

从“时空场”到“教育在场”

——高职思政课课前碎片时间课程化的转化逻辑与实现路径

王一隆, 马杨杰

宿州职业技术学院思政部, 安徽 宿州

收稿日期: 2026年5月26日; 录用日期: 2026年7月16日; 发布日期: 2026年7月28日

摘要

高职思政课课前3~8分钟碎片时段构成一种被消极隐性课程占据的“时空场”，其隐性讯息与思政课育人目标形成潜在冲突。破解这一困局的关键，在于通过“碎片时间课程化”实现从“时空场”到“教育在场”的状态转化。隐形课程理论为诊断“时空场”的隐性教育后果提供了分析工具，时间社会学揭示了“时空场”得以长期维系的制度性权力机制，微型学习理论则为“教育在场”的内容设计确立了认知科学依据。在此基础上，从“时空场”到“教育在场”的转化遵循三重递进逻辑：前提层为时间属性重构，通过结构赋予使碎片时段获得教育属性；内核层为权力关系重塑，通过主体让渡使“主体悬置”转化为“主体在场”；目标层为隐性课程置换，以正向价值导向替代消极隐性课程的默会影响。这一转化依托“三阶五维”实践框架——“三阶”从制度保障、过程质量与价值归宿三个层面构筑转化阶梯，“五维”从参与主体、内容选择、运行机制、即时反馈与循环延展五个维度提供操作抓手，每一维度均指向对消极隐性课程特定方面的针对性替代。从“时空场”到“教育在场”的转化，为高职思政课开辟了一个被长期忽略的价值空间，其方法论启示在于：教学改革未必依赖宏大叙事或高额资源投入，对教学边缘时空的精细化设计同样可能撬动课堂生态的系统性重塑。

关键词

高职思政课，“时空场”，“教育在场”，碎片时间课程化，隐形课程

From “Temporal Void” to “Educational Presence”

—The Transformation Logic and Implementation Path of Curricularizing Fragmented Time before Ideological and Political Courses in Higher Vocational Colleges

Yilong Wang, Yangjie Ma

Department of Ideological and Political Education, Suzhou Vocational and Technical College, Suzhou Anhui

文章引用: 王一隆, 马杨杰. 从“时空场”到“教育在场” [J]. 社会科学前沿, 2026, 15(7): 341-352.
DOI: 10.12677/ass.2026.157580

Abstract

The 3~8 minute pre-class fragmented interval in higher vocational ideological and political courses constitutes a “temporal void” occupied by a negative hidden curriculum, the implicit messages of which stand in latent contradiction with the pedagogical objectives of such courses. Resolving this predicament hinges upon effecting a state transition from “temporal void” to “educational presence” through the curricularization of pre-class fragmented time. Hidden curriculum theory furnishes an analytical instrument for diagnosing the adverse educational ramifications of the temporal void; time sociology illuminates the institutional power mechanisms that perpetuate its persistence; and micro-learning theory supplies the cognitive scientific foundation for designing the substantive content of educational presence. Upon this theoretical foundation, the transition from temporal void to educational presence proceeds according to a three-tier progressive logic. At the precondition tier, temporal attributes are reconstructed: structural endowment confers educational properties upon the fragmented interval. At the core tier, power relations are reshaped: the transfer of agency transforms the “suspension of the subject” into the “presence of the subject.” At the goal tier, the hidden curriculum is replaced: positively oriented value guidance systematically supplants the tacit influence of the negative hidden curriculum. This transition is operationalized through a “three-tier, five-dimension” practical framework. The three tiers construct a transformation ladder encompassing institutional safeguards, process quality, and value destination; the five dimensions—participating subjects, content selection, operational mechanisms, immediate feedback, and circular extension—furnish specific operational levers, each dimension targeting a distinct facet of the negative hidden curriculum for purposive substitution. The transition from temporal void to educational presence opens up a long-neglected value space within higher vocational ideological and political courses. Its methodological import resides in the recognition that pedagogical reform need not rely upon grand narratives or substantial resource investment: the meticulous design of marginal instructional time and space may prove equally capable of leveraging systemic transformation in classroom ecology.

Keywords

Higher Vocational Ideological and Political Course, “Temporal Void”, “Educational Presence”, Curricularization of Fragmented Time, Hidden Curriculum

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 一个被长期忽视的教育情境：“时间空场”的发现与问题的提出

1.1. “时间空场”的三重意涵与结构性症结

高职院校思政课通常采用 90 分钟(两节连排)或 45 分钟(单节)的课堂组织形式。正式授课开始前的 3~8 分钟内, 一个几乎所有从业者都习以为常的场景反复出现: 教师提前到场调试设备、整理教案, 学生陆续进教室、落座、浏览手机、闲谈等待。这段介于日常生活与正式教学之间的过渡区域, 既未进入教学设计者的考量范围, 也不被寄予任何教育期待。

将此状态界定为“时间空场”——这一概念包含三层意涵: 其一, 它是存在的, 却不被看见, 属于

教育者视线中的盲区；其二，它是可以利用的，却从未被认真对待，处于制度安排与管理规范的空白地带；其三，它看似中立，实则已被某种消极的隐性教育情境所占据。学生在刷屏、发呆、闲聊中度过这段时间，所内化的隐性讯息包括“时间是可供随意消磨的”、“公共场合的等待无需保持专注或进行交流”、“课堂纪律在铃声响起前尚未生效”。这些内隐的时间观念与行为模式，与思政课所致力传递的自律意识、公民责任、社会关怀等正面价值取向构成无声的张力。

这种“时空场”并非高职院校所独有，但在高职思政课这一特定场域中表现出更为突出的结构性症结。其一，高职思政课总课时量相对有限，部分院校安排在下午或晚间授课，学生进入学习状态所需的过渡期更长，课前的“空场”状态持续时间更久。其二，高职学生对移动终端的依赖程度较高，碎片化信息获取已成日常习惯，课前低头刷屏几乎固化为身体化的仪式性行为，“时空场”在此情境下不仅是教育资源的浪费，更可能成为消耗课堂注意力的前置干扰。其三，高职思政课多为大班教学(常为80~120人合班)，师生互动机会本就稀缺，正课时间主要分配给知识讲授，“时空场”的持续存在意味着宝贵的师生联结机会被系统性放弃。教育部印发的《新时代学校思想政治理论课改革创新实施方案》明确要求“创新教学方法”、“增强思政课的思想性、理论性和亲和力、针对性”[1]，这一政策导向为“时空场”的教育化改造预留了探索空间。由此，一个基础性问题浮出水面：“时空场”能否转化为“教育在场”？这一追问不限于效率层面的改进，更触及教育者对“时间”这一基本教育要素的理解方式与想象边界。

1.2. 课堂时间研究的盲区：文献回顾与述评

围绕课堂时间利用与思政课教学改革的研究，大致沿三条脉络展开。第一条脉络聚焦课堂时间管理，着重讨论如何优化教学环节的时间配比以提升知识传递效率，但这类研究通常只关注正式教学时段内部的结构调整，对课前、课间等边缘时段的教育价值少有涉及。第二条脉络是思政课教学方法研究，近年来涌现了翻转课堂、对分课堂、混合式教学等多种模式探索，但其着力点仍在于正课教学流程的重组，课前时间至多被视为学生自主预习的延伸，未被赋予独立的教育功能定位。刘建军系统论述了高校思政课教学的“八个统一”，为教学改革确立了方法论原则，其中“主导性与主体性相统一”、“灌输性与启发性相统一”等命题，对课前微活动中师生角色的配置具有直接的理论参照意义[2]。第三条脉络来自微型学习理论的引入，已有研究探讨了微视频、微案例、微讨论等形式在课堂情境中的应用，但这些探索多将微型学习定位于正课的辅助工具，尚未系统考察其在课前碎片时段中的独立运作空间。在思想政治教育的时间维度研究方面，项久雨提出了“思想政治教育时间论”，将时间界定为思想政治教育的基本存在形式，指出时间既是思想政治教育的载体，也是其意义生成的根本维度[3]，这一论断为从时间哲学视角审视“时空场”问题提供了重要的理论基石。

综观既有文献，一个显著的空白浮现出来：课前3~8分钟这段过渡区域，始终未进入研究者的系统视野。它不属于课堂时间管理优化的讨论范围，也未被思政课教学方法创新纳入议程，微型学习理论同样未将其识别为一个独立的应用场景。这种集体性的研究盲区，恰好构成了本研究的出发点。

1.3. “碎片时间课程化”：从“时空场”到“教育在场”的转化策略

“时空场”如何转化为“教育在场”？提出“课前碎片时间课程化”作为实现这一转化的核心策略，用以指称这样一种教学设计思路：将正式授课开始前的短暂区间纳入课程设计的整体架构，赋予其清晰的教育意图、结构化的活动安排和可评估的育人功能，使其从自然消逝的“非教学时段”转化为具有育人效能的“准教学时段”。

这一策略的内涵需要从三个层面加以把握。第一，“课程化”不等同于“正式授课化”。课前碎片

时段的活动并非正课的简单前移或浓缩版本,而是一种享有独立价值的微型教育环节,其功能定位不在于知识传递,而在于情境营造、注意唤起、主体激发和价值浸润。第二,“课程化”的实质在于教育意向的自觉注入与设计理性的主动在场。其要义不在于流程固化或制度强制,而在于教育者对这段时段的主动谋划——它被从自然流逝的状态中提取出来,被赋予了结构化的形态和清晰的育人指向。制度化作为实现这一目标的手段之一,服务于从“时空场”到“教育在场”转化的育人目的,但绝不是这一转化的全部含义。第三,“课程化”凸显学生的在场身份。课前时段不再是教师单方面的课前准备时间或学生无目的的消磨时间,而是学生作为主体参与教育互动的“主场时间”。

作为转化目标的“教育在场”,是与“时空场”相对举的一个规范性概念,用以指称一种经由自觉设计而生成的教育存在状态。它包含三个核心特征。其一,时间在场——碎片时段被纳入课程设计的整体架构,获得清晰的结构与明确的教育功能,不再是“制度盲区”中的自然流逝。其二,主体在场——学生成为这段时间的真正主角,享有表达权与主导权,不再是被动等待的“旁观者”。其三,价值在场——这段时间承载了经过自觉选择的教育内容,正向的价值导向取代了此前消极隐性课程的默会影响。“教育在场”的实质,是教育者重新占据这个曾被放任状态所支配的时段,以教育意向的主动注入替代制度惯性的默许缺席。

从学术谱系来看,这一转化策略的构思路径受到三条理论脉络的启发。其一,隐形课程理论揭示了正式课程之外的时空安排与互动规则同样承载着教育功能,其影响力甚至可能超越显性课程。这一理论为诊断“时空场”的隐性教育后果提供了分析工具。其二,吉登斯的时空社会学思想[4],其中“时空延伸”概念表明时间并非中立的容器,而是社会权力关系与制度安排运作的媒介,不同的时间配置方式映射出不同的教育权力格局。这一理论为理解“时空场”何以形成、何以维系提供了批判性视角。其三,微型学习理论主张将学习内容切分为短时段内可完成的微单元,以适应数字时代学习者注意力分布的特征[5]。这一理论为“教育在场”的具体内容设计提供了认知科学层面的依据。本研究尝试将上述三条理论线索加以融会,构建一个用于阐释从“时空场”到“教育在场”转化的整合性分析框架。

2. 何以转化:理解“时空场”与“教育在场”的三种理论视角

2.1. 隐形课程理论:何以“时空场”必须被转化

“隐形课程”概念由美国教育学者杰克逊在其著作《教室中的生活》中予以系统阐述,他指出学生在学校中所习得的不仅是正式课程规定的知识与技能,还包括一整套隐性的规范、价值取向和行为模式,诸如耐心等待、顺从权威、接受外部评价等。这些隐性学习并非教师刻意传授,而是深嵌于教室的时空结构、制度规则和人际互动之中。

隐形课程理论的认识论突破在于,它消解了“教育等同于正式课程”的等式,将研究视线引向那些未被明言却持续发挥塑造作用的潜在教育力量。此后,该概念的外延不断拓展,将学校建筑的空间布局、时间表的编排逻辑、师生互动的微观权力机制等纳入考察范畴。阿普尔在《意识形态与课程》中进一步论证,学校场域中的隐性课程并非价值无涉的副产品,而是特定意识形态与文化权力实现再生产的隐秘通道,教室里的时段切分、空间设置和互动规则,都在无声地形塑着学习者对权威、秩序与自我身份的基本认知[6]。

就本论题而言,隐形课程理论为诊断“时空场”提供了一个关键工具:“时空场”绝非真正中性状态。在名义上“无教育发生”的时段里,一种消极导向的隐性教育情境正在静默地运作。学生在课前的3~8分钟里,所接触的并非“教育的空白”,而是一种已经被特定时间观念和行为模式占据的场域——时间是可以随意消磨的、公共场合的等待不必保持专注、制度边界之外的时段可以无约束地自我放任。这些隐性的讯息,与思政课显性课程所致力传递的价值取向形成潜在的相互消解。正是隐形课程

理论的这一诊断,从根本上回答了“‘时间空场’何以必须被转化”的问题。

基于这一诊断,从“时间空场”到“教育在场”转化的实质得以明确:它并非从零开始凭空创造教育价值,而是以显性的、正向设计的课程方案去置换既存的、负向运作的隐性课程影响。“教育在场”意味着教育者重新占据这个曾被隐性消极规范所支配的时段,用自觉的教育设计替代默许的放任状态。

2.2. 时间社会学:何以“时间空场”得以长期维系

在日常认知中,时间往往被视作教育活动的“容器”——教学在时间的延展中展开,时间本身仿佛是均质而中立的物理量。然而,社会理论研究者早已揭示出另一幅图景:时间从来不是价值无涉的自然存在,而是社会建构的产物,始终承载着权力关系与制度逻辑。

吉登斯的结构化理论揭示,时间与空间构成了社会行动的基本维度,不同的时空组织方式开启了一些行动可能性,同时遮蔽了另一些可能[4]。在思想政治教育研究领域,项久雨同样指出,时间构成了思想政治教育的基本存在形式,不同的时间安排折射出不同的教育理念与权力配置,“教育者对时间的态度,本质上就是对教育本身的态度”[3]。

将时间社会学视角引入本论题,可以提炼出一个关于“时间空场”成因的批判性认知。“时间空场”之所以长期存在却未被察觉,并非因为教育者个体层面的疏忽,而是因为一种默会的时间权力格局在持续运作——它默认了正式上课铃响才算作教学的真正起点,默认了课前这几分钟属于制度管理边界之外的“例外时段”,从而系统性地放弃了这段时间可能承载的教育功能。“时间空场”因此不仅是“未被利用的时间”,更是“被制度惯性默许放逐的时间”。时间社会学由此回答了“‘时间空场’何以能够长期维系”的问题。

这一视角同时揭示了从“时间空场”到“教育在场”转化的深层性质:它不是简单的时间管理优化策略,而是对默认时间权力格局的一次自觉重置。它将时间使用的定义权从制度惯性的默许中收回,重新配置给教育者的自觉设计与学生的主动参与。这一转化就其本质而言,是改变时间的社会属性——使其从被制度放逐的时段,转变为被制度征用并赋予教育意义的时段。

2.3. 微型学习理论:何以“教育在场”得以内容设计

如果说隐形课程理论阐释了“时间空场”为什么必须被转化,时间社会学揭示了这一转化具有何种深层意义,那么微型学习理论则回应了一个操作层面的问题:转化后的“教育在场”究竟应当承载什么样的教育内容?

微型学习理论的核心主张是将学习内容解构为短时段内可完成的“微单元”,以适配数字时代学习者注意力趋于分散、偏好短时段信息获取的认知特征[5]。微型学习在知识留存率和学习动机激发方面展现出独特优势,原因在于其压缩了单次学习的认知负荷,使学习者能够迅速获得完成感,进而维持持续学习的动力。

微型学习理论为“教育在场”的内容设计提供了认知科学的依据:3~8分钟的课前时段恰好落入微型学习的最佳时长窗口,既不会因时间过于短促而无法承载有意义的学习活动,也不致因时间过于延展而挤占正课的教学空间。更为重要的是,高职学生群体早已形成了碎片化信息获取的日常习惯——他们习惯在等车间隙、排队间隙或睡前用三五分钟浏览一条短视频、翻阅几条社交媒体动态。魏然与孟利艳基于大规模青年调查数据的实证研究发现,网络公众参与行为能够有效促进青年公民意识的生成,尤其理智型参与对契约精神与公共利益等现代公民价值塑造作用显著,但制度化的时政教育渠道仍难以有效嵌入学生日常的信息获取习惯[7]。“教育在场”的策略并非强行扭转这种习惯,而是因势利导,将已经被碎片化了的注意力引向具有教育价值的内容。

需要特别指出的是, 微型学习并不等同于“将系统性的学习内容简单切碎”。其设计精髓在于, 在一个边界清晰、自足完满的时间单元内, 完成一轮完整的“认知触发-表达呈现-反馈深化”循环。这正是“教育在场”中每一轮微活动所应遵循的核心设计准则——它必须是自足的、闭环的, 而不能沦为某个宏大教学任务的断裂片段或冗长前奏。微型学习理论由此回答了“教育在场”在场什么、如何在场的问题。

3. 转化逻辑: 从“时间空场”到“教育在场”的三重递进

在以上理论基础之上, 尝试揭示从“时间空场”到“教育在场”转化的内在机理。这一转化遵循三重递进逻辑: 前提层——时间属性的重构, 为从“空场”到“在场”的转化提供结构性条件; 内核层——权力关系的重塑, 构成从“空场”到“在场”转化的核心机制; 目标层——隐性课程的置换, 指向从“空场”到“在场”转化的最终归宿。三重逻辑层层推进, 共同构成一个完整的转化链条。

3.1. 前提层: 时间属性重构——“时间空场”如何获得“教育在场”的结构条件

转化的第一步, 发生在时间本身的属性层面。“时间空场”之所以成为“空场”, 根本原因在于它缺少明确的教育属性——它被默认为正式教学开始前的一段自然过渡, 学生进教室、教师做准备的物理时间, 其功能仅限于为即将展开的正式教学提供物理层面的准备。由于缺少自觉的设计意图和结构安排, 它极易被学生感知为无所事事的间隙或默认的手机时间。

实现向“教育在场”转化的前提条件, 是为这段时间赋予结构化的骨架, 使其从“非教学时间”转化为“准教学时段”。一个结构化的微型活动包含边界清晰的起始点(学生主讲人登上讲台)、边界清晰的推进过程(计时员启动计时、课件播放、口头讲述)和边界清晰的终结点(教师用 1~2 分钟完成点评, 平稳过渡至正课内容)。当这段时间被结构性安排所充实, 它便从一个面貌模糊的等待期转变为一个轮廓分明的微型教学单元。“时间空场”由此在时间属性层面迈出了向“教育在场”转化的第一步。

这种结构性转化带来的不仅是效率层面的改善, 更是时间感知方式的重塑。心理学研究表明, 人对时长的感知受到内容密度的调节——被有意义活动所填充的时间, 在主观体验上短于内容空白的等待时间[8]。这意味着, 被重新设计后的碎片时间, 不但不会给学生增添额外的负担感, 反而能够压缩其主观上等待正式上课的煎熬感。从更深的层次审视, “设计时间”这一行为本身即是一种价值表达: 它向学生传递出一个信号——这段看似无足轻重的过渡时间, 同样被教育者郑重地对待, 同样属于“教育应当发生的时刻”。

时间属性重构是转化的前提而非全部。它回答了“教育在场”以何种时间形态在场的问题, 为后续的主体关系重塑和价值功能转化提供了物质载体。但仅有结构化的时间安排, 还不足以完成从“空场”到“在场”的全部转化——“时间空场”中教师与学生之间悬置的主体关系, 同样需要被重新配置。

3.2. 内核层: 权力关系重塑——“时间空场”中的“主体悬置”如何转化为“教育在场”中的“主体在场”

转化的第二步, 发生在时间使用的主体归属层面。在“时间空场”状态下, 这段时间处于主体归属的模糊地带。教师的主导行为是候课——调试多媒体设备、翻阅教案、在讲台周边等待。学生的主导行为是等待——等待上课铃声、等待教师发出指令。名义上这段时间属于师生的共有时间, 实际上它既不属于教师(正式教学尚未启动), 也不属于学生(学生已进入教室并受到课堂纪律的隐性约束), 是一种“主体悬置”的状态。这种悬置状态是“时间空场”在人际关系维度的核心表征。

从“时间空场”到“教育在场”转化的核心动作, 在于将这段时间的主导权明确地让渡给学生, 使“主体悬置”转化为“主体在场”。在一个典型的“课前五分钟微分享”活动中, 讲台空间归属于学生

主讲人, 时间节奏由学生计时员调控, 点评虽由教师完成, 但内容紧密围绕学生方才分享的主题展开。教师在这五分钟内退至倾听者和回应者的位置, 这一位置转换在象征层面重新配置了讲台空间的权力结构——它不再是教师独享的专属领地, 而成为师生交替使用、共同享有的公共空间。“时间空场”中原有的“等待-被等待”的单一关系, 被“表达-回应”的双向互动关系所替代。

这种权力关系重塑具有双重意义。其一, 它赋予学生“被注视”的契机。在近百人规模的合班课堂中, 相当比例的学生整个学期都没有被同班同学认识的机会, 更不用说在公开场合发出自己的声音。一次 3~5 分钟的讲台分享, 尽管时长有限, 却让一名原本在“时间空场”中匿名的学生在那一刻成为全班注意力的汇聚焦点——这正是“教育在场”中“主体在场”的直观体现。其二, 它创设了真实情境下的表达训练。学生的发言不是为了应付考核而进行的形式化表演, 而是在真实同伴群体面前进行真实的公共表达, 这种“真实性”所催生的心理压力和内在动力, 是任何模拟情境都无法替代的。

权力关系重塑是转化的内核层——它回答了从“时间空场”到“教育在场”转化中“谁在场”这一关键问题。学生成为这一时段的主角, 教师退居引导者位置, 教育关系从单向的“讲授-接受”转变为双向的“表达-回应”。“教育在场”的本质, 正在于教育主体——学生——在这个被重新定义的时间中获得了真实的在场感。然而, 仅有学生的主体在场仍不够充分。如果这段时间所承载的内容缺乏自觉的价值导向, “教育在场”就可能流于形式。转化还需要明确最终指向的价值归宿。

3.3. 目标层：隐性课程置换——“时间空场”中的消极隐性课程如何被“教育在场”中的正向价值所替代

转化的最终落脚点, 发生在时间的价值属性层面。前两层转化——赋予结构、让渡主体——本身已经具有教育价值, 但它们仍需要被整合进一个更为根本的目标框架: 用正向的教育设计去系统地替代“时间空场”中原有的消极隐性课程, 使“教育在场”不仅是形式上的在场, 更是价值上的在场。

“时间空场”并非价值中立的空白。学生在刷屏、发呆、闲聊中度过课前时段, 所内化的隐性讯息——“碎片时间不值得认真对待”、“公共场合的等待可以是一种自我封闭的状态”——构成了与思政课显性课程目标潜在对立的隐性规范体系。这些隐性讯息正是“时间空场”在价值维度的核心症结。从“时间空场”到“教育在场”的转化, 在最根本的意义上, 就是以“浸润”逻辑替代“放任”逻辑, 用设计过的教育情境去占据此前被消极隐性课程所支配的时间与空间, 完成价值维度上的“空场”清除与“在场”重建。

浸润意味着教育影响不是通过直接灌输的方式实现的, 而是借助情境的熏染、氛围的营造和同伴之间的互动渐次发生的。当每一堂思政课都以一名学生的时政分享作为开场——其叙述的是这个国家当下正在发生的事件、这个社会平凡个体的故事、本行业最新的政策动向——课堂的空间氛围便发生了微妙的迁移: 思政课的起点不是教材文本, 而是正在变动中的现实中国; 对话的起点不是教师的知识权威, 而是一个普通学生的个人视角。在此情境下, “时间空场”中原有的“时间可以随意消磨”的隐性规范, 被“公共时间值得认真对待”的正向价值所逐步置换。

这种浸润效应若能覆盖整个学期的教学周期, 其累积性效果不可低估。以每周两到三次、每次五分钟、共计二十个教学周计算, 学生将聆听到数十个来自同伴的时政话题分享。这一数量和频次, 已经足够在无形中拉近学生与“时事政治”之间的心理距离。魏然与孟利艳的研究证实, 青年在公众参与实践中能够动态建构公民意识, 同伴之间理智型的时政讨论对公共利益的生成效果尤为突出, 其实际效果往往优于制度化的宣传动员[7]。隐性课程置换的要义不在于单次活动的深刻性, 而在于持续浸润的累积性——每一次五分钟的分分享, 都是对“时间空场”中消极隐性规范的一次消解, 都是对“教育在场”中正向价值的一次强化。

隐性课程置换是转化的目标层,它回答了从“时间空场”到“教育在场”转化最终要达成什么问题。三重逻辑由此构成一个完整的转化链条:时间属性重构提供结构前提,权力关系重塑构成核心机制,隐性课程置换指向最终归宿。三者不是并列的三个视角,而是“条件-机制-目标”的递进关系,共同完成从“时间空场”到“教育在场”的转化。

4. 实现路径:“三阶五维”实践框架

上述三重逻辑从理论层面阐明了从“时间空场”到“教育在场”转化的内在机理,但机理的落实需要一套可操作的实践方案。因此,本研究提出“三阶五维”框架作为实现路径。“三阶”指转化在制度、互动、意义三个层面上的递进设计,分别对应转化的保障条件、过程质量和价值归宿。“五维”指微主体、微内容、微机制、微反馈、微循环五个操作维度,构成日常运行的具体抓手。五个维度各有侧重又相互支撑,共同确保“教育在场”在日常教学层面获得系统性支撑,而非依赖于教师的个人兴致或偶然发挥。

在展开具体论述之前,需要阐明“三阶五维”与前述理论基础之间的对应关系。隐形课程理论的诊断揭示:“时间空场”被消极隐性课程所占据,具体表现为“时间可以随意消磨”、“等待无需交流与专注”、“铃声前无纪律约束”三重隐性讯息。“三阶五维”的设计逻辑正是针对性地回应这三重讯息,推动“时间空场”向“教育在场”转化:微内容的价值引导替代“时间可以随意消磨”的放任状态,微机制的流程约束替代“等待无需交流与专注”的无序状态,微主体与微反馈共同构建的互动结构替代“铃声前无纪律约束”的制度真空。

4.1. “三阶”设计:制度层、互动层、意义层

4.1.1. 制度层:保障转化的持续性

制度层解决的是从“时间空场”到“教育在场”的转化能否持续发生的问题。这一转化不是一次性的教育干预,而是一种需要长期维持的常态化运行状态。转化面临的首要风险并非设计方案的缺陷,而是在推行一段时间后因各类意外状况而逐渐松动——某次因考试复习暂停、某次因教师迟到搁置、某次因临时通知占用——最终整个转化进程在不经意间归于沉寂,“教育在场”重新退化为“时间空场”。为此,制度层的设计需满足三项要求:第一,将微活动纳入课程考核范畴(如占平时成绩的10%),使其获得制度层面的合法身份与约束效力;第二,制定简洁明晰的操作规范(如按学号轮转、提前两日提交选题、超时即停),压缩教师每次重复解释的管理成本;第三,培育自动运行的机制惯性,使活动在无人专门推动的情况下仍能按部就班地运转。需要特别说明的是,制度化的功能定位在于为转化提供可靠的运行保障,而非将转化固化为机械重复的流程。制度层的设计准则是“制度化流程,而非制度化内容”——时间节点、轮转规则、评分标准保持相对稳定,而分享的主题、形式、风格则预留弹性调整空间。

4.1.2. 互动层保障转化的实质性

互动层解决的是转化过程中是否发生了实质性学习的问题。仅有学生上台陈述而缺乏互动反馈的环节,极易蜕变为单向度的信息输出,“教育在场”便徒具形式而无实质,实质上退回为另一种形态的“时间空场”。互动层的设计要件包括:带有强制性质的问答环节(分享者必须预先准备一个引发讨论的问题,听众中需有人做出回应);教师的即时性点评(不满足于笼统的称赞,而是进行有针对性的价值引导和认知深化);同伴的注意力投入与回应机制(借助记分、互评等方式维持听众的参与度)。

4.1.3. 意义层保障转化的有机性

意义层解决的是转化成果与正课课程之间构成何种关系的问题。从“时间空场”到“教育在场”的转化最容易遭遇的误解,是被看作正课之外的附属点缀——可有可无、与课程主体无关。“教育在场”如果不能在意义上与正课课程建立有机联结,就始终面临被边缘化的风险。意义层的设计策略包括:教

师在点评环节将分享话题与当天的教学主题建立显性关联(例如,从学生分享的航天新闻自然过渡到“科技自立自强”的课堂内容),使微分享发挥正课导入环节的实际功能;鼓励学生选取与本专业行业政策相关的时政话题,在微观层面实现“思政课程”与“课程思政”的交汇融合。

4.2. “五维”操作:微主体、微内容、微机制、微反馈、微循环

4.2.1. 微主体:全员参与与差异化支持

微主体维度的设计,旨在确保“教育在场”中的“主体在场”覆盖全体学生而非仅惠及少数活跃者,从而在主体维度上完成从“时空场”到“教育在场”的转化。全员参与是这一转化的基础性要求,否则转化将局限于个别学生,而多数学生仍然被置于旁观者的“准空场”状态——他们在物理上身处教室,在教育意义上却并未真正在场。轮转机制(如按照学号次序)从制度设计上保证覆盖面的公平性。但全覆盖不等同于无差别对待。对于在口头表达方面确实存在困难的学生,应配置差异化支持方案,包括两人协作完成分享、以提交书面文稿辅以录音讲解替代现场分享、安排表达能力较强的学生进行“一对一”协助等。差异化支持的意义不仅在于帮助困难学生完成规定任务,更在于传递一种具有包容性的教育伦理——这一活动不是为了筛选或淘汰任何学生,而是为每一位学习者提供在其原有起点上向前迈进一步的机会。由此,微主体维度的运作使“教育在场”中的“主体在场”获得了全员性和差异化的双重保障,“时空场”中那种学生“身在而神不在”的悬置状态被有针对性地消解。

4.2.2. 微内容:主题聚焦与价值引导

微内容维度的设计,旨在通过自觉的价值引导替代“时空场”中“时间可以随意消磨”的隐性讯息,使课前碎片时段所承载的内容从无意义的消遣转化为有意义的学习。3~5分钟的分享体量仅允许聚焦一个具体而微的时政热点或新闻事件。这种“微内容”设计契合微型学习理论关于降低认知负荷的基本原则,也是微型学习理论所揭示的“教育在场”内容设计的核心要求。但在选题环节,适度的价值引导不可或缺。完全放任自流可能导致选题过度偏向娱乐化内容,事实上延续了“时空场”中“时间可以随意消磨”的隐性讯息;过度限定选题范围则可能抑制学生的自主性与参与兴趣。一种可行的平衡方案是:每月发布5~8个与时政热点和教学专题相关的“推荐关键词”作为选题方向的参照系,同时保留学生自主选题的开放空间,对明显偏离方向的选题进行前置性温和干预。通过微内容维度的持续运作,“教育在场”在内容层面实现了对“时空场”的置换——此前被消遣性内容占据的碎片时间,现在被具有价值导向的时政话题所填充。

4.2.3. 微机制:流程约束与结构保障

微机制维度的设计,旨在通过流程约束替代“时空场”中“等待无需交流与专注”的无序状态,为“教育在场”提供稳定的操作骨架。这四项机制——计时、轮转、评分、预审——共同构成从“时空场”到“教育在场”转化的日常运行支撑。计时机制(设置学生计时员岗位,4分钟时举牌提示,5分钟时响铃终止)既保障活动不挤占正课时间,也为学生提供了时间管理方面的实践训练。轮转机制确保参与的公平性,建议采用“学号顺序轮转结合第二轮允许自愿重复报名”的弹性设计。评分机制将活动纳入过程性评价体系,评分维度可设定为选题价值、信息准确性、表达逻辑性、观点深度四个方面的简洁量表。预审机制要求轮到分享的学生提前两日提交分享标题及核心观点(200字以内),由教师进行快速审核。预审不应被简化为合规性筛查,而应被视为价值引导的起始环节。当学生选题存在偏差或争议时,教师不宜简单否决,而应通过启发性提问引导其调整切入角度,使预审过程本身成为一次微型的教育对话。四项机制的协同运作,使“时空场”中原有的松散无序状态被有序的流程所替代,“教育在场”由此获得了制度化的日常保障。

4.2.4. 微反馈：即时点评与价值深化

微反馈维度的设计,旨在通过教师的即时引导完成从“学生表达”到“教育深化”的关键一跃,使“教育在场”不仅停留在学生上台发言的形式层面,更深入到价值引领的实质层面。在从“时空场”到“教育在场”转化的整体设计链条中,教师点评虽然仅占据1~2分钟时长,却是决定整个转化能否从表面活跃走向深层有效的关键变量。一次有效的点评应当同步完成三重任务:首先,肯定学生的付出与亮点,以维持其继续参与的动机;其次,进行认知深化和价值引导,将分享内容向上提升一个认知层级;最后,与当天教学主题建立有机连接,使微分享平稳过渡为正课的导入环节。这三重任务的同步达成,对教师在极短时间内完成信息加工与语言组织的能力提出了相当高的要求。这种能力的养成,需要教师进行有意识的刻意练习和持续的经验积累。微反馈维度的有效运作,确保了“教育在场”不致沦为徒具热闹形式的“伪在场”——学生的表达经由教师的专业引导,被编织进思政课的整体育人逻辑之中。

4.2.5. 微循环：课前课中课后闭环延展

微循环维度的设计,旨在将“教育在场”从课前五分钟的孤立时段延展为贯穿教学全流程的学习链条,防止转化效应被局限在短暂的课前间隙中而难以持续深化。从“时空场”到“教育在场”的转化如果仅仅局限在课前五分钟之内,其效应难以实现持续与深化。理想的设计方式是将一个五分钟微活动延展为一条完整的“课前-课中-课后”学习链:课前阶段,学生在准备分享的过程中主动搜索、筛选、加工时政信息,实质性的学习行为已经悄然发生,“时空场”在学生的课前准备中已被预先转化为“教育在场”;课中阶段,借助分享与点评完成信息的公共呈现与价值的集体建构;课后阶段,可将优秀分享内容通过班级群组、课程公众号等平台进行二次传播,或与相关实践教学环节对接融合。这一闭环设计使转化从一项孤立的课前活动,升级为一条贯穿教学全流程的学习链条,实现了“教育在场”在时间维度上的延伸与在空间维度上的拓展。

通过以上五个操作维度的协同运作,“时空场”向“教育在场”的转化获得了日常教学层面的系统性支撑。微主体解决了“谁在场”的问题,微内容解决了“在场做什么”的问题,微机制解决了“如何保障在场”的问题,微反馈解决了“在场如何深化”的问题,微循环解决了“在场如何延续”的问题。五个维度各有分工又彼此嵌套,共同构成了一个完整的转化操作系统。

5. 实践中的张力与反思

5.1. 制度化与弹性化的张力

转化方案强调建立规则、纳入考核、稳定运转,以确保“教育在场”不会因执行松懈而退化为“时空场”。但制度化的过度推进可能诱发形式主义的风险:学生为了应付考核指标而敷衍准备,教师为了完成规定流程而机械点评,活动在表面有序运转的表象之下,悄然沦为另一种形式的走过场——“教育在场”徒具制度形式而无教育实质,在更深层次上复归为“时空场”。在制度化与弹性化之间寻求平衡,一条原则性的思路是:制度化的对象应当是流程而非内容。流程的稳定性有助于形成运行惯性,减少每次重新启动所需的协调成本;内容的弹性化则有助于维持新鲜感,防止审美疲劳的产生。

5.2. “活跃”与“有效”的张力

转化方案最容易获得也最需要警惕的外部评价是“学生参与积极”、“课堂氛围活跃”。参与度和活跃度是衡量转化发生的必要条件,但远非充分条件。如果微活动仅仅停留于营造热闹氛围而未能通向“有效”——即未能对学生时政认知水平、价值判断能力、公民素养养成产生可辨识的实质性影响——那么它并未真正完成从“时空场”到“教育在场”的转化,而仅仅是将一种形式的“空场”(沉默的等

待)替换为另一种形式的“空场”(热闹的消遣)。刘建军在阐释思政课教学“八个统一”时特别强调“价值性与知识性相统一”,指出思政课不能沦为单纯的知识搬运或娱乐消遣,其根本落脚点始终在于价值观的引领与塑造[2]。“有效”的保障机制不在于单个活动环节的精彩程度,而在于活动与课程整体之间的有机衔接。当教师的点评能够将分享内容自然流畅地导入当天教学主题,微活动便获得了超越自身形式的深层意义,“教育在场”才真正实现了从形式在场到实质在场的跃迁。

5.3. 教师角色转换的张力

从“时空场”到“教育在场”的转化,要求教师完成一种微妙而颇具挑战性的角色转换:从讲台中心的主导者转变为侧旁引导的辅助者。这种转换带来的挑战是多维度的:时间掌控权的让渡——教师需要接受并严格执行“五分钟即停”的时间规则,在学生分享超时有勇气礼貌打断,在时间尚有富余时有定力克制“顺势补充讲解”的冲动;注意力分配模式的调整——教师需要真正进入倾听状态,而非在脑中同步预演接下来的授课内容;即时点评能力的持续考验——教师需要在2分钟内同步完成快速概括、精准鼓励、价值提升和内容链接四项任务。正如刘建军所指出的,思政课教师需要在“主导性”与“主体性”之间寻求动态平衡——教师的主导作用不在于对课堂每一分钟的全程控制,而在于对教学方向的坚定引领和学生主体性的充分尊重[2]。上述挑战表明,从“时空场”到“教育在场”的转化,不仅是对学生学习方式的重构,也是对教师教学习惯的自觉重塑。

5.4. 碎片化与系统性的悖论

将“时空场”转化为“教育在场”,是否会在客观上进一步强化而非缓解高职学生“碎片化学习”的倾向?碎片化学习的批评者指出,过度依赖碎片化方式获取信息可能导致知识结构的平面化、注意品质的浅表化,不利于深度思维能力的培育[9]。对此,回应包含两层递进论述。第一层,转化方案的目标设定并非将全部学习活动都改造为碎片化模式,而是对一个原本就已经碎片化了的时段进行有意识的利用。学生课前的3~8分钟本身就处在“时空场”的碎片化状态中。转化所完成的工作,是以经过教育设计的、具有价值导向的内容,去置换那些未经筛选的碎片化信息。第二层,更为关键的是,转化方案的设计精髓不在于生产孤立零散的知识片段,而在于“连接”与“意义化”这两个核心动作。教师点评环节(微反馈)和意义层的设计,恰恰承担着将看似零散的微分享重新编织进课程整体框架的系统性功能。每一轮五分钟微活动,通过教师的价值引导和主题挂钩,成为通往正课内容的认知锚点和情感铺垫。从“时空场”到“教育在场”的转化,并非在加剧碎片化趋势,而是在碎片化已成为既定社会事实的时代背景下,为无法被取消的碎片化时段寻找一条向系统性回归的教育通路。

6. 结语

从“时空场”到“教育在场”的转化,核心命题在于:课前3~8分钟的碎片时段不应继续充当教育者的观察盲区,而应被纳入课程设计的有机组成,完成从“被放逐的时间”到“被赋予教育意义的时间”的根本转变。

这一命题的理论根基在于,时间在教育活动中从来不是配角,而是构成教育本身的基本维度。不同的时间编排方式,内在地蕴含着不同的教育权力配置、不同的学生角色预设、不同的隐性价值传递。当教育者开始系统性地审视那些被默认为理所当然、从未被质疑的时间惯例时,就有可能发现那些被时间惯性所遮蔽的教育可能空间——“时空场”便是其中之一,而从“时空场”走向“教育在场”,正是将这些可能空间转化为现实教育力量的过程。从“时空场”到“教育在场”的转化,正是在这一方向上的微观探索。

“碎片时间课程化”是实现上述转化的核心策略,其方法论启示在于:真正意义上的教学改革未必需要依托宏大叙事或高额资源投入。一个经过精心设计的五分钟微活动,只要具备了清晰的理念指引、系统的机制支撑和持续的反思改进,同样有可能成为撬动整个课堂生态发生系统性变化的微小支点——让每一个曾被忽视的“时空场”都获得成为“教育在场”的可能。

当然,上述转化逻辑与实践框架目前仍处于理念建构阶段,其实际有效性尚需在多元化的实践情境中接受检验。后续研究可通过课堂观察、深度访谈、行动研究等方式,系统考察从“时空场”到“教育在场”的转化在不同院校类型、不同学生群体特征、不同教师教学风格条件下的实施效果与适应性条件。这些问题的解答,正是后续研究需要持续推进的方向。

基金项目

宿州职业技术学院 2024 年度院级质量工程项目:大中小学思政课一体化实践与探索,项目编号:SZY2024YBJY004。

参考文献

- [1] 中共中央宣传部 教育部关于印发《新时代学校思想政治理论课改革创新实施方案》的通知[EB/OL]. 2020-12-31. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/jcj_kcjcgh/202012/t20201231_508361.html, 2026-06-19.
- [2] 刘建军. 论高校思想政治理论课教育教学的“八个统一”[J]. 教学与研究, 2019(7): 13-19.
- [3] 项久雨, 龚安静. 思想政治教育时间的结构呈现与实践价值[J]. 探索, 2023(3): 149-161+2.
- [4] Giddens, A. (1984) *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. PolityPress.
- [5] 祝智庭, 张浩, 顾小清. 微型学习——非正式学习的实用模式[J]. 中国电化教育, 2008(2): 10-13.
- [6] Apple, M.W. (1990) *Ideology and Curriculum*. 2nd Edition, Routledge.
- [7] 魏然, 孟利艳. 网络公众参与有助于青年公民意识的生成吗[J]. 湖北经济学院学报, 2023, 21(5): 68-77.
- [8] Zimbardo, P.G. and Boyd, J.N. (1999) Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable Individual-Differences Metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1271-1288. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271>
- [9] Carr, N. (2010) *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. WW Norton & Company.