

ность» описывают мышление уже с точки зрения быстроты и легкости принятия решений. Можно найти другие пары реципрокных характеристик, описывающие новые направления личностного аспекта мышления, например, оригинальность и косность и т. д. Но все эти направления пересекаются в одной центральной точке отношения к отрицанию и противоречию и представляют «многомерную шкалу» отношений к этим феноменам. Все эти характеристики сводятся к характеристике оценочно-верификационного аппарата, его развитости и распространенности.

Личностные характеристики, описываемые этой многомерной шкалой, имеют чрезвычайное значение в плане раскрытия творческих способностей субъекта. Порой чрезмерная боязнь ошибиться, жесткий контроль за мыслью тормозит творческий процесс, ограничивает гибкость, оригинальность, подвижность мышления. Но, с другой стороны, чрезмерное пренебрежение отрицательными компонентами приводит к отклонению от поставленной цели, к росту энтропии в мышлении. Кроме того, отрицательные компоненты мыслительной деятельности играют решающую роль в процессе обнаружения и постановки проблемы. А ведь чувствительность к проблемам — далеко не последняя по значению творческая способность. Таким образом, появляется возможность выделить еще одну функцию отрицания в мышлении. Это — личностная, мотивационная функция, отвечающая за формирование стратегического подхода к решению мыслительных задач.

Конечно, выделенные функции отрицания тесно связаны друг с другом. Так, например, структурирование мыслительного процесса, отказ от тех или иных направлений решения, переход к новым — все это осуществляется на базе отрицательной определенности и свидетельствует о связи структурирующей и информационной функции. С другой стороны, личностный, мотивационный аспект мышления ярко раскрывается в отношении к противоречию и характеру отрицания как способу преодоления этого противоречия. На наш взгляд, три выделенные выше функции отрицания в мыслительном процессе свидетельствуют об исключительно важной роли отрицания в мышлении. Их исследование позволит раскрыть новые грани мыслительной деятельности, сделает исследование этого психического процесса еще более успешным.

¹ См.: Бродский И. Н. Отрицательные высказывания.— Л., 1973.

² См.: Гетманова А. Д. Отрицание в системах формальной логики.— М., 1972.

³ См.: Кучинский Г. М. О понятии совместной мыслительной деятельности индивидов.— Весн. Беларускага ун-та. Сер. IV, 1977, № 3.

⁴ См.: Лакатос И. Доказательства и опровержения.— М., 1967.

⁵ Там же, с. 71.

⁶ См.: Кулюткин Ю. Н. Эвристические методы в структуре решений.— М., 1970.

Н. М. ДЖАГАРОВА

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ИДЕИНО-ПРАВСТВЕННЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Художественная литература, будучи сложным социальным явлением, выступает как важнейшее средство художественно-образного отражения действительности. Именно поэтому она выступает как фактор идеологического и нравственного воздействия на людей. Классики марксизма-ленинизма выявили органическую зависимость художественного творчества от социально-экономической жизни общества, указывали на способность литературы выступать одним из действенных средств изменения общества, формирования его идейных и нравственных идеалов. Для передовых зарубежных писателей XIX—XX веков, в частности, характерна ненависть к буржуазии, сострадание к судьбе угнетенных, обращение к актуальным проблемам современности. Высоко оценивая творчество таких писателей, как Ш. Бронте, В. Теккерея, Ч. Диккенс, Е. Гаскелл, Карл Маркс утверждал, что их «наглядные и красноречивые описания разоблачили миру больше политических и социаль-

ных истин, чем это сделали все политики, публицисты и моралисты вместе взятые»¹.

Современная прогрессивная зарубежная литература, правдиво отражающая социальные пороки буржуазного общества, также обладает большими потенциальными воспитательными возможностями. Успешная реализация этих возможностей зависит от соблюдения ряда условий, главным из которых является, на наш взгляд, точное понимание преподавателем, организующим учебно-воспитательную работу, конкретных целей и задач воспитания.

В понимании цели советская педагогическая наука исходит из марксистско-ленинского учения о классовом характере воспитания. В рамках этой общей цели ставятся конкретные задачи, вытекающие из требований нашего общества в определенный исторический период. Однако в процессе работы общая цель воспитания и конкретные задачи должны быть осмыслены в соответствии с логикой процесса обучения и воспитания с учетом как возрастных особенностей воспитуемых, так и используемых педагогических средств, способных привести к желаемому педагогическому эффекту. Осознание конечной цели воспитания сообщает деятельности преподавателя перспективный, созидательный характер. Однако специфика работы в каждом конкретном случае делает обязательной постановку соответствующей педагогической задачи, вытекающей из специфики предмета.

Точное осознание и постановка педагогической задачи определяют весь ход воспитательной работы в связи с изучаемым художественным произведением; они также влияют на выбор используемых в ходе работы методических приемов. Однако, поскольку в течение учебного года изучается не одно, а несколько художественных произведений, возникает потребность в общей корректирующей, объединяющей воспитательной задаче. Назовем ее «сверхзадачей», используя для этой цели термин К. С. Станиславского, который под сверхзадачей понимал «главную всеобъемлющую цель, притягивающую к себе все без исключения задачи»², организующую все стремления и действия актера. Подобно главной артерии, сверхзадача питает весь творческий потенциал актера и роли, дает жизнь всей пьесе.

Используя термин «сверхзадача», мы понимаем под ним ту общую организующую воспитательную задачу, которую преподаватель ставит перед собой, исходя, с одной стороны, из конкретных воспитательных возможностей изучаемых литературных источников, с другой стороны — из марксистско-ленинского понимания классового характера морали. Сверхзадача объединяет в единое целое педагогические задачи, связанные с изучением отдельных художественных произведений, придавая воспитательному процессу цельный характер, обеспечивая осуществление принципов последовательности и систематичности.

В известной степени наличие сверхзадачи делает процесс воспитания управляемым. Помня о сверхзадаче, преподаватель «ведет» студентов от эпизода к эпизоду, от одного художественного произведения к другому, «подводя» их к сверхзадаче. Сверхзадача определяет «стратегию» всего воспитательного процесса, она влияет и на отбор художественных произведений для исследования.

Руководствуясь указанием К. С. Станиславского о необходимости правильного наименования сверхзадачи, мы считаем, что ее четкое словесное оформление организует работу преподавателя, вооружает конкретными знаниями, заставляет его подчинить все усилия достижению главной цели.

Для наглядности приведем пример из опыта работы с учебной художественной литературой на пятом курсе Минского института иностранных языков. Так, педагогическая задача при работе с произведением С. Моэма «Луна и грош» основывалась на затронутых в нем проблемах (взаимоотношения между моралью художника и его творчеством, между подлинным искусством и лжеискусством, разо-

блачение лицемерного, потребительского отношения буржуазии к подлинному искусству). Воспитательная задача при работе с романом Дж. Пристли «Улица Ангела» основывалась на поставленной автором проблеме жизни «маленького человека» в мире капитала. Весь процесс идейно-нравственного воспитания на основе вышеуказанных литературных источников объединялся в единое целое сверхзадачей. В постановке сверхзадачи мы ориентировались на важнейший методологический принцип марксистско-ленинского учения о классовом, партийном подходе к общественным явлениям. Сверхзадача ставила целью работу у студентов классового подхода к общественным явлениям, совершенствование их умения с позиций марксистско-ленинской теории анализировать и оценивать явления и события социальной действительности. В применении к указанным произведениям нашей сверхзадачей было «подведение» студентов к осознанию, прочувствованию аморальности буржуазии, которая, преследуя свои эгоистические цели, пренебрегает интересами всего общества. Эта социальная группа навязывает обществу не только безнравственный образ жизни, но и свою идеологию, насаждаемую всеми имеющимися в ее распоряжении средствами. Используя субсидируемую ею прессу, телевидение, радио, привлекая религию, буржуазия оглушает трудящегося человека, одурманивает и развращает его, стремясь таким образом отвлечь от социального протеста, от стремления к революционному действию.

Успешная реализация сверхзадачи, обеспечивающая соблюдение принципов систематичности, последовательности и целенаправленности процесса воспитания на занятиях по практике иностранного языка, строилась на основе строго избирательного подхода к явлениям и фактам, отображенным в изучаемых художественных произведениях. Соблюдение вышеуказанных принципов и избирательного подхода — прямой результат наличия «иерархии» воспитательных задач, подчиненных сверхзадаче.

Избирательный подход предполагал целенаправленное (с учетом педзадач и сверхзадач) выделение основных идейно-нравственных проблем анализируемого художественного произведения, обсуждение которых осуществлялось поэтапно в связи с изучаемым материалом. Основным условием успеха данной работы было не абстрактное обсуждение выделенных проблем, а рассмотрение конкретных ситуаций, положений, характеров художественного произведения, в которых раскрывались данные проблемы, с широким использованием литературных и жизненных параллелей. Подобная работа над литературным текстом под руководством преподавателя позволяет выявить его образовательно-воспитательные возможности и добиться оптимального воспитательного эффекта.

¹ Маркс и Энгельс об искусстве, — М., 1976, с. 483.

² Станиславский К. С. Работа актера над собой. Часть 1. — М., 1954, с. 332.