

走近范梅南

READING MAX VAN MANEN

蒋开君 / 著

JIANGKAIJUN WORKS



Max van Manen



北京师范大学出版集团

BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP

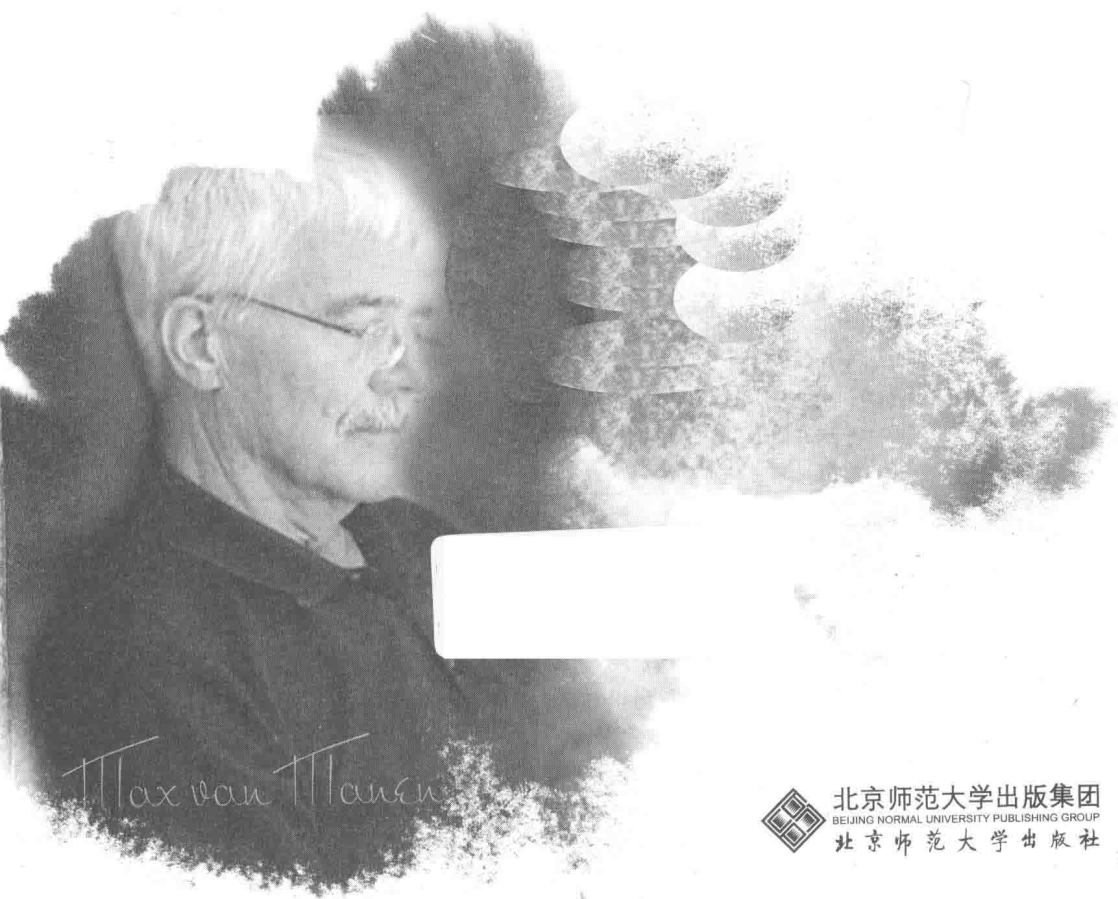
北京师范大学出版社

走近范梅南

READING MAX VAN MANEN

蒋开君 / 著

JIANGKAIJUN WORKS



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

走近范梅南 / 蒋开君著. —北京: 北京师范大学出版社, 2014.12

ISBN 978-7-303-17915-2

I. ①走… II. ①蒋… III. ①范梅南, M. —生平事迹
IV. ①K837.115.46

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 198298 号

营销中心电话 010-58802181 58805532
北师大出版社高等教育分社网 <http://gaojiao.bnup.com>
电子信箱 gaojiao@bnupg.com

出版发行: 北京师范大学出版社 www.bnup.com

北京新街口外大街 19 号

邮政编码: 100875

印 刷: 北京京师印务有限公司

经 销: 全国新华书店

开 本: 160mm × 230 mm

印 张: 16

字 数: 238 千字

版 次: 2014 年 12 月第 1 版

印 次: 2014 年 12 月第 1 次印刷

定 价: 32.00 元

策划编辑: 郭兴举

责任编辑: 陶 虹 鲍红玉

美术编辑: 焦 丽

装帧设计: 焦 丽

责任校对: 李 菡

责任印制: 陈 涛

版权所有 侵权必究

反盗版、侵权举报电话: 010-58800697

北京读者服务部电话: 010-58808104

外埠邮购电话: 010-58808083

本书如有印装质量问题, 请与印制管理部联系调换。

印制管理部电话: 010-58800825

目 录

第一章 范梅南在中国	1
一、与范梅南相遇	1
二、范梅南在中国及其意义	6
三、对现象学教育学的理解	29
四、范梅南及现象学教育学文献综述	35
第二章 范梅南及其现象学教育学研究线索	55
一、走近范梅南	55
二、范梅南现象学教育学核心概念	58
三、范梅南现象学教育学研究线索	76
第三章 欧陆与北美教育学的桥梁	81
一、生命与体验	84
二、现象学教育学：德国文化教育学的第三代	85
三、现象学教育学的哲学源头：“回到事情本身”	87
四、现象学教育学的诞生：荷兰乌特勒支学派	90
五、现象学教育学的发展与超越：加拿大阿尔伯塔大学	95
六、现象学教育学在美国的发展	99
第四章 “做”现象学	103
一、传统认识论中方法的统治与现象学的超越	104
二、范梅南现象学教育学的方法论探析	108
三、范梅南现象学教育学的具体方法	117
四、启示	122

第五章 教师之教的教育学	127
一、作为实践的现象学	128
二、教师之教	134
三、教育智慧	138
四、教师机智	151
五、体知 (embodied knowing)	165
第六章 范梅南现象学教育学特色主题	173
一、教学情调	174
二、合适即好	176
三、可能性与希望	180
四、好奇与惊奇	182
五、教育学的看	185
六、孩子需要被“看到”	187
七、纪律的教育学意义	190
八、氛围的作用	192
九、儿童的秘密	194
第七章 写作现象学	211
一、解释现象学写作	212
二、写作现象学	216
三、在线写作现象学	221
四、启示	226
结语 相遇教育学	229
参考文献	233
后 记	249

第一章 范梅南在中国

一、与范梅南相遇

我于2008年9月来首都师范大学读教育哲学博士。同年11月，加拿大阿尔伯塔大学的著名教育专家马克斯·范梅南来首都师范大学演讲，演讲的题目是《相遇教育学》，我有幸做他的翻译，和他近距离接触了一个星期，其间，他去北京师范大学演讲，我也陪同。他精彩的演讲给我留下了深刻的印象，他以生动的图片和真实的故事把我们带进活生生的教育氛围中，这种叙事中的论理、叙事中的启悟为我们的教育研究打开了一个新的窗口，我们可以用更贴近生活的教育学语言来讨论教育，使理论化的过程尽可能保有教育现象的原初生动性。范梅南教授风趣幽默、博学、健谈、善良的人格魅力使他的演讲更贴近我们的生活。从那个时候起，我就产生了好奇心，他到底有哪些教育思想值得我们去玩味、品读？他为什么把自己的理论思考称为现象学教育学？这先要从现象学哲学谈起，然后再论及作为一门新型教育学可能性的现象学教育学。

我在大学从事英语教学工作已有十六年之久，在“教”与“学”的过程中，在与学生的交往中，在课堂与学生的互动中，我都在直接体验教育现象的发生或者没有发生。其间，苦乐参半，有许多反思，也留下了许多疑惑。每一次精心的准备，每一次精彩地讲解，都会使自己获得一种劳动后的满足感，这种精神上的享受应该是教学的魅力之一。每当沉闷的课堂气氛让自己沮丧的时候，我也体验着失败的痛苦，也会有无激情的空虚之感。每当看到大学生们渴望知识的眼神、欣赏的目光、合作的表情和举动时，我的内心都会萌生一种感动，这种感动点燃了我的

热情，我愿意奉献我最精彩的表现。无数的教学体验、无数的画面随着岁月的流逝，渐渐远去，但总有一些东西留在了意识之中，或者无意识之中，形成了我的精神财富。我的教学和我的思考都在塑造着我的人格，融入了我的存在。我既要与范梅南对话，又要与自己对话。既要感知范梅南用文字表达出来的体验，也要反思自己的体验。我既要解读范梅南的教育文本，又要解读自己的教育文本，目的都是要探寻教育的意义世界。

我的女儿既是我的精神支柱又是我灵感的源泉。当我和儿童在一起的时候，孩子们成了我灵感的源泉。作为一名父亲，我和女儿的八年交往也极大地丰富了我的教育生活体验，增进了我的教育理解，激发了我面向教育的思考。父母是第一任教师，是孩子终生的教育者，家庭教育在看似平淡的日常生活中发生着。积极和消极的影响并存。所有负面的影响，我们当然都不能称为教育影响，既然是教育，就一定是积极向上的、求善的精神。所以，家庭教育是奠基性的，它极大地影响着孩子的人格塑成。如果说学校教育具有这样那样的制度化痕迹，那么家庭教育是最自然、最贴近生活的。家庭教育虽然通常是缺乏系统的学科知识内容的教育，但如何做人，做怎样的人，父母常常起着榜样的作用，引导着孩子们过积极、健康、自我负责、极富爱心的美好生活。对于一个人来说，德行教化比自然科学知识更为重要。也可能相反，如果父母的所作所为表现出颓废、堕落、无所事事、麻木，那么孩子也就多半会成为牺牲品。读范梅南的书和文章通常可以唤醒成年人渐渐丧失了的对孩子的敏感性，尤其是家庭中无处不在的教育敏感性。无论是他的教学情调，还是教学机智，都不是仅仅写给教师的，而是同时写给家长，写给那些孩子教育的启蒙者和终生陪伴者。与范梅南的对话会激发自我的反思，开始“认识你自己”，开始像苏格拉底所说的那样“重新省察自己的生活”，与范梅南的对话是成年人很好的自我教育方式。苏霍姆林斯基就特别强调自我教育的首要意义。

也就是说，现象学教育学更适合教师教育和教师继续教育，不要简单地认为，让师范生和教师学习理论，就一定能指导教师的实践。更重要的是，教师能否在一个个看似简单的教育现象中有所体悟、有所反思。

正是发生在教师身上的真实的教育故事在丰富着他们的精神世界。

在我读范梅南的书和文章时，我女儿的形象常常浮现在我的脑海，我常问自己我怎样才能引导女儿过身心健康的生活，为她提供怎样的教育服务。作为父亲，我是否合格，是否担当了毫无怨言的责任，我真的无条件地爱女儿吗？父女关系的体验丰富了我对教育的更深层的理解，对“教育”中的“育”有了许多直接的体验。其实，女儿在很多时候成了我的老师，是她让我具备了课堂上不能得到的教育洞见。女儿的存在是我灵感的源泉。

现象学的诞生意味着一场哲学革命。人类由直观和形象思维上升到概念的抽象、演绎推理和归纳概括无疑是人类思维的进步，甚至飞跃。这种理论化的过程试图追求精确的知识，让变幻无穷的现象世界获得稳定性的表达，以便人类能更准确地认识这个世界，从而过一种主动的、创造性的生活，追求卓越和美好。自然科学和技术的突飞猛进就是最好的例证。但人类的这种创造性的成果也引发了科学的危机和人性的危机，出现了海德格尔所说的“去世界化”。当一切都成了人类主体的客观对象、研究对象，也就割裂了“在世界中存在”的“此在”的整体性和人与世界紧密相连的意蕴性。意义世界在冰冷的科学对象中丧失了。胡塞尔反对心理主义和实证主义并不是反对科学本身，更不是反对逻辑对于人类进步的巨大贡献，他是想寻求原初的明见性，直观和体验到“事情本身”。他拒斥哲学上的大话和空话，想把它们兑换成更加实用的“小零钱”。^① 现象学“回到事情本身”也就是要回到“生活世界”，回到“现象”，而不是远离生活的形而上学思辨。一切都要从具体的意识生活出发。概念扎根于生活，概念是在具体的生活中生成的。现象学的这种哲学态度和追求与教育的实践性非常契合。真正的教育不能到理论中寻找，而要到教育生活中，在教育实践的直接体验中寻找。意识的直接体验将现象学与教育学紧密相连。

传统教育观念需要变革。传统的教育学理论试图寻找教育的规律，抽象概括教育的原则，以及可操作的方法程序，然后把它们应用于教育

^① 倪梁康：《现象学及其效应——胡塞尔与当代德国哲学》，北京：生活·读书·新知三联书店，1994，12。

实践中去。“理论指导实践”成了研究者的口头禅，这种理论上位、实践下位的错位思维，导致理论上夸夸其谈，实践上却捉襟见肘。理论与实践的本然统一远未发生。我们读了许多教育学理论教科书和专著，渴望更好地理解教育，可这些客观化、公共化的教育学知识只是在我们的头脑里堆积了大量的空洞的概念，并没有获得清明的理性。在此，我们有必要做现象学教育学的反思。人要接受教育，获得知识，然而离开了直接的体验，离开了涌动的“生活世界”或离开了“转识成智”的体知智慧，那些以文字表达的课本知识有可能成为一种“智障”，而无法转化为一种人性的解放。如何将课本知识化入生活，化入生命，此乃教育或教化的本真意义。“文化”乃是“文而化之”，“教育”乃是“教而育之”，“教化”乃是“教而化之”。中国文化特别注重“意境”和“境界”。孔子“兴于诗，立于礼，成于乐”，追求的最高境界是“乐境”，冯友兰所说的最高境界“天地境界”乃是“化境”。我们的教育学知识似乎在很大程度上丧失了这种“化育”功能，已经根本不理解范梅南的那句话“文本体验就是微妙的教育”。学习知识与体悟智慧需要相辅相成，既要有基本知识的学习和掌握，又要使学生获得丰富的直接体验从而感悟生活。教育在本质上是实践的，现象学作为一种哲思活动也是一种实践，它们都是试图体验“事情本身”。回到教育本身就是体验教育的真正存在（real being）。

由问题意识引出现象学教育学。它是关于具体性、独特性和差异性的理论，在独特性之中又不失普遍的意义。我们试图要超越“同一与差异”的二元对立，寻求更本真的整体性存在。现象学教育学打开了一个新的视域，范梅南称之为“一门新的教育学的可能性”。^①所有的课本知识，所有已形成的文本都是现成的“存在者”，我们要做的是打开新的可能性，打开一个未来的维度。“此在”是“去一存在”“能一在”。^②那么，教育学就不是对“过去”的怀旧，也不是“现在”的漫不经心、散

① 范梅南：《教学机智——教育智慧的意蕴》，李树英译，北京：教育科学出版社，2001，4。

② 海德格尔：《存在与时间》，陈嘉映、王庆节合译，北京：生活·读书·新知三联书店，2006，49。

漫的毫无张力的懈怠生活。教育学要想象性地参与到未来。教育学是“生活世界”的理想形态。

现象学教育学不是从概念到概念的思辨推理，也不是用现成的理论去指导实践，它的研究起点或逻辑起点是“生活世界”或“教育生活世界”，研究者直接参与、经历和体验具体的甚至是琐碎的教育现象，在真实的境遇之中直观和描述发生的教育事件，提炼出主题和本质的结构，用解释现象学的方法阐明其深层的意义，从而使作为研究者的教师获得洞见和深刻的理解。这种参与其中、实践其中的理论化过程和现象学写作不是单一的概念说明，它会以故事的形式、轶事的形式形成一种教育叙事，使理论化的过程饱含生活的情调、生命的真实境遇、有血有肉的生动感人的教育关系和“可能性高于现实性”（海德格尔）^①的存在意义。爱和友谊是在个人的亲历体验中被理解的，教育亦然。枯坐书斋苦读经典的关于爱的理论，得到的只是关于爱的概念的木乃伊，真实的爱并未发生。教育发生了吗？这就是问题的提出。现象学追问原初的明见性，现象作为意识体验的本质性显现，现象学拒绝纯形而上学的思辨，它回到现象中直观其本质的显现。教育学的研究也要从教育现象的动态发生开始探究。

中国的基础教育和教师教育改革需要与范梅南现象学教育学思想进行深层的对话，而不能仅仅做一些简单的介绍，学几个时髦的概念，然后又去追逐其他的“时髦理论”。现象学教育学文本的写作本身就是一个自我教化的过程，读者的阅读同样要打开范梅南文本的深层意蕴，打开新的可能性。写作与重写本身就是一种人文教化。人文科学就是以语言为基础的交互主体性的建构生成。永远没有终极的文本告诉我们终极的真理，我们永远在路上，形成一个个新的路标，并且永远向前拓展，形成新的道路。现象学教育学又被称为体验教育学或智慧教育学，它想纠正主智主义的偏差，但又不是简单的“主情主义”和浪漫感伤。它是生存和成长的教育学，通过教化养成人的意识品质。^② 真正理解范梅南，

^① 海德格尔：《存在与时间》，陈嘉映、王庆节合译。北京：生活·读书·新知三联书店，2006，45。

^② 宁虹：《教师教育：教师专业意识品质的养成》，教育研究，2009（7），79。

读者必须在他的现象学教育学写作的基础上创造出自己的意义空间和新的理解的地平线。阅读与对话需要重新书写。

知识与体验，智商与情商，知识教育和素质教育，中国的教育改革需要走出这种二元分立的思维模式，不再摇摆不定，而要以中国哲学的整体观来审视中国的教育，培养全面发展的人、整全的人，学会生存的人。如果以前的教育学“目中无人”的话，现象学教育学则讨论具体的人、具体的事，它是生命哲学引导下的生命教育学，它是身体参与其中的“体知”教育学、身体教育学。梅洛·庞蒂的身体主体还原到感知，感知的现象学。问题就在于“教”中之“育”，“教”中之“化”。教育学乃“育化之学”。感动自己的人才可能感动别人，触动自己的作者才可能触动读者。教育学不能仅仅传授教育学知识，而要触发读者有所开悟。而智慧的养成除了亲身去体验，别无他途。问题的提出恰恰是西语“哲学”（philosophy）一词所隐含的两个意义——“爱”（philia）和“智慧”（sophia）。离开了“爱”与“智慧”，教育就成了“无根的玫瑰”。

二、范梅南在中国及其意义

范梅南是加拿大阿尔伯塔大学教育学教授、课程与教学研究院主任、国际质性方法学研究院研究员。他是世界著名教育学专家、教育哲学家、课程论专家和人文科学研究方法论专家，同时他也是北美和欧洲六种教育和人文科学研究国际学术杂志的顾问和国际编委。在其所著《教学机智——教育智慧的意蕴》（简称《教学机智》）一书里，他首次系统提出了“教学机智”这一概念。他认为，教育活动始终是前反思、前理论、情境性、实践性的，对教育情境的把握则需要教师的实践智慧。这种智慧源于深切地体验、理解孩子的生活和现实。

范梅南这个名字出现在中国人的视野中主要归功于加拿大阿尔伯塔大学的一位中国博士生李树英。李树英教授的博士论文就是关于中国学生的考试体验，此论文以人文科学的方法或曰现象学教育学的方法，以体验、理解和解释为核心词，关注学生的真实的考试体验。另外，李树英教授翻译的范梅南的专著《教学机智》于2001年在中国大陆出版。李

树英教授还翻译了范梅南的专著《教学情调：教育学的语言》（简称《教学情调》），但此书未在大陆出版。2000年，李树英教授在香港大学教育学院工作期间邀请范梅南去香港演讲，内容涉及理解学生的体验、关心的语言和教育体验以及点名与认可。范梅南的祖籍是荷兰，后来移居加拿大，在阿尔伯塔大学读的硕士和博士。他在荷兰乌特勒支大学读的本科，而这所大学恰恰是现象学教育学的发源地。与此前德国的文化教育学（解释学倾向和精神文化研究）相比较，荷兰的传统（主要以乌特勒支学派为代表）倾向于“教育生活世界”的现象学研究，更加具有实践取向，也更擅长现象学描述。其实，他们的研究兴趣远远超出“教育生活世界”而涉及日常生活体验的方方面面，例如旅馆的房间、一次对话、强迫症、开车、怕黑等日常体验。他们更强调“做”现象学，而不是沉重的知识论沉思。他们甚至把自己的方法称为“家庭、街道、厨房式”的方法，以表明其“回到事情本身”的态度，而不仅仅是技术性、程序性的方法，以便回归生活体验，回归现象。

很多人做教育学研究是从理论到理论，或从理论到实践，而范梅南则强调现象学教育学的逻辑起点是教育生活体验。研究者要回到现象，回到师生交往的真实体验，不断阐释并理解其中所隐含的丰富的教育意义。他更注重意义的探寻，而不是停留在概念的思辨之中。

2000年，范梅南在香港大学教育学院的演讲充分体现了对教育体验的研究。教师的敏感性首先来自于对学生体验的理解，而这种理解只能生成于真实的交往中。学生的各种表达，如眼神、表情、动作以及口语和文字表达等，都可以透露出孩子们的真实体验，学生的体验是教师理解的源泉。在课堂上，教师所使用的语言可以是机械的、客观的，甚至是冷漠的，也可以是关心的、充满爱意的、友善的、温暖的。范梅南在香港的演讲中特别强调了关心的语言对于积极的教育体验的重要性。教师不同的态度和心境会促使他选择不同的语言表达方式，会形成不同的课堂教育氛围，会直接影响学生的态度、情感，甚至价值观的变化。教师要学会使用关心的语言来建立良好的师生关系，触动学生，使学生产生积极的情感反应。缺乏教师关心的语言，也就缺乏学生的积极向上的教育体验。这是从教师说话这一现象探寻其深层次的意义，使这看似普

通的现象充满教育的意义。

范梅南试图纠正自然科学式的教育研究、思辨式的教育研究或社会科学式教育研究的偏差，让我们这些作为研究者的教师回归教育生活中最普通的直观、体验、困惑和可能的理解。就如现象学所主张的，悬置一切前人的理论，通过直观，看现象能显现出什么。所以，现象学教育学关注一些微观的具体的叙事，关注看似很小的话题，比如，师生眼神交流的重要教育意义，眼神这一现象隐藏了多少奥秘。

2000年，范梅南在香港的演讲中还谈及另外一个话题：点名的意义与学生被认可。点名这一现象常常被教师忽视，教师通常把点名当成一种例行公事，只是看看学生是否缺席，只是一种管理的手段，并没有赋予点名太多的意义。其实，点名有更重要的、本真的意义。教育发生在关系之中，点名建立了某种联系。点名更深远的意义在于呼唤另一个存在，使另一个存在被看到、被听到。就像每一个学生都希望得到教师的认可，他们也希望教师呼唤他们的名字。这不简单是一种身份认同，而是对生命的尊重、尊严的唤醒。教师呼唤的不是一个简单的名字或符号，而是另一个完整的生命。点名并记住学生的名字表现了教师的关注。

2001年5月7日，范梅南再次来到香港大学教育学院演讲，题目是儿童现象学，他的问题是儿童存在吗？这个问题很重要吗？范梅南写过一本专著《儿童的秘密》，此书的中文版于2004年在中国大陆出版，受到了中国教育研究者和教师极大的关注。书中收集了大量关于儿童秘密的故事，以故事讲述的方式探讨属于儿童的独特的意义世界。这本书其实就是儿童现象学的一种尝试。家长与教师需要了解和反思儿童的真实体验世界。对成年人显得无意义的很多事情，对于儿童则极富生存的意义，这些意义丰富了儿童世界，促成了儿童的自我成长、自我认同和自我意识。儿童秘密几乎完全游离于成人世界。所以，对儿童现象的关注、参与、亲历和体知，有助于教师更好地理解儿童，更好地与儿童交往。现象学教育学就是对儿童秘密之类问题的教育意义的不断探索。

《儿童的秘密》这本书的副标题是“秘密、隐私和自我的重新认识”。其中收集的数百个故事，都是生活中普通的秘密，是你我都可能有或者已经有过的。作者在这些普通的，甚至是琐碎的秘密中，寻找它与儿童

成长历程的千丝万缕的关联。探讨秘密的教育意义是这本书的主旨，这也区别于其他的学术研究。

那么秘密是如何促使儿童成长的？分析秘密的特性，可以看出，即使是最简单的秘密，也具有相对性，也是与他人相关的：秘密就是我知道你却不知道的事情。因此，对他人保守自己的秘密，就意味着我们经常会从一种反思的角度，来思考自己与他人之间的关系。范梅南认为，秘密能够让孩子们明白和意识到自己逐渐拥有内心世界和外部世界，这种认识反过来又帮助他们形成自我感和责任感。

秘密以及自我认同的源起是全书很重要的一部分。正如我们的眼睛无法直接看到自己的面孔一样，去探讨人类的自我意识，是一件艰难的事。范梅南绕开了哲学、心理学对于自我意识的解释，强调秘密对于自我意识产生的作用。他认为，当孩子们发现自己有了秘密，就意味着他们内心世界的诞生。而秘密又促使儿童的内心世界不断丰富和发展，因为秘密的意义并不仅在于守住它，更在于体验它，分享它，能够与亲近的人分享自己的秘密更是儿童成长和成熟的表现。通过对秘密的隐和显，儿童的自我意识不断增强，心智逐渐成熟。

范梅南在荷兰乌特勒支大学读本科时，那里有一位著名的现象学教育学的学者兰格威尔德。兰格威尔德这样描述儿童的秘密：“我们来看一下孩子们的看似微不足道的小秘密以及其中隐含的教育意义。房间中充满了喧闹和成年人的谈话声，可是窗帘的后面是多么宁静啊！孩子躲在窗帘的后面，这里就成了他的隐藏之所。在这里，对于孩子来说，生命的视角完全发生了改变。这是自我交流的惬意之地，孩子可以藏到这里，做白日梦，懵懂地沉思，或许，算不上什么沉思，就是发呆而已。他们躲在这一黑暗之地，透过窗户可以将自己的视野延伸到外面的世界，伸向远方，也可以看到房间里成人的世界。他们并没有完全与外界隔离开来，只是孩子们主动地退隐，退隐到这一秘密的地方，拥有了完全属于自己的宁静和遐想。外部世界和内心世界在孩子们的秘密体验中合一。对于成年人来说，他们对这一切一无所知，这的确是一个秘密的世界。孩子可以从一个新鲜的视角看那些熟悉的成年人的谈笑和古怪的动作。”

在这一秘密的地方，孩子们看到的成人世界变得更有趣，更让孩子

们暗自傻笑。如果向窗外看去，就会激发他们的想象力，他们可以乘着幻想的翅膀畅快地飞翔。这种自由想象的愉悦丰富了孩子们的内心世界，使他们的体验不是指向外在的确定性，而是指向内心的可能性。这种儿童美妙的体验成年人知之甚少。秘密的地方更易萌发自我意识，孩子们会自言自语，或者默默地与自己交流。这种独处是孩子精神成长必不可少的宁静港湾。

窗帘的后面可以有孩子的秘密体验，在操场上，在家中的柜橱里，在楼梯上，在树林中，在某个隐秘的通道里，无数的地方都可以成为孩子们秘密体验的场所。秘密的体验也可能带来紧张感，甚至令人毛骨悚然，这会激起孩子们极大的好奇心去探索一下那里到底有什么，当然也有可能留下某种伤痛或痛苦的记忆。孩子们要自己做出决定，是否去冒险。对于成年人乏味的隐秘之地，对于孩子们则可能充满神秘的想象。好奇心、勇气、决断和冒险，都是孩子们成长必需的精神品质。孩子们会在秘密的场所体验着未知的一切，体验着对可能性的探索，这是孩子走向精神成熟的必须有的磨炼。今天的世界，一切都倾向于理性化，然后被成年人利用。相反，幻想可以创造一个秩序的世界，在可能性的范围之内，进行一些可能的安排。

在秘密的地方，孩子们可以体验宁静和满足。秘密的地方使孩子们从参与中退出，从活动中退出，寻找到一个暂时属于自己的地方。这样的宁静之地让孩子们有一种回归，从嘈杂的社会生活，从成人的理性生活回归到朴素、简单。这种回归自我的宁静感和满足感可以净化孩子们的内心世界。无论是卢梭的回归自然，还是梭罗的回归瓦尔登湖，他们首先要回归自我。对于孩子来说，这种朦胧的自我意识渐渐萌生，孩子们虽然没有深沉的反思，却会有意识的涌动，虽模糊，却很真实。童心需要一些秘密的体验来养育。

在秘密的地方，孩子可以找到某种意义上的孤独。我们很清楚，这种“孤独”与成年人的孤独有着重大区别。允许孩子拥有秘密的地方，尊重他们隐藏的权利，至少能容忍。对于成年人来说，孤独不是孤僻。孤僻是一种病态的自我封闭，而孤独则是思想的萌生之地，精神的成熟在咀嚼孤独中渐渐长大。秘密的体验也是一种孤独的体验，它有助于内

在的发育和人格的塑成，衬托一个人的精神底蕴。儿童同样需要这样独处的时刻，因为心灵的丰沛来自于内在时间意识的体验。

一个人不可能完全透明化，无论成人还是儿童。我们在现实生活中要尊重孩子的秘密体验和个人的一些隐私，要为孩子创造一个私人空间去发育他们的内在时间意识。如孩子应该拥有自己的房间，可以自在的独处，可以自主地选择，自己做出一些决定，这有利于真正的成长，成为一个精神意义上的人。父母和教师切忌总是设法窥探或窥视孩子的秘密，梦想使他们完全透明。这是一种人格的侵犯，是不道德的行为。成人要有智慧、有艺术感，以合适的方式与孩子沟通，尽可能地分享孩子的秘密体验。如果出现偏差，成人要及时发现，引导孩子的秘密向健康的方向发展。同时，儿童也需要成年人监护。适度的监护是为了保护孩子，而不是独裁式的控制。一个好的教育者，无论是父母或教师，都需要寻求教育的“中道”。要十分清楚，对于孩子来说，什么是合适的，什么不合适。这是一种教育智慧，范梅南称其为“thoughtfulness”。如果读者困惑于什么是好或善，我愿引用陆有铨老师的一句话：“合适即好。”这种矛盾两极的张力之间的适度拿捏不是自然科学的测量，而是一门艺术，或曰教育智慧。没有人能告诉你“好”的标准，“合适”的标准。成年人需要养育自己的教育敏感性。

儿童秘密的体验是自我成长的体验，是构建自己精神世界的必不可少的养料。遗憾的是，教育思想者普遍忽略了这一自我教育现象。当现代教育把孩子们强迫放置在被分割的时间之中，计划之中，安排之中，我们应该清醒地意识到，留给孩子们一定的时间和空间，让他们回到属于自己的世界中，回到内在时间意识中亲身体验并自然而然地成长，让内在时间意识绽放出智慧之花。

儿童秘密的教育意义有待于真正的教育思想者不断发现，以避免在教育实践中孩子们在各种教学活动中忙碌，唯独找不到自己。家长也不要以“爱”的名义、“学习”的名义不断侵犯孩子的私人空间和时间。孩子们偶尔发发呆，也许是正在自己秘密的世界里徜徉，请不要打扰他，让他独自享受一下孤独的苦与乐。

当我们都说人是群居的动物时，不要忘了人也是孤独的存在，有着

自己独特的内在时间意识。儿童也不例外。我们需要教育时间的交响，需要在教育时间中寻求“中道”，合适即好。

2004年6月1日，范梅南在中央教科所、北京大学和华东师范大学做演讲。这里值得一提的是朱小蔓教授（当时是中央教科所所长）与范梅南访谈。在这次访谈中，范梅南的发言向我们展示了他的教育思想和研究旨趣。在访谈中，范梅南首先谈到教育的价值性以及中国文化中的丰富资源。教育学一定要有规范价值在里面，有伦理基础，在这一方面中国传统教育做得非常好。中国的传统教育有一定的价值在里面，这是中国非常好的一个传统，千万不要对自己的传统采取一种视而不见的态度。从这个意义上说，北美是非常浅薄的。中国的文化积累很好，如果中国向美国学习，那是很危险的。

范梅南出生在第二次世界大战时期，战后的欧洲有一种现象，人的理想和价值观已经破灭了，当时很多人都喜欢读存在主义的作品。现象学与存在主义是有密切联系的，现象学也关注生命，也讲人类的自由，不管你愿不愿意，人生下来就是自由的，你有选择的权利，要对你的选择负责。范梅南有很多学生喜欢上现象学的课，因为做现象学研究时的感觉和其他学科不一样。现象学注重自我的感受、自我的实现和自我表达的感觉。叙事法也具有同样的效果，表达以后，感觉很愉快。学生常常做完一项，便把草稿发到网上，每个人都这么做。一个班上有十五六个学生，每个学生都可以看到别人做的草稿，然后大家在班上讨论，每个人都发表对其他作品的看法，学生做起来都非常有兴趣。有人把现象学的方法看作是一种心理治疗，范梅南认为现象学的方法只是一种研究方法，但他也相信现象学方法确实可以培养一个人的人性，因为现象学注重相互理解，相互理解得越多，那么培养出来的人性就越丰富。所以，现象学方法有助于建构一个人的智慧。

范梅南有一个离了婚的女学生，带着一个小孩。她在选他的课的时候遇到一位男士，这个男学生刚好也有一个小孩。他俩的感情发展得很好。突然有一天，她发现自己已经变成了一个继母，因此她选择了“怎样做继母”这样一个课题。范梅南认为这个课题很有意义，和个人的日常生活体验很贴近。这个男人的小孩很不喜欢继母，在小孩的印象中，