

Het spel en zijn rol in de psychische ontwikkeling van het kind

L. S. VYGOTSKIJ

Inleiding

Dit is het tweede artikel in de serie over Russische speltheorieën. Het eerst verscheen in het juninummer 1981 van Pedagogische Studiën (blz. 276-284). Het onderhavige artikel is een vertaling van de tekst die is verschenen in Voprosy Psichologii 1966 no. 6. Deze posthume publikatie vormt de uitwerking van een stenogram, gemaakt tijdens een voordracht die Vygotskij in 1933 heeft gehouden in Leningrad, in het Herzen-Instituut voor Pedagogiek aldaar. De Russische titel luidt 'Igra i eë rol' v psichičeskom razvitií rebenka'. Het is de enige tekst van Vygotskij, die alleen aan het spel is gewijd. In het eerste artikel van onze reeks is de samenvatting ervan te vinden die El'konin in zijn boek over het spel heeft gegeven. Wij verwijzen daarnaar, merken slechts op, dat Vygotskij zowel aan de affectief-motivationale kant van het kinderspel aandacht besteedt als aan de cognitieve kant. Bovendien geeft hij zijn visie op de betekenis van het spel voor de cognitieve en de persoonlijkheidsontwikkeling van het kind. Zonder overdrijving kan gezegd worden dat dit artikel in het ontwikkelingspsychologische denken van Vygotskij een onmisbare schakel vormt. Het is bovendien een van de levendigste, origineelste en best leesbare publikaties van zijn hand. De vertaling werd gemaakt door Zuzana Nelissen-Bradová en daarna nog eens door haar, prof. H. F. Pijning en mij gezamenlijk doorgenomen. Zoals aangekondigd zal ik in het laatste artikel van de reeks een analyse van El'konins speltheorie geven.

C. F. van Parreren

Wanneer we spreken over de betekenis van het spel voor de ontwikkeling van de kleuter, stuiten we op twee fundamentele vragen. Ten eerste: wat is de oorsprong en de genese van het spel in de kinderlijke ontwikkeling? Ten tweede: wat is de rol van de spelactiviteit in de

ontwikkeling van het kind en wat voor betekenis heeft die activiteit voor de ontwikkeling van de kleuter? Is het spel de centrale of alleen maar de meest frequente activiteit in de kleuterleeftijd?

Vanuit de algehele ontwikkeling bezien, is het spel naar mijn mening inderdaad de centrale activiteit in de ontwikkeling van de kleuter.

Laten we het spel van het kind nader beschouwen. Het is onjuist het spel te definiëren onder verwijzing naar de 'bevrediging' die het kind al spelend ondergaat. Dat is onjuist om twee redenen. Ten eerste omdat er activiteiten voorkomen die een veel diepere bevrediging bij het kind teweeg brengen dan het spel. Bevrediging vindt bijvoorbeeld ook plaats tijdens het zuigen, omdat het kind, functioneel gezien, bevrediging beleeft als het aan een speen zuigt ook wanneer er geen voedsel uitkomt.

Ten tweede bestaan er spelactiviteiten die op zich geen bevrediging met zich meebrengen. We bedoelen spelen die overwegend gespeeld worden aan het eind van de kleuterleeftijd en in het begin van de lagere schoolleeftijd en die het kind alleen bevrediging verschaffen als het resultaat aantrekkelijk is. Hiertoehoren bijvoorbeeld de wedstrijdspelen (hiermee bedoelen we niet alleen spelen die een lichamelijke inspanning vergen, maar alle spelen waarbij gewonnen kan worden en een resultaat behaald kan worden). Bij dergelijke spelen kan vaak een sterk gevoel van onlust ontstaan als het spel voor het kind ongunstig afloopt. Het is dus onjuist om te stellen dat het spel altijd door bevrediging gekenmerkt wordt.

Vaak treffen we ook een sterk intellectualistische interpretatie van het spel aan, waarbij het feit genegeerd wordt dat in het spel behoeften van het kind gerealiseerd worden (zijn spontane bewegingsdrang, zijn affectieve strevingen). Men komt door deze intellectualisering in een aantal theorieën niet aan de eigenlijke spelproblematiek toe.

Ik ben geneigd om aan de motivatieproblematiek een meer algemene plaats toe te kennen en ik ben dan ook van mening dat het fout is als speltheorieën de behoeften van het kind nege-

ren door ze volledig op te vatten als behoeften van algemeen intellectuele aard. Kortom, alles wat zou kunnen worden beschouwd als strevingen en motieven van de spelactiviteit wordt genegeerd. Vaak wordt de ontwikkeling van het kind verklaard op basis van de ontwikkeling van zijn intellectuele functies d.w.z. het kind wordt gezien als een theoretisch wezen dat, afhankelijk van zijn intellectuele ontwikkelingsniveau, van de ene leeftijdsfase naar de volgende overgaat.

Er wordt daarbij geen rekening gehouden met de behoeften van het kind, met zijn belangstelling, strevingen en motieven, zonder welke, zoals uit onderzoek blijkt, de overgang van de ene leeftijdsfase naar de volgende nooit tot stand kan komen. Ik geloof dat de analyse van het spel juist met het ophelderen van het motivationele aspect moet beginnen.

Wij moeten ervan uitgaan, dat elke stap, elke overgang naar een volgende leeftijdsfase, direct samenhangt met een sterke verandering van de motieven tot handelen.

Wat grote waarde heeft voor een baby, interesseert een peuter bijna niet meer. Nieuwe behoeften en nieuwe motieven worden 'rijp' en het is deze ontwikkeling die in eerste instantie bestudeerd moet worden. We kunnen immers niet negeren dat het kind in het spel bepaalde behoeften en strevingen bevredigt; indien we de aard van deze strevingen niet begrijpen, kunnen we ook geen juist beeld krijgen van het spel.

In de kleuterperiode ontstaan specifieke behoeften en strevingen die van groot belang zijn voor de algehele ontwikkeling van het kind en die spontaan tot spel leiden. Bij de kleuter ontstaan nl. strevingen die niet te realiseren zijn, wensen die niet onmiddellijk vervuld kunnen worden. De peuter kan zich niet goed schikken in uitstel van de vervulling van zijn wensen; een dergelijk uitstel is slechts binnen enge grenzen mogelijk. Niemand kent immers een kind beneden de drie jaar dat zijn wens pas een paar dagen later vervuld wil zien. Gewoonlijk is de tijd tussen een wens en het vervullen van die wens zeer kort. Ik geloof dat als we bij de kleuter geen behoeften zouden aantreffen die niet onmiddellijk gerealiseerd kunnen worden, we ook geen spel zouden aantreffen. Uit onderzoek blijkt dat zowel kinderen met een beperkte intellectuele ontwikkeling als kinderen met een vertraagde emotionele ontwikkeling weinig of niet spelen.

Naar mijn idee ontstaat het spel in situaties waarin zich niet-realiseerbare strevingen voordoen. Als een peuter iets wil hebben, wil hij het meteen hebben. Als hij iets niet kan krijgen, begint hij kabaal te maken, gaat op de vloer liggen en met zijn benen trappen of hij legt zich passief bij de situatie neer. Voor de niet bevredigde wensen treden bij de peuter op een of andere manier andere in de plaats, ofwel er wordt van afgezien, etc. In het begin van de kleuterleeftijd gebeurt het voor het eerst dat het kind niet direct bevredigde wensen koestert, terwijl het toch, juist zoals in de voorafgaande ontwikkelingsperiode, zijn wensen onmiddellijk vervuld wil zien. Het kind wil bijvoorbeeld moeder zijn of als een ruiter op een paard rijden. Dat zijn wensen die niet terstond vervuld kunnen worden. Wat zal een kind van nog geen drie jaar doen als het met alle geweld in een rijtuig wil gaan zitten dat net voorbij gaat? Als het een nukkig en verwend kind is, zal het van zijn moeder eisen dat ze hem koste wat het kost in het rijtuig zet, of het laat zich ter plekke op het trottoir vallen, etc. Als het een gehoorzaam kind is dat gewend is van zijn wensen af te zien, zal het verder lopen, zijn moeder zal het een snoepje geven of met een sterker affect zijn aandacht afleiden en het kind zal van zijn spontane wens afzien.

In tegenstelling tot het bovenstaande ontstaan er bij een kind ná zijn derde jaar specifieke onderling tegenstrijdige tendenties; enerzijds ontstaan er behoeften die niet onmiddellijk te realiseren zijn, wensen die niet meteen vervuld kunnen worden, maar die niettemin als wensen blijven bestaan; anderzijds wil het kind dat zijn wensen terstond vervuld worden.

Hierdoor ontstaat het spel dat (als we ons afvragen waarom het kind speelt) altijd opgevat moet worden als een fictieve, denkbeeldige verwezenlijking van niet realiseerbare wensen. Het is de fantasie die nu haar intrede doet, die in het bewustzijn van een kind onder de drie jaar ontbreekt en bij dieren volstrekt afwezig is. De fantasie die een specifieke activiteit van het menselijk bewustzijn is, ontstaat net als alle andere functies van het bewustzijn aanvankelijk in het handelen. De oude definitie dat het kinderspel fantasie in actie is, kunnen we omdraaien en zeggen dat de fantasie bij schoolkinderen en pubers een spel zonder actie is.

Ik kan me moeilijk voorstellen dat de drang waardoor het kind tot spelen komt van dezelfde aard is als de affectieve drang van een

baby tot het zuigen aan een speen. We kunnen ook moeilijk aannemen dat de bevrediging van de kleuter in het spel door hetzelfde affectieve mechanisme tot stand komt als het simpele zuigen van een baby aan een speen. Gezien de ontwikkeling van de kleuter houden deze twee verschijnselen geen enkel verband met elkaar.

Dit alles betekent echter niet dat elke onvervulde wens op een manier als deze tot spel leidt: een kind wil in een rijtuig gaan zitten, zijn wens wordt op dat moment niet vervuld, dus loopt het kind de kamer in en begint 'rijtuigje te spelen'. Zo gaat het nooit. Het kind vertoont namelijk algemene affectieve tendenties, die niet aan concrete gebeurtenissen en voorwerpen gebonden zijn; het vertoont dus niet alleen specifieke affectieve reacties op elk afzonderlijk verschijnsel. Laten we een kind nemen dat een minderwaardigheidscomplex heeft, of bijvoorbeeld een microcefaal kind; zo'n kind kan zich niet handhaven in een groep, de andere kinderen plagen het zo dat het kind alle spiegels en ruiten waarin het zichzelf kan zien, kapot gaat slaan. Het gedrag van dit kind verschilt aanzienlijk van het gedrag van een peuter. Op die leeftijd ontstaat er bij elke afzonderlijke gebeurtenis (in een concrete situatie), bijvoorbeeld als een kind geplaagd wordt, een afzonderlijke affectieve reactie, maar nog geen algemene tendentie. Bij de kleuter daarentegen ontstaat een gegeneraliseerde affectieve reactie, die niet meer gebonden is aan een concrete situatie, waardoor het minderwaardigheidscomplex van een kleuter zich ook in allerlei omstandigheden gaat manifesteren.

Het essentiële van het spel bestaat hierin dat het spel een-ervulling van wensen is, echter niet van eenmalige wensen, maar van gegeneraliseerde affecten. De kleuter is zich bewust van zijn relaties met volwassenen waar hij affectief op reageert, maar in tegenstelling tot de peuter zijn de affectieve reacties bij de kleuter algemener (de kleuter is in het algemeen geïmponeerd door de autoriteit van de volwassenen etc.).

De aanwezigheid van dergelijke affecten die het spel doen ontstaan, betekent nog niet dat het kind die affecten begrijpt of zich ervan bewust is. Het kind speelt zonder zich bewust te zijn van de drijfveren van zijn activiteit. Hierdoor verschilt het spel wezenlijk van werk en van andere activiteiten. In het algemeen worden handelingen en hun drijfveren door kleuters minder bewust ervaren; pas in de puberteit

worden deze volledig bewust. Alleen een puber kan zich er duidelijk rekenschap van geven of hij iets al dan niet graag doet.

We laten nu de activiteit even rusten en beschouwen deze als een voorwaarde voor het spel; thans gaan we na hoe de spelactiviteit zich ontwikkelt.

Als we de spelactiviteit van andere activiteiten willen onderscheiden, moeten we naar mijn mening de fictieve situatie die het kind in het spel creëert als onderscheidingscriterium nemen. In de kleuterleeftijd kan het kind een fictieve situatie creëren, omdat dan het visuele veld en het veld van betekenissen niet meer samenvallen.

Deze gedachte is niet nieuw, het verband tussen het spel en de fictieve situatie is al lang bekend, maar het spel met een fictieve situatie werd slechts beschouwd als één soort spel. De fictieve situatie werd gezien als een secundair kenmerk van het spel. In de traditionele psychologie werd de fictieve situatie niet als de essentiële eigenschap van het spel beschouwd, maar als kenmerk van slechts één soort spelen.

Deze gedachte is naar mijn mening in de volgende drie opzichten problematisch. Ten eerste bestaat het gevaar dat het spel intellectueel benaderd wordt; wanneer men het spel als een symbolische activiteit opvat, wordt het spel een soort activiteit die vergelijkbaar is met algebra 'in actie'; het spel wordt dan een systeem van tekens waarmee de concrete werkelijkheid in algemene termen wordt gevat; in deze opvatting vinden we niets wat specifiek is voor het spel. Volgens deze opvatting zouden we ons een spelend kind moeten voorstellen als een leerling die slecht is in algebra, die nog geen tekens kan opschrijven en ze daarom uitbeeldt in een handeling. We moeten het verband tussen de strevingen en het spel niet uit het oog verliezen, omdat het spel m.i. nooit een symbolische handeling in de eigenlijke zin van het woord kan zijn.

Ten tweede wordt volgens de bovengenoemde gedachte het spel beschouwd als cognitief proces, terwijl het affectieve aspect en zelfs het activiteitsaspect buiten beschouwing worden gelaten.

Ten derde dient onderzocht te worden wat de spelactiviteit voor de kinderlijke ontwikkeling precies betekent, d.w.z. wat kan bij het kind door de fictieve situatie ontwikkeld worden?

Ik wil graag bij het tweede punt beginnen,

omdat ik het probleem van de affectieve tendenties al kort besproken heb. We hebben gezien dat de affectieve tendentie tot spel in een fictieve situatie leidt (en niet tot een elementair symboolgebruik). Als het spel immers door onbevredigde wensen tot stand komt, door niet realiseerbare strevingen, als het spel de vervulling is van niet direct realiseerbare strevingen in spelvorm, dan is de fictieve situatie al impliciet in de affectieve aard van het spel aanwezig.

Laten we dus met het tweede punt beginnen, met de activiteit van het kind in het spel. Wat houdt het gedrag van het kind in de fictieve situatie in? Er bestaat een speltype dat al lang bekend is en dat door oudere kleuters gespeeld wordt en pas op de schoolleeftijd een centrale plaats inneemt; we doelen hier op het spel met regels. Een aantal onderzoekers, die beslist niet het dialectische marxisme aanhingen, heeft niettemin de weg bewandeld die Marx aanbeveelt, want deze onderzoekers gingen uit van de stelling dat 'de anatomie van de mens de sleutel is tot de anatomie van de aap'. Deze onderzoekers bestudeerden het spel van jonge kleuters vanuit het latere spel met regels en concludeerden dat het spel met de fictieve situatie in wezen een spel met regels is; het is naar mijn mening zelfs mogelijk de stelling te peneren dat er geen sprake van spel kan zijn als het kind niet op een of andere manier met regels omgaat.

We lichten deze gedachte nader toe. Laten we uitgaan van een willekeurig spel met een fictieve situatie. Een fictieve situatie houdt op zich al gedragsregels in, al zijn die niet van tevoren geformuleerd. Een kind dat zich verbeeldt dat het moeder is en zijn pop een kind, moet zich schikken naar de regels van het moederlijke gedrag en zich dus als zodanig gedragen. Een van de bovengenoemde onderzoekers beschrijft een dergelijk spelgedrag in een origineel experiment, dat hij baseerde op een fameuze observatie van Sully¹. Sully heeft zoals bekend een spel beschreven waarin spelsituatie en reële situatie samenvielen. Twee zusjes, vijf en zeven jaar oud, zeiden tegen elkaar: 'Laten we zusjes spelen'. Sully beschreef aldus het geval dat twee zusjes 'zusjes spelen', dat wil dus zeggen dat zij een reële situatie speelden. Op overeenkomstige wijze werd het spel dat in het bovenaangehaalde experiment door de onderzoeker zelf was voorgesteld, gebaseerd op de werkelijkheid. Ik slaagde er zelf ook enkele malen gemakkelijk in om kinderen een spel te

laten spelen waarin het kind kind was en zijn moeder moeder, zodat er een spel werd gespeeld overeenkomstig de werkelijkheid. Het wezenlijke verschil tussen het spel zoals Sully het beschrijft en de werkelijkheid is dat het meisje, als ze begint te spelen, haar best doet om zus te zijn. In het werkelijke leven namelijk beseft het meisje niet altijd dat ze een zus van een zus is. Ze handelt niet telkens met het besef dat ze een zusje heeft, misschien alleen in het geval als haar moeder zegt: 'Geef dat aan je zusje'. Wanneer de zusjes 'zusjes' spelen, demonstreren de beide meisjes voortdurend hun zusterschap. Het feit dat twee zusjes 'zusjes' spelen leidt ertoe dat zij zich aan gedragsregels houden. (Ik moet gedurende de hele spelsituatie de zus van mijn zus zijn.) Spelhandelingen die in de situatie passen zijn alleen die handelingen die met deze regels overeenkomen.

In het spel wordt een situatie gecreëerd die benadrukt dat de beide meisjes zusjes zijn; ze hebben dezelfde kleren aan, lopen hand in hand, kortom, alles wordt aangegrepen wat hun relatie duidelijk maakt, d.w.z. de relatie tussen twee zusjes tegenover de volwassenen, tegenover de vreemden. Het oudere meisje neemt haar jongere zus bij de hand en praat aldoor over degenen die de 'andere' mensen moeten voorstellen: 'Het zijn vreemden, het is niet onze familie'. Dat betekent: 'ik en mijn zus gedragen ons op dezelfde manier, met ons wordt op dezelfde manier omgegaan, terwijl met anderen, met vreemden heel anders omgegaan wordt'. In het spel wordt de gelijkheid benadrukt van alles wat voor het kind het begrip 'zus' inhoudt en dat betekent 'mijn zus staat in een andere relatie tot mij dan tot vreemden'. Wat in het werkelijke leven aan het kind ongemerkt voorbijgaat, wordt in het spel een gedragsregel.

Wat houden we dus over wanneer we een spel zonder fictieve situatie zouden creëren? Dat zijn de spelregels en het gedrag van het kind dat door de spelsituatie 'gedicteerd' wordt.

Laten we dit interessante experiment even rusten en ons gaan bezighouden met een willekeurig spel. Ik ben van mening dat als er sprake is van een fictieve situatie in een spel, er ook altijd regels zijn. Ik bedoel niet regels die van tevoren geformuleerd zijn of die tijdens het spel veranderen, maar regels die uit de fictieve situatie voortvloeien. Daarom is het eenvoudigweg niet mogelijk dat het kind in de fictieve situatie

zonder regels handelt, d.w.z. dat het kind op dezelfde manier handelt als in de reële situatie. Als het kind moeder speelt, hanteert het de gedragsregels van de moeder. De rol die het kind vervult, zijn relatie tot voorwerpen die in het spel een andere betekenis krijgen, vloeien altijd uit de regels voort. In de fictieve situatie liggen dus altijd regels opgesloten. In het spel is het kind vrij, maar het is een denkbeeldige vrijheid.

Aanvankelijk was het de taak van de onderzoekers de verborgen regels die elk spel met een fictieve situatie inhoudt te ontdekken; niet zo lang geleden is echter aangetoond dat het zgn. zuivere spel met regels (bij schoolgaande kinderen en bij oudere kleuters) in wezen een spel met een fictieve situatie is, want net als elke fictieve situatie gedragsregels inhoudt, zo houdt ook elk spel met regels een fictieve situatie in. Wat betekent bijvoorbeeld schaakspelen? Het betekent een fictieve situatie creëren. Waarom? De looper kan slechts op een bepaalde manier bewegen, de koning op een andere manier en de koningin weer anders; slaan, nemen, etc. zijn zuivere schaakbegrippen; een zekere fictieve situatie, alhoewel die niet direct voor de bestaande werkelijkheid in de plaats treedt, is in het schaakspel aanwezig. We kunnen een eenvoudig kinderspel met regels nemen. Welnu, dat spel verandert de situatie direct in een fictieve situatie. Immers, juist omdat het spel door regels bepaald wordt, is een aantal reële handelingen in het spel eenvoudigweg niet mogelijk.

We hebben in het begin laten zien dat elke fictieve situatie verborgen regels inhoudt en we zijn er ook in geslaagd het omgekeerde aan te tonen, namelijk dat elk spel met regels een verborgen fictieve situatie inhoudt. De spelontwikkeling verloopt van een duidelijke fictieve situatie met verborgen regels naar een verborgen fictieve situatie met duidelijke regels. Dit zijn de twee polen waartussen de ontwikkeling van het spel zich beweegt.

Elk spel met een fictieve situatie is tegelijkertijd een spel met regels en elk spel met regels is een spel met een fictieve situatie. Hoewel deze stelling duidelijk is, kan er toch een misverstand ontstaan dat meteen uit de weg geruimd moet worden. Vanaf zijn eerste maanden leert het kind zich gedragen overeenkomstig bepaalde regels. Bij kleuters gaat het om regels als 'niet praten onder het eten', 'niet aan dingen van anderen komen', 'naar moeder luisteren';

het zijn allemaal regels waar het leven van een kind vol mee is. Wat is dan specifiek voor spelregels? Ik meen dat we deze vraag aan de hand van nieuw onderzoek kunnen beantwoorden, in het bijzonder aan de hand van recent werk van Piaget, dat gewijd is aan de ontwikkeling van het besef van morele regels bij kinderen; een deel van zijn werk is gewijd aan het onderzoek van spelregels waarin Piaget m.i. een zeer overtuigende oplossing van deze problematiek geeft.

Piaget onderscheidt, zoals hij het formuleert, bij het kind twee typen moraal, d.w.z. twee verschillende bronnen waaruit gedragsregels zich ontwikkelen.

In het spel wordt dit bijzonder duidelijk. Eén soort regels komt tot stand, aldus Piaget, onder invloed van de volwassenen. Als het kind niet aan dingen van anderen mag komen, is dit een regel die door zijn moeder wordt opgelegd; als het kind stil aan tafel moet zitten, is dat iets wat de volwassenen belangrijk vinden, het is een wet die onafhankelijk van het kind tot stand is gekomen. Daardoor ontstaat één type moraal bij het kind. Het tweede type moraal komt tot stand, aldus Piaget, door wederzijdse samenwerking tussen de kinderen onderling; het zijn regels in de totstandkoming waarvan het kind zelf deel heeft.

Spelregels verschillen uiteraard sterk van regels als 'niet aan andermans dingen komen' en 'stil aan tafel zitten'. Het verschil ligt in eerste instantie in het feit dat spelregels door het kind zelf vastgesteld worden. Het zijn regels die het kind zichzelf oplegt en die, aldus Piaget, zijn spel dus ook begrenzen en bepalen. Het kind zegt tegen zichzelf: 'Ik moet me in het spel zuss of zo gedragen'. Als tegen het kind gezegd wordt: 'Dit mag je wel en dat mag je niet', dan is dit volstrekt iets anders. Piaget wijst op een interessant verschijnsel in de ontwikkeling van de kinderlijke moraal dat hij moreel realisme noemt; hij laat zien dat de aanvankelijke ontwikkeling van regels zoals 'dit mag en dat niet' die buitenstaanders aan het kind opleggen, tot moreel realisme leidt, d.w.z. het kind haalt morele en natuurkundige regels door elkaar; het kind haalt door elkaar dat het onmogelijk is een lucifer voor de tweede keer aan te steken en dat het lucifers helemaal niet mag aansteken, of een glas aanraken, omdat het kapot kan vallen; al dit 'mag niet en kan niet' is voor een klein kind een en hetzelfde en zijn houding tegenover deze regels is heel anders dan tot regels die

het zelf maakt².

We zullen nu ingaan op de betekenis van het spel voor de kinderlijke ontwikkeling, die naar mijn mening kolossaal groot is.

Ik wil eerst twee grondgedachten poneren. Ik ben van mening dat spel met een fictieve situatie voor een kind tot drie jaar volstrekt onbekend is en dus niet voorkomt: het is een nieuw soort gedrag waarvan het essentiële is dat het handelen in de fictieve situatie het kind uit zijn situatiegebondenheid bevrijdt.

Uit onderzoek van Lewin e.a. blijkt dat het gedrag van een klein kind in grote mate (en van een baby helemaal) bepaald wordt door de situatie waarin zijn activiteit plaatsvindt.

Een fraai voorbeeld hiervan is Lewins proef met de steen³. Deze proef toont aan in welke mate een jong kind in al zijn handelingen gebonden is aan de situatie waarin het zich bevindt. Dit beschouwen we als de voornaamste eigenschap van het gedrag van het kleine kind: gebondenheid aan de directe omgeving, aan de reële situatie waarin zijn activiteit plaatsvindt. We kunnen ons geen grotere tegenstelling voorstellen dan die tussen de situatiegebonden activiteit in de experimenten van Lewin en de spelactiviteit; in het spel leert het kind niet meer alleen in een visuele, maar ook in een denkbeeldige situatie handelen waarbij zijn innerlijke strevingen en drijfveren de belangrijkste rol spelen en niet de drijfveren of 'druk' die van de dingen uitgaat. Lewin legt er in zijn theorie over het gedrag van het kleine kind juist de nadruk op, dat de dingen een sterke uitnodigende werking uitoefenen; de voorwerpen dicteren a.h.w. aan het kind wat het moet doen: de deur vraagt om open- en dichtgedaan te worden, de trap om opgeklommen te worden, een belletje om ermee te rinkelen. Kortom, de dingen bezitten een sturende kracht voor de handelingen van het kleine kind en deze kracht bepaalt diens gedrag zo sterk dat Lewin op het idee kwam om een psychologische topologie te ontwerpen; hij wilde wiskundig de weg die het kind doorloopt bepalen, in afhankelijkheid van de ruimtelijke plaatsing van voorwerpen die het kind aantrekken of afstoten.

Wat is de oorzaak van deze situatiegebondenheid van het kleine kind? Deze ligt in de eenheid van affect en waarneming die een klein kind eigen is. De waarneming is geen op zichzelf staande activiteit, maar een startpunt van motorisch-affectieve reacties; dat houdt in dat elke waarneming tegelijkertijd een stimulus tot

activiteit is. Omdat een situatie, psychologisch gezien, altijd in de waarneming gegeven is en de waarneming niet los van de affectieve en motorische activiteit staat, is het begrijpelijk dat het kind met een dergelijke bewustzijnsstructuur niet anders dan situatiegebonden kan handelen⁴.

In het spel verliezen voorwerpen hun sturende kracht. Er ontstaat een situatie waarin het kind begint te handelen onafhankelijk van wat het ziet. Patiënten met bepaalde hersenbeschadigingen raken het vermogen kwijt om los van wat ze zien te handelen; als we deze patiënten observeren, begrijpen we pas dat de vrijheid van handeling die wij en ook oudere kinderen kennen, niet ineens ontstaat, maar na een lange ontwikkeling.

Handelen in een situatie die niet waargenomen wordt, maar alleen gedacht en voorgesteld, d.w.z. handelen in een fictieve situatie, leidt ertoe dat het kind zijn gedrag niet alleen door de directe waarneming van een voorwerp of van een situatie laat sturen, maar door de betekenis van die situatie.

Bij kleine kinderen kunnen we tijdens experimenten of in het dagelijks leven merken dat zij niet in staat zijn betekenissen los te maken van hetgeen ze zien. Dit is een zeer belangrijk gegeven. Zelfs een kind van twee jaar dat de zin 'Tanja loopt' moet herhalen, terwijl het kijkt naar het kind dat zit, verandert de zin in 'Tanja zit'. Bij sommige aandoeningen komen we hetzelfde verschijnsel tegen. Gelb en Goldstein onderzochten patiënten die niet in staat waren om iets wat niet waar was te zeggen. Bij Gelb vinden we gegevens over een patiënt die, hoewel hij goed met zijn linkerhand kon schrijven, de zin 'Ik kan goed met mijn rechterhand schrijven' niet kon opschrijven; wanneer het buiten mooi weer was, kon hij de zin 'Vandaag is het slecht weer' niet herhalen en hij bleef zeggen: 'Vandaag is het mooi weer'. Voor mensen met afatische stoornissen is het vaak symptomatisch dat ze een zinloze uiting, bijvoorbeeld 'Sneeuw is zwart' niet kunnen herhalen, terwijl ze in staat zijn zinnen die grammaticaal en inhoudelijk even moeilijk zijn, wèl te herhalen.

Voor een jong kind vormen het woord en het voorwerp, de betekenis en het visuele beeld één hecht geheel en het kind is niet in staat deze twee zaken van elkaar te scheiden.

Dit wordt duidelijk vanuit de taalontwikkeling. Als we tegen een kind het woord 'klok'

zeggen, gaat het zoeken en vindt het de klok; m.a.w., het woord functioneert het eerst bij de oriëntering in de ruimte, het duidt afzonderlijke plaatsen in de ruimte aan; het woord geeft dus in eerste instantie een bekende plaats in een situatie aan.

Het uiteengaan van het veld van betekenis en het visuele veld vinden we voor het eerst in het spel van kleuters. Ik denk dat we de uitspraak van een van de onderzoekers kunnen aanhalen, namelijk dat in een spelhandeling het spelidee ontstaat onafhankelijk van de dingen en dat de handeling dus uit het denken en niet uit de dingen voortkomt.

Het denken maakt zich los van het ding, omdat het stuk hout een pop moet voorstellen, een stokje een paard wordt en de handeling door het denken en niet door het voorwerp zelf bepaald gaat worden. Dit is zo'n ingrijpende verandering in de relatie van het kind tot de concrete, direct gegeven situatie, dat het erg moeilijk is zich de volle omvang ervan te realiseren. Het kind begint niet als bij toverslag op een dergelijke wijze te handelen. Het is voor het kind een uiterst moeilijke opgave om de betekenis van het woord los te maken van het voorwerp. Het spel vormt hier een overgangsfase. Op het moment dat het kind een stokje, een voorwerp als uitgangspunt neemt om de betekenis van het begrip 'paard' van het werkelijke paard los te maken, wordt ook een van de fundamentele structuren die de relatie van het kind tot de werkelijkheid bepaalt, ingrijpend veranderd.

Het kind is dan nog niet in staat om de betekenis volledig van een voorwerp te scheiden, dus moet het steun zoeken in een ander voorwerp; hierin uit zich de 'zwakheid' van het kinderlijke denken; als het kind namelijk aan een paard wil denken, heeft het behoefte aan steun, aan het stokje waarmee het kan handelen. Desalniettemin verandert op dit kritieke moment de grondstructuur van de relatie van het kind met de werkelijkheid wezenlijk, in het bijzonder de structuur van zijn waarneming. De menselijke vorm van waarneming, die al zeer vroeg ontstaat, is de zgn. reële waarneming, die bij dieren niet voorkomt. De reële waarneming houdt in dat we niet alleen een wereld van kleuren en vormen waarnemen, maar ook een wereld die betekenis en zin heeft. Ik zie niet alleen iets wat rond en zwart is en twee wijzers heeft, maar ik zie ook een klok en ik ben in staat het ene van het andere te onder-

scheiden. Er zijn zieke mensen die bij het zien van een klok vertellen dat ze iets ronds en wits zien, iets wat twee dunne metalen staafjes heeft, maar ze weten niet dat het een klok is, omdat ze hun reële relatie tot de dingen verloren hebben. We zouden de structuur van de menselijke waarneming aanschouwelijk uit kunnen drukken in de vorm van een breuk waarvan de teller het voorwerp is en de noemer de betekenis; deze breuk geeft een bepaalde relatie tussen voorwerp en betekenis aan die op grond van taal ontstaat. Het betekent dat de menselijke waarneming geen eenmalige, maar gegeneraliseerde, categorische, waarneming is. Goldstein stelt dat waarneming van dingen en categoriale waarneming een en hetzelfde is. In de breuk 'voorwerp - betekenis' domineert nu bij het kind het voorwerp; de betekenis is daar direct mee verbonden. Op het moment dat het stokje een paard wordt, d.w.z. wanneer een voorwerp, het stokje steun wordt om de betekenis 'paard' van het werkelijke paard los te maken, wordt de breuk, kan men zeggen, omgedraaid en gaat de betekenis overheersen: betekenis/voorwerp.

De eigenschappen van de voorwerpen verliezen trouwens hun invloed niet helemaal: elk stokje kan een paard voorstellen, maar bijvoorbeeld een briefkaart niet. De uitspraak van Goethe dat het kind in het spel alles in alles kan zien, is onjuist. Voor volwassenen die symbolen bewust gebruiken, kan een briefkaart uiteraard ook een paard voorstellen. Als ik tijdens een proef met volwassenen een lucifer op tafel leg en ik zeg: 'Dit is een paard', dan is dat voldoende. Voor het kind kan een lucifer geen paard voorstellen, het moet een stokje zijn; daarom is het spel ook niet hetzelfde als symboolgebruik. Een symbool is een teken en het stokje is geen teken voor een paard. De eigenschappen van het voorwerp blijven behouden, maar hun rol wordt secundair en de betekenis komt centraal te staan. We kunnen zeggen dat in een dergelijke structuur de voorwerpen niet meer domineren, maar ondergeschikt worden.

Aldus creëert het kind in het spel de structuur betekenis/voorwerp waarbij de betekenis, d.w.z. de betekenis van het woord, de betekenis van het voorwerp, zijn gedrag gaat bepalen.

De betekenis emancipeert zich in zekere mate van het voorwerp waarmee ze daarvoor één geheel vormde. We zouden kunnen zeggen dat het kind in het spel met een betekenis

opereert die van het voorwerp losgemaakt is, maar die niet los te maken is van reële handelingen met reële voorwerpen.

Aldus ontstaat een uiterst interessante contradictie, want het kind opereert met betekenissen die van voorwerpen en handelingen losgemaakt zijn, maar het kan ze niet losmaken van elke reële handeling met welk voorwerp dan ook. Het spel vormt een overgangsfase tussen de situationele gebondenheid van het jonge kind en het latere denken dat zich los van reële situaties kan voltrekken.

In het spel opereert het kind met voorwerpen die een betekenis hebben, het opereert met betekenissen van woorden die het voorwerp vervangen en daarom 'bevrijdt' het woord zich van het voorwerp (een behaviorist zou het spel en zijn eigenschappen als volgt omschrijven: het kind geeft voorwerpen en handelingen andere namen ondanks het feit dat het de werkelijke namen kent).

Het woord kan van het voorwerp alleen losgemaakt worden als het kan steunen op een ander voorwerp. Op het moment echter dat een stokje tot steun wordt om de betekenis 'paard' van het werkelijke paard los te maken (het kind kan de betekenis of de benaming van een voorwerp op geen andere manier losmaken dan door steun te zoeken in een ander voorwerp, d.w.z. de 'kracht' van één voorwerp 'steelt' de naam van een ander voorwerp) dwingt het kind a.h.w. het eerste voorwerp zijn betekenis aan het andere voorwerp af te staan. De overdracht van betekenissen wordt gemakkelijk, omdat het kind de naam van het voorwerp voor een eigenschap van het voorwerp houdt; het kind ziet niet het woord als zodanig, maar het voorwerp dat met het woord aangeduid wordt. Het woord 'paard' waarmee het kind het stokje aanduidt, betekent voor het kind: 'Dat is een paard', d.w.z. het kind ziet in gedachten het voorwerp achter het woord.

Op de lagere schoolleeftijd gaat het spel over in inwendige processen, in inwendige taal, logisch geheugen en abstract denken. In het spel daarentegen opereert het kind weliswaar met betekenissen die van voorwerpen losgemaakt zijn, maar zijn spelhandelingen staan niet los van reële handelingen met reële voorwerpen; de betekenis 'paard' wordt van het werkelijke paard losgekoppeld en overgedragen op het stokje (op een concrete steun dus, omdat anders die betekenis zou vervluchtigen). De reële handelingen met het stokje alsof het een paard

was, vormen de noodzakelijke overgangsfase naar het opereren met betekenissen. Het kind handelt dus aanvankelijk met betekenissen alsof het voorwerpen zijn, pas later wordt het zich hiervan bewust en begint het te denken, hetgeen te vergelijken is met een kind dat nog niet kan schrijven en geen grammatica kent, maar wel over bepaalde taalvaardigheden beschikt zonder zich ervan bewust te zijn of ze bewust te gebruiken. In het spel maakt het kind er onbewust en spontaan gebruik van dat het de betekenis van het voorwerp los kan maken, maar het wéét niet wat het doet, evenmin als het weet dat het in proza spreekt of taal hanteert die uit woorden bestaat. Vandaar dat begrippen, wat tegelijkertijd wil zeggen voorwerpen, bij kinderen alleen aan hun functie betekenis ontleen, vandaar ook dat het woord wordt opgevat als een deel van het voorwerp.

Ik ben dus van mening dat het creëren van fictieve situaties in de kinderlijke ontwikkeling geen toevallig verschijnsel is, want het heeft tot gevolg dat het kind zich bevrijdt uit zijn situatiegebondenheid. De eerste paradox van het spel is dat het kind met een losgemaakte betekenis opereert, maar in een reële situatie. De tweede paradox houdt in dat het kind in het spel de weg van de minste weerstand volgt, omdat het iets doet wat het graag wil, het spel geeft immers plezier. Tegelijkertijd leert het kind echter de weg van de grootst mogelijke weerstand volgen, omdat het zich naar regels moet schikken en dus moet afzien van wat het wil. Het zich schikken naar regels en het afzien van impulsief handelen in het spel is juist de weg die het meeste plezier belooft.

Wanneer kinderen sport doen, treffen we hetzelfde verschijnsel aan. Een hardloopwedstrijd roept spanning op, omdat kinderen al bij het roepen van '1, 2 . . .' van start willen gaan en niet tot 3 kunnen wachten. De spelregels houden dus in dat het kind niet volgens zijn directe impulsen mag handelen.

Het spel stelt aan het kind bij voortduring de eis te handelen tegen zijn spontane impulsen, d.w.z. volgens de weg van de grootst mogelijke weerstand. Spontaan wil het kind wegrennen, maar volgens de regels is het duidelijk dat het daarmee moet wachten. Waarom doet het kind iets anders dan wat het op dat moment spontaan wil doen? Omdat het in acht nemen van spelregels een grotere bevrediging teweegbrengt dan het volgen van spontane impulsen. Zoals een van de onderzoekers de uitspraak

van Spinoza aanhaalt: 'Een affect kan overwonnen worden, maar slechts door een nog sterker affect'. Het spel schept dus een situatie waarin, aldus Nohl, affecten van tweeërlei aard ontstaan. Als het kind bijvoorbeeld patiëntje speelt dan huilt het, maar als speler is het blij. Het kind negeert in het spel zijn spontane impulsen terwijl het elke stap in zijn gedrag in overeenstemming brengt met de spelregels. Groos heeft dit voortreffelijk beschreven. Hij stelt dat de wil van het kind door spel met regels ontstaat en ontwikkeld wordt. Hij beschrijft bijvoorbeeld een eenvoudig 'tovenaarsspel' waarin het kind, als het niet wil verliezen, van de tovenaer weg moet lopen; tegelijkertijd moet het zijn medespeler helpen en hem wegtoveren. Als de tovenaer het kind aanraakt, moet het stil blijven staan. Bij elke stap dreigt het kind in een conflict te raken tussen de spelregels en zijn spontane impuls: in het spel handelt het kind anders dan het op dat moment zou willen. Nohl toonde aan dat optimale zelfsturing bij het kind in het spel ontstaat. Nohl bereikte een maximum aan wilskracht bij kinderen door ze snoepjes te geven die ze volgens de spelregels niet mochten opeten, omdat ze niet iets eetbaars voorstelden. Het kind ervaart het zich schikken naar regels meestal als niet mogen doen wat je graag wilt. In het spel betekent het zich schikken naar de regels en het negeren van spontane impulsen echter de weg naar het grootst mogelijke plezier.

Het essentiële kenmerk van het spel is dus een regel die een affect wordt. 'Een idee wordt affect, kennis verandert in verlangen', deze stelling van Spinoza kunnen we in het spel terugvinden. Het zich houden aan regels vormt een bron van bevrediging. De regel krijgt de overhand, wordt de sterkste impuls. (Verg. Spinoza: een affect kan slechts overwonnen worden door een nog sterker affect.) Hieruit volgt dat een dergelijke regel een innerlijke regel is, d.w.z. een regel met de functie van zelfbegrenzing en zelfbepaling, zoals Piaget het formuleert; het is geen regel waar het kind aan onderworpen is zoals bijvoorbeeld aan een natuurwet. Kortom, door het spel leert het kind een nieuw soort wensen kennen, namelijk wensen die te maken hebben met zijn fictieve 'ik', d.w.z. zijn rol in het spel en zijn regels. Daarom kan het kind zich in het spel naar een hoger niveau ontwikkelen, een niveau dat vervolgens weer tot zijn normale, reële ontwikkelingsniveau wordt.

We kunnen nu over het handelen van het kind hetzelfde zeggen als wat we over de dingen gezegd hebben. Naast de breuk voorwerp/betekenis krijgen we nu ook de breuk handeling/betekenis.

Eerst was het de handeling die domineerde, nu verandert de structuur en de betekenis wordt de teller en de handeling de noemer.

Het is belangrijk om in te zien dat het kind zich in het spel 'bevrijdt' van reële handelingen, omdat het in het spel handelingen uitvoert die de reële handelingen vervangen; zo wordt bijvoorbeeld het eten vervangen door het bewegen met de vingers, d.w.z. een handeling wordt niet om de handeling zelf uitgevoerd, maar om de betekenis die de handeling draagt.

Bij een kleuter overheerst aanvankelijk de handeling en niet de betekenis, omdat de kleuter zijn handelingen niet volledig begrijpt; het kind doet meer dan het begrijpt. Bij oudere kleuters ontstaat voor het eerst een handelingsstructuur waarin de betekenis bepalend wordt; de handeling zelf is echter niet een secundair, een ondergeschikt moment, maar een structureel moment. Nohl heeft proeven gedaan waarin kinderen van bordjes 'aten' en met hun handen bewegingen maakten die de reële eetbewegingen voorstelden, maar ze waren niet in staat handelingen uit te voeren die helemaal niet op eetbewegingen leken. Zo was het de kinderen bijvoorbeeld onmogelijk, dit had althans op het spel een storend effect, om de handen van het bord af te bewegen i.p.v. naar het bordje toe. Het is niet zo dat het kind in het spel symboliseert, maar het heeft wensen, het vervult zijn wensen, terwijl het de voornaamste verschijnselen van de werkelijkheid door zijn beleving filtreert; daarom kan ook een verloop van 24 uur in het spel in een half uur worden gespeeld en 100 kilometer in vijf stappen afgelegd. Het kind heeft wensen, die het vervult; het kind denkt, en het handelt daarnaar; de inwendige handeling is niet los te maken van de uitwendige handeling: de fantasie, het verlenen van betekenis en de wil zijn de inwendige processen in uitwendige handelingen.

De betekenis van de handeling is het belangrijkste, maar de handeling zelf is niet onbelangrijk. Bij kleine kinderen is de handeling primair, terwijl de betekenis ondergeschikt, secundair is. Wat we gezegd hebben over het losmaken van de betekenis van het voorwerp, geldt ook voor handelingen: een kind dat staat te trappelen en zich voorstelt dat het op een

paard rijdt, verandert daarmee de breuk handeling/betekenis in betekenis/handeling.

Om de betekenis van handelingen los te kunnen maken van reële handelingen (paard rijden, terwijl dat niet mogelijk is) heeft het kind opnieuw steun nodig in de vorm van een vervangende, reële handeling. Aanvankelijk was in de structuur 'handeling - betekenis' de handeling bepalend, nu verandert de structuur en de betekenis wordt bepalend. De handeling raakt op de achtergrond, dient alleen nog maar als steun en de betekenis wordt ook weer van de handeling losgekoppeld met behulp van een andere handeling. Het is opnieuw een stap op weg naar het zuiver opereren met betekenissen van handelingen, dus naar het bewust kiezen en beslissen in de strijd tussen motieven en naar andere processen die onafhankelijk van het uitvoeren van uitwendige handelingen verlopen. Immers zoals het opereren met betekenissen van voorwerpen de voorwaarde is voor het abstracte denken, zo is ook voor het bewust nemen van beslissingen niet het uitvoeren van handelingen noodzakelijk, maar het opereren met hun betekenis. In het spel wordt een handeling door een andere handeling vervangen, net als in een eerder stadium een voorwerp door een ander voorwerp vervangen werd. Hoe 'transformeert' het kind een voorwerp in een ander voorwerp of een handeling in een andere handeling? Dit brengt het tot stand door zich te bewegen in het veld van betekenissen, los van het visuele veld: alle reële voorwerpen en alle reële handelingen worden daarbij aan het betekenisveld ondergeschikt gemaakt.

Dit zich bewegen in het betekenisveld is het belangrijkste in het spel; het is enerzijds een 'beweging' in een abstract veld (dit veld ontstaat eerder dan het bewust opereren met betekenissen), anderzijds is die 'beweging' situationeel, concreet (het is geen logische, maar een affectieve 'beweging'). Anders gezegd, er ontstaat een betekenisveld, maar de 'beweging' in dat veld verloopt precies als in een reëel veld - hierin ligt de voornaamste genetische contradictie van het spel.

Mij rust nu nog drie vragen te beantwoorden. Ten eerste moet worden aangetoond dat het spel niet de meest frequente, maar de centrale activiteit in de ontwikkeling van het kind is; ten tweede moet worden nagegaan hoe de ontwikkeling van het spel verloopt, d.w.z. wat betekent het dat eerst de fictieve situatie overheerst en later de regels; ten derde wil ik nagaan welke

innerlijke veranderingen het spel in de ontwikkeling van het kind teweegbrengt.

Ik ben van mening dat het spel niet de overheersende activiteit van het kind is. In de meeste levenssituaties staat het gedrag van het kind lijnrecht tegenover zijn gedrag in het spel. In het spel is zijn handeling ondergeschikt aan de betekenis, terwijl in het werkelijke leven de betekenis ondergeschikt is aan de handeling.

Het spel is als het ware het negatief van het algemene levensgedrag van het kind. Daarom is het volstrekt ongegrond om het spel als prototype van het kinderlijk gedrag, als de overheersende activiteit van het kind te beschouwen. Dat is het voornaamste gebrek in de theorie van Koffka die het spel als de eigen wereld van het kind beschouwt: alles wat in relatie tot het kind staat, vormt een spelwerkelijkheid. Alles wat in relatie staat met volwassenen is een serieuze werkelijkheid. Hetzelfde voorwerp heeft in het spel één betekenis en buiten het spel een andere. In de kinderlijke wereld heerst de logica van de wensen en niet de reële logica. Wanneer het denkbeeldige van het spel overgebracht zou worden in het werkelijke leven, dan zou het spel inderdaad de overheersende activiteit van het kind zijn. Het zou echter op een plaatje uit een 'gekkenhuis' lijken als het kind zijn spelhandelingen, al waren het er maar een paar, over zou brengen in het reële leven.

Koffka haalt een aantal voorbeelden aan waarin kinderen spelsituaties in het reële leven overbrengen. Werkelijk overbrengen van spelgedrag in het reële leven kan echter slechts gezien worden als een symptoom van ziekte. Als men zich in een reële situatie net zo gedraagt als in een denkbeeldige situatie, duidt dit op beginnende waanzin.

Uit onderzoek blijkt dat we spelgedrag in het reële leven slechts kunnen aantreffen als het om het soort spelen gaat als 'zusjes spelen', of als bijvoorbeeld kinderen die werkelijk aan het eten zijn het spelletje 'eten' spelen, of (een voorbeeld dat Katz aanhaalt) als kinderen die niet naar bed willen een spelletje doen dat het nacht is en dat zij naar bed moeten. Klaarblijkelijk scheppen de kinderen andere situaties waardoor het uitvoeren van een onprettige handeling vergemakkelijkt wordt.

Ik ben daarom van mening dat het spel bij kleuters geen overheersende activiteit is. Slechts in theorieën waarin het kind gezien wordt niet als iemand die zijn voornaamste levensbehoeften bevredigt, maar als iemand

die alleen voor genot en bevrediging van zijn lusten leeft, kan de gedachte ontstaan dat de kinderlijke wereld een spelwereld is.

Kan het kind zich inderdaad zo 'nuchter' gedragen dat het altijd alleen handelt volgens de betekenis van handelingen, dat het een snoepje niet opeet alleen omdat het denkt zich anders te moeten gedragen? Een dergelijk zich schikken naar regels is voor het kind volstrekt onmogelijk in het werkelijke leven, terwijl het in het spel wel mogelijk is; het spel creëert dus een zone van de naaste ontwikkeling. In het spel komt het kind altijd boven het gemiddelde van zijn leeftijd, boven zijn gewoon, dagelijks gedrag uit: in het spel is het kind a.h.w. een hoofd groter dan in de werkelijkheid. In het spel vinden we in een gecondenseerde vorm, als in een brandpunt van een vergrootglas, alle latente mogelijkheden voor de ontwikkeling van het kind; in het spel probeert het kind a.h.w. een stapje boven het niveau van zijn gewone gedrag uit te komen.

De relatie tussen spel en ontwikkeling kunnen we het beste vergelijken met de relatie onderwijs en ontwikkeling. Door het spel komen veranderingen in behoeften en in het bewustzijn tot stand die van meer algemene aard zijn. Het spel is de bron van de ontwikkeling en het creëert de zone van de naaste ontwikkeling. Het handelen in een fictieve situatie, de vorming van bewuste voornemens, van een levensplan, van motieven gebaseerd op de wil, dat alles ontstaat in het spel en brengt het kind tot een hoger niveau van ontwikkeling.

Door spelactiviteiten gaat het kind in zijn ontwikkeling vooruit. Alleen in die zin kan het spel beschouwd worden als een centrale activiteit, d.w.z. bepalend voor de kinderlijke ontwikkeling.

De tweede vraag: hoe verloopt en ontwikkelt zich het spel? Het is opmerkelijk dat het kind begint met fictieve situaties die heel dicht bij de reële situatie staan. De reële situatie wordt namelijk gereproduceerd. Het kind dat bijvoorbeeld met een pop speelt, bootst zijn moeder na. Een dokter heeft bijvoorbeeld de keel van het kind bekeken, het heeft een beetje pijn gedaan, het kind heeft gehuild, maar de dokter is nauwelijks de deur uit of het kind pakt al een lepeltje en duwt het in de mond van zijn pop.

Dit betekent dat de spelregels aanvankelijk in hoge mate compact, impliciet zijn. Ook het fictieve van de situatie is weinig fictief. Het is

wel een fictieve situatie, maar ze wordt alleen begrijpelijk tegen de achtergrond van een onmiddellijk voorafgegane reële situatie, d.w.z. de fictieve situatie is een terugdenken aan iets wat geweest is. Het spel is eerder een terugdenken dan een verbeelding, het is eerder een terugdenken in de vorm van een handeling dan een nieuwe fictieve situatie. Naarmate het spel zich meer ontwikkelt, wordt ook het doel van het spel meer bewust.

Het is onjuist te denken dat het spel een activiteit zonder doel is, het spel is doelgerichte activiteit. Bij sporten wordt gewonnen of verloren, je kunt als eerste aankomen, maar ook als tweede of laatste. Kortom: het doel bepaalt het spel. Terwille van het doel wordt van alles ondernomen. Het doel bepaalt als beslissend moment de affectieve reactie van het kind op het spel. Wanneer het kind om het hardst loopt, kan het zich sterk opwinden, maar het kan ook erg teleurgesteld worden; van zijn functielust zal maar weinig overblijven als het kind in een slechte lichamelijke conditie is en door anderen ingehaald wordt. Het einddoel (de finish) is bij sport een dominerend moment; zonder het doel verliest het spel zijn betekenis, en is het net alsof men een lekker snoepje zou bekijken, in de mond steken, even erop zuigen en meteen weer uitspuwen.

In het spel is men zich bewust van het doel dat van tevoren vastgesteld is, namelijk dat er iemand als eerste moet aankomen.

Aan het eind van de spelontwikkeling worden regels zichtbaar en hoe strenger de regels zijn, hoe meer aanpassing ze van het kind vergen, hoe meer ze zijn activiteit reguleren, des te spannender en scherper wordt het spel. Zomaar hollen zonder doel, zonder spelregels, is een flauw spel dat de kinderen in die fase niet meer pakt. Nohl heeft de regels van het croquet spel voor kinderen eenvoudiger gemaakt. Hij laat zien hoe het spel daardoor zijn aantrekkingskracht verliest, m.a.w. het spel wordt voor het kind zinlozer naarmate er meer regels wegvallen.

Aan het eind van de ontwikkeling komen dus in het spel het doel en de regels duidelijk naar voren, alhoewel ze er ook eerder in aanwezig waren, maar minder expliciet. Er doet zich nog een moment voor dat voor sportspelen essentieel is, namelijk de prestatie, die ook direct met het doel samenhangt.

Laten we als voorbeeld schaken nemen. Het is aangenaam om een partij schaken te winnen

en het is voor een echte schaker onplezierig een partij te verliezen. Nohl zegt dat het kind het prettig vindt om de eerste plaats te halen, net als iemand met een knap uiterlijk het aange-naam vindt zichzelf in de spiegel te zien; men krijgt een gevoel van bevrediging.

Er blijkt dus een complex van hoedanighe-den van het spel te zijn, dat alleen aan het eind van de spelontwikkeling duidelijk naar voren komt. Momenten die in het begin secundair zijn, worden aan het eind van de ontwikkeling centraal en vice versa.

Tenslotte de derde vraag: welke veranderingen veroorzaakt het spel in de ontwikkeling van het kind? In het spel is het kind vrij, d.w.z. het kind bepaalt zélf zijn gedrag. Maar deze vrijheid is in zekere zin illusoir. Het kind richt zich in zijn handelingen naar bepaalde betekenissen en het handelt uitgaande van die betekenissen van de dingen.

Het kind leert zijn eigen handelingen onderkennen, alsook het feit dat elk voorwerp een betekenis heeft.

Het creëren van fictieve situaties kunnen we beschouwen als voorbereiding op de ontwikkeling van het abstracte denken; de daarmee verbonden regels leiden volgens mijn overtuiging tot de ontwikkeling van handelingen op grond waarvan het mogelijk is spel en werk te onderscheiden, wat kenmerkend is voor de basisschoolleeftijd.

Ik wil er tenslotte nog de aandacht op vestigen dat het spel inderdaad onlosmakelijk verbonden is met de kleuterleeftijd.

Zoals een van de onderzoekers van het kinderspel het uitdrukt: het spel is bij een kind tot drie jaar ernst, net als bij pubers, maar uiteraard in een andere zin van het woord; de ernst van het spel bij peuters tot drie jaar houdt in dat de peuter niet speelt in een van de reële situatie te onderscheiden fictieve wereld.

Bij schoolkinderen wordt het spel tot een beperkter vorm van activiteit die overwegend de sportspelen omvat, die weliswaar een rol vervullen in de algemene ontwikkeling van het kind, maar die niet zulk een betekenis bezitten als het spel voor kleuters heeft.

Het spel lijkt qua vorm weinig op datgene waartoe het leidt en slechts door een nauwkeurige analyse wordt het mogelijk het ontwikkelingsproces van het spel en zijn betekenis voor de ontwikkeling van de kleuter te achterhalen.

Het spel sterft op school niet uit, maar blijft de relaties van het kind met de werkelijkheid

beïnvloeden. Het spel krijgt zijn innerlijke voortzetting in het onderwijs en in het werk (d.w.z. in verplichte activiteiten met regels). Uit deze beschouwing over het spel blijkt dat in het spel een nieuwe relatie gevormd wordt tussen het betekenisveld, d.w.z. de situatie in gedachten en de reële situatie.

Noten

1. Hier en in het vervolg haalt Vygotskij andere auteurs aan die over het spel hebben gepubliceerd. In de Russische tekst wordt echter geen literatuur vermeld. Voor belangstellenden geven wij de bronnen waaruit Vygotskij heeft geput, in de volgorde waarin ze in zijn uiteenzetting aan de orde komen:
J. Sully, *Studies of childhood*. London: Longmans Green, 1896, (p. 48).
J. Piaget, *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Alcan, 1932, (Chapitre premier).
K. Lewin, Environmental forces in child behavior and development. In: C. Murchison, *Handbook of child psychology*. Worcester Mass.: Clark Univ. Press, 1933, (chap. 14).
A. Gelb & K. Goldstein, *Psychologische Analysen hirnpathologischer Fälle*. Leipzig: Barth, 1920.
K. Groos, *Der Lebenswert des Spiels*. Jena: Fischer, 1910.
K. Koffka, *Die Grundlagen der psychischen Entwicklung*. Osterwieck a. Harz: Zickfeldt, 1921, (6. Kap.).
D. & R. Katz, *Gespräche mit Kindern*. Berlin: Julius Springer, 1928.
Het werk van Nohl (of Noll; uit de Russische transcriptie van deze naam is de juiste schrijfwijze niet op te maken) hebben wij nergens kunnen vinden. Er wordt in geen enkele van de vele publicaties over het spel die wij er op hebben nageslagen naar verwezen. Aangenomen mag worden dat het niet om de bekende pedagoog Hermann Nohl gaat.
2. (Noot van de auteur). In het vorige college hebben we reeds gewezen op de manier waarop een klein kind de gedragsregels die hem opgelegd worden waarneemt. We wezen er tevens op dat alle soorten 'mag-niets': het sociale (het verbod), het natuurkundige (een eenmaal aangestoken lucifer kun je niet voor de tweede maal aansteken) en het biologische (je mag de samowar niet aanraken anders brand je je) één 'situationele mag-niet' is geworden die we als een 'barrière' kunnen opvatten (in de zin van Lewin).
3. 'Lewins proef met de steen' is waarschijnlijk in het geheel geen experiment geweest, maar heeft betrekking op een voorbeeld dat Lewin geeft (in het boven geciteerde artikel) van de invloed van een veldkracht (Aufforderungscharakter) op het ma-

ken van een omweg. Indien de veldkracht sterk genoeg is, zal deze het voor het kind onmogelijk maken om zich er tegenin te verplaatsen. Daardoor kunnen kleine kinderen de opdracht op een grote steen te gaan zitten niet uitvoeren, aldus Lewin; immers zij moeten daartoe eerst van de richting van de veldkracht af draaien, d.w.z. de aantrekkelijke steen de rug toe draaien.

4. Wat Vygotskij hier in aansluiting aan Lewin beschrijft, is die vorm van determinatie van de motorische activiteit die ik veldsturing heb genoemd (C. F. van Parreren & M. C. Schouten-van Parrenen, *Onderwijsproceskunde*. Groningen, 1981,

blz. 72 en 102). Buytendijk (*Het spel van menschen en dier*. Amsterdam 1932) sprak in dit verband van pathische instelling. Het opmerkelijke is echter, dat Buytendijk de pathische instelling als een component van het spelgedrag beschouwde, terwijl Vygotskij meent, dat het kind om te kunnen spelen zich tot op zekere hoogte van de veldsturing moet kunnen emanciperen (het moet immers op betekenissen afgaan die het aan de voorwerpen toekent en niet meer op de voorwerpen als zodanig).

Manuscript aanvaard 3-8-'81