РЕФЕРАТ

по курсу «Психология»

по теме: «М.Я. Басов и психология»

СОДЕРЖАНИЕ

Введение

1. Воззрения М.Я. Басова в области педагогической психологии

2. Идеи психологического развития детей М.Я. Басова

Заключение

Список использованных источников

ВВЕДЕНИЕ

Сегодня любой образованный человек на вопрос о том, что такое детство, ответит, что детство – это период усиленного развития, изменения и обучения. Но только ученые понимают, что это период парадоксов и противоречий, без которых невозможно представить себе процесс развития. О парадоксах детского развития писали В. Штерн, Ж. Пиаже, И. А. Соколянский и многие другие. Д. Б. Эльконин говорил, что парадоксы в детской психологии – это загадки развития, которые ученым еще предстоит разгадать.

Детство – период, продолжающийся от новорожденности до полной социальной и, следовательно, психологической зрелости; это период становления ребенка полноценным членом человеческого общества. Многие психологи изучали данный период. В данной работе анализируется исследование психики детей выдающимся российским психологом М.Я. Басовым.

1. ВОЗЗРЕНИЯ М.Я. БАСОВА В ОБЛАСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

В 1923 г. появилась в печати книга М.Я. Басова «Воля как предмет функциональной психологии». Для педагогической психологии важнейшее значение имел развиваемый в ней тезис о регулирующей функции воли как особой форме организации психической деятельности. В своем понимании психики Басов боролся «на два фронта» – против субъективизма и против механического материализма. «В поведении личности, – пишет Басов, – мы хотим изучать не только внешний состав отдельных реакций, но и внутренние силы, толкающие ее на то или другое поведение, не только то, что личность делает, но и то, к чему она стремится и чего она желает. Мы изучаем живую человеческую личность и не согласны поставить на ее место ни абстрактную мертвую схему, чем не раз грешила старая психология, ни, обезличенную автоматическую машину, чем грешит иногда новейшая»[[1]](#footnote-1).

Центральное место в системе взглядов Басова занимает представление о человеке как «активном деятеле в среде». Расшифровывая сущность этого положения, Басов пишет о том, что она заключается «в действенном проникновении в эту среду и в овладении ей посредством действенного познания ее».

Это положение, высказанное в общей форме, Басов конкретизирует в нескольких направлениях, расковывая, прежде всего, действенный характер познания, который заключается в том, что человек использует в жизненной практике познанные свойства вещей. Говоря о человеке как деятеле в среде, Басов обращается также к профессиональной трудовой деятельности людей.

Басов и его сотрудники подвергли детальному анализу игру как один из видов деятельности. Этот анализ содержал моменты принципиального характера. Среди них следует прежде всего отметить стимуляцию игры как данную извне («внешнюю»), так и внутреннюю. Значение данного вида деятельности в жизни ребенка связывается с этапом его развития, с характером активности его личности. При этом Басов, говоря о роли активности ребенка, отмечает, что она не исключает возможности организации и руководства ее выявлением[[2]](#footnote-2).

Положение, согласно которому активность личности предполагает вместе с тем детерминированность ее деятельности внешними воздействиями, проходит красной нитью через все произведения Басова. Рассматривая игровую деятельность, Басов говорит о значении как неорганизованных, так и организованных ее форм. Большинство последних, как подчеркивает он далее, опирается на качество личности, выявляющее степень ее организованности. Именно эти качества и стимулируются играми данного вида.

Басову не была чужда постановка острых вопросов, актуальных для практики школы, – вопросов, которые в настоящее время не утратили свою актуальность. В его работах неоднократно ставится вопрос о том, какой путь решения задач является более целесообразным: когда ребенку указывается готовый путь выполнения определенных действий или когда ребенку предоставляется возможность для самостоятельных усилий мысли, допуская даже, что какие-то его действия окажутся неадекватными логике задач? Басов считает, что, указывая ребенку готовый путь, можно скорее и экономичнее научить его некоторым определенным приемам действия, «но развить его творческие потенции, – продолжает он далее, – пробудить активность его мышления и содействовать ее росту этим способом невозможно; последнее достигается только истинным трудовым путем, которым шло в своем развитии все человечество, т.е. путем самостоятельных, полноценно действенных усилий, опирающихся на весь запас опыта, но в то же время преодолевающих новые трудности и разрешающих новые проблемы». Очень существенно также сказанное далее: «...мы далеки от того, чтобы отдать предпочтение всецело одному из этих путей организации развития. Полагаем, что их нужно всегда иметь в виду оба, синтезируя в практике» (там же).

Басов оценивает с точки зрения выдвигаемых им положений школьную практику 20-х – начала 30-х гг. Он пишет: «Существующая практика дает обычно крен в одну сторону, а именно в сторону от творческой трудовой активности к шаблону, к готовым схемам и их пассивному повторению в приспособительной деятельности. Если это так, то это очень серьезная опасность для развития творческой личности»[[3]](#footnote-3).

Заслуживает специального внимания еще одно использованное им понятие: «приемы действия». Оно неоднократно фигурирует на страницах его работ, так как неразрывно связано с анализом деятельности. Однако в это понятие Басов вкладывает более узкое значение (по сравнению с тем, как это принято в современной психологии обучения). Он имеет в виду только те действия, которые протекают как простой рефлекторно-ассоциативный процесс. Характеризуя этот процесс, автор использует термин «схема» (предметов и действий).

Такими определенными «схемами» снабжает ребенка окружающая среда, давая ему «множество готовых форм и различных сложных структур, относящихся как к статическим объектам, так и к разнообразным динамическим явлениям». Затем эти «схемы» ребенок отображает в своей деятельности. «Каждая такая «схема», ложась в основу деятельности, направляет его по определенному пути и обусловливает планомерность его развития» (там же).

Узость интерпретации Басовым понятия приема связана с тем, что он приурочивает его только к готовым формам, считая, что в его основе лежит простой рефлекторно-ассоциативный процесс. Басов исходит из положения относительно взаимоисключающей противоположности «схем» и творчества, он пишет: «Схемы отсутствуют в нашей деятельности ровно настолько, насколько в ней имеет место творчество».

Противоположность между этими двумя явлениями Басовым чрезмерно обостряется.

Такая тенденция долгое время существовала в педагогической науке, она проявилась, в частности, в противопоставлении проблемного и программированного обучения.

В современных исследованиях острота такого противоположения снимается, и в этом отношении симптоматичны попытки реализовать принцип проблемности в программированных пособиях. Очень важно в этой связи различать, анализировать (и использовать) приемы различной степени сложности: простейшие репродукции знаний, приемы эвристического типа, опирающиеся на сложные правила, определяющие процесс поисков решения новой задачи. Следует также учитывать, что самый процесс нахождения, самостоятельного «открытия» приема может явиться для учащихся новой задачей, включающей элемент творчества.

2. ИДЕИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ М.Я. БАСОВА

М. Я. Басов разработал систему объективного наблюдения – этого основного, с его точки зрения, метода детской психологии. Подчеркивая значение естественности и обычности условий наблюдения, он описал как карикатурную такую ситуацию, когда в детский коллектив приходит наблюдатель с бумагой и карандашом в руках, устремляет свой взгляд на ребенка и постоянно что-то записывает. «Сколько бы ребенок ни изменял своего положения, как бы он ни перемещался в окружающем пространстве, взор наблюдателя, а иногда и он всей своей персоной следует за ним и все что-то высматривает, при этом все время молчит и что-то пишет»[[4]](#footnote-4). М.Я. Басов правильно считал, что исследовательскую работу с детьми должен вести сам педагог, воспитывающий и обучающий детей в коллективе, в который наблюдаемый ребенок входит.

В настоящее время большинство психологов к методу наблюдения как основному способу исследования детей относятся скептически. Но, как часто говорил Д.Б. Эльконин «острый психологический глаз важнее глупого эксперимента»[[5]](#footnote-5). Экспериментальный метод тем замечателен, что он «думает» за экспериментатора. Факты, полученные методом наблюдения очень ценны. В. Штерн в результате наблюдений за развитием своих дочек, подготовил два тома исследования о развитии речи. А.Н. Гвоздев также опубликовал двухтомную монографию о развитии речи детей на основе наблюдений за развитием своего единственного сына.

В 1925 г. в Ленинграде под руководством Н.М. Щелованова была создана клиника нормального развития детей. Там наблюдали за ребенком 24 часа в сутки, и именно там были открыты все основные факты, характеризующие первый год жизни ребенка. Общеизвестно, что концепция развития сенсомоторного интеллекта была построена Ж. Пиаже на основе наблюдений за тремя своими детьми. Длительное (на протяжении трех лет) изучение подростков одного класса позволило Д.Б. Эльконину и Т.В. Драгуновой дать психологическую характеристику подросткового возраста. Венгерские психологи Л. Гараи и М. Кечки, наблюдая развитие собственных детей, проследили, как происходит дифференциация социальной позиции ребенка в условиях семьи. В.С. Мухина впервые описала развитие поведения двух сыновей-близнецов. Эти примеры можно продолжить, хотя уже из сказанного ясно, что метод наблюдения как начальный этап исследования не изжил себя и к нему нельзя относиться пренебрежительно. Важно, однако, вместе с тем помнить, что с помощью этого метода можно выявить только «явления», внешние симптомы развития.

Самое ценное достояние теоретической мысли психолога 20-30-х гг., их самое важное приобретение в процессе освоения диалектического метода – это исторический подход к психике, изучение ее в динамике, в процессе развития.

М.Я. Басов считал идею развития «краеугольным камнем» современной науки, проникновение которой в психологию определяет процесс ее перестройки, а генетический метод он называл «единственным надежным компасом, определяющим путь познания в соответствии с естественными линиями происхождения и развития изучаемых явлений».

Одна из глав основного труда Басова (IX) посвящена проблеме психологического развития человека. Для нас представляет особый интерес изложение вопроса о закономерностях развития. Внимание Басова было привлечено к фактам его неравномерности. «Человек может быть одновременно на вершине развития по одной линии явлений, составляющей, как говорят, его специальность, и находиться на первых ступенях элементарного знания по другим линиям».

Здесь Басов фактически констатировал зависимость развития от содержания приобретенных знаний. Этот вопрос в дальнейшем вырос в обширную главу психологии обучения, основанную на богатом фактическом материале, раскрывающем процесс усвоения различных учебных дисциплин[[6]](#footnote-6).

Постановка этого вопроса Басовым имела большое принципиальное значение, поскольку в тот период отсутствовали конкретные исследования в области психологии обучения и считалось, что развитие целиком подчиняется внутренним законам созревания, определяемого жесткими возрастными рамками. Басов восстал против такого понимания, «...предполагается, – писал он, – что между возрастом как определенной временной гранью в ходе биологического развития с известной категорией явлений, нас интересующей (имеется в виду психологическое развитие), существует непосредственная закономерная связь, и притом связь инвариантная. Мы должны теперь сказать, что такая постановка вопроса в корне неверна».

Басов отмечал своеобразие закономерностей биологического и психического развития, т.е. развития человека как деятеля в среде, и с этим своеобразием, как он требовал, необходимо считаться, анализируя течение обоих процессов во времени. Но, подчеркивая только их различие, «не погрешим ли мы против монистичности нашего мировоззрения?», – задавал себе вопрос Басов, предвидя возможность упрека. И впоследствии, действительно, такой упрек был брошен. Понятие возраста не было подвергнуто в работах этого автора всестороннему теоретическому анализу. Но критика биологизаторских тенденций в трактовке психического развития была остро необходима в 20-х – начале 30-х гг. И не только это. Басов оказался как бы провидцем современных тенденций в возрастной психологии, в соответствии с которыми стали изучаться не столько особенности возраста, сколько его возможности, и доказывалась широта этих возможностей при определенных условиях обучения. Произошел пересмотр возрастных стандартов.

Любопытно в этой связи упомянуть те вопросы, какие часто, как отмечал Басов, задают педагоги и какие он считал неправомерными: «в каком возрасте можно вводить в обучение детей отвлеченные понятия? Или: каковы пределы понимания абстрактного в таком-то возрасте? И т. д.»[[7]](#footnote-7).

В этом коротком фрагменте из работ Басова скрыт далеко идущий смысл, в нем намечено (хотя еще совершенно не раскрыто) новое понимание соотношения между возрастной и педагогической психологией.

Если раньше особенности психического развития фатально и неизменно связывались с определенным возрастом, то теперь произошло «расшатывание» этих связей и особенности психического развития стали ставиться в связь со многими другими переменными, и, прежде всего, с условиями воспитания и обучения. Если раньше, таким образом, возрастная психология была оторвана от психологии педагогической, не имела с ней органической связи, то теперь эти два раздела психологии тесно связываются друг с другом.

Трактуя поведение как продукт взаимодействия организма и среды, Басов пишет: «Обе взаимодействующие стороны характеризуются сложностью своего содержания и, кроме того, являются организованными целыми со своеобразными особенностями в характере организации». И сразу же, вводя понятие организации, автор его отграничивает от понятия структуры в трактовке его гештальтистами. Прежде всего, Басов подчеркивает динамический характер структур, необходимость их изучения в процессе возникновения, изменения, разрушения. Басов далее подвергает критике односторонность в решении проблемы: гипертрофия аналитической стороны исследований (чем грешила ассоцианистская психология) я, наоборот, гипертрофия синтетических построений, что свойственно гештальт-психологии. Басов пишет: «...идея «целого» не существует без идеи «части», и, равным образом, понятие «структуры» неразрывно связано с понятием «элементов», конструирующих данную структуру».

Эти принципы реализовались при решении важного практического вопроса – «составление характеристики», чему Басов посвящает в своей книге отдельную главу. То, что написано здесь, имеет гораздо более общее значение, не сводясь к правилам составления характеристики. Оно непосредственно относится к вопросу о путях исследования ребенка, дающих возможность «подойти к синтезу личности» (это выражение употреблено Басовым).

Басов, подробно раскрывает задачи структурного анализа деятельности, обеспечивающие такой синтез: это выяснение структурного состава – выделение элементов целого, это установление связей и отношений между элементами, конструирующими процесс (когда подвергаются характеристике не отдельные элементы с их взаимоотношениями, а целые, более или менее значительные отрезки процессов, обнаруживающие характерные черты той или иной организации), и, наконец, это характеристика различий «общих типов деятельности».

Очень существенно сказанное Басовым далее: «Мы начинаем всегда с разложения цельного процесса на элементы, т. е. с микроанализа, но и общий тип процесса деятельности и его структурная архитектоника даны нам также с самого начала, мы опознаем их и принимаем во внимание сразу же, ведя весь последующий анализ на фоне такого общего синтетического восприятия всего процесса в целом». Значение этого положения и для современного этапа развития психологии трудно переоценить.

Чтобы объяснить, как строится и развивается деятельность ребенка, следует, согласно Басову, взглянуть на нее с точки зрения высшей ее формы, каковой является профессионально-трудовая деятельность (в том числе и умственная).

Труд – особая форма взаимодействия его участников между собой и с природой. Он качественно отличается от поведения животных, объяснимого условными рефлексами. Его изначальным регулятором служит цель, которой подчиняются и тело, и душа субъектов трудового процесса. Эта цель осознается ими в виде искомого результата, ради которого они объединяются и тратят свою энергию. Иными словами, психический образ того, к чему стремятся люди, а не внешние стимулы, влияющие на них в данный момент, загодя «как закон» (говоря словами Маркса) подчиняет себе отдельные действия и переживания этих людей.

Игры детей и их обучение отличаются от реального трудового процесса. Но и они строятся на психологических началах, присущих труду: осознанная цель, которая регулирует действия, осознанная координация этих действий и т.п.

Несмотря на то, что российская психология обучения ввела в сферу своего изучения понятие учебной деятельности, в ней все же преобладают аналитические тенденции и оказываются лучше всего исследованными умственные процессы, в то время как «синтез личности», о котором писал Басов, остается и по сие время еще недостаточно изученным. Полностью не реализуется и в настоящее время требование Басова показывать в характеристике ребенка, как изученные отдельные элементы психической деятельности «вплетаются в живую ткань личности ребенка, обусловливая своими всевозможными комбинациями и переплетениями, а равно взаимным влиянием друг на друга ее общие особенности в детском возрасте и индивидуальные различия отдельных детей». В этой связи заслуживает большого внимания использование Басовым понятий, которые играют синтезирующую роль, являясь как бы интеграторами для психической деятельности. Таково понятие общей эмоциональной установки личности, создающей определенную направленность всей активности человека. Это же понятие Басов выражал и другим термином: «строй личности», считая, что этим характеризуется в каждый данный момент ее состояние как деятеля в среде. Пусть эти понятия не получили у Басова необходимой расшифровки, но важна сама тенденция поиска интегрирующего и вместе с тем регулирующего начала в психической деятельности.

Басов, несомненно, подошел к идее системности в трактовке психической деятельности ребенка и обусловливающей ее общественной среды.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги работы можно сделать выводы, что выдающийся российский психолог М.Я. Басов большое внимание в своей научной деятельности обращал на анализ и разработку методов психологического исследования. Однако фокусом его исследовательских интересов становится проблема закономерностей и движущих сил психического развития, тесно связанная в его концепции с вопросом о предмете психологии.

В своих работах «Методика психологических наблюдений над детьми» (1926), «Общие основы педологии» (1931), он развивал идеи Лазурского о роли естественного эксперимента, как ведущего при исследовании психики детей. Большое внимание Басов уделял популяризации и введению в педагогическую практику и метода наблюдения, разрабатывая схемы наблюдений, а также методику анализа полученного при наблюдении и естественном эксперименте эмпирических данных. Доказывая, что научная психология должна опираться на объективное, внешнее наблюдение, Басов писал, что это единственный метод, который может быть применен ко всем формам развития психических функций. Если роль наблюдения связана прежде всего с широкими возможностями его применения, то значительная роль естественного эксперимента соотносилась Басов с его возможностью сохранения естественных связей со средой, что практически исключается в лабораторном эксперименте

Целостный подход Басова к трактовке психической деятельности ребенка для нас представляет большую ценность, он распространяется им на понимание самого предмета психологии и на вопрос о методе научного исследования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Басов М.Я. Избранные психологические произведения. – М.: Наука, 2006. 568 с.
2. Детская психология: теория, факты, проблемы. / Под ред. Эльконина Д.Б. – Спб, Питер, 2007. 789 с.
3. Менчинская Н.А. Общепсихологические воззрения М.Я. Басова и их воздействие на педагогическую психологию. // История психологии. 2003. №11. С. 148-151.
4. Сминов А.А. Развитие и состояние современной психологической науки в СССР. – М.: Наука, 1975. 310 с.
5. Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии. Ярославль, Изд-во ЯрГУ, 1971. 586 с.
1. Басов М.Я. Избранные психологические произведения. – М.: Наука, 1991. 568 с. С. 374. [↑](#footnote-ref-1)
2. Басов М.Я. Избранные психологические произведения. – М.: Наука, 1991. 568 с. С. 215. [↑](#footnote-ref-2)
3. Басов М.Я. Избранные психологические произведения. – М.: Наука, 1991. 568 с. С. 401. [↑](#footnote-ref-3)
4. Басов М.Я. Избранные психологические произведения. – М.: Наука, 1991. 568 с. С. 222. [↑](#footnote-ref-4)
5. Детская психология: теория, факты, проблемы. / Под ред. Эльконина Д.Б. – Спб, Питер, 2002. 789 с. С. 114. [↑](#footnote-ref-5)
6. Менчинская Н.А. Общепсихологические воззрения М.Я. Басова и их воздействие на педагогическую психологию. // История психологии. 1993. №11. С. 150. [↑](#footnote-ref-6)
7. Басов М.Я. Избранные психологические произведения. – М.: Наука, 1991. 568 с. С. 115. [↑](#footnote-ref-7)