

玩耍与教育的关系

The Relation of Play to Education

原著：乔治·赫伯特·米德（George Herbert Mead）

翻译：周忆粟

版本：2026.08.15

i 本文出处 George Herbert Mead, "The Relation of Play to Education," *University Record* 1, no. 8 (1896): 141–145. 此文最初是 1896 年 5 月 1 日在 the Chicago Commons 的演讲。英文原稿见 https://brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs/Mead_1896.html。

人类活动大致可分为三类：工作、艺术和玩耍。工作可以定义为这样一种努力：先立定一个明确的目标，手段则全然依这个目标来挑选。艺术中支配活动的不是一个界限分明、并据以取舍手段的目标，而是各种手段彼此之间的和谐。真正的艺术品之所以令人愉悦，是因为构造完美，表现也因此真实。但若据此认定这个目标就在艺术家的意识里，并由它指引他挑选手边可用的手段，那是错误的心理分析。艺术家真正投入创作时，想着公众看了会喜欢还是会厌烦，只会成为妨碍。他所能依凭的，唯有一种感觉——他为表达自己的观念所用的手段是否得当、是否前后一贯。观念的表达是他活动的冲动所在，却不是目标，如果所谓目标指的是一个被意识清楚界定、并自行决定全部手段的理想对象的话。艺术家的观念究竟要表达什么，只有在作品实际完成的那一刻，才能在他自己心中清楚成形。所以在艺术中，我们可以说注意力落在手段及其相互关系上，换句话说，落在技术上。玩耍则既不同于工作，也不同于艺术：它绝对自发，[玩耍的人] 既不意识到目的（an end in view），不意识到达成目的的手段，也不意识到动作和姿势是否完美，即不意识到技术。玩耍当然会达成某种结果，但在有利条件下玩耍所带来的运动的健康与优雅、社交的从容和整体的发展，永远不会进入孩子的注意范围，他们也不会为了这些结果去挑选玩法或玩具。这些东西一旦进入孩子的意识，玩耍的全部自发性，连同它的魅力和价值，就都丢失了。

这并不是说这几类典型活动彼此不重叠。任何一种努力都有那么一些时候，工作或艺术会暂时变成玩耍。一个在任何意义上都不是艺术家的工人是很不幸的，一个从不工作的艺术家也是可悲的。最后，我们还可以抽象地设想这样一种状况：一切努力都具有玩耍的自发性，都伴随着艺术家式的意识——意识到那些促成结果的活动彼此

和谐相关——而又都有经过缜密考虑、充分筹划的工作所应有的合理结果。但这些不同面向的重叠，以及可以设想的重合，并不会模糊我们在他人和自己生活中看到的它们之间的分别。

今天的教育，至少在小学之后、进入实验室或实验方法之前，完全靠工作这一面向来发展儿童。我指的是有意识引导的教育，以及我们的方法和学校的总体走向。各处不乏引人注目的例外，但例外终归是例外。如前所述，健全的常识其实大量存在，它虽未把话说明白，却认识到玩耍给孩子带来的巨大价值，因而甘愿一再放弃课堂上「有规律工作」所谓的那些好处，去换取条件适宜时户外生活所带来的自由发展和开阔兴趣。我本人就认识一位哥伦比亚大学的教授，他母亲让他到十二岁才上学，此前只任他去喜欢昆虫和花卉、工具和玩具，也不大加以引导。我想类似的例子许多人都不陌生，但它们仍旧只是我们教育所遵循的一般原则的例外。本文的目的，就是要批评把儿童教育——尤其是早期教育——建立在我们活动的这一「工作」面向之上。

自古以来，劳作就分为两类：自由劳动和奴隶劳动。奴隶劳动如今已不见于任何文明国家的法典，但即便在最文明的国家，劳工鼓动者也从不厌倦地宣称，劳动就其性质而言依然是奴役性的。那么，自由劳动和奴隶劳动的根本分别究竟在哪里？

我们所说的自由劳动，当然不是指工人可以随便追着脑子里冒出来的任何念头走。无论在自由劳动制度下还是在奴隶劳动制度下，劳动都同样需要被引导。分别不在于有没有引导，而在于实施引导所凭借的手段[的性质]。取代鞭子的，是工资这一动机，以及随之而来的对工人及其家庭的供养，还有靠积蓄和技能提高而上升的可能。然而很明显，动力依旧在工人的活动之外。就某一件具体工作而言，饥饿，乃至改善境遇的指望，仍然是一种自后而来的推力（*vis a tergo*）。只要把工人拴在活儿上的直接动力，不是他对所要做出的产品怀有理智的兴趣，那么按亚里士多德给出的定义，这就是奴隶劳动。唯一的差别在于，亚里士多德认为，凡是无法对工作生出理智兴趣的人，在政治上就必须服从指挥他们的人。

这一点虽未必有人明说，但凡是需要高度机械技能或某种艺术能力的劳动部门，其巨大优势正在于劳动者对工作本身的兴趣。这些行当里劳资纠纷相对少见，雇主与雇员的关系也比另一些行当融洽亲近得多——在后者，雇主只能靠工资糊口这一点把工人拴在活儿上。利润分享意味着对这片本质上属于奴隶劳动的领域的类似侵入；凡是能顺利推行的地方，工人多出来的那份热情，都在雄辩地说明一种新的、更自然的动力被打开了。

因此，除非人以其整体直接回应他正在做的产品，不必再到作坊或工厂及其活动之外去寻找劳动的推力，就无法摆脱工作这种不完整、不自然的性质。这当然不是说工人要完全不再想着那些靠他生活的人，不再想着他最终的成功会给他和他们带来什么，而是说这两个兴趣来源之间不应有断裂——正如成功的商人和专业人士的生活中不应有断裂一样，尽管在他们那里，这道鸿沟也远未完全填平。换句话说，在理想状态下，引导任何一项单独活动的兴趣，都应当只是整个人生兴趣的一种表达，并带着这个整体的动量（the interest which directs any separate activity should be but an expression

of the whole interest in life and carry the momentum with it of this whole)。做不到这一点，劳动就无法真正自由。

这样的千禧盛世会不会到来，我们眼下当然不感兴趣。区分不同类型的劳动，对我们的用处在于，由此可以讨论把工作原则应用于教育是否正当。我们无力重建整个工业体系，让劳动始终成为整个人的表达，但我们有力量把这种奴役人、使人萎缩的方法逐出课堂。

从神经系统生理学的角度看，这种方法有多糟糕就看得最清楚。就目前所知，出生时脑中的细胞几乎已经齐备，但细胞之间的连接——所谓的协调 (coördination)——却大半还有待建立。这个过程事实上至少要延续到二十五岁，也许还要更晚。正是这些协调的形成，在神经系统这一侧构成了教育的过程。于是问题立刻来了：它们是怎么建立起来的？大脑是否像一片空地，教育者可以像电报公司的经理那样走进去，想在哪儿架线就在哪儿架线？他能否随自己的兴致——或者说随自己的教学见解——在脑中任何一处打通路径？能否靠反复操练的蛮力，在孩子并未显出才能的方向上硬闯出一条路来？还是说，这关乎德国人所说的 *Anlage*，即「自然禀赋」？换个说法：出生之后的身体发育与出生之前，是否有本质差别？出生之前，母体为胚胎发育提供了适当的条件和刺激。社会所做的，是否也不过是把孩子接纳进有利的条件，并为这个尚不完善的幼小身体提供适当的刺激？就我们所知，母体只提供有利于发育的条件，外加一种高度组织化的营养介质所给出的刺激。社会又有什么正当理由，去做比母体在原则上所做的更多的事？然而社会一旦采用工作作为教育的方法，走的就完全不是自然在出生前所走的那条路。

要看清这一点，必须记住：脑中的协调和肺或心脏一样，是货真价实的身体器官，它们在整个有机体的发育中所具的根本价值，与肝脏或肠道并无二致。就我们对胚胎发育的理解而言，最初的刺激是食物，要等到器官发育得相当充分，使用器官的刺激 (the stimulus of use) 才登场。这一点在出生后学步一类功能的演进中表现得非常清楚。脑中唤起这一活动的协调稳步发育，但活动本身要等到协调差不多形成才被调动起来。抱一个七八个月大的孩子，让他的脚踩在光滑的桌面上，他会有节奏地移动双脚，可见协调已大体打通。但自然并不因此就立刻把走路的必要压到孩子身上，好保证他长大后走得利索。她任他尽情蹬腿。也就是说，她让他玩，而所需的全部锻炼都从这玩耍中生出来 (That is. she allows him to play, and out of this play arises all of the exercise that is needed)。这里要留意的是，这种玩耍并不把孩子的注意力引向任何要靠四肢去完成的目的。换句话说，正常情况下，使用的刺激不会出现，除非器官已经发育到这样的程度：使用它成了整个身体活动中自然而不可缺少的一部分。出生前的发育、刚出生后的发育，以及任何我们不去插手的地方，都没有哪个器官仅仅为了日后才会有某种功能而被使用。或者用前面的话说，幼小的身体正在发育时，自然从不强迫它为一个并无直接兴趣的目的而工作。自然靠自发活动完成她那一份任务，换句话说，靠玩耍；而我们却觉得非得在器官尚不能以器官应有的方式被使用之前，就先把使用的刺激唤起来。一个器官若被正当地使用，若已充分而正常地发育，那么对它的任何运

用都应当是整个有机体借由它而进行的运用，也就是说，整个生命过程所牵涉的全部兴趣，都应当在那一个功能中得到表达。玩耍就是这一原则在发育上的应用。

玩耍无疑让尚未发育完全的器官得到了锻炼，但它从不牵涉一个引导性的目的——一个要完全实现出来就超出有机体现有发育水平的目的。比如小猫玩线轴，无疑是在演练捕鼠的功能，那对发育成熟的动物极有价值；但关键在于，自然既不让小猫为了被推向更高的发育而依赖它尚不完善的能力，也绝不拿成年猫捕鼠的标准去检验这一行为中任何单独环节成功与否。玩线轴和小猫处在同一发育水平上，完整的捕鼠行为对它并不施加任何控制——除非在这个意义上：线轴自发地把小猫在现阶段所有的捕鼠能力都引了出来。

这些协调一旦开始成熟，就有充沛的神经力量来维持它们的运用。童年最明显的特征，就是有一股无需即刻派用场的过剩精力；婴儿身上每一种新能力，只要一与有机体的整个生命过程相容，就被这股精力推到表面上来。换句话说，正常情况下孩子的生活应当是完全同质的：要么是在追求他完全能理解、又生来就感兴趣的目的，要么是活动的自发迸发，这些活动代表新形成的协调，其意义尚未完全显露，也许要等到身体成年才会显露。就孩子当下的生活和意识而言，这些活动除了充当过剩精力的泄压阀，别无价值。它们纯粹是自发的。而从孩子最终的发育来看，它们意味着占据那些新赢得的协调，并在其中安顿下来——这些协调日后对成人具有最高的价值。

可见自然从不拿工作原则来推进发育。我说的当然是尚未分化的功能。孩子能理解、也做得来的事情，他自会带着天生的兴趣去做，不需要人在后面不断催促。但这在孩子的生活中只占很小一部分。自然所依靠的，无非是恰当的刺激在场，好让新协调一经形成就被自发地运用起来。这在原则上就是玩耍。作为供养和发展这个尚不能自立的孩子的社会形式的一部分，我们的责任是保证孩子持续生长所需的营养和保护，其次是保证那些刺激不致缺席——那些回应中枢神经系统正在发育的协调、并能自发唤起这些功能得到运用的刺激。一句话，孩子的全部教育都应当依照教他走路的原则。我们不会从他一出生就让他做一套精心控制的腿部动作，好让他日后具备必要的本领。我们只是保证有足够多的椅子和别的东西供他攀扶起身，有一块能刺激脚底的地板，还有一些他想要却够不着的东西。就原则而言，教数字或教任何别的科目，要做的也不过如此。

就走路来说，事情简单得很，因为这些手段就在眼前。到了更高的发育阶段，问题就复杂多了。教育一只小猫，一个会动的东西就够了。但人的生活比猫复杂得无可比拟，他的教育所需的一系列刺激也相应地更多、更复杂。我认为可以公道地说，在一个构造理想的社会里，这些刺激会像促成学步的那些刺激一样自然而然地在职。可我们社会的特点恰恰是不完美，而最能把这份不完美逼到我们眼前的正是孩子；正因如此，我们才要为他张罗一个尽可能接近完美的微型社会。孩子的环境若能提供恰当的刺激，随着孩子各项功能次第出现而依次唤起它们的运用，它就至少以微缩的形式再现了成人正常的物质环境和社会环境。教育孩子这件事，其分量几乎不亚于实现社会的全面发展，它代表着后者得以实现的一个较早阶段。那句话依然成立：[如《圣经·以赛亚

书》11:6 所说]「必有小孩子牵引他们。」

就体系而言，让孩子花一年时间反复操练五以内的全部数字组合，要比弄清他如何、何时自然而然地开始识别数的差别，并提供这些协调所能回应的自然刺激，容易得多。举个例子，若干年前艾琳小姐 (Miss Allyn) 在昆西—肖夫人 (Mrs. Quincy-Shaw) 的学校里，就是用硬币做到了这一点。孩子以硬币为刺激，逐步做出了一整套组合的反应。这并不是为了真的买卖，只是玩买卖。这是一种纯粹自发的活动，但对孩子必不可少——如果他要把这些新的脑协调「占为己有」的话；正如光滑的地板和可供攀扶起身的东西，对一个要学走路的孩子必不可少一样。没有人能告诉他怎么使用四肢，但人们可以在他跟前摆几把椅子，在稍远处递给他一个苹果。没有刺激他永远不会走路，可刺激所做的，也不过是让他做他本来就已准备好要做的事。(If he have no stimuli he will never walk, but the stimuli do nothing more than enable him to do what he is all ready to do.)

问题在于找到恰当的刺激，把已经发育到那一步的活动自然地引出来，而不在于抓住某些动机，逼着孩子去做他既没有、也不可能有兴趣的事。问题的最终解法，是把孩子置于生活过程之中，而且这一过程要以能打动他的形式呈现 (surrounding the child with the life process in such a form that it will appeal to him)。斯洛伊德手工课 (Sloyd work) 或者只是使用木工工具，仿制人类历史上的器物，演示各种工业流程，观察和照料昆虫与动物——这里面有大量刺激，足以应付孩子发育中的各种能力；它们不是杂乱无章地摆出来的，而是经过安排和统合，好让孩子随着逐渐领悟而回应它们对生活的价值。因为用我们先前的说法，孩子在中枢神经系统中形成的不只是简单的协调，还有协调的协调，后者同样需要相应的刺激。这问题绝不简单，但这不能成为沿用旧办法的借口——预先把整套生活技法交给孩子，而他还没有任何可供施用的对象。

因为这正是我们目前的办法。孩子的兴趣全在对象上，我们却一心要给他方法。他要的是自然的刺激，我们偏要把自己造出来的协调硬塞给他。这种办法当然犯了一个根本的心理学错误。我们以为是在把孩子的注意力固定在我们给他的问题上，实际上固定住的却是那些逼他继续做下去的外部动机。结果是他往往丧失了真正专注的能力。我们当中有多少人能把一长列数字加下来而不出几处错？如此简单的过程，我们实际上都没法把注意力持续放在上面；而一件从一开始就吸引我们全部兴趣、我们又是在这份兴趣推动下学会的事情，却可能从头到尾一气呵成，中间毫无断裂。我确信，这种极其普遍的无能，来自孩子按通常教法学算术时不得不一再中断自己。他必须不断地从毫无兴趣的功课上跳开，跳到那套把他按在座位上的学校纪律，再跳回来。我们在这里也建立了协调，只不过它们不在问题的各个步骤之间，而是从某一步骤跳到老师的眼色或被留堂的恐惧，再跳回来。我们建立起来的这些协调，不断打断我们希望形成的那些协调。

所以，当我们说教育应当依照玩耍的原则来进行时，并不是说要把孩子交给周遭事物的偶然影响，而是说我们应当这样安排这些刺激，使它们能够回应孩子有机体的自然生长——既关乎他先后感兴趣的那些对象，也关乎这些对象在他日后必须过的生

活过程中彼此的关系。

御
針