

世界教育名著译丛

儿童的人格教育



[奥] 阿尔弗雷德·阿德勒 著

彭正梅 彭莉莉 译

世界教育名著译丛

儿童的人格教育



[奥] 阿尔弗雷德·阿德勒 著

彭正梅 彭莉莉 译

 上海人民出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

儿童的人格教育/(奥)阿德勒(Adler, A.)著;彭正梅,
彭莉莉译. —上海:上海人民出版社,2006
(世界教育名著译丛)
书名原文:The Education of Children
ISBN 7-208-06206-4

I. 儿... II. ①阿...②彭...③彭... III. 儿
童心理学:人格心理学 IV. B844.1

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2006)第 030557 号

责任编辑 任俊萍
封面装帧 王晓阳
插图 徐捷

根据《The Education of Children》
By Alfred Adler 1930 年英译本翻译

· 世界教育名著译丛 ·

儿童的人格教育

[奥]阿尔弗雷德·阿德勒 著

彭正梅 彭莉莉 译

世纪出版集团

上海人民出版社出版

(200001 上海福建中路 193 号 www.ewen.cc)

世纪出版集团发行中心发行

上海商务联西印刷有限公司印刷

开本 890×1240 1/32 印张 7.75 插页 4 字数 162,000

2006 年 6 月第 1 版 2006 年 6 月第 1 次印刷

印数 1-7,000

ISBN 7-208-06206-4/G·1070

定价 16.00 元

出版说明

孩子的教育是我们生活中最重要的一个方面。我们的孩子是我们民族未来的希望，他们将创造历史。正确的教育是我们的幸福，而错误的教育是我们的痛苦和泪水，也是我们对社会和民族犯下的罪过。家庭教育、学校教育、社会教育对孩子的影响是深远并伴随其一生的。为了借鉴国外教育的历史经验，我社翻译出版世界教育名著译丛。

入选译丛的图书有三个标准，一是经时间和实践检验公认是家庭教育、学校教育、社会教育的名著；二是语言简明、确切、通俗，可读性强，易于理解和运用；三是适宜中等文化水准的父母、教师和有兴趣者阅读。

世上有一些人认为，自己的一生至少要把自己的孩子培养成一个有所作为的人；还有一些人认为，为我们的民族和人类培养一个有所作为的人胜过千万个庸庸碌碌的人。这套译丛奉献给他们一读。

欢迎读者给我们批评和建议，帮助我们把这套书出好。

上海人民出版社

2005年8月

自卑而超越

——阿德勒的教育思想

我们的文化和国民大抵都有一种“自卑而超越”的心理。中国人都非常熟悉这样一段话：

舜发于畎亩之中，傅说举于版筑之间，胶鬲举于鱼盐之中，管夷吾举于士，孙叔敖举于海，百里奚举于市。故天将降大任于是人也，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。人恒过，然后能改。困于心，衡于虑，而后作。徵于色，发于声，而后喻。入则无法家拂士，出则无敌国外患者，国恒亡。然后知生于忧患，而死于安乐也。

这是《孟子·告子》中著名的“生于忧患、死于安乐”的观点。孟子又说，“人之有德慧术知者，恒存乎疾。独孤臣孽子，其操心也危，其虑患也深，故达。”“君子有终生之忧，无一朝之患也”。

其实，类似的说法在我们的文化经典中俯拾皆是。《周易》说，“易之兴也，其于中古乎？作易者，其有忧患乎？”司马迁曾对这种心理做过总结性表述，“盖西伯拘而演《周易》；仲尼厄而作《春秋》；屈原放逐，乃赋《离骚》；左丘失明，厥

有《国语》；孙子膑脚，《兵法》修列；不韦迁蜀，世传《吕览》；韩非囚秦，《说难》、《孤愤》。《诗》三百篇，大抵圣贤发愤之所为作也。此人皆意有所郁结，不得通其道，故述往事，思来者。及如左丘明无目，孙子断足，终不可用，退论书策以舒其愤，思垂空文以自见。”而因为顶撞了皇上被受宫刑的司马迁，能隐忍苟活，终成“究天人之际，通古今之变，成一家之言”的《史记》，也是受同样的心理所感发，即“疾没世而文采不表于后也”。台湾的牟宗三先生指出，“中国哲学之重道德性是根源于忧患的意识。中国人的忧患意识特别强烈，由此种忧患意识可以产生道德意识。忧患并非如杞人忧天之无聊，更非如患得患失之庸俗。只有小人会长戚戚，君子永远是坦荡荡的。他所忧的不是财货权势的未足，而是德之未修与学之未讲。他的忧患，终生无已，而永在坦荡荡的胸怀中。”

实际上，这样一种因（预见）不完美、遭受逆境而愤然超越的忧患意识，是一种求优意识，一种追求“立功、立德、立言”以救世为群的意识。我发现，特别是近代以来，这种意识尤为强烈。我们的国歌《义勇军进行曲》，也充满了这种精神。每次听国歌的时候，我的心里都会涌起一种“自卑而超越”的豪迈情怀。以前看女排五连冠的时候，常常对她们越是落后越是奋勇的现象很不理解，直到我看《中庸》里说“君子之道，辟如行远必自迩，辟如登高必自卑”，才对这种心理有更深入的认识。这样一种民族心理，深深地沉淀于我们的血脉之中。当老子说“江海所以能为百谷王者，以其善下之，故能为百谷王”时，也蕴涵着另一种“自卑而超越”的智慧。

这种“自卑而超越”心理对我们文化中重视教育和教育价值的传统产生了重要影响。它也是一种学习心理，即不自卑何以超越。一位中学物理教师曾向我讲述过他的教育感悟：有矛盾才有进步，只有把学生置于一种矛盾的境地，他才能进步。后来，我发现他的意思实际是说，只有让学生感到自卑，他才能追求超越。这对一个组织一个国家也一样，即只有感到自卑才能发展。

历史上率先对这种“自卑而超越”心理进行系统探索和论述的是奥地利心理学家阿德勒。

一、人性的理解

可能会有心理学专家对这个题目提出质疑，因为他们所熟知的阿德勒是心理学家，是个体心理学的创始人物，怎么会和教育联系在一起呢？

我们知道，教育学之所以成为科学就是要吸取心理学（和社会学）的研究成果，以之为基础，否则就是空谈。另一方面，心理学特别是个体心理学如果不追求教育的使命，而是沉溺于纯粹的心理学的研究，也是毫无意义的。实际上，教育关怀是阿德勒从事心理研究的一个动力，他对个体人格的关注，对教育极具启发或有直接影响。因为人格也是教育关注的核心。阿德勒指出，他的研究并不是以自身为目的，而是为了人类的利益。多年来，他的研究进入到教育学领域，并为这门学科的发展做出了贡献。我们可以从本书中强烈地感受到这一点，他不仅研究心理学，也写关于儿童教育的著作，还积极参与教育实践，并对奥地利的教育发展建言献策。

自然，阿德勒没有构建出体系化的教育哲学思想，也没有提出相应的课程论、教学论，但是由于其对人性和人的发展及其问题的深刻理解，的确为我们思考教育问题指出了一种基本方向，也就是一种教育哲学的方向。

教育学最基本的原则，或者说教育学的根基，就是对人性的理解。教育学的构建总是以一定的人性论为基础，否则便是无本之木，无源之泉，是个“无由头”的劳什子。因而，历来的教育总是自觉或不自觉地存在着人性论的假设。

在我国，有孟子的“人性善”观和荀子“人性恶”观（还有告子“人性无善恶”观）。孟子认为，人性本来是善的，如果不教育，则可能受到社会上不良思想的浸染而变坏，正所谓“人之初，性本善……苟不教，性乃迁。”荀子则认为，人性本恶。但必须有师法之化，礼义之导，然后才能“化性起伪”，合于礼法。不同的人性观需要不同的教育方法。人性若是善的，那么就需要加以引导；人性若是恶的，那么就需要加以惩戒。在西方则一直盛行着理性的人性假设。柏拉图（主义）和亚里士多德（主义）坚信人性由理性和感性组成。理性是人性的认知面，肉体是人性的感觉面。他们对肉体和理性的交互作用的解释或有不同，不论就其人的本性还是控制机能来说，他们都一致相信理性高于肉体。在经过了理性沉睡的中世纪之后，理性又在文艺复兴中被唤醒了。接下来的启蒙运动大力推崇人的理性，并试图建立理性的时代。康德指出，“启蒙运动就是人类从自己造成的未成年状态（Unmuendigkeit）中走出来。未成年状态就是不经别人的引导，就不能独立地使用自己的理智（Ver-

stand)。……拿出勇气来（运用你自己的理智）！这就是启蒙运动的口号”^①这样，理性几乎成了西方人性论和教育的道统。

不过，随着19世纪非理性主义，特别是德国浪漫学派的兴起，理性的根本地位受到挑战。另一方面，进化论的兴起和传播也促使人从进化的观点看待人自身：人和动物具有某种连续性，人的构成元素与其周遭的自然界是一样的，人与其他活动的有机体生物并无本质差别，尽管人代表着进化过程中的最高阶段。所谓独特的理性不过是人与环境互动的结果，而且人性并非一成不变，而是处在不断的发展变化的状态中。在此基础上，弗洛伊德革命性地指出，人本质上是非理性的，欲望，特别是性，是人的行为的根本动力。在人格的三个组成部分即自我、超我和本我中，本我（欲望）更为根本。弗洛伊德甚至还以此把人生划分为口腔期、肛门期、性器期、潜伏期和两性期，弗洛伊德的性推动力一说影响巨大。阿德勒也被罗致门下，成为弗洛伊德的同事。但是，他慢慢认为，弗洛伊德过于强调了生物性与本能决定论。尽管阿德勒也认为个体的成长主要是受童年特别是人生前四五年的影响，不过，他认为人格是社会决定的，而非性决定的；人格的中心是意识而不是潜意识；个体行为的动力是自卑感而不是性。

阿德勒指出，人相对于动物是极度的无能，他没有尖爪利牙，无毛皮翅膀，几乎毫无进攻能力。人只能选择过社会生

^① [德]康德著，《历史理性批判文集》，商务印书馆1997年版，第22页（对照原文，译文略有改动）。

活。过社会生活是人的根本出路。人是社会的动物。这是人的宿命。他认可亚里士多德的观点，即人是社会的动物，脱离群体者，要么是神仙，要么就是怪物。个体生存无可逃避的三个基本问题，即人与他人的关系，与职业的关系，与异性的关系，都表明人是一个社会的存在。

在此基础上，阿德勒构建了自己的人性观。阿德勒的人性观包括六个方面，虚构目的论（Fiktionaler Finalismus），追求优越感（Streben nach Überlegenheit），自卑感和补偿（Minderwertigkeitsgefühl & Kompensation），社会兴趣（soziales Interesse），生活风格（Lebensstil），创造性自我（Schöpferisches Selbst）。这几个方面相互联系形成一个体系，阿德勒称之为个体心理学。所谓个体心理学，是把个体视为独特的一个整体，部分只有通过整体才能得到理解。整体人格内在于每个人的存在之中。每一个体代表了人格的整体性和统一性；同时每一个体又为其整体人格所塑造。每一个体既是一幅画作，又是画作的作者。个体是他自己人格的画作者。

阿德勒的人性观深受尼采，特别是尼采对人性的论述的影响。尼采非常重视意志和意向对个体及其社会生活的指导和推动作用。正是生命的冲动、冲力和创造力才促使个体冲破重重阻力，才使个体有所作为，成就一番事业。阿德勒接受了尼采的观点，即人生是由目的和意识牵引和指导。当阿德勒看到另一位德国哲学家瓦英格（Hans Vaihinger）1911年出版的《“虚构”的哲学》（The Philosophy of “as if”）时，他就将这个观点更为明晰和清楚地建构到自己的人性论之中。瓦英格

认为，虚构的现实要比客观的现实对我们的现实生活影响更大。例如，个体对上帝和永生的信念促使他在广袤无垠的冰冷宇宙中寻求人生的目的。个体同样是被类似的虚构、不可证实的，甚至是非理性的目的所引导和指引，比如所谓的自由意志。阿德勒在1912年发表的《神经质人格》中（The Neurotic Constitution）指出，我们所有人在童年时期都无意识地发展了一种关于生活的信念，即虚构目的论。他认为，童年和成人都无意识地受到这种虚构目标的牵引。如果个体没有一个无时不在的目标来决定、推动、规定和指引，人就不可能进行思维、感觉、希望或梦想。生物体需要适应环境，对环境作出反应。除非我们有一个无时不在的目标，一个其本身由生命的动力所决定的目标，否则很难想象我们的精神会进化发展。

这个虚构的目的是什么呢？在阿德勒看来，这个虚构的目的就是追求人生的意义、追求优越性、超越、完美，他称之为追求优越感。他将人类精神的所有外在表现均视为朝向这一目标的运动。他指出，关于人的发展的一个根本事实就是，人的心理总是充满着有活力的、有目的的追求。儿童自出生起就不断地追求发展，追求伟大、完善和优越的希望图景，这种图景是无意识形成的，但却无时不在。这种追求，这种有目的的活动自然反映了人具有独特的思考和想象能力；它主宰了我们一生的具体行为，甚至决定了我们的思想，因为我们的思想绝不是客观的，而是和我们所形成的生活目标和生活方式相一致。有些教育学从这种人性观出发，把追求完美的理想人格（Perfection）作

为教育的目的，即所谓“止于至善”。

那么，个体为什么要追求优越感呢？其中的动力又是什么呢？在阿德勒看来，我们之所以追求优越感，追求完美，就是因为我們本身不优越，不完美，因而需要奋然追求优越感。孔子说，“君子耻居下流”，也是这个意思。孔子本人也是“少也贱”，于是发愤好学，终至“从心所欲，不逾矩”的境域。阿德勒指出，个体的追求优越感是以另一个重要的心理学事实为前提的，即人的自卑感。所有的儿童都有一种天生的自卑感，它激发儿童的想象力，激励他尝试通过改善自己的处境来消除内心的自卑感。个人处境的改善会缓和自卑感。心理学把这种现象称为心理补偿。阿德勒先是从那些身体缺陷的成功人士身上认识到，身体缺陷而造成的自卑感是他们获取成功的动力。他进一步发现，除了身体缺陷，还有兄弟姐妹之间的竞争，贫穷，被贬低，被忽视，被拒斥，被虐待，父母过于强势，过于保护，溺爱，与成人相比的身体弱小，能力脆弱，无助和依赖性，等等，都会使儿童产生一种自卑感。扩而言之，成人之间，人与环境之间，甚至民族之间，国家之间，也都存在着这种自卑感。阿德勒认为，自卑感是一种普遍的人类心理，它不是变态心理，我们每个人都或多或少隐藏着一种自卑感。他甚至指出，我们人类的全部文化都是以自卑感为基础的。不过，自卑感过于强烈，从而产生了自卑情结，就是一种病态了。阿德勒特别指出，有身体缺陷和被父母溺爱或忽视的孩子容易产生自卑情结。不过，适度的自卑感是一种普遍的正常现象，它是个体追求优越和完美的动力。由此，阿德勒用他的自卑感动力学说代替了弗洛伊德的

性动力学说。

阿德勒指出，个体这种“止于至善”的优越感追求，不仅不能脱离社会，而且还是以社会为取向，为标准，否则就是病态，就是人格适应障碍。

早期的阿德勒曾把优越感追求理解为对权力和统治的追求。这里我们也可以看出尼采对他的影响。尼采将生命意志建构为一种追求强大、超越的权力意志。不过，尼采的权力意志具有一定的颠覆性，他声称要重估一切价值，把追求权力意志的超人的道德视为主人道德，相反则称之为奴隶道德。在他看来，没有超人，庸众不过是无意义的零。这是强调人的社会性的阿德勒所不能接受的。特别是第一次世界大战以后，阿德勒看到人类之间的斗争和厮杀给人类造成的伤害，认为人类的未来在于走一条合作之道，于是，便把这种对优越性的追求限制在对社会有益的基础上。所谓优越性的衡量标准是对社会有用。在他看来，精神器官的所有能力都是在社会生活的逻辑这样一个基础上发展起来的。我们只能从社会的观点去评判一个人性格的好坏优劣。人是一种社会存在物。只有理解了这一点，我们才可以掌握打开理解人类行为大门的钥匙。由此，阿德勒又提出了个体发展的社会情感和社会兴趣的观点。

我们知道，每个孩子都追求优越感。父母或教师的任务就是把这种追求引向富有成就和有益的方向。教育者必须确保孩子对优越感的追求能给他们带来精神健康和幸福，而不是精神疾病和错乱。

如何才能达到这一点呢？区分有益和无益的优越感追求的基础又是什么呢？答案是，符合社会利益。我们很难想象一个值得称道的个体成就与社会无关。那些我们认为是高贵、高尚的行为，不仅对于行为者自身，而且对于社会也同样具有价值。因此，教育孩子就是要培养他这种社会情感，或者说，要加强孩子认识与社会一致的意义。

那些不懂得社会情感为何物的孩子将会成为问题儿童。这些儿童对优越感的追求还没有被引向对社会有益的方面。母亲对儿童的社会情感和社会兴趣的发展至为关键。母亲要适时地发展和扩展孩子的社会情感和社会兴趣。按照阿德勒的理解，人不得不过一种社会性的生活，这是思考儿童心理和教育的根本起点，甚至连人的语言能力和逻辑能力也与社会密切相关。完全独居的人根本不需要逻辑，或者说，他对逻辑的需要不会多于任何一个动物。另一方面，一个人若不断地与人接触和交往，他就必须使用语言、逻辑和常识，因而他必须获得和发展社会情感。这也是所有逻辑思考的最终目的。

我们也许要问，社会情感是否比追求优越感更加接近人的天性？对此问题的回答是，这两种心理在根本上拥有相同的内核，个体追求优越和渴望社会情感都是建立在人的本性的基础上。两者都是渴望获得肯定和认可的根本表现，只是表现形式不同而已。

个体在追求优越感和社会承认时会发展出不同的行为特征和习惯，即所谓的生活风格。生活风格的发展和自卑感有密切关系。如果一个儿童有某种生理缺陷或主观上的自卑感，那他的

生活风格将倾向于补偿或过度补偿那种缺陷或自卑感。例如，身体瘦弱的儿童可能会有强烈的愿望去增强体质，这些愿望和行为便成为他生活风格的一部分。生活风格决定了我们对生活的态度，形成了我们的行为模式。一个人在四五岁的时候，生活风格就大体上定型了。阿德勒提出过四种主要的生活风格。

- 1, 支配-统治型，这种人倾向于支配和统治别人，缺乏社会意识，很少顾及别人的利益，他们追求优越的倾向过于强烈，甚至不惜利用或伤害别人以达到自己的目的。他们想通过控制别人来显示自己的强大。
- 2, 索取型，这种人相对被动，很少努力去解决他们自己的问题，总是依赖别人照顾他们。许多富裕或有钱的父母对他们的孩子采取纵容的态度，尽量满足孩子们的一切要求，以使他们免受“挫折”。在这样的环境下的孩子，很少需要为自己努力做事，也很少意识到他们自己有多大的能力。他们对自己缺乏信心，而总是希望周围的人能满足他们的要求。
- 3, 回避型，这种人缺乏解决问题或危机的必要信心，不敢面对生活中的问题，试图通过回避困难避免任何可能的失败。他们常常沉浸在幻想的世界之中，并在其中感受到虚幻的优越。
- 4, 对社会有益型，这种人能够面对生活，与别人合作，为他人和社会服务，贡献自己的力量，他们常常生长于民主风气浓厚的家庭。这四种生活风格中，前3种是适应不良或错误的，只有第四种才是健康的和值得推崇的。

阿德勒晚年的时候，还提出所谓创造性的自我的概念。他在自卑及其超越的概念中，开始突出地强调作为个体的人的创造性力量。他认为，自卑大多是由先天或遗传的生理上的缺陷而

产生，也包括人所处的环境对人的压抑和排斥所造成的抑郁之感。如何面对这些问题，他指出，人是有自主性的，能按照自己憧憬或虚构的目标有选择地看待生活中的这些经验。而这种选择性便是人与生俱来的创造性，它决定着每个人的发展。创造性自我可以使个人的人格和谐、统一，形成个体的独特性，它是人类生活的积极原则。这里，我们还可以看到早期马克思的影响。马克思也认为人是创造性的存在。他早期对资本主义的批判，带有一定的人道主义色彩。资本主义之所以罪恶，主要是因为异化劳动使创造性的自我得不到发展，工人（创造性自我）在劳动中感觉不到自己。不过，马克思后来转向了革命，而阿德勒则转向了心理分析和心理咨询。

二、心理分析和教育主张

普遍存在的自卑感激起了个体的创造力，为追求人生的意义和优越感，个体便投入到追求完善、完美的过程之中，并在这种克服困难和改善自我的过程中做好本职工作，与社会互利双赢。

与此相反，自卑感所激发的优越性追求也会走错方向。这些人会把追求优越性扭曲为追求权力，控制别人，自私自利，或沉溺于自我想象的世界之中，缺乏面对现实世界的勇气。而这些错误的优越性的追求，正是教育应该加以注意的地方。从这个意义上说，阿德勒的教育主张主要体现为一种心理分析和矫治。实际上，较之弗洛伊德，阿德勒更有资格被称之为真正的现代精神治疗之父。他注重人格的整体性，注重优越感的目标

追求，注重价值观在人类思维、情感和行为中所起的重要作用。他正确地看到，虽然性的内驱力和性的行为在人类的生活中起着重要作用，但它们更多的是人类非性欲的人生观的结果，而不是这种人生观的原因。阿德勒的个体心理学在人文科学领域得到了广泛的应用，尤其以心理治疗和教育领域最为突出。

在阿德勒看来，各种问题儿童都是“生活的失败者”，是由于错误的生活风格导致的。错误的生活之所以产生，是由于个人专注于夸大了的个人优越感并缺乏足够的“社会兴趣”。如果一个人缺乏社会兴趣和合作精神，自己的生活目标又因遇到困难而难以达到，心理便失去平衡，会不正常，产生问题，因而需要加以治疗。

阿德勒的治疗方式就是通过分析病者的生活风格，帮助病者提高社会兴趣，面对现实，做出新的生活选择。这一点是个体心理学的独特性，也是它广受欢迎的重要原因，因为它通过提高人的社会兴趣，改变了人在生活中的价值观念，从而重新树立了生活目标，追求于社会有益的优越感。

既然一个人的生活风格在3~5岁时就已经固定了，因而学校所谓的问题儿童，基本上都是儿童早期教育特别是家庭教育的结果，学校只不过是一种测试情境，把潜在的问题给显露出来而已。那么，怎样才能了解一个人的生活风格呢？阿德勒总结出三条途径；第一，看他的出生顺序。在他看来，出生顺序的差别会形成一个人对生活的不同看法和不同的人格，例如，长子往往是权利欲望的幻想者，老二往往是竞争者、超越者，排中间者通常是被压迫者或协调者，幺子则往往是特立独行者或失败者，