

自体心理学理论在高校心育工作中的应用

王 功

广东理工学院心理健康教育中心, 广东 肇庆

收稿日期: 2025年9月8日; 录用日期: 2025年10月9日; 发布日期: 2025年10月23日

摘 要

本文旨在探讨科胡特自体心理学理论, 特别是镜映、理想化与孪生三种移情类型在高校心理健康教育工作中的应用价值。大学生诸多心理困扰源于早期自体客体经验的匮乏, 导致自体结构脆弱。高校心育工作应从“问题修复”转向“发展促进”模式, 工作者需扮演“补偿性自体客体”角色, 积极响应学生的三类核心心理需要, 为其提供矫正性情感体验。文章系统阐述了在个体咨询、团体辅导、危机干预及校园文化等多层面中, 通过深度共情、提供稳定容器、构建支持性团体等具体策略, 培育学生的价值感、宁静感与归属感, 从而修复受损自体, 促进其内在凝聚性自体的发展。本研究为构建更具深度与效能的高校心育工作体系提供了新的理论视角与实践路径。

关键词

自体心理学, 高校心育工作, 镜映移情, 理想化移情, 孪生移情

Application for Self-Psychology Theory in University Mental Health Education

Gong Wang

Mental Health Education Center, Guangdong Technology College, Zhaoqing Guangdong

Received: September 8, 2025; accepted: October 9, 2025; published: October 23, 2025

Abstract

This paper aims to explore the application value of Heinz Kohut's self-psychology theory, particularly the three transference types of mirroring, idealizing, and twinship/alter-ego, within the context of mental health education in higher education. It posits that many psychological difficulties experienced by university students stem from early deficiencies in selfobject experiences, leading to a fragile self-structure. The article argues that the focus of university mental health work should shift from a “problem-repair” model to a “development-promotion” model. Practitioners need to

assume the role of a “compensatory selfobject”, actively responding to students’ three core psychological needs and providing them with corrective emotional experiences. The paper systematically elaborates on specific strategies across various levels—including individual counseling, group guidance, crisis intervention, and campus culture—such as employing deep empathy, providing a stable container, and constructing supportive groups. These strategies aim to cultivate students’ sense of worth, sense of tranquility, and sense of belonging, thereby repairing the impaired self and fostering the development of an internal cohesive self. This study offers a novel theoretical perspective and practical pathway for constructing a more profound and effective university mental health education system.

Keywords

Self-Psychology, University Mental Health Education, Mirroring Transference, Idealizing Transference, Twinship Transference

Copyright © 2025 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 当代大学生心理困境与范式转换的呼唤

随着社会转型的加速、竞争压力的增大以及价值观念的多元化，当代大学生在享受更多发展机遇的同时，也面临着前所未有的心理挑战。高校心理健康工作中常见的问题，如“空心病”（表现为意义感、价值感的缺失）[1]、广泛性焦虑[2]、低自尊[3]、社交恐惧[4]、亲密关系困难[5]等，难以完全用传统的神经症性冲突（如弗洛伊德所述的本能与超我的冲突）模型来充分解释。这些困扰往往不伴随严重的病理症状，却深刻地侵蚀着学生的生命质量与发展潜能。

传统的校园心理健康教育模式多侧重于问题识别与危机干预，如新生心理筛查、心理高关怀学生干预等，这无疑重要且基础的。然而，这一视角存在其局限性：它更专注于消除“不健康”的部分，而非培育“健康”的资源；更倾向于被动响应，而非主动建构。实际上，学生们不仅渴望处理心理困扰，更渴望获得积极的心理品质，如感受幸福的能力、独立决策的自信及乐观面对生活的勇气等[6]。

科胡特的自体心理学(Self-Psychology)为我们理解这种发展性需求提供了强大的理论工具。该理论将人的精神本质理解为自体(self)的寻求与发展。心理健康的核心在于形成了一个内聚、鲜活、在时间中持续存在的自体感[7]。对于这一目标而言，仅靠个体的努力是很难实现的，因为它高度依赖于个体从重要他人那里获得的恰到好处的心理经验，即自体客体经验。自体客体(selfobject)指另外他人或无生命的客体、抽象概念所形成的表象，它并不被经验为一个分离而实际存在的人，而是被经验为自体需要的扩展[8]。

目前，将自体心理学理论应用于高校心理服务的系统研究仍显不足。国内研究多集中于对理论本身的引介[9]、对治疗技术的探讨[10]或对自体心理学视角下的特定心理现象的分析[11]，而暂未将其与高校心育工作相结合，探讨如何在高校心育工作系统应用这一理论。国外研究虽有较多案例讨论，但文化适应性存疑[12][13]。本文尝试将科胡特的理论与中国文化情境下的高校心育进行融合，从补偿性发展视角，而非传统病理性视角，来理解和支持大学生的心理成长。

大学生活恰逢青少年后期向成年早期过渡的关键阶段，给予了学生脱离原生家庭、重塑自体的“第二次机会”。许多学生在关键的成长阶段未能从原生家庭中获得足够的镜映、理想化与孪生体验，导致自体发展停滞或受损。他们可能会将这些未满足的渴望和旧的期待（即移情）无意识地投射到大学环境中

的新关系里,尤其是与舍友、班级同学、辅导员、老师和其他同伴间的关系之中。因此,高校心理健康工作若能基于自体心理学视角,主动地为学生构建一个能够提供补偿性自体客体经验的环境,则有望响应学生的深层心理需要,进而真正实现“立德树人”与“育心育德”的有机结合。

2. 科胡特的三种移情与自体发展需要

科胡特在治疗自恋型人格障碍患者的过程中,发现了三种特定的移情类型,它们并非防御,而是患者试图修复其受损自体的努力。这三种移情恰恰映射了人类的三种关键心理需要。

2.1. 镜映移情(Mirroring Transference)与效能感需要

镜映移情指自体受损的志向一极试图获得自体客体的肯定与赞许[8]。一个恰到好处的镜映性父母,会对孩子的展示报以发自内心的微笑、赞赏和鼓励。通过无数次这样的体验,孩子逐渐将这种赞赏内化,形成一种内在的自我价值感和自信心,即“我是好的,我的存在是令人喜悦的”,从而可以发展出具有现实感的健康自体。

当父母长期情感冷漠、忽视、或只能给予“有条件”的爱(“只有你满足我的需要时,我才爱你”),孩子的镜映需要便会遭受创伤。他们可能发展出极度脆弱的核心自尊,持续依赖外界的认可来维系自我感,可能产生自卑退缩(“我一定不够好,所以别人才不认可我”),或表现癖/虚荣(不断、甚至不择手段地寻求关注与赞美)。这部分学生来到大学后,内心可能充满对于肯定和赞许的渴望。

2.2. 理想化移情(Idealizing Transference)与宁静感及力量感需要

理想化移情指个体自体受损的理想以及寻求接受可理想化的自体客体,并通过这种连接,分享其力量感与宁静感,从而抵消自身的无力、焦虑和混乱感[8]。在成长过程中,儿童通常希望将父母体验为“无所不能”的保护神。当受挫时,儿童可以投入父母的怀抱获得安慰。这种经验的内化,使个体逐渐形成自我安抚、自我调节焦虑的能力。另外,当父母能够充当儿童的道德及行为楷模时,儿童会通过模仿来内化父母的相应品质,进而获得道德感及自体功能的提升。

如果父母自身情绪极不稳定、脆弱、不可靠、或长期缺席,孩子便无法将其理想化,也无法通过他们来学习如何管理情绪。其结果是,个体内心缺乏一个稳定的“心理锚点”,难以应对生活中的压力和焦虑,容易陷入恐慌和无助。他们可能会终其一生寻找一个接一个的可以依赖的权威形象,一旦理想化对象失败,便会陷入巨大的失望和愤怒,科胡特称这一现象为“客体饥饿”[7]。大学生在面临学业、人际、生涯等方面的巨大压力时,可能会显著激活这一需要。

2.3. 孪生移情/另我移情(Twinship/Alterego Transference)与归属感需要

孪生移情指个体需要体验到与他人本质上相似的感受,从而获得一种基本的归属感和认同感。科胡特后期认为,这是与镜映和理想化同等重要的第三种需要[8]。它并非指向被赞赏或被保护,而是指向一种“我和你一样”的共鸣。通过这种体验,个体确认自己的存在不是怪异的、孤立的。

如果一个人在成长环境中总是感到“格格不入”,或被他人当作“异类”对待,缺乏有共鸣的同伴,其孪生需要就会受挫。这会导致一种深层次的孤独感,即使身处人群中也可能产生疏离感。他们可能难以建立深入的同伴关系,认为自己无法被理解,也不理解他人。大学是一个来自五湖四海的青年聚集的社区,文化背景、生活习惯、价值观的差异使得孪生需要的满足既充满机遇,也遍布挑战。

3. 构建响应移情需要的心育工作体系

基于对科胡特自体心理学理论的深入理解与实践反思,笔者认为,其核心的三类移情需要,可以形

象地概括为个体在心理发展过程中所产生的三种较为朴素的渴望：即“有人夸”(通过外界镜映获得效能感)、“有人帮”(通过理想化获得宁静感与力量感)与“有人陪”(通过孪生体验建立归属感和认同感)。高校心育工作的各个环节中，可以积极响应学生的这三种渴望，通过为其提供新的、矫正性的情感体验来完成未竟的发展任务。

3.1. 响应“有人夸”的渴望：通过镜映培育价值感与效能感

3.1.1. 个体咨询层面的应用

高镜映需求的学生多来源于缺乏积极反馈的原生家庭，以一位因“极度自卑，对他人看法十分敏感”而求助的来访者小 A 为例。首先，咨询师需要向学生提供深度共情(Empathy)，共情被科胡特视为观察心理世界的根本方法[14]。咨询师不仅要共情学生的痛苦(“当你考过六级后很兴奋地向父亲分享，但是父亲对此却不屑一顾，这件事让你感到十分伤心”)，更要共情其痛苦背后的渴望与努力(“我从你的话里面感受到，你如此努力地学习，是渴望能得到父母的认可，证明自己的价值”)，即向学生提供高水平的镜映。

其次，咨询师需要提供积极关注与赞赏，即有意识地发现并指出学生自身都未觉察的优势、资源与进步。例如：“虽然你觉得自己这次竞选演讲特别紧张，但是你仍然勇敢地坚持下来了，在最后也得到了大部分同学的认可。并且在你讲述这段经历时，我觉得你的语言表达能力和思维逻辑能力其实都很不错。”相比于机械的表扬而言，这类基于事实的、具体的赞赏能够较好地满足学生的镜映需要。

同时，咨询师应充当喜悦的回应者。当学生在咨询中分享成就和进步时，咨询师应报以真诚的喜悦，就像理想的父母为孩子迈出第一步而感到高兴一样。这种情感共鸣能极大地滋养学生的自我价值感。

3.1.2. 团体工作层面的应用

首先，可以设计以“优势挖掘”和“自我欣赏”为主题的团体，如“自我优势探索小组”、“生命故事分享会”等，创造安全的氛围让成员之间相互镜映。其次，可以开展表达性艺术治疗(如绘画疗法、舞动疗法、心理情景剧等)，艺术创作本身是一种自我展示，而团体成员的见证和反馈能够提供多元且丰富的镜映。此外，可以举办“成功经验交流会”，邀请不同发展路径(如学术、就业创业、公益、文体)的优秀学生分享心路历程，镜映多元化的成功模式，打破“唯成绩论”的单一镜映框架。

3.1.3. 宣传教育与文化建设层面的应用

首先，可利用公众号、海报、讲座等渠道，宣传成长型思维和多元价值观。讲述那些虽平凡却努力、虽失败却坚韧的故事，镜映多元成长路径的价值。其次，为学生呈现丰富的评价体系，鼓励院系在传统奖助体系外设立多种奖项(“学术之星”、“文体之星”、“奉献之星”等)，让更多学生的努力得到见证，其优良特质得到充分的镜映。

3.2. 回应“有人帮”的渴望：通过理想化获得宁静感与力量感

3.2.1. 个体咨询与危机干预层面的应用

首先，咨询师应成为学生稳定可靠的容器(Container)。容器理论由英国精神分析学家比昂(Wilfred Bion)提出，强调个体在成长中需要外界提供“心理容器”，以消化无法处理的情绪(β 元素)，并通过“ α 功能”转化为可理解的经验(α 元素)[15]。例如，当咨询师面对一个因宿舍矛盾而崩溃大哭、无法言语的学生时，在包容其情绪后，尝试将其感受表述为：“当你遭受舍友的言语攻击时，你感到愤怒、恐惧、无助，甚至对未来的相处产生担忧，这是一种非常痛苦且正常的感受。”这句话就是将 β 元素转化为 α 元素的过程，学生由此感到自己的情绪被理解、被整合，而不仅仅是“被安慰”。另外，当学生情绪崩溃时，咨询师冷

静而坚定的存在本身，就成为了一个理想化的宁静感与力量感来源，让学生感到“无论我的内心正在经历怎样的风暴，总有一个安全稳定的地方可以承接我”。

其次，咨询师应向学生示范问题解决与情绪管理策略，即并非直接给出答案，而是通过冷静地分析问题、探讨策略，向学生展示一种应对困境的方式。学生通过认同这一过程，逐渐将这种能力内化为己有，实现转换性内化。

此外，咨询师应当在危机干预中充当“定海神针”，即面对有自杀风险或经历重大创伤的学生，心理工作者需要展现出冷静、专业、有控制力的形象，传递出“我们可以一起处理好这件事”的信心，成为正在经历心理危机的学生的心理支柱。

3.2.2. 课程教学与日常管理层面的应用

将《大学生心理健康教育》等课程作为传递“理想化力量”的平台，在授课过程中系统讲授压力管理、情绪调节、正念冥想等心理知识和技术，为学生提供大量可供内化为自身能力的“力量工具”。

同时，教师和辅导员在日常授课和管理工作中，应力求公平公正、以身作则，成为一个值得学生信赖的、有能力的权威形象，满足学生部分理想化需要。

3.3. 回应“有人陪”的渴望：通过孪生体验建立归属感与认同感

3.3.1. 个体咨询层面的应用

运用正常化(Normalization)技术可以有效满足学生的孪生需要。咨询师可以使用这样的语言：“很多人在这种情况下都会感到焦虑，这是一种非常自然的反应。”以及“听到你这么说，我能理解你的感受，如果是我，可能也会这么想”。这能瞬间减轻学生的羞耻感和孤独感，感到自己并不是他人口中的“奇葩”。

在合适且对咨询有帮助的前提下，咨询师向学生有限度地分享一些自身类似情况下的经历，可以增强“我们都是普通人，在这样的年纪都曾有过类似的体验”的孪生感。

3.3.2. 团体工作与社区建设层面的应用

首先，心理中心应大力开设不同主题的支持性团体活动，如“新生适应团体”、“宿舍关系团体”、“生涯探索团体”、“心理读书会”等。团体的巨大疗效因子就在于让成员发现“原来不止我一个人有这样的困扰”，这种共鸣是深刻的孪生体验，有助于学生获得归属感。

其次，应建立和完善朋辈心理辅导体系。当受过训练的同龄人对学生提供帮助时，因其相似的身份和经历，能更天然地提供孪生体验，成为心理专业力量的有效补充。

此外，应打造不同类型的“心理社区”物理空间，如心理图书角、放松舱、团体活动室，并举办心理游园会、主题心理沙龙等活动，创造非正式交流的机会，让学生自然而然地找到与自己“同频”的人。

4. 理论应用的深化与拓展

4.1. 负性移情与理想化破灭的处理

在咨询工作中，学生并非总是带来正性的移情。当其早期创伤被激活时，可能对咨询师产生强烈的失望、愤怒和攻击等负性移情表现。例如，一个渴望镜映的学生可能因咨询师一次共情不准确或不到位而感到被忽视，进而重现其童年创伤；一个理想化咨询师的学生，一旦发现咨询师的平凡甚至失误，便可能经历理想化破灭，产生强烈的愤怒和退行。

此时，工作重点在于理解这些反应并非针对咨询师个人，而是其旧有模式的再现。咨询师需保持稳定，不辩解、不报复、不退缩，将这种挑战视为修通的契机。通过耐心诠释(如：“刚才当我没有及时、

准确地理解你时，你感到非常失望，那时你是否回想起了自己成长经历中某些类似的时刻呢？”)帮助学生将这种体验言语化，从而能够对客体完成整合，走向更成熟的关系模式。

4.2. 咨询师的反移情与自我照顾

对于咨询师而言，充当学生的自体客体是情感高度卷入的工作。学生的依赖、理想化或强烈的需求，极易引发咨询师的反移情。例如，可能因被理想化而自恋满足，或因无法满足学生需求而产生无力感和挫败感(拯救者反移情)，甚至因学生的攻击而产生厌烦。

因此，定期接受专业督导是处理反移情不可或缺的一环。督导可以帮助咨询师识别自身盲点，厘清反移情的来源是来自学生的诱发，还是自身未解决的议题，从而保持工作的中立性和有效性。同时，咨询师需加强自我照顾，防止耗竭，维护自身自体的凝聚性，这是持续提供高质量工作的基础。

4.3. 与主流干预模型的比较及整合价值

首先，从理论基础与干预焦点来看，相较于 CBT 对于认知与行为层面的重视，以及 SFBT 对于问题解决与未来导向的聚焦，自体心理学模型则深入至情感与人格结构的发展性层面。它不仅仅着眼于消除当下的“症状”，更致力于通过提供矫正性情感体验，修复早期缺失，滋养内在自体结构，培育学生的价值感、宁静感与归属感等根本性的心理品质。其干预更具支持性和关系性，关注长期的人格成长与心理韧性的构建。

其次，从技术方法来看，CBT 等技术更具指导性和教育性，咨询师更像一位“教练”或“老师”；而自体心理学框架下的咨询师则更像是一个可靠的自体客体，通过深度共情、涵容和维持关系本身来促成改变。

因此，本文中的模型与 CBT 等主流技术构成了良好的互补格局。同时，可以在实践中采取分阶段或分维度的整合策略：例如，在心理咨询工作中，可在初期运用 CBT 技术快速稳定学生的焦虑情绪；随后引入自体心理学的关系视角，在建立稳定的咨访关系后，与学生深入探讨其情感模式与自体需求。这种整合取向能够兼顾问题的及时缓解与人格的长远发展，共同为构建一个多层次、全方位的高校心育支持系统提供理论依据与实践路径。

5. 结论与展望

科胡特的自体心理学理论，以其对人性的深刻理解和洞察，为高校心理健康教育工作开启了一扇新的大门。它引导我们将目光从学生的“问题”转向他们的“需要”，从“消除症状”转向“培育自体”。

通过有意识地将镜映、理想化、孪生这三类移情类型的潜在需要融入心育工作的方方面面，即从一次深入的个体咨询到一个支持性团体的创设，从一句共情的回应到整个校园文化的营造，高校心理工作者能够超越传统角色，真正成为学生心理发展的“促进者”和“滋养者”。不仅可以向学生提供技术性的指导，更能够提供一种矫正性的情感体验，帮助学生将外在的接纳、宁静与归属，内化为内在的自信、韧性与认同。

展望未来，基于此理论的应用探索可进一步深化：如开发标准化的基于自体心理学理论的团体辅导方案并实证其有效性；将“自体客体”理念扩展至辅导员、教师、朋辈团体等全员育人队伍的训练中，构建全方位的支持网络；探索在新媒体时代，如何通过网络咨询和线上社区向学生提供积极自体客体功能。

参考文献

- [1] 张楠, 杨夫腾. 当代中国社会转型时期下青年学生精神生活的几点思考——从大学校园的“空心病”现象谈起[J]. 湖北社会科学, 2017(10): 171-177.

-
- [2] 刘宇轩, 王宇豪, 王乙涵, 等. 大学生焦虑抑郁症状和不确定性压力与学业浮力的交叉滞后分析[J]. 中国学校卫生, 2025, 46(6): 832-836.
- [3] 解晓娜, 石可, 郭永玉. 低阶层大学生的炫耀性消费: 自尊补偿与地位追求[J]. 心理学探新, 2020, 40(4): 366-371.
- [4] 黎娟娟, 黎文华. Z世代大学生多重矛盾性社会心态解析[J]. 中国青年研究, 2022(7): 104-110+30.
- [5] 徐俊, 江砥, 乔晓春. 青年大学生生育意愿何以低迷?——基于全国 29489 份调查数据的分析[J]. 宁夏社会科学, 2025(2): 149-160.
- [6] 齐道喜, 李然. 积极心理学视角下大学生积极人格培养问题探究[J]. 黑龙江高教研究, 2022, 40(8): 112-116.
- [7] Kohut, H. (1977) *The Restoration of the Self*. International Universities Press.
- [8] Kohut, H. (1984) *How Does Analysis Cure?* The University of Chicago Press.
<https://doi.org/10.7208/chicago/9780226006147.001.0001>
- [9] 郭本禹. 新自体心理学的诠释观[J]. 南京师大学报(社会科学版), 2011(5): 125-130.
- [10] 任其平, 魏宏波. 论新自体心理学的短程治疗[J]. 南京师大学报(社会科学版), 2012(1): 109-113.
- [11] 龚超, 吴进华. 自体心理学视角下青少年偶像崇拜心理分析[J]. 兰州教育学院学报, 2018, 34(12): 158-159+166.
- [12] Harwood, I.H. (1983) The Application of Self-Psychology Concepts to Group Psychotherapy. *International Journal of Group Psychotherapy*, **33**, 469-487.
- [13] Mishna, F. (2005) The Application of Self Psychology to Therapeutic Camps. *Psychoanalytic Social Work*, **12**, 51-71.
https://doi.org/10.1300/j032v12n01_05
- [14] Kohut, H. (1971) Introspection, Empathy and Psychoanalysis. The Relationship of Observation Method and Theory. *Psyche*, **25**, 831-855.
- [15] Bion, W.R. (1962) *Learning from Experience*. Heineman.