

## ИГРА И ЕЕ РОЛЬ В ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ РЕБЕНКА

*Вопросы психологии № 6 1966 Стр. 62 – 68.*

Когда мы говорим об игре и ее роли в развитии дошкольника, то здесь встают два основных вопроса. Первый вопрос о том, как сама игра возникает в развитии, вопрос о происхождении игры, генезисе ее второй вопрос — какую роль эта деятельность играет в развитии, что означает игра, как форма развития ребенка в дошкольном возрасте. Является ли игра ведущей, или просто преобладающей формой деятельности ребенка в этом возрасте?

Мне кажется, что с точки зрения развития, игра не является преобладающей формой деятельности, но она является в известном смысле ведущей линией развития в дошкольном возрасте.

Теперь позвольте перейти к самой проблеме игры. Мы знаем, что определение игры по признаку удовольствия, которое она приносит ребенку, не является правильным определением по двум причинам. Во-первых, потому что мы имеем дело с рядом деятельностей, которые ребенку могут приносить гораздо больше острых переживаний удовольствия, чем игра.

Принцип удовольствия одинаково относится, например, к процессу сосания, ибо ребенку доставляет функциональное удовольствие сосать соску, даже когда он не насыщается.

С другой стороны, мы знаем игры, в которых самый процесс деятельности еще не доставляет удовольствия, — игры, которые господствуют в конце дошкольного и в начале школьного возраста, и которые приносят удовольствие только в том случае, если их результат оказывается для ребенка интересным, это, например, так называемые спортивные игры (спортивными играми являются игры не только физкультурные, но и игры с выигрышем, игры с результатами). Они очень часто окрашены в острое чувство неудовольствия, когда игра кончается не в пользу ребенка.

Таким образом, определение игры по признаку удовольствия, конечно, не может считаться правильным.

Однако мне кажется, что отказываться от подхода к проблеме игры с точки зрения того, как в ней осуществляются потребности ребенка, побуждения его к деятельности, аффективные его стремления — это значило бы страшно интеллектуализировать игру. Трудностью ряда теорий игры является некоторая интеллектуализация этой проблемы.

Я склонен придать этому вопросу даже более общее значение и думаю, что ошибкой целого ряда возрастных теорий является игнорирование потребностей ребенка, — понимая их в широком смысле, начиная с влечений и кончая интересом, как потребностью интеллектуального характера — короче говоря, игнорирование всего того, что можно объединить под именем побуждений и мотивов деятельности. Мы часто объясняем развитие ребенка развитием его интеллектуальных функций, т. е. перед нами всякий ребенок предстает как теоретическое существо, которое в зависимости от большего или меньшего уровня интеллектуального развития переходит с одной возрастной ступени на другую.

Не учитываются потребности, влечения ребенка, побуждения, мотивы его деятельности, без которых, как показывает исследование, никогда не совершается переход ребенка с одной ступени на другую. В частности, мне кажется, что и анализ игры надо начинать с выяснения именно этих моментов.

По-видимому, всякий сдвиг, всякий переход с одной возрастной ступени на другую связан с резким изменением мотивов и побуждений к деятельности.

То, что является величайшей ценностью для младенца, почти перестает интересовать ребенка в раннем возрасте. Это вызревание новых потребностей, новых мотивов деятельности, конечно, должно быть выдвинуто на первый план. В частности, нельзя не видеть того, что ребенок в игре удовлетворяет какие-то потребности, какие-то побуждения и что без понимания своеобразия этих побуждений мы не можем представить себе тот своеобразный тип деятельности, которым является игра.

В дошкольном возрасте возникают своеобразные потребности, своеобразные побуждения, очень важные для всего развития ребенка и непосредственно приводящие к игре. Они заключаются в том, что у ребенка в этом возрасте возникает целый ряд нереализуемых тенденций, нереализуемых непосредственно желаний. Ребенок раннего возраста, имеет тенденцию к непосредственному

разрешению и удовлетворению своих желаний. Отсрочка выполнения желания трудна для ребенка раннего возраста, она возможна только в каких-то узких пределах; никто не знал ребенка до трех лет, который имел бы желание сделать нечто через несколько дней. Обычно путь от побуждения к его реализации оказывается чрезвычайно коротким. Мне кажется, что если бы в дошкольном возрасте мы не имели вызревания нереализуемых немедленно потребностей, то мы не имели бы игры. Исследования показывают, что не только там, где мы имеем дело с детьми интеллектуально недостаточно развитыми, но и там, где мы имеем недоразвитие аффективной сферы, игра не развивается.

Мне кажется, что с точки зрения аффективной сферы игра создается при такой ситуации развития, когда появляются нереализуемые тенденции. Ребенок раннего возраста ведет себя так: он хочет взять вещь и ему надо взять ее сейчас же. Если эту вещь взять нельзя, то он или устраивает скандал — ложится на пол и бьет ногами, или он отказывается, мирится, не берет этой вещи. У него неудовлетворенные желания имеют свои особые пути замещения, отказа и т. д. К началу дошкольного возраста появляются неудовлетворенные желания, нереализуемые немедленно тенденции, с одной стороны, и, с другой стороны, сохраняется тенденция раннего возраста к немедленной реализации желаний. Ребенок хочет, например, быть на месте матери, или хочет быть всадником и проехаться на лошади. Это неосуществимое сейчас желание. Что делает ребенок раннего возраста, если он увидел проехавшую пролетку и хочет на ней во что бы то ни стало проехать? Если это капризный и избалованный ребенок, то он будет требовать у матери, чтобы во что бы то ни стало его посадили на эту пролетку, может броситься тут же на улице на землю и т. д. Если же это послушный ребенок, привыкший отказываться от желаний, то он отойдет, или мать предложит ему конфетку, или просто отвлечет его каким-то более сильным аффектом, и ребенок откажется от своего непосредственного желания.

В отличие от этого у ребенка после трех лет возникают своеобразные противоречивые тенденции, с одной стороны, у него появляется целый ряд нереализуемых немедленно потребностей, желаний, не вы полнимых сейчас и тем не менее не устраняющихся, как желания, с другой стороны, у него сохраняется почти целиком тенденция к не медленной реализации желаний.

Отсюда и возникает игра, которая, с точки зрения вопроса о том, почему ребенок играет, всегда должна быть понята как воображаемая иллюзорная реализация нереализуемых желаний. Воображение и есть то новообразование, которое отсутствует в сознании ребенка раннего возраста, абсолютно отсутствует у животного, и которое представляет специфическую человеческую форму деятельности сознания, как все функции сознания, оно возникает первоначально в действии. Старую формулу, что детская игра есть воображение в действии, можно перевернуть и сказать, что воображение у подростка и школьника есть игра без действия.

Трудно представить себе, чтобы побуждение, заставляющее ребенка играть, было действительно просто аффективным побуждением того же рода, как у ребенка младенческого возраста при сосании соски.

Трудно допустить, чтобы удовольствие от дошкольной игры было обусловлено, таким же аффективным механизмом, как простое сосание соски. Это ни с чем не вяжется с точки зрения развития дошкольника.

Все это не значит, что игра возникает в результате каждого отдельного неудовлетворенного желания, — ребенок захотел проехаться на пролетке — это желание не удовлетворилось сейчас, ребенок пришел в комнату и стал играть в пролетку. Так никогда не происходит. Здесь речь идет о том, что у ребенка есть не только отдельные аффективные реакции на отдельные явления, а обобщенные неопредмеченные аффективные тенденции. Возьмем ребенка, страдающего комплексом малоценности, микроцефала, например, он не мог быть в детском коллективе — его так задразнили, что он стал бить все зеркала и стекла, где было его изображение. В этом глубокое отличие от раннего возраста, там при отдельном явлении (в конкретной ситуации), например, каждый раз, когда дразнят, возникает отдельная аффективная реакция, еще не обобщенная. В дошкольном возрасте ребенок обобщает свое аффективное отношение к явлению, независимо от настоящей конкретной ситуации, так как отношение аффективное связано со смыслом явления, потому он все время проявляет и комплекс малоценности.

Сущность игры в том, что она есть исполнение желаний, но не единичных желаний, а обобщенных аффектов. Ребенок в этом возрасте сознает свои отношения со взрослыми, он на них аффективно реагирует, но в отличие от раннего детства он обобщает эти аффективные реакции (ему импонирует авторитет взрослых вообще и т. д.).

Наличие таких обобщенных аффектов в игре не означает также того, что ребенок сам понимает те мотивы, ради которых игра затевается, что он делает это сознательно. Он играет, не сознавая мотивов игровой деятельности. Это существенно отличает игру от труда и других видов деятельности. Вообще надо сказать, что область мотивов, действий, побуждений относится к числу менее осознаваемых и становится в полной мере доступной сознанию только в переходном возрасте. Только подросток отдает себе ясный отчет в том, ради чего он делает то или иное.

Теперь оставим «а несколько минут вопрос относительно аффективной стороны, будем смотреть на это, как на какую-то предпосылку, и посмотрим, как разворачивается сама игровая деятельность».

Мне кажется, что за критерий выделения игровой деятельности ребенка из общей группы других форм его деятельности следует принять то, что в игре ребенок создает мнимую ситуацию. Это становится возможным на основе расхождения видимого и смыслового поля, появляющегося в дошкольном возрасте.

Эта мысль не нова в том смысле, что наличие игры с ценимой ситуацией всегда было известно, но ее рассматривали как одну из групп игры. Мнимой ситуации при этом придавалось значение второстепенного признака. Мнимая ситуация не являлась в представлении старых авторов тем основным качеством, которое игру делает игрой, раз только одна определенная группа игры характеризовалась этим признаком.

Главная трудность этой мысли, мне кажется, заключается в трех моментах. Во-первых, здесь есть опасность интеллектуалистического подхода к игре; могут возникнуть опасения, что если игру понимать, как символику; то она как бы превращается в какую-то деятельность, подобную алгебре в действии; она превращается в систему каких-то знаков, обобщающих реальную действительность; мы здесь не находим уже ничего специфического для игры и представляем себе ребенка, как неудавшегося алгебраиста, который не умеет еще писать значков на бумаге, а изображает их в действии. Необходимо показать связь с побуждениями в игре, потому что сама по себе игра, мне кажется, никогда не является символическим действием в собственном смысле этого слова.

Второе — мне кажется, эта мысль представляет игру как познавательный процесс, она указывает на значение этого познавательного процесса, оставляя в стороне не только аффективный момент, но и момент деятельности ребенка.

Третий момент — необходимо раскрытие того, что же эта деятельность делает в развитии, т. е. что с помощью мнимой ситуации может развиваться у ребенка.

Если позволите, начнем со второго вопроса, так как вопроса о связи с аффективным побуждением я уже кратко касался. Мы видели, что в аффективном побуждении, которое приводит к игре, есть начатки не символики, а необходимости мнимой ситуации, ибо, если игра действительно развивается из неудовлетворенных желаний, из нереализуемых тенденций, если она заключается в том, что она есть реализация в игровой форме нереализуемых сейчас тенденций, то уже невольно в самой аффективной природе этой игры будут заложены моменты мнимой ситуации.

Начнем со второго момента — с деятельности ребенка в игре. Что значит поведение ребенка в мнимой ситуации? Мы знаем, что есть форма игры, которая тоже давно была выделена и которая относилась обычно к позднему периоду дошкольного возраста; развитие ее считалось центральным в школьном возрасте; речь идет об играх с правилами. Ряд исследователей, хотя и совершенно не принадлежащих к лагерю диалектических материалистов, пошли в этой области тем путем, который Маркс рекомендует, когда говорит, что «анатомия человека есть ключ к анатомии обезьяны». Они стали в свете этой поздней игры с правилами рассматривать игру раннего возраста, и их исследование привело к выводу, что игра с мнимой ситуацией, в сущности, представляет собой игру с правилами; мне кажется, можно даже выдвинуть положение, что нет игры там, где нет поведения ребенка с правилами, его своеобразного отношения к правилам.

Позвольте эту мысль пояснить. Возьмем любую игру с мнимой ситуацией. Уже мнимая

ситуация включает в себе правила поведения, хотя это не игра с развитыми правилами, сформулированными наперед. Ребенок вообразил себя матерью, а куклу— ребенком, он должен вести себя, подчиняясь правилам материнского поведения. Очень хорошо это показал один из исследователей на остроумном эксперименте, за основу которого он взял знаменитые наблюдения Селли. Последний, как известно, описал игру, замечательную тем, что игровая ситуация и реальная ситуация у детей совпали. Две сестры — одна пяти, другая семи лет — однажды сговорились: «Давай играть в сестры» Таким образом Селли описал случай, где две сестры играли в то, что они две сестры, т. е. разыгрывали реальную ситуацию. Упомянутый выше эксперимент положил в основу своей методики игру детей, внушенную экспериментатором, но игру, которая брала реальные отношения. Мне удалось в отдельных случаях чрезвычайно легко вызвать такую игру у детей. Так, очень легко заставить ребенка играть со своей матерью в то, что он ребенок, а мать — мать, т. е. в то, что есть на самом деле. Существенное отличие игры, как ее описывает Селли, заключается в том, что ребенок, начиная играть, старается быть сестрой. Девочка в жизни ведет себя, не думая, что она сестра по отношению к другой. Она ничего не делает по отношению к другой, потому что она есть сестра этой другой, за исключением, может быть, тех случаев, когда мать говорит: «уступи». В игре же сестер в «сестры» каждая из сестер все время непрерывно проявляет свое сестринство; тот факт, что две сестры стали играть в сестры, приводит к тому, что каждая из них получает правила для поведения. (Я должна быть во всей игровой ситуации сестрой по отношению к другой сестре). Игровыми, подходящими к ситуации, являются только такие действия; которые подходят к этим правилам.

В игре берется ситуация, которая подчеркивает, что эти девочки сестры, они одинаково одеты, они ходят, держась за руки; одним словом, взято то, что подчеркивает их положение, как сестер в отношении взрослых, в отношении к чужим. Старшая, держа за руку младшую, все время говорит о тех, кто изображает людей: «Это чужие, это не наши». Это значит: — «я с сестрой действую одинаково, с нами обращаются одинаково, а с другими, чужими, иначе». Здесь есть подчеркивание одинаковости всего того, что для ребенка сосредоточено в понятии сестры, и это значит, что моя сестра стоит ко мне в другом отношении, чем чужие. То, что незаметно для ребенка существует в жизни, в игре становится правилом поведения.

Таким образом, оказывается, что если создать игру так, чтобы в ней мнимой ситуации, казалось бы, не было, то что остается? Остается правило. Остается то, что ребенок начинает себя вести в этой ситуации, как диктует эта ситуация.

Оставим на минуту этот замечательный эксперимент в области игры и обратимся к любой игре. Мне кажется, везде, где есть мнимая ситуация в игре, везде есть правило. Не наперед сформулированные и меняющиеся на протяжении игры правила, но правила, вытекающие из мнимой ситуации. Поэтому, предствить себе, что ребенок может вести себя в мнимой ситуации без правил, т. е. так, как он ведет себя в реальной ситуации, просто невозможно. Если ребенок играет роль матери, то у него есть правила поведения матери. Роль которую выполняет ребенок, его отношение к предмету, если предмет изменил свое значение, будут всегда вытекать из правила, т. е. мнимая ситуация всегда будет заключать в себе правила. В игре ребенок свободен, Но это иллюзорная свобода.

Если задачей исследователя на первых порах было вскрыть скрытое правило, заключенное во всякой игре с мнимой ситуацией, то сравнительно недавно мы получили доказательство, что так называемая чистая игра с правилами (школьника и игра дошкольника к концу этого возраста) в сущности является игрой с мнимой ситуацией, ибо точно так же, как мнимая ситуация обязательно содержит в себе правила поведения, так и всякая игра с правилами содержит в себе мнимую ситуацию. Что значит, например, играть в шахматы? Создавать мнимую ситуацию. Почему? — Потому, что офицер может ходить только так, король так, а королева так; бить, снять с доски и т. д. — это чисто шахматные понятия; но какая-то мнимая ситуация, хотя и не заменяющая непосредственно жизненных отношений, все-таки здесь есть. Возьмите самую простую игру с правилами у детей. Она сейчас же превращается в мнимую ситуацию в том смысле, что как только игра регулируется какими-то правилами, то ряд реальных действий оказывается по отношению к этому невозможным.

Точно так же, как в начале удалось показать, что всякая мнимая ситуация содержит в скрытом виде правила, удалось показать и обратное— что всякая игра с правилами содержит в себе в скрытом виде мнимую ситуацию. Развитие от явной мнимой ситуации и скрытых правил к игре с явными

правилами и скрытой мнимой ситуацией и составляет два полюса, намечает эволюцию детской игры.

Всякая игра с мнимой ситуацией есть вместе с тем игра с правилами, и всякая игра с правилами есть игра с мнимой ситуацией. Мне кажется это положение ясным.

Однако возникает одно недоразумение, которое необходимо с самого начала устранить. Ребенок научается вести себя по известному правилу с первых месяцев своей жизни. Если взять ребенка раннего возраста, то такие правила, что надо сидеть за столом и молчать, не трогать чужих вещей, слушаться мать — являются правилами, которыми полна жизнь ребенка. Что же специфического в правилах игры? Мне кажется, что решение этого вопроса становится возможным в связи с некоторыми новыми работами. В частности, мне здесь величайшую помощь оказала новая работа Пиаже, посвященная развитию моральных правил у ребенка; в этой работе есть одна часть, посвященная изучению правил игры, в которой Пиаже дает, мне кажется, чрезвычайно убедительное разрешение этих трудностей.

Пиаже разделяет две, как он выражается, морали у ребенка, два источника развития правил детского поведения, которые отличны друг от друга.

В игре это выступает с особенной отчетливостью. Одни правила возникают у ребенка, как показывает Пиаже, из одностороннего воздействия взрослого на ребенка. Если нельзя трогать чужие вещи, то ведь это правило преподано матерью; или надо тихо сидеть за столом — это то, что взрослые выдвигают, как внешний закон в отношении ребенка. Это является одной моралью ребенка. Другие правила возникают, как говорит Пиаже, из взаимного сотрудничества взрослого и ребенка, или детей между собой; это такие правила, в установлении которых участвует сам ребенок.

Игровые правила, конечно, существенно отличаются от правила не трогать чужих вещей и сидеть тихо за столом; в первую очередь они отличаются тем, что устанавливаются самим ребенком. Это есть правила его для самого себя, правила, как говорит Пиаже, внутреннего самоограничения и самоопределения. Ребенок сам себе говорит — я должен себя вести так и так в этой игре. Это совсем иное, чем когда ребенку говорят, что это можно, а этого нельзя. Пиаже показал очень интересное явление в развитии детской морали, которое он называет моральным реализмом; он указывает, что первая линия развития внешних правил (что можно и что нельзя) приводит к моральному реализму, т. е. к тому, что ребенок путает правила моральные с правилами физическими; он путает, что нельзя зажечь вторично один раз зажженную спичку и что вообще нельзя зажигать спичек, или трогать стакан, потому что его можно разбить; все эти «нельзя» для ребенка в раннем возрасте одно и то же, совсем другое отношение у него к правилам, которые он устанавливает сам.

Перейдем теперь к вопросу о роли игры, о ее влиянии на развитие ребенка. Оно представляется мне огромным.

Я постараюсь передать две основные мысли. Я думаю, что игра с мнимой ситуацией есть существенно новое, невозможное для ребенка до трех лет; это новый вид поведения, сущность которого заключается в том, что деятельность в мнимой ситуации освобождает ребенка от ситуационной связанности.

Поведение ребенка раннего возраста в значительной степени, поведение младенца в абсолютной степени, как показали опыты Левина и др., является поведением, определяемым положением, в котором протекает деятельность. Знаменитым примером является опыт Левина с камнем. Этот опыт является действительной иллюстрацией к тому, до какой степени ребенок раннего возраста связан в каждом поступке положением, в котором протекает его деятельность. Мы нашли в этом чрезвычайно характерную черту для поведения ребенка раннего возраста в смысле его отношения к близкой обстановке, к реальному положению, в котором протекает его деятельность. Трудно представить себе большую противоположность тому, что рисуют нам эти опыты Левина в смысле ситуационной связанности деятельности, с тем, что мы видим в игре: в игре ребенок научается действовать в познаваемой, а не видимой ситуации. Мне кажется, что эта формула точно передает то, что происходит в игре. В игре ребенок научается действовать в познаваемой, т. е. в мысленной, а не видимой ситуации, опираясь на внутренние тенденции и мотивы, а не на мотивы и побуждения, которые идут от вещи. Напомню учение Левина о побудительном характере вещей для ребенка раннего возраста, о том, "что вещи диктуют ему то, что надо сделать — дверь тянет ребенка на то, чтобы ее открыть и закрыть, лестница на то, чтобы взбежать, колокольчик на то, чтобы позвонить. Одним

словом, вещам присуща побудительная сила по отношению к действиям ребенка раннего возраста, она определяет поведение ребенка настолько, что Левин пришел к мысли создать психологическую топологию, т. е. математически выразить траекторию движения ребенка в поле в зависимости от того, как расположены там вещи с различной привлекательной и отталкивающей для ребенка силой.

В чем корень ситуационной связанности ребенка? Мы его нашли в одном центральном факте сознания, свойственном раннему возрасту и заключающемся в единстве аффекта и восприятия. Восприятие в этом возрасте вообще является не самостоятельным моментом, а начальным моментом/ в двигательной-аффективной реакции, т. е. всякое восприятие тем самым есть стимул к деятельности. Так как ситуация всегда психологически дана через восприятие, а восприятие не отделено от аффективной и моторной деятельности, то понятно, что ребенок с такой структурой сознания не может действовать иначе, как связанный ситуацией, как связанный полем, в котором он находится.

В игре вещи теряют свой побудительный характер. Ребенок видит одно, а действует по отношению к видимому иначе. Таким образом, получается положение, что ребенок начинает действовать независимо от того, что он видит. Есть больные при некотором поражении головного мозга, которые теряют эту способность действовать независимо от того, что они видят; при виде этих больных начинаешь понимать, что свобода действия, которая есть у каждого из нас и у ребенка более зрелого возраста, далась не сразу, а должна была пройти длительныи путь развития.

Действие в ситуации, которая не видится, а только мыслится, действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации приводит к тому, что ребенок научается определяться в своем поведении не только непосредственным восприятием вещи или непосредственно действующей на него ситуацией, а смыслом этой ситуации.

Дети раннего возраста обнаруживают в экспериментах и в повседневном наблюдении невозможность для них расхождения смыслового и видимого поля. Это очень важный факт. Даже ребенок двух лет, когда он должен повторить, глядя на сидящего перед ним ребенка: «Таня идет», — изменяет фразу и говорит: «Таня сидит». При некоторых заболеваниях мы имеем дело с таким же точно положением. Гольдштейн и Гельб описали ряд больных, которые не умеют сказать не то, что есть. У Гельба имеются материалы об одном больном, который, умея хорошо писать левой рукой, не мог написать фразу: «Я умею хорошо писать моей правой рукой»; глядя в окно при хорошей погоде, он не мог, повторить фразу: «Сегодня плохая погода», а говорил: «Сегодня хорошая погода». Очень часто у больного с нарушением речи мы имеем симптом невозможности повторения бессмысленной фразы, например: «Снег черный», в то время, когда ряд других фраз, столь же трудных по грамматическому и смысловому составу, повторяется.

У ребенка раннего возраста происходит тесное слияние слова с вещью, значения с видимым, при котором расхождение смыслового поля и видимого поля делается невозможным.

Это можно понять, исходя из процесса развития детской речи. Вы говорите ребенку — «часы». Он начинает поиски и находит часы, т. е. первая функция слова заключается в ориентировке в пространстве, в выделении отдельных мест пространства; слово первоначально означает известное место в ситуации.

В дошкольном возрасте в игре мы имеем впервые расхождение смыслового поля и оптического поля. Мне кажется, можно повторить мысль одного из исследователей, который говорит, что в игровом действии мысль отделяется от вещи, и начинается действие от мысли, а не от вещи.

Отделяется мысль от вещи потому, что кусок дерева начинает играть роль куклы, палочка становится лошадью, действие по правилам начинает определяться от мысли, а не от самой вещи. Это такой переворот в отношении ребенка к реальной, конкретной ближайшей ситуации, который трудно оценить во всем его значении. Ребенок делает это не сразу. Отрывать мысль (значение слова) от вещи — это страшно трудная задача для ребенка. Игра является переходной формой к этому. В тот момент, когда палочка, т. е. вещь, становится опорной точкой для отрывания значения лошади от реальной лошади, в этот критический момент коренным образом меняется одна из основных психологических структур, определяющая отношение ребенка к действительности.

Ребенок не может еще оторвать мысль от вещи, он должен иметь точку опоры в другой вещи; здесь мы имеем выражение этой слабости ребенка; он нуждается для того, чтобы мыслить о лошади, определять свои действия этой лошадью, в палочке, в точке опоры. Но все-таки в этот критический

момент коренным образом меняется основная структура, определяющая отношение ребенка к действительности, именно структура восприятия. Особенность человеческого восприятия, возникающая в раннем возрасте, заключается в так называемом реальном восприятии. Это нечто такое, чему мы не имеем ничего аналогичного в восприятии животного. Сущность этого заключается в том, что я вижу не только мир, как цвета и формы, но и мир, который имеет значение и смысл. Я вижу не нечто круглое, черное, с двумя стрелками, а вижу часы и могу отделить одно от другого. Есть больные, которые, увидев часы, скажут, что они видят круглое, белое, с двумя тонкими стальными полосками, но не знают, что это часы, они потеряли реальное отношение к вещи. Итак, структура человеческого восприятия могла бы образно выражена в виде дроби, числителем которой является вещь, а знаменателем — смысл; это выражает известное отношение вещи и смысла, которое возникает на основе речи. Это значит, что каждое человеческое восприятие — есть не единичное восприятие, а восприятие обобщенное. Гольдштейн говорит, что такое предметно-оформленное восприятие и обобщение есть одно и то же. Вот в этой дроби — вещь-смысл — у ребенка доминирующей является вещь; смысл с ней непосредственно связан. В тот критический момент, когда палочка у ребенка становится лошадью, т. е. когда вещь — палочка — становится опорной точкой для того, чтобы оторвать значение лошади от реальной лошади, эта дробь, как говорит исследователь, опрокидывается, и господствующим становится момент смысловой: смысл / вещь.

Все же свойства вещи, как таковой, сохраняют немалое значение: всякая палочка может играть роль лошади, но, например, открытка почтовая никакой лошадью не может являться для ребенка. Положение Гете, что для ребенка в игре все может стать всем — это положение неправильное. Для взрослых, при сознательной символике, конечно, и карточка может быть лошадью. Если я хочу показать расположение опытов, я кладу спичку и говорю — это лошадь. И этого достаточно. Для ребенка это не может быть лошадью, должна быть палочка — поэтому игра — не символика. Символ это знак, а палка — не знак лошади. Свойства вещи сохраняются, но значение их опрокидывается, т. е. центральным моментом становится мысль. Можно сказать, что вещи в этой структуре из главенствующего момента становятся чем-то подчиненным.

Таким образом, ребенок в игре создает такую структуру — смысл / вещь, где смысловая сторона, значение слова, значение вещи, является господствующей, определяющей его поведение.

Значение эмансипируется до некоторой степени от вещи, с которой оно раньше непосредственно было слито. Я бы сказал, что в игре ребенок оперирует значением, оторванным от вещи, но оно неотрывно от реального действия с реальным предметом.

Таким образом, возникает чрезвычайно интересное противоречие, которое заключается в том, что ребенок оперирует оторванными от вещей и действий их значениями, но оперирует ими неотрывно от какого-то реального действия и какой-то другой реальной вещи. Это и есть переходный характер игры, который делает ее промежуточным звеном между чисто ситуационной связанностью раннего возраста и мышлением, оторванным от реальной ситуации.

В игре ребенок оперирует вещами как вещами, имеющими смысл, оперирует значениями слов, замещающими вещь, поэтому в игре происходит эмансипация слова от вещи (бихевиорист описал бы игру и ее характерные свойства так: ребенок называет обычные вещи необычными именами, свои обычные действия необычными обозначениями, несмотря на то, что знает настоящие имена).

Отрыв слова от вещи нуждается в опорном пункте в виде другой вещи. Но в тот момент, когда палочка, т. е. вещь, становится опорной точкой для отрыва значения «лошадь» от реальной лошади (ребенок не может оторвать значение от вещи или слова от вещи иначе, как найдя точку опоры в другой вещи, т. е. силой одной вещи похитить имя другой) — он заставляет одну вещь как бы воздействовать на другую в смысловом поле. Перенос значений облегчается тем, что ребенок принимает слово за свойство вещи, не видит слова, а видит за ним означаемую им вещь. Для ребенка слово «лошадь», отнесенное к палочке, означает: «там лошадь», т. е. он мысленно видит вещь за словом.

Игра переходит к внутренним процессам в школьном возрасте, к внутренней речи, логической памяти, абстрактному мышлению. В игре ребенок оперирует значениями, оторванными от вещей, но неотрывно от реального действия с реальными предметами, но отрыв значения лошади от реальной лошади и перенос его на палочку (вещественная точка опоры, иначе значение улетучится, испарится) и

реальное действие с палочкой как с лошадью, есть необходимый переходный этап к оперированию значениями, т. е. ребенок раньше действует со значениями, как с вещами, а потом осознает их и начинает мыслить, т. е. также, как до грамматической и письменной речи ребенок имеет умения, но не знает, что имеет их, т. е. не осознает и не владеет ими произвольно; в игре ребенок несознательно и произвольно пользуется тем, что можно оторвать значение от вещи, т. е. он не знает, что он делает, не знает, то говорит прозой, подобно тому, как он говорит, но не замечает слова.

Отсюда функциональное определение понятий, т. е. вещей, отсюда слово — часть вещи.

Итак, я хотел бы сказать, что факт создания мнимой ситуации не случайный факт в жизни ребенка, он имеет первым следствием эмансипацию ребенка от ситуационной связанности. Первый парадокс игры — то, что ребенок оперирует оторванным значением, но в реальной ситуации. Вторым парадоксом заключается в том, что ребенок действует в игре по линии наименьшего сопротивления, т. е. он делает то, что ему больше всего хочется, так как игра связана с удовольствием. В то же время научается действовать по линии наибольшего сопротивления: подчиняясь правилам, дети отказываются от того, что им хочется, так как подчинение правилам и отказ от действия по непосредственному импульсу в игре есть путь к максимальному удовольствию.

Если вы возьмете детей в спортивной игре, то увидите то же самое. Бежать наперегонки оказывается трудно, потому что бегущие готовы сорваться с места, когда вы говорите «1, 2...» и не выдерживают до 3. Очевидно, суть внутренних правил заключается в том, что ребенок должен действовать не по непосредственному импульсу.

Игра непрерывно, на каждом шагу создает к ребенку требования действовать вопреки непосредственному импульсу, т. е. действовать по линии наибольшего сопротивления. Непосредственно хочется побежать — это совершенно ясно, но игровые правила велят мне остановиться. Почему же ребенок делает не то, что ему непосредственно хочется сейчас сделать? Потому что соблюдение правил во всей структуре игры сулит такое большое наслаждение от игры, которое больше, чем непосредственный импульс; иначе говоря, как заявляет один из исследователей, вспоминая слова Спинозы, «аффект может быть побежден только другим, более сильным аффектом». Таким образом, в игре создается положение, при котором возникает, как говорит Ноль, двойной аффективный план. Ребенок, например, плачет в игре, как пациент, но радуется, как играющий. Ребенок отказывается в игре от непосредственного импульса, координируя свое поведение, каждый свой поступок с игровыми правилами. Это блестяще описал Гросс. Его мысль заключается в том, что воля ребенка рождается и развивается из игры с правилами. В самом деле, ребенок в простой игре в колдуны, которую описывает Гросс, должен, чтобы не проиграть, убежать от колдуна; в то же время он должен помочь товарищу и его расколдовать. Когда до него дотронулся колдун, он должен остановиться. На каждом шагу ребенок приходит к конфликту между правилом игры и тем, что бы он сделал, если бы сейчас мог действовать непосредственно: в игре он действует наперекор тому, что ему сейчас хочется. Ноль показал, что наибольшая сила самоуправления у ребенка возникает в игре. Он достигал максимума воли у ребенка в смысле отказа от непосредственного влечения в игре — конфетами, которые дети не должны были есть по игровым правилам, потому что они изображали несъедобные вещи. Обычно ребенок испытывает подчинение правилу в отказе от того, что ему хочется, а здесь — подчинение правилу и отказ от действия по непосредственному импульсу есть путь к максимальному удовольствию.

Таким образом, существенным признаком игры является правило, ставшее аффектом. «Идея, ставшая аффектом, понятие, превратившееся в страсть» — прототип этого идеала Спинозы в игре, который есть царство произвольности и свободы. Выполнение правила является источником удовольствия. Правило побеждает, как сильнейший импульс (ср. Спиноза — аффект может быть, побежден сильнейшим аффектом). Отсюда вытекает, что такое правило есть внутреннее правило, т. е. правило внутреннего самоограничения, самоопределения, как говорит Пиаже, а не правило, которому ребенок подчиняется, как физическому закону. Короче говоря, игра дает ребенку новую форму желаний, т. е. учит его желать, соотнося желания к фиктивному «я», т. е. к роли в игре и ее правилу, поэтому в игре возможны высшие достижения ребенка, которые завтра станут его средним реальным уровнем, его моралью.

Сейчас мы можем сказать о деятельности ребенка то же, что мы говорили о вещи. Так же, как



существует дробь — вещь / смысл, существует — действие / смысл.

Если раньше господствующим моментом было действие, то сейчас эта структура опрокидывается и смысл становится числителем, а действие знаменателем.

Важно понять, какое освобождение от действий ребенок получает в игре, когда это действие становится вместо реальной, например, еды, движением пальцев, т. е. когда действие выполняется не ради действия, а ради смысла, который оно обозначает.

У ребенка-дошкольника вначале действие является господствующим над его смыслом, непониманием этого действия; ребенок больше умеет делать, чем понимать. В дошкольном возрасте впервые возникает такая структура действия, при которой определяющим является смысл; но само действие является не побочным, подчиненным моментом, а моментом структурным. Ноль показал, что дети ели с тарелочки, делая руками ряд движений, напоминающих настоящую еду, но действия, которые вообще не могли означать еду, становились невозможными. Откидывание рук назад, вместо того, чтобы тянуть их к тарелке, становилось невозможным, т. е. это действовало на игру нарушающим образом. Ребенок не символизирует в игре, но желает, исполняет желание, пропускает через переживание основные категории действительности, именно поэтому сутки проигрываются в игре за полчаса, 100 верст покрываются пятью шагами. Ребенок, желая, выполняет, думая — действует; неотрывность внутреннего действия от внешнего: воображение, осмысление и воля, т. е. внутренние процессы во внешнем действии.

Основным является смысл действия, но и само по себе действие не безразлично. В раннем возрасте было обратное положение, т. е. структурно определяющим являлось действие, а смысл являлся второстепенным, побочным, подчиненным моментом. То же самое, что мы говорили об отрыве значения от предмета, относится и к собственным действиям ребенка: ребенок, который, стоя на месте, топчется, воображая, что едет верхом на лошади, тем самым совершает опрокидывание дроби действие / смысл на смысл / действие.

Снова для того, чтобы оторвать смысл действия от реального действия (ехать верхом, не имея возможности это сделать), ребенок нуждается в опорном пункте в виде замещающего реального же действия. Но снова, если раньше в структуре «действие — смысл» определяющим было действие, то сейчас структура опрокидывается и определяющим становится смысл. Действие отодвигается на задний план, становится точкой опоры — опять смысл отрывается от действия с помощью другого действия. Это снова повторный пункт на пути к чистому оперированию смыслами действий, т. е. к волевому выбору, решению, борьбе мотивов и прочим процессам, резко оторванным от выполнения, т. е. путь к воле, так же, как оперирование смыслами вещей — путь к абстрактному мышлению — ведь в волевом решении определяющим пунктом является не самое выполнение действия, а смысл его. В игре действие замещает другое действие, как вещь другую вещь. Как «переплавляет» ребенок одну вещь в другую, одно действие в другое? Это осуществляется через движение в смысловом поле, не связанное видимым полем, реальными вещами, которое подчиняет себе все реальные вещи и реальные действия.

Это движение в смысловом поле — самое главное в игре: оно, с одной стороны, есть движение в абстрактном поле (поле, значит, возникает раньше, чем произвольное оперирование значениями), но способ движения — ситуационный, конкретный (т. е. не логический, а аффективное движение). Иначе говоря, возникает смысловое поле, но движение в нем происходит так же, как в реальном — в этом главное генетическое противоречие игры. Мне остается ответить на три вопроса: во-первых, показать, что игра является не преобладающим, а ведущим моментом в развитии ребенка, во-вторых, показать, в чем заключается развитие самой игры, т. е. что же значит движение от преобладания мнимой ситуации к преобладанию правила; и третье — показать, какие внутренние преобразования производит игра в развитии ребенка.

Я думаю, что игра не является преобладающим типом деятельности ребенка. В основных жизненных ситуациях ребенок ведет себя диаметрально противоположно тому, как он ведет себя в игре. В игре у него действие подчинено смыслу, а в реальной жизни у него действие, конечно, господствует над смыслом.

Таким образом, мы имеем в игре, если хотите, негатив общего жизненного поведения ребенка. Поэтому считать игру за прототип его жизненной деятельности, за преобладающую форму, будет

совершенно неосновательно. В этом главный недостаток теории Коффки, который рассматривает игру, как другой мир ребенка. Все то, что относится к ребенку, по Коффка, есть игровая действительность. То, что относится к взрослому, есть серьезная действительность. Одна и та же вещь в игре имеет один смысл, вне этого — другой смысл. В детском мире господствует логика желаний, логика удовлетворения влечения, а не реальная логика. В жизнь переносится иллюзорность игры. Это было бы так, если бы игра была преобладающей формой деятельности ребенка; но трудно представить себе, какую картину из сумасшедшего дома напоминал бы ребенок, если бы эта форма деятельности, о которой мы говорим с вами, хотя бы до некоторой степени переносилась в реальную жизнь, становилось бы преобладающей формой жизненной деятельности ребенка.

Коффка проводит ряд примеров того, как ребенок переносит игровую ситуацию в жизнь. Но настоящее перенесение игрового поведения в жизнь может рассматриваться только как болезненный симптом. Вести себя в реальной ситуации, как в иллюзорной, значит, давать начальные ростки бреда.

Как показывает исследование, игровое поведение в жизни в норме наблюдается тогда, когда игра носит характер игры сестер «в сестры», т. е. дети, сидя за настоящим обедом, могут играть в обед или (в примере, который приводит Кац) дети, которые не хотят укладываться в кровать, говорят: «Давайте играть в то, что как будто бы ночь, нам надо идти спать»; они начинают играть в то, что они на самом деле делают, очевидно, создавая какие-то другие отношения, облегчая этим выполнение неприятного действия.

Таким образом, мне кажется, что игра не есть преобладающий тип деятельности в дошкольном возрасте. Только в теориях, которые рассматривают ребенка не как существо, удовлетворяющее основные требования жизни, а как существо, которое живет в поисках за наслаждениями, стремится к удовлетворению этих наслаждений, может возникнуть такая мысль, что детский мир есть мир игровой. Возможно ли в поведении ребенка такое положение, чтобы он действовал всегда по смыслу, возможно ли такое сухое поведение у дошкольника, чтобы он с конфетой вел себя не так, как хочется, только из-за мысли, что он должен себя вести иначе? Такое подчинение правилам — совершенно невозможная вещь в жизни; в игре же оно становится возможным; таким образом, игра и создает зону ближайшего развития ребенка. В игре ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя. Игра в конденсированном виде содержит в себе, как в фокусе увеличительного стекла, все тенденции развития; ребенок в игре как бы пытается сделать прыжок над уровнем своего обычного поведения.

Отношение игры к развитию следует сравнить с отношением обучения к развитию. За игрой стоят изменения потребностей и изменения сознания более общего характера. Игра — источник развития и создает зону ближайшего развития. Действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации, создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов — все это возникает в игре и ставит ее на высший уровень развития, возносит ее на гребень волны, делает ее девятым валом развития дошкольного возраста, который возносится всей глубиной вод, но относительно спокойных.

По существу, через игровую деятельность и движется ребенок. Только в этом смысле игра может быть названа деятельностью ведущей, т. е. определяющей развитие ребенка.

Второй вопрос — как движется игра? Замечателен тот факт, что ребенок начинает с мнимой ситуации, причем эта мнимая ситуация первоначально очень близка к реальной ситуации. Имеет место воспроизведение реальной ситуации. Скажем, ребенок, играя в куклы, почти повторяет то, что его мать, делает с ним; доктор только что смотрел горло у ребенка, сделал ему больно, он кричал, но как только доктор ушел, он сейчас же лезет с ложкой кукле в рот.

Значит, в первоначальной ситуации правило находится в высшей степени в сжатом, скомканном виде. Сама мнимость в ситуации тоже чрезвычайно мало мнимая. Она есть мнимая ситуация, но она становится понятной в ее отношении к только что бывшей реальной ситуации, т. е. она есть воспоминание о чем-то бывшем. Игра больше напоминает воспоминание, чем воображение, т. е. она есть скорее воспоминание в действии, чем новая внимания ситуация. По мере развития игры мы имеем движение в ту сторону, что осознается цель игры.

Неверно представлять себе, что игра есть деятельность без цели; игра есть целевая деятельность ребенка. В спортивных играх есть выигрыш или проигрыш, можно добежать первым и

можно оказаться вторым или последним. Одним словом, цель решает игру. Цель становится тем, ради чего предпринимается все остальное. Цель, как конечный момент, определяет аффективное отношение ребенка к игре; бегая вперегонки, ребенок может сильно волноваться и сильно огорчаться; от его удовольствия мало может остаться, потому что ему тяжело физически бежать, и если его опережают, то он мало будет испытывать функционального удовольствия. Цель к концу игры в спортивных играх становится одним из доминирующих моментов игры, без которого игра так же теряет свой смысл, как разглядывание какой-нибудь лакомой конфеты, помещение ее в рот, разжевывание и выплевывание обратно.

В игре осознается наперед поставленная цель — кто добежит первым.

В конце развития выступает правило, и чем оно жестче, чем оно больше требует от ребенка приспособления, чем больше регулирует деятельность ребенка, тем игра становится напряженнее и острее. Простое бегание без цели, без правил игры — это вялая игра, не захватывающая ребят.

Ноль облегчил правила крокетовой игры для детей. Он показывает, как это размагничивает, т. е. как для ребенка игра теряет смысл по мере того, как отпадают правила. Следовательно, к концу развития в игре выступает отчетливо то, что было в зародыше вначале. Выступает цель — правила. Это было и раньше, но в свернутом виде. Выступает еще один момент, очень существенный для спортивной игры — это некоторый рекорд, также очень связанный с целью.

Возьмем, например, шахматы. Приятно выиграть шахматную партию и неприятно для настоящего игрока ее проиграть. Ноль говорит, что ребенку также приятно добежать первым, как красивому человеку посмотреть на себя в зеркало; получается какое-то чувство удовлетворения.

Следовательно, возникает комплекс качеств, который настолько выступает вперед в конце развития игры, насколько он свернут вначале; моменты, второстепенные или побочные вначале, становятся центральными в конце и обратно — главенствующие вначале моменты в конце становятся побочными.

Наконец, третий вопрос — какого же рода изменения в поведении ребенка производит игра? В игре ребенок свободен, т. е. он определяет свои поступки, исходя из своего «Я». Но это иллюзорная свобода. Он подчиняет свои действия определенному смыслу, он действует, исходя из значения вещи.

Ребенок научается осознавать свои собственные действия, осознавать, что каждая вещь имеет значение.

Факт создания мнимой ситуации с точки зрения развития можно рассматривать, как путь к развитию отвлеченного мышления; связанное же с этим правило, мне кажется, ведет к развитию действий ребенка, на основе которых вообще становится возможным то разделение игры и труда, с которым мы встречаемся в школьном возрасте, как с основным фактом.

Я хотел бы еще обратить внимание на один момент: игра является действительно особенностью дошкольного возраста.

По образному выражению одного из исследователей, игра ребенка до трех лет носит характер серьезной игры, так же, как и игра подростка, в различном, конечно, смысле этого слова; серьезная игра ребенка раннего возраста заключается в том, что он играет, не отделяя мнимой ситуации от реальной.

У школьника игра начинает существовать в виде ограниченной формы деятельности, преимущественно типа спортивных игр, играющих известную роль в общем ходе развития школьника, но не имеющих того значения, которое имеет игра у дошкольника.

Игра по виду мало похожа на то, к чему она приводит, и только внутренний глубокий анализ ее дает возможность определить процесс ее движения и ее роль в развитии дошкольника.

В школьном возрасте игра не умирает, а проникает в отношение к действительности. Она имеет свое внутреннее продолжение в школьном обучении и труде обязательная деятельность с правилом. Все рассмотрение сущности игры показало нам, что в игре создается новое отношение между смысловым порем, т. е. между ситуацией в мысли, и реальной ситуацией.