

■ 学科史与学科基本理论

DOI:10.15998/j.cnki.issn2097-6763.2026.04.012

教育的时间哲学：教育中的 时间悖论与原点回归



韩闰轩

(西北师范大学 教育科学学院, 兰州 730070)

摘要:时间不仅是教育现象发生的背景,更是理解与建构教育本质的关键维度。它深刻揭示了教育固有的时间性本质,并由此催生一种既包罗万象又针砭时弊的教育时间哲学。作为一种新兴的研究视角,教育的时间哲学本质上由教育与时间的关系展开,始于人生命存在及自由发展与时间的法则式内在关系,生成一种以“可能”为核心且具有质的规定性的教育时间逻辑,表征为关注个体成长与发展内在节律的“生命”哲学、强调认知学习与主观体验的“意识”哲学以及指向教育管理和时间戒律的“秩序”哲学3种取向。教育时间哲学的重要价值在于其对教育具有成规性、标举性与解释性,且拥有把时间的技术利用、知识预测、伦理原则作为方法的实践逻辑。然而,实践中还存在教育时间主客体倒置、教育时间压缩与效率滑落、教育时间管理与效果悖反、教育技术更新与时间利用冲突等时间悖论。这进一步导致教育原点被遮蔽、教育意义被改写、过度教育规训、技术惯性宰制等现实困境。为破解这些悖论及困境,应回归教育的时间原点,推动教育时间归于教育本身;正视人的存在是时间性的存在,回归人的本位;设计适度的时间序列,回归过程时间;超越时间管理的约束,回归自由时间;重构教育的时间秩序,回归时间伦理。

关键词:教育;时间哲学;时间悖论;时间原点

[中图分类号]G4002 [文献标志码]A [文章编号]20976763(2026)04013-13

一、问题提出

作为存于一切直观根底中的必然表象,时间拥有限定现象现实性的意义^{[1]61-62}。与作为外感形式的空间不同,时间关涉内在意识状态,具有经验实在性与先验观念性两个维度的哲学内涵^{[1]63-65}。它

修回日期:2025-11-03

基金项目:重庆市社会科学规划博士项目“组织社会化视角下博士生学术角色的生成机制研究”(2023BS088)

作者简介:韩闰轩,男,河北秦皇岛人,西北师范大学教育科学学院博士生,主要从事教育基本理论研究。

引用格式:韩闰轩.教育的时间哲学:教育中的时间悖论与原点回归[J].重庆高教研究,2026,14(4):13-14.

Citation format: Han Runxuan. The philosophy of time in education: the paradox of time in education and it's return to the origin [J]. Chongqing Higher Education Research, 2026, 14(4): 13-14.

并非一种独立自存的实体,而是伴随事物生成、变化却又不依赖事物而“奔流不止”的存在^[2],不仅参与构建人对生命尺度的感知,还介入对生命价值的度量。卢克莱修(Lucretius)对此解释为“在事物的动静之外,没有人拥有时间本身的感觉”^[3],这决定了时间由事物的运动建构,同时也表征着事物运动的本质,即时间是物质世界存在的基本形式。

教育作为以生命为原点的活动,蕴含着时间的内在规定性,生发、变化于时间的结构之中。教育与时间的互为关涉关系决定了时间能够从不同标度与向量为教育本质及教育意义带来新的思考。对教育的发生与教育问题的解释,不仅可以借时间逻辑予以理解,时间更为教育赋予一种内在的、构成性的形式规定。教育之于时间的关系,有着浓厚的西方哲学、神学解释学和现象学意味。已有研究更多地聚焦社会时间等实性时间对教育现象的解释^[4],或围绕虚拟时间、心理时间等圆性时间的教育探讨^[5]。这些研究还停留在对实际问题的解释上,尚未对时间哲学视域下教育的本质、形式建构与节律形成作出系统的理论回应,更未针砭教育时弊中的时间悖论问题。因此,有必要基于教育与时间的关系范畴,解码教育的时间哲学,澄清教育中的时间悖论及现实困境,重申教育时间原点的回归。

二、作为一种研究视角的教育时间哲学

社会科学研究中的时间转向趋势,正逐渐推动教育学领域对时间议题研究的重新审视^[6]。在全球化、信息化以及自然科学中相对论、量子力学对时间的颠覆性重塑下,时间不再被简单地视为线性的功能测度,而被赋予一种融合因果关系与人的发展的新内涵^[7],包括对教育、自然、社会、文化等内容的人学关注。其中,教育作为人的正义性存在,其发生与持续也寓于时间之中。“时间是教育王国的金钱。教育需要时间,它可能而且确实是发生在时间的任何一个瞬间的过程。”^[8]任何教育活动都发生在一定的时间之内,受到时间的制约。我们需要对作为研究视角的教育时间哲学进行逻辑澄清,围绕其哲学本质、取向功用及具体方法展开详细论证。

(一)教育时间哲学的本质探寻

教育时间哲学的本质应从时间性出发,厘清教育作为人学实践的本体属性。与社会科学中强调政治导向的时间性不同,教育时间哲学将时间视为教育的基本维度,嵌入人的生命秩序与自由发展。“一离主观则时间自身即无矣。”^{[1]64}人的发展是实现自由的自我的过程,人的“本体自我”存在于自然世界的时间和因果秩序之中,受制于外在因果的必然性。因此,探讨教育时间哲学的本质,首先应厘清教育与时间之间的内在关联。

1. 教育与时间的关系

人的生命存在及其自由发展与时间之间存在一种法则性的内在关联。法则指向时间的起源和开端。马克思指出:“时间实际上是人的积极存在,它不仅是人的生命的尺度,而且是人的发展的空间。”^[9]时间赋予人的发展以厚重的生物学、物理学色彩,使得我们能从事物的动与静中感受时间的存在。人的生命成长具有的长期性、延续性、交互性特征^[10],共同决定了时间是教育发生的起点——教育在人的生命时间中展开,并遵循其独特的时间逻辑实现对生命历程的积极介入。然而,这种法则关系并非源自时间意识的发生学,而是在生物时间、物理时间乃至心理时间中运动而来的“形体化时间”,即等同于人的感性本身^{[11]232}。这种同一性反过来也印证了人的发展与教育实践可以通过时间得以确认。

时间建构以“可能”为核心的教育时间逻辑,推动教育由既定预设求知过程向创造生成生命意义过程转变。时间本身拥有“偶性之偶性”的规定^{[11]230},既体现连续性,又包含暂时性与有限性。教育

的偶性表现为连续中的断裂、绝对中的相对、无限中的有限。时间的偶性嵌于教育的偶性,需要通过过程性教育实现实体化表征,二者构成一种表象与经验复合的张力关系,共同诠释教育的连续性与非连续性,并在此过程中还原时间的存在价值。教育应在时间中被组织、联结与生成,遵循时间“一维性”“暂时性”“有限性”“前后相继性”等多重逻辑,否则便会陷入内在与外在、自我与他者的割裂。

时间还为教育提供质的规定性,其“过去、现在与将来”的直观形态体现出教育过程的阶段性与发展性,并在物质运动中表现为量的积累与质的跃升^[12]。作为教育过程的必要条件,时间的分配与利用直接影响教育的效率与质量,尤其是在教育评价中,主要通过对特定时间点的观测形成更为全面的判断。

2. 教育时间哲学本质的三重表征

教育时间哲学本质上是基于事物存在与运动的持续性、顺序性而建立的时间哲学,是一种借助时间特性解释教育现象、回答教育问题的研究视角。作为一种教育哲学的表达方式,教育时间哲学将时间寓于教育之中,以时间的限度来揭示教育活动的哲学本质,为教育提供新的解释路径。本文对教育时间哲学的探讨,以动态时间观为理论基础,引导人们关注教育中时间与存在、时间与规定、时间与事物运动之间的关系,阐明教育活动、事物与时间之间的内在关系,形成对时间与教育之间相互解释、彼此建构的规律性认识。

教育时间哲学本质上是一种“生命”哲学。它指向生命的始源意义,旨在解读个体生命创造与经验生长的内在规律^[13]。“时”作为一种标度性概念,源于“天象、气象和物候等自然环境构成的情境、形势”^[14],被视为人生活世界的基本联系。教育时间哲学把时间作为内在属性融入教育活动,为教育赋予生命的时间性,从而在非线性时间中唤醒生命的成长。一方面,它澄清了存在者的生成与变化总是在时间中展开,强调人能够在时间中主动运用时间,以实现个体成长、幸福与生命意义的建构。生命的偶性与不确定性进一步凸显时间的重要性,时间被视作实现生命价值与创造生命记忆的关键资源,使“在时间中成就人的教育,在教育中看见生命”成为可能。另一方面,时间被界定为一种“在场”的生命存在,并非独立于生命之外,而是通过生命的存在得以表征和体现^[15]。时间与生命之间存在彼此互为来源、相互构成的关系是本研究解释教育时间哲学持有的价值立场,即生命与时间本质上是统一的。

教育时间哲学本质上还是一种“意识”哲学(此处的“意识”哲学特指哲学范式下“唯有意识才能理解意识”的主张)。时间是意识存在的方式,或意识存在的场域。教育时间哲学本质上是对意识存在的历时性表达,深刻影响主体的感受结构、思维方式与主观体验,并随心理状态变化而变化。当我们沉浸在愉快之中,时间仿佛飞逝;当我们陷入焦虑与担忧,时间的流速放缓。同理,在教育场域中,当主体拥有充裕且可自主支配的时间时,教育时间往往被积极、主动的意识主导;当主体时间被剥夺时,教育的时间呈现一种消极、被动的意识体验。这种由教育引发的时间焦虑,会使个体感受“现在时间”流速放缓,“过去时间”被淡化,以及“未来时间”加速逼近。这种在时间的过去、现在与未来中展开的意识还体现为一种动态的过程性。在教育中,记忆被不断积累与沉淀,持续塑造当下的意识结构。个体学习新知识,不仅依赖当下的感知,也深受过往认知与经验的影响,形成时间性意识的渗透与融合,是时间连续性与意识历时性的统一。

教育时间哲学本质上更是一种“秩序”哲学。在教育语境中,时间往往是一种被权力化的秩序。卡洛·罗韦利(Carlo Rovelli)将时间视作我们日常经验中一个复杂且多维的现象,并运用热力学第二定律的熵增过程解释时间的单向性,指出时间始终是正向发展的,是大自然维持秩序与混沌平衡的

方式^[16]。在教育中,时间同样与秩序密切相关,教育秩序随时间节奏的加速或时间伦理的演变而不断被重构。一方面,时间被视作一种建构和维护的“秩序”。从“观乎天文,以察时变”到“变法者因时而化”,“时”历来被视作天地运行的规律或天时的体现。时间被广泛应用于教育管理与评价,即将钟表和精密计时器作为标准测量工具,以揭示教育的时间规律,以及教育目的在现代社会中的价值取向^[17]。另一方面,时间是一种被切割的规训手段。“秩序”运行需要权力支撑,权力体现在对时间的精细控制上,即通过制定严格的时间戒律来规范和塑造个体的行为。教育中的时间同样被视作一种戒律,主要基于对时间的精细切割和分配形成制度安排,包括学制、学年、学日、学时,甚至课程表、作息表、考试时长、作业时间、活动时段等。这些安排是一种以时间制度为标的教育“秩序”,对教育活动的开展具有规范作用,并通过权力化的方式塑造学生的时间感知与行为习惯。

教育时间哲学的根本关怀在于如何通过时间理解教育本质,又如何通过教育重塑时间的人文意义。它以教育中时间的本质、结构、价值及其与人的发展、教育实践之间的深层关系为研究对象,围绕时间与教育价值之间的张力展开探讨,并以线性时间在教育中的支配与切割作为解释范围,构建一种对教育时间应用的反思空间。在此空间内,我们可以进一步探讨时间如何影响人的感知结构、意识状态与行为方式。时间的转向关涉教育的转向,而教育的转向又牵涉人的认知、意识和行为转变。这决定了教育时间哲学实际上是一种为人的认知、意识和行为赋予时间意义的研究视角,使我们能够在教育过程中考察受教育者的认知能力、自我意识与行为活动,反思教育时间应用的科学性与合理性。

(二)教育时间哲学的价值证成

教育时间哲学是一种通过时间感知教育现象的重要视角,能够揭示教育中根深蒂固的时间使用习惯,使教育问题沿着不同的时间逻辑展开探讨,形成一种“皱褶成型”的时间结构。“皱褶”强调时间的运动轨迹,是一种无限延伸且具有规范性的时间序列^[18]。通过时间感知教育现象,有助于澄清教育开展的内在逻辑,并以多元的时间指向解释与回应各类教育问题。

成规性时间推动教育的系统发展。时间的实质性意义必须依赖某一时间性客体才能被理解和界定。时间可以阐释教育的多样形态,或以“时间”为视野有助于深化对教育的理解,构建教育独特的“时空”结构。成规性时间能够促使教育从模糊状态走向清晰有序,赋予教育新的定义与时间意图。具体来说,成规性时间能够为教学活动提供有序和可预测的结构,为教育目标、教学方法、教学模式的制定提供时间依据。一方面,它为师生提供一个稳定的时间环境。为保障教育活动的有序进行,明确各个环节的起始与结束时间以及各阶段的教育目标,从而形成系统、稳定的教育时间规划。另一方面,增强了教育的系统性,使教学活动能在成规性时间内逐步展开,即从基础知识到高级知识,从简单技能到复杂技能,逐步形成完整的知识和技能体系。这有助于形成健全的教育预设、实践与评估机制,既保障教育过程的有效性,又促进教育公平的实现。

形成时间对教育的多维解释。教育时间哲学以不同的时间类别去解释不同的教育现象,形成对教育的多维、立体解释。譬如,有研究借助内在时间与外在时间的分类,探讨教师教育生活的意义困境与变革问题^[19];有研究基于线性时间、自由时间与教育时间的逻辑探索教育与个体心灵的关系^[20]。分类时间能够为解释教育问题提供一个动态、灵活、个性化的分析框架。时间能够从多重维度审视教育的连续性、稳定性、灵活性、自主性与整体性,兼顾刚性与柔性、内在与外在的逻辑张力,从而更好地解释教育问题、诠释教育现象,为教育赋予时间维度的价值意义。在此基础上,时间还能反映不同教育活动的价值导向,从多个维度拓展学习内容的广度与深度,促进长期与短期教育目标的结合、学习过程持续性与阶段性的统一、教育方式灵活与多样的协调,以及教育成效即时反馈与长远发

展的统一。

解释教育的时间异化现象,摆脱教育的形式束缚。当时间与教育的关系趋于疏离甚至对立时,本应促进学生全面与个性发展的教育时间,往往被过度功利化、形式化或机械化的目标捆绑,导致教育丧失其本真意义。教育时间哲学的功能阐发在于重新厘清教育与时间的内在关系,从时间角度去诠释教育问题,从而拉近教育与时间的距离,摆脱时间异化对教育过程的束缚。一方面,它为教育的时间异化问题提供解释框架。教育时间哲学不仅关注时间的物理属性,更重视时间的心理属性和社会属性,以及时间在教育过程中的动态变化。由此,就能构建一个多维的时间分析框架,重新审视时间在教育中的作用与意义。另一方面,它能够从时间本质出发,为解决教育时间异化问题提供新思路。回归时间的本质,有助于关注教育时间的多重意义和价值,借助不同的时间特性重新解释教育问题,重构教育研究的时间视角。

(三)教育时间哲学的方法论思考

时间为人类认识世界与理解历史提供了基本的方法论支撑。在教育时间哲学视角下,时间不仅是研究对象,更作为一种研究方法被融入教育理论与实践的建构过程。这种强调在教育时间哲学引导下进行具体而工具性的思考,推动教育研究实现真正的时间转向。它将时间同时视为技术、知识与伦理,在教育场域中构建特定的“时间景观”,重塑对教育活动的感知方式,为教育实践提供理论指导。

把时间的技术利用作为方法,其本质是通过对时间的合理分配、控制与利用,驾驭教育过程中的时间资源,促进教育价值的生成与转化。其中,时间的增加或减少本身可视为一种客观技术手段,以不同的时间技术形态表征不同的教育现象。例如,教育时间与社会时间、心理时间之间的权重关系和互动方式,可以作为解释教育现象的重要维度。教育时间与社会时间的过度融合会带来教育的“自我剥削”,使教育异化为一种功利导向的自我实现形式。时间还是一种具有创造性和技巧性的教育方法,即通过干预受教育者时间流逝的主观感受,形成教育的时间节奏,从而充分调动个体的主观能动性;通过控制课程时间、课余时间、考试时间,在合理限度内保障教育主体的能动性,从而推动教育实践的秩序化、规范化和标准化发展。

把时间的知识预测作为方法。时间的知识是把时间加以概念化的理解和体验,是人类的一种知识积淀手段,由漫长的代际习得过程体验发展而来^[21]。时间的知识预测强调时间与知识的“共鸣”,使得时间成为一种可预测的知识形式。作为一种重要的形式,知识预测同样具有时间性。这种时间性是一种未来的不断后退,退到当下决定我们现在的行动^[22]。在教育研究中,时间的知识预测有助于保障教育活动的科学性与规范性,使教育能够系统地面向未来进行规划,催生周期性教育、螺旋式教育、终身教育等多种形式。该方法还是一种对时间意义的增强,它强化过去、现在与未来之间的联系,拓展教育的“时间疆界”,从而帮助教育超越“当下主义”的局限,推动教育回归永恒时间视野中的先验建构。

把时间的伦理原则作为方法,是对“时间是什么”以及“时间应该被用来做什么”问题的解答。将时间的伦理原则应用于教育,是为了应对教育的时间碎片化、进程缓慢与结果不确定等问题,重新界定教育的时间边界,从而为相关教育现象提供解释。一方面,通过建构教育的偶性时间原则,为教育的延迟性问题提供新的解释路径;另一方面,建构教育的标记时间原则,设定时间单位的参照点,标识教育活动的变化和进程。以时间的伦理原则为方法,还意味着在教育中重视活动“次序”的安排,强调时间的参照性,从而有目的地把控教育过程。时间的伦理原则与时间本身一样是动态的,并不局限于对某一特定教育活动的解释,而是内化于教育活动的全过程。当然,它还会因教育活动的性质、目

的、内容、形式的不同而动态调整。

三、教育中的时间悖论及其现实困境

教育理论的实践转化过程涉及多元教育主体的共同参与,而主体本身便是一种“悖论性”的存在^[23]。当教育时间哲学应用于教育实践,会在特定教育情境中衍生一系列涉及教育事务的结构、功能与关系,或关涉教育主体的观念、思维与行为的时间悖论。时间悖论通常指的是在时间流逝或时间安排的情境中出现逻辑矛盾或不一致现象^[24]。在教育领域,时间悖论呈现多种形态,是对教育价值与本质的扭曲。教育的时间性通过教育中的时间悖论得以表现,形成多种相互矛盾的逻辑形态。这些悖论源于教育时间理论向实践转化中固有的内在张力,也对教育实践产生深刻影响,带来诸多现实困境。因此,有必要从教育中的时间悖论出发,通过揭示其内在逻辑矛盾,引申和反思悖论造成的现实困境,从而获得对教育时间问题更为本质的理解。

(一)教育时间的主客体倒置,教育原点被遮蔽

教育中最主要的时间悖论体现为主体与客体的倒置。其核心在于,本该作为“时间主体”的教育者与受教育者,在教育过程中反而沦为“时间的客体”,客观、系统的时间制度异化为“教育的时间主体”。学校主体的在校时间被课程表、课时、学期、学年精确切割,他们的学习生活不再是自主和流变的生命体验,反而成为被外部时间表“填充”的被动客体。时间不再是生命创造与内在成长的维度,而是被“消磨”或“度过”的对象。实际上,教育的原点应立足教育主体内在的、生命本真的成长节奏——这种节奏更接近于一种“有机时间”或“生物时间”,它是不均匀的、有快有慢、有爆发有沉淀的——而不应被简化在限定时间内,效率至上地单向传递“过去的”知识。这无疑会使教育过程缺乏面向未知、共同探索的前瞻性。这一悖论引发的困境是对教育原点的遮蔽,促使教育沦为经济理性的附庸。这不仅使教育偏离育人的根本宗旨,还使之陷入“人学空场”的异化状态,更削弱了教育本质属“人”的内在规定性,使其转而依附于社会层面的预期回报。然而,当前对教育时间的理性设计未能充分观照学生的“在场性”,未能将“人”作为内在规定性与衡量教育的根本尺度,进而引发教育价值体系的系统性异化,包括扭曲教学应有的探究属性、使教师逐渐丧失反思性实践者的角色定位等^[25]。换言之,这种被高度规划、管理、节省甚至虚耗的时间结构,割裂了教育过程与个体内在生命体验之间的有机联结,使教育成为一个外在的、缺乏温度的制度框架,遮蔽了教育主体在认知方式、发展节奏和生命体经验上的多样性与差异性。反映到具体实践中,将进一步加深传统教学方法的刻板性,忽视学生的“例外”^[26]与个性需求,以及学生在教学空间中的主体地位,甚至会诱发学生的厌学情绪。

(二)教育时间压缩与学习效率低下,教育意义被改写

教育中普遍存在时间压缩与学习效率之间的悖论。人们往往认为通过压缩时间可以提高学习效率,但实际上这种做法可能导致学习效果不佳或质量下降。这一悖论源于外部社会压力对教育时间的“殖民”,迫使教学进程服从于工具主义的时间管理逻辑,背离了教育应有的时间节奏与认知规律。在学校空间中,师生共同承受高强度的时间压力,即必须在有限时间内完成大量知识内容的传授与掌握。然而,这种对时间的极致压缩反而阻碍了知识的内化与整合,剥夺了教育应有的自主性与节奏感,学校被视为组织化、制度化、规模化和效率化的空间^[27]。对学生而言,过度延长在校时间反而会使其注意力分散、参与度下降,这种揠苗助长式的做法最终将导致效率低下。同时,持续处于高度紧张状态还易引发学生的疲劳与厌学情绪,进而陷入“时间长而效率低”的恶性循环。该悖论进一步导

致教育本质被功利化地改写,即时间压缩与效率追逐的庸俗功利主义倾向会将教育简化为利益追逐的工具,使教育的意义向利益、竞争、评价等外部指标偏移。由此,教育开始丧失其内在的育人价值,转而沦为获取狭隘物质收益的手段。这不仅会强化教育中的经济主义与工具理性,还会使效率在人力资本理论的框架下被确立为评判教育价值的核心准则^[28]。当然,教育时间压缩与学习效率低下之间的悖论还助推了社会现代性的时间加速,为师生教育生活带来忙碌、紧迫与压力。而且,一旦这种时间加速失去节制,教育便由解放的力量异化为一种压迫的机制^[29]。如此一来,教育时间逐渐沦为纯粹的量化单位,反向支配人的行为与体验,导致时间与教育关系的扭曲。最终,教育将陷入一种失序的、无限加速的异化状态,其本质意义在时间的持续紧缩中被彻底改写。

(三)教育时间管理与学习效果悖反,过度的教育规训

时间管理与学习效果之间存在一定程度上的悖论。二者的关系遵循时间管理程度与限度这一特定规律,同学习成绩与效果之间相互关联,同时受主客观条件、他律与自律、刚性约束与柔性引导的共同影响。忽视任何一方都会造成规律失效,形成难以调和的时间悖论。其中,教育的时间管理把学习效果的“事半功倍”奉为主臬,推崇时间的高效利用,指向达成更佳的学习效果。然而,过于严格和刚性的教育时间管理,在加强控制感的同时,反而会限制个体自主学习与深度探索的空间,使其陷入一种纯粹的教育规训。一方面,僵化的时间管理会限制个体的发展空间,即严密的学校时间制度对师生的时间进行结构化编排,形成一种组织化的教育时间体系,从而遮蔽了教育的主体性;另一方面,时间管理的全景形态还会带来无边界的时间体验,即社会时间的加速为教育注入一种“不进则退”的焦虑思维,使“量”成为衡量教育效果的标准,迫使师生陷入一种不停运转的“时间工厂”,无休止地追逐教育成效的最大化。这将进一步剥夺师生用于反思自身与相互启发的宝贵时间,使其过度关注应试任务,缺乏对自我发展的真正关怀^[30]。这一悖论在实践中演变为一种过度的教育规训。时间管理的规训类似于教育规训,拥有规范、规定、规则、制度、体制、训诫、训示、训导、训语等内涵^[31],实则是以时间管理为外在形式的强制性、长效性约束体系。然而,这种规训在强调“秩序”与“他律”的同时,也压抑了教育主体的创造潜能,即过于侧重外在约束而忽视内在主体的自律与生命活力的释放。进一步讲,这种悖论会引发不当的时间规训,忽视教育乃至生命的本体价值,导致学生身心承受压力倍增甚至教育时间边界混乱等窘迫。其结果是,教育实践从主体自觉的时间安排转向被动适应外在时间规训的节奏,难以真正尊重学生既有的知识结构与发展阶段的实际需要^[32],甚至超越教育中时间应有的意义边界,使师生不可避免地深陷“永恒当下”的时间奴役之中,失去对教育过程的意义感知与对时间的自主性把控。

(四)教育技术更新与时间利用冲突,带来技术惯性的宰制

随着技术革命深入教育领域,技术更新与时间利用冲突的新悖论日益显现。在技术力量对教育进行时空分离与权力内嵌的过程中,催生了“即时”教育制、弹性教育制、定时教学与教育同步化等多样化的新型教育时间形态。然而,这些形态本质上忽视了教育应有的时间伦理,以及教育的时间节律及其时间性价值,导致“过去—现在—未来”整个时间链条的割裂。事实上,技术具有进程性和动态性特征^[33],能够推动教育实现从简单到复杂、从低级到高级的可持续发展。然而,伴随技术革命的演进,本应作为提升时间利用效率工具的技术,却在引入与更新中引发新的时间浪费和主体性危机:一方面是传统技术与现代技术难以融合,即二者的优势无法互补,导致技术系统内部的矛盾与冲突频发,进而带来教育时间的无谓消耗;另一方面是技术依赖问题也深刻影响时间的有效利用,即教育主体对技术辅助的过度依赖导致主体的自主学习能力被忽视,而一旦脱离技术辅助,主体的教育行为又

会出现“无技术化反弹”倾向,严重削弱教育时间的可利用性。无疑,该悖论将会造成技术惯性对教育时间的宰制,使教育深陷“数字奴役”与时间的“原子化危机”。在教育场域中,技术更新的内在惯性并非单纯服务于教学,反而演变为对教育主体的反向驯化。技术逐渐从辅助人类理解与探索教育的工具,异化为一种“促逼”主体在其预设框架中行动的强制力量^[34],即技术看似接管了时间管理的职能,实则在此过程中逐步导致主体行为与记忆能力的退化,抑制其自主性与创造性的发挥。此外,技术惯性还将教育主体禁锢于知识茧房之中,造成教育主体对纸质书本教材的抛弃,主体的思想和身体体验被搁置,并在自我麻痹的技术封闭中逐渐沦为“数字奴隶”。

四、回归时间原点的教育探索

教育要回归到育人的原点上来,教育时间哲学也不例外。这种原点不仅是教育理论建构的认识原点,更是教育实践探索的路径原点。从教育时间哲学的视角出发,破解教育中的时间悖论及现实困境,减少对教育时间哲学的误读,同样需要回归教育的时间原点,从而推动教育时间真正归于教育本身。

(一)回归人的本位:正视人的存在是时间性的存在

时间是人存在的基本形式,也是人实现发展的可能空间。人作为有生命的个体,是社会存在的前提和基础,是社会发展的必要条件^[35]。教育的时间原点,正是教育原点在时间性上的体现。回归教育的时间原点,意味着重返教育的“育人”属性,以人的存在来彰显教育的时间性存在。其中,最为关键的便是在教育时间中确保“人的在场”。

回归人生活的在场。生活是教育活动的基础和背景^[36]。时间既蕴含于人的生活形式之中,又通过生活形式得以内化与外显。教育中的时间要以人的生活为前提与导向,关切人的成长与美好生活理想的实现,回归具体而鲜活的人。一方面,应回归人的生活世界,认识到人的美好生活实现内嵌于自然时间法则历史过程之中,人的生活演绎与成长发展得益于自身与教育时间的互动过程,使人在适应自然时间法则的同时,自觉建构主体自我的时间节律;另一方面,应回归人的发展空间,为人的生活赋予自然与社会文化的双重意义,使人们的精神生活时间超越当下生理的自然时限,实现“作为每个时代的时代人自然地跟上每个时代的步伐”^{[11]155}之目标。

回归人能动的在场。人拥有运用时间的主观能动性,能在有限的时间内实现对教育时间的丰富与发展。人的教育时间的能动性回归,寓于人对时间的感官体验,应形成一种作为“现象的绝对形式”的感性时间。“事物的时间性和事物对感官的显现,被设定为事物本身的同一个东西。”^[37]教育时间应以人对时间的把握与分配能力为前提,强调人不仅在时间之中,还能主动创造时间。一方面,应在充分的时间内凸显人的能动性与创造性,即要在有限时间内提高人对教育时间的探究意识,增强对时间的感知与应用能力;另一方面,应增强人对教育时间的选择权,尊重教育主体基于自身意愿形成不同的时间理解,并在时间利用过程中合理配置不同形式的时间权重,实现对时间的自主安排。

回归人想象的在场。想象是人类日常生活的基础,缺少想象,人就会失去存在的深度,哲学、艺术、文化和科学也将无从谈起。想象具有时间依存性,既在于对在场的超越,又在于对过去、现在、未来时间环节的超越。教育时间中对人想象在场的回归,应基于现实、深入时间、寓于时间,形成对时间的先验规定与构成图式。一方面,应以先验的想象显现教育的时间意义,通过人想象的在场构建教育时间的内在机制,解读教育的时间意义,并基于教育活动结构及主体自身生活经历,生成自主的教育时间意识;另一方面,应通过想象回归拓展教育的时间观念,发挥想象的解释与反思功能,重视教育主

体对教育时间的“无意识”思考,建构具有现代性特征的教育时间观念,进一步避免教育时间中的主客体倒置。

(二)回归过程时间:设计适度的时间序列

过程时间强调对时间历程的持续关注。回归教育的过程时间,应关注教育时间压缩与学习效率低下的悖论,摒弃时间生产至上、效率至上等异化观点,设计一种适度的教育时间序列,构建科学合理的教育时间应用模型,重拾教育的时间意义。

规范过程时间常数的界定与应用。过程时间常数作为描述时间变化的关键参数,用于表征教育变化发生的时间尺度。教育时间序列的设计需要规范并确立过程时间常数的范围、限度、指数基本值、标准差、方差等参数。一方面,应规范过程时间常数的参数指标,明确“过程时间常数”的具体指代内容,包括学生学习某个知识点所需的时间、教师完成某个教学环节所需的时间等。同时,探索指标适用的教育阶段、学科领域与教学场景。在此基础上,进一步为指标赋予操作性的定义,设定学生学习某一内容的合理时间区间,或教师教授某一教学环节的标准用时,从而实现指标标准化与灵活运用的统一。另一方面,应评估过程时间常数的实际效度,并在教育实施过程中定期监测该指标的变化,根据学生、教师、家长等多方反馈,检验其在真实教学场域中的适用性问题,并据此进行持续优化,以增强其解释力与实践适切性。

考据碎片时间要素的教育意味。在过去教育时间压缩与学习效率低下的悖论中,教育时间多被视为完整、连续的整体,缺乏对碎片时间要素利用的考量。因此,应将碎片时间作为重要的时间要素。一方面,应凸显碎片时间对教育活动的关键影响。尽管一线教师已在实践中广泛应用碎片时间进行教学补充,但在教育时间理论建构中其价值长期被忽略,导致理论探索与实践应用之间存在脱节。所以,有必要将碎片时间的应用问题重新纳入教育时间理论的探讨范畴,推动理论与实践的深度融合。另一方面,应把碎片时间纳入教育时间序列的构建内容。在构建教育时间序列的过程中,将碎片时间作为过程时间的有机组成部分,科学赋予其相应权重,提升教育时间安排的整体性与系统性。

建立时间序列的预测模型。时间序列是指将某种现象的指标数值按照时间顺序排列而成的数值序列,包括时期时间序列和时点时间序列^[38]。教育时间序列的预测模型建立,一方面,应捕捉教育时间序列的变化趋势,分析其演进速率,即通过动态追踪教育时间的长期趋势、变化态势与循环规律,以时间周期为参照,构建严密的教育时间序列;另一方面,应把握一定时点上数值要素的状态,保障教育时间预测的随机性。教育时间序列具有随机性特征,应关注各项相互独立的随机序列,把影响教育时间的随机因素乃至干扰因素纳入教育时间序列预测模型建构的参考项。

(三)回归自由时间:超越时间管理的约束

教育时间悖论的成因包括但不限于制度对自由时间的严重剥削,所以应克服制度对自由时间的挤压与剥夺。自由时间既是人实现自由全面发展的基本条件,也是人在时间管理逻辑下常被视为价值增值的占有对象,可以作为缓解教育时间过度管控与规训问题的重要切入点。

推动教育时间的去制度化。教育时间管理本质上是一种制度化的时间安排,其问题根源往往在于制度对自由时间的结构性剥夺。因此,教育自由时间的回归应超越教育时间管理的制度约束,实现时间的去标准化与去限度化。一方面,应构建动态的教育时间应用机制,从学生兴趣出发,动态追踪教育时间的应用过程,强调教育时间的互动式应用,避免时间的制度规约,从而进一步推动教学主体、内容、过程、组织形式、手段、方法、环境等诸多方面的系统改造,实现对教育时间的弹性重塑;另一方面,应倡导“闲暇”的教育时间观,以“闲暇”的观物姿态面向教育过程,将学生从教育时间的制度化困

境中解放出来,避免主动与被动的干预,推动学生的自我释放,使其在“闲暇”中自由地生长。

推动教育时间的去资本化。在资本逻辑主导下,教育中的闲暇时间并不等同于自由时间,而是一种“对非生产性时间的消费”^[39],其本质上仍受制于对生产时间的支配。所以,需要深入批判教育时间的资本化倾向,重构教育时间与自由时间的统一关系。一方面,应辨识教育时间资本化的具体形式,促进其向自由时间转化。在承认教育现实存在功利导向的基础上,使自由时间逐步摆脱资本拜物教的束缚,推动更具个体意义的自由时间转化,充分回应教育主体的内在需求。另一方面,应打破教育时间服务于资本增值的逻辑,澄清自由时间的本真价值,即强调教育时间不必经由成绩或工作与他人时间进行交换,而应遵循彼此创造的自由时间逻辑,为教育主体自由时间的实现开辟新的活动形式,推动自由时间实现主观的价值关涉与客观的价值无涉。

推动教育时间的去结构化。教育时间悖论及现实问题也深受时间结构悬置与倒置的影响。现代时间观是非线性时间观^[40],我们应超越传统线性时间观,重新审视教育时间的结构,形成多种时间融合的非结构化时间样态。一方面,应推动教育时间向校外与社会场域延伸,避免其被学校物理空间刚性切割,促进教育时间与社会时间的有机交融,并基于教育主体的实际需求实施“因人而异”的时间设置,积极创设自由时间以激发主体对时间的自觉体悟^[41];另一方面,应拓宽教育时间的结构范围,重置其内在顺序,深度开发教育时间的空间或场域转换,解构其固有的结构框架,推动时间序列的重组,建构网络状、同步化的多维立体时间,从而避免教育时间管理与学习效果悖反的功利化和工具化倾向。

(四)回归时间伦理:重构教育的时间秩序

教育的时间伦理是一种教育主体在时间逻辑下建构的价值向度,用于权衡教育时间全链条发展的合理性。教育时间的“秩序”哲学本质决定了教育时间要在时间伦理的逻辑限度内运行,抛弃纯粹技术伦理的单向度牵涉,在时间正义与共享的逻辑下,重构非同质化的教育时间秩序,用于扭转教育技术更新与时间利用冲突的悖论。

确证教育的时间正义原则。实现教育的时间正义,关键在于将教育时间从社会与技术的宰制中解放出来,恢复其本真的人文意蕴与育人价值。基于罗尔斯(Rawls)“自由平等原则”与“差别原则”的正义论^[42],教育的时间正义应尊重教育时间的不同节奏和教育时间的自由秩序,拒绝一切形式的时间暴力。一方面,应确立正义作为教育时间的根本价值导向,将正义作为教育时间发展的根本尺度,注重人在教育过程中自由表达、轻松愉悦的氛围营造以及教育活动的完满实现,并以此作为时间正义的具体体现;另一方面,应尊重教育的时间权利,在遵循教育时间规律的基础上,充分拓展时间的多维向度,包容不同教育主体的时间节奏与不同教育活动的韵律,构建自由、平等的时间秩序,避免技术惯性的教育时间宰制。

明确教育时间的共享伦理。时间作为主体之间可共享的公共资源,具有深厚的共享伦理意蕴。教育时间的共享强调时间在使用过程中的占有对等性与道德合理性。一方面,应明确教育时间的占有对等性。尽管我们使用时间的目的与方式各不相同,但都应在合理限度内完成应做之事。这要求我们合理规划教育时间,明确其应有的目的与内容,避免时间应用的盲目性。同时,教育主体也应确立教育时间的公共性限度,在限度内行使对时间的合理使用权。另一方面,应明确教育时间的道德合理性,避免教育时间过度道德化的评判,构建一种贯通过去、现在和未来的时间共享伦理,理性面对时间焦虑,塑造从容的教育时间观,从而保障教育时间的道德合理性。

推动异质时间的出场。异质时间体现为在不同技术平台使用中对时间的感知差异。重构教育的

时间秩序需要引入异质时间,实现对技术影响的差异性与情境性响应,避免加速社会中的时间同质化倾向。一方面,应在教育中培育特定技术的异质时间体验,利用技术手段构建鲜明的时间场景,开展不同内容的项目式学习,并通过特定手势、语音指令或控制器操作等方式调节时间流速,借助时空交互设计形成时间扭曲式的视听体验,凸显教育主体在时间感知上的多样性和差异性。另一方面,应推动异质时间与同质时间的功能互补。在明确二者优劣的基础上,促进其相互协同与功能整合,如可以利用同质时间的教育规划和控制能力来优化异质时间体验,利用异质时间的教育创造力和灵活性来改进同质时间的规划与执行。二者的融合不仅有助于构建多元的教育时间秩序,还赋予“超时间”^[43]新的教育意义,从而超越单一、机械的同质时间模式,缓解技术惯性对教育时间的束缚。

五、结 语

教育的时间性问题,归根结底是教育如何在人的有限生命历程中实现正义性存在的根本之问。作为一种分析视角,时间哲学将时间从一种外在的测量工具还原为教育活动的构成性维度,揭示教育不仅“在时间中发生”,更“以时间的方式生成”。事实上,教育时间的秩序化、成规化与技术化虽然推动了教育实践的开展,但当时间沦为纯粹的功能标度与权力规训时,教育便不可避免地陷入主客体倒置、效率与意义相悖、规训与自由相抵以及技术宰制与人本消隐的深层悖论之中。这些悖论的根源在于对时间原点的遗忘。这要求我们应在教育中回归时间的原点,对教育时间的本质进行审思:不仅要回归人的本位,将人的时间性存在确立为教育时间建构的终极尺度,确保教育时间中始终有“人的在场”;还要回归过程时间,以适度的序列设计抵制效率至上对教育完整性的肢解,为知识的内化与意义的生成提供必要的时间余地;更要回归自由时间,超越制度化、资本化与结构化的时间约束,还师生以时间自主的权利与闲暇的可能;最后还要回归时间伦理,在正义、共享与异质多元的原则下重构教育的时间秩序。此乃“让时间回到教育之中,让教育回到时间深处”的教育时间哲学的根本使命。

无论如何,教育时间研究的终极关怀不在于时间本身,而在于“时间之中的人”。这意味着教育时间研究本身即是对时间所承载的具体生命成长与消逝、困惑与领悟、压抑与绽放的观照。这决定了我们追问教育的时间性问题,便是追问人在教育中的生命处境。守护教育时间的人文意蕴,就是守护人在有限生命历程中获得全面发展的可能性本身。当然,对“时间之中的人”的关切,不能仅停留于哲学层面的价值探讨,还应向更为具体的教育现场敞开。未来,应在实证研究与行动研究中,探索不同学段、不同教育类型中适时教育、闲暇教育、节律教育的实践样态与实现条件,基于教育时间的理论反思推动教育实践转化。此外,还应关注微观教学互动中师生共在的时间体验、情感时间的教育功能以及个体时间意识的发生机制等问题,而且需借助现象学、教育人类学等视角展开更加细腻的质性探究。尤其是在数字化与人工智能加速重塑教育生态的时代背景下,虚拟时间、算法时间与异步时间对教育时间秩序的冲击将更为剧烈,如何在这些新兴时间形态中守护教育的时间伦理底线、重建主体性的时间感知能力,将成为未来教育时间研究不可回避的前沿议题。只有在有限的生命中合理规划教育时间,才能为成为全人提供无限可能。

参考文献:

- [1] 伊曼努尔·康德. 纯粹理性批判[M]. 蓝公武,译. 北京:商务印书馆,2017.
- [2] 阿德里安·巴登. 解码时间:时间哲学简史[M]. 胡萌琦,译. 北京:中信出版社,2019:54.
- [3] 提图斯·卢克莱修·卡鲁斯. 物性论[M]. 方书春,译. 北京:商务印书馆,2017:459.
- [4] 白倩,于伟. 看不见“现在”的学校——重审时间的教育意义[J]. 教育学报,2021,17(3):5060.

[5] 张国玲. 时间的四重形态及其教育异化[J]. 教育研究与实验, 2021(5): 2936.

[6] 张家军, 李兰. 教育研究的时间转向[J]. 教育研究, 2024, 45(11): 6475.

[7] 刘通. 论教育作为人的正义[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2018, 36(1): 8592, 163.

[8] 中央教育科学研究所比较研究室. 简明国际教育百科全书·教学(上册)[K]. 北京: 教育科学出版社, 1990: 405.

[9] 马克思恩格斯全集: 第 47 卷[M]. 北京: 人民出版社, 1979: 532.

[10] 石中英. 教育哲学[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2007: 67.

[11] 马克思恩格斯全集: 第 40 卷[M]. 北京: 人民出版社, 1982.

[12] 位涛. 何以“成人”: 时间中的教育及其高质量发展[J]. 教育研究与实验, 2023(3): 1423.

[13] 焦会银. 生命指向的教学时间生态反思与重构[J]. 中国教育学刊, 2024(5): 1217.

[14] 吴国盛. 时间的观念[M]. 北京: 北京大学出版社, 2006: 46.

[15] 马丁·海德格尔. 海德格尔选集[M]. 孙周兴, 译. 上海: 上海三联书店, 1996: 663664.

[16] 卡洛·罗韦利. 时间的秩序[M]. 杨光, 译. 长沙: 湖南科学技术出版社, 2019: 148.

[17] 胡振京. 论现代性教育时间构建[J]. 教育研究, 2014, 35(8): 135141.

[18] 朱利安. 论“时间”生活哲学的要素[M]. 张君懿, 译. 北京: 北京大学出版社, 2016: 59.

[19] 郑楚楚. 教师教育生活的意义困境及其超越——时间哲学的视角[J]. 教育发展研究, 2022, 42(8): 3037, 62.

[20] 肖绍明. 敞亮和忠实于心灵自身的教育时间[J]. 高等教育研究, 2021, 42(8): 2835.

[21] 诺伯特·埃利亚斯. 论文明、权力与知识[M]. 刘佳林, 译. 南京: 南京大学出版社, 2005: 234247.

[22] Laura B. Time as technique[J]. Annual Review of Anthropology, 2016, 45: 487502.

[23] 李栋. 教育理论的实践转化机制研究——基于教育主体“情感体验”生成的维度[J]. 教育科学, 2022, 38(1): 27-34.

[24] 汪天文. 时间理解论[M]. 北京: 人民出版社, 2008: 439442.

[25] 刘旭东. 论回归教学研究的原点[J]. 国家教育行政学院学报, 2013(11): 37.

[26] 卡尔·雅斯贝斯. 生存哲学[M]. 王玖兴, 译. 上海: 上海译文出版社, 2005: 34.

[27] 李栋. 那个被称作“学校”的地方——学校教育合法性危机的现象学考察[J]. 教育研究与实验, 2022(4): 20-28.

[28] 吉永桃, 冯建军. 超越功利化: 论教育功利的合理限度[J]. 现代大学教育, 2024, 40(3): 4958.

[29] 夏剑. 加速时代的教育时间困境及其超越[J]. 中国教育学刊, 2023(12): 5055.

[30] 罗伯特·哈桑. 注意力分散时代: 高速网络经济中的阅读、书写与政治[M]. 张宁, 译. 上海: 复旦大学出版社, 2020: 155.

[31] 王鉴. 教育规训: 批判与反思[J]. 教育科学研究, 2009(1): 2326.

[32] 张庆玲. 量化评估对高校教师的规训隐忧——从《慢教授》看学术职业的异化[J]. 江苏高教, 2022(3): 1424.

[33] 贝尔纳·斯蒂格勒. 技术与时间[M]. 裴程, 等, 译. 南京: 译林出版社, 2023: 97100.

[34] 刘千才, 张淑华. 从工具依赖到本能隐抑: 智媒时代的“反向驯化”现象[J]. 新闻爱好者, 2018(4): 1316.

[35] 鲁洁. 教育的原点: 育人[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2008, 26(4): 1522.

[36] 刘旭东. 教育创新与回归教育的原点[J]. 山西大学学报(哲学社会科学版), 2017, 40(3): 128135.

[37] 马克思恩格斯全集: 第 1 卷[M]. 北京: 人民出版社, 1995: 54.

[38] 王沁, 黄磊. 时间序列分析[M]. 北京: 科学出版社, 2023: 49.

[39] 让·鲍德里亚. 消费社会[M]. 刘成富, 全成钢, 译. 南京: 南京大学出版社, 2014: 154.

[40] 卢晓东. 教育研究中的时间视角: 简历分析与传记研究讨论[J]. 重庆高教研究, 2024, 12(6): 102111.

[41] 王禧婷. 教学与时间: 基于存在论时间观的考察与反思[J]. 教育研究与实验, 2022(2): 6469.

[42] 约翰·罗尔斯. 正义论[M]. 何怀宏, 何包钢, 廖申白, 译. 北京: 中国社会科学出版社, 1988: 5661.

[43] 傅安国, 温鹏程, 吴娜, 等. 中国人时间洞察力的质性探究[J]. 苏州大学学报(教育科学版), 2024, 12(1): 107-118.

(责任编辑: 张海生 杨慷慨 校对: 杨慷慨)

The Philosophy of Time in Education: The Paradox of Time in Education and It's Return to the Origin

Han Runxuan

(College of Educational Sciences, Northwest Normal University, Lanzhou 730070, China)

Abstract: Time is not merely the backdrop against which educational phenomena unfold but a pivotal dimension for comprehending and constructing the very essence of education. It profoundly reveals the inherent temporal nature of education, thereby giving rise to an educational philosophy of time that is both all-encompassing and incisively critical of contemporary shortcomings. As an emerging research perspective, the philosophy of educational time fundamentally unfolds from the relationship between education and time. It originates from the law-like intrinsic connection between human existence, free development, and temporal principles, generating an educational temporal logic centered on “possibility” and possessing qualitative specificity. The logic manifests in three orientations: a “life” philosophy attentive to the intrinsic rhythms of individual growth and development, a “consciousness” philosophy emphasizing cognitive learning and subjective experience, and an “order” philosophy directed towards educational administration and temporal discipline. The significant value of educational temporal philosophy lies in its normative, exemplary, and explanatory functions for education, alongside its practical logic employing the technical utilization of time, knowledge-based forecasting, and ethical principles as methodologies. However, practice reveals temporal paradoxes: inversion of subject-object relations in educational time, compression of educational time alongside declining efficiency, counterproductive educational time management, and conflicts between technological renewal and time utilization. These issues further lead to practical dilemmas, including the obscuring of education's foundational purpose, the reinterpretation of educational meaning, excessive educational discipline, and the dominance of technological inertia. To address these paradoxes and dilemmas, it is essential to return to the temporal origin of education, ensuring that educational time is restored to education itself. This involves acknowledging that human existence is inherently temporal and returning to a human-centered approach, designing appropriate temporal sequences to restore process time, transcending the constraints of time management to reclaim free time, and reconstructing the temporal order of education to restore temporal ethics.

Key words: education; philosophy of time; time paradox; temporal origin