

基于电影《抓娃娃》的苦难教育双维效应与实践重构

——反向“鸡娃”的困境与超越

陈学刚

杭州师范大学

摘要：《抓娃娃》讲述的是中式教育中反向“鸡娃”的故事。广义上，苦难教育是一种强调经历和反思苦难与痛苦以帮助个体在心理等诸方面全面成长的教育理念。狭义上，苦难教育是一种旨在通过具体的教育活动引导儿童积极面对和思考苦难经历的教育方法。苦难教育对儿童成长既有积极影响，又有消极影响。在实施苦难教育时，许多教育者容易陷入实践误区，例如人为制造苦难或采取“一刀切”的方式等。因此，我们需要挖掘生活中苦难教育的价值，实施差异化的教育方法，回归苦难教育的本真，并重视其情感支持。

关键词：苦难；苦难教育；反向“鸡娃”；《抓娃娃》

自 2024 年 7 月 13 日，《抓娃娃》这部电影在中国大江南北一上映，便呈现出惊人的火爆态势，短短时间内即赢得了广大观众的热烈反响。作为一部喜剧电影，它无疑取得了巨大的成功，但电影背后马成钢望子成龙的急切心情和马继业辛酸苦辣的成长历程却引起人们关于“苦难教育”的深度思考。比如：什么是真正意义的苦难教育？苦难教育对儿童成长有什么影响？对儿童实施苦难教育需要注意哪些方面？本研究突破以往仅关注苦难教育积极影响的局限，将其消极影响纳入研究视野，从而对苦难教育的影响进行全面分析。

一、苦难教育的意涵

探究苦难教育的意涵，首先需要明确苦难的概念。苦难是个体在身心上所遭受的困苦，而苦难教育则是一种强调苦难能够磨练个体意志的教育理念。它源自苦难，以苦难为基础；如果离开了苦难，这种教育理念便失去了其根源和存在的意义。

什么是苦难？《辞海》中的释义为：“困苦和灾难。”^[1]从《孟子》中概括出苦难的内涵为：“苦难是在社会伦理受到冲击（乱世）下人的悲惨的生命体验。”^[2]马克思在《资本论》中将苦难诠释为：“‘资本主义生产的自然规律所引起的对抗’给工人阶级带来的痛苦和灾难。”^[3]威特金森在《苦难：一种社会学的引介》中，对苦难做出了描述性的概念解释：“经验中发生的殒亡丧失、孤独无助以及个体性异化。”^[4]有学者认为，“苦难是指人生自由在其实现过程中，因受到外在或内在压力而造成的生命发展受阻。”^[5]也有学者认为，“苦难是人们在成长和生命中经历的让人在身体和心理上有挫折感的历程。”^[6]还有学者

认为，“所谓苦难，是指那种造成了巨大痛苦的事件和境遇。”^[7]综上所述，大多数学者认为，苦难是一种会给人带来痛苦的灾祸。一方面，他们着重于强调苦难对身体造成的伤害，忽视其对心理造成的影响；另一方面，他们倾向于将天灾人祸等重大事件视作苦难，而对生活中令人受挫的事件或激励人成长的逆境则缺乏关注。因此，笔者认为，苦难是指个体生命史中对其身心带来难以承受之痛苦的经历。

什么是苦难教育？从《孟子》中概括出苦难教育的内涵为：“苦难教育即是引导人在悲惨的生命中仍选择存养本心以达到天人合一的道德实践。”^[8]有学者认为，“苦难教育是指教育者创造一种让学生经历身体或心理挫折的环境，促使他们在痛苦中思考，从而激发他们克服困难的勇气和行动力的教育理念。”^[9]也有学者认为，“苦难教育是通过让受教育者在身体上和心理上得到挫折感，来促进以身体素质和心理素质为代表的综合素质提高的一种教育方式。”^[10]综上所述，无论是《孟子》中对苦难教育内涵的概括，还是众多学者提出的苦难教育概念，都是从广义上阐释这一主题，缺乏对其狭义角度的深入分析。因此，笔者认为，苦难教育有广义和狭义之分，广义上的苦难教育是一种着重于通过经历和反思苦难与痛苦以帮助个体在心理、情感和道德方面全面成长的教育理念。狭义的苦难教育是一种旨在通过具体的教育活动引导儿童积极应对和反思特定的苦难体验并从中获得成长的教育方法。

二、苦难教育的双维效应

苦难教育是贯穿电影《抓娃娃》的故事线，影片一方面通过与历史对话揭示了马继业苦难教育的源头，

即通过历史闪回与角色对话的方式展示了马成钢在艰苦时期的奋斗故事。个人的苦难经历促使马成钢萌生了苦难式的教育理念;另一方面,影片通过与现实对话揭示了马继业苦难教育的现实发展逻辑,即影片试图以变形的方式关照、反映并讽刺现实,在成年人共同构建的“楚门的世界”中,马继业经历了精神和物质生活的双重考验。他不仅面临极度的物资匮乏,还被精神束缚所压迫。

苦难教育作为中国父母广泛认可的教育理念,对儿童的身心发展有着深远的影响。然而,苦难教育也如一把“双刃剑”,一方面可以锻炼儿童的坚韧意志,增强他们面对逆境和困难的能力;另一方面,也会为儿童留下难以消除的心理阴影,阻碍他们身心的平衡发展。

(一) 苦难教育的积极影响

1. 心理韧性培育

“天将降大任于斯人也,必先苦其心志,劳其筋骨,饿其体肤,空乏其身,行拂乱其所为,所以动心忍性,曾益其所不能。”^[11]基于发展心理学,苦难教育实质上是培养儿童抗逆力的过程。Masten指出,“适度的逆境体验能激活个体的保护性因素,形成‘挑战-应对’的良性发展机制。”^[12]个体特质、家庭支持和社区资源构建起了心理韧性发展的三维空间。在电影案例中,马继业的苦难教育经历,包括成长型思维、父亲陪伴和邻里互助,刚好印证了抗逆力生态模型。此外,这种苦难教育的干预方式也符合维果茨基的最近发展区理论,即通过创设适度挑战难度的客观情景,促进受教育者认知情感系统的适应性重构。

2. 意义世界建构

某种程度上,苦难教育也是个体建构意义世界的过程。根据弗兰克尔的意义治疗理论,“苦难的价值在于促使人超越自我,建立生命的意义坐标。”^[13]意义世界的建构过程可分为个体层面、伦理层面和社会层面三个层面。电影中马继业也正是在这三个层面完成了意义觉醒:一是个体层面,“奶奶”的猝然离世使他深陷无尽的悲痛,从而深刻体会到生命的脆弱性和有限性。二是伦理层面,通过观察和亲身经历,马继业逐渐意识到,许多人也在经历难以承受的苦楚。这种感同身受的经历培养了他的同理心,提升了他的共情能力。三是社会层面,苦难教育使他开始关注他人的悲惨境遇,并激发了他帮助他人的动机,从而确立了自身的责任担当。

3. 社会责任形塑

班杜拉的社会学习理论提出,“替代性经验和亲

身体验的交互作用,是道德认知发展的重要机制。”^[14]在电影案例中,马继业通过观察底层人民的悲惨处境,并结合自身的苦难经历,完成了责任认知的三次升华。首先,在具体运算阶段,他开始帮助身边的个体。每当他看到有人遇到困难或需要帮助时,他总是毫不犹豫地伸出援手,而不是袖手旁观。其次,在形式运算阶段,他关注的范围扩大到了群体。经历过苦难的他,对底层群体所承受的痛苦有着更深的理解与同情,也开始关注他们的生存状况。最后,在辩证思维阶段,他开始思考更深层次的结构性问题。比如在庞大的底层社会中,底层人民如何改变自己的命运,实现阶层跃升。

(二) 苦难教育的消极影响

1. 催生儿童“低配得感”

低配得感是指个体在内心深处认为自己不值得拥有美好事物、成功或爱的心理状态。苦难教育通过剥夺儿童的基本生存需要(如安全需求和爱与归属的需求),阻碍其形成健康的“自我概念”。当儿童长期处于物资资源和精神资源匮乏的环境中时,易将“我不配拥有”、“我不值得被善待”等内化为自身的认知图式,进而形成存在性自卑和习得性无助。电影《抓娃娃》中马继业在参加马拉松比赛时,心中仍然萦绕着“地上的瓶子”,“实质是贫困创伤的再次出现及贫困记忆的内化表征,这种负向认知图式将会持续影响他的社会参与和成就动机。”^[15]

2. 致使儿童期被工具化

“穷人的孩子早当家”本质是儿童期的工具化。过早承担家庭责任的儿童会出现发展任务错位:当同龄人发展游戏能力时,他们却在习得生存技能,进而导致社会情感能力断层。同时,据发展心理学里的“责任梯度理论”,儿童承担超龄责任会导致三重危机:其一,时间挤压。这会挤压儿童游戏、学习和社会互动等发展性活动空间。其二,角色混淆。这会让儿童被迫成为“家庭中的成年人”。其三,发展代偿。过早成熟的表象掩盖其尚未解决的心理需求。电影中马继业做家务、买菜、熬药、捡瓶子等行为,使其被迫进入一种工具性角色,剥夺了其通过游戏、学习和社会互动等发展具体思维和抽象思维的机会。

3. 扭曲儿童的道德认知发展

儿童的道德判断受其所处的情景制约。克尔伯格(Kohlberg, 1981)的道德认知发展理论指出,处于生存危机和生存困境中的儿童会固着于前水平阶段,将“满足基本生存需要”置于其道德判断的首位。例如:在电影《抓娃娃》中,马继业为了改善妈妈和“奶奶”

的饮食,带她们去“还得捞”火锅店外排队蹭吃蹭喝。该行为呈现出典型的道德脱离机制:将“蹭吃蹭喝”等行为合理化为“孝道实践”,混淆了道德手段和目的的正当性。其也在马继业心中形成了道德双轨制:对家人适用关怀理论,而对外界采取功利性伦理。这也深刻暴露了苦难教育的根本性悖论——物质资源匮乏的环境会压缩儿童道德选择的空间,进而催生情境性的道德相对主义。

三、苦难教育的实践重构

现实生活中,人们将苦难教育视为“灵丹妙药”,但过度推崇这种教育方式容易导致一些实践误区,例如:“没苦硬吃苦”,人为制造苦难、不加区别地推行苦难教育等。为了帮助教育者避免这些实践误区,特提出以下关于苦难教育的实践重构路径。

(一)防止人为造成的苦难,发掘生活中苦难的教育价值

“没苦硬吃苦,人为制造苦难”已成为当今苦难教育的常态。即使很多家庭已达到小康或中产阶级水平,他们仍然创造条件让孩子经历痛苦。许多家庭在制造这些苦难时似乎忘记了一点:苦难是自然而然的结果,而不是人为的创造。一方面,“没苦硬吃苦”使孩子经历无意义的痛苦,打乱了他们的成长节奏,迫使他们承担不应有的责任,从而剥夺了应享有的童年和幸福感;另一方面,这种人为制造的苦难不仅无法培养孩子的心理韧性,反而可能导致他们因过重压力而滋生自卑情绪,形成“自我贬低”的心理状态,令他们即使有所成就仍感到不配拥有美好的事物。正如所说:“天有不测风云,人有旦夕祸福。”我们无法预测苦难,但总会在某时某刻遭遇,这是真正自然发生的苦难,而非人为制造的。此外,“人一生经受的身心磨炼也是自然而然地发生的,其对苦难的理解蕴含在自己亲身的道德实践中。”^[16]只有经历自然而然发生的苦难,人们才能真正理解和认同其意义。

(二)摒弃“一刀切”模式,实施差异化的苦难教育

自古以来,流传着一些关于育儿的信条,如“棍棒底下出孝子”,“富养女儿,穷养儿子”。随着社会的进步和发展,这些简单且暴力的育儿方式已不再适应现代社会的需求。苦难教育不是“万灵膏药”,“过度的苦难教育以及不当的处理方式,或是‘一刀切’的做法,可能给儿童留下心理创伤,影响他们的心理健康和发展。”^[17]此外,“穷养”的育儿理念并不科学。“真正的‘穷养儿’在于培养一个男孩自力更生和勇

敢无畏的精神,向他灌输一种宏伟的抱负和勇于开拓自己道路的勇气,而不仅仅是物质上的节省。”^[18]因此,苦难教育不能简单化为“一刀切”模式。一方面,我们需要了解每个儿童的生活背景,尊重他们的个体差异,做到具体问题具体分析,把握苦难教育的限度,适度地对儿童进行苦难教育;另一方面,要结合儿童不同年龄的发展特点,采取与之相匹配的教育方式,避免将过于严厉的苦难教育内容强加于他们,防止造成过大的心理负担。

(三)规避功利化倾向,回归苦难教育的本真

“吃得苦中苦,方为人上人。”当前的苦难教育过于强调现实利益,“吃得苦中苦”已变成“成为人上人”的前提条件,而“成为人上人”则演化为“吃得苦中苦”的最终目标。但试问,“吃得苦中苦”就能必然成为“人上人”吗?因此,人们需要重新审视这一人生信条。实际上,“吃得苦中苦”和“成为人上人”并非互为充要条件,单纯地“吃得苦中苦”未必能成为“人上人”;而“成为人上人”也不一定非得经历“苦中苦”。“在当代社会,功利主义的追求越来越明显,且这种观念的合理化也已深入人心,精神层面的脆弱性越来越被忽视。苦难教育在某种程度上也丧失了它的深刻内涵与价值而日趋功利化。”^[19]相对而言,纯粹的苦难教育不应被任何功利目标驱动,而应该聚焦于个体在苦难经历中所获得的心理韧性,以及对苦难本质的理解、认同和对他人生命的关怀,而非物质利益或即时回报。因此,苦难教育应当避免功利化的倾向,回归其最本真的意义。

(四)警惕潜在的消极影响,重视苦难教育中的情感支持

不要轻易地认为苦难有值得赞扬的地方。苦难最终只会带来痛苦,苦难与成功之间并没有必然的联系,追求苦难是毫无意义的。在经历苦难和困境时,情感支持的作用不容忽视。适当的情感支持可以帮助人们更从容地应对所遭遇的苦难和困境。在苦难教育过程中,儿童不仅需要学会冷静地处理困难和逆境,还渴望在情感上获得他人的理解和支持。一方面,他人的情感支持能够帮助孩子减轻心理负担和压力,给予他们面对困难的勇气和力量,增加他们的信心,使他们在逆境中更坚强和从容。另一方面,他人的情感支持能够使儿童感受到被关爱,这对他们的心理健康成长尤为重要。当儿童面临困难时,他们希望他人倾听自己的想法,理解自己的感受,这将帮助他们更容易摆脱困难的阴影。苦难教育旨在通过逆境和挑战培养个体的心理韧性、道德素养和社会责任

感,而非让个体在心中留下难以逾越的阴影。因此,在实施苦难教育时,教育者要为儿童提供充分的情感支持。

四、结语

现实生活中,许多人将苦难教育简单理解为“苦心智”和“饿体肤”,认为苦难教育就是折磨意志和忍受贫困。事实上,真正的苦难教育不应再强调忍受物质贫困和精神折磨,而是应强调长时间聚焦于某一目标时不轻言放弃的能力,以及即使滑落人生低谷依然保持积极乐观的态度。

参考文献:

- [1] 夏征农,陈至立.辞海:第六版彩图本[M].上海:上海辞书出版社,2009:1263.
- [2] 施克灿,辜慧敏.论孟子的苦难教育思想[J].教育文化论坛,2022,14(2):1-7.
- [3] 程家明.马克思的“苦难”情怀——读《资本论》德文初版序言[J].江汉论坛,2014(8):43-47.
- [4] Wilkinson, Iain. Suffering: A Sociological Introduction[M]. UK Cambridge: Polity Press, 2005: 16-17.
- [5] 周国平.人生哲思语编[M].上海:上海辞书出版社,2001:90.
- [6] 王道勋.当前苦难教育的缺失与回归[J].黄河科技大学学报,2014,16(5):116-118.
- [7] 周国平.人生哲思录(修订版)[M].上海:上海辞书出版社,2011.5:98,100,99,105.
- [8] 施克灿,辜慧敏.论孟子的苦难教育思想[J].教育文化论坛,2022,14(2):1-7.
- [9] 白锦霞.应用型高校苦难教育改革的现状及对策分析[J].继续教育,2017,31(12):30-32.
- [10] 王道勋.当前苦难教育的缺失与回归[J].黄河科技大学学报,2014,16(5):116-118.
- [11] 杨伯峻译注.孟子译注·告子下[M].北京:商务印书馆,1984:167.
- [12] Masten, A. S. Ordinary magic: Resilience processes in development[J]. American Psychologist, 2001: 56(3), 227.
- [13] Frankl, V. E. Man's search for meaning[M]. Beacon Press, 1946: 132-133.
- [14] Bandura, A. Social learning theory[M]. Prentice Hall: 1977: 120-145.
- [15] 张荣华,周美慧.贫穷对自控力的影响及机制——从认知与脑的角度理解[J].心理学进展,2024,14(05): 167-174.
- [16] 施克灿,辜慧敏.论孟子的苦难教育思想[J].教育文化论坛,2022,14(2):1-7.
- [17] 张梦雯.孩子的人生是无法被设计的[N].济南日报,2024-07-25(006).
- [18] 王婉君.穷养or富养“抓娃娃”抓出哪些启示[N].河南商报,2024-07-29(A11).
- [19] 刘铁芳.生命情感与教育关怀[J].湖南师范大学社会科学学报,2000(5):65-72.