

МЕТОДИКА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ ВЛИЯНИЯ СОЦИАЛЬНОГО  
ОПЫТА НА ПРОЦЕСС ПЕРЕХОДА ОТ ПРЕДМЕТНЫХ ДЕЙСТВИЙ К ИГРОВЫМ  
У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

К концу раннего возраста, со второй половины третьего года жизни, а иногда и раньше, ведущей деятельностью ребенка становится игра. Значение игры чрезвычайно велико. Д.Б. Эльконин подчеркивал ее роль в качестве деятельности, в которой происходит отработка и усвоение способов деятельности, недоступных для ребенка в реальных условиях, а также ознакомление и отработка возможностей действовать в разнообразных социальных ситуациях, в деятельности, в которую ребенок не может реально включиться.

При этом деятельность имеется в виду в целом: включая ее и предметно-практические, и "социальные" компоненты. В качестве "социальных" компонентов игровой деятельности ребенка мы рассматриваем не только прямую деятельность общения, вытекающую из игровых потребностей (осложнения и неудачи в игре в осуществлении ее предметных действий, входящих в состав игровой деятельности, желание поддержки и оценки произведенного действия со стороны взрослого и т.д.), но и актуализацию действий, имеющих социально значимый смысл, причем именно этот смысл и привлекает наше внимание в исследовании становления и развития игровых действий с социальным содержанием. К действиям, имеющим социально значимый смысл, мы относим те действия, выполняемые ребенком в игре, которые направлены на воспроизведение в игровой форме некоторых особенностей человеческого поведения в социальной среде, с учетом целей выполняемых действий и социально одобряемых способов их достижения.

Основой для возникновения таких действий служит личный опыт ребенка, полученный им в общении с матерью или другими близкими людьми и в наблюдаемых им способах поведения окружающих. Этот опыт в раннем детстве, конечно, еще не осознается, однако сказывается на становлении всех типов деятельности растущего человека, в том числе, конечно, деятельности общения и игры.

В деятельности общения этот опыт определяет способы поведения с объектом общения (в раннем возрасте обычно - со взрослым), а в игровой ситуации, особенно в специально организованной, может ложиться в основу изображаемых событий, связанных с содержанием игровой деятельности, с сюжетом игры.

Социальный опыт, в свою очередь, влияет на процесс становления и развития игры до уровня ведущей деятельности, на ее появление на фоне генетически ей предшествующей предметно-практической деятельности, ведущей для детей 2-го - начала 3-го года жизни.

На основании этого мы считаем целесообразным выдвинуть предположение о том, что усвоение социального опыта в специально организованной игровой ситуации на обобщенном игровом материале может привести к обогащению игровой деятельности ребенка раннего возраста и осознанию им социально значимых смыслов действий, что, как мы предполагаем, является предпосылкой появления сюжетно-ролевой игры, основанной на четком знании социальных отношений в разнообразных жизненных ситуациях.

Одновременно, в русле возникающей сюжетно-ролевой игры, в специально организованной игровой ситуации могут быть более четко выделены и "отработаны" на игровом материале, в игровой форме (условной, символической, знаковой) представления ребенка о способах поведения в социальной среде, предпосылки которого уже имеются в его опыте.

Предлагаемая методика направлена на то, чтобы проследить влияние социального опыта на процесс появления спорадических игровых действий в русле предметно-практической деятельности. Для этого мы предлагаем организовать игровую деятельность, основанную на решении ребенком простейших социальных задач в игровой форме (методом проблемных ситуаций). При этом: 1) использовать полифункциональный (допускающий разнообразное функциональное использование) социально неформальный материал с целью проследить изменение способа его использования в зависимости от влияния социального опыта; 2) ввести в качестве специального игрового материала схематические объекты, условно названные нами "носителями социального образа", и проследить их влияние на возникновение игровых действий. Таким образом, предлагаемая методика даст некоторую возможность проследить ход усвоения в игре элементарных форм социального поведения.

Предлагаемая методика разработана Е.М. Гаспаровой применительно к задачам исследования игровой деятельности и мышления детей раннего возраста.

Экспериментальное исследование включает в себя три части: констатирующую, формирующую и контрольную. Методика рассчитана на эксперимент с детьми от 1 года 6 мес. до 3 лет.

Экспериментальный материал: набор кубиков-брусочков, имеющих форму соразмерных руке ребенка параллелепипедов с квадратом в основании, трех разных размеров (70x25x25, 50x20x20, 40x15x15 мм), изготовленные

из дерева. На некоторые кубики каждого размера нанесены схематические изображения человеческого лица с различным эмоциональным выражением: нейтральное, плачущее, сердитое, смеющееся. Кубики с нанесенными на них схематическими эмоционально-выразительными изображениями человеческого лица образуют набор № 1. Такие же кубики без рисунка образуют набор № 2. Кубики 1-го набора - с изображенными на них человеческими лицами - представляют собой условно названных нами "носителей социального образа" и дают возможность играющему ребенку использовать их в игре в качестве одушевленных лиц, в соответствии с имеющимся у ребенка социальным опытом.

В этом заключается качественное отличие предлагаемой методики от другого рода использования изображения эмоционально-выразительных человеческих лиц в качестве, например, подкрепляющего момента в экспериментах, опирающихся на другие методики.

Эксперимент предлагается проводить в игровой форме в условиях свободного общения взрослого с ребенком. Инструкция дается ребенку в четкой формулировке. Инструкция № 1: "Построй домик"; инструкция № 2: "Поиграй"; инструкция № 3: "Давай поиграем".

Регистрация данных: серийная фотофиксация с последующим покадровым анализом фотоматериала, ведение протокола с отражением эмоционально-выразительных реакций, речевых высказываний и вокализационных реакций ребенка.

#### Методика.

I серия. Эксперимент ведется с каждым ребенком индивидуально, при этом ребенка усаживают за стол и дают ему экспериментальный набор № 1 - кубики со схематическими изображениями человеческого лица, сложенные в коробку как обычные кубики. Экспериментатор дает ребенку инструкцию: "Поиграй сам" и приступает к регистрации (ведение протокола или фото-съемка и т.д.).

В случае, если ребенок по какой-либо причине не приступает к действиям с предложенным материалом, отвлекается и т.п., экспериментатор успокаивает его, повторно обращает внимание ребенка на коробку и побуждает к действию с кубиками: достает их, раскладывает на столе, говорит: "Как мы будем играть?", или: "Ой, что тут у нас в коробке!" - не называя конкретно экспериментальный материал ни кубиками, ни игрушками, и не подчеркивая их особенностей, не обращая специально внимания ребенка на схематические изображения лиц.

Если ребенок обращается к экспериментатору с вопросами или другими высказываниями по поводу экспериментального материала или своих действий с ним, то экспериментатор отвечает на вопросы, может вступить по просьбе ребенка в совместную с ним игру, выполняя, однако, лишь пассивную роль по отношению к возникающей игровой деятельности ребенка.

II серия. В этой серии активизируется деятельность ребенка путем вовлечения его в активную сюжетно-ролевую или сюжетно-отобразительную игру экспериментатором, раскрывающим характер и особенности игрового материала (набор № I). Экспериментатор дает ребенку инструкцию № 3 "Давай поиграем". После этого он показывает ребенку кубики, дает их подробно рассмотреть, обращает внимание ребенка на глазки, ротик, подчеркивает "выражение лица" кубика. Затем спрашивает ребенка: "Кто это?" (по отношению к кубикам) и стимулирует его к дальнейшей игре.

В дальнейшей совместной игре взрослый предлагает какой-либо из простых сюжетов, знакомых ребенку из его прошлого опыта, и старается увлечь ребенка и побудить его к самостоятельному продолжению игровой деятельности. Игровая деятельность ребенка организуется методом проблемных ситуаций. В этих случаях детям не даются определенные образцы игровых действий и не диктуется их последовательность. Ребенок подвигается к выполнению требуемого действия таким образом, чтобы он сам, опираясь на имеющиеся у него знания, на свой прошлый опыт, был вынужден выполнить требуемое действие и по возможности сформулировать его название. Экспериментатор не говорит, например; "Покорми куклу", а ставит перед ребенком проблемную ситуацию следующим образом: "Кукла очень проголодалась, хочет кушать".

С ребенком проводится игра на основе какого-либо сюжета, причем взрослый в ходе этой игры подчеркивает социальный аспект возникающих по сюжету событий и при этом обращает внимание ребенка на выражение лица "носителей социального образа", объясняя с точки зрения социальных взаимоотношений между действующими лицами то или иное выражение, например: "Этот кубик (кукла, девочка, ежик - определенно часто дается самим ребенком) плачет, потому что он упал, ударился, его толкнул вот этот сердитый кубик", или: "Эта девочка рада, она смеется, она хорошо поела, ее покормила мама" (другой кубик) и т.д.

Постепенно ребенку наряду с кубиками набора № I даются кубики набора № 2 (без изображений эмоционально-выразительных лиц). Для этого экспериментатор предлагает поиграть в детский сад: "дети" (кубики самого маленького размера) приходят в сад, гуляют, их кормят "воспитатели" (более крупные), за ними приходят "родители" и т.д. Поскольку

кубиков набора № I для такой игры не хватает, возникает необходимость ввести дополнительных "участников" - кубики набора № 2.

В совместной игре поощряется использование ребенком предметов-за-местителей и мнимых предметов.

Как показала проведенная апробация методики на детях конца треть-его года жизни - воспитанниках яслей № 251 - Москвы, на этом этапе мно-гие дети самостоятельно переходят к развитию игровой деятельности с кубиками набора № 2, используя их в качестве одушевленных действующих лиц. При этом они охотно используют в игре кубики обоих наборов, не-редко ограничиваясь только вторым. Если действия производятся с игро-вым материалом наборов № I и 2, то можно перейти к III серии, носящей контрольный характер.

III серия. В тех же условиях ребенку даются одновременно оба набора экспериментального материала вперемешку. При этом после инструкции "Построй домик" (специально ориентирующей ребенка на конструктивный, а не социально оформленный характер возможного использования игрового материала) ребенку предоставляется возможность действовать самостоя-тельно. Это дает возможность проследить, будут ли дети выделять кубики набора № I, какого рода деятельность у них возникает (предметная, кон-структивная или игровая сюжетно-образительная), каким образом будут использоваться кубики второго набора и т.д.

Предложенная методика была апробирована на 15 детях третьего года жизни. Результаты проведенного поискового исследования свидетель-ствуют о том, что у всех детей, принявших участие в эксперименте, прои-зошло под влиянием введения специального экспериментального материала изменение характера производимых действий и деятельности в целом. В зависимости от возраста детей были выявлены различные особенности про-цесса изменения характера деятельности и весьма разнообразные проявле-ния этого в действиях и переживаниях детей. Дети до 2,5 лет действуют с материалом в соответствии с имеющимися представлениями о конструк-тивном материале - их деятельность носит отчетливо выраженный конструк-тивный характер, самостоятельного выделения социально значимых призна-ков экспериментального материала не происходит, кубики не выступают для детей в качестве носителей социального образа, и сюжетно-образи-тельная игра не возникает. Только при вовлечении детей в совместную со взрослым игровую деятельность и раскрытии социально значимых свойств объектов взрослым появляется качественно иная, игровая деятельность, которая постепенно развивается и совершенствуется, приобретая более самостоятельный и разнообразный характер. У более младших детей игра

возникает медленнее, осуществляется только в совместной деятельности со взрослым, игровые действия носят достаточно случайный характер действий по образцу взрослого, возникают только по требованию взрослого. Эмоционально-выразительные реакции при выполнении этих действий (назовем их псевдо-игровыми) носят ярко выраженный предметно-практический характер; социальный смысл производимых действий, вытекающий из сюжета, еще не совсем ясен и не выступает для детей на первый план, и лишь постепенно они могут переходить к более развитым игровым действиям. Часто у этих детей (до 2 лет) деятельность при предоставлении им самостоятельности возвращается на этап разрозненных конструктивных действий. У детей старше 2 лет 3-4 мес. характер игровой деятельности меняется: ребенок еще очень привязан к форме своих действий, но начинает постепенно осознавать и их смысл, их социально обусловленную значимость в той или иной ситуации. У детей же второй половины третьего года процесс перехода от предметных действий к игровым носил качественно иной характер. У некоторых сразу самостоятельно были выделены социально значимые признаки игрового материала, и самостоятельно возникла сложная игровая деятельность с социальным сюжетом (возраст 2 г. 11 мес. - 3 г.), у других она легко сформировалась после показа взрослым кубиков и выделения их социально значимых признаков. Игровая деятельность сразу проявлялась в развитой игре с распределением ролей между игрушками, но без принятия роли на себя. Эмоционально-выразительные реакции, включенные в нее, были типично сюжетно-смысловыми, соответствовали событиям, происходящим в игре. Дети играли долго и увлеченно, до 40 мин. Вся их деятельность, ее содержание и способы выполнения свидетельствовали о принятии социального характера игрового материала и о его использовании в соответствии с собственным социальным опытом. На основании полученных при апробации методики данных представляется возможным сделать следующие выводы.

1. У детей раннего возраста к 2,5-3 годам может быть сформирована сюжетно-ролевая игра с распределением ролей между игрушками.

2. К 3 годам дети способны к выделению социально-значимых признаков абстрактного игрового материала и использованию его в игре с социальным сюжетным содержанием, на основе собственного социального опыта.

3. С 1 года 6 мес. дети способны к эмоциональному сопереживанию, а в дальнейшем к сочувствию в игре с социально оформленным (а с 2,6 лет - с социально неопределенным) игровым материалом.

4. У всех детей при ознакомлении с социально оформленным игровым материалом наблюдался феномен мимического отражения воспринимаемого выражения лица обследованного объекта. Механизмы этого феномена неизвестны и требуют дальнейшего изучения.

5. Предложенная методика является адекватной задаче формирования развитой сюжетно-ролевой игры у детей раннего возраста и позволяет судить о динамике перехода от предметной деятельности к игровой.

6. Предложенный социально оформленный игровой материал может служить средством дальнейшего развития обобщения, умения действовать во внутреннем плане, фантазии, что является компонентом формирования развитой сюжетно-ролевой игры с использованием социальных образов.

7. Организованная таким образом игровая деятельность, в которой ребенку предлагаются различные способы взаимоотношений между действующими лицами, становится путем овладения некоторыми способами решения социальных задач и, таким образом, обогащает не только игровой, но и социальный опыт. В то же время имеющийся у ребенка социальный опыт влияет на особенности его игровой деятельности, обогащает ее, в частности сказывается на выборе сюжетных событий, их последовательности и значимости в каждой конкретной ситуации.

✓ К. В. ТАРАСОВА, канд. психол. наук;

С. Г. ГРЕБЕЛЬНИК, преп. музыки школы № 24  
Ленинграда

#### К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРИРОДЕ АБСОЛЮТНОГО СЛУХА

Под абсолютным слухом в музыкальной психологии понимается способность узнавать (пассивный абсолютный слух) или воспроизводить (активный абсолютный слух) высоту музыкальных звуков без сравнения с другими музыкальными звуками, высотное положение которых известно (Б. М. Теплов, Н. А. Гарбузов).

История исследований абсолютного слуха проходила в острой борьбе взглядов на природу и происхождение этой способности. Одни исследователи считали, что абсолютный слух есть акустико-физиологическая способность (А. Н. Феллициант, К. Штумпф), другие — относили его к специальным музыкальным способностям (Б. М. Теплов, А. Веллек). Причем некоторые из сторонников этой второй точки зрения утверждали, что абсолютный слух имеет тембровую природу (С. Майкалар, И. Крис), другие же рассматривали его как чисто звуковысотную способность (Б. М. Теплов, О. Абрагам).