

【儿童研究】

从钟表时间到主体化时间： 儿童时间体验的现象学研究

安 超 欧群慧

【摘 要】儿童时间认知、体验和理解的研究主要包括皮亚杰开创的实验室里的时间认知心理学研究、福柯派主张的关于身体规训的时间社会学研究，以及关注日常生活和个人体验的时间现象学研究。研究发现：幼儿在日常生活中，可以通过切近时间理解宏远时间，通过游戏中的空间转换理解时间轮回，通过亲子对话和自我叙述突破对自然时间的局限化理解，进而理解抽象时间；带有强烈情感体验的特殊事件、数概念的学习和学校的制度化生活有助于儿童获得对时间的情境化、情感化理解，并习得钟表时间。儿童在生活中习得了两套社会性时间的概念，分别是高度社会化的“钟表时间”与“主体性时间”。在充斥儿童时间管理、时间自律研究的“理性教育学”之外，学界急需建构一套儿童主体化时间研究的“发呆教育学”。

【关键词】时间体验；钟表时间；主体化时间；神游时间；发呆教育学

【作者简介】安超，博士，北京师范大学中国教育与社会发展研究院助理研究员（北京 100875）；欧群慧（通信作者），博士，首都师范大学初等教育学院副教授（北京 100048）。

【原文出处】《天津师范大学学报》：社会科学版，2023.4.80~88

【基金项目】中央高校基本科研业务费专项资金资助项目“‘双减’政策背景下教育焦虑的综合纾解机制研究”（2021NTSS15）。

时间是我们日常生活中的一部分，在人类的历史上，从来没有停止过对于时间的探寻。但由于时间看不见摸不着，所以人们对于时间的探寻步履维艰。正如奥古斯丁的名言：“如果别人不问我，我知道时间是什么；但别人一问起我，我却反而不知道该怎么解释，发现我原来并不知道时间是什么。”^{[1] (P242)} 时间是人类生活的一种状态，对这种状态的领悟，是透析人生奥秘、回归生活世界的一种努力。人们唯有将时间视作人们的社会生活，抛弃“时间是外在于人的客观对象”的成见，将其置入整体的社会关系才能更加清楚而多元地了解儿童是如何获得时间概念的。

一、实验室、制度场域和日常生活中的儿童时间研究

对于儿童时间认知、理解和体验的问题，笔者根据既有文献的学科取向和研究方法的不同，总结

了学界探索出的三种主要研究范式：时间认知心理学、时间社会学和时间现象学，并分别呈现了实验室里、制度化场域和日常生活世界中儿童的社会心理时间。

让·皮亚杰（Jean Piaget）是儿童时间认知心理学的代表人物，也是最早通过实验法来研究儿童时间概念的心理学家。他设计了各种科学实验，让儿童操作并解说自己的做法和想法，从中发现了儿童的时间认知是与运动、速度紧密相连的，并提出了“时间-距离-速度”（t/s/d）模型和儿童时间认知发展的三阶段论。他指出：儿童只能依据速度和距离来考虑时距的长度，是以空间影响的方式建构时间概念的，有时会混淆时间-速度-距离，所以对儿童时间认知的研究只有在空间移动（或变化）的背景中考虑才有意义。儿童时间认知的第一阶段在6岁以前，此时儿童会将时间线索与空间线索相

混淆；6岁左右进入第二阶段，此时可以慢慢分离时间、空间线索，可以直觉地理解时距和时序，但不能将它们整合起来理解；7-8岁左右进入第三阶段，这时可以建立并整合所有必要的时空关系的代数特征，最终掌握时间概念，将时间作为一个独立的整体。^[2]对于儿童时间概念的发展，“活动”比如重复性的日常活动、人际互动、父母和教师的言语指导等，对于增强儿童的时间知觉体验、增进儿童时间言语的正确掌握和灵活应用具有重要作用。^[3]皮亚杰对于儿童时间认知的原创性贡献，并不只是对儿童时间思维进行了阶段性的科学划分，更是表明了时间对于儿童来说并非先验性的存在，而是后天建构的结果，且与逻辑、言语的社会化过程是紧密关联的。

皮亚杰的认知发展观和实验法对后续的儿童时间研究影响深远。自20世纪中后期至21世纪初，国内儿童时间认知研究有所发展。黄希庭、方格在脑科学技术的发展过程中，将儿童时间认知的研究拓展为三个领域：时间知觉与意识，主要研究时间知觉和意识过程的关系，特别是探讨意识过程的时限和时间整合问题；时间认知的脑机制，主要利用事件相关电位和脑成像技术探索时间信息加工的时程和功能定位问题；时间人格研究，主要探讨时间洞察力的内涵和时间管理倾向的理论及其应用。^[4]早期实证主义引导下的儿童时间研究多采用科学实验，对推进儿童时间研究的科学化做出了奠基性的贡献，并确立了国内儿童时间研究的科学范式，但其所展现的主要是“实验室里的儿童时间”，与儿童日常生活世界中的时间理解相距甚远，而且更强调时间作为一种“外在客观物”，很难揭示儿童与时间的关系，尤其是儿童对时间的主观性、差异性理解。

儿童时间研究的第二个范式是时间社会学，主要关注时间与权力、时间与技术之间的关系，尤其是制度场域中的时间规训。对此范式影响最大的当数米歇尔·福柯（Michel Foucault）。福柯提出，国家或者说有权力者通过分割、序列化、综合和整理等方式管理组织中的个体有效地使用时间，提出个

体的时间被加以严格地控制。^{[5] (P180-181)}国内很多研究批判了学校和社会的制度化、组织化时间对儿童身体的规训、惩罚与潜在伤害。高德胜总结了现代学校时间的功利化、为时间而牺牲人、时间对人的宰制和遗忘休闲的四个特征。^[6]黄进研究发现，幼儿园这一制度化教育机构通过“精密的时间结构”等现象，呈现出较高的制度化水平，偏离了以儿童为本的立场。^[7]刘长海指出，严苛的学生管理体系让儿童的身体、精神和个性诸方面受到全方位的规训。^[8]桑志坚认为，受到工业化管理的影响，学校时间配置通过各种权力的微观运作机制实施规训，使得学生的身体呈现出片段化、冷漠化和机械化的状态。^[9]王桢提出，学校里精细规约的时间安排走向了知识本位和分数追逐，而学校教育时间内含的“成长”之意也在高压和紧张中被遗忘。^[10]总的来说，儿童时间社会学的研究重在揭示一套制度化、组织化的微观权力机制对儿童的时间规训，发掘儿童时间的结构性因素，呈现的是“制度场域中的儿童时间”。这类研究对成人和制度权力的批判态度，有助于促进成人对自身教育理念的反思，引导成人关注“无力的儿童”，但在揭示制度的创造性层面思考不足——何种制度压抑了儿童的个性，又是何种制度促进了儿童的发展和解放？另外，对于组织社会学、制度教育学理论的储备不足，影响了这一范式对不同制度形式下儿童时间观念和时间实践的复杂性揭示，难以摆脱福柯“规训与惩罚”的理论统领，削弱了原创性理论的建构。

儿童时间研究的第三个范式是时间现象学。时间现象学受存在主义哲学家海德格尔（Heidegger, 1889-1976）、莫里斯·梅洛-庞蒂（Maurice Merleau-Ponty, 1908-1961）的影响。他们主要关注的是时间与主体存在之间的关系。但这主要是哲学层面的研究，为了与“哲学现象学”区分，范梅南提出了“实践现象学”和“现象学实践”的概念，用施皮格伯格的语言来说就是“做现象学”^[11]。“做现象学”已经不再拘囿于哲学现象学还原人的“先验意识”的执念，所要追寻的是人如何体验和理解自己的“生命存在”，何以拥抱和生成一个“生活

世界”。这种研究范式与后现代主义、叙事探究、批判教育、行动中反思等研究视角紧密相连。

范梅南把实践现象学的方法应用于儿童研究，关注儿童的现实生活世界，研究儿童的种种生活体验，直面鲜活的教育现场。^{[12] (P14)} 现象学视野中的儿童研究，相比于实验室里的儿童研究和书斋里的儿童研究，多了一份对儿童生命、儿童生活的关注。本研究收集的资料来自作者之一欧群慧老师的育儿日记。育儿日记记录了欧老师女儿小美从1岁到12岁的成长故事，也包括一些亲子对话。研究者从育儿日记中选取了小美各个成长阶段对于时间理解和体验的资料，从中抽取具有代表性的对话或故事，希望在日常生活情境中理解儿童的时间体验，回归到生活世界中去发现儿童、了解儿童。

二、幼儿对自然时间的迁移式理解

通过分析育儿日记中所记录的资料，我们发现，小美在学龄前时期对时间的掌握是一个不断丰富、完善的过程，从不能理解时间到根据事物的表面特征进行描述和理解时间，从抓住时间的部分特征到掌握时间的本质特征。幼儿的时间理解往往难以用精确的语言来表征，但已经可以通过各种日常生活经验比如切近体验、游戏体验、亲子对话完成迁移式的理解。

(一) 通过切近时间理解宏远时间

切近时间指距离目前相对近的、可以量化的具体时间，往往可以表达出来，如几天后、几年后；宏远时间指距离目前相对远的、难以量化表达出来的、模糊的、抽象化的时间，如未来、将来。在时间的长轴中，以现在作为原点，所有的时间都被分割成三段，那就是现在、过去和未来。现在、过去和未来这样的时间话语对儿童来说抽象程度比较高，所以学龄前儿童通常会采用与这一组时间概念意义非常接近的另一组时间话语：今天、昨天和明天，来表达对现在、过去和未来的理解。

3岁左右的小美正处于语言快速发展时期，在妈妈育儿手记中记录了很多关于小美使用一些时间概念的故事，其中“明天我要上幼儿园”的故事具有典型性。

故事1：明天我要上幼儿园

由于小美所在小区幼儿园的资源非常紧张，小区规定满了三周岁的孩子才能上幼儿园。小美的生日靠近下半年，所以在春季幼儿园入学时，不到三岁的小美没能入园。小美非常渴望去上幼儿园，因为小区里面和她年龄相仿，以前和她一起玩耍的小朋友大部分已经上幼儿园了。有一天小美哭着对妈妈说：“明天我要上幼儿园。”妈妈听了以后，心里非常紧张，担心第二天她真吵着要去幼儿园可怎么办。到了第二天的时候，小美又哭着说：“明天我要上幼儿园。”经过几次这样的哭闹以后，妈妈逐渐发现，小美说的明天和成人所理解的明天是有区别的，是一种类似于“以后”的概念。

从中我们可以发现，学龄前儿童在与成人交谈的时候，会经常使用一些时间话语，但是儿童并不能对其准确理解，其认知往往是模糊的。如儿童提到过去的事情，他们常会说“有一次”“昨天”。儿童提到有关将来的事情，则会用“明天”“下次”“以后”等。他们往往用“昨天”泛指过去，代表已经发生的事情。他们常常用“明天”泛指将来，代表将要发生的事情，如小美的“明天我要上幼儿园”等等。他们常常用“今天”泛指现在，代表正在做的事情。

幼儿对时间的理解，是建立在日常生活经验基础上的。在现在、未来和过去三个不同维度的时间表达中，虽然同样都是抽象程度较高的时间概念，但儿童对于现在和过去的掌握要先于对未来时间的理解。据育儿日记中的记录，虽然这个时候的小美不能准确理解“明天”，但对于“今天”和“昨天”有较为清晰准确的了解。也就是说，儿童对“明天”的理解要晚于对“今天”和“昨天”的理解。之所以会这样，是因为“明天”是儿童没有体验和经历过的，是存在于未来的时间框架里。“今天”和“昨天”是儿童所经历和体验过的，是儿童曾经和当下的生活，因此儿童会更容易理解。

不过，儿童这个时候已经对“未来”这种宏远时间有所觉知，但仍然缺乏符号化表征的能力，就用“明天”来指代“以后”，但并不代表儿童不理

解宏远时间。皮亚杰提出,儿童在1-4岁的时候,其时间认知和理解往往基于直接观察,通常“活在当下”,过着一种“不在眼前,即不在心中”的生活。到4-5岁的时候,儿童在表征时间序列的时候仍存在一定困难^{[13] (P255-257)}。我们认为,虽然儿童在学龄前时期的时间表征能力不强,对于时间概念的表达并不十分精确,但他们拥有独特的时间理解和体验。从“明天我要上幼儿园”故事中,我们领会到儿童的时间理解与友谊、同伴情感体验的关系。小美之所以会表达“明天我要上幼儿园”,是因为她感受到离开小朋友后的孤单,是因为她渴望在幼儿园里与她熟悉的小朋友们在一起。尽管不到3岁的小美还不能准确地用言语表征“未来”,但我们可以看到“明天”的表达背后,儿童对友谊、对同伴和对未来生活的期待。

(二) 游戏中的时空转换

游戏是儿童日常生活中的重要部分,也是儿童理解、表达时间概念的重要渠道。妈妈的育儿日记记录了一些小美在游戏中表达时间的故事,其中“四季轮回的游戏”非常典型,体现了学龄前儿童对于四季的理解。

故事2: 四季轮回的游戏

3岁8个月大的小美一个人在客厅里玩新买来的玩具——风车。过了一会儿,妈妈发现小美把风车插在沙发背后的第一扇屏风上说:“春天来了,该跟冬天说再见啦。”紧接着小美把风车从第一扇屏风上取下,插到第二扇屏风上说:“夏天来了,该跟春天说再见啦。”然后把风车分别插在第三、四块屏风后,分别重复了:“秋天来了,该跟夏天说再见啦”“冬天来了,该跟秋天说再见啦。”在进行了一个来回的游戏后,又重新开始新的一个来回。在独自一人的游戏中,小美进行了一场对于四季的生动阐释。

从上面的故事中,可以发现小美对春、夏、秋、冬四个季节有了一些简单的感受,并且对“一年”的意思也有了朴素的理解。儿童在日常生活中,在对身边花草树木的观察中感受到大自然有规律的变化,在对春暖、夏热、秋凉、冬冷中形成了

她对于春夏秋冬四季的认识和理解。儿童在积累了关于四季的经验后,通过游戏表达她对季节最简单和原始的理解。风车的四块扇叶分别代替了一一年中的春、夏、秋、冬,儿童借助手中的风车,通过有目的模仿和想象,反映自己关于时间循环、生命轮回这一特性的最朴素的认识。

对于儿童而言,游戏是一种表达方式,在这种表达中体现了她对世间万物的理解。在“四季轮回”的时间游戏中,小美创造性地表达了她对“季节”和时间循环的朴素认知。事实上,这个故事说明3岁多的小美已经能够比较清晰地分离时间和空间线索,整合风车的空间转动线索与四季轮回的时间线索,比起皮亚杰之前提出的儿童6岁左右才能分离时空线索的认知阶段大大提前。究其原因,日常生活中时空线索与人为实验所提供的时空线索是不一样的。儿童对空间场域、时间事件的参与越多,分离和整合就越容易,这是为什么3岁的小美已经能够掌握春、夏、秋、冬时间绵延与轮回的双重特征,并且自如地用风车转动的空间变化来表达的原因。但这个时候,小美还没有把握到春、夏、秋、冬的本质特征,这个突破是在5岁左右实现的。

(三) 借由亲子对话理解社会节律时间

儿童时间理解的发展,不是快速就能实现的,而是要经过一个不断充实、改造与完善的过程。在这个过程中,有一些关键性的节点。小美5岁那年的春天姗姗来迟,“雨水”节气那天下了一场很大的雪。妈妈和小美就“雨水”这个节气进行了一段有趣的对话。从这段对话中,我们可以发现,小美对于春季、冬季这些时间概念的认识有了本质的突破。

故事3: 春天还下雪啊?

妈妈:你猜,今天是什么节气?

小美:上次你说:“立春过后是雨水”,那今天“雨水”。

妈妈:你看,真准,“雨水”节气到来,果然雨水就增多了。

小美:太搞笑了,春天还下雪啊?

妈妈:为什么春天不能下雪呢?

小美：冬天才下雪啊，冬天才可以去滑雪啊，春天都已经到了，怎么还可以下雪呢？

妈妈：冬天可以下雪，春天也可以下雪，要是在一些极端的天气情况下，夏天也可以下雪呢。在一些特殊的地方，一年四季都可以下雪呢。下雪并不是判断冬季或春季的标准，主要是看温度等。

小美：原来是这样啊，我明白了。

在前面“四季轮回”的游戏中，3岁的小美已经具有了春夏秋冬四季这几个时间的认识，但她对于季节的认识却还是处在较为简单的阶段，停留在根据事物的表面特征而非时间的本质特征进行描述和理解的阶段，如她认为只有冬天才会下雪。在成人的帮助下，她对于时间的认识逐渐丰富和接近本质。小美对于春、夏、秋、冬四季的突破性理解是借由与母亲的对话完成的。事实上，儿童并不是在真空中建构时间记忆和时间叙述的。最开始，母亲教会了小美“节气”这个更为约定俗成的社会性时间，已经突破了时间的自然化理解。当母亲告诉孩子“冬天不一定下雪，春天有可能下雪”时，小美迅速把握了自然特征（下雪）不是时间划分的关键标准，对时间的社会化理解已经悄然发生了。这种突破，是借由亲子对话和儿童叙述来完成的。叙述出现在对话情境中，儿童从这些情境中学会了时间的社会功能和社会目的。

三、赋予“时间”喜怒哀乐

时间认知和理解不仅仅关乎钟表时间，还应体现对于时间背后的社会情感等方面的认知和理解。儿童在日常社会生活中获得的情感体验有助于促进他们对时间的理解。对于学龄前儿童来说，物理学意义上的钟表时间对于他们来说意义似乎并不大，虽然他们不能准确地理解和使用这些时间话语，但这并不妨碍他们对于生活的理解和表达。他们在表达时间的时候，更是在表达他们对于未来生活的希望和对当下生活的认知，表达他们或愉悦或痛苦的体验。

故事4：妈妈是下雪后第三天才回来的

小美3岁3个月的时候，经历了人生中第一次与妈妈长时间的分离。妈妈要去外地学习三个月。出

发前，妈妈为了让小美有很好的心理准备，和她谈妈妈外出的事情。妈妈没有告诉她具体回家的日期，只是模糊地告诉她说：“妈妈要出去三个月，下雪的时候，妈妈就快回来了。”小美以前也经常经历妈妈出差离家的日子，但没过几天妈妈就会回来。因为她对三个月这个时间概念不理解，所以小美对于妈妈出去三个月并没太多的担心和不舍。三个月妈妈不在家的日子，小美经历了太多对妈妈的思念。就在妈妈快要回家的时候，北京下起了一场大雪。家人告诉妈妈说，小美非常高兴，说下雪了，妈妈要回家了。大雪过后妈妈真的回家了。妈妈指着窗外的雪笑着对小美说：“小美，你看，妈妈说下雪就回来，妈妈是不是说话很算数啊。”小美认真地对妈妈说：“你不是下雪就回来了，你是下雪后第三天才回来的，我一天一天地数着。”

儿童与亲人，尤其是与母亲的关系，是儿童家庭中极为重要的生活部分。小美由于一开始并不能很好地理解三个月有多久，她以为妈妈离开三个月就像平时的三天一样，所以对妈妈的离开并没有表示出太多的不舍。儿童对于月 and 天这样的时间区别是没有意识的，但在经历了三个月的分离后，她在内心里感受到三个月的漫长和对妈妈的思念，也在一定程度上感受到“月”与“天”的区别。因此，她必然会清晰地记住妈妈是在下雪后的第三天才回来，而不是下雪当日回来的。妈妈不在家的日子，对于一个3岁的儿童来说，每一天都是在等待和期待中度过。小美也正是在与妈妈分离的日日夜夜中，感受到时间具有的等待意义，感受到时间带来的别离和思念的痛苦，体会到等待的漫长与希望，感受到时间带来的重逢后的快乐。这就是特殊事件记忆尤其是带有强烈情感体验的个体化记忆对儿童成长的价值。个体化记忆“融合了一种个人卷入感或对事件的所有权，是关于一个人对自己身上发生事件的记忆、个体自身参与到这些事件中，并对事件产生情绪、想法、回应和反省”^{[14] (P453)}，某些事件对个人是重要的，这件事就构成了儿童的特殊事件记忆，同时赋予了时间的特殊性，让时间具有了情感特征。儿童的特殊事件所带来的这些情感体验，也

必将丰富他们对时间的认识和理解。

四、经由学校生活理解钟表时间

理解和表达钟表时间对于幼儿来说是比较困难的事，随着小美入园以后，她对钟表时间的理解表现出突飞猛进的进步。这种进步一方面源于生活和学校里的制度化的时间安排，另一方面也源于小美数概念能力的发展。入园前的小美还不能很好地区分明天，但经过几个月的幼儿园生活后，我们可以看到，3岁多的小美已经能够很清楚地理解“星期”。下面的对话记录了刚入园的小美对“星期”的理解。

故事5：今天是星期五

爸爸：小美，你几天没上幼儿园了，还知道今天是星期几吗？

小美：今天是星期五。

爸爸：为什么不上幼儿园了，你还知道今天是星期五呢？

小美：因为那天刚放假是星期二，放了三天假，所以今天当然是星期五啦。

儿童时间体验与理解的发展，与数字概念的发展交织在一起。时间也可以分为基数的时间概念和序数的时间概念。比如在上面的关于今天是星期几的对话中，放了三天假，这个三天是一个基数的时间概念，因此今天应该是星期五，这是第三天，这是一个序数概念。3至4岁是儿童数概念快速发展的时期，4岁时儿童已经具有比较稳定的数概念。一般来说儿童对序数概念的理解要晚于对基数概念的理解，但4岁的儿童已经开始能够理解这样的序数时间概念了。但是，仅仅有序数概念，仍然无法理解时间线，还要借助于日常活动周而复始的惯常性、周期性的发生。弗里德曼（Fridman）认为，学龄前儿童对熟悉活动的顺序的理解，以及他们对事件的顺序、持续时间、距离间隔的理解，两者的发展性变化是相互关联的^[15]。小美正是通过学习第一、第二……的序数概念，同时参与到幼儿园的周期性生活中，完成了对序数时间概念的理解。儿童理解序数概念的同时，也通过日常生活的周期性参与，发展了把时间点置于时间线上的能力。

学龄前儿童尽管还不能很准确地使用钟表时间，但正在努力学习掌握钟表时间。在育儿日记里我们发现小美在进入幼儿园后，经历了一段学习时间话语的高峰期。在入园之前，小美对于明天、后天、星期一、二、三、四、五、六、日，第几天，季节，倒数第几天等时间不能准确理解和运用，但在入园后，小美已经快速地理解很多时间话语。在进入小学后，小美对于更为精细的钟表时间，如分、钟、秒、时等都有了清晰的认识。如她知道一节课40分钟，课间休息10分钟，早上7点起床，步行10分钟到学校，上课不能迟到，下午3:30才能放学。在作息时间表、课程表、假期和工作日的轮回中，儿童在制度化的学校生活中习得和理解了制度化时间。可以说，儿童所积累的生活经验，特别是学校生活经验很大程度上促进了儿童时间理解的快速发展。

五、发呆：儿童神游时间的主体价值

时间是学校实现对儿童管理的一个重要方面。学校通过时间表、作息制度，把儿童的集体生活纳入到一个整齐秩序的环境中，使儿童服从规范。在学校生活中，儿童被要求去适应、遵守钟表时间，儿童在遵守钟表时间的同时，也在不断习得钟表时间，并学会准确表达和运用时间，继而进入到一种高度社会化的发展状态中。虽然“钟表时间”在现代生活中具有重要的参照作用，但它并非人类唯一可取的时间话语，对于儿童来说，他们有一些不同于“钟表时间”的时间形态，这是他们的主体化时间，比如“发呆时间”。

成人往往把孩子的“发呆”“走神”“开小差”看作逃脱、越轨时间，经常发呆甚至被视为儿童的病理性特征，具有负面的情绪价值，是对时间的浪费。教育学、心理学有大量专注力的研究，却缺乏“发呆”的研究。以“发呆”为篇名检索中国知网（截至2023年2月14日），仅有40篇学术文献，且多见于文学期刊，却少见教育学的研究。这说明，儿童主体化时间的发展价值被大大低估了。事实上，成人或者教育者还没有看到非钟表时间，尤其是儿童主体化时间，比如“发呆”时间的价值。

以下记录了小美上小学后关于发呆时间的一段亲子对话。

故事6：给我一点发呆的时间

自从小美上学以来，最困惑的问题就是没有很多像幼儿园时期那样自由的时间了。三年级的小美一天放学后和妈妈有一段关于时间的对话。

小美：妈妈，我想在我的时间中增加一项。

妈妈：你想增加什么呢？

小美：我想有一点发呆的时间。

妈妈：什么是发呆的时间？

小美：发呆就是思考，我需要一些发呆的时间。

妈妈：你为什么想到要发呆的时间啊？

小美：我有很多问题需要好好地思考啊。

在心理学研究中，发呆被称作“心智游移”（Mind Wandering）。心智游移之前经常被视为一种浪费时间的无效甚至负面的心理过程，因为它让个体不能专心于当前任务，行为绩效因为受到自发产生的内源性意识体验的干扰而下降，如行为出错或反应时变慢。然而，心智游移的认知心理学研究表明：心智游移作为个体的心理时间旅行（Mental Time Travel），是自我意识的重要体现，可以帮助个体对自我结构进行不断整理和完善，保持自我在过去、现在、将来的时间连续感；可以帮助个体“空闲”时在意识层面处理个人未完成事件，因而具有问题解决和调节情绪的功能；心智游移和创造性思维息息相关。^[16]可惜的是，心智游移常用在运动员、驾驶员等工作倦怠和恢复的研究中，却没有引起教育学者和心理学者足够的重视。在弥漫着教育焦虑和教养过剩的科学理性时代，在充斥儿童时间管理、时间自律研究的“专注力教育学”之外，我们也亟需一套儿童时间逃逸、时间主体化研究的“发呆教育学”。

六、两种社会化时间与发呆教育学的呼唤

时间即生活。对于儿童来说，客观的、外在化的自然时间是没有什么意义的。儿童时间的社会化过程是一个借助社会互动参与日常生活，从原初的自然时间转向社会时间的过程。在这个过程中，儿童形成了“主体化时间”，这是儿童实现时间社会

化的关键。当儿童对于自己所参与的惯常事件与特殊事件有了记忆，就形成了主体性的“主体化时间”。

儿童并不是天然地获得对时间的理解，并在真空中建构社会化时间的，而是借助日常生活经验包括周期性事件和特殊性事件，逐渐形成主体化时间的。游戏经验、亲子对话经验、个体的叙事经验、数概念的学习经验、与同伴的交往经验等是主体化时间形成的社会化媒介。随着年龄的增长，儿童对时间越来越多地有了个人看法，夹杂了越来越多的情感体验和表达，正是这种主观理解，让时间对个人具有重要意义。

在这个过程中，儿童获得了两套社会性时间的体验和理解，一套是高度社会化甚至过度社会化的“钟表时间”，往往代表着成人世界的有序、自律；另一套是高度主体化的“主体化时间”，其中包含成人所难以理解的“神游/游离时间”，比如“发呆”“走神”“开小差”等非理性化时间。

“钟表时间”符合现代人对确定性、精确性、高效性的要求，因而它已成为现代生活不可缺失的参照标准。然而，“仅仅用钟表时间的标准来衡量幼儿，其实质是站在成人文化中心主义的立场评判儿童，其结果是使成人将幼儿视为时间观念匮乏的个体”^[17]，在技术时间之外，“还有栖身于非西方文化的‘轮回’‘周期’‘质性’与事件‘时间’”^[18]，儿童正是以超越技术时间的方式感受、界定和表述时间，通过参与社会生活，赋予时间以个体价值，并形成“主体化时间”（the Autonomous Time）——一种不被外在目的和外在力量强加的、自由自在的、最大限度呈现和发展主体性的时间。

我们运用现象学的研究方法来探索儿童是如何获得时间理解，只是一个粗浅的尝试，希望借以呼唤更多的研究者回归儿童的生活世界去研究儿童时间，看到儿童的“主体化时间”，尤其是“神游/游离时间”——走神、开小差、白日梦等对于儿童发展的价值，呼唤学界更多“发呆教育学”建构的尝试。其价值和目的并不在于将其科学化和学科化，而是呼吁更多的人看到儿童“神游”时间的成长价

值,并为儿童创造更多的有利于时间留白的教育生活。

参考文献:

- [1]奥古斯丁·忏悔录[M]. 周士良,译.北京:商务印书馆,1963.
- [2]杨珊,方格.儿童时距认知的研究简介及发展趋向[J]. 心理学动态,1998(1).
- [3]余习德,李明,夏新懿,等.儿童时间言语的发生与发展[J]. 学前教育研究,2019(2).
- [4]黄希庭,张志杰,凤四海,等.时间心理学的新探索[J]. 心理科学,2005(6).
- [5]米歇尔·福柯.规训与惩罚[M]. 刘北成,杨远婴,译.北京:生活·读书·新知三联书店,2018.
- [6]高德胜.学校时间观念的反思与批判[J]. 首都师范大学学报(社会科学版),2007(1).
- [7]黄进.重塑时间生活:幼儿园时间制度化现象审思[J]. 中国教育旬刊,2019(6).
- [8]刘长海.小学生管理的严苛取向及其规避[J]. 教育科学研究,2016(8).

[9]桑志坚.作为一种规训策略的学校时间[J]. 湖南师范大学教育科学学报,2014(5).

[10]王枏.学校教育时间和空间的价值研究[J]. 教育科学研究,2019(11).

[11]朱光明,范蕊.实践现象学与现象学实践——马克思·范梅南现象学研究新进展[J]. 教育理论与实践,2020(4).

[12]马克斯·范梅南.生活体验研究——人文科学视野中的教育学[M]. 北京:教育科学出版社,2003.

[13]Piaget, J. The child's conception of time[M]. London: Routledge & Kegan Paul, 1969.

[14]儿童心理学手册(第二卷)上册[M]. 上海:华东师范大学出版社,2015.

[15]Friedman W.J.Memory for the time of past events[J]. Psychological Bulletin, 1993(1).

[16]宋晓兰,王晓,唐孝威.心智游移:现象、机制及意义[J]. 心理科学进展,2011(4).

[17]侯海凤.儿童的时间观念与儿童教育时间的“取法自然”[J]. 学前教育研究,2009(8).

[18]余习德.儿童时间认知研究范式:困境与超越[J]. 心理发展与教育,2022(5).

The Autonomous Time: A Phenomenological Study on Children's Experience and Understanding of Time

An Chao Ou Qunhui

Abstract: The research on children's time cognition, experience and understanding includes three paradigms: the cognitive psychology in the laboratory, sociology of time in Foucault's view and phenomenological study of time in daily life. This study is a phenomenological study on the development of preschool children's time concepts. The data are mainly from a mother's parenting diary. Through the story of the development of children's time experience in diaries, this study reproduced and re-understood children's time in life scenes. It is found that preschool children refer to far time by using near time ("tomorrow" refers to "future"), understand time cycle through space transformation in games and break through the situational understanding of natural time through parent-child dialogue and self narration. Children acquire the ability of situational understanding of time from the memory of habitual events and special events, from the transfer learning of ordinal number concept and from social interaction. In this process, children have acquired two sets of concepts of social time: one is the highly socialized "clock time", which often represents the order and self-discipline of the adult world; the other is the highly autonomous "autobiographical time", including "free time" which is difficult for adults to understand, such as the irrational time including "dazed""distracted""absent-minded" and so on. In addition to the Rational Pedagogy which is full of research on children's time management and self-discipline, Pedagogy on Wander is also needed to focus on children's autonomous time.

Key words: time experience and understanding; the clock time; the autonomous time;the wandering time; Pedagogy on Wander