。成长总是个体自身的发展,由于人生不同阶段的任务有所不同,成长必然与学生活动的任务相同步。学习是学生的主要任务,学习对个体的意义在于成为社会的有用之才。

第三,成才意味着个体生命价值的提升。成才,作为社会对个体的评价和认定,具有价值的涵义,这不仅体现社会对个体能力的要求也反映个体自身的倾向。成才是学生发展的价值所在,这不仅是个体生存的需要,也是个体生命价值的符号,成才意味着自身的能力和社会需要的统一,意味着自身的发展与创造(如果发展不是为了成才,走出校门连找份工作的能力都不具备,发展还有何意义)。成才是个体对学习本身的超越和生命意识的“觉醒”,只有体悟成才对于自身的发展意义,学习才会成为个体的内在需要和自觉行动并成为个体生命中不可缺少的组成部分。成才为个体生命的创造提供了必要的条件,个体生命的价值在成才的过程中增长,在实现成才的发展中显现,成什么样的才决定着个体的价值空间。

二、学生发展的动力及目的

学生发展的动力来自于自身的需要即自我价值感的建立以及对价值目标

① 悉尼·乔拉德. 健康人格(201页). 北京: 华夏出版社, 1990

的追求，体现为人的进取精神。成功对于个体自我价值感的生成具有内在的联系，它不仅反映个体的理想追求也体现个体内在的价值取向。

成功有广义和狭义之分：广义的成功泛指事业取得的成就或在某方面获得的社会荣誉，与个人拥有的地位、荣誉和金钱相联系；狭义的成功指的是个体的事业进展或在某方面取得的进步，代表个体的成就感和内心的体验，与个体的主观感受相联系。广义的成功是个体的行为结果的外显，具有一定的社会显示度，狭义的成功则与个体的状况相联系，是个体内心的感受，反映着个体间的差异，具有一定的内隐性。也就是说，成功的标准具有相对性，如一名数学基础不很好的甲同学经过自身的努力，取得了较好的成绩，对于他本人来说有了成就感，就算是取得了成功，而数学基础好的乙同学却对甲同学的成绩不以为然，并不认为甲同学是一个成功者，可见成功是一个相对的概念，为了便于区分不妨把狭义的成功称为成就感，这里指的成功等同于成就感的概念。

1. 成就感的建立是学生发展的内在驱动力

成就感指的是成功的完成某项任务或按预期实现某种愿望时的心理感受。成就是与人的理想、信念、情感、意志和追求相联系的心理活动，体现着人的精神境界。犹如运动员站在领奖台上，胸挂奖牌时的表情，无论是笑容还是泪水都代表成功过程的心理经历，是理想、信念、情感和意志相互作用的结果。成就是个体理想信念在实践中转化为具体成果的反映，即为个体的志向的“物化”结晶。学生理想信念的建立与自我发展的关系是自我引导和自我激励相互间的共同作用，即由感性认识上升到理性认识的过程，从自我的感知变化到内化为稳定的看法和态度，而这个过程就是理想信念建立的过程。

成就感之所以重要就在于关系到学生的理想与信念的建立。学校的思想教育长期以来忽视人的感知作用，一味地强调理论的灌输导致理论失去了鲜活的氧气，像鱼在缺氧的水中一样，水就丧失了功能。离开人的感知，理论也像缺氧的水一样，难以发挥应有的作用，因而也就丧失了对人的激励功能。成就感与个体理想信念的建立是相互影响相互促进的过程。成就是个体取得成功时的内心体验，其中也包含着对成功过程或切身经历的感受，被称之为高峰体验，内含着感性与理性的交互作用。感性的即为个体的内心感受包含着经历过的酸甜苦辣，理性的即为个体在目标实现时所展现出的精神境界，并强化着个体对理想信念的认识，而理想信念的确立又驱使个体进一步提升精神的境界，产生新的追求从而感受成功对于生命的意义。因此把自我成就感作为判别个体理想信念的标志，不仅对思想教育具有提示性的意义，对于促进学生发展也有指向性的作用。

2. 成功的体验是学生发展的内在根据

体验是指人对客观事物所持的态度在内心中所产生的感受、体悟或亲身的经历。狄尔泰通过反思性（Reflexivitat）、内在存在（Innesein）去规定体验的概念，从成功的意义去诠释体验，它所包含的既有个体过去的经历留存给自我的痕迹也有证实自我存在与生命价值一体化的内在联系。自我对生命的感知不仅停留在生存的层面还要超越现实的生存状态，以证实存在的价值，这种精神的境界只有亲身的经历才会生成于个体的生命意识中。“当人们肯定他们对自我和世界的更为广阔的体验，并依据这种经过扩展的意识来矫正他们的自我概念，公开自我和自我理想时个人的成长圆周就算完成了。”^①

成功反映主观努力与客观实际相一致时的结果，显现着个体的生命价值和创造精神，是个体内在品质的反映。成功的体验就是个体经过努力实现自己所期待的结果或完成某项任务时的内心感受。人的体验是多方面的，强度是代表感受的符号，也是个体内心变化的依据，高峰体验只有在成功的情景中才会给自我带来全新的感受。因此，个体发展也有成功体验的内在推动。成功是个体感受中最活跃、最深刻、最持久的体验。最活跃的体验是指生命能量的持续补给和成就感的不断强化，个体对自我存在价值的证实，使其感到生命的快乐，并赋予其生命的活力；最深刻的体验是认识主体所获得的成就感，不是幻想和来自间接的体验，是切身经历所形成的经验，经过过滤后而留给人生的警句；最持久的体验是指经久不忘的情感记忆，成功是个体按预期目标付出努力的过程，这个过程不仅有时间对人意志和毅力的磨练，也有在克服困难、提高能力、增长才干和全神贯注的状态下倾注的心血。因此并不完全是成功的结果让人终身难忘，而是成功的过程留下的艰辛使人刻骨铭心。这种自我生成的内在体验成为学生发展的根据。

3. 成功的实践是学生发展的目的地

成功的实践指的是个体实践活动的目的性和有效性。目的性即为符合人的伦理精神的实践活动；有效性指的是实践活动过程所产生的效果（当然也包含着失败，因为，失败是成功之母）。学生发展是个体按着社会的要求对自我塑造的过程，成长与成才都离不开个体的实践活动，实践活动对于青年学生经验的生长，认知水平的提高，体验的生成，能力的培养，人格的形成，知识的运用，都有着不可替代的作用。学生发展也只有是个体的实践活动中不断地完善。

首先，实践活动是个体认识自我的根据。人的本质生成于人的实践活动，人的发展来源于人的实践活动。自我的认识与发展存在于个体与社会和与他

^① 悉尼·乔拉德：《健康人格》（第201页），北京：华夏出版社，1990

人的关(联)系中,因为人的动机需要总是在实践活动与社会与他人的联系中所生成,总是在与社会和他人关联的比较中更新,个体的人格品性、思维方式、情感倾向和行为习惯都是实践活动的反映,带有实践活动的“胎记”,实践活动犹如双面镜子,不仅使个体看到自我的外观,也能透视到自我内心的活动,正是实践活动对外界的感知传导才有个体的内部活动的形式即意识活动的形式。“实践活动不仅创造了人和人的活动,也创造了人的生活世界和对象世界。”个体的实践活动也是在社会和他人之间存在着特定关系的活动,诸如责任、义务、良心只有在人与人的交往中、人与社会的互动中才能显现。实践活动又是个体自身的活动,理想、愿望和追求只能由个体自身的努力通过实践活动去实现,反过来理想、愿望和追求又指导着人的实践活动,从而使个体产生新的动机与需要,实践活动促使自我在更新中成长、在创造中发展。

其次,实践活动是个体产生情感体验的源泉。个体的情感体验来自于与自我相联系的实践活动,实践活动通过经验的增长改变个体的现实态度,个体每一次态度的转变都是现实活动作用于内心而产生变化的结果,因此,“实践高于(理论的)认识,因为它不仅具有普遍性的品格,而且还具有直接现实性的品格”。^①情感体验依赖于对外部世界的感知,依赖于个体的亲身经历,实践活动是感知世界的发生器和个体经历的“坏胎”,个体的内化与实践活动相互依存,当个体接受了一种思想或观点意味着是实践活动参与作用的结果,因为体验不仅包含着个体过去实践活动的经历,也含有现实活动的特质,实践活动的现实性就在于个体的切身感受。而实践活动是人的活动,人具有创造的能力因而创造性就包含在实践活动中。实践活动的创造性使个体产生精神的超越,又能动地作用和指导于个体的实践活动。

由于学生经历和阅历都处于“不饱和”阶段,实践活动对于学生发展更具有导向性的意义,情感体验的丰富与完整取决于个体参与实践活动的深度与广度,脱离实践活动的个体就像失去水分的种子而失去人的意义,就如患上“彼得·潘综合症”一样生活难以自理,永远长不大。南京一位获得三个硕士学位的女士到成家后一份工作都没找到,连壶开水都不会烧,其丈夫为此想自杀,并形容妻子的行为举止如四五岁的孩子。原因是父母把女儿生活的事务雇人全部包办了,结果使其成为知识的容器,三个硕士学位成了名副其实的摆设。(《扬子晚报》社会生活版 A6. 版 2004.5.5)。这是个体脱离实践活动而形成发展障碍的典型事例,也是当前教育只重智育而轻视实践活动对学生发展的促进作用而造成的悲剧。

第三,实践活动是学生发展的彼岸。实践的观点认为,人的存在是一种

^① 高清海. 高清海哲学文存(第一卷第137页). 长春:吉林人民出版社,1997