

Classics in Pedagogy
Класици в педагогиката

ИГРАТА И НЕЙНАТА РОЛЯ В ПСИХИЧЕСКОТО РАЗВИТИЕ НА ДЕТЕТО¹⁾

Лев Виготски

Когато говорим за играта и нейната роля в развитието на детето от предучилищна възраст, то пред нас застават два основни въпроса. Първият въпрос е за това как самата игра възниква в развитието, въпросът за произхода на играта, за нейния генезис; вторият е за това каква роля играе тази дейност в развитието, какво означава играта като форма на развитие на детето в предучилищна възраст. Явява ли се играта водеща, или е просто преобладаваща форма на дейността на детето от тази възраст?

На мен ми се струва, че от гледна точка на развитието, играта не е преобладаваща форма на дейността, но тя се явява в известен смисъл водеща линия в развитието през предучилищна възраст.

Сега ми позволете да премина към самите проблеми на играта. Ние знаем, че определянето на играта по признака на удоволствието, което тя донася на детето, не е правилно определение по две причини. Първо, защото съществуват редица дейности, които могат да донесат на детето доста по-остри преживявания на удоволствие, отколкото играта.

Принципът на удоволствие еднакво се отнася например към процесите на кърменето, поради това, че детето изпитва функционално удоволствие да суче, даже тогава, когато сученето не го насища.

От друга страна, ние познаваме игри, в които самият процес на дейността все още не доставя удоволствие – игри, които господстват в края на предучилищното детство и началото на училищната възраст и които носят удоволствие само в случай, ако техният резултат е интересен за детето; това са така наречените спортни игри (спортните игри са не само физкултурни, а и игрите с победа, игрите с резултат). Те много често са съпроводени с остро чувство на неудоволствие, когато играта приключва не в полза на детето.

Така определеното на играта по признака на удоволствието, разбира се, не може да бъде считано за правилно.

Все пак на мен ми се струва, че да се откажем от подхода към проблема на играта от гледна точка на това как в нея се осъществяват потребностите

на детето, подбудите му за дейност, афективните²⁾ му стремежи – това би означавало страшно да интелектуализираме играта. Трудностите на редица теории на играта се изразяват в известната интелектуализация на този проблем.

Аз съм склонен да придам на този въпрос даже по-общо значение и мисля, че грешката на цял ред възрастови теории е игнорирането на потребностите на детето – разбирани в широк смисъл, като се започне от влеченията и се свърши с интересите, като потребности от интелектуален характер – накратко казано, игнорирането на всичко това, което може да се обедини под името подбуди и мотиви на дейността. Ние често обясняваме развитието на детето с развитието на неговите интелектуални функции, т.е. пред нас всяко дете се явява като теоретично същество, което в зависимост от по-високото или по-ниското равнище на интелектуално развитие преминава от една възрастова степен в друга.

Не се отчитат потребностите, влеченията на детето, подбудите и мотивите на неговата дейност, без които, както показва изследването, никога не се извършва преминаването на детето от една степен в друга. В частност, на мен ми се струва, че анализът на играта трябва да започне с изясняване именно на тези моменти.

Очевидно всяко изменение, всеки преход от една възрастова степен в друга е свързан с рязкото изменение на мотивите и подбудите за дейност.

Това, което е най-голяма ценност за кърмачето, почти престава да бъде интересно за детето от ранната възраст. Това съзряване на нови потребности, на нови мотиви за дейност, разбира се, трябва да бъде изнесено на преден план. В частност, не бива да не виждаме това, че в играта детето удовлетворява някакви потребности, някакви подбуди и че без разбирането на своеобразието на тези подбуди ние не можем да си представим своеобразието на този тип дейност, който е играта.

В предучилищна възраст възникват своеобразни потребности, своеобразни подбуди, които са много важни за цялото развитие на детето и които непосредствено довеждат до играта. Те се заключават в това, че у детето на тази възраст възникват цяла редица нереализуеми тенденции, нереализуеми непосредствено желания. Детето от ранна възраст има тенденция за непосредствено разрешаване и удовлетворяване на своите желания. Отсрочването на изпълнението на желанието е трудно за детето от ранна възраст, то е възможно само в рамките на някакви тесни предели; никой не познава дете до три години, което да иска да направи нещо след няколко дена. Обикновено пътят от подбудите към реализацията е извънредно кратък. На мен ми се струва, че ако в предучилищна възраст ние не бихме имали съзряване на нереализуеми незабавно потребности, то ние не бихме имали игра. Изследванията показват, че не само там, където имаме работа

с деца, интелектуално недостатъчно развити, но и там, където имаме недо-развитие на афективната сфера, играта не се развива.

На мен ми струва, че от гледна точка на афективната сфера играта се създава при такава ситуация на развитието, когато се създават нереализуеми тенденции. Детето от ранна възраст се държи така: на него му се иска да вземе предмета и то иска да го вземе веднага, на момента. Ако този предмет не е за вземане, то или вдига скандал – ляга на пода и рита с крака, или се отказва, смирява се, не взема предмета. При него неудовлетворените желания имат свой особен път на заместване, отказ и т.н. Към началото на предучилищна възраст се появяват неудовлетворени желания, нереализуеми незабавно тенденции, от една страна, и от друга страна, се съхраняват тенденциите на ранната възраст към незабавна реализация на желанията. Детето иска например да бъде майка или иска да бъде ездач и да се разхожда на гърба на коня. Това е неосъществимо сега желание. Какво прави детето от ранна възраст, ако види минаваща покрай него тротинетка и пожелае незабавно и на всяка цена да я кара? Ако това е капризно и разглезено дете, то ще поиска незабавно от майка си на всяка цена да му даде тротинетката, може да се хвърли на момента на земята и т.н. Ако това е послушно дете, свикнало да му отказват изпълнението на желанията, то ще се отдалечи или майката ще му предложи бонбон, или просто ще отвлече вниманието му към някой по-силен афект и детето ще се откаже от своето непосредствено желание.

За разлика от това у детето след три години възникват своеобразни противоречиви тенденции; от една страна, у него се появяват цяла редица нереализуеми незабавно потребности, желания, неизпълними сега в момента и все пак неотстраняващи се като желания; от друга страна, у него се съхранява почти изцяло тенденцията към незабавна реализация на желанията.

От тук възниква играта, която, от гледна точка на въпроса за това защо детето играе, винаги трябва да бъде разбрана като въображаема, илюзорна реализация на нереализуемите желания. Въображението е това новообразуване, което отсъства в съзнанието на детето от ранна възраст, абсолютно отсъства у животното и което представлява специфично човешка форма на дейност на съзнанието; като всички функции на съзнанието, то възниква първоначално в действието. Старата формула, че детската игра е въображение в действие, може да се преобърне и да се каже, че въображението у юношата и ученика е игра без действие.

Трудно е да си представим, че подбудата, заставяща детето да играе, е просто афективна подбуда от същия род, каквато е подбудата за кърмачето за действия при кърменето.

Всичко това не означава, че играта възниква в резултат на всяко отделно неудовлетворено желание – детето е поискало да се повози на файтон,

това желание не е удовлетворено веднага и детето, връщайки се в стаята, започва да играе на файтон. Така не се получава никога. Тук става въпрос за това, че у детето има не само отделни афективни реакции на отделните явления, а обобщени, неопределени афективни тенденции. Да вземем някое дете, което страда от комплекс за малоценност, микроцефал например, то не може да бъде в детския колектив; него така биха го раздразнили, че то ще започне да чупи всички огледала, в които може да види своето изображение. В това се състои дълбоката разлика от ранната възраст; там при отделно явление (в конкретна ситуация) например всеки път, когато дразнят детето, ще възниква отделна афективна реакция, все още необобщена. В предучилищна възраст детето обобщава своето афективно отношение към явлението независимо от настоящата конкретна ситуация, тъй като афективното отношение е свързано със смисъла на явлението, поради това то (детето – б.м.) през цялото време проявява комплекс за малоценност.

Същността на играта е в това, че тя е изпълнение на желанията, но не на единични желания, а на обобщени афекти. Детето в тази възраст съзнава своите отношения с възрастните, то реагира афективно на тях, но за разлика от ранното детство то обобщава тези афективни реакции (на него му попада авторитетът на възрастните въобще и т.н.)

Наличието на такива обобщени афекти в играта не означава също така, че самото дете разбира мотивите, заради които започва играта, че то прави това съзнателно. То играе, без да осъзнава мотивите на игровата дейност. Това съществено отличава играта от труда и другите видове дейност. Въобще трябва да кажем, че областта на мотивите, действията, подбудите се отнася към числото на най-малко осъзнаваемите и става в пълна степен достъпна на съзнанието само в преходната възраст. Само юношата си дава ясна сметка за това защо той прави едно или друго.

Сега ще се спрем за няколко минути на въпроса относно афективната страна, ще гледаме на това като на някаква предпоставка и ще видим как се разгръща самата игрова дейност.

На мен ми се струва, че за критерий за отделяне на игровата дейност на детето от общата група други форми на неговата дейност следва да се приеме това, че в играта детето създава мнима ситуация. Това става възможно на основата на разминаването на видимото и смисловото поле, появяващо се в предучилищна възраст.

Главната трудност на тази мисъл, струва ми се, се съдържа в три момента. Първо, тук има опасност от интелектуалистичен подход към играта; могат да възникнат опасения, че ако играта я разбираме като символика³⁾, то тя се превръща в някаква дейност, подобна на алгебрата в действие; тя се превръща в система от някакви знаци, обобщаващи реалната действителност; ние тук не намираме нищо специфично за играта и се представя-

ме на детето като неуспешен алгебрист (математик – б.м.), който не умее все още да пише знаци върху хартия, а ги изобразява чрез действие. Необходимо е да покажем връзките между подбудите в играта, защото сама по себе си играта, както ми се струва, никога не е символично действие в собствения смисъл на думата.

Второ, на мен ми се струва, че тази мисъл представя играта като познавателен процес, тя посочва значението на този познавателен процес, оставяйки настрана не само афективния момент, но и момента на дейността на самото дете.

Трети момент – необходимо е разкриването на това, което тази дейност извършва в развитието, т.е. какво може да се развива у детето с помощта на мнимата ситуация.

Ако позволим, ще започнем с втория въпрос, тъй като аз вече говорих накратко по въпроса за афективните подбуди. Ние видяхме, че афективните подбуди, които довеждат до играта, са зародиши не на символиката, а на необходимостта от мнима ситуация, тъй като играта действително се развива от неудовлетворените желания, от нереализуемите тенденции; ако тя се заключава в това, че тя е реализация в игрова форма на нереализуемите сега тенденции, то вече в самата афективна природа на играта ще бъдат заложили елементи на мнима ситуация.

Да започнем с втория момент – с дейността на детето в играта. Какво означава поведението на детето в мнима ситуация? Ние знаем, че има форма на играта, която също отдавна е отделена и която обикновено се е отнасяла към по-късния период от предучилищното детство; развитието ѝ се е считало за централно в начална училищна възраст; става въпрос за игрите с правила. Редица изследователи, макар и свършено не принадлежащи към лагера на диалектическите материалисти, вървят в тази област по този път, който препоръчва Маркс, когато говори, че „анатомията на човека е ключ към анатомията на маймуната“. Те започнаха в светлината на тази късна игра с правила да разглеждат играта на ранната възраст и техните изследвания доведоха до извода, че играта с мнима ситуация всъщност представлява игра с правила; на мен ми се струва, че може даже се издигне предположение за това, че няма игра там, където няма поведение на детето с правила и своеобразно отношение на детето към правилата.

Позволете ми да поясня тази мисъл. Даже и мнимата ситуация заключава в себе си правила за поведение, макар че това не е игра с разгърнати правила, предварително формулирани. Детето си въобразява, че е майка, а куклата – дете, то трябва да спазва правилата на майчинското поведение. Много добре показва това един от изследователите чрез остроумен експеримент, за основа на който той взема знаменитите наблюдения на Сели. Последният, както е известно, е описал игра, забележителна с това,

че игровата ситуация и реалната ситуация съвпадат. Две сестри – едната на пет, другата на седем години, веднъж се договорили: „Хайде да играем на сестри“. По такъв начин Сели описва случай, при който две сестри играят на това, че те са две сестри, т.е. разиграват реалната ситуация. Споменатият по-горе експеримент полага в основата на своята методика игра на децата, внушена от експериментатора, но игра, която взема за основа реалните отношения. На мен ми се удаде в отделни случаи извънредно леко да предизвикам подобна игра у децата. Така, много лесно е детето да бъде заставено да играе със своята майка на това, че то е дете, а майката – майка, т.е. на това, което всъщност е наистина така. Съществената разлика от играта, така както я описва Сели, се заключава в това, че детето, започвайки да играе, се старее да бъде сестра. Момиченцето в живота се държи така, без да мисли, че то е сестра на другото момиченце. То нищо не прави по отношение на другата, заради това, че то е сестра на тази другата, с изключение може би на тези случаи, когато майката казва „отстъпи“. В играта на сестрите „на сестри“ всяка от сестрите през цялото време непрекъснато проявява своето сестринство; този факт, че двете сестри започват да играят на сестри, довежда до това, че всяка от тях получава правила за поведение („Аз съм длъжна във всяка игрова ситуация да бъда сестра по отношение на другата“). Игрови, подходящи за ситуацията, са само такива действия, които са подходящи за тези правила.

В играта се взема ситуация, която подчертава, че тези момиченца са сестри, те са еднакво облечени, те ходят, като се държат за ръка; с една дума, взето е това, което е подходящо за тяхното положение като сестри по отношение на възрастните и на другите (чуждите). По-голямата, държейки за ръка по-малката, през цялото време говори за тези, които са другите (чуждите) хора в играта: „Тези не са от нашите, тези са чужди“. Това означава: „Аз със сестра ми действам еднакво, към нас се отнасят еднакво, а с другите, чуждите – по друг начин“. Тук имаме подчертаване на еднаквостта на всичко това, което за детето е съсредоточено в понятието „сестра“, и това означава, че моята сестра стои по друг начин по отношение на мен, отколкото другите (чуждите). Това, което незабелязано за детето съществува в живота, в играта става правило.

По такъв начин се оказва, че ако създадем играта така, че в нея мнимата ситуация като че ли не съществува, то тогава какво остава? Остава правилото. Остава това, че детето започва да се държи в тази ситуация така, както диктува тази ситуация.

Да изоставим за минута този забележителен експеримент в областта на играта и да се обърнем към всяка игра. Струва ми се, че навсякъде, където има мнима ситуация в играта, има и правило. Не отнапред формулирани и изменящи се в хода на играта правила, но правила, произтичащи от

мнимата ситуация. Поради това да си представим, че детето може да се държи в мнима ситуация без правила, т.е. така, както то се държи в реална ситуация, е просто невъзможно. Ако детето играе ролята на майка, то то спазва правилата за поведение на майка. Ролята, която изпълнява детето, неговото отношение към предмета, ако предметът е изменил своето значение, винаги ще произтича от правилата, т.е. мнимата ситуация винаги ще заключава в себе си правилата. В играта детето е свободно. Но това е илюзорна свобода.

Ако задачата на изследователя, на първо време, е била да се разкрие скритото правило, заключено във всяка игра с мнима ситуация, то сравнително неотдавна ние получихме доказателство, че така наречената чисто игра с правила (на ученика и на детето от предучилищна възраст към края на тази възраст) всъщност е игра с мнима ситуация, тъй като точно така, както и мнимата ситуация, задължително съдържа в себе си правила за поведение, както и всяка игра с правила съдържа в себе си мнима ситуация. Защо? Защото офицерът може да се движи точно така, кралят – така, а кралицата – иначе; да бие, да слиза от дъската и т.н. – това са чисто шахматни понятия; но някаква мнима ситуация, макар и не непосредствено заменяща жизнените отношения, все пак има тук. Вземете най-простата игра с правила при децата. Тя веднага се превръща в мнима ситуация в този смисъл, че играта се регулира от някакви правила и редица реални действия по отношение на нея стават невъзможни.

Точно така, както в началото ни се удаде да покажем, че всяка мнима ситуация съдържа в себе си в скрит вид правила, ни се удаде да докажем и обратното – че всяка игра с правила съдържа в себе си в скрит вид мнима ситуация. Развитието от явна мнима ситуация и скрити правила към игра с явни правила и скрита мнима ситуация и съставлява двата полюса, набелязва еволюцията на детската игра.

Всяка игра с мнима ситуация е заедно с това игра с правила и всяка игра с правила е игра с мнима ситуация. На мен ми се струва, че това положение е ясно.

И все пак възниква недоразумение, което е необходимо да отстраним още от началото. Детето се научава да се държи според известни правила още от първите месеци на своя живот. Ако вземем дете от ранна възраст, то такива правила, че трябва да се седи до масата и да се мълчи, да не се пипат чужди вещи, да се слуша мама – са правила, с които е пълен животът на малкото дете. Кое е специфичното в правилата на играта? На мен ми се струва, че решението на този въпрос става възможно във връзка с някои нови работи (изследвания - б.м.). В частност на мен тук най-голяма помощ ми оказаха изследванията на Пиаже, посветени на развитието на моралните правила у детето; в тази работа има една част, посветена на изучаването

на правилата на играта, в която Пиаже дава, струва ми се, извънредно убедително разрешение на тези случаи.

Пиаже⁴⁾ разделя, както той се изразява, два морала у детето, два източника на развитието на правилата на детското поведение, които се различават един от друг.

В играта това се проявява с особена отчетливост. Едни правила възникват у детето, както това показва Пиаже, от едностранното въздействие на възрастния върху детето. Ако не бива да се пипат чужди вещи, то това правило е предадено от майката; или трябва да се седи тихо на масата – това се издига от възрастните като външен закон по отношение на детето. Това е един морал за детето. Другите правила възникват, както казва Пиаже, от взаимното сътрудничество между възрастния и детето или от децата помежду си; това са такива правила, в установяването на които участва и самото дете.

Игровите правила, разбира се, съществено се отличават от правилата да не се пипат чужди вещи и да се седи тихо на масата; на първо място, те се отличават по това, че се установяват от самото дете. Това са негови правила за него самото, правила, както казва Пиаже, на вътрешно самоограничаване и самоопределяне. Детето си казва само – аз трябва да се държа така и така в тази игра. Това е съвсем различно по отношение на това, когато казват на детето какво може, а какво – не. Пиаже е показал много интересно явление в развитието на детския морал, което той нарича морален реализъм; той посочва, че първата линия на развитието на външните правила (какво може и какво – не) довежда до морален реализъм, т.е. до това, че детето бърка моралните правила с физическите правила; то бърка в това, че не може да запали повторно веднъж вече палената кибритена клечка и че въобще не бива да пали кибритени клечки, или да пипа чашата, защото може да я разбие; всички тези „не трябва“ за детето от ранна възраст са едно и също; съвсем друго е неговото отношение към правилата, които то установява само⁵⁾.

Да минем сега към въпроса за ролята на играта, за нейното влияние върху развитието на детето. Струва ни се, че то е огромно.

Ще се постарая да предам две основни мисли. Мисля, че играта с мнима ситуация е нещо съществено ново, невъзможно за детето до три години; това е нов вид поведение, същността на което се заключава в това, че дейността в мнима ситуация освобождава детето от ситуационна свързаност.

Поведението на детето от ранна възраст в значителна степен, поведението на кърмачето в абсолютна степен, както показва Курт Левин⁶⁾, са поведение, определяно от положението, в което протича дейността. Знаменит пример е опитът на К.Левин с камъка. Този опит е действителна

илюстрация на това до каква степен детето от ранна възраст е свързано във всяка постъпка с положението, в което протича неговата дейност. Ние намираме в това извънредно характерна за поведението на детето от ранна възраст черта в смисъл на неговите отношения с близката обстановка, към реалното положение, в което протича неговата дейност. Трудно е да си представим по-голяма противоположност на това, което ни обрисуват тези опити на К.Левин в смисъл на ситуационна свързаност на дейността на това, което виждаме в играта: в играта детето се научава да действа в познаваема, а не във видима ситуация. Струва ми се, че тази формула точно предава това, което произтича в играта. В играта детето се научава да действа в познаваема, т.е. мислена, а невидима ситуация, опирайки се на вътрешни тенденции и мотиви, а не на мотиви и подбуди, които идват от вещите. Ще напомня, че учението на Курт Левин за подбудителния характер на вещите за детето от ранна възраст, за това, че вещите му диктуват това, което трябва да се направи – вратата привлича детето към това то да пожелае да я отвори и затвори, стълбата – към това да я изкачи, звънчето – към това да позвъни. С една дума, на вещите е присъща подбудителна сила по отношение действията на детето от ранна възраст, тя определя поведението на детето дотолкова, че Левин идва до мисълта да създаде психологическа топология, т.е. математически да изрази траекторията на движението на детето в полето на зависимостите според това как са разположени в него (в полето) вещи с различна привлекателна и отблъскваща за детето сила.

В какво е коренът на ситуационната свързаност на детето? Ние го намерихме в един централен факт на съзнанието, свойствен на ранната възраст и заключаващ се в единството на афекта и възприятието. Възприятието в тази възраст въобще се явява не самостоятелен момент, а начален момент на двигателно-афективната реакция, т.е. всяко възприятие е едновременно и стимул за дейност. Тъй като ситуацията винаги е психологически дадена чрез възприятието, а възприятието не е отделено чрез афективната и моторната дейност, то разбираемо е, че детето с такава структура на съзнанието не може да действа иначе, освен като свързано със ситуацията, като свързано с полето, в което то се намира.

В играта вещите губят своя подбудителен характер. Детето вижда едно, а действа по отношение на видимото иначе. По такъв начин се получава такава положение, при което детето започва да действа независимо от това, което то вижда. Има болни с известно поражение на главния мозък, които губят способността си да действат независимо от това, което виждат; при вида на тези болни започваш да разбираш, че свободата на действието, която има у всеки нас и у детето на по-голяма възраст, се дава не веднага, а трябва да премине определен път на развитие.

Действието в ситуация, която не се вижда, а само се мисли, действието във въображаемо поле, в мнима ситуация довежда до това, че детето се научава да определя своето поведение не само от непосредственото възприемане на вещите или непосредствено действащата върху него ситуация, а от смисъла на тази ситуация.

При децата от ранна възраст чрез експерименти и ежедневни наблюдения се разкрива невъзможност за разминаване на смисловото и видимото поле. Това е много важен факт. Даже двегодишното дете, когато трябва да повтори, гледайки към седящото пред него дете „Таня идва“, то изменя фразата и казва: „Таня седи“. При някои заболявания ние имаме работа с точно такова положение. Голдщайн и Гелб описват редица болни, които не умеят да кажат не това, което е пред очите им. Гелб има материали за един болен, който, умеейки да пише добре с лявата ръка, не може да напише фразата „Аз умея да пиша добре с дясната ръка“; гледайки през прозореца при хубаво време, той не може да повтори фразата: „Днес времето е лошо“, а казва: „Днес времето е хубаво“. Много често при болни с нарушение на речта ние имаме симптом на невъзможност за повтаряне на безсмислени фрази, например „Снегът е черен“, в същото време, когато редица други фрази, също толкова трудни по граматически и смислов състав, се повтарят.

При детето от ранна възраст произтича тясно сливане на думата с предмета, на значението с видимото, при което разминаването на смисловото поле и видимото поле не е възможно.

Това може да бъде разбрано, като излезем от развитието на детската реч. Вие казвате на детето „часовник“. То започва да търси и намира часовника, т.е. първата функция на думата се заключава в ориентировката в пространството, в отделянето на отделни места в пространството; думата първоначално означава известно място в ситуацията.

В предучилищна възраст в играта ние имаме първо разминаване на смисловото и оптичното поле. На мен ми се струва, че можем да повторим мисълта на един изследовател, който говори, че в игровото действие мисълта се отделя от предмета и се започва действие от мисълта, а не от предмета.

Мисълта се отделя от предмета затова, защото парчето дърво започва да играе ролята на кукла, пръчката става кон, действието по правила започва да се определя от мисълта, а не от самия предмет. Това е такъв преврат в отношението на детето към реалната, конкретна, най-близка ситуация, която трудно може да бъде оценена в цялото ѝ значение. Детето прави това не изведнъж. Да откъсва мисълта (значението на думата) от предмета – това е страшно трудна задача за детето. Играта е преходна форма към това. В този момент, когато пръчката, т.е. предметът, става опорна точка за

откъсване на значението на коня от реалния кон, в този критичен момент по коренен начин се изменя една от основните психологически структури, определящи отношението на детето към действителността.

Детето не може още да откъсва мисълта от предмета, то трябва да има опорна точка в друг предмет; тук ние имаме израз на тази слабост на детето; то се нуждае от това, за да мисли за коня, да определя своите действия с коня, от пръчката, от опорна точка. Но все пак в този критичен момент по коренен начин се изменя основната структура, определяща отношението на детето към действителността, именно структурата на възприятието. Особеността на човешкото възприятие, възникващо в ранната възраст, се заключава в така нареченото реално възприятие. Това е нещо такова, което няма свой аналог във възприятията на животните. Същността му се заключава в това, че аз виждам не само света като цвят и форма, но и света, който има значение и смисъл. Аз виждам не нещо кръгло, черно с две стрелки, а виждам часовник и мога да отделям едното от другото. Има болни, които, виждайки часовника, ще кажат, че те виждат нещо кръгло, бяло с две тънки стоманени ленти, но не знаят, че това е часовник, те са загубили реалното отношение към предметите. И така, структурата на човешкото възприятие би могла образно да се представи като дроб, числител на която е предметът, а знаменател – смисълът; това изразява известно отношение между предмета и смисъла, което възниква на основата на речта. Това означава, че всяко човешко възприятие е не единично възприятие, а обобщено възприятие. Голдщайн казва, че такова предметно-оформено възприятие и обобщеното възприятие са едно и също. В тази дроб

ПРЕДМЕТ **СМИСЪЛ**

у детето доминиращ е предметът; смисълът не е свързан непосредствено с него. В този критичен момент, когато пръчката в ръцете на детето става кон, т.е. когато предметът – пръчката – става опорна точка за това да се отдели значението кон от реалния кон, тази дроб, както казва изследователят, се преобръща и господстващ става смисловият момент:

СМИСЪЛ **ПРЕДМЕТ**

Все пак свойствата на предмета, като такъв, съхраняват немалко значение: всяка пръчка може да играе ролята на кон, но пощенската картичка не може да бъде какъвто и да е кон за детето. Положението на Гьоте, че за детето в играта всичко може да стане всичко – това положение е неправилно. За възрастните, при съзнателна символика, разбира се, и пощенската картичка може да бъде кон. Ако аз искам да покажа разположението на опитите мога да поставя една кибритена клечка и да кажа: „Ето коня“. И това е достатъчно. За детето това не може да бъде кон, на него му е

необходима пръчка – поради тази причина играта не е символика. Символът е знак, а пръчката не е знак на коня. Свойствата на предмета се съхраняват, но значението им се преобръща, т.е. централен момент става мисълта. Може да се каже, че предметът в тази система от главен момент става нещо подчинено.

С други думи, детето в играта създава такава структура – смисъл/предмет, където смисловата страна, значението на думата, е главна, определяща неговото поведение.

Значението се еманципира до някаква степен от предмета, с който то по-рано е било непосредствено слято. Аз бих казал, че в играта детето оперира със значението, откъснато от предмета, но неразделно свързано с реалното действие с реалния предмет.

По такъв начин възниква извънредно интересно противоречие, което се заключава в това, че детето оперира с откъснати от предмета и действията техни значения, но оперира с тях неразделно от някакво реално действие и някакъв друг реален предмет. Това е и преходният характер на играта, което я прави преходно звено между чисто ситуационната свързаност на ранната възраст и мисленето, откъснато от реалната ситуация.

В играта детето оперира с предмети, имащи смисъл, оперира със значението на думите, заместващи предмета, поради това в играта произтича еманципация на думата от предмета (бихевиористът би описал играта и нейните характерни свойства така: детето назовава обикновените предмети с необикновени имена, своите обикновени действия – с необикновени обозначения, независимо от това, че знае обичайните им наименования).

Откъсването на думата от предмета се нуждае от опорен пункт във вид на друг предмет. Но в този момент, когато пръчката, т.е. предметът, става опорна точка за откъсване на думата „кон“ от реалния кон (детето не може да окъсне значението от предмета или думата от предмета по друг начин, без да намира опорна точка в реален предмет, т.е. силата на един предмет похищава името на друг) – той оставя единия предмет, като че ли да въздейства върху другия в смисловото поле. Пренасянето на значенията се облекчава с това, че детето приема думата за свойство на предмета, не вижда думата, а вижда обозначавадения зад нея предмет. За детето думата „кон“, отнесена към пръчката, означава: „там е конят“, т.е. той мислено вижда предмета зад думата.

Играта преминава към вътрешни процеси в училищна възраст, към вътрешната реч, логическата памет, абстрактното мислене. В играта детето оперира със значения, откъснати от предметите, но неразделно свързани с реалното действие с реалния предмет; откъсването на значението „кон“ от реалния кон и пренасянето му върху пръчката (предметна опорна точка, иначе значението ще излети, ще се изпари) и реалното действие с пръч-

ката като с кон е необходим предходен етап на опериране със значенията, т.е. детето първо действа със значенията като с предмети, а след това ги осъзнава и започва да ги мисли, т.е. както в дограматическата и писмената реч детето има умения, но не знае, че ги има, т.е. не ги осъзнава и не ги владее произволно; в играта детето несъзнателно и непроизволно използва това, че може да откъсне значението от предмета, т.е. то не знае какво прави, не знае, че говори прозаично, подобно на това как то говори, но не забелязва думите.

От тук и функционалното определение на предметите, от тук и думата е част от предмета.

И така, аз бих искал да кажа, че фактът на създаването на мнимата ситуация не е случаен факт в живота на детето, той има като първо следствие еманципацията на детето от ситуационната свързаност. Първият парадокс на играта е това, че детето оперира с откъснати значения, но в реална ситуация. Вторият парадокс се заключава в това, че детето действа в играта по линия на най-малката съпротива, т.е. то прави това, което му се иска най-много, поради това, че играта е свързана с удоволствието. В същото време, то се научава да действа по линията на най-голямата съпротива: подчинявайки се на правила, децата се отказват от това, което им се иска, тъй като подчинението на правила и отказът от действие по непосредствен импулс в играта е път за максимално удоволствие.

Ако наблюдавате децата в спортната игра, ще видите същото. Надбягването се оказва трудно, защото бягащите са готови да се откъснат от мястото си, когато вие казвате „1, 2...“, без да издържат до три. Очевидно същността на вътрешните правила се заключава в това, че детето трябва да действа не според непосредствения импулс.

Играта непрекъснато, на всяка крачка, създава у детето изисквания да се действа въпреки непосредствения импулс, т.е. да действа по линията на най-голямата съпротива. Непосредствено силно е желанието да се впуснеш да побегнеш – това е свършено ясно, но игровите правила ми запovedват да спра. Защо детето не прави това, което му се иска непосредствено и сега да направи? Защото спазването на правилата в цялата структура на играта обещава такава голяма наслада от играта, която е много повече от удовлетворяването на непосредствения импулс; иначе казано, както заявява един от изследователите, припомняйки думите на Спиноза: „афектът може да бъде победен от друг, по-силен афект“. По такъв начин в играта се създава положение, при което възниква, както казва Нол, двоен афектен план. Детето например плаче в играта като пациент, но се радва като играещо. Детето се отказва в играта от непосредствения импулс, координирайки своето поведение и всяка своя постъпка с игровите правила. Всъщност детето в простата игра на магьосници, която описва Грос, трябва, за да

не загуби, да избяга от магьосника; в същото време то трябва да помогне на приятеля си, като го освободи от магията. Когато до него се докосне магьосникът, то трябва да спре. На всяка крачка детето идва до конфликт между правилото на играта и това, което то би направило, ако можеше да действа непосредствено: в играта то действа въпреки това, което му се иска. Нол показва, че най-голямата сила на самоуправлението възниква у детето в играта. Той постига максимум на волята у детето в смисъл на отказ от непосредствените влечения в играта чрез бонбони, които децата не е трябвало да ядат според игровите правила, поради това, че те изобразявали предмети, които не се ядат. Обикновено детето изпитва подчиняване на правилото да се откаже от това, което му се отказва, но тук подчинението на правилото и отказът от действие по силата на непосредствения импулс са път към максималното удоволствие.

По такъв начин съществен признак на играта е правилото, станало афект. „Идеята, станала афект, понятието, превърнало се в страст“ е прототип на този идеал на Спиноза в играта, който е царство на произволността и свободата. Изпълнението на правилото е източник на удоволствие. Правилото побеждава като най-силен импулс (ср. Спиноза – „афектът може да бъде победен от друг, по-силен афект“). От тук произтича, че такова правило е вътрешно правило, т.е. правило за вътрешно самоограничение, самоопределение, както казва Пиаже, а не правило, на което детето се подчинява, като на физически закон. Накратко казано, играта дава на детето нова форма на желанията, т.е. учи го да желае, да съотнася желанията си към фиктивното „аз“, т.е. към ролята в играта и нейното правило, поради това в играта са възможни висши достижения на детето, които утре ще станат за него средно реално равнище, негов морал.

Сега ние можем да кажем за дейността на детето същото, което казахме и за предмета. Така както съществува дроб

ПРЕДМЕТ
СМИСЪЛ

съществува и дроб

ДЕЙСТВИЕ
СМИСЪЛ

Ако по-рано господстващ момент беше действието, то сега тази структура се преобръща и смисълът става числител, а действието – знаменател.

Важно е да се разбере какво освобождаване от действието детето получава в играта, когато това действие става вместо реално – например движение на пръстите на ръцете при игра на хранене, т.е. когато действието се изпълнява не заради самото действие, а заради смисъла, който то обозначава.

При детето от предучилищна възраст първоначално действието господства над своя смисъл, над недоразбирането на това действие; детето по-

вече умее да прави, отколкото да разбира. В предучилищна възраст първо възниква такава структура на действието, при която определящ е смисълът; но самото действие не е странично, подчинено на момента, а е момент структурен. Нол показва, че децата ядат от чинийката, извършвайки с ръце различни движения, напомнящи истинското хранене, при това действията, които въобще не могат да означават хранене, стават невъзможни. Отхвърлянето на ръцете назад, вместо да бъдат насочвани към чинийката, става невъзможно; т.е. това действа на играта по нарушаващ начин. Детето не символизира в играта, а желае, изпълнява желания, пропуска през преживяванията си основни категории на действителността, именно поради това денонощието се проиграва в играта за половин час, 100 версти се покриват с пет крачки. Детето, желаейки, изпълнява, мислейки – действа; но без да откъсва вътрешното действие от външното, от въображението, осмислянето и волята, т.е. вътрешните процеси са във външните действия.

Основен е смисълът на действията, но и само по себе си действието не е безразлично. През ранната възраст положението е обратно, т.е. структурно определящо е действието, а смисълът е второстепенен, страничен, подчинен момент. Същото, което говорехме за откъснатостта на значението от предмета, се отнася и към собствените действия на детето: детето, което стои на място, тъпче на място, си въобразява, че язди на кон, с това то извършва преобръщане на дробта

ПРЕДМЕТ **СМИСЪЛ**

превръщайки я в дробта

ДЕЙСТВИЕ **СМИСЪЛ**

Отново, за да се откъсне смисълът на действието от реалното действие (да се язди върху кон, без да има възможност реално да се направи това), детето се нуждае от опорен пункт във вид, който замества реалното действие. Но отново, ако по-рано в структурата „действие – смисъл“ определящо е било действието, то сега структурата се преобръща и определящ става смисълът. Действието отива на заден план, става опорна точка – отново смисълът се откъсва от действието с помощта на друго действие. Това отново е повратен пункт по пътя на чистото опериране със смисъла на действието, т.е. към волевия избор, решението, борбата на мотивите и други процеси, рязко откъснати от изпълнението, т.е. пътът към волята, също както оперирането със смисъла на предметите, е път към абстрактното мислене – наистина във волевото решение основен пункт е не самото изпълнение на действието, а неговият смисъл. В играта действието се замества от друго действие, като предмет от друг предмет. Как детето „препопява“ един предмет в друг, едно действие в друго? Това се осъществява

чрез движение в смисловото поле, което не е свързано с видимото поле, което подчинява на себе си всички реални предмети и реални действия.

Това движение в смисловото поле е най-главното в играта: то, от една страна, е движение в абстрактното поле (полето следователно възниква по-рано, отколкото произволното опериране със значенията), но начинът на движение е ситуационен, конкретен (т.е. не логическо, а афективно движение). Иначе казано, възниква смислово поле, но движението в него произтича така, както в реалното – в това е главното, генетическо противоречие на играта. Остава ми да отговоря на три въпроса: първо, да покажа, че играта не е преобладаващ, а водещ момент в развитието на детето, второ, да покажа в какво се заключава развитието на самата игра, т.е. какво означава движение от преобладаваща мнима ситуация към преобладаващи правила; и трето, да покажа какви вътрешни преобразувания извършва играта в развитието на детето.

Мисля, че играта не е преобладаващ тип дейност на детето. В основните житейски ситуации детето се държи диаметрално противоположно на това как то се държи в играта. В играта то действа, подчинявайки се на смисъла, а в реалния живот, разбира се, неговото действие господства над смисъла.

По такъв начин, ние имаме в играта, ако искате, негатив на общото житейско поведение на детето. Поради това да считаме играта за прототип на неговата жизнена дейност, за преобладаваща форма, ще бъде свършено невярно. В това е главният недостатък на Кофка⁷⁾, който разглежда играта като друг свят на детето. Всичко това, което се отнася до възрастния, е сериозна действителност. Един и същи предмет в играта има един смисъл, извън нея – друг смисъл. В детския свят господства логиката на желанията, логиката на удовлетворяване на влеченията, а не реалната логика. В живота се пренася илюзорността на играта. Това щеше да е така, ако играта беше преобладаваща форма на дейността на детето; но трудно е да си представим каква картина от лудницата би напомняло детето, ако тази форма на дейност, за която ние с вас говорим, макар и в някаква степен би се пренесла в реалния живот, би станала преобладаваща жизнена дейност на детето.

Кофка привежда различни примери за това, че детето пренася игровата ситуация в живота. Но истинското пренасяне на игровото поведение в живота може да се разглежда само като болезнен симптом. Да се държиш в реална ситуация като в илюзорна, означава появата на начални прояви на умопобъркване.

Както показват изследователите, игрово поведение в живота в норма се наблюдава тогава, когато играта носи характера на играта на сестри „на сестри“, т.е. децата обядвайки, могат да играят на обяд или (примера, който привежда Кац⁸⁾ децата, които не искат да си лягат, казват: „Хайде да

играем като че ли науж е нощ и ние трябва да отидем да спим“; първоначално те започват да играят на това, което те всъщност правят, очевидно, създавайки някакви други отношения, те облекчават изпълнението на неприяните действия.

По такъв начин, на мен ми се струва, че играта не е преобладаващ тип дейност в предучилищна възраст. Само в теориите, които разглеждат детето не като същество, удовлетворяващо основните изисквания на живота, а като същество, което живее в търсене на наслаждения, стреми се към удовлетворяване на тези наслаждения, може да възникне такава мисъл, че детският свят е свят игрови.

Възможно ли е в поведението на детето да има такова положение то да действа винаги по смисъл, възможно ли е такова сухо поведение у детето от предучилищна възраст, при което с бонбона то да се държи не така както иска, поради мисълта, че то трябва да се държи иначе? Такова поведение по правила е свършено невъзможно нещо в живота; в играта то става възможно; по такъв начин играта и създава зоната на най-близкото развитие на детето. В играта детето винаги е по-високо от своята средна възраст, по-високо от своето обичайно ежедневие поведение: то в играта е като че ли една глава над себе си. Играта в кондензиран вид съдържа в себе си, като във фокуса на увеличително стъкло, всички тенденции на развитието: детето в играта като че ли се старее да направи скок над равнището на своето обичайно поведение.

Отношението на играта към развитието следва да се сравни с отношението на обучението към развитието. Зад играта стоят измененията на потребностите и измененията на съзнанието от по-общ характер. Играта е източник на развитието и създава зоната на близкото развитие. Действието във въображаемо поле, в мнима ситуация, създаването на произволни намерения, образуването на волеви мотиви – всичко това възниква в играта и я поставя на висше равнище на развитие, издига я на гребена на вълните, прави я вал на развитието на предучилищния период, който се възнася над цялата дълбочина на водите, но относително спокойни води.

По същество, чрез игровата дейност се движи детето. Само в този смисъл играта може да бъде наречена водеща дейност, т.е. определяща развитието на детето.

Вторият въпрос е как се движи играта? Забележителен е този факт, че детето започва с мнима ситуация, при това тази мнима ситуация първоначално е много близка до реалната ситуация. Да кажем, детето, играейки на кукли, почти повтаря това, което неговата майка прави с него; да кажем лекарят току-що е огледал гърлото на детето, причинил му е болка, детето е крещяло, но в момента, в който лекарят си е отишъл, детето започва да бърка с лъжичка в гърлото на куклата.

Следователно в първоначалната ситуация правилото се намира във ви-
сша степен в стегнат, смачкан вид. Самата мнимост в ситуацията също е
извънредно малко мнима. Тя е мнима ситуация, но тя става разбираема в
нейното отношение към току-що преминалата бивша ситуация, т.е. тя е
спомен за нещо вече станало. Играта повече напомня, припомня в сравне-
ние с въображението, т.е. тя е повече спомен в действие, отколкото нова
мнима ситуация. По мярката на развитието на играта ние имаме движение
по посока на осъзнаване на целта на играта.

Невярно е да си представяме, че играта е дейност без цел; играта е це-
лева дейност на детето. В спортните игри има победа и загуба, може да
дотичаш първи, а можеш да се окажеш втори или последен. С една дума,
целта решава играта. Целта става това, заради което се предприема всич-
ко останало. Целта, като краен момент, определя афективното отношение
на детето към играта; бягайки при надбягване, детето може силно да се
вълнува и силно да се огорчава; от неговото удоволствие може малко да
остане, защото на детето му е физически тежко да бяга и ако го изпревар-
ват, то малко ще изпитва функционално удоволствие. Целта към края на
играта в спортните игри също губи своя смисъл, като разглеждането на
някой силно привлекателен бонбон, слагането му в устата, сдъвкването му
и изплюването му обратно.

В играта се осъзнава предварително поставената цел – кой ще дотича
първи.

В края на развитието се проявява правилото и колкото то е по-твърдо,
толкова повече приспособяване изисква то от детето, толкова повече ре-
гулира дейността на детето, толкова по-остра и напрегната става играта.
Простото тичане без цел, без правила на играта – това е вяла игра, която
не завладява децата.

Нол е облекчил правилата на играта на крикет за децата. Той показва
как това размагнитва, т.е. как за детето играта губи смисъл в съответствие
с отпадането на правилата. Следователно към края на развитието на игра-
та в нея отчетливо се проявява това, което е било в зародиш в началото.
Проявяват се целта и правилото. Те са били тук и по-рано, но в сгънат вид.
Проявява се още един момент, много съществен за спортната игра – това е
някакъв рекорд, силно свързан с целта.

Да вземем например шахмата. Приятно е да се победи и е твърде неп-
риятно за истинския играч да загуби партията. Нол казва, че на детето
също така му е приятно да дотича първо, също както на красивия човек
му е приятно да се гледа в огледалото; получава се някакво чувство на
удовлетворение.

Следователно възниква комплекс от качества, който толкова се проявя-
ва напред в края на развитието на играта, колкото той е прегънат в начало-

то; моменти, второстепенни или странични в началото, стават централни в края, и обратно – господстващите в началото моменти накрая стават странични.

Накрая, третият въпрос – какъв род изменения в поведението на детето детеминира играта? В играта детето е свободно, т.е. то определя своите постъпки, излизайки от своето „Аз“. Но това е илюзорна свобода. То подчинява своите действия на определен смисъл, то действа, излизайки от значението на вещите.

Детето се научава да осъзнава своите собствени действия, да осъзнава, че всяка вещ има свое значение.

Фактът на създаването на мнима ситуация, от гледна точка на развитието, може да се разглежда като път за развитие на отвлеченото мислене, свързано с това правило, на мен ми се струва, че води до развитието на действията на детето, на основата на което въобще става възможно това разделяне на играта от труда, с което се срещаме в училищна възраст като с основен факт.

Бих искал да обърна внимание на още един момент: играта е действително особеност на предучилищната възраст.

По образното изказване на един от изследователите играта на детето до тригодишна възраст носи характера на сериозна игра, също така, както и играта на юношата, в различен смисъл на тази дума; сериозната игра на детето от ранната възраст се заключава в това, че то играе, без да отделя мнимата ситуация от реалната.

При ученика играта започва да съществува във вид на ограничена форма на дейността, предимно като спортни игри, играещи известна роля в общото развитие на ученика, но нямащи това значение, което има играта на детето от предучилищна възраст.

Играта по вид малко прилича на това, до което тя довежда, и само вътрешният ѝ, дълбок анализ дава възможност да се определят процесът на нейното движение и нейната роля в развитието на детето от предучилищна възраст.

В училищна възраст играта не умира, а прониква в отношението към действителността. Тя има свое вътрешно продължение в училищното обучение и труда (задължителна дейност с правила). Цялото разглеждане на същността на играта ни показва, че в играта се създава ново отношение между смисловото поле, т.е. между ситуацията в мисълта и реалната ситуация.

Послеслов

Лев Виготски е съветски психолог, създател на културно-историческата теория за развитието на човека, според която корените на психическото

развитие на човека не са вътре в него, а са извън – в заобикалящата го среда. Създадена през 30-те години на миналия век, тя се превръща в международно утвърдена, фундаментална теория, даваща нов тласък на развитието на психологическите и педагогическите науки. Българската предучилищна психология и педагогика се оказват изцяло в сферата на неговите идеи не защото те идват от СССР (което също не е без значение), а защото дават възможност за задълбочено изследване на механизмите на детската социализация и ключ към организацията на психологически обосновано организиране на живота и дейността на децата в детската градина. Концепцията на Л. Виготски за играта и нейната роля в психическото развитие на детето предоставя методологическия подход за разработване на теорията за единство на основните дейности (Е. Петрова), за оформяне и утвърждаване на концепцията за обогатяващото педагогическо взаимодействие (Д. Кр. Димитров) и за конституиране на предучилищната екопедагогика (Е. Янакиева).

Публикуването на този труд ни дава възможност обективно да погледнем на развитието на българската предучилищна педагогика и справедливо да оценим нейния възход и упадък през последните години.

NOTES / БЕЛЕЖКИ

1. Статията е преведена от списание „Вопросы психологии“. 1966. № 6. с. 62 – 68.
2. Афектите (от лат. *affectus* – душевно вълнение, страст) – са силни емоционални преживявания, които възникват в критични условия при неспособност да се намери изход от опасни и неочаквани ситуации; те са съпроводени с изразени двигателни и органични прояви. Афектите довеждат до затормозяване (потискане) на всички други психически процеси и реализации на съответните поведенчески реакции. На основата на преживените афекти се формират особени афективни комплекси, които могат да се включват без достатъчно осъзнаване на предизвикващите ги външни причини, при сблъскване даже с отдалечени елементи на ситуацията, провокирала афекта.
3. Символика – изразяване на идеи, понятия или чувства с помощта на условни знаци или предмети (символи).
4. Пиаже (Piaget) Жан (1896 – 1980) – швейцарски учен, един от водещите психолози на XX в. Известен е с изследванията си в областта на детската психология, създател е на теорията за когнитивното развитие и на философско-психологическата школа по генетическа психология (наричана още генетическа епистемология; епистемология = теория на познанието).
5. Ние вече посочихме в предишната лекция характера на възприемането от детето от ранна възраст на външните правила на поведение, посочихме това, че всички видове „не трябва“ са социални (забрани), физически (не-

възможност например да запалиш вторично веднъж палената кибритена клечка) и биологически (не трябва например да пипаш самовара, защото може да се изгориш) – те се сливат в единно ситуационно „не трябва“, което може да се разбира като бариера в смисъла на К.Левин (бел. – Л. Виготски).

6. Курт Левин (нем. Kurt Zadek Lewin; 1890 – 1947) – немски, а след това американски психолог, чиито идеи са оказали голямо влияние върху немската, а след това в американската социална психология, а така също и върху много други школи и направления. Много от въпросите, с които се е занимавал Курт Левин, са станали основополагащи за психолозите: равнище на претенции, групова динамика, социална перцепция, игрови ситуации, стремеж към успех и избягване на неуспех.
7. К. Кофка – един от основателите на гешалт-психологията (една от най-големите психологически школи през първата половина на XX в., издигаща в качеството на централен тезис необходимостта от прилагането на принципа за цялостност при анализа на сложни психически явления).
8. Кац (Katz, David; 1884 – 1953), немски психолог. Изследванията му са в областта на цветовото и тактилното възприемане на света. Той има сериозен принос в изследванията на психологията на животните, детската психология, психологията на мисленето, а така също и в разработването на апаратура за психологически изследвания.

THE GAME AND ITS ROLE IN THE CHILD'S MENTAL DEVELOPMENT

Lev Vygotsky

Translated from Russian

✉ **Prof. Elka Yanakieva, DSc.**

South-West University "Neofit Rilski"

Blagoevgrad, Bulgaria

E-mail: elka_yanakieva@abv.bg