

Ф. И. ИВАЩЕНКО

ПСИХОЛОГИЯ
ТРУДОВОГО
ВОСПИТАНИЯ

*Допущено Министерством просве-
щения СССР в качестве учебного
пособия по спецкурсу для студен-
тов педагогических институтов*

МИНСК
«ВЫСШЕЯ ШКОЛА»
1981

ОГЛАВЛЕНИЕ

От автора	3
Глава 1. Предмет, задачи и методы психологии трудового воспитания	7
Предмет и задачи психологии трудового воспитания	7
Методы психологии трудового воспитания	10
Литература	17
Глава 2. Общие закономерности формирования личности и учет их в трудовом воспитании	18
Формирование личности в процессе воспитания	18
Роль трудовой деятельности в формировании личности	20
Об учете психологических явлений и закономерностей в трудовом воспитании	40
Литература	50
Глава 3. Мотивы трудовой деятельности старшего школьника и основные пути их формирования	51
Роль мотивов в трудовой деятельности. Источники мотивов и закономерности их формирования	51
Мотивы трудовой деятельности школьников	56
Психологические особенности формирования чувства долга и ответственности за трудовую деятельность	64
Литература	73
Глава 4. Школьник как субъект трудового обучения и трудовой деятельности	74
Понятие субъекта деятельности. Основные психологические характеристики субъекта деятельности	74
Склонность к труду и условия ее формирования	78
Осознание и оценка школьником своих возможностей в труде и трудовом обучении	83

Формирование и изменение самооценки. Использование ее в трудовом воспитании	92
Осознание и постановка школьником трудовой цели	102
Литература	111

Глава 5. Профессиональное самоопределение школьников. Подготовка их к сознательному выбору профессии	112
Психологическая сущность профессионального самоопределения	112
Представления школьников о профессии	118
Условия свободного выбора профессии	120
Мотивы выбора профессии	128
О профессиональном самовоспитании школьников	133
Литература	140

Глава 2. ОБЩИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ И УЧЕТ ИХ В ТРУДОВОМ ВОСПИТАНИИ

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ

Личность формируется под влиянием семейной и общественной среды, обучения и воспитания, а также самовоспитания и ведущей деятельности.

Роль семейной среды особенно велика в раннем детстве, дошкольном и младшем школьном возрасте. В дальнейшем действует уже главным образом эффект полученного в эти годы воспитания. Родители намеренно и ненамеренно формируют у детей то или иное отношение к труду и людям труда, к различным ценностям жизни (материальным и духовным), влияют на профессиональное самоопределение. Поэтому отношение многих учащих к труду родителей часто совпадает с отношением самих родителей к своей работе.

Особенно эффективным по своим последствиям является совместный труд родителей с детьми. Так, некоторые учащиеся, обосновывая свое отношение к труду, как было нами установлено в процессе исследования, ссылаются на то, что родители часто берут их с собой на ферму, что они помогают им в саду и т. д. Да и профессию школьники часто выбирают под влиянием родителей («Родители посоветовали выбрать эту профессию», «Отец всю жизнь связан с техникой и хочет, чтобы я продолжал его дело»). Одни родители навязывают выбор профессии детям, другие советуют, какую выбрать специальность.

Влияние родителей, разумеется, не всегда бывает положительным. Л. П. Коваленко, обследовав 400 семей г. Могилева и Могилевской области, нашел, что около 28% родителей оберегают своих детей от физического труда, около 32% не желают «утруждать детей экономически невыгодным трудом», около 40% родители ориентируют детей только на интеллигентные профессии. Естественно, такие не вполне обоснованные и неприем-

лемые для общества представления и помыслы родителей не всегда совпадают с намерениями детей. Случаи совпадения тех и других намерений наблюдались лишь у 20% обследованных семей¹.

Основными способами влияния родителей на детей являются: собственный пример, требование, поощрение, наказание, показ, совет, контроль. Эффект влияния родителей на детей во многом зависит от того, насколько у них развита потребность в воспитании детей, насколько они вооружены соответствующими психологическими и педагогическими знаниями, тесно сотрудничают со школой.

Велика роль в формировании личности общественной среды — идей истории, науки, искусства, общественного мнения, накопленного в действующих политических, производственных институтах, в нормах и правилах поведения, в способах действия и орудиях труда, а также самого производства. Возьмем такой фактор, как производство. Оно в нашем обществе обладает огромным воспитательным потенциалом. Коллективный характер труда, сами производственные отношения предъявляют к человеку вполне определенные, весьма высокие требования, которые воздействуют на личность, формируют ее. Наконец, общественное производство, социалистические соревнования вызвали к жизни такую форму трудового воспитания, как наставничество, основные цели которого состоят в том, чтобы помочь молодому рабочему как можно быстрее адаптироваться к условиям производства, сформировать у него профессионально важные качества личности, усилить воспитательное влияние примера старших и более опытных рабочих.

Общественная среда влияет на становление личности в течение всей жизни человека, но особенно велика ее роль в младшем и старшем юношеском возрасте.

Решающее влияние на формирование личности оказывают обучение и воспитание (идейно-политическое, трудовое, нравственное, эстетическое, умственное и физическое). С психологической точки зрения, воспитание представляет собой активное и целенаправленное руко-

¹ Коваленко Л. П. К вопросу о профориентации детей в семье. — В кн.: Пути и методы совершенствования коммунистического воспитания учащейся и студенческой молодежи. Минск, 1977.

водство формированием личности, присвоением ею общественного опыта, превращением внешних требований в ее собственные. Другими словами, воспитание предполагает научить ребенка принятым в обществе нормам и способам поведения, сформировать у него системы отношений к действительности, развитие общественно ценных свойств и качеств личности.

Личность является также продуктом самовоспитания — собственной работы человека над собой, его собственной практики поведения. Ребенок, например, усваивает нравственный образец, как правило, только в том случае, если он поставлен в ситуацию практического совершения нравственного поступка. Он не только следует советам и наставлениям старших, ведет себя в соответствии с их требованиями, но очень рано сам выбирает пример для подражания, ту компанию во дворе, которую ему подходит, в общем ведет себя активно, выступает как субъект поведения. Особенно ярко его активность проявляется в деятельности: игре, учении, труде. И не только проявляется, но и формируется.

В разные возрастные периоды степень представленности и уровень развития каждого из названных видов деятельности различны. Поэтому формирование личности, основные ее образования сводятся ближайшим образом к ведущим видам деятельности. Так, для дошкольника это будет игра, в младшем школьном возрасте — учение, для старшего школьника — учебно-профессиональная деятельность. В ведущих видах деятельности возникают и компоненты разных ее видов. Например, в недрах игры появляются мотивы учения и прежде всего познавательные интересы, в процессе учебы школьники осваивают цели и некоторые способы труда, мотивы трудовой деятельности и сознательного выбора профессии (привычку к труду, интересы и склонности к определенной специальности и др.). Одна из задач школы как раз и состоит в том, чтобы соотнести те или иные формы и методы воспитания с возможностями игровой, учебной и трудовой деятельности, максимально использовать эти возможности для всестороннего развития личности.

Таким образом, основными компонентами, которые составляют содержание закономерностей воспитания, являются, с одной стороны, социальные требования, общепринятые нормы, педагогические ситуации, обстоя-

тельства жизни, предметы и т. д., а с другой — сам индивид и его деятельность¹. Рассмотрим каждый из них в отдельности.

Каков механизм формирования свойств и черт личности, ее отношений в процессе воспитания? Почему одни внешние требования усваиваются индивидом, оказывают на него воспитывающее влияние, творят его, а другие нет? Эти вопросы так неточно заметить, касаются самой сущности воспитания и долго оставались величайшей тайной формирования личности. Лишь в последнее время удалось более-менее удовлетворительно объяснить эти избирательности.

В советской психологии на механизм происхождения свойств и черт личности, ее отношений к действительности была выдвинутая точка зрения: они не есть непосредственная и механическая проекция внешних воздействий. В развитии личности, писал С. Л. Рубинштейн, нельзя вывести из внешних воздействий. Личность — результат взаимодействия внешних влияний с внутренними условиями индивида, к которым относятся его направленность (потребности, интересы, установки, идеалы, мировоззрение, убеждения и др.), способности, характер, темперамент и другие свойства и качества.

Детерминирующее влияние любого воспитательного средства на формирование личности основано прежде всего на его связи (объективной по происхождению, истинно и субъективной по значимости для конкретного индивида) с потребностями, интересами, установками, ценностными ориентациями ребенка. Если обстоятельства, нормы, ситуации или предметы удовлетворяют непосредственно какие-то потребности и интересы ребенка или являются условиями удовлетворения их, то они ассимилируются им: из нейтральных, внешних превращаются в значимые для него и в дальнейшем детерминируют его поведение.

Однако характер названных связей совершенно иной, чем, скажем, между чисто физическими, химическими и

¹ Здесь и далее под закономерностью воспитания понимаются необходимые и существенные связи, зависимости, проявляющиеся при соответствующих условиях воспитания. Эти связи, поскольку они носят необходимый характер, выражают наиболее важные, внутренние, устойчивые особенности явлений или процессов формирования личности.

другими явлениями. В последнем случае они жесткие, на основании одного явления можно предсказать другое, по следствию — причину, по причине — следствие. Первые связи для каждого конкретного индивидуума, как правило, имеют непостоянный, временный характер. Одна и та же норма или способ поведения может быть усвоена или сформирована под влиянием самых различных педагогических воздействий (примера, совета, требования, приказа и т. п.).

Таким образом, эффективность того или иного воспитательного воздействия не заключена в нем самом, не определяется только им. Однако на практике при решении тех или иных задач воспитания часто исходят именно из этой ошибочной предпосылки, полагая, например, что предъявляемое требование (или проводимое мероприятие) само по себе обязательно должно вызвать желаемое изменение в поведении индивида, что оно жестко связано с этим изменением, как причина и следствие.

Как показывают исследования и эмпирические наблюдения, воспитательные воздействия далеко не всегда с необходимостью вызывают соответствующее изменение в поведении ребенка. Во-первых, в бесцельной цепи связей не всегда возможно выделить те обстоятельства, которые являются конкретной причиной интересующего нас изменения в поведении. Во-вторых, эти обстоятельства не всегда удается соотнести с внутренними условиями данной личности. Поэтому связь между воспитывающими средствами и их эффектом, как правило, бывает лишь вероятностной. Возьмем, к примеру, формирование волевых черт характера у школьника. Оно обусловлено его участием в общественно полезном труде, режимом дня, личным примером родителей и учителей, влиянием литературных, исторических примеров и многими другими, всегда известными условиями. Они действуют (иногда по-разному) на школьника то все вместе, то одновременно, то каждое в отдельности. Выявление подлинной роли каждого из них представляет сложную исследовательскую задачу.

Наряду с прямой причинной связью существуют еще и обратные связи. Так, например, изменения в поведении ребенка могут быть детерминированы результатами предыдущих влияний, например, сложившимися качествами личности (потребностью в знаниях, потребностью

в признании со стороны ровесников и др.), его идеалами, мечтами, целями и другими психическими образованиями. «Возникнув как усвоение определенных форм поведения в деятельности, — пишет Л. И. Божович, — устойчивые качества личности в свою очередь, в порядке обратного влияния, начинают определять поведение ребенка, его деятельность, характер его взаимоотношений с окружающими людьми»¹. Еще более выражена эта обратная связь в процессе целенаправленного, когда человек представляет какое-то нравственное качество, как желательное, но которое в действительности еще не существует. Таким образом, то, что должно быть следствием и будет получено в будущем, существуя в виде цели, детерминирует поведение человека в настоящем и в прошлом. Обеспечение этого обращения времени, обратных связей в причину и лежит в основе оптимального управления формированием личности.

Основу обращения времени, изменения последовательности течения событий, по-видимому, составляет формирование схем и моделей того, что должно быть достигнуто, а также самого аппарата опережающего отражения — «акцептора действия» (П. К. Анохин). С помощью этого аппарата становится возможным отражение того, что человеку еще только предстоит сделать. Формирование самого акцептора действия гипотетически может быть представлено так: первоначально возбуждения, идущие из внешнего мира и отражающие адекватную реакцию, разделены во времени (так же, как они фактически возникают при выполнении действия). Но затем, по мере повторения действий все эти возбуждения сближаются во времени, образуют систему, которая может полностью восстанавливаться еще до ответной реакции по одному какому-то сигналу.

Связь многих педагогических воздействий с теми или иными эффектами может быть и чисто субъективной. Воспитатель связывает и затем воспроизводит их в своей работе только потому, что наблюдаемый эффект совпал во времени или пространственно с применяемым воздействием, хотя он может иметь совсем другое происхождение.

¹ Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968, с. 346—347.

Как уже было отмечено, личность является продуктом не только среды, обучения и воспитания, но и самого индивида как субъекта воспитания, его собственной деятельности (игры, учения, труда). Роль ребенка как субъекта воспитания необходимо подчеркнуть, так как до недавнего времени и педагогика и психология в основном исследовали ребенка только как объект обучения и воспитания. А. С. Макаренко первый обратил внимание на ограниченность такого подхода и на практике доказал, насколько важно дополнять воспитание самовоспитанием, обеспечивать переход первого во второе.

Ребенок не сразу становится субъектом воспитания. Чтобы он мог «взяться за ум», требуется определенный уровень развития его самосознания, формирование у него особых мотивов, в частности потребности «...быть не только на уровне требований окружающих, но и на уровне собственной оценки своих возможностей»¹. Отношение к своим возможностям, к своему настоящему и будущему в сконцентрированном виде выражается в самооценке и уровне притязаний человека.

По-видимому, превращение ребенка из объекта в субъект воспитания начинается с того момента, когда определенные социальные требования из внешних превращаются для него во внутренние. «Если первоначально поведение побуждается и направляется требованиями, идущими извне, с общественной среды, то в дальнейшем стимулом развития становятся собственные требования субъекта. Внешнее превращается во внутреннее, и это внутреннее приобретает известную автономность. Оно становится все более устойчивым на воздействие среды»².

Основными механизмами такой трансформации являются интериоризация и рефлексия.

Интериоризация — фундаментальное понятие в современной психологии. Основное его содержание составляет следующее: внутренние процессы, психические образования, психическая деятельность в целом происходят из внешних предметных действий, сложившихся исторически способов поведения и овеществления в орудиях, приемах, значениях, нормах, языке и т. д.

¹ Ярошевский М. Г. Психология в XX столетии. — М., 1974, с. 431.

² Смирнов А. А. Пути развития советской психологии. — М., 1966, с. 25.

Понятие интериоризации объясняет только источник внутренних образований, их изначальное происхождение, то, как осуществляется внешняя детерминация. Но человек «не только отражает объективный мир, но и творит его» (В. И. Ленин), созидает свой мир. Это означает, что внутренние образования (которые, как было сказано, имеют внешнее происхождение) оказывают обратное влияние на «воздействие среды», сами обуславливают поведение человека, в силу чего он избирательно относится к среде, проявляет активность, преобразует мир и самого себя. Регуляция такого активного отношения к среде осуществляется с помощью рефлексии, развитие которой составляет высшего уровня в самоконтроле.

Под рефлексией понимается способность человека анализировать собственные действия, их соответствие цели, выводить за пределы непосредственной ситуации, например, представлять ее возможные причины и следствия и т. п.).

Обобщая факты, полученные в исследованиях (наших собственных и других авторов), последовательность превращения внешних требований во внутренние схематически можно представить следующим образом. Вначале поведение ребенка регулируется непосредственными контактными влияниями воспитателя и других взрослых, предметной и социальной среды в целом. Такая регуляция наблюдается вплоть до младшего школьного возраста. На этом этапе преобладает индивидуальное воспитание личности. Затем по мере взросления ребенка и развития его самосознания поведение регулируется и опосредствованными влияниями: ожиданиями воспитателя и других лиц, влияниями воспитателя на других, с кем воспитуемый общается или участвует в совместной деятельности, и т. п. Этот этап наступает, по-видимому, в подростковом возрасте. Благодаря названным изменениям становится возможным воспитание личности в коллективе и через коллектив.

Примерно в старшем школьном возрасте внешняя регуляция поведения дополняется саморегуляцией на основе представлений и понятий о правилах и моральных нормах, оценках и ожиданиях других лиц, коллектива, общества. Сначала эта саморегуляция осуществляется при наличии внешнего контроля (например, в присутствии других лиц), а затем по мере ее обобщения — и без

этого контроля. Становится возможным формирование личности под влиянием самовоспитания.

В основе поведения на первых двух этапах лежат главным образом такие психологические механизмы, как подражание, идентификация (отождествление себя с другими), внутригрупповая внушаемость. На последнем этапе поведение побуждается самооценкой, уровнем притязаний и основывается главным образом на рефлексии, самоконтроле и других психологических механизмах. Становление названных механизмов, естественно, начинается на предыдущих стадиях формирования личности.

РОЛЬ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ

«Труд как целесообразная деятельность для создания потребительных стоимостей» (К. Маркс) одновременно является и одним из важнейших средств всеобщего развития личности, ее сил и способностей. Его роль в этом отношении настолько значительна, что именно с трудом связывают сущность человека и его самоощущение. Люди, отмечал К. Маркс, «обновляют сами себя в такой же мере, в какой они создают создаваемый ими мир богатства»¹.

Опираясь на работы основоположников научного коммунизма, а также на исследования советских психологов, попытаемся конкретизировать развивающую роль трудовой деятельности и ее элементы, которые являются главными детерминантами этого развития, механизм влияния ее на развитие духовных и физических сил человека.

Трудовая деятельность — основной критерий и источник новых знаний, в ней упражняются физические и духовные силы человека, формируются его интересы, склонности и способности. Взаимодействуя с предметом труда, воздействуя на него с целью изменения тех или иных его свойств и качеств, создавая и присваивая орудия труда, человек приобретает знания об этих свойствах и качествах предмета, устанавливает их связи с другими предметами и явлениями, постигает причины изме-

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 46, ч. 2, с. 222.

нений, составляет понятие об их сущности и т. д. При этом он нередко узнает и то, что не было связано с первоначальной целью его действий.

Богатейшим источником новых знаний, умений и навыков являются орудия производства — инструменты, приспособления, аппараты, машины, приборы, устройства, оборудование и т. п. и связанные с их применением приемы и способы действия. Такое значение орудий производства, приемов и способов действия объясняется прежде всего их сущностью, тем, что в них, как показали классики марксизма-ленинизма, опредмечены физические и духовные силы человека, его власть над природой. В. И. Ленин высоко ценил следующее высказывание Гегеля об орудиях труда: «Плуг почтеннее, чем те непосредственные наслаждения, которые готовятся и ими служат целями. Орудие сохраняется, между тем, как непосредственные наслаждения проходят и забываются». В своих орудиях человек обладает властью над внешней природой, тогда как в своих целях он скорее подчинен ей». Последнее предложение он подчеркнул тремя линиями и на полях написал: «Гегель и исторический материализм»¹.

Орудия труда — это по существу материализованные сгустки знаний и способностей человека, слепки исканий и творчества многих поколений народных умельцев, изобретателей, ученых. Кроме целей (назначения), ради которых оно создано, в каждом орудии труда отражены познанные явления и законы природы, свойства предметов и условия их существования. За ним закреплены самые экономные (для данного времени), т. е. наиболее производительные способы действия. Подлинное овладение орудием труда обязательно предполагает присвоение этих целей и способов действия, постижение удержанных в нем явлений, законов, свойств и условий существования предметов. Какие знания и какие способы действия отражены в том или ином орудии труда — это хорошо видно из истории техники, возникновения орудий труда. Как на пример можно сослаться на те изменения, которые претерпели под влиянием идей выдающегося полевода и опытного дважды Героя Социалистического

¹ Ленин В. И. Конспект книги Гегеля «Наука логики». — Полн. собр. соч., т. 29, с. 171—172.

Труда Т. С. Мальцева традиционные сельскохозяйственные орудия — борона, культиватор, плуг. На смену обычной бороне пришла борона с лапчатыми зубьями, отвальный плуг постепенно вытесняется культиватором-плоскорезом. За чисто техническими изменениями стоят глубокие мысли об изменениях, происходящих в обрабатываемой почве, о роли структуры почвы в сохранении влаги, о значении органических остатков в развитии растений и другие научные факты, добытые длительными наблюдениями и экспериментами как самого Мальцева, так и его предшественников.

Многие практические навыки и умения, необходимые не только в производственной, но и в повседневной жизни (самообслуживание, общий подход к делу, обращение с инструментами и др.), также формируются главным образом в процессе трудовой деятельности. Благодаря этим навыкам и умениям человек становится более «практичным», более свободно ориентируется на производстве и в повседневной жизни, легче приспосабливается ко многим ее трудностям и случайностям, преодолевает их.

Трудовая деятельность — источник не только чисто технологических знаний. Через нее субъект также познает других и самого себя: кто он есть и что он может. Происходит, образно говоря, «открытие своего «я»». Когда учащийся заявляет, что «летом, по словам других, неплохо работал, хотя учусь, что я неважно», он, несомненно, сделал большой шаг в самознании. Таким образом, популярный совет Гете: «Попытайся выполнить свой долг и тогда узнаешь, что в тебе есть» имеет глубокий психологический смысл. Важность таких знаний о себе для подростков и юношей (да и для взрослого человека) следует отметить особо: проблема осознания и выражения своей индивидуальности, как было отмечено многими психологами, актуальна вплоть до юношеского возраста.

В трудовой деятельности происходит развитие и дальнейшая специализация таких «сущностных сил» человека, как внимание, восприятие, мышление, чувства, способности и др.

Специализация внимания, например, выражается в том, что его распределение становится более широким, а переключение более быстрым (особенно это заметно в водительских и летных профессиях).

Значительные изменения претерпевают восприятия. Происходит своеобразный их синтез и образование комплексов, например, «чувства» тяги, почвы, состоящая у механизатора; «профессиональный слух» комбайнера и тракториста (Ю. А. Каликинский).

В процессе труда существенно развивается мышление человека. Появляются новые его формы: техническое мышление, практическое, основную сущность которого, по словам Аристотеля, составляет умение не всеобщего к частным случаям; мышление вероятностями, при котором человек опирается на учет вероятности ожидаемых событий (А. К. Платонов). Внешние действия превращаются в умственные — мыслительные операции; то, что сначала человек выполняет только непосредственно, со временем он научается осуществлять «в уме».

Под влиянием труда и взаимоотношений с другими членами трудового коллектива происходит дальнейшее формирование чувств: одни чувства человек научается подавлять как неуместные или противоречащие принятым нормам поведения, к переживанию других стремится намеренно. Формируются совсем новые практические чувства: увлеченность трудом, любованье его продуктами, чувство гордости за свой труд, чувство ответственности за порученное дело и др.

Под влиянием трудовой деятельности, предмета и орудий труда значительные изменения происходят в сфере способностей, которые являются важнейшим условием успешного усвоения и выполнения определенных видов деятельности, а также условием формирования профессионального призвания¹. Еще К. Маркс отмечал, что «присвоение определенной совокупности орудий производства равносильно развитию определенной совокупности способностей у самих индивидов»². В «Капитале» убедительно показано, как с переходом от ремесла к мануфактуре и от нее к крупной промышленности происходила специализация способностей рабочего.

Особенно интенсивно в процессе труда развиваются техническое и пространственное воображение, склонность к труду, наблюдательность, ручная ловкость, па-

¹ Платонов К. К. Профессиональное призвание. — В кн.: Профессиональная ориентация молодежи. М., 1978, с. 113.

² Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 3, с. 68.

мять на форму, цвет и величину. Б. М. Теплов считал, что формирование способностей «... осуществляется не иначе, как в процессе той или иной практической или теоретической деятельности»¹, что «способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности»². Эти положения резко расходятся с бытующими в зарубежной психологии взглядами о врожденности способностей и о решающей роли задатков. Они подчеркивают богатые возможности развития способностей путем соответствующей организации деятельности человека, в том числе и ребенка. К сожалению, изучение развития способностей в процессе той или иной профессиональной деятельности проводится лишь попутно. Сказывается давняя традиция отыскивать способности человека лишь применительно к искусству и науке. Б. М. Теплов, исследуя практическую деятельность полководца, показал, что она связана с не менее высокоразвитыми способностями (в частности умственными), чем теоретическая, например, деятельность ученого. В работе любого организатора, производственника, хозяйственника, говорил Б. М. Теплов, ежечасно встают вопросы, требующие напряженной мыслительной деятельности. «Человек, занятый организационной работой, решает стоящие перед ним задачи, опираясь все время на непосредственное восприятие вещей и прямое манипулирование с ними. Самые объекты его умственной деятельности — взаимоотношения групп людей, занятых в каком-либо производстве, способы руководства этими группами и установления связи между ними и т. д. — таковы, что они едва ли поддаются непосредственному восприятию и уже во всяком случае не поддаются физическому, моторному оперированию с ними»³.

Суммирует сказанное следующими словами С. Л. Рубинштейн о развивающей роли трудовой деятельности: «... тогда человек для осуществления своей производственной деятельности включается в определенное рабочее место, тогда заодно с работой человека над продуктами его деятельности начинается и процесс собственной пе-

¹ Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. — М., 1961, с. 14.

² Там же, с. 14.

³ Там же, с. 253.

реработки: формируя продукты своей деятельности, он формируется сам»¹.

Чем детерминируется приобретение новых знаний, умений и навыков, развитие способностей и других свойств и качеств личности в процессе трудовой деятельности? Такими основными детерминантами, по нашему мнению, являются те требования, которые предъявляют к человеку (непосредственно и опосредствованно) общество и сам труд, с одной стороны, и его результаты — с другой.

Наиболее жесткие требования к психике человека предъявляет предмет и орудия труда, условия (природные и социальные), в которых протекает трудовая деятельность. Основные из этих требований обычно фиксируются в психологических — психологических описаниях процессов².

Для успешного осуществления трудовой деятельности требуется участие всего личностного потенциала человека: его психических процессов, психических состояний, свойств и качеств. Посредством психических процессов, например, человек ориентируется в условиях труда, формирует цель трудового действия, контролирует ход этого действия, оценивает его результаты и т. д. То же можно сказать о роли способностей и любого другого психического свойства. Возьмем, к примеру, воображение и пространственную способность. До того, как что-то сделать, человек должен многое представить. Ему, говоря словами Д. И. Писарева, приходится постоянно «забегать вперед и созерцать воображением своим в цельной и законченной красоте то самое творение, которое только что начинает складываться под его руками»³. Еще более высокие требования к воображению человека предъявляют конструирование новых, оригинальных целей.

Во многих случаях в процессе труда человеку необходимо увидеть один и тот же предмет под различным углом зрения или оценить взаимное расположение дета-

¹ Рубинштейн С. Л. Основы психологии. — М., 1935, с. 491.

² Психологические характеристики профессий. /Под ред. Ф. И. Иващенко и В. В. Чебышевой. — Минск, 1979.

³ Писарев Д. И. Премахи незрелой мысли. — Соч., М., 1956, т. 3, с. 148.

лей. Требуя наличия этих способностей, трудовая деятельность и развивает их.

Вполне определенные требования к человеку, его качествам и свойствам предъявляют социальные условия труда, прежде всего трудовой коллектив и те роли, которые человек выполняет в нем. В школах, различных детских трудовых объединениях (ученической бригаде, лесничестве, лагере труда и отдыха и др.) труд, как правило, носит коллективный характер и его осуществление обязательно связано с включением школьника в широкую и сложную систему общественных отношений (производственных, нравственных и т. д.). Уместно напомнить следующие слова К. Маркса: «В производстве люди вступают в отношение не только к природе. Они не могут производить, не соединяясь известным образом для совместной деятельности и для взаимного обмена своей деятельностью. Чтобы производить, люди вступают в определенные связи и отношения, и только в рамках этих общественных связей и отношений существует их отношение к природе, имеет место производство». Таким образом, труд это не только предметно-практическая деятельность, но и взаимодействие субъекта этого труда с другими людьми, общение с ними. Сущность этого общения состоит не только в том, что оно является специфическим способом организации трудовой деятельности. Оно выступает также как способ трансформации «внешних» общественных отношений во внутреннюю структуру личности, в ее мотивы, установки. В процессе общения с собой и другими реализуются общественные отношения, нормы поведения, взаимные требования, ожидания и многое другое, что воздействует на формирование личности.

В трудовом коллективе действуют такие важные в воспитательном отношении социально-психологические явления, как общественное мнение, социально-психологический климат, соревнование, взаимопомощь, взаимная требовательность, социальные ожидания, групповые ценностные ориентации и др. Обратимся к следующему примеру. «Я не всякую работу люблю в мастерских, — говорит восьмиклассник, — мне нравится работать на стан-

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Наемный труд и капитал. — Соч., т. 6, с. 441.

ках. Когда учитель дает другую работу, не хочется ее делать, но силой заставляешь себя и стараешься сделать хорошо. Ведь тут всем видно, кто как работает. А потом я раньше уставал, но работу не бросал, стыдно, да и хочется ведь сделать хорошо, не хуже, а лучше других, и работаешь до конца, пока не сделаешь, как нужно» (пример взят из исследования Г. Подоляк). В этом примере отчетливо проявился и эффект общественного мнения («тут всем видно, кто как работает», «работу не бросал, стыдно»), и влияние соревнования («хочется ведь сделать хорошо, не хуже, а лучше других»). Эти эффекты выразились в явных сдвигах в развитии волевых качеств школьника.

В детском трудовом коллективе складываются и определяются требования как к принятию, так и к исполнению тех или иных ролей, например, организационных (бригадира, звеньевого, учетчика, члена комиссии по качеству и др.). Включая в себя моральные ценности и нормы социалистического общества, эти требования и названные выше социально-психологические явления во многом определяют общее самочувствие (оно находит свое выражение прежде всего в самооценке личности, в оценке ею своего коллектива и в ожидаемой оценке) и поведение членов коллектива, степень развития у них общественно важных качеств и свойств личности (коллективистских черт характера, коммунистического отношения к труду и др.). Влияние трудового коллектива на личность школьника определяет также его социальный статус и престиж в коллективе.

Благоприятным условием для формирующего влияния трудового коллектива на личность школьника является то обстоятельство, что как раз на подростковый и ранний юношеский возраст приходится пик развития потребности в признании со стороны сверстников. Поэтому эффект коллективной трудовой деятельности, как правило, выходит далеко за рамки тех целей, на достижение которых она направлена, и тех мотивов, которыми она вызвана к жизни. Школьники не только решают технологические задачи, преобразуют предмет труда, взаимодействуют с ним, но и взаимодействуют с другими детьми: участвуют в социалистическом соревновании, сотрудничают, получают помощь товарищей и сами помогают им, исполняют трудовые обязанности и организационные

роли, совместно переживают успех и неудачи, совершают много других действий и поступков как практического, так и социально-психологического характера. Эти действия и поступки (равно как и овладение соответствующими знаниями и орудиями труда) являются важнейшими условиями достижения трудовых целей коллектива. Они же — и это следует особо подчеркнуть — выступают и как условия, формирующие личность школьника. Именно это обстоятельство и позволяет ставить перед трудовым коллективом наряду с производством материальных благ и такую важную цель, как коммунистическое воспитание своих членов, формирование коммунистических общественных отношений. Более того, в детском коллективе эта последняя цель обязательно должна превалировать.

Важным фактором, детерминирующим формирование личности, являются результаты труда — продукты, изделия, произведения, фабрикаты и т. п. Основное, наиболее очевидное значение результатов труда, как известно, состоит в том, что они имеют «потребительную стоимость», служат удовлетворению тех или иных потребностей человека. Поэтому они составляют саму цель труда. Идея создания их осуществляется сам труд. Однако очевидным и недостаточно исследованным является воспитательное значение результатов труда, и детерминирующее влияние на становление личности самого субъекта трудовой деятельности.

Выше уже отмечалось, что влияет на личность человека сам процесс труда, процесс создания его продуктов. Но формирующая роль труда не ограничивается только этим. Получаемый результат труда, кроме потребительного значения, имеет еще и воспитательное: он выступает мериллом общественной ценности человека, вызывает эмоциональный отклик как у самого субъекта труда, так и у окружающих лиц, становится дополнительным побуждением к возобновлению или прекращению трудовой деятельности.

В статье 44 Конституции СССР зафиксировано: «Общественно полезный труд и его результаты определяют положение человека в обществе». Естественно, этот решающий общественный критерий находит свое отражение и в поведении юношей и девушек. В некоторых социально-психологических исследованиях было конста-

тировано, что престиж школьника в трудовом коллективе, его социальный статус обуславливаются во многом результатами его труда. А. А. Бодалевым и его сотрудниками было установлено, что при характеристике своих сверстников около 29% восьмилассников указывают на отношение характеризующее к труду в целом, на то, как он трудится. А среди десятиклассников количество таких случаев достигает уже 42%¹.

Во многих исследованиях было отмечено, что с результатами труда связано возникновение у школьников любования своим трудом, своих трудовых усилий, чувства гордости за него, за трудовой успех своего коллектива, переживания успеха или неуспеха и других практических результатов.

В психологии накоплено много фактов, показывающих, что трудовая деятельность многих взрослых и школьников вполне определено побуждается тем, насколько высоки результаты их труда. С ними связано формирование таких мотивов, как личная значимость труда, сознание его общественной важности, чувство гордости за этот труд, притязания на высокий уровень трудовых достижений или в овладении профессией. Особо отчетливо роль результатов труда выступает в формировании притязаний личности. Впервые роль данного фактора в изменении притязаний человека была обнаружена в лабораторных опытах учеников К. Левина — Ф. Хоппе, М. Овсянкиной и других и затем подтверждена в многочисленных опытах как советских, так и зарубежных психологов. В частности, было установлено, что под влиянием результатов существенно изменяется сам уровень притязаний личности, т. е. уровень тех целей и задач, которые она выбирает и ставит перед собой в той или иной деятельности. При этом наблюдается своеобразная обратная связь — личность сознательно или бессознательно учитывает уровень ранее достигнутых результатов, согласует с ними новые цели и задачи.

Формирующий эффект результатов труда — какие чувства возникнут под их влиянием у школьника и насколько они будут интенсивны, какое место эти результаты займут в системе ценностей его личности, какое

¹ Бодалев А. А. Формирование понятия о другом человеке или личности. — Л., 1970, с. 65.

влияние они окажут на уровень его притязаний и т. п. — это во многом зависит от организации самого труда, в частности, от того, как педагогически будут «обыграны» его итоги (особенно поощрение за результаты труда и их оценка), в какой мере в трудовой деятельности актуализируются потребности, жизненные планы и цели учащихся, и от других моментов. Эмпирические наблюдения показывают, что особенно велик эффект тех результатов, которые получены школьником впервые в жизни или в которые он вложил много сил, физических или умственных, а также результатов, которые получены более экономичным способом (по сравнению с общепринятым или по сравнению с другими лицами).

Перейдем теперь к выяснению вероятных механизмов влияния трудовой деятельности, взаимодействия с предметами и орудиями труда, условиями работы, общения с другими людьми на формирование личности школьника.

Наиболее важными (но, конечно, не единственными) механизмами этого влияния, по-видимому, следует считать разрешение противоречий и научение (в широком смысле слова) на основе обратной информации о результатах собственных действий.

В связи с реализацией целей в процессе труда как правило, возникает множество противоречий, например, между целями и имеющимися средствами для их исполнения, между требующимися усилиями и желанными результатами. В самых существенным и распространенным противоречием в этих условиях, по-видимому, является противоречие между субъективными целями и объективным миром, тем, что человек изменяет, преобразует. Рассмотрим его более подробно.

В марксистской философии принято считать, что, хотя содержание цели опосредовано объективным миром, она всегда субъективна и по своему содержанию ограничена, не всегда полно и точно отражает объективный мир, условия, в которых человеку предстоит ее реализовать. В. И. Ленин неоднократно отмечал субъективность и неполноту человеческих целей, движение от менее адекватных целей к более адекватным. Так, в конспекте «Науки логики» Гегеля он писал следующее: «Объективный мир» «идет своим собственным путем», и практика

человека, имея перед собой этот объективный мир, встречает «затруднения в осуществлении» цели, даже натывается на «невозможность»¹. В другом месте того же конспекта он вновь возвращается к этой мысли: «Исполнение целей (человеческой деятельности) имеет своей причиной (Grund) то, что реальность принимается за несуществующее (nichtig), что не признается ее (реальности) объективная действительность». В ходе реализации целей происходит уничтожение «сил кажимости, внешности и ничтожности» этой действительности, а вместе с ним и проверка, уточнение истинности самих целей. Но поскольку любая первоначальная цель бывает ограниченной, одной, конечной, то достигаемая цель в виде некоего объекта может не удовлетворить человека и тогда он использует этот объект как «средство или материал для других целей и т. д. до бесконечности» (Гегель).

Неполнота и неточность первоначальной цели вполне естественны, особенно когда речь идет о трудовой деятельности начинающего, только осваивающего профессию. Ведь цель почти всегда направлена на то, чего еще нет, ее содержание составляет будущий результат, т. е. такой результат, многие стороны, черты которого известны лишь приблизительно или же совсем неизвестны. Наиболее очевидно это для тех видов труда, где продукция несерийная, производится в постоянно меняющихся условиях (например, в сельском хозяйстве).

Исследуя присвоение общественного опыта подрастающим поколением и формирующую роль этого процесса, А. П. Леонтьев отметил особое значение в этом отношении целеобразования и связанного с ним развития соответствующих действий субъекта. Он писал: «Формирование личности предполагает развитие процесса целеобразования и, соответственно, развития действий субъекта. Действительно, все более обогащаясь, как бы перерастают тот круг действий, которые они реализуют, и вступают в противоречие с породившими их мотивами. В результате происходит сдвиг мотивов на цели, изменение их иерархии и рождение новых мотивов — новых видов деятельности...»²

¹ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 29, с. 196.

² Там же, с. 199.

³ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1970, с. 210.

Эти сдвиги мотивов на цели, перестройка сознания, по А. Н. Леонтьеву, происходят вследствие того, что действия субъекта, «реализующие одну его деятельность, одно отношение, объективно оказываются реализующими и какое-то другое его отношение»¹, что при этом возможно несовпадение или противоречие их.

Таким образом, лишь после реализации первоначальной цели ее содержание относительно полно и точно отражает соответствующий объект, явление, те условия, в которых они были заданы. Гегель в связи с этим писал, что «реализованная цель есть... положенное единство субъективного и объективного»². Процесс движения от менее адекватной цели к более адекватной и связанное с этим развитие действий можно проиллюстрировать на следующем примере, взятом из одного нашего исследования. Учащемуся 9-го класса Виктору С. было поручено провести опыт с сахарной свеклой: выяснить, как отзывается она на местные условия, какие факторы влияют на ее выращивание. Когда подошло время, Виктор стал прорывать свеклу. Но прорывать плотно размещенные в ряду растения в жаркие дни, когда почва очень жесткая, трудно: при удалении лишних растений вырываются и соседние с ними. Виктор обратился за советом к преподавателю растениеводства. Было решено проводить прорывку сразу после дождя. Эта новая цель в данных условиях была более точной, более адекватной, чем предыдущая.

Из всего сказанного можно сделать следующий вывод: благодаря обратительному несовпадению целей действий с их результатами разрешению этого противоречия посредством практических действий субъект более глубоко овладевает предметом или орудием труда, условиями работы, происходит дальнейшее его развитие.

Другим механизмом, с помощью которого осуществляется формирующая роль трудовой деятельности, является научение субъекта на основе обратной информации о результатах собственных действий. Эта информация, как известно, выполняет и роль регулятора самого

¹ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность, с. 211.

² Гегель Г. Наука логики. Энциклопедия философских наук. — М., 1974, т.1, с. 398.

действия, и роль специфического подкрепления его. Восприятие и контроль собственных действий и их текущих результатов, например, позволяет учащемуся вовремя избавиться от лишних ошибок, закрепить правильные приемы и способы действия, устранить неуверенность и, что особенно важно в воспитательном отношении, вытесняет у него стремление к совершенствованию своей деятельности. Этот же механизм лежит и в основе выработки установок, мотивации поступков, способов поведения и других личностных образований, например тогда, когда школьник вступает в производственные отношения с другими людьми. Однако в этом случае, кроме непосредственных результатов взаимоотношений с другими людьми, источником подкрепления являются и другие факторы: ожидания, оценки взрослых и трудового коллектива, действующие нормы поведения, перспективы на успех как самого школьника, так и всей группы, а также различные групповые эффекты (взаимное подражание, эмоциональная идентификация, коллективистское самоопределение и др.).

Вместе с тем сфера действия механизма самонаучения и самовоспитания на основе обратной информации имеет и свои ограничения. Ведь не все результаты выполняемых действий и совершаемых поступков одинаково материализованы и доступны для непосредственного контроля. Сравним результаты труда механизатора, занятого культивацией, с его же результатами во время сева, а также результаты помощи, оказанной соученику, с эффектом помощи соседнему звену школьников или производственной бригаде взрослых. Ясно, что первые более очевидны, поэтому, как правило, соответствующие действия и поступки усваиваются быстрее. Вот почему самонаучение всегда дополняется специальным обучением (инструктажем, внешним контролем и другими способами)¹, а самовоспитание на собственных поступках в процессе трудовой деятельности — трудовым воспитанием.

В заключение следует отметить, что влияние трудовой деятельности на развитие подрастающего поколения может происходить как стихийно, так и в результате специально организуемого трудового обучения и воспита-

¹ Иващенко Ф. И. Сельскохозяйственный труд старших школьников. — Минск, 1978, с. 9—12.

ния. Однако — и это следует подчеркнуть — труд, не соотношенный с целями воспитания и обучения, а также с потребностями и интересами школьников, с их профессиональными намерениями, в лучшем случае может стать лишь нейтральным процессом. Приведем только один, но широко распространенный пример. При организации производительного труда в ученических бригадах почти все трудовые цели формируют и ставят перед учащимися взрослые: агроном, педагог и другие лица. Они же определяют и способы достижения этих целей. Вследствие этого обедняется развивающая роль труда: задерживается формирование таких важных умственных действий, как самостоятельная постановка цели, оценка результатов своего действия, сличение их «в уме» с целью, снижается степень увлеченности трудом¹. Ведь подлинное трудовое вдохновение возникает у работающего только тогда, когда он сам выдвигает цель и затем реализует ее, когда он, говоря словами В. И. Ленина, «реализует себя, дает себе через себя самое объективное в объективном мире и осуществляет (выполнить) себя»².

Сказанное означает, что развивающая роль труда — о многом, а может быть в решающей степени, зависит от того, как и с какой целью он организован. Поэтому применительно к подрастающему поколению следует говорить не о воспитании в труде вообще, а о воспитании его в труде, организованном определенным образом и с определенной целью, в труде, влияние которого на личность ребенка умело направляется педагогом, находится под его контролем.

ОБ УЧЕТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ И ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ В ТРУДОВОМ ВОСПИТАНИИ

Чем вызывается необходимость учета психологических фактов в трудовом воспитании? По каким направлениям должно идти внедрение в практику трудового воспитания достижений психологии, использование психологических явлений и закономерностей?

Каждое трудовое действие, каждый трудовой посту-

¹ Иващенко Ф. И. Сельскохозяйственный труд старших школьников, с. 65—66.

² Ленин В. И. Философские тетради. — Полн. собр. соч., т. 29, с. 194.

пок, трудовая деятельность в целом обеспечиваются определенными психическими процессами, психическими состояниями, качествами личности. Другими словами, для успешного осуществления трудовой деятельности требуется развитие соответствующих свойств внимания, восприятия и мышления, волевых усилий, психосторичности, тех или иных черт характера, особенностей, определенной направленности личности. Одни психические особенности выступают как средство ориентировки в производственных условиях, как средство познания предметов, орудий и условий труда и формирования соответствующих знаний, умений и навыков, как средство приспособления своих действий к изменяющимся условиям труда, решения новых производственных задач (мышление, восприятие, запоминание, воображение, привычки и др.), другие — как побудители самой деятельности (потребности, интересы, идеалы, убеждения и др.), которые обеспечивают положительное отношение к ней, делают ее приемимой для человека и общества.

Функционирование психических процессов во многих случаях выступает (правда, не всегда с достаточной очевидностью) как стороны, как моменты трудовой деятельности. Далее, те или иные особенности личности позволяют ей успешно взаимодействовать, общаться с другими людьми, приспособляться к требованиям трудового коллектива, к которому она принадлежит (например, коммуникативные умения и способности, чувство коллективизма, чувство долга и др.). Наконец, психические процессы, качества личности позволяют человеку познать самого себя, управлять собственным поведением, формировать себя как личность (рефлексия, самооценка, притязания и др.).

В психологии накоплено немало фактов о роли названных особенностей личности в поведении и деятельности человека, о закономерностях и феноменах формирования и функционирования их, использование которых, несомненно, позволило бы повысить эффективность формирования личности в процессе трудового обучения и воспитания. Ведь существующие методы обучения и воспитания складывались веками, несут на себе печать устарелых представлений о том, как формируется личность и ее поведение, каковы факторы развития психики человека.

В предыдущем разделе уже приводился пример традиционного метода трудового обучения, когда цели трудовых действий ставятся перед учащимся в готовом виде и, следовательно, когда он как субъект трудовой деятельности почти не развивается. Если в производственных условиях такая организация труда взрослых иногда оправдана, то в учебных и воспитательных целях требуется иная логика построения трудовой деятельности школьников.

Есть и другая причина, почему при организации трудового обучения и воспитания необходимо максимально учитывать закономерности психической деятельности человека. Происходящая во всех отраслях народного хозяйства научно-техническая революция, как было отмечено в Отчетном докладе ЦК КПСС XXV съезду КПСС, «придает иной, чем прежде, характер труду, а стало быть, и подготовке человека к труду». В связи с этим происходит интенсивное соединение труда с достижениями различных наук, в том числе и психологии. Так, например, «процессы труда все чаще строятся по законам познания... Это определяется логикой общественного развития, для которого характерно соединение физического и умственного труда... Единство познания и труда выступает в качестве одного из основных условий развития творческих возможностей человека».

Внедрение в практику трудового воспитания достижений психологии — задача далеко не простая. Не всегда ясно, какое место занимает тот или иной психологический факт в трудовой деятельности человека вообще, в каких условиях находится он с другими моментами этой деятельности. Особенно это касается тех фактов, которые добыты в лабораторных условиях. Наиболее пригодными для внедрения, как показывает анализ, являются факты, добытые в условиях, сходных в главном с теми, в которых предполагается их использовать, а также те, в описание которых включено все многообразие их связей с другими фактами и явлениями.

В каких направлениях должно идти внедрение достижений психологии в практику трудового обучения и воспитания?

Основное из этих направлений, по нашему мнению, состоит в использовании психологических данных для

¹ Ломов Б. Ф. Человек и техника. — М., 1966, с. 24.

объяснения механизмов, внутренних связей между педагогическим воздействием и его результатами: как, например, можно получить этот результат (овладение новыми навыками поведения, формирование свойств личности и т. п.). В свою очередь, объяснение этих внутренних связей является условием предвидения педагогических результатов, сознательного включения их в состав целей воспитания.

Таким же распространенным направлением внедрения психологических достижений, как и предыдущее, является следующее. Во многих случаях внедрение в практику достижений психологии позволяет более полно использовать те или иные внутренние резервы человека через воссоздание учебных или производственных ситуаций в психологических условиях. Многие психологические факты, как известно, описываются не в виде одних результатов, а в связи с условиями становления их. К ним можно отнести условия, которые обеспечивают субъекту, используя выражение Г. Гегеля, максимальное «присутствие в своей цели и ее осуществлении» (интерес, увлечение, страсть и др.) или условия развития тех или иных профессионально значимых особенностей личности (например, общительности, настойчивости, инициативности), психических процессов и их сторон, выступающих как относительно самостоятельные моменты трудовой деятельности (творческое воображение, наблюдение и т. д.) или как условие успешного протекания ее (устойчивое или распределенное внимание, различение, опознание и др.).

Третье направление использования психологических данных заключается в реконструкции уже существующих и проектировании на основе этих данных новых приемов и методов воспитания. В обоих случаях использование психологических фактов позволяет усиливать, направлять эффективность педагогических воздействий, оптимизировать воспитательный процесс¹.

При конструировании новых приемов и методов создается как бы новая педагогическая ситуация, в которую включаются условия функционирования психологической

¹ Само собой разумеется, что реконструкция уже существующих и проектирование новых приемов и методов трудового воспитания осуществляются не только на основе достижений психологии, педагогики и других наук, но и под влиянием передового школьного опыта.

закономерности, явления, или условия для развития той или иной особенности личности (более подробно эта возможность будет рассмотрена ниже).

Богатый «строительный» материал для совершенствования старых и создания новых приемов и методов трудового обучения и воспитания содержат приемы и методы психологических исследований. Ведь последние, как правило, моделируют какие-то значимые стороны моменты или содержание учебно-воспитательного процесса. Особенно это касается методик обучающего и воспитывающего эксперимента. Во многих исследованиях, выполненных с помощью таких методик, авторы отмечают, что одним из результатов эксперимента является или стимулирование интереса испытуемых к решению задач, подобных тем, которые применялись в эксперименте, или стимулирование самопознания (испытуемые задумываются над собственными действиями, научаются давать отчет о своих поступках и т. п.). Конечно, для внедрения экспериментальных методов в практику трудового обучения и воспитания требуется некоторая их модернизация. Удачным примером такой модернизации являются применяемые ныне в школах ситуации проблемного обучения. Разрабатывались они на основе экспериментальных методик, применявшихся для исследования продуктивного (творческого) мышления, и тех результатов, которые были получены с их помощью (работы К. Дункера, П. Секея, Ч. Осгуда, С. Л. Рубинштейна, В. В. Вудряцова, А. М. Матюшкина, В. Окс и др.).

Четвертое направление в использовании теоретических положений психологии условно можно назвать компрессией (укрупнением, сжатием, совмещением) разрозненных и многообразных явлений трудового воспитания (так в целях изучения их, так и совершенствования практики воспитания в целом). Любое теоретическое обобщение, отражая общее, самое существенное в предметах и явлениях действительности, позволяет при решении различных практических задач сближать, связывать, группировать их в самые различные комбинации. Так же, как в языковом сообщении всегда есть избыточная информация, которую без ущерба для понимания сообщения можно сократить, так и в воспитании почти всегда есть такие мероприятия, цели,

методы и так далее, которые без ущерба для дела могут быть сокращены совсем или совмещены с другими мероприятиями, целями.

В практике работы школ, да и в педагогической и методической литературе многие психологически сходные (по назначению) явления, цели, приемы и методы нередко рассматриваются как разные. Вот типичный случай, который мы наблюдали во многих школах г. Минска и Минской области. При планировании профориентационной работы многих педагогов и директоров школ смущают масштабы ее целей: познакомить учащихся со всем множеством существующих профессий. Решить сформулированную таким образом задачу действительно невозможно. Поэтому на практике обычно знакомят только с некоторыми профессиями, с теми, которые требуются в местных условиях в первую очередь.

Опираясь на типологию профессий («человек — природа», «человек — техника», «человек — знаковая система», «человек — художественный образ», «человек — человек»), составленную проф. Е. А. Климовым, мы сформулировали эту же задачу следующим образом: школа должна знакомить учащихся не с каждой профессией в отдельности, а с некоторыми профессиями каждого типа, с главными предметами труда каждого типа профессий, спецификой их целей, орудиями и условиями труда, с теми основными требованиями, которые предъявляют они к личности человека¹. В таком виде эта задача уже разрешима в условиях любой школы. Таким образом, опираясь на психологические знания, удалось заметно «сжать» объем профессионального представления. Попутно отметим, что для решения этой же задачи могут быть использованы и другие классификации профессий, например, классификации по их содержанию, деление их на профессии физического и умственного труда и др.

Таковы в общих чертах основные направления внедрения психологических фактов в теорию и практику тру-

¹Ивашенко Ф. И. Производительный труд школьников — как важнейшее условие оптимизации выбора профессии. — В кн.: Комплексная проблема профориентации, адаптации и повышения квалификации кадров. Ч. 1: Тез. докл. Всесоюз. конф. — Минск, 1970, с. 29.

дового воспитания. Разумеется, ими не исчерпывается сфера применения психологических знаний.

На примере воображения попытаемся показать, как и где в трудовом воспитании могут быть использованы психологические явления и закономерности.

В каждом виде труда достаточно широко представлены моменты творчества, экспериментирования, которые обязательно требуют участия процессов воображения. Уже сама постановка трудовой цели, представление содержания и последовательности предстоящих действий органически связаны с деятельностью воображения. Еще теснее с ним связаны приспособление своих действий к изменяющимся производственным условиям, изготовление новых видов продукции. Поэтому развитие воображения — важнейшее условие творческого отношения к делу, новаторства в любом виде труда, превращения его в источник радости, в «игру физических и интеллектуальных сил». Поэтому, если мы развиваем воображение школьника на материале трудового обучения и производственного труда, мы одновременно развиваем его и как субъекта труда.

Назовем некоторые условия развития воображения, которые могут быть включены в содержание трудового воспитания или воссозданы в учебных условиях.

Как показывают психологические исследования развитие воображения тесно связано с наличием у человека таких качеств, как восприимчивость к проблемам, настойчивость (она помогает противостоять неудачам), стремление к игровым ситуациям (играющий освобождается от «скованности» восприятия», от привычных представлений), стремление к совершенствованию, отсутствие самоуспокоения и др.¹ Следовательно, для формирования у школьника творческого отношения к делу перед ним необходимо ставить проблемы, побуждать его преодолевать многочисленные и неизбежные трудности, не успокаиваться на уже достигнутом. Для развития творческого отношения к делу, как известно, характерны необычный взгляд на известные явления и предметы, нахождение новых аналогий, превращение «знакомого в странное». Для формирования таких умений рекомендуется побуждать субъекта по-новому взглянуть на хорошо знакомое, становиться на точку зрения,

¹ Розет И. М. Психология фантазии. — Минск, 1977, с. 274.

отличающуюся от общепринятой, обсуждать вытекающие из новых аналогий следствия. С теми же целями в условиях производственного обучения можно предлагать такие задания, как необычное употребление предметов (когда школьники придумывают новые способы употребления тех или иных предметов повседневной обихода), предвидение последствий данной ситуации (учащийся описывает то, что, по его мнению, могло бы произойти вследствие тех или иных перемен в этой ситуации), истолкование изображений различных жизненных ситуаций, составление и предложение предметов «чего-нибудь» нового.

Умение формулировать оригинальные идеи и предложения, как показывает опыт работы лучших кружков технического моделирования, юных изобретателей, рационализаторов и опытников, интенсивно развивается в процессе решения проблем, составления различных технических расчетов, технологических карт, построения моделей по образцу, модернизации имеющихся конструкций или полной замены их¹.

Почти все авторы, изучавшие творческую деятельность, отмечают, что творчески подходить к делу, высказывать оригинальные предложения многим людям мешают такие отрицательные мотивы, как неуверенность в своих силах, чрезмерная самокритичность, боязнь быть непонятым или осмеянным. Эти факты всегда надо иметь в виду воспитателю и при наличии у школьников этих мотивов проводить соответствующую работу по их преодолению.

В трудовом воспитании должен быть использован и такой вид воображения, как мечта.

В ходе исторического развития у человека развилась потребность в проецировании будущего и такая форма ее удовлетворения, как мечта. Испытывая потребность в каких-либо новых, но пока еще недоступных для изготовления вещах, человек научился создавать их желаемый образ — мечту, которую со временем и реализовывал в соответствующем предмете. Аналогичным образом человек создавал и самого себя. С помощью мечты он старался увидеть себя в будущем в определенной роли. То же наблюдается и в жизни каждого школьника. Он

¹ Подробней см.: Гурин В. Е. Воспитание активности у старшеклассников. — Ростов н/Д., 1974, с. 80—96.

также живет будущим, стремится увидеть себя в профессиональной роли. Эта мечта многих ведет вперед, помогает бороться с трудностями учения, побуждает к совершенствованию своих знаний, умений, личных качеств. Благодаря этой работе над собой мечта часто становится явью. Выдающиеся педагоги всегда учитывали эти уникальные возможности воображения. Учение А. С. Макаренки об организации перспективных линий, например, основано главным образом на особенностях мечты детей, их постоянной устремленности в будущее.

Для развития мечты следует использовать тесную связь ее с чувствами. Опытные педагоги, рассказывая о той или иной профессии, обязательно показывают и трудности, с которыми связана работа представителей этой профессии. Не случайно мечта о профессии врача по заявлению многих абитуриентов, обычно зарождается под влиянием случаев, когда врач сумел спасти того или иного больного от смерти, а желание стать агрономом — под влиянием стихийных бедствий (засуха, пыльная буря и др.).

С мечтой тесно связана такая особенность поведения человека, как идеализация результатов своей деятельности, своей будущей профессии («Она самая-самая...»). Главная функция идеализации, по видимому, состоит в том, что она позволяет приводить психику человека в необходимое, требуемое данными условиями состояние.

С идеализацией мы все время при формировании новой цели. До ее достижения она почти вся в ореоле. Представляемый результат всегда лучше, чем он будет в действительности, и потому она обладает такой большой притягательной силой. Это обстоятельство хорошо отражено в одной из басен известного украинского философа Г. С. Сковороды: «Когда вкуснее заяц? — Тогда, — отвечает охотник — когда гоняю»¹.

Самое действие также рождается благодаря идеализации субъектом своих возможностей, расхождению между представляемым результатом (идеалом) и тем, что есть в данный момент. Разумеется, успех этого действия зависит от того, насколько субъект полно и точно учитывает свои возможности, проявляет настойчивость в его реализации.

¹ Сковорода Г. С. Твори. — Київ, 1961, т. 2, с. 139.

Велика роль идеализации в творческом труде. По мнению психолога И. М. Розета, одним из внутренних механизмов творческой деятельности является гипераксиоматизация, т. е. повышенная оценка полученных результатов, использованных приемов¹. Каждая новая гипотеза, новое решение и т. д. обязательно связаны переживанием уверенности в том, что предлагаемая гипотеза (или решение) более правильна и более полно отражает действительность, чем существовавшие до сих пор взгляды или приемы. Выдающийся советский авиаконструктор А. Н. Туполев так охарактеризовал этот момент творческого труда: «Решение дается с определенной уверенностью его правильности, обоснованности, очевидности, уверенности в нем. Возможно, что через некоторое время через год я от него откажусь, оно мне покажется неправильным... Но в период работы, в период надежды на его, оно создается, как правильное»².

Эффект идеализации ввиду слабой теоретической и методической разработанности его в воспитательных целях используется, главным образом, стихийно, по интуиции, например, с целью установления контакта с детьми, более успешного воздействия на их психику. В связи с этим можно назвать такой распространенный прием, как воспитание доверием. А. С. Макаренко считал, что стиль нашего воспитания должно составлять «соединение огромного доверия с огромным требованием». Он предлагал применять доверие даже в том случае, когда «человек и не заслуживает уважения»³. Проектирование личности, по мнению А. С. Макаренки, «должно брать далеко вперед»⁴, т. е. должно опираться на завышенные оценки личностных качеств воспитанника. Успех такого подхода, конечно, обуславливается тем, насколько воспитатель полно и точно учитывает потенциальные возможности ребенка, основные тенденции развития его личности.

Таким образом, овладение психологическими закономерностями, условиями возникновения и функциониро-

¹ Розет И. М. Психология фантазии, с. 169.

² Приведено по ст.: Якобсон П. М. Беседа с А. Н. Туполевым о процессе его работы. — Вопросы психологии, 1973, № 5.

³ Макаренко А. С. Соч.: В 7 т. — М., 1951, т. 5, с. 301—302.

⁴ Там же, с. 301.

вания психических явлений может помочь педагогу более успешно управлять формированием школьника как субъекта труда.

Литература

- Анциферова Л. И. Методологические проблемы психологии развития. — В кн.: Принцип развития в психологии. — М., 1978.
- Асеев В. Г. О диалектике детерминации психического развития. — В кн.: Принцип развития в психологии. — М., 1978.
- Богословский В. В. Психология воспитания школьника. — Л., 1974.
- Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968.
- Гибш Г., Форберг М. Введение в марксистскую социальную психологию. — М., 1972, гл. 4, 8.
- Давыдов В. В. О связи современной психологии с педагогической практикой. — Вопросы психологии, 1978, № 5.
- Занков Л. В. О предмете и методах дидактических исследований. — М., 1962, гл. 2, § 2.
- Ивашенко Ф. И. Сельскохозяйственный труд старших школьников. — Минск, 1978.
- Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975, гл. 5.
- Общая психология /Под ред. А. В. Петровского. — М., 1976, гл. 4.
- Петровский А. В., Шпалинский В. В. Социальная психология коллектива. — М., 1978, гл. 3, 4.
- Платонов К. К., Голубев Г. Г. Психология. — М., 1977, темы 21—24.
- Платонов К. К. Профессиология и профессиография в профессиональной ориентации. — В сб.: Профессиональная ориентация молодежи. — М., 1978.
- Подготовка будущих учителей к воспитательной работе. — Гродно, 1977.
- Рубинштейн С. Л. Психологическая наука и дело воспитания. — В кн.: Проблемы общей психологии. — М., 1973.

Глава 3. МОТИВЫ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕГО ШКОЛЬНИКА И ОСНОВНЫЕ ПУТИ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ

РОЛЬ МОТИВОВ В ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. ИСТОЧНИКИ МОТИВОВ И ЗАКОНОМЕРНОСТИ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ

Трудовая деятельность человека имеет выраженный сознательный и общественный характер. Поэтому ее формирование связано не только с практической подготовкой — приобретением знаний, выработкой навыков и умений, но и с развитием личности в целом.

Уже в первых исследованиях, проведенных в СССР, отмечалось, что при изучении психологических проблем труда основное внимание должно быть сосредоточено на направленности личности и мотивации ее поведения (работы Б. Г. Ананьева, В. М. Когана, И. Н. Шпильрейна). Установлено, что удовлетворенность взрослой работой является не столько производной от содержания труда и его условий, сколько результатом реализации тех требований и целей, которыми человек сознательно или несознательно руководствуется в своей работе¹. Следовательно, успешное участие молодежи в труде не может быть обеспечено только одной практической подготовкой. Нужна еще и психологическая подготовка, и, в частности, формирование мотивов, побуждающих заниматься этим трудом.

Субъективное содержание трудовой деятельности, отношение к ней самого человека, интенсивность протекания ее во многом зависят от ее мотивов. Одно и то же трудовое задание различные люди могут выполнять из различных побуждений: или потому, что осознают важность его, ценят свою причастность к делам общества, других людей, или же потому, что заставляют обстоятельства, другие лица. В первом случае они испытывают моральное удовлетворение, радость, увлекаются трудом, во втором — отрицательные переживания

¹ Человек и его работа (Конкретно-социологическое исследование) /Под ред. А. Г. Здравомыслова. — М., 1967, с. 19, 123.