



ПЕДАГОГИКА

УДК 378

СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЙНЫХ ЗНАНИЙ И ИНДИКАТОРЫ КАЧЕСТВА ИХ УСВОЕНИЯ

Е.Н. Гудкова

Саратовский государственный университет,
кафедра педагогики
E-mail: filosof@info.sgu.ru

В статье раскрывается сущность понятийных знаний и рассматриваются индикаторы качества их усвоения.

Ключевые слова: понятийные знания, критерии усвоения, индикаторы качества усвоения, уровни усвоения понятий.

Characteristics of Conceptual Acquirements Quality Adoption Indicator their Perception

E.N. Gudkova

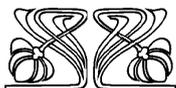
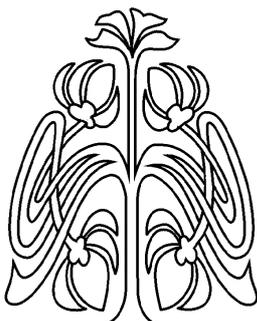
The matter of conceptual acquirements is revealed in this paper and quality adoption indicators are justified.

Key words: conceptual acquirements, criteria of adoption, indicators of perception, levels of perception.

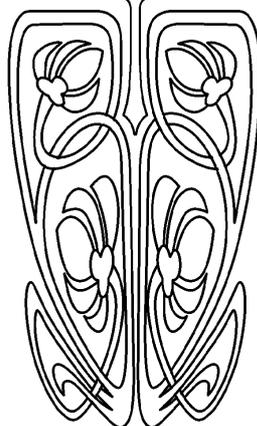
Разработка системы показателей качества усвоения понятийных знаний студентами составляет актуальную проблему. Сформировать систему показателей – это значит указать не только эмпирические индикаторы, функцию которых в нашем исследовании могут выполнять существенные или отличительные признаки понятия, но и средства их фиксации. Для построения системы показателей требуется разработка и введение промежуточной концептуальной модели, в которой каждая абстракция сохраняет в себе конкретное, т.е. связь частей между собой и целым, и выступает не в виде совокупности отличительных признаков, а совокупности существенных отношений. Поиск эмпирических индикаторов – это не только поиск проявлений сущности и средств по фиксации в контексте приложения готового понятия, но и самой сущности через ее проявления и средств фиксации в контексте образования нового понятия. Анализ психолого-педагогической и логико-методологической литературы показал, что отсутствуют публикации, в которых нашло бы отражение решение названной проблемы. Однако, несмотря на отсутствие целостного, последовательного подхода к решению данной проблемы, она нашла свое отражение в работах многих ученых, занимающихся исследованием процесса усвоения знаний учащимися общеобразовательных школ.

В задачу нашего исследования входило раскрытие сущности понятий «понятийное знание» и «знание», разработка системы критериев, способствующих выявлению уровня качества усвоения понятийных знаний студентами университета.

Понятие «понятийное знание» сложное. В нем в качестве родового выступает «знание». В этом смысле «понятийное знание» вовсе не является плеоназмом, а выражает достаточно определенные, применительно к указанной ступени развития педагогической науки, способы его получения, упорядочения, систематизации, обоснования. Опираясь на признаки, которые характеризуют знание вообще, мы раскроем сущ-



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





ность понятийного знания, без чего характеристика указанного понятия будет поверхностной.

В наиболее концентрированной форме представления о том, какие элементы вычленил в понятии повседневный опыт, дают толковые и энциклопедические словари и справочники. Так, в «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля указывается три смысловых оттенка понятия «знание»:

- 1) субъективный – знание как принадлежность, свойство знающего что-либо;
- 2) результативно-итоговый – знание как плод учения, опыт;
- 3) отчужденно-объективный – знание как весть, письмо, грамотка.

В словаре русского языка также даны три аспекта:

- а) обладание какими-либо сведениями, осведомленность в какой-либо области;
- б) совокупность идей, сведений, познаний;
- в) постижение действительности в целом и в ее отдельных частях.

Русский семантический словарь под редакцией С.Г. Бархударова, созданный на основе использования средств современной вычислительной техники, в семантическом окружении слова «знание» выделяет 43 слова, которые можно сгруппировать следующим образом: 1) области знания; 2) социальные институты производства знания; 3) социальные роли (по отношению к знанию); 4) уровни психического отражения; 5) компоненты сознания; 6) формы знания; 7) источники знания; 8) философские направления; 9) познавательные действия; 10) отношения и познавательные потребности; 11) качества человека, владеющего знанием; 12) социальные признаки знания.

Если толковые словари по преимуществу ориентированы на очерчивание сферы употребления слова, то энциклопедии и специализированные энциклопедические словари стремятся раскрыть сущность интересующего нас понятия. В первом издании БСЭ «знание» определяется как правильное отражение в представлениях и мышлении общественного человека объективного материального мира. Систематизированное и обобщенное знание определяется как проверенный практикой результат познания действительности, верное отражение ее в сознании человека. Но далее объясняется, что элементарные знания, обусловленные биологическими закономерностями, свойственны и животным. Предполагаемая классификация различает житейские, донаучные, художественные и научные (теоретические и эмпирические) знания.

Логический словарь-справочник¹ определяет знание как целостную и систематизированную совокупность научных понятий о закономерностях природы, общества и мышления.

Философский энциклопедический словарь² трактует знание как проверенный общественно-исторической практикой и удостоверенный логикой

результат познания действительности, адекватное ее отражение в виде представлений, понятий, суждений, теорий, отмечая при этом, что знания обладают различной степенью достоверности, отражая диалектику относительной и абсолютной истины. В соответствующей статье Педагогической энциклопедии акцент перенесен на разграничение житейских и научных знаний (важнейший признак последних усматривается в наличии строгих определений), а также на характеристику свойств знаний учащихся (осознанность, глубину, широту).

Неустойчивость терминологического статуса понятия «знание» проявляется в том, что не все специальные издания, в которых можно было бы найти требуемые разъяснения, помещают соответствующие статьи. В частности, они отсутствуют во втором издании БСЭ, в философской энциклопедии, в психологическом словаре.

В дидактике понятие «знание» характеризует одну из важнейших целей обучения, определяет, указывает на средство педагогического процесса, обозначает материал, в котором воплощается педагогический замысел.

Трудности учета свойств «знания» обусловлены в значительной степени трудностями анализа знания. Согласно С.Б. Крымскому, для того чтобы вычленил знание в качестве специфического, обособленного предмета, необходимо следующее: а) абстрагировать знание от процесса его получения, «заморозить» его в логических схемах; б) транспонировать план содержания в план выражения, т.е. хотя бы частично формализовать и символизировать содержание познавательных процессов; в) абстрагировать знание от его субъекта; г) найти субстрат, в котором разнородные элементы знания (факты, образы, идеи, классификации, понятия) можно свести к единому показателю; д) найти системы более интегральные, чем формы мысли, традиционно изучавшиеся в логике, т.е. манифестировать знание в форме логических схем текстов.

Но если для философа-гносеолога знание – специфический объект анализа, то для педагога-практика знание – материал, в котором воплощается его замысел, средство воздействия на обучаемого. В педагогической литературе также можно выделить несколько подходов к анализу знания: диагностический, деятельностный, дидактический, технологический. В рамках диагностического подхода знание рассматривается прежде всего как результат педагогического процесса. Здесь центральной является задача выявления достигнутого уровня усвоения.

Для деятельностного подхода знание есть продукт порождения деятельности, реализации разных вариантов ее построения, в зависимости от которых меняются и характеристики конечного результата продукта.

Дидактический подход к знанию выделяется своей ориентацией на учет особенностей предметных областей деятельности, знанием которых оно является.



Наконец, для технологического подхода специфически ведущей является установка на рассмотрение знания в качестве материала педагогического конструирования, на создание «знаниевых конструкций, призванных формировать заданные характеристики мышления».

Итак, знание есть продукт познания и представляет собой единство субъекта и объекта познания. Формой существования является сознание. Элементарной единицей знания можно считать отдельное общее утверждение, связывающее специфичные для данной отрасли знания, сосредоточенные в понятиях и их определениях.

Попытаемся выделить некоторые отличительные черты понятийного знания, которые представляют собой особую форму целостного отражения объекта и явления, предполагающую усвоение субъектом как ряда характеристик внутреннего строения факта, так и системы его связей с другими фактами.

Отличительные особенности понятийного интегрированного знания пытался в свое время раскрыть Гегель, подчеркивая, что всеобщее на понятийном уровне не только ничего не теряет вследствие своего диалектического поступательного движения, не только ничего не оставляет позади себя, но и уносит с собой все приобретенное и обогащается и уплотняется внутри себя³.

Дальнейший анализ понятийного знания показывает, что еще одной отличительной особенностью его является факт упорядочения, иерархизации в сознании студента множества признаков явлений, процессов педагогической действительности. Эту особенность отмечали Л.С. Выготский⁴, М.А. Холодная⁵. Овладевая понятиями, студент способен отличать, выделять существенные и несущественные признаки, свойства, связи, отношения, оценить их, определить уровень обобщения и степень общности.

Структура понятийного знания образована достаточно разнородными компонентами. Их можно разграничить как по характеру отображаемых в них объектов, так и по характеру познавательных процедур, приводящих к их формированию. *Эмпирические* (описательные) компоненты знания представляют собой продукт фиксации результатов чувственного опыта, познания: наблюдения, измерения визуальной регистрации, первичной классификации и систематизации легализованных в пространстве и времени объектов. От эмпирических компонентов следует отличать их *априорные* элементы, которые являются продуктом абстрагирования от эмпирически необходимых признаков. В целом применительно к педагогической отрасли знания или к отдельной развитой педагогической теории можно говорить о наличии эмпирического, теоретического и диалектического уровней понятийного знания.

Трехуровневость любого элемента понятийного знания предполагает и варианты изложения и усвоения этих знаний: какая из возможных формулировок,

определений выступает в качестве базисной. Этот выбор перераспределяет соотношение элементов понятийного знания контекста и предполагает характер тех представлений, которые должны быть актуализированы в качестве предпосылки усвоения. Варианты различаются в зависимости от полноты эксплицитного использования элементов понятийного контекста. Поскольку дидактически целесообразная форма представления понятийного знания одновременно задает определенную программу осуществления учебно-познавательной деятельности, то варианты изложения понятийного знания в педагогической литературе будут различаться также в зависимости от предусматриваемых видов, уровней и объема этой деятельности, а также от характера диагностических процедур.

К специфике дидактической формы представления понятийных знаний принадлежит также то, что она не может быть ограничена только ориентацией на обеспечение этапа презентации знаний. Дидактическая форма должна включать определенную программу руководства понятийно-терминологической деятельностью на всех этапах ее существования. В частности, дидактически целесообразная форма должна органично включать в свой состав ингредиенты, соответствующие понятийно-терминологическим задачам (ПТЗ) для проведения диагностики достигнутого уровня усвоения студентами понятийных знаний. В нашем исследовании мы предположили, что при определенном уровне усвоения студент сможет ответить на соответствующие вопросы, решая ПТЗ. Например: «В чем различие репродуктивных и проблемных методов обучения?»; «Почему проблему «разностороннего развития личности» нельзя назвать только педагогической? Какие другие науки участвуют в ее решении?»; «Что вы понимаете под «системой народного образования?» Составьте схему, отражающую структуру этой системы».

Чтобы сформировать понятийное знание как элемент мышления (ЭМ), сознания, требуется организовать познавательную деятельность соответствующего типа, уровня, объема. Речь идет о понятийно-терминологической деятельности, осуществление которой должно вести к формированию у студентов умений выполнять следующие логические операции на диалектическом уровне:

- 1) анализировать на уровне сущности явлений;
- 2) осуществлять диалектический анализ через синтез;
- 3) абстрагировать на диалектическом уровне;
- 4) диалектически систематизировать и обобщать;
- 5) осуществлять диалектическое сравнение;
- 6) вскрывать внутренние противоречия и разрешать их, постигать всеобщую объективную связь и развитие.

Поэтому критерии, описывающие уровень усвоения понятийных знаний, могут быть распреде-



лены в соответствии с уровнем сформированности указанных выше операций. Во-первых, разрабатывать систему всеохватывающих критериев нет смысла, так как все оценить нельзя, да этого и не требуется. Во-вторых, критерии должны быть сознательно ограничены небольшим количеством ключевых принципиальных позиций. В-третьих, критерии создаются не столько для оценки извне, сколько для того, чтобы служить инструментом самооценки и самоанализа каждого студента. Наконец, критерии должны быть малочисленными, но ясными для понимания каждого студента и преподавателя.

В связи с этим изменения в характере и результатах учебно-познавательной и понятийно-терминологической деятельности студентов фиксировались на трех уровнях усвоения (α), взаимосвязанных между собой и отличающихся степенями абстракции (β), т.е. описательным языком, на котором происходит вербальное объяснение сущности того или иного понятия. Уровни выделены на основе системы критериев усвоения научных знаний и развития понятий у студентов⁶:

1) α_1 – эмпирический, когда имеет место интуитивное, житейское понимание и поверхностное проникновение в сущность понятия. Происходит выделение и констатация внешних, лежащих на поверхности признаков явления, отраженного в понятии. Для этого уровня характерен репродуктивный характер понятийно-терминологической деятельности;

2) α_{II} – теоретический, когда имеет место раскрытие и овладение сущностью понятия на уровне усвоения одного или нескольких научных определений, механически соединенных между собой или существующих рядоположенно. На этом уровне, равно как и на эмпирическом, возможны эклектический и метафизический подходы к усвоению понятийных знаний. Для этого умения характерна репродуктивная деятельность с элементами творчества;

3) α_{III} – диалектический, объединивший в себе эмпирический и теоретический уровни, когда студенты рассматривают понятие как систему в системе, а явление, отраженное в нем, – на уровне его противоречивой сущности, представляющей собой единство и борьбу противоположностей. На этом уровне происходит выявление, фиксация и разрешение внутренних противоречий понятия посредством конструирования синтетического обобщающего определения педагогического понятия. Понятийно-терминологическая деятельность студентов носит продуктивный характер. Отсюда следует, что процесс усвоения понятийных знаний необходимо начинать с усвоения понятий, выражающих простое, непосредственное с постепенным переходом к усвоению их сущности. Этого требует объективный закон движения мысли.

Показанные три уровня усвоения понятийных знаний представляют собой такую абстракцию, которая дает возможность описать иерархически-пирамидальную структуру понятийной системы

курса педагогики и постулировать соответствующую закономерность усвоения заданного содержания понятийно-терминологической деятельности. В выполненном исследовании подтвердилась мысль о иерархическом построении экспериментальной системы понятий и последовательности в ее усвоении на каждом из выделенных уровней усвоения. Каждый уровень отличается степенью абстракции (β). Мы выделили соответственно три ступени:

1) β_I – феноменологическая, для которой характерно внешнее, поверхностное, феноменологическое описание явлений; каталогизация предметов, т.е. раскрытие понятий на уровне их объема, констатации свойств, признаков, лежащих на поверхности. На этой ступени абстракции студенты используют житейский опыт и житейский язык. Здесь индивидуальное бытие смыкается с окружающим социальным бытием на этом же уровне. Студент полностью замыкается в сфере ситуативности, повседневности, утрачивает способность относиться и понимать педагогическую действительность непредвзято, объективно. А истинное понимание, как известно, беспристрастно;

2) β_{II} – количественно-качественная ступень абстракции. Здесь имеет место примитивно-синтетическое описание явления. Происходит элементарное объяснение сущности явления на основе использования механической цепочки противоположных определений понятия, различных признаков одного и того же понятия. Создаются возможности конструирования синтетического определения понятия. Используется смешанный научно-житейский язык;

3) β_{III} – аксиоматическая ступень. Студент как субъект соотносит свою познавательную деятельность со всем неисчерпаемым содержанием объективной действительности и диалектики. Объяснение явлений происходит с аналитико-синтетическим представлением их сущности и с использованием сложного диалектического аппарата новейших теорий и концепций. Отмечается глубина проникновения в сущность, вырабатывается обобщение педагогических понятий.

На всех этапах, ступенях абстракции педагогические понятия функционируют неодинаково. Поэтому одни студенты руководствуются лишь «теньями» понятий, а не самими понятиями. Отсутствие категориальной ориентации замещается у них псевдо-категориальной. В их сознании кристаллизуются различного рода квазикатегориальные всеобщности, которыми они руководствуются в калейдоскопическом водовороте царства феноменологичности.

Язык таких студентов, которые владеют количественной степенью абстракции, в той или иной мере участвует в выработке и развитии педагогических понятий, в реальной или идеальной сфере, отличается научно-житейским характером. Усвоение и функционирование понятий, оперирование ими осуществляется студентами на теоретическом уровне – объяснения сущности последних.



И только аксиоматическая ступень абстракции позволяет студенту обработать и развить педагогические понятия как собственное достояние своей индивидуальности, как сущностные силы индивида. Работа с понятиями является аспектом его саморазвития, бесконечного становления-восхождения. Мышление начинает свободно переходить от единичного через особенное ко всеобщему, от случайного к необходимому, от явлений к существенному в них, от одного определения сущности ко все более глубокому синтетическому ее определению. Мысль начинает более глубоко отличать действительность, возможное и необходимое.

Поскольку выполнение понятийно-терминологической деятельности, согласно дидактическому принципу научности, предполагает более высокую ступень абстракции, студенты выполняли ее после того, как были сформированы умения диалектически анализировать, синтезировать, сравнивать, обобщать, выявлять и разрешать внутренние противоречия.

УДК 371.3

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ЭТИКЕТНЫХ НОРМ ДЕЛОВОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ

Е.В. Осина

Саратовский государственный университет,
кафедра педагогики
E-mail: philosof@info.sgu.ru

Статья посвящена проблеме формирования коммуникативной компетенции студентов на основе этикетных норм делового иноязычного общения. Рассматриваются сущностные характеристики понятий: коммуникативная компетенция, этика делового общения, этикетные нормы делового иноязычного общения. Представлена педагогическая технология формирования данных компетенций у студентов.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, этика делового общения, педагогическая технология.

Forming Students' Communication Competence on the basis of the Etiquette Standards of Business Loan-Word Intercourse

E.V. Osina

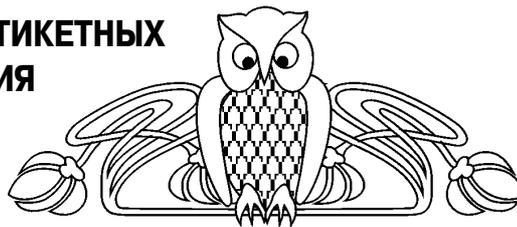
This article is dedicated to students' communication on the basis of the etiquette standards of business loan-words intercourse. We consider the following main descriptions: communication competence, business intercourse ethics, and etiquette standards of business loan-word intercourse. The pedagogical forming technology of such competences among the students has been represented.

Key words: communication competence, business intercourse ethics, pedagogical technology.

Аксиомой качественного усвоения понятийных знаний и сформированности понятийно-диалектического мышления является то, что, не научившись оперировать понятиями, усвоенными на диалектическом уровне, нельзя правильно провести ни одну мыслительную операцию.

Примечания

- 1 Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. М., 1975.
- 2 Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. М., 1981.
- 3 Гегель Г. Работы разных лет: В 2 т. М., Т. 2. С. 123–212.
- 4 Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 1934.
- 5 Холодная М.А. Интегральные структуры понятийного мышления. Томск, 1983.
- 6 Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. М., 1989.



Вступление нашей страны в единое мировое экономическое пространство, происходящие процессы глобализации, взаимодействие и взаимозависимость различных стран придают проблеме этических норм общения, в том числе делового, особую значимость. Конкуренция в глобальной экономике оказывается в значительной степени детерминированной пониманием иных культур. Обеспечение делового успеха напрямую зависит от учета культурных различий отдельных стран. По мнению М.М. Босрок, внимание и уважение, знание культуры других стран, соответствующих типов поведения, в том числе вербального, поможет «избежать многих недоразумений и общаться понятно и эффективно, так как вы установите продуктивные деловые взаимоотношения»¹.

Необходимость формирования у студентов коммуникативных компетенций с использованием этикетных норм делового иноязычного общения определяется социальным заказом, сформулированным в государственном стандарте высшего профессионального образования. В условиях его модернизации поставлена задача подготовки специалистов, способных осуществлять деловое