研学实践国际比较：如何让童年时期的孩子“学会玩”

——兼论“玩中学”作为“做中学、用中学、创中学”的前提与动力源

高 冉

（香港教育大学，中国 香港 ）

[摘　要] “我们的孩子不会玩”正成为当代教育的一个突出问题。2022 年《义务教育课程方案》提出“做中学、用中学、创中学”，确立了实践育人的基本方向；然而，“做、用、创”能否真正发生，取决于儿童是否具备“会玩”这一前提，即内在的兴趣、热爱与探究冲动。本文以周轶君团队拍摄的教育影像资料《他乡的童年》为问题意识来源之一，选取日本、芬兰、印度、以色列四个国家为比较样本，从教育理念、制度安排、课程形态与空间创设四个维度，考察其如何把“玩”归还童年并转化为学习力与创造力。研究发现：四国虽路径各异，但共同指向“玩是儿童的基本权利与发展的基本方式”这一共识，并在“去功利化、重体验、跨学科、容失败、强关系”上形成可借鉴的经验。在此基础上，本文提出并论证“玩中学”（学会玩）是“做中学、用中学、创中学”的前提与动力源，并结合我国研学实践教育的现实困境，构建以“会玩”为素养目标、以真实情境为载体、以跨学科项目为方法的童年游戏力培育框架，为落实核心素养与“双减”背景下的实践育人提供国际参照；并立足“人不能只是谋生”的命题，从生命热情、意义赋予与幸福能力三个层面揭示“学会玩”的深层育人价值，警示家长功利化育儿认知如何挤压童年游戏空间、使孩子滑向“四无青年”的深层危机。

[关键词] 玩中学；学会玩；做中学、用中学、创中学；研学实践；国际比较；游戏力

DOI: https://doi.org/10.63944/zdn11.erstp

International Comparative Study on Educational Practices: How to Help Children Learn to Play During Their Childhood

——Also discusses how "learning through play" serves as both the prerequisite and the driving force behind "learning by doing, learning through application, and learning through innovation"

Ran Gao

The Education University of Hong Kong, Hong Kong, China

Abstract: The phenomenon of "our children not knowing how to play" is becoming a prominent issue in contemporary education. The 2022 Compulsory Education Curriculum Framework advocates for "learning by doing, learning through application, and learning through creation," establishing a fundamental approach to practice-based education; however, whether these practices— "doing, applying, and creating" —can truly take place depends on whether children possess the prerequisite of "knowing how to play" —that is, an intrinsic interest, passion, and exploratory drive. Drawing upon the educational video documentation *Childhood Abroad* filmed by Zhou Yijun's team as one source of inquiry, this paper selects Japan, Finland, India, and Israel as comparative case studies. It examines how these four countries

reintroduce "play" into childhood and transform it into learning capacity and creativity across four dimensions: educational philosophy, institutional arrangements, curriculum design, and spatial environment creation. The study reveals that, although the four countries follow distinct pathways, they all share a common consensus—that "play is a fundamental right of children and a fundamental means of their development" —and they offer valuable lessons based on principles such as "de-utilityization, emphasis on experience, interdisciplinary approaches, tolerance of failure, and strong interpersonal relationships." Building on this foundation, this paper proposes and argues that "learning through play" (mastering how to play) serves as both the prerequisite and the driving force behind "learning by doing, learning through application, and learning through innovation." Addressing the practical challenges faced by China's research-based experiential education systems, the paper constructs a framework for nurturing children's game competence—one that takes "mastering how to play" as its core competency goal, uses real-life contexts as its vehicle, and employs interdisciplinary projects as its methodology—thereby providing an international reference for implementing practical education approaches within the context of fostering core competencies and the "Double Reduction" policy. Furthermore, drawing upon the proposition that "humans cannot merely exist for the sake of making a living," the paper explores the profound educational value of "learning through play" across three dimensions—life passion, meaning-making, and the capacity for happiness—while cautioning parents against how utilitarian parenting mindsets can encroach upon children's space for play and push them toward the deeper crisis of becoming "four-no youth."

Keywords: Learning through play; Mastering play; Learning by doing, applying, and creating; Educational field trips; International comparison; Game-based learning capability

一、问题提出：当“不会玩”成为一种教育症候

2022 年教育部颁布的《义务教育课程方案》明确提出“做中学、用中学、创中学”[1]，把实践、应用与创造确立为育人方式变革的主线，标志着我国课程改革由“知识本位”进一步走向“素养本位”。然而，一个更深层的问题随之浮现：“做、用、创”的起点在哪里？倘若一个孩子不会玩——没有好奇、没有热爱、没有自主探究的冲动，“做中学”容易沦为被动操作，“用中学”沦为机械套用，“创中学”更无从发生。换言之，“做、用、创”的根基，在于儿童“会玩”。本文由此提出并尝试论证一个命题：“玩中学”（学会玩）是“做中学、用中学、创中学”的前提与动力源。

“人不能只是谋生”的观点，道出了当下家庭与学校共同的教育焦虑：当儿童的时间被学科培训、作业与屏幕填满，“玩”正从童年退场。研究指出，“人很重要的一个本领其实就是玩，会玩才幻化出一个领域，就叫艺术”；而当人被抽离了“不直接为谋生而做的事”，一生便容易沦为苦役。这一朴素判断，恰与当代儿童发展研究相呼应：游戏是儿童认知、社会性、情绪与创造力发展的基本方式，“游戏即生活、游戏即教育”已成为儿童发展研究的共识。

然而现实并不乐观。以日本为例，城市规划学者仙田满从建筑学角度归纳出儿童游戏的四大要素——游戏空间、游戏时间、游戏方法、游戏伙伴；他发现，随着少子化与电子游戏风行，这四方面都在持续恶化：游戏空间越来越少、游戏时间越来越短、游戏方法渐渐失传、游戏伙伴群体趋于解散[2][3]。美国儿科学会（AAP）2018 年发布的《玩耍的力量》报告同样警示：过去 30 年里，儿童游戏时间减少了 25%，而电子设备娱乐显著增加；为此 AAP 建议儿科医生为孩子开出“玩耍时间”的“药方”，因为与发展性相适应的玩耍能增强儿童的社会情感、认知、语言能力与自我调节能力，并促进大脑结构与功能发育[4]。

在这一背景下，战地记者出身的周轶君以一位母亲的身份，拍摄了教育影像作品《他乡的童年》（2019，共六集），先后呈现日本、芬兰、印度、英国、以色列与中国对儿童教育的不同回答[5]。需要说明的是，本文并非以该片为唯一学术依据，而是以其呈现的跨文化现象为问题线索与影像素材，并独立补入各国政策文本与教育研究文献进行交叉印证。本文聚焦片中所涉的日本、芬兰、印度、以色列四国，试图回答：这些国家的儿童是否“会玩”？他们是否也“卷”？他们如何通过制度、课程与空间培育儿童“会玩”的能力？我国研学实践教育可从中获得哪些镜鉴？

二、核心概念的界定与分析框架

（一）“玩”“会玩”与“玩中学”的界定

本文所言之“玩”，非指被动的消遣或成瘾性的电子娱乐，而是指儿童自主发起、全身心投入、具有内在目的性的活动。“会玩”则是一种素养，即儿童具备自主发起游戏、在自然与社会中自由探究、在玩耍中表达与创造的能力；它是“玩”由本能上升为能力、由消遣升华为学习的关键跃迁。据此，“玩中学”（learning through play）是指以“会玩”为前提与载体、在真实情境中通过体验、探究与创造而发生的学习。

需要特别厘清的是，“玩中学”与《义务教育课程方案（2022 年版）》所倡导的“做中学、用中学、创中学”并非并列的第四种学习方式，而是三者的情感前提与动力根基：没有“会玩”所激发的内在热爱与好奇，“做、用、创”便缺乏持续发生的内生动力。从这个意义上说，“玩中学”不是另起炉灶，而是为“做中学、用中学、创中学”补上最容易被忽略、却最为根本的“动力环”。

（二）“理念—制度—课程—空间”四维分析框架

本文采用“理念—制度—课程—空间”四维分析框架。（1）理念维度考察一国如何看待“玩”与儿童发展的关系；（2）制度维度考察国家课程纲要、评价制度与家庭—学校协同如何为“玩”留出时间；（3）课程维度考察游戏如何被转化为可实施的学习形态；（4）空间维度考察为儿童“会玩”而创设的物质与关系环境。四国样本的选择兼顾文化类型与实践代表性：日本代表东亚集体主义与“玩学并重”传统，芬兰代表去竞争、自然化与现象式学习，印度代表异质社会中的质疑、协作与“云中学校”式自主探究，以色列代表创业型社会中的创新与容失败文化。

需要说明的是，“不卷”是相对而非绝对的判断。四国同样面临学业竞争、屏幕依赖与阶层分化的压力；其差异更多体现在“是否把竞争置于教育的中心”以及“是否为非功利性玩耍留出制度性空间”。因此，本文的比较并非简单美化“他乡”，而是提炼可迁移的机制性经验。

三、四国实践比较：童年的“玩”如何被看见与培育

（一）日本：在集体与规矩之上，重建“深度玩耍式学习”

日本是《他乡的童年》的第一站。片中莲花幼儿园里，孩子们光脚在土地上奔跑、大声呐喊以释放身体“气液”，同时通过书包和鞋子如何整齐摆放等细节学习“不打扰他人”的边界。这种“集体式管理”常被视为日本教育的标签，但其深层逻辑并非培养整齐划一的人，而是让儿童在共同的规则中理解个人与团队的关系。

更值得关注的是日本幼教“重视环境与重视游戏”的基本理念。早在 1989 年修订的《幼儿园教育要领》中，日本即明确提出“通过环境进行幼儿教育”与“重视游戏”；政府将无忧无虑、轻松自如的玩耍视为培养幼儿身心协调发展的“基础性学习”，并围绕健康、人际关系、环境、语言、表达五大领域综合推进[6]。面向 5 岁儿童后期，日本更提出“主体型、对话型深度玩耍式学习”：儿童从选择玩具、素材、工具与场所中创造新的玩法，在追求乐趣中享受玩耍，并在玩耍后进行整理与反思[6]。

面对儿童游戏环境的衰退，日本自 20 世纪 70 年代起从欧洲引入“冒险游戏场”理念，推动儿童游戏场从管理者偏好的“圈养型”向玩耍自由、儿童自治的“冒险游戏场”发展，鼓励玩火、玩水、玩泥、爬树、自建秘密基地等高风险、高挑战的游戏。这表明，日本在“卷”的表象之下，始终保有一条以“游戏为幼教核心”的制度化传统，并以“深度玩耍+环境创设”回应儿童游戏力下降的问题。

（二）芬兰：去竞争、自然化与“现象式学习”

芬兰是《他乡的童年》中最接近“教育理想国”的一集。片中三年级学生可以在森林里上任何课，可以为每一棵树取自己喜欢的名字；五年级前没有考试，社会不强调成功，“好好生活”本身就是被认可的成功。这种“无竞争”并非降低要求，而是把教育目标从“比别人强”转向“找到适合自己的位置”。

芬兰的制度创新集中体现为“现象式教学（phenomenon-based learning）”。自 2004 年《国家核心课程大纲》提出“跨课程主题”概念后，2014 年颁布、2016 年全国实施的 1—9 年级《国家基础教育核心课程》明确

要求每所学校每一学年至少开展一次跨学科学习模块[7]。以“天气”为主题，教师从教室外的天气切入，串联本地、本国与世界主要城市的天气及其对日常生活的影响；以“海难逃生”“活在森林”为主题，则融合物理、地理、生物、造船与安全等多学科知识。在学前阶段，芬兰以“多元表达”“探索环境并与之互动”等联合目标落实横贯能力培养，并借助音乐、视觉艺术、手工、身体运动与自然环境促进儿童表达、思考与多元识读能力的发展[7]。AI 时代，芬兰进一步强调“大自然是最好的课堂”：在自然中玩耍与学习，能加强儿童的情绪感知、欣赏、认知、合作与共情能力，并锻炼体质、意志与对环境的适应能力。芬兰经验的核心在于：以“去竞争”为心理前提，以“现象”为组织单元，以自然为课堂，让“玩”成为跨学科探究与素养生成的自然载体。

（三）印度：在异质与“混乱”中催生质疑、协作与内生创造

印度是《他乡的童年》中极具反差感的一站：贫富差距巨大、教育资源不均，却孕育出独特的“混乱中的创造力”。片中“云中学校（School in the Cloud）”采用的“自我组织的学习环境（SOLE）”方法，让学生在小组中围绕一个有趣的大问题自主探究、协作讨论，教师从“知识传授者”退居“提问者与陪伴者”。这种“把马带到水边，并让马觉得口渴”的教育哲学，正与“因喜欢而眼睛发亮、因喜欢而投入”的热爱逻辑相呼应。

印度课堂鼓励打断教师、敢于质疑与辩论，把“不规范”的提问和非常规的解题思路视为创造力的种子。在资源匮乏的现实中，儿童更早习惯“变废为宝、动手解决”的变通思维，用有限材料搭建、改装、解决问题。这种在约束中激发内生动力、在异质群体中练习协作与表达的“玩”，恰是印度把“玩”与“创造”连接起来的本土路径。其启示在于：“会玩”未必依赖丰裕的硬件，而更取决于是否给孩子留出自主提问、试错与协作的制度与文化空间。

（四）以色列：在“容失败”与“创业型游戏”中学会创造

以色列是片中另一极具反差感的一站。儿童表现出超出年龄的成熟，而社会把“失败”正常化——英雄是“即使失败仍敢再尝试的人”。这种生存思维与创业文化，使以色列教育把“玩”与“创造”更早地连接起来。

其典型实践是源自 1994 年的 Mind Lab（思维实验室）课程。该课程由教育专家、心理学家、国际象棋大师与教师共同研发，通过“充分享受玩游戏—分析游戏过程并建构思维策略—运用思维工具更好地玩—回顾并迁移到现实生活”四阶段，把游戏世界与现实世界连接起来，培养儿童的问题解决与创新思维。在更低龄阶段，自 2018 年以色列教育部将“社会创业启蒙”纳入幼儿教育大纲后，超过 60%的幼儿园开设为期 8 周的创业课程，让 5—6 岁儿童在游戏中体验“从 0 到 1”的创造，并把营收捐赠给慈善机构，在幼小心灵中种下“创造价值、帮助他人”的种子。此外，以色列还广泛使用教育小丑、社交机器人等互动方式，在挑战难题的勇气、成长思维与解决问题能力方面对儿童产生积极影响。以色列的路径表明：“会玩”的高级形态，是把游戏转化为低风险试错、团队协作与价值创造的“创业型游戏”——玩不仅是乐趣，更是创新与韧性（resilience）的训练场。

四、四国比较的综合分析

综合四国实践可见，“发达国家儿童是否卷”的答案并非二元对立，但其共同趋势是在制度层面为“非功利性玩耍”保留空间，并把“玩”转化为可迁移的素养。下表从四个维度对四国模式进行横向比较。

表 1：日本、芬兰、印度、以色列儿童“学会玩”教育实践比较

国家	核心理念	制度安排	课程形态	空间/载体
日本	集体与自律、深度玩耍	《幼儿园教育指导纲要》以游戏为核心	五大领域+深度玩耍式学习	冒险游戏场、自然材料
芬兰	去竞争、尊重个体、自然化	无低年级考试、现象式教学法定要求	现象式跨学科模块、自然教育	森林、户外自然环境
印度	质疑协作、自主探究、内生创造	SOLE 云中学校、鼓励质疑与辩论	自我组织的学习环境（SOLE）	社区资源、开放探究空间
以色列	容失败、创业型创新	社会创业启蒙纳入幼教大纲	Mind Lab 四阶段、创业游戏	教育小丑、社交机器人

（一）共识：把“玩”从娱乐重新定义为发展权与学习法

四国的共同点是承认“玩”的双重属性：它既是儿童不可剥夺的基本权利，也是最有效的学习法之一。日本以游戏为“基础性学习”，芬兰以现象式学习把游戏上升为跨学科探究，印度以 SOLE 把游戏转化为自主探究与协作创造，以色列以 Mind Lab 把游戏转化为思维与创新的桥梁。这与“不直接为谋生而做的事情越多，一生越幸福”的判断形成跨文化呼应——非功利性的玩耍，恰是幸福感与创造力的共同来源。

（二）差异：文化逻辑决定“玩”的不同落点

差异同样清晰。日本在集体与规矩中嵌入游戏，强调通过环境与自然材料实现深度玩耍；芬兰以去竞争与自然化为前提，让现象式学习成为“玩”的制度化出口；印度在异质与资源约束中以质疑、协作与自主探究释放创造力；以色列则在容失败与创业文化中，把游戏推向创新、韧性与价值创造。这些差异提醒我们：不存在唯一正确的“玩的教育”，可迁移的是机制，而非简单照搬某一国的具体做法。

（三）对“卷”的再理解：问题的关键不在竞争本身，而在评价体系

四国并非没有竞争，但其评价体系普遍不以分数竞争为唯一轴心：芬兰弱化考试比较，印度以 SOLE 弱化标准答案权威，以色列以“失败可被接纳”弱化对错误的恐惧，日本则以集体规则平衡个体表现。这说明，缓解“卷”的关键，在于构建多元、过程性、重素养的评价体系，为“不直接为谋生”的玩耍与探究留出合法位置。

五、对我国研学实践教育的启示：构建“玩中学”的培育框架

我国“双减”政策与《义务教育课程方案（2022 年版）》“做中学、用中学、创中学”的要求，为把“玩”还给童年提供了制度窗口，而研学实践教育天然具备“在真实情境中通过体验与探究学习”的特征，是培育儿童“会玩”能力的重要载体。在此需要再次强调：本文所主张的“玩中学”，并非对“做中学、用中学、创中学”的替代，而是为其提供前提与动力——研学实践中的“做”，要始于孩子“想玩”的冲动；“用”，要落在孩子“会玩”的探索里；“创”，要发端于孩子“玩出花样”的想象。基于四国经验，本文提出如下可操作的培育框架。

表 2：面向我国研学实践教育的“玩中学”培育框架

层面	国际经验转化	实践建议
理念层	确立“会玩”为素养目标	把非功利性玩耍视为幸福感、创造力与韧性的来源，写入研学育人目标
课程层	以真实情境组织跨学科项目	借鉴芬兰现象式学习，围绕自然、社区、城市等“现象”设计研学主题
方法层	推行“目的性玩耍+游戏化”	借鉴印度 SOLE 与以色列 Mind Lab，把游戏、探究与思维策略迁移到现实问题
空间层	建设开放型“冒险/自然”场域	借鉴日本冒险游戏场与芬兰自然课堂，创设低风险、高挑战的玩耍环境
评价层	构建过程性、包容失败的多元评价	借鉴以色列“容失败”与芬兰“无竞争”逻辑，以表现、合作与反思替代单一分数

（一）把“会玩”写入研学目标，重塑儿童与时间的关系

研学实践应明确将“会玩”——即自主发起游戏、在自然与社会中自由探究、在玩耍中表达与创造——列为素养目标之一。学校与家庭需为儿童留出“无目的玩耍”的时间，正如 AAP 所提示，哪怕每天 15 分钟的自由玩耍，也比等量时间的成人主导活动更能降低儿童压力。正如有研究者所言：“给你三天没有手机，你会玩泥巴吗？会自己随便瞎走吗？”，正是对儿童重建与真实世界相处能力的叩问。

（二）以“现象”为单元设计研学项目，实现玩与学的深度融合

可借鉴芬兰现象式教学的九步法（确定主题—学习结果描述—于实践中了解—学科角色—找出关联—阐明问题—确定项目—列出具体活动—找出可用设备资源）[7]，围绕“身边的自然”“社区的问题”“城市的文化”

等真实现象，组织跨学科研学。例如以“为流浪动物设计一个家”为现象主题，融合科学（动物习性）、技术（材料与结构）、工程（设计与搭建）、艺术（造型与表达）、数学（测量与预算）与社区服务，让学生在“从 0 到 1”的创造中既“会玩”又“会创造”，与以色列幼儿园创业课、印度 SOLE 自主探究的逻辑异曲同工。

（三）创设“低风险、高挑战”的玩耍空间，重建游戏伙伴关系

借鉴日本冒险游戏场与自然游戏环境经验，研学基地应减少对“成品游乐设施”的依赖，增加自然元素（泥、水、沙、木、绳）与可组合、可建造的开放性材料，鼓励儿童爬树、建秘密基地、玩火烹饪等适度冒险活动[2][3]。与此同时，通过混龄、合作与团队项目重建“游戏伙伴集团”，回应仙田满所忧虑的游戏伙伴缺失问题[2]。

（四）以“容失败+反思”构建研学评价，让玩通向成长型思维

借鉴以色列“失败不是结局”的文化与 Mind Lab“游戏—分析—迁移”四阶段，研学评价应从“作品好不好”转向“过程如何思考、如何合作、如何面对失败并再尝试”。可采用表现性量规，把好奇心、坚持性、合作性、创造性与反思能力纳入评价，并以研学档案袋记录儿童的游戏过程与成长轨迹。这一框架的核心目的，正是让“做、用、创”从政策要求转化为儿童主动投入的自觉行为。

六、父母认知局限：孩子“不会玩”的另一深层根源

前述四国经验与深层价值分析，揭示了一个常被忽视却至关重要的事实：孩子“不会玩”，根源不全在孩子自身，也不全在制度与评价——父母教育认知的局限，往往是把孩子从“会玩”推向“不会玩”的关键中介。不少家长把童年时间视为必须为未来竞争“抢跑”的稀缺资源，于是用学科培训、刷题与屏幕填充孩子的日程，却把那些“不直接为谋生”的自由玩耍、兴趣探索与情趣养成，视为“没用”“浪费时间”甚至“不务正业”。“人不能只是谋生”这一判断，恰恰是对这种功利化育儿观最温和也最有力的纠偏。

这种认知偏差具体表现为三种误区。其一，“重结果、轻过程”——只看见分数与奖项这些可量化的产出，看不见孩子在玩耍中因喜欢而眼睛发亮、投入时间、忘却评判与算计的内在热情生长；而这恰恰是一个人真正富于生命意义的萌芽。其二，“重输入、轻自主”——把本应由孩子自主选择的游戏与兴趣，外包给各类培训班和结构化课程，使孩子习惯于被安排、被评价，却丧失了“我喜欢、我选择、我投入”的意义赋予能力。其三，“重安全、轻冒险”——出于过度保护，把孩子从泥土、树枝、秘密基地与自然风险中隔离出来，却不知日本“冒险游戏场”、芬兰“大自然是最好的课堂”所强调的，正是适度风险与挑战对韧性、判断力和创造力的锻造[2]。

更深远的后果在于：当父母以“为你好”的名义持续挤压孩子自由玩耍的空间，孩子失去的不仅是一段快乐的童年，更是建构热爱、意义与幸福能力的练习场。一个从小被剥夺了“不直接为谋生而做的事”的孩子，长大后极易成为没有爱好、没有生命热情、没有灵魂的那类人——不知自己热爱什么，因而只有浅表快乐、难以抵达幸福，甚至滑向无兴趣、无目标、无热情、无担当的“四无青年”。这样的人，即便学业履历光鲜，也往往缺乏内在驱动力与生活情趣，而正如前文所述，这恰恰是精英团队在选拔队员时明确拒之门外的那一类。

因此，补齐父母认知这一环，是把“玩”还给童年的关键一步。研学实践教育在此过程中可发挥双重作用：一方面，通过面向家长的亲子研学活动与育儿讲座，将四国经验与“人不能只是谋生”的育人理念转化为家庭可理解、可操作的行动，允许孩子有自己的爱好，哪怕它“不直接为谋生”；尊重孩子在玩耍中的自主选择，把评价重心从“做得好不好”转向“是否投入、是否热爱、是否从中获得意义感”。另一方面，把家庭本身纳入研学实践的育人共同体，鼓励家长放下“抢跑”焦虑，与孩子一同走进自然与社会，在共同游戏、共同探究中重新发现“玩”的价值。唯有当家庭与学校、社会形成共识，“会玩”才能真正从一种被挤压的奢侈品，转变为被呵护、被评价的童年核心素养。

七、“玩”的深层育人价值再审视：为何“玩中学”是“做、用、创”之根

前文从制度与课程层面比较了四国“学会玩”的实践，但“玩”之于童年，意义远不止于一种学习方法或

素养目标。本节所要回答的，正是前文隐含的问题：为什么“玩中学”能成为“做中学、用中学、创中学”的前提与动力源？答案在于，“会玩”所内蕴的热爱、意义与幸福能力，恰是任何外在驱动的“做、用、创”所无法替代的内生动力。

（一）会玩，是生命热情与“热爱”的入口

研究表明，今天太多人不知道自己热爱什么，而不知道自己热爱什么的一生，是苦的——因为他只有快乐，没有幸福。儿童在玩耍中因喜欢而眼睛发亮，因喜欢而投入大量时间，因喜欢而忘却小我与一切评判、算计；这种由内而外的“喜欢”，正是一个人真正富于生命意义的所在。四国实践无一不是对这一机制的呵护：芬兰让孩子在自然中自由探究以点燃内在兴趣，印度以 SOLE 保护孩子自主提问与协作探究[8]，以色列以“容失败”保护孩子提怪问题、追好奇心，日本以深度玩耍式学习让孩子沉浸于游戏本身[6]。会玩的孩子，先在“玩”中练出了“热爱”的能力——而这，是任何外部灌输都无法替代的。正是这份“热爱”，构成了“做中学、用中学、创中学”得以持久发生的情感起点。

（二）幸福是有意义的快乐：人生意义由内心赋予

幸福是有意义的快乐；当人未找到内心的热爱与热情所在时，所拥有的只是植根于生物属性的浅表快乐，难以植根于生命的意义。而人生本无先验意义，意义须由个体自己赋予；它“不要听别人讲你应该干什么”，它来自内心的“实然”——真心觉得“这件事我喜欢”。研学实践教育恰恰为这种“意义的自我赋予”提供了真实情境：孩子在自然与社会中自主游戏、探究与创造，正是在一次次“我喜欢、我选择、我投入”的玩耍体验中，逐步建立起与世界的深度联结，把浅表快乐升华为带有意义感的幸福。这也解释了为何“学会玩”不能外包给培训班或屏幕——它必须根植于儿童自主、自由、真实的生命体验。当一个人拥有了这份自我赋予的意义感，“用中学”才不至于沦为对既定答案的机械搬运，“创中学”才有了想要改变什么、创造什么的真实冲动。

（三）不会玩的代价：“四无青年”与精英选材的现实警示

若童年长期丧失“会玩”的能力，后果远比分数下滑更深远。一个从小只会做题、没有爱好、没有让自己快乐的能力的孩子，长大后极易沦为“四无青年”——无兴趣、无目标、无热情、无担当：不知热爱何物，便无从赋予人生意义；只有浅表快乐，难以抵达幸福。这样的人，即便学业履历光鲜，也往往缺乏内在驱动力与生活情趣。值得注意的是，顶尖的精英集团在选拔队员时，看重的从来不只是分数与刷题机器，而是有血有肉、眼里有光、能在不确定中创新并担当的人——即兼具专业能力与生命热情、情趣与韧性的“完整的人”。一个没有情趣、不会玩的人，不仅人生可悲，也恰恰是被精英团队拒之门外的那一类。会玩，因此不只是童年的福利，更是面向未来生存与选拔的底层竞争力。

综上，“学会玩”的深层逻辑可概括为：会玩→学会热爱→赋予人生意义→获得幸福；反之，不会玩→无热爱→无意义→只有浅表快乐、难以幸福，甚至滑向“四无”。这一链条，正是研学实践教育以“玩”育人的哲学根基，也恰恰回答了“玩中学”何以能成为“做中学、用中学、创中学”之根：没有热爱、没有意义感、没有幸福能力的个体，是难以在“做、用、创”中持续投入并真正创造的。把“玩”还给童年，本质上是把“热爱、意义与幸福的能力”还给孩子，也是为“做中学、用中学、创中学”奠定最深层的内生动力。

八、结语

“人一生真的不能只是谋生，你还得干点别的。”这句话连同“没有爱好，本质上就没有生命热情、没有灵魂”的警示，为本文的问题提供了朴素而深刻的注脚。在《义务教育课程方案（2022 年版）》提出“做中学、用中学、创中学”的坐标之上，本文尝试补上常常被忽略、却更为根本的一环——“玩中学”。比较日本、芬兰、印度、以色列四国实践可以发现，“会玩”不仅是学习方法与素养目标，更是儿童建构热爱、赋予人生意义、抵达幸福能力的起点——会玩，才会热爱生活，才能把日子活成诗而非苦役；会玩，也才会真正地做、真正地用、真正地创。

对我国的启示不在于复制某一“他乡”，而在于确立一个共识：会玩，是一种需要被教育、被空间、被评价制度共同呵护的素养，更是“做中学、用中学、创中学”得以真正落地的情感根基。研学实践教育应当以真

实情境中的自主游戏与深度探究，把“热爱、意义与幸福的能力”还给孩子。一个会玩、眼里有光、心中有热情的孩子，既不会沦为无兴趣、无目标、无热情、无担当的“四无青年”，也恰恰是未来精英团队真正需要的、有血有肉的“完整的人”。

参考文献:

[1] 中华人民共和国教育部. 义务教育课程方案（2022 年版）[Z]. 北京：北京师范大学出版社，2022.

[2] 仙田满. 儿童健康成长需要自然的游戏环境[J/OL]. 2020.

[3] 木下勇. 四世代遊び場図鑑[M]. 東京：子どもの游びと街研究会，2008.

[4] American Academy of Pediatrics. *The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children*[R]. 2018.

[5] 周轶君（导演）. 他乡的童年[Z]. 优酷，2019.

[6] 日本中央教育审议会. 关于幼儿园、小学、初中、高中以及特别支援学校学习指导要领的完善及其必要方针[R]. 2016.

[7] Finnish National Agency for Education. *National Core Curriculum for Basic Education* 2014[Z]. Helsinki: 2014.

[8] Mitra S. *The School in the Cloud: The Emerging Future of Learning*[J]. Educational Leadership, 2014, 71(6): 34-37.