

# “心理教育”质疑

## ——兼论“心理健康教育”的逻辑悖论

王志超

(华南师范大学教育科学学院, 广东广州 510631)

**摘要:** 在中国, 心理教育开展的轰轰烈烈, 但是心理教育是什么却没有定义。这是非常不正常的现象。教育是人存在的形式之一, 而人又是观念的集合体, 因此, 无论一个人心理健康还是不健康, 它们都是人对现实生活的一种反映。其实, 心理教育是一个虚假命题, 存在着严重的逻辑悖论。实施心理教育的结果只能增加更多的“心理不健康”的个体, 这绝不是危言耸听。

**关键词:** 心理教育; 教育异化; 健康; 悖论

**中图分类号:** B84 **文献标识码:** A **文章编号:** 1001-4608(2007)04-0097-07

自 20 世纪 90 年代开始, 中国的心理教育开展得如火如荼, 各级教育部门都投入大量的人力、物力开展这项工作, 学者、教师纷纷地发表专著、论文, 相关的行业、职业应运而生。

笔者曾于 2004 年 1 月 18 日在中国期刊网上用“心理教育”一词做题目搜索, 得到 551 篇论文, 但是, 再用“定义”一词对这 551 篇论文进行二次搜索, 却没有结果, 是否可以说, 没有人关心心理教育的定义是什么, 或是说, 没有人研究过心理可不可以教育。

当然, 下这样的定义可能是武断的, 但是, 无论如何, 这些论文在心理教育的定义上没有达到共识, 人们只是在讨论如何进行心理教育, 或在心理教育应该教什么上讨论或是争论。我们可以从中看出人们对心理教育的定义的理解, 这 551 篇心理教育的论文对心理教育的定义的理解大致可以分成以下几个类别:

1. 心理教育是德育<sup>[1]</sup>。
2. 心理教育是智育<sup>[2]</sup>。
3. 心理教育是性教育, 包括青春期教育<sup>[3]</sup>。
4. 心理教育是生理教育<sup>[4]</sup>。
5. 心理教育是幸福教育<sup>[5]</sup>。<sup>54</sup>

以上所列举的文章是有代表性的, 但并非是唯一。

在大量的文章里面, 总是反映出一种思想倾向, 心理是可以教育的, 而且, 心理教育被认为是具有重要意义, 是超出了其他教育的重要教育。笔者对此感到迷惑。

### 一、教育的本质与教育的异化——培养人与培养“人上人”

教育是社会现象, 它起源于劳动。用历史唯物主义的观点来分析, 教育是一种社会现象, 是培养人的活动。广义地说, 凡是有目的地增进人的知识技能, 影响人的思想品德的活动, 不论是有组织的或是没有组织的, 系统的还是零散的, 都是教育<sup>[6]</sup>。<sup>5</sup> 可以认为, 人在最初创造教育时, 是把教育作为一种改造客观世界的工具使之服务于人类的。

“教育对儿童的心理发展起着主导作用”<sup>[7]</sup>。<sup>38</sup> 教育是适应传授生产劳动和社会生活经验的需要而产生、并随着社会的进步而发展起来的一种人类生活和存在的方式。新生儿一旦离开母体, 尽管已经作为一个独立的个体处于复杂的社会关系系统中, 但此时此地的婴儿还是一个自然人, 一个只具有生物学意义的人——具备人的自然属性与身心发展的潜能的生物个体。从严格的意义上来说, 这样的或者这时的个体还不能被称作人。心理学研究长期积

收稿日期: 2007-02-26

作者简介: 王志超(1956—)男, 华南师大教育科学学院心理学系教授。

累的资料说明,人体初生之时是没有所谓的性善或是性恶的,直白地说,就是没有人性的,狼孩的资料就是充分的例证。

从逻辑学对概念的定义来看,“人”的定义不能停留在一般的本质属性的定义上——“人是两足无毛……动物”,这种定义的方法只能说明人与其他的动物的区别,但不能说明人的本身是什么。所以,对人的定义,在逻辑学上就必须使用特殊的本质属性定义的方法——“人是观念的集合”。人是一个精神的概念。马克思认为“人的本质并不是单个人所固有的抽象物,在其现实性上,它是一切社会关系的总和”<sup>[8][18]</sup>。个体是通过社会化过程,从自然人发展为社会人的。所谓的社会化指个体通过参与社会活动,习得人类的基本知识和劳动技能,获得自身的生活目标和价值观,认识自己的地位和角色,掌握一定的社会规范,从而成为一名合格的社会成员。

应当充分注意马克思所说的现实性。抽象之物乃观念。在“两足无毛动物”的大脑里反映形成了大量的抽象观念,就产生了人。无论是人或是个人,这些抽象的观念都来自于社会实践,当然,这种实践是理性的、文化继承性的实践。“现实性”不是指人的本能,也不是指不存在的神性。人不能,也不可能是处在某种幻想中的人,当然也不可能是成为被(某些人)幻想成的人,人只能成为体现当前生产关系、意识形态的人。或者,反过来表述:“人就是社会关系(观念)的总和”。

从“两足无毛动物”的生物人到成为“观念的集合体”的社会人,人的一切观念的获得都是教育与学习所致,可以认为,教育和学习是人类存在的形式之一。

教育可分为广义教育与狭义教育。广义的教育是泛指人类的一切习得过程。广义教育可以认为是人的社会化过程,也就是个体人性化建立、发展的过程。狭义的教育乃是指有专门设计的学校教育。狭义教育则的反映的是社会对已经基本形成人性的个体的更高、更理想的要求。广义教育与狭义教育两者既有联系又有区别。广义教育“最低目标”的实现是进行狭义教育的前提,以普教为例,进入小学一年级的儿童必须已经形成了在这个年龄阶段被社会所认可的基础“人性”,否则,学校和社会都不会接纳他。反过来,在广义教育中所要求的更高的“人性”需要,如理性的发展,抽象知识的学习,纯粹价值观的追求,就要靠有专门设计的学校来完成了。教育者在特定的环境中,按照一定的目的要求,对受教育者的德育、智育、体育诸方面施以影响的有计划

的活动则被认为是狭义教育。

一定社会的教育是一定社会的生产力、生产关系和政治的反映,同时又对它们给予影响和作用。原始社会对年轻一代的教育是在生产和生活实践中进行的。奴隶社会出现了培养贵族的独立的教育机构——学校。在现代社会里,一切统治阶级都利用教育来巩固他们的政治制度和保护自身的经济利益,因此,只要有了以学校教育为代表的狭义教育,教育就必定会发生异化。

异化指主体在一定的发展阶段,分裂出他的对立面,变成外在异己力量。异化一词源自法文“*aliéner* (动词)和“*aliénation* (名词)”,其本义是“转让”或“出卖”。将这个词赋予政治意义的是近代法国的卢梭,他在《社会契约论》中最早在上使用“*aliéner*”一词,认为道德等社会契约是人类发展出束缚自身的产物。在卢梭之后,德国古典哲学的三个著名的哲学家把异化一词加以深入的讨论,内涵被确定。费希特认为,自然界和人类的历史都是“纯粹自我”的创造,整个大千世界就是“自我—非我”的一个异化过程。黑格尔则认为,异化不仅是精神理念的表现形式,而且也是自然界和人类社会发展的最初推动力量。费尔巴哈认为,人把自己的力量,即思维、意志、情感的力量赋予了上帝,因此,上帝不过是人的本质(自然本性)的异化。而人把自然本性交给了上帝,人就丧失了人性,这就是人的异化。

马克思的异化理论主要是指向劳动异化,指“劳动所生产的对象,即劳动的产品,作为不依赖于生产者的力量,同劳动相对立”<sup>[9][91]</sup>。其中“劳动的产品”不仅是指有形的物质产品,还可以指精神生产和社会制度等由人所创造出来的无形但却对人类起操纵作用的产品。

所以马克思的“异化”指的是一种特定的关系——建立在人及其活动产物之间的一种关系。在这种关系中,人的劳动的产物,不依人的意志为转移地变成了与自身相异的东西。那么,马克思说的“异化”了的社会关系是什么呢?作者认为就是社会等级制,还有维护这种等级制存在的价值体系。作者更加认为,“心理不健康”这完全是一个教育异化的、但是却是非常正常的社会变化的结果。

教育的异化是指:教育在发展的过程中,因为要维护人类社会赖以生存的等级制,教育就成了培养统治者接班人的主要方法和手段,也是统治者筛选接班人的方式和手段,同时教育也变成了非常重要的社会管理方式和手段。这样,教育就从原本让人更好地发展之教育的目的,走向了教育的反面。人

们接受教育,并不是为了掌握前人的经验和知识,完成社会化,由自然人发展成社会人,而是为了出人头地、占据更高的社会等级层次或是占有更多的社会财富,而教育者实施教育,仅仅是为了自身的利益而并非为了人的利益。“学而优则仕”则是这种教育异化的最为本质的说明。

在人的成长中,社会化是一个必经的过程。在特定的社会与文化环境中,个体形成适应于该社会与文化的人格,掌握该社会所公认的行为方式。在高度都市化趋式的生活中,似乎社会化过程逐渐成为了一个学习保卫自己、隐藏自己,并对所有人都疏离的过程。无论在学校、在社交场所、甚至在家中,许多人从年幼时就感受到成年人之间缺乏真诚,往往彼此欺骗,虚伪地相交,而且,往往通过这种形式的相交而获益;同时,也自幼就亲身体验他人对自己缺乏真诚。结果一种圆滑虚伪的信念,深入人心,令许多人不敢开放自己,更不敢表里如一地和人相处,以免吃亏。这种想法,不但为成年人所抱守而且为社会现实所推崇。例如,一个上“心理辅导课”的教师曾问作者,如何按照教材上一节叫做“如何拒绝好朋友的请求帮助,但是又不伤害友谊”的课。所以,难怪成长中的青少年都形成这种信念。在今天,人或人,其学习及学习到的观念,都不能够超出今天社会生活现实。马克思认为“个人怎样表现自己,他们自己也就怎样,因此,他们是什么样子,这同他们的生产是一致的——既和他们的生产什么一致,又和他们怎样生产一致”<sup>[10] 24</sup>。

在异化的教育力量的作用下,整个社会都已经忘记了教育的本来面目——“学而为人”。父母从小就对孩子们灌输这样的思想“学而优则仕,出人头地,光宗耀祖”,教育的目的由“学而为人”演变成了“学而为人上人”。社会就是由持有这样的观念的父母、教师和在这样的文化环境成长下来的孩子所组成,因此,我们的这个社会已经完全忘记了教育的本质和本来目的,而转向向往教育的异化目的。

教育失去了它在本义——作为人培育下一代使之更好的改造自然、生活于自然的人的存在形式,而反过来成为操纵下一代人的工具,使教育的目的成为下一代人的发展的目的,而“人的发展”则成为了达到教育目的的手段,人被教育所操纵。社会把教育异化了,教育把人异化了。从异化的哲学范畴出发,可以看出,由于人的异化的因素而使教育失去了它的本质目的,教育的作用被歪曲地发挥,即“教育被异化”。后者是指教育或被异化了的教育培养的不是富于人性的人,而是失去人性的人,当然我们可

以认为这种失去人性的“性”就是(现实的)人性,即“人被教育异化”。“对教育的异化”和“教育的异化”统一于教育异化之中,二者是两个相互联系、相互转化、相互生成的方面,只有把二者结合起来考察,才能全面理解“教育异化”问题。

## 二、所谓的心理健康与不健康 ——人性与神性

轰轰烈烈地开展心理教育,据说是为了受教育者的心理健康,并且认为,只要心理健康了就什么事都能做得好,甚至可以心想事成了。从20世纪80年代改革开放以来,各种的文化思潮西风东渐,各种“新生事物”不断涌现,新的观念、名词也不断地冲击着我们的头脑。人们突然间觉得好像有什么东西不对劲了。于是,心理问题,心理健康,心理障碍等的名词成了时髦的术语。一时间,什么做不好或是什么做得不完美都被说成是心理不健康或是心理不过关。不要说是自杀、失恋、考试焦虑等问题,就是足球最后一脚没有踢进球门,也被认为是心理素质不过关,或是心理不够健康。

那么什么是心理健康呢?这个问题真的这么重要吗?换言之,这是一个真“命题”吗?

按照心理咨询与治疗学家罗杰斯的看法,有同理心的人就是心理健康。

同理心是指站在他人的立场上看问题和感受体验。通俗的解释就是:“如果这件事发生在你的身上,你是否也会这样想、这样做和这样去体验呢?”,答案是:“你也同样会这样,所以,你大可不必去指责他人!”<sup>[11] 105</sup>。

同理心并非是使人成为他人。作为一个处于人际社交的活生生的社会人,最重要的是,作为一个人,他应当可以容忍各种不同的价值观念的存在,而且,他可以在自我的精神世界里平衡这些价值观念。这个世界本来就是多元的世界。对任何一项事物的评价都是有多个角度、多个立场的,因此,价值的多元性是客观存在的。这就是我们平时所说的“公说公有理,婆说婆有理”。

一个人能设身处地,能“穿着别人的鞋走走看”或“用别人的眼睛看世界”也就可以有助一个人理解环境和自己的关系。

富有同理心是个人有主意和平易近人的表现。这对每个人都是很合适的。如果在任何时候都不能站在他人角度观察和体验问题和事件,则容易对人际的相互关系缺乏准确估价,表现为过高或过低地估计自己与他人关系的深度,也会由于自己的行为

过于亲昵或过于拒绝而导致人际相互关系的疏远。

正确评价与接受自我,对于个人的心理生活和行为表现有重大关系,对于协调社会生活中的人际关系也是不可缺少的一个主观因素。心理学家库利认为:“在人们的心理生活中,自尊或自卑的自我评价意识有很大作用。人们经常会把自己看作是有价值的、令人喜欢的、优越的、能干的人。

那么,到底什么是“不的健康心理”呢?

罗杰斯认为儿童先是需要他人的积极关注,继而他需要自己对的行为持肯定态度。但是,儿童用以评价自己行为的内部参照是与儿童亲近的人对儿童抱以积极关注的条件投射到儿童自我结构中产生的。所以,当儿童评价自己行为时,他的标准就不再是他自身原有的自我概念,而是包含了与别人的价值观相一致的因素。或者说,儿童对自身的评价受到与周围积极关注相联系价值条件的约束。

儿童追求积极关注,但是这种追求又可能通过价值条件带来自我不协调的副作用。有机体所采取的行为方式,大多数是能保持自我概念一致性的方式。莱基说的更为明确,他认为有机体并不在于趋乐避苦,而是在维持他自己的自我结构。每个人都有价值体系,其中有关自我的价值观念是该体系的核心。个体把价值观念组织化,体系化,其目的是为了保存有关自我的价值观念。即使有的行为并不能给人带来好处,甚至有的行动给人们带来所谓自作自受的现象,人们仍以能够维持自我概念的方式去行动。

自我的不协调,这在心理辅导的会谈当中很常见。当意识中的自我与实际上的经验产生分歧时,个体就会经历不协调状态,例如,如果你认为自己是善良的人,没有怨恨情感,一旦你的经验中带有恨的成分,你就处在一种不协调状态之中。不协调是一种紧张和内在混乱状态,人在这种状态下,自己可能并不意识到,但是易于显露出焦虑不安。

人往往专注于自身的观点,甚至对他人也只是关注其负向的观点和行为。多数人平时与他人交谈时总是在“很逻辑”地思考着问题,总在想着对方的话有什么不合理的地方,总是思考如何才能使对方放弃他本人的观点并接受自己的观点。可以说在人际交往中,我们这个社会的人都已经形成了一种交往定势:每一个人都受本身的个性、知识、能力、经验制约,不肯轻易地接受他人的观点和看法,而反过来却一定要他人接受自己的观点。这就是人际交往的怪圈,正如古人所云:“人之患,好为人师”。

霍妮提出了衡量神经症的文化标准和心理标准。她认为“我们关于什么是正常的概念,完全取

决于特定的社会强加于其成员身上的行为和情感标准。”<sup>[12]6</sup>

心理疾病从其产生的原因上来说,可以说是教育异化的一种结果,这种教育当然是个体的社会化学习,包括是知识体系和价值体系的学习。任何一个孩子,从人的自然属性来说都是很喜欢学习。但是由于接受了异化的教育观念,随着时间的推移,他们不再对知识本身感兴趣,而对学习这些知识的后果感兴趣。慢慢地,他们就将学习作为了一个工具,借用这个工具得到个人的名利。再后,从学校中走向了社会参加了工作,继续在社会当中为出人头地而拼搏,他们对工作的本身同学习一样不感兴趣,因此,他们同样是将工作作为一个工具来使用。正是因为不对知识和学习(工作)活动本身感兴趣,而对其结果有强烈期望,所以,个体感到承受极大的压力。

因为价值条件的作用,人们就会有选择地对待他们的经验,只接受与价值条件一致的经验进入意识中。那些不符合价值条件的经验就被拒绝于意识大门之外。或者以歪曲的形式进入意识。由于价值条件的存在,个人又必然对已存在于他的现象中的经验加以筛选,除去那些与价值条件相矛盾的符号化了的经验。选择性知觉可能拒绝或歪曲某些对正常成长有指导作用的经验,从而引起自我与经验间的不协调。

如果一个人看不到自己的价值,只看到自己的不足,什么都不如别人,处处低人一等,就会丧失信心,产生厌恶自己并否定自己的自卑感。这样的人就会缺乏勇气,缺乏积极性。但是别一方面:如果一个人只看到自己比别人好,别人都比不上自己,这样就会产生盲目乐观情绪,自我欣赏、自以为是。因此,就不能处理好人际关系、调动主客双方的积极性,而且还会遇到社会挫折,产生苦闷。

看看下列的“心理不健康者”的种种“不健康”的表现,就可以理解“异化”了的精神观念是如何摧残一个人的“心灵”:

“心理不健康”的表现	异化的内容	异化的结果
不爱(愿)劳动	劳动的异化	从劳动是人的第一需要到占有财富是第一需要
无法忍受做一个普通人	教育的异化	从培养人到培养超人
考试或工作焦虑	活动的异化	从对活动感兴趣到对活动后的事物感兴趣
没人尊重自己	人际关系的异化	从满足归属感到寻求被尊重
自罪	价值作用异化	认为自己没有遵守社会的道德规范
自杀	生命的异化	彻底否认自我的道德价值体系

凡心理不健康的个体,都会表现出竞争失败

的焦虑感,或是人格夸大幻想。在大部分的精神病人的身上,我们再也找不到他们当年在学校和社会当中学习到的前人的知识和经验,特别是那些理性的知识经验。那些理性的知识和经验再也不起作用。更重要的是,再也看不到那种孩提时代的学习和活动的愉快体验,就像学会了 $1+1=2$ 或是拆卸玩具时体验的那种快乐。在他们身上我们所能看到的完全是一种异化了的社会观念。这种观念正是社会(包括学校)传递知识的时候传递给他们的。

人即使意识到了异化,意识到了他所受的或所施的是异化的教育,却仍然没有能力摆脱他所在的社会和环境中的那些异化形式的影响,从而往往有意识的使自己屈从于这些影响。

实际上,无论是唯物主义的心理学学派还是唯心主义的心理学学派,在关于心理疾病的认识上,尽管在心理疾病的具体起因上有所争论,但是,对精神疾病、心理健康与否的解释上,都有一致的看法,都认为所谓的心理不健康只是人类精神、人的存在方式的一种形式。

动力心理学认为精神病是人类精神活动的表现形式之一<sup>[13] 149</sup>,是潜意识的表现,从某种意义上讲,人人都患有精神病。弗洛伊德认为:患者心中有一种思想因为和病人的价值观念、理想与道德标准也就是他的“自我”发生冲突,而十分痛苦。自我于是行使相反的力量(防卫)把这个思想驱逐到意识之外。而这个思想被拒绝,成为病因。他认为人格中的本我、自我、超我三者不平衡,一方占优势统治他方就是神经官能症,本我失控就是精神病。他将“心理不健康看成是人格发展的结果,同时,他将人格退化作为一种治疗精神病的治疗方法。”<sup>[14] 79</sup>弗洛伊德发现:给一个寻求治疗帮助的人以想到什么就说什么的特权,这人就会同时感到满足和渐增的挫折感,原本期求被治愈的希望逐渐消退,而代之以更原始、深藏的希望,并使用那些以前使用的更原始手法,来对付现实社会,这就是一种人格退化(换言之,不要那么完美、完善的人格了!)。随着这样的退化趋向,“我”,或自我估量的概念,包括身体影像及自我理想亦会发生激烈动荡。此种退化作用能有助于自我观察、客观化(objectification)以及稳定化,能使人放弃其人格面具而渐进于“健康”的自我知觉的各个方面。

荣格认为精神病是个人意识与社会意识的冲突表现<sup>[15]</sup>,他用“积极想象”法治疗精神分裂,给患者讲类似中国的“道”。阿德勒认为精神病是自我理

想与自卑情结的冲突表现<sup>[16]</sup>。他创造了一系列方法诱导“患者”澄清及发展理想和自卑的内容。这些新颖的不依药物的“疗法”初显成效。

行为治疗观点认为:人因不能依靠行为获得满足或避免痛苦便变得忧郁。行为理论是习得性与决定性理论,强调是进行中的生活经验而不是早期生理体验决定当前的精神状态。“病人”受习得支配,不能主动依据环境作选择和改造环境,适应不良和“精神病”,都是学习得来的。艾森克指出:“当事人的神经官能症是一种学习来的行为模式”<sup>[17] 319-324</sup>。他认为:所谓精神病或心理不健康从自然、生理角度看非病,从社会功利角度看才是“病”,故不应纳入结构与机能的范畴。

存在的人本主义走得更远。1951年,罗杰斯将心理治疗的对象定义为“当事人(client)”而非“病人(patient)”,<sup>[18]</sup>表明人本主义对精神病的看法:神经症是丧失存在感而造成意识范围的狭窄;空虚乃是找不到生活意义;内疚来自于一种未完成感;焦虑是意识到没能成为理想的人;夸大、幻觉则是个人设计。人本主义者强调人的社会功能,Glasser认为“精神病”根本不是病,与人的生理结构没有关系<sup>[19] 320-353</sup>。治疗方法是通过交谈,使当事人接受人本主义的人生哲学。这个理论与方法影响深远。

经历100年探索,学术界基本上搞清楚了:“精神病”不是人的生理结构变化对应机能变化的表现,而是社会人格的形式,是哲学及哲学的支配模式,根本就没有什么心理“健康不健康”的问题,所以,也就没有什么所谓的“心理健康教育”。百年的探索,也同时是对人类自身本性和社会合理性的挑战,充分地揭示扭曲的社会扭曲了人性,“病态”人格,是“病态”社会的具体体现<sup>[20]</sup>。

### 三、“心理健康教育”的逻辑悖论

悖论之一 心理教育的教育内容会使受教育者的心理更不健康。实施心理教育的目的是什么?是为了让受教育者更好地服从社会观念的约束,更彻底地将社会观念自我人格化,还是为了让受教育者“看透社会”或是反社会。如果是为了更接受社会观念,那么心理教育是无意义的,因为,如上所述,凡心理不健康的个体都是因为接受已经异化了的社会观念,才成了现在这个样子的。如果说是相反,则心理健康教育则变成了是“社会人(神)”的生物化过程,那么这种教育岂不成了现实社会的反动派。

黑格尔认为,在人的教育中,社会因素是最重要的,所有人的社会生活形式,所有人的生活习惯都反

映了他那个时代的特殊、特有的教育价值。他说“就个人来说,每个人都是他那个时代的产儿。哲学也是这样,它是被把握在思想中的它的时代。妄想一种哲学可以超出它那个时代,这与妄想个人可以跳出它的时代,跳出罗陀斯岛,是同样愚蠢的”<sup>[21]12</sup>。作者认为“心理健康教育”的内容不可以、不可能超越我们生活的时代。

悖论之二 心理教育的教育目的会使受教育者的心理更不健康。“心理健康教育”的目的是为了让人更健康,而让人自感是被认为心理不健康原因,又恰在恰恰是这个“健康”的目的,还有那些达到健康的观念。

什么“心理健康”呢?普遍的看法应该就是这个社会认为的最为完美的人,这种人应该是具备了当前社会文化所极至推崇的人格、人性所具备的优点、特征,并表现出对当前统治者所推崇和认定的价值指向。

作者不否认任何一个社会都应该且都必然地会存在一定的价值取向,并按照一定的价值标准培养下一代。但是,这样的人是否是“心理健康”就是别一回事了。

仔细研究各种宗教学说及宗教的历史,就会发现“神”就是最完美的人,而最为完美的人的标志就是“神”,任何一种宗教的“神”都是最完美的人的体现。神性就是最完美的人性,神格就是最高级的人格。正因为如此,马克思和恩格斯肯定人创造了神。当然,也难怪有那么多人要立地成佛,成仙成道。

但是,事与愿违。值得重视的是,中外文化中,对“神”与“神经(病)”的描写都是相连或相关的,看一看殉教的宗教狂和什么“法轮功”就可明了。无论在日常生活还是在心理治疗的临床实践中,都可以知道,如果一个人他认为自己是一个完美的人,那么,他就被认为是一个精神病(广义)人<sup>[20]1</sup>。

如上所述,凡“心理不健康”的个体都是已经异化了的的社会观念教育的结果,心理健康教育却再实施一次“更彻底的教育”,则受教育者只会彻底的不健康。何为心理健康?“心理健康教育者”所持有的永远是社会观念标准(当然,不能忘记,这些都是已经异化了的观念)。

悖论之三 心理教育的教育过程会使受教育者的心理更不健康。心理的发展是教育的结果,当然也是一切教育的结果(是一切教育的综合体现)但是却不可以“心理健康教育”。教育为因,心理的发展为果,这种因果关系对正常人的经验与体验来说,是不争的事实,“因为(教育)——所以(心理建立发

展了)”的逻辑关系非常清晰。无论是广义教育还是狭义教育的目的,都是为了人的发展,简单地讲,就是为了人的心理的发展。在人世界的不同国度的文化与语言当中,“人”“心理”“心灵”“精神”等都是一个意思,而所谓的教育,则是为了发展这些“东西”,也就是说,它们都是教育的结果。

“心理健康教育”则是将教育的结果拿来“教育教育”?!这样的观点和做法到底是什么意思?不明白!“心理健康教育”的“心理”,在这里是作为教育的基础,还是作教育的结果来对待呢?但是无论作为基础还是结果都会陷入令人尴尬的境地。

如果把它作为基础,则这句话就应该是“心理的健康教育”,即认为原有的心理不健康,现在要将这不健康的心理,通过教育使它健康起来,这么一来,就陷入了难题一:心理是教育的结果,现在的心理不健康,那么这不健康是从哪里来的呢?显然是从以前的不健康的教育中来的,又,以前的不健康的教育是什么呢?仔细分析,发现原来正是所有的社会人都在接受的社会化教育,那么,为什么大多数人都在接受的、使大多数人心理都健康的教育、更进一步地说,是使心理健康教育工作者们都“心理健康”的教育,会突然间有了“不健康的心理”了呢?如果这是真的话,照此推论,再进行什么“心理健康教育”,结果会不会也是心理不健康或是心理更不健康(的教育)呢?

如果把它作为结果,则这句话就应该是“心理健康的教育”,即认为有一种教育是为心理健康而存在的,也就是认为有一样东西叫“心理健康”,是通过一种特殊的教育实现的。这样一来,就陷入了难题二:心理是教育的结果,现在却可以将结果抽出来“教育教育”,这不是本末倒置吗?这不是成了无本之木,无源之水了吗?又,如果心理是可以“单独教育”就能“健康”的,那么,所有的广义教育和狭义教育的内容和方法及过程岂不是通通都是无用的东西了吗?如果我们认可教育学和其他相关社会学科的观点:人的心理的建立与发展是生物人学习了前人积累的对自然和社会的认识及改造的经验,是在广义和狭义教育下发展起来的,那么,脱开这一切的、单纯的“心理健康教育”的结果,只能会使人更不健康,因为,说教者只是在说教着脱离人类社会生活现实的“神性”。

#### 四、结语:“心理教育”是虚假命题

不存在单纯的心理健康教育,就如不存在单纯的“不心理健康教育”一样。心理健康或是不健康,都是教育的结果。心理“疾病”是异化的教育的结果,

这种教育越发达,心理“不健康”的个体则越多。心理是(广义)教育的结果,教育涵盖心理发展,不能主仆颠倒,本末倒置。如果可以将心理独立抽出来(这简直令人匪夷所思)作心理教育,则世界现存的其它所有教育就都可以不要了。世界上根本就不存在独立的“心理健康教育”,只有“教什么”“育什么”,正可谓“种瓜得瓜,种豆得豆”。“心理健康教育”不能解决心理健康问题。“心理健康”是个体的社会意识问题,而决非个体意识功能问题,更不是个体的生理问题。

一言以蔽之,“心理教育”、“心理健康教育”都是虚假命题。真命题是“良好的教育”和“不良的教育”。“心理健康教育”的实施,只会产生更多的心理不健康者。从心理治疗的临床实践来看,一个人如果自问“我的心理健康吗?”这时他的心理就一定是出现问题了,这是心理暗示在起作用。如果受教育者都扪心自问:“我的心理健康吗?”中国大地将会出现什么可怕的结局真是令人不寒而栗了。

#### 参考文献:

[1] 刘丽华. 心理教育是德育的重要内容[J]. 教育导刊, 1994(7).  
 [2] 杨徐新. 心理教育与数学教育[J]. 湖南教育, 2003(6).  
 [3] 许爱红. 浅谈青春期性心理教育的目标、内容与实施[J]. 山东教育科研, 2002(11).  
 [4] 崔贵景. 脑科学研究与学校心理教育[J]. 教育理论与实践, 2002(4).  
 [5] 沈贵鹏. 什么是心理教育——基于教育学反思[J]. 教育理论与实践, 2001(7).  
 [6] 华中师大教育系. 教育学[M]. 北京: 人民出版社, 1980

[7] 潘菽. 教育心理学[M]. 北京: 人民教育出版社, 1980  
 [8] 马克思恩格斯全集: 第1卷[M]. 北京: 人民出版社, 1972  
 [9] 马克思恩格斯全集: 第42卷[M]. 北京: 人民出版社, 1972  
 [10] 马克思恩格斯选集: 第3卷[M]. 北京: 人民出版社, 1972  
 [11] Allen E. Ivey 阳琪, 译. 咨商与心理治疗[M]. 台北: 台湾桂冠出版社, 1986  
 [12] 霍妮. 我们时代的神经症人格[M]. 贵阳: 贵州人民出版社, 1988  
 [13] Sigmund Freud. NeuroPathy and Psychosis The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud. W. W. Norton Company Inc. volume 19  
 [14] Karl A. Menninger, 精神分析术[M]. 林克明, 译. 台湾志文出版社, 1985  
 [15] C. G. Jung 分析心理学的理论与实践[M]. 成穷, 王作虹, 译. 北京: 三联出版社, 1991.  
 [16] A. Adler. Superiority and social interest[M]. 3rd Norton New York 1979  
 [17] Eysenck H. The Effects of Psychotherapy: An Evaluation [J]. Journal of Consulting Psychology 1952(16).  
 [18] Rogers. Client Centered Therapy[M]. Houghton Mifflin Boston 1951.  
 [19] Glasser w. Reality Therapy In R. Corsini[M]. Ed. Current Psychotherapies 3rd Itasca Il F. E. Peacock 1984  
 [20] 王志超. 心“病”治疗百年探索[J]. 自然辩证法通讯, 1999(6).  
 [21] 黑格尔. 法哲学原理[M]. 北京: 商务印书馆, 1961

(责任编辑: 蒋永华)

## A Challenge to Psychological Education With Reference to the Paradox in Psychological Health Education WANG Zhichao

(Psychology Department of South China Normal University Guangzhou 510631 China)

Abstract: In China, psychological education is going crazy, but psychological education has not been well defined, so this is bizarre. Education is the one of existent form of human being and a person is an ensemble of ideas, therefore whether there is mental health or not, the mental is the reflection of a person's realistic life. Psychological education is a false proposition, a real paradox. The result of implementing psychological education can only increase the likelihood that the mental is not healthy.

Key words: psychological education; educational alienation; health paradox