

科幻开创青少年心理教育新叙事

——一个“认知—情感—自我”三螺旋干预模型的建构

兰莉 北京整合心理中心 102200

摘要：传统的心理教育方法对青少年的吸引力正在下降，而系统有效地创新路径较为缺乏。本文在叙事心理学、发展心理学与科幻研究等多学科理论的支持下，深入探讨科幻叙事在青少年心理教育中的独特功能。本文从三大领域的既有理论出发，寻找它们的对话空间与整合可能，进而提出一个“认知—情感—自我”三螺旋干预模型，系统阐释科幻叙事如何作用于青少年的核心心理发展任务，然后讨论了从理论到实践的转化路径和应用框架。最后前瞻性地提出了“科幻教育心理学”这一新兴交叉学科的构想与架构。本文旨在为青少年心理教育提供一套新颖的思路和方法论，期望为科幻与心理教育的深度融合提供一个兼具理论原创性与实践指导性的系统蓝图。

关键词：科幻教育；青少年心理健康；叙事心理学；隐喻故事疗法；三螺旋模型；科幻教育心理学

1. 引言

1.1 研究背景

近年来青少年心理健康已成为一个全球性议题。世界卫生组织（WHO，2023）的报告显示，在全球 10 至 19 岁青少年中约七分之一有不同程度的心理健康问题。与此相应，我们在学校场域推行的传统心理教育模式，其有效性面临挑战。部分青少年对此类活动表现出较低的参与度，甚至产生抵触情绪。

然而有一个值得关注的文化现象，相当一部分青少年对科幻作品表现出浓厚兴趣，无论是小说、影视还是游戏、动漫。中国新闻出版研究院（2023）发布的第二十次全国国民阅读调查报告显示，在 14—17 周岁未成年人偏好的图书类型中，科幻文学位居第二，关注度持续上升。这表明，青少年正在主动进入一个充满想象与隐喻的未来世界。对于教育者和心理工作者而言，如何有效利用这一媒介，成为一个值得探索的课题。这便是本文的核心议题：是否可以借由科幻来建构青少年心理教育的新叙事？

1.2 现有研究的成果与不足

其实心理治疗与教育领域早已懂得“故事”的力量。叙事疗法、童话治疗以及由艾瑞克森（Milton H. Erickson）等人发展而来的隐喻故事疗法，都为通过文化作品进行心理干预提供了坚实的理论与实践基础（Burns, 2005; White & Epston, 1990）。这些疗法的共同洞见在于：直接的教诲易遭遇心理阻抗，而一个好的故事能以间接方式与个体的深层心理结构对话。

然而，在科幻与青少年心理教育的交叉领域，相关研究呈现出分散化、碎片化特征。

科幻教育领域，现有实践大多聚焦于科学启蒙与创意写作层面，即探讨如何通过科幻激发学生对 STEM 学科的兴趣，或培养科学思维与想象力（Czerneda, 2006; Milner, 2018）。研究者多关注科幻的工具价值，较少将其系统地视为一种心理发展资源，对科幻如何影响情感与自我认同的探讨尚不充分。

心理学领域，叙事心理学虽已构建起成熟的理论体系，但其研究对象主要集中于现实主义文学和个人生命叙事，对科幻这一独特的叙事类型鲜有系统性关注（McAdams, 2013）。发展心理学为我们标定了青少年的核心发展任务，如身份探索、未来自我构建等（Erikson, 1968; Markus & Nurius, 1986），但这些理论与科幻教育实践的结合仍显零散。

更关键的是，二者之间缺乏一个整合性的理论框架。掌握叙事干预技术的心理教育工作者，较少系统地利用科幻这一独特的叙事语境。科幻与心理教育之间，存在着一个广阔的交叉地带，亟待理论的整合与实践的开垦。

1.3 研究问题与思路

基于上述分析，本文试图通过跨学科的理论整合，回答以下问题：

第一，如何整合多学科理论资源来系统理解科幻叙事的心理教育功能？

第二，如何构建一个基于科幻的、系统化的青少年心理教育干预模型？

第三，如何将该理论模型转化为可操作的教育实践？

本文的基本思路是：整合叙事心理学、发展心理学和科幻研究的核心理论，建立一个理解科幻心理功能的理论基础；在此基础上，构建一个兼具理论深度与实践指导性的“认知—情感—自我”三螺旋干预模型；之后探讨理论向实践转化的具体路径与框架；最后，提出“科幻教育心理学”这一新兴交叉领域的学科构想。本文旨在为科幻与心理教育的深度融合提供一个系统的理论蓝图。

2. 理论基础的跨学科整合

要真正理解科幻叙事的心理教育功能，单一学科的视角是远远不够的。我们需要搭建一个理论的立交桥，让不同学科的洞见在此交汇。

2.1 发展心理学：标定青少年的核心发展任务

发展心理学告诉我们作用于何处，作用于青少年哪些核心发展任务，为整个理论整合提供了目标坐标。

2.1.1 青少年的身份认同与“心理延缓期”

Erik Erikson（1968）的心理社会发展理论明确指出，青春期的核心任务是建立自我身份认同，以对抗角色混乱。青少年需要在职业、价值观、人际关系等多个领域进行探索，并最终做出承诺。

身份探索需要机会和空间。在现实生活中去试错的代价高昂。科幻阅读则提供了一种低成本、零风险的替代性探索。青少年可以通过认同不同的角色，在想象中体验科学家、战士、艺术家、反叛者等不同的人生轨迹，而不必承担现实选择的后果。这恰恰符

合 Erikson 所说的“心理延缓期”的功能，社会给予青少年一段时间，去安全地实验和探索各种可能性。

2.1.2 “可能自我”的力量

Markus 和 Nurius (1986) 提出的“可能自我”概念，对于理解人类动机极具价值。

“可能自我”是指个体对自己未来可能成为何种样貌的想象，它包括我们希望成为的“期望自我”，以及我们害怕成为的“恐惧自我”。一个清晰、生动的可能自我，能够为当下的行为提供强大的方向感和内驱力 (Oyserman et al., 2006)。

科幻文学恰好同时提供了这两种想象的资源。乌托邦叙事呈现了人类社会美好的可能性，而反乌托邦则警示了我们可能的堕落。《火星救援》中的宇航员，可以成为期望自我的生动具象；而《1984》中那个被体制彻底吞噬的个体，则是恐惧自我的形象化。科幻让这些抽象的可能变得有血有肉，触手可及。

明确了这些发展任务之后，我们需要进一步理解，科幻叙事通过什么样的心理机制来回应这些任务？这就需要引入叙事心理学的洞见。

2.2 叙事心理学与叙事疗法：故事如何重塑自我

如果说发展心理学解答了作用于何处，那么叙事心理学则揭示了如何起作用。

2.2.1 叙事即自我：正在被讲述的身份认同

心理学家 McAdams (2013) 提出了一个极富启发性的观点：我们通过建构和讲述自己的生命故事，来形成和维持自我认同。换言之，叙事不只是我们表达自我的工具，它本身就是组织经验、建构意义、塑造自我的基本方式。当一个人回答“我是谁”时，他实际上是在编织一个关于自己的、连贯的故事。

这个观点对于理解青少年发展至关重要。青春期正是叙事认同形成的关键期 (Habermas & Bluck, 2000)。青少年开始整合过往的经历，试图构建一个连贯的自我故事，他们反复叩问：“我是谁？”“我要去向何方？”在这个过程中，他们迫切需要叙事的素材、原型和参照系。科幻文学以其广阔的世界和多样的角色，提供了一个丰富的资源库。无论是《火星救援》中面对绝境永不言弃的科学家，还是《三体》中背负人类命运的战略家，这些形象都可能成为青少年在构建自我叙事时，用以参照、对话甚至认同的“脚手架”。

2.2.2 叙事疗法的启示之一：用“外化”拉开与问题的距离

叙事疗法的核心理念是问题不等于人 (White & Epston, 1990)。当人们被某个问题困扰时，往往会不自觉地将问题内化为自我认同的一部分，形成“我是一个失败者”这样的问题和故事。叙事疗法通过外化技术，帮助当事人将问题视为一个外在于自身的实体，从而拉开距离。于是，“我是一个失败者”变成了“失败感一直在困扰我”。

科幻世界天然地提供了一个宏大的、安全的外化空间。内心的恐惧可能被具象化为择人而噬的外星怪兽，挥之不去的孤独可能被具象化为在虚空中漂流的太空舱，而社交中的无力感则可能被描绘成一种无形的、压制个性的力场。这种外化具象化实践就是叙事疗法中将人与问题剥离的过程。一旦问题变成了可命名、有形态的“怪兽”，个体与问题之间就拉开了心理距离，也就拥有了观察、理解乃至战胜它的可能。一个正经历抑郁困扰的青少年，或许很难直接谈论自己的绝望感，但讨论某个小说角色在末日废土中的挣扎，就要容易得多。

2.2.3 叙事疗法的启示之二：“重写”创造新的可能性

叙事疗法不仅止于外化，其最终目标是重写生命故事。治疗师会帮助来访者寻找被问题饱和的故事所遮蔽的“独特结果”，就是那些没有被问题完全控制住的、闪耀着个人力量与价值的微小时刻。然后将这些被遗忘的珍珠串联起来，编织成一个新的、更偏

好的自我叙说。

科幻叙事，恰好为这一重写过程提供了丰富的想象资源与情节模板。许多科幻英雄的成长弧光就是一个重写的范本：他们在被巨大问题如外星入侵、制度压迫、生存危机等所定义和淹没的处境中，通过一次次微小的反抗、智慧的闪光和人性的坚持，最终重塑了自己的命运与身份。当青少年沉浸于这些故事时，他们不仅是在娱乐，更是在无意识中学习：在看似无解的困境中还存在着其他的可能性；面对压倒性的主流叙事，个体依然可以写出属于自己的支线故事。这种通过阅读他人的重写故事来激发自身重写意愿的过程，是科幻心理教育功能的核心机制之一。

2.3 隐喻故事疗法：科幻作为一种复杂的隐喻

在叙事疗法的宏大哲学与具体教育实践之间，隐喻故事疗法为我们提供了更精细的方法论桥梁。因此，将其作为一个独立的理论支点来讨论，有助于我们更清晰地理解科幻的干预机制。

隐喻故事疗法的精髓在于间接沟通。它不直接指出问题，而是讲述一个在结构上与来访者困境同构的故事，从而绕过意识层面的阻抗，直接与潜意识对话（Rosen, 1982）。故事中的角色、困境和解决方案，都成为一种隐喻，为当事人提供新的视角和内在资源。

从这个角度看，一部优秀的科幻作品就是一个精心构建的、多层次的复杂隐喻系统。它远比一个简单的寓言故事更丰富、更开放。外星人的入侵，可以隐喻青春期个体面对的社交压力与融入焦虑。人工智能的觉醒，可以隐喻自我意识的萌发与身份认同的困惑。时间旅行的悖论，则可以隐喻对过去选择的悔恨与对未来的迷茫。

与心理咨询师现场编织的隐喻故事相比，科幻作为复杂隐喻的优势在于：它的世界观是完整且自洽的，为想象提供了坚实的落地感；它的情节是曲折且充满细节，为情感投射提供了无数个锚点；它的意义是开放且多元的，允许不同发展阶段的读者从中各取所需。通过与这些宏大而深刻的隐喻互动，青少年得以在一个安全、非评判的场域里，探索和处理自己内心深处最真实、最复杂的议题。

2.4 科幻研究：认知陌生化与宏大情感

最后，我们需要回到科幻本身，理解其区别于其他文学类型的独特之处。

2.4.1 认知陌生化

科幻理论家达科·苏恩文（Darko Suvin, 1979）提出的“认知陌生化”是理解科幻文学特性的钥匙。所谓“陌生化”，是指通过引入新奇的元素，如时间旅行、外星文明等，使我们熟悉的世界变得陌生，从而迫使读者重新审视那些习以为常的观念和现实。从心理学角度看，“认知陌生化”的本质，是打破人们的自动化思维模式，这与皮亚杰（Piaget, 1954）描述的“认知失调”有异曲同工之处，新的信息挑战了既有的认知图式，从而促进图式的调整与发展。

2.4.2 科幻唤起的特殊情感

科幻能够唤起一些在日常生活中不常被触及的、更为宏大的情感体验，其中最典型的或许是“敬畏”。Keltner 和 Haidt（2003）将“敬畏”定义为，当面对宏大的、超越个人理解能力的事物时所产生的的一种复杂情感。研究表明，敬畏体验能够减少自我中心的倾向，增强个体与世界的连接感。无论是《三体》中的降维打击，还是《星际穿越》中对黑洞的视觉呈现，都能让读者短暂地跳出日常的烦恼，从一个更广阔的视角审视自身的存在。

2.5 理论整合的逻辑

循着上述思路，我们可以勾勒出一个整合性的理论框架。发展心理学明确了作用于青少年哪些核心发展任务，即身份探索、可能自我建构等。叙事心理学与叙事疗法回答了叙事如何作用于心理的根本问题，通过外化、重写等方式重构自我认同。隐喻故事疗法阐明了间接干预的有效机制。而科幻研究则点明了科幻叙事的独特性，认知陌生化、宏大情感等，使其成为一种与众不同的、承载着复杂隐喻的心理教育载体。

将它们结合起来，为我们理解科幻的心理教育功能提供了一个坚实的地基：科幻通过其独特的叙事特性，借助叙事疗法与隐喻故事影响心理的一般机制，作用于青少年的特定发展任务。

3. “认知—情感—自我”三螺旋心理教育干预模型

基于上述理论基础，本部分尝试提出一个“认知—情感—自我”三螺旋心理教育干预模型，为科幻心理教育提供一个系统、可操作的框架。

3.1 模型的设计逻辑

该模型的构建，深植于三个核心考量：

发展的整体性与适配性：青少年心理发展是一个多维度、相互关联的整体。本模型选取了其中最核心的三个领域：认知发展、情感发展和自我建构。这三个领域，分别呼应了皮亚杰（Piaget, 1954）、戈尔曼（Goleman, 1995）和埃里克森（Erikson, 1968）等学者所关注的核心发展任务，具有高度的发展适配性。

螺旋递进的深度：每个发展领域的教育目标并非一蹴而就，而是需要逐层深化。借用布鲁纳（Bruner, 1960）的螺旋课程理念，学习者在不同阶段反复接触核心主题，但每一次的理解层次都在不断提升。因此，模型中的每一个螺旋都包含了三个由浅入深的递进层次。

协同整合的动力：这三个螺旋并非孤立存在，而是相互交织、彼此促进的。认知的深入会影响情感的细腻，情感的丰富能促进自我的探索，而自我认识的清晰又反过来为认知和情感的发展提供方向。它们共同构成一个动态发展的系统。

3.2 认知发展螺旋：从理解到创造

此螺旋关注思维能力的培养，从科学思维的建立，到批判性思维的深化，再到创造性思维的突破。

第一层次：科学思维培养。科幻与科学之间存在着一种天然的亲缘关系。特别是“硬科幻”，其故事设定往往要求具备科学上的合理性，这就为科学思维的训练提供了绝佳的土壤。在阅读《火星救援》时，学生可以评估主人公的生存策略是否科学可行；在讨论《三体》时，可以辨析哪些设定基于已知科学，哪些是合理推测，哪些纯属想象。这种辨析过程，本身就是一种严谨的科学思维训练。

教学活动示例：让学生扮演科学顾问，为一部硬科幻作品撰写技术评估报告，分析其中的科学设定，指出可信之处与存疑之处并详述理由。

第二层次：批判性思维深化。科幻尤其是反乌托邦类型的作品，是培养批判性思维的绝佳素材。《1984》揭示了极权统治如何通过语言来操控思想，《美丽新世界》则展示了消费主义如何用“幸福”来消解人的反思能力。阅读这类作品，学生将学会质疑表

象，识别隐藏的权力运作和意识形态。教育的价值不在于灌输某种“正确”观点，而在于培养他们提问的习惯和能力：这个社会为何如此运转？谁是受益者？是否存在别的可能性？这些问题，可以自然地科幻世界延伸到现实世界。

教学活动示例：组织一场辩论赛，比较《1984》和《美丽新世界》两种截然不同的社会控制模式（恐惧 vs. 愉悦），讨论它们各自的假设、现实对应，以及哪一种模式更值得我们警惕。

第三层次：创造性思维突破。科幻创作本身，就是创造性思维的极致展现。从无到有地构建一个自洽的世界，设定物理规则，设计社会结构，创造文化习俗。这需要调动发散性思维、类比推理、系统整合等多种高阶认知能力。Guilford (1967) 所描述的发散性思维，强调流畅性、灵活性和独创性，而科幻世界观的构建为这些能力的训练提供了完美的场景。例如，当我们思考“如果人类可以上传意识会怎样？”时，思维就需要挣脱物理定律的束缚，让想象力自由驰骋，同时又必须保持内在的逻辑自洽。

教学活动示例：学生分组设计一个原创的外星文明，需要系统阐述其生理特征、生存环境、社会组织和文化特点，并确保各要素之间存在内在的、可解释的逻辑关联。

3.3 情感发展螺旋：从体验到共情

此螺旋聚焦于情商的培养，从情绪的识别与表达到情绪的调节与韧性，再到共情能力的拓展。

第一层次：情绪识别与表达。阅读叙事作品时，读者会在某种程度上亲身体验角色的情绪。心理学家称此为“叙事传输”（Green & Brock, 2000），读者仿佛被传送进故事世界，与角色同悲同喜。这个过程为情绪识别提供了绝佳的练习机会。《献给阿尔吉侬的花束》便是一个很好的例子。主人公查理智力的骤升与骤降，伴随着极为复杂的情绪变化：渴望、困惑、骄傲、恐惧、悲伤、接纳……引导学生追踪这些情绪的变化，并学习用精准的词汇为它们命名，这是一种高效的情绪素养训练。

教学活动示例：在阅读过程中，让学生为主角绘制一条情绪曲线图，标注出关键的情绪转折点，然后小组讨论情绪变化的原因，尝试用更丰富的词汇来描述这些感受，如从难过到失落、悲愤、心碎等。

第二层次：情绪调节与韧性。科幻作品中的主人公常常面临极端的挑战和困境，他们应对危机的方式，可以成为读者学习和内化的宝贵经验。正如班杜拉（Bandura, 1986）的社会学习理论所言，观察他人成功应对挑战，可以增强观察者的自我效能感，并丰富其应对策略的储备库。《火星救援》的主人公沃特尼堪称情绪调节的典范。面对被困火星的绝境，他没有被恐惧和绝望压垮，而是运用幽默自我对话，将大问题分解为可操作的小步骤，始终保持对目标的专注。这些策略是完全可以被提炼、讨论和迁移的。

教学活动示例：分析科幻作品中角色面对危机时的应对策略，讨论哪些策略是积极有效的，如问题解决、寻求支持，哪些是消极无效的，如回避、攻击，并思考这些策略在自己面对学业或人际压力时是否适用。

第三层次：共情与道德关怀。科幻的一个独特价值，在于它能极大地拓展我们共情的边界。在日常生活中，我们的共情对象通常是与我们相似的人。但在科幻故事中，我们被邀请去理解一个外星智慧、一个人工智能，甚至一个基因改造人的处境和感受。这种跨物种的共情练习，能够深刻地挑战我们对“我们”和“他们”的定义。《银翼杀手》提出的核心问题是：一个被制造出来的复制人，有资格被当作“人”来对待吗？回答这个问题，需要我们去想象一种与我们相似却又截然不同地存在的内心世界。这个思考过程，是对共情能力和道德想象力的很好地锻炼。

教学活动示例：选择一个以非人类为主角的故事，让学生从他/它的视角，改写故

事中的某个关键片段，从而体验从不同立场看待同一事件的感受差异。

3.4 自我建构螺旋：从探索到整合

此螺旋直面青少年最核心的发展任务，形成稳定而灵活自我认同，从身份的初步探索到价值观的深入澄清，再到未来规划的具体化。

第一层次：身份探索。如前文所述，科幻阅读提供了一种低成本的身份实验机会。青少年可以在想象中穿上不同角色的外衣，体验作为科学家、探险家、反抗者或创造者的感觉，而不必在现实中承担选择的沉重后果。这种想象性的试验，不仅有助于他们了解不同人生道路的可能样貌，更有助于他们了解自己：什么样的角色更能引发我的共鸣？什么样的生活方式对我更有吸引力？这些问题的答案，正是自我认同的基石。

教学活动示例：“来自 2045 年的我”——让学生创作一份未来自我的“人物小传”，详细描述其职业、生活方式、人际关系和核心价值观，并构思从现在到未来的可能发展路径。

第二层次：价值观澄清。科幻作品常常将人物置于极端的道德困境之中，这迫使人物，也迫使读者，做出艰难的价值抉择。《流浪地球》中“地球派”与“飞船派”之争，本质上是集体生存与个体自由的价值冲突；《三体》中程心的选择，则触及了人类存续与道德底线的深刻张力。这些困境往往没有标准答案，但正因其开放性，才为价值观的反思和澄清提供了宝贵的空间。通过讨论这些困境，学生不是被动地接受某种“正确”的价值观，而是被主动地激发去思考：对我来说，什么才是最重要的？当不同的重要价值发生冲突时，我将如何排序？

教学活动示例：价值观拍卖会。在一个模拟的末日情境下，给予每个学生有限的资源，如 100 个生存点，让他们竞拍不同的价值，如安全、自由、正义、家庭、知识等。在他们做出选择和排序后，分组讨论各自选择背后的理由。

第三层次：未来自我设计。“可能自我”的研究表明，一个清晰、具体、生动的未来想象，能极大地指导当下的行为（Oyserman et al., 2006）。科幻阅读能够帮助学生想象更宏大、更多元的未来可能性，而创作活动则能帮助他们将这些模糊的想象具体化、个人化。King（2001）开发的“最好可能自我”写作干预，已被证明对提升幸福感和心理健康有积极影响。我们可以将此方法与科幻结合，例如请学生想象：“在 2040 年，在一个科技高度发达但依然充满挑战的世界里，你实现了自己最好的可能。请详细描述这一天：你醒来后做什么？你的工作是什么？你和谁交往？你的感受如何？”科幻为这类活动提供了丰富的背景和想象的框架。

教学活动示例：让学生创作一篇题为“未来理想的一天”的详细场景描写。然后引导他们从这个未来场景倒推回当下：为了实现那一天，五年后我需要达到什么状态？明年我需要做什么？下个月我就可以开始迈出哪一小步？

3.5 三螺旋的协同关系

必须强调，这三个螺旋并非线性或割裂的。它们之间存在着紧密的协同关系。深入的认知分析，可以增强情感体验的深度，因为当你真正理解了角色所处的社会结构性困境，共情会更加强烈。而丰富的情感投入，又会促进自我的反思，当一个角色的遭遇让你产生深刻触动时，这往往指向了你自身内心深处所看重的价值。一个清晰的自我认识又会反过来驱动认知的发展，因为你知道自己对什么感兴趣、想成为什么样的人，这会指引你阅读和思考的方向。

在实际教学中，一次好的课堂讨论可能同时涉及对作品技术设定的分析（认知）、对人物情感的共鸣（情感），以及对自身未来选择的联想（自我）。模型的分类，主要

是为了帮助教育者在设计课程时有意识地兼顾不同维度，确保干预的全面性，而非要求机械地按照类别来组织活动。

表 1 三螺旋干预模型框架

螺旋	层次	核心目标	教育活动类型	评估维度
认知发展	科学思维	逻辑分析能力	科学性评估、技术可行性讨论	论证的严谨性与质量
	批判性思维	质疑反思能力	社会批判讨论、意识形态分析	视角的多样性与深度
	创造性思维	创新想象能力	世界观构建、科幻创意写作	原创性与逻辑自洽性
情感发展	情绪识别	情绪觉察与命名	角色情绪追踪、情绪词汇练习	识别的准确度与细腻度
	情绪调节	情绪管理与韧性	应对策略分析、韧性故事创作	调节策略的多样性与有效性
	共情能力	理解他人视角能力	多视角改写、道德困境讨论	视角转换的灵活性与深度
自我建构	身份探索	自我概念的丰富性	角色认同分析、未来自我设计	探索的广度与开放性
	价值澄清	价值观的明确化	伦理困境辩论、价值排序练习	反思的深度与一致性
	未来规划	目标设定与行动力	未来场景创作、行动计划制定	目标的具体性与可行性

4. 理论的实践转化

一个好的理论最终要通过实践来检验其价值。本部分将探讨如何将上述理论框架转化为可操作的真正对学生有益的教育实践。

4.1 实践转化的基本原则

将科幻引入心理教育，不是简单地让学生读书看电影。它需要遵循三个基本原则：

发展适配原则：作品的选择必须与学生的认知和心理发展阶段相匹配。对小学高年级的学生，可以选择富有想象力但主题相对简单的作品，如凡尔纳的《海底两万里》；初中生可以接触涉及成长与社会议题的作品，如《安德的游戏》或《饥饿游戏》；高中生则完全可以阅读和探讨更具哲学深度的作品，如《三体》。作品选择不恰当轻则让学生感到无聊困惑，重则可能引发不必要的心理困扰。

心理安全原则：科幻讨论常常会触及死亡、暴力、社会创伤等敏感话题。教师须在课堂上营造一个绝对安全的、非评判的讨论氛围，对于可能引发强烈情绪反应的内容（如反乌托邦的绝望场景）应提前说明，给予学生心理准备和选择的机会。要明确告知学生，他们有权选择参与讨论的深度，甚至可以选择不参与某个特定话题的讨论。

引导反思原则：科幻阅读并不自动产生教育效果，需要配合系统的、有引导的反思活动。Mar 和 Oatley（2008）的研究明确指出，有引导的阅读比无引导的阅读更能促进心理能力的发展。在这里，教师的角色不是知识的讲授者，而是思考的引导者和对话的促进者，核心任务是设计出好的问题和活动，激发学生自己去思考、讨论和创作。

4.2 五阶段实施框架

为了将实践过程结构化，本研究提出一个“评估—设计—实施—评价—优化”的五阶段循环模型。

第一阶段：前期评估

在干预开始前对学生进行基线评估。这不仅包括使用标准化量表筛查心理健康风险、测量积极心理资源（如希望水平、自我效能感），也包括通过访谈和问卷了解学生的阅读背景，如他们的科幻接触史和偏好类型。尤其需要识别那些可能有创伤经历、正经历家庭变故或已有心理健康问题的学生，以便在选择作品和组织讨论时给予特别关注。

第二阶段：作品选择与教学设计

作品选择需综合考虑以下因素：心理主题是否突出、文学质量是否过硬、内容难度是否匹配，以及是否存在需要预警的敏感内容等。以初中阶段为例，我们可以构建一个作品选择矩阵：

表 2：初中阶段作品选择矩阵示例

心理主题	推荐作品	干预目标	学科协同	潜在风险
身份探索	《献给阿尔吉侬的花束》	自我接纳 智力与幸福	生物、伦理	情绪触发强烈
道德困境	《我，机器人》	人机伦理 道德推理	哲学、信息技术	概念较为抽象
社会思考	《北京折叠》	社会阶层 未来焦虑	社会学、语文	涉及敏感阶层议题
问题解决	《火星救援》	科学思维 情绪韧性	物理、生物、化学	科学知识门槛较高
压力应对	《安德的游戏》	领导力 情绪韧性	心理学、体育	涉及校园霸凌与暴力

教学设计是核心环节。以一学期 16 周为一个干预周期，可按以下框架展开：

第 1-3 周为沉浸式阅读阶段。给学生充足的时间自由阅读，提供阅读指南和心理观察点清单，鼓励他们记录初次阅读的情绪反应，但不急于分析。这个阶段的目的是让学生自然地进入科幻世界，获得原初的审美和情感体验。

第 4-7 周进入情感发展螺旋活动。可以开展角色共情练习，让学生设身处地思考，如果我是这个角色，我会感受到什么；进行情绪词汇扩展，帮助学生为复杂微妙的情绪体验命名；组织小组分享，在安全环境中表达个人感受。以《安德的游戏》为例，可以让学生讨论主人公在战斗学校中承受的孤独和压力，体验他如何在极端环境中保持人性。

第 8-11 周聚焦认知发展螺旋活动。这是促进认知发展的关键阶段。可以组织科学性辩论，如“《火星救援》中的生存策略是否可行”，训练学生的批判性思维；引导学生绘制概念图，梳理作品的逻辑结构和因果关系；开展批判性分析，让学生识别作品中的假设和价值取向。这些活动将科幻阅读从感性体验提升到理性思考。

第 12-15 周是自我建构螺旋活动。引导学生撰写未来自传，想象 2040 年的自己；开展价值观澄清练习，反思“这个故事改变了我对某个问题的看法吗”；制定行动计划，

明确“我想成为什么样的人，需要做什么”。这些活动将科幻世界的思考与学生的自我认同、人生规划联结起来。

第16周进行整合与反思，包括学习成果展示、反思日志撰写和后测评估。

第三至五阶段：实施、评估与优化

在实施过程中，教师需时刻关注学生的情绪信号，灵活调整活动节奏。对于可能触发心理困扰的讨论，应与学校心理咨询师建立合作与转介通道。评估应采用前测—后测设计，并结合过程性评估（如反思日志分析、焦点小组访谈），全面了解干预效果。最后，基于评估结果，对方案进行优化，形成一个不断迭代、持续改进的良性循环。

4.3 跨学科协同教学模型

科幻是绝佳的跨学科载体。一部《火星救援》既涉及物理学的轨道力学、生物学的植物培育、化学的燃料制造，也涉及心理学的压力应对、伦理学的资源分配、语言艺术的叙事技巧。这为打破学科壁垒、实现真正的整合学习提供了可能。

科幻的跨学科属性主要体现在以下三个层面：科学内核探讨时间旅行、基因工程、人工智能等前沿议题；人文关怀思考意识本质、技术伦理、社会变迁等深层问题；艺术表达运用文学叙事和世界建构等手法。这种多维属性使得科幻成为实现真正“化学式”而非“拼盘式”的跨学科整合的理想载体。

本文提出一个“核心作品—学科视角—整合项目”的三层同心圆模型：

内圈：核心作品。选择一部适合目标年级的科幻作品作为教学核心，如初中阶段选择《流浪地球》。

中圈：学科视角。各学科教师从本学科视角进行解读。物理教师分析行星发动机的原理，地理教师探讨地球生态变化，心理教师分析极端压力下的群体心理反应，伦理学教师组织关于“牺牲少数拯救多数”的道德辩论，语文教师则分析叙事结构与人物塑造。

外圈：整合项目。设计需要综合多学科知识才能完成的项目式学习任务。例如，让学生团队设计一份更完善的“流浪地球”综合方案，或组织跨学科辩论赛，要求论证必须涵盖科学可行性、社会影响、资源分配和伦理考量等多个维度。

这种模式需要学校层面的制度支持，如设立联合备课时间、建立跨学科教研组等。虽然实践中有挑战，但其带来的深度学习体验是传统分科教学难以比拟的。

5. 科幻教育心理学的初步构想

前文的分析表明，科幻与心理教育的结合不仅是一种可行的实践探索，它更可能孕育出一个富有生命力的新兴交叉学科领域——科幻教育心理学。

5.1 学科建构的必要性

为何要提出一个新的学科概念？因为现有的学科框架，难以充分容纳科幻叙事的独特性及其复杂的心理效应。教育心理学关注一般性的学习规律，叙事心理学处理广义的故事与心理的关系，两者都无法完全回应科幻特有的认知机制（如认知陌生化）和教育功能（如未来思维培养）。当我们试图理解青少年阅读《三体》时经历的心理过程及宇宙观、价值观和自我概念发生了怎样的深刻变化时，任何单一学科的解释都显得力不从心。一个统一的学科框架，有助于促进不同领域研究者的对话，形成累积性的知识增长。

5.2 学科定位与研究对象

科幻教育心理学可初步界定为：研究科幻叙事及其相关文化实践如何影响个体心理发展、心理健康与心理教育过程，并探索基于科幻的心理干预与教育应用的学科。

从学科谱系看，它位于教育心理学、叙事/隐喻疗法与科幻研究的交叉地带，同时需要吸收认知心理学、情绪与积极心理学、发展心理学以及文学与文化研究等多方资源。

其研究对象涵盖小说、电影、游戏等各种形式的科幻叙事，研究主体以青少年为核心但可延伸至全生命周期，研究议题则包括认知发展、情感调节、自我建构、创造力培养、社会性发展等多个方面。

5.3 核心研究议程

未来，科幻教育心理学可以在以下几个方向上深耕：

机制研究：深入探索科幻对心理产生影响的具体路径。本文提出的三螺旋模型是一个框架性回答，未来可引入认知神经科学方法进行更精细的验证，如利用 fMRI 考察科幻阅读如何激活与共情、未来想象相关的脑区。

发展研究：通过纵向研究，追踪科幻阅读的长期效应。童年时期的科幻接触，如何影响成年后的思维方式、职业选择和价值观？

差异研究：关注个体差异的调节作用。不同性别、人格特质、认知风格的青少年，对科幻叙事的反应有何不同？如何为他们提供个性化的阅读指导？

干预研究：通过严格的实验设计，检验本文提出的三螺旋模型及其他干预方案的有效性，并探索其最佳适用条件。

工具开发：研制标准化的测量工具，如“科幻素养量表”“叙事代入感量表”“未来导向量表”等，为本领域的实证研究提供方法论支持。

5.4 本文的理论贡献

在上述学科框架下，本文的贡献主要体现在三个层面：

跨学科理论的整合：系统梳理并联结了叙事心理学、发展心理学和科幻研究核心理论，为理解科幻的心理教育价值提供了一个相对完整的理论基础。

三螺旋干预模型的提出：该模型将认知、情感、自我三大发展领域整合为一个协同递进的结构，为教育实践提供了系统性的指导框架。

学科框架的初步奠基：首次明确提出“科幻教育心理学”这一学科概念，并界定了其研究对象、学科定位和核心议程，为后续研究搭建了一个概念平台。

6. 结语

科幻，作为人类想象力的结晶，承载着我们未来的憧憬与忧虑，对人性的追问与反思。将这种宝贵的文化资源，审慎而创造性地转化为教育工具，有望为青少年心理健康教育开辟一条新的路径。

本文尝试整合多学科理论，提出了“认知—情感—自我”三螺旋干预模型及其实践转化路径，并对“科幻教育心理学”这一新兴领域进行了展望。这仅仅是一个起点，许多问题仍有待更深入的研究，例如科幻作用于心理的核心神经机理、三螺旋模型在不同群体中的具体效能、不同类型科幻作品的差异化效应等。

在这个变革加速的时代，培养青少年灵活的思维、坚韧的情感和稳定的自我认同，比以往任何时候都更加重要。科幻以其独特的魅力和深刻的内涵，可以在这一过程中扮演不可替代的角色。如果我们的教育者、研究者、父母们能够善用这一资源，科幻将会成为塑造未来一代健康心灵的重要力量。

参考文献

1. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
2. Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
3. Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
4. Burns, G. W. (2005). *101 healing stories for kids and teens: Using metaphors in therapy*. Wiley.
5. Czerneda, J. E. (2006). Science fiction and scientific literacy. *Science Fiction Studies*, 33(1), 58–75.
6. Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton.
7. Green, M. C., & Brock, T. C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 701–721.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.701>
8. Habermas, T., & Bluck, S. (2000). Getting a life: The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126(5), 748–769. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.5.748>
9. Keltner, D., & Haidt, J. (2003). Approaching awe, a moral, spiritual, and aesthetic emotion. *Cognition and Emotion*, 17(2), 297–314. <https://doi.org/10.1080/02699930302297>
10. King, L. A. (2001). The health benefits of writing about life goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(7), 798–807. <https://doi.org/10.1177/0146167201277003>
11. Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954–969.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>
12. McAdams, D. P. (2013). *The redemptive self: Stories Americans live by* (Rev. ed.). Oxford University Press.
13. Milner, A. (2018). Science fiction and the teaching of critical thinking. *Science Fiction Studies*, 45(2), 287–302. <https://doi.org/10.5621/sciefictstud.45.2.0287>
14. Oyserman, D., Bybee, D., & Terry, K. (2006). Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(1), 188–204.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.1.188>
15. Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. Basic Books.
16. Rosen, S. (Ed.). (1982). *My voice will go with you: The teaching tales of Milton H. Erickson*. W. W. Norton.
17. Suvin, D. (1979). *Metamorphoses of science fiction: On the poetics and history of a literary genre*. Yale University Press.
18. White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. W. W. Norton.
19. World Health Organization. (2023). *World mental health report: Transforming mental health for all*. WHO. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338>
20. 中国新闻出版研究院. (2023). 第二十次全国国民阅读调查报告.
21. 吴岩. (2021). *科幻创意写作*. 南方科技大学出版社.