

ПЕДАГОЛОГІСТИКА НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА У ВНЗ

Виявлено факти ототожнення змістів навчальної та науково-дослідної діяльності в особі викладача ВНЗ. Визначено причини ототожнення змістів двох різних видів діяльності одним виконавцем. Окреслено напрями ліквідації причин і подолання проблеми.

Ключові слова: педагогістика, викладач, навчальна діяльність, вчений, науково-дослідна діяльність, ототожнення, природничо-наукова парадигма, логістична парадигма, образ мислення, знаки-слова, знаки-терміни, знаки-концепти, денотати.

Професійна діяльність викладачів тих чи інших наук і дисциплін, які працюють у ВНЗ, наприклад, викладача психології, перетинається з професійною діяльністю вчених-дослідників відповідних наук і дисциплін, наприклад, вченого-психолога. І цей факт зафіксований у ситуаціях, коли викладач має вчене звання доцента або професора. Так, доцент (від лат. *docents (docentis)* – той, хто навчає) – вчене звання викладачів вищих навчальних закладів [11, с. 226] і професор (від лат. *professor* – викладач, вчитель) – найвище вчене звання викладачів ВНЗ і працівників наукових установ; особа, яка має це звання [11, с. 556], поєднують у собі і професію викладача, і професію вченого-дослідника.

При всій очевидності поєднання двох різних видів діяльності не завжди усвідомлюються і викладачами, і вченими-викладачами їх досить суттєві відмінності за змістом, метою, засобами й функціями, статусні ознаки сутності їх “професійності”, які поєднуються в одному виконавцеві. І, як наслідок, відбувається їх неусвідомлене ототожнення, що автоматично призводить до порушення різних видів “професійності”, оскільки, якщо вони різні, то не можуть бути однаковими. Але практика і досвід показує, що таке ототожнення двох різних видів діяльності в особі викладача (навчальної та науково-дослідної) відбувається майже завжди, оскільки причини для цього закладені у програмному забезпеченні підготовки спеціалістів, які здобули вищу фахову освіту і які, тобто спеціалісти (вибірково), потім стають викладачами, доцентами, професорами тощо.

Узагальнену суть цієї причини ми позначаємо як “пріоритет природничо-наукової парадигми” у вищій фаховій освіті, яка визначально орієнтує підготовку фахівців будь-якого напрямку на оволодіння знаннями, вміннями та навичками науково-дослідної роботи. Але осторонь залишається важлива і пріоритетна складова професійної діяльності випускників як спеціалістів для галузевих організацій, де переважає інтелектуальна, розумова, а не науково-дослідна діяльність.

Одним із перших, хто звернув увагу на взаємозв'язок результатів експериментів і понятійних конструкцій, був А. Уайтхед [14]. Будучи деканом Лондонського університету, секретарем місцевої Академічної ради з освіти, А. Уайтхед публікує ряд книг: “Організація мислення”, яка була перевидана під назвою “Цілі освіти”, “Розуміння природи” та ін., у яких ставилось завдання з'ясування “...зв'язку *понятійних* (курсив наш. – В.К.) конструкцій природо-

знавства з емпіричним базисом”, “як знання “виникає” із дослідів, замінюється логічно: “виникнення” тепер означає вже не реальний процес “породження” знання дослідом, а логічну реконструкцію семантичного зв’язку між науковими поняттями і початковими висловлюваннями про безпосередній дослід” [14, с. 10–11].

Е. Стоунс у своїй праці “Психопедагогіка” також висвітлює певні аспекти навчання поняттям. “Є достатньо причин для віднесення навчання поняттям до ключових навичок вчителя. ... Навчання поняттям – вирішальна навичка для більшості вчителів” [13, с. 211]. Разом із тим він зазначає: “...в моєму описанні навчання поняттям немає жодних методів, які можна було розглядати як обов’язкові” [13, с. 221]. Іншими словами, технологій навчання поняттям Е. Стоунс не розглядає, але назвою своєї праці визначає важливість цієї теми.

Технологій формування професіонального мислення з використанням логічних засобів у педагогічному процесі досліджували А.М. Сохор [12], Л.П. Доблаєв [4], Г.П. Щедровицький [15; 16] та ін.

Терміном “педагологістика” в назві нашої статті підкреслюється ідея протиставлення пріоритету природничо-наукової парадигми в підготовці спеціалістів у ВНЗ пріоритету іншої – логістичної – парадигми в контексті використання її викладачами ВНЗ у своїй посадовій, а саме навчальній діяльності зі студентами.

Як приклад для аналізу ми беремо викладачів психології та вчених-психологів. Але зазначимо, що проблема ототожнення має глобальний характер і не залежить від змісту тих чи інших наук та дисциплін, які викладаються у ВНЗ.

Мета статті – через зіставлення і протиставлення двох різних видів професійної діяльності, які поєднуються в одному і тому самому виконавцеві, яким постає, наприклад, викладач психології, маючи ступінь кандидата або доктора наук і вчене звання доцента або професора, виявити причини їх ототожнення і на основі виявлених причин визначити принципові положення, правила та специфіку педагогістичних технологій власне посадової – навчальної – діяльності викладачів психології у ВНЗ, а також їх професійної підготовки в умовах магістратури.

Відповідно до мети поставлено такі завдання:

1. Здійснити аналіз професійної діяльності вченого-психолога та професійної діяльності викладача психології у ВНЗ на предмет визначення статусу їх “професійності”.

2. Через зіставлення та протиставлення завдань, змісту, мети, засобів і функцій професійної діяльності вченого-психолога і викладача психології виявити факти, а також причини їх ототожнення та наслідки.

3. На основі виявлених причин визначити принципові положення, правила та специфіку технологій становлення власне посадової діяльності викладачів психології та викладачів інших наук і дисциплін у ВНЗ, а також їх професійної підготовки в умовах магістратури.

Технологія і процедура, які ми будемо використовувати в процесі виконання першого завдання, називаються логістичним аналізом. Цей метод аналізу ми запозичили у француза Ж.-К. Гардена [1, с. 43, 50–55, 252–260].

Суть логістичного аналізу полягає у використанні логічних засобів у процесі дослідження виразів “професійна діяльність вченого-психолога” і “професійна діяльність викладача психології”.

Так, наприклад, терміном “вчений” визначається зміст предиката “професійна” стосовно діяльності вченого, яку він проводить у процесі організації і реалізації наукових досліджень, а процес і результати досліджень відображає в текстах своїх наукових робіт на кшталт статей, монографій тощо. Такий вид діяльності називають науково-дослідною діяльністю, а її результати у вигляді текстів опублікованих праць позначають терміном “наукові”, оскільки і науково-дослідна діяльність вченого, і її результати регламентовані досить чіткими і суворими положеннями та правилами реалізації природничо-наукової парадигми (достовірність, репрезентативність тощо).

Зазначені наукові праці вчених визначають можливість здобуття ними наукових ступенів кандидата або доктора наук. На їх основі ті, хто працює у ВНЗ на посаді викладача і створює підручники, навчальні посібники, використовуючи ті самі статті, монографії тощо, мають можливість отримати наукові звання доцента або професора.

Ці факти досить відомі і не викликають будь-яких непорозумінь доти, поки вчені, наприклад, психологи або вчені інших наук, розглядаються як такі, що працюють у науково-дослідних установах – інститутах, лабораторіях тощо. Але зовсім інша справа, якщо розглядати вчених, які працюють викладачами психології або викладачами інших наук і дисциплін у ВНЗ і мають статус доцента або професора.

Головна функція викладачів навчальна, що відображено у тлумаченні терміна “доцент”. При цьому ми не відкидаємо інших важливих функцій викладача, але робимо акцент саме на навчальній функції, оскільки цим терміном фіксується *професійна* відмінність діяльності *викладача психології* від *науково-дослідної* діяльності *вченого-психолога*.

При цьому зазначимо таке. Термін “професійна” (від лат. *profession* – офіційно зазначене заняття, спеціальність) – рід трудової діяльності, що вимагає певних знань і трудових навичок [11, с. 556], поєднує в собі дві денотативні відмінності. Одна із них задається системою здобутих у процесі навчання знань, умінь та навичок галузевого змісту (психологія, соціологія, економіка тощо, і відповідно професія психолога, соціолога й ін.). Інша денотативна ознака задається статусом і структурою посадової діяльності як викладача або як наукового працівника, тобто “офіційно зазначене заняття”.

Структура науково-дослідної діяльності вченого визначається основними складовими будь-якої діяльності: об’єкт, предмет, методи (засоби) і результати. А їх системний взаємозв’язок визначається метою і завданнями.

Об’єктом науково-дослідної діяльності вченого постає частина об’єктивно існуючої реальності, наприклад, психічні або соціальні явища (онтологічна категорія). В процесі організації і проведення дослідження з використанням різних методів (експеримент, математична обробка результатів експериментів, їх інтерпретація тощо) відбувається перетворення (рос. “преобразование”) частини об’єктивної реальності в емпіричні та наукові факти, закономірності, закони, їх інтерпретація з позицій певної теорії. Кінцевим результатом науково-дослідної діяльності вчених постають тексти статей, монографій, які презентують *фахове наукове знання* будь-якої гуманітарної або іншої природничої науки (гносеологічна категорія).

Формальна структура навчальної діяльності викладача, наприклад, психології або соціології, така сама (об’єкт, предмет, методи і результати). То виникає

запитання: що є об'єктом навчальної діяльності викладача зазначених наук і дисциплін у ВНЗ?

Таким об'єктом не можуть бути психічні, соціальні або інші явища, оскільки стає очевидним ототожнення об'єктів науково-дослідної діяльності вченого і навчальної діяльності викладача. Логічно допустити, що таким об'єктом постають наукові тексти статей, монографій, підручники, навчальні посібники, які є основними засобами фахової підготовки спеціалістів у ВНЗ.

За змістом у зазначених засобах вчені описують процес організації і проведення експериментів, обробку результатів, отримання наукових фактів, закономірностей, законів, їх інтерпретацію, теорії тощо. Крім того, є окремі дисципліни, зміст яких уточнює технологію організації та проведення експериментів (експериментальна психологія [5]). Зазначимо, як у нас, так і за кордоном [10]. Є математичні посібники, що висвітлюють математичні методи в педагогіці, психології [3], а також з математичної психології [6], теоретичної психології [9] тощо. Рекомендуючи зміст зазначених засобів студентам, коментуючи їх на лекціях, викладачі не усвідомлюють того, що свою навчальну (професійну) діяльність за змістом вони *ототожнюють* зі змістом науково-дослідної діяльності вчених, але здійснюють цей процес ототожнення на теоретико-технологічному рівні. Тобто *форма* навчальної діяльності викладача, порівняно з *формою* науково-дослідної діяльності вченого, очевидно, є іншою. А за *змістом* вона збігається з нею. Ототожнення змістів найбільш очевидне, коли викладачі рекомендують студентам виконувати дипломні роботи, тематика яких переважно природничо-наукова (за вимогою програм підготовки майбутніх спеціалістів).

Кінцевим результатом такого ототожнення змісту науково-дослідної діяльності вченого і навчальної діяльності викладача у ВНЗ є підготовка професійно компетентних спеціалістів для науково-дослідних установ: інститутів, лабораторій тощо. Але для галузевих організацій такі спеціалісти професійно є некомпетентними, непридатними, оскільки цілі і завдання (а також методи і засоби) у перших – виявляти наукові факти, закономірності, закони, створювати теорії (теорія в строгому сенсі є сукупністю законів), а у галузевих організаціях – вирішувати проблеми. А проблеми вирішуються не експериментами, а професіональним розумом, здатністю професіонально мислити та міркувати. Тобто переважає інтелектуальна, а не експериментальна діяльність.

Таким чином, зіставлення і протиставлення двох різних видів діяльності – науково-дослідної діяльності вченого і навчальної діяльності викладача – свідчить про те, що переважна більшість викладачів у ВНЗ їх ототожнюють за змістом, хоча за формою організації та проведення ці види діяльності, з усією очевидністю, зовсім різні.

Хочемо привернути увагу до такого.

Наше логічне припущення щодо об'єкта навчальної діяльності викладача, який ми запропонували у вигляді наукових текстів підручників, статей, монографій тощо (вони існують об'єктивно і незалежно від викладача), насправді виявилось хибним, оскільки призводить до ототожнення двох різних видів діяльності і двох негативних наслідків у сфері вищої фахової освіти.

По-перше, це професійна невідповідність випускників ВНЗ для роботи в галузевих організаціях. І їх потрібно переучувати. І другий наслідок, який не тільки негативний, а, певною мірою, навіть драматичний – неусвідомлення викладачами ВНЗ своєї професійної некомпетентності щодо розуміння сутно-

сті своєї власне посадової, навчальної діяльності, її змісту, структури, засобів тощо.

Розподіл наслідків важливо усвідомити, оскільки їх ліквідація передбачає виявлення різних причин, що призводять до такого стану речей у ВНЗ, а потім пошуку засобів їх подолання на різних рівнях організації професійної підготовки спеціалістів у ВНЗ і разом із тим професійної підготовки самих викладачів в умовах магістратури.

Так, однією з головних причин такого ототожнення навчальної і науково-дослідної діяльності викладачем є *пріоритет природничо-наукової парадигми* у програмному забезпеченні (перелік дисциплін) професійної підготовки фахівців у ВНЗ, яким був викладач після його закінчення. Іншими словами, винними є не лише викладачі будь-якого наукового ступеня або наукового звання, а традиційно орієнтоване програмне забезпечення підготовки спеціалістів із вищою фаховою освітою на пріоритетній основі природничо-наукової парадигми. І зазначимо, в усьому світі і незалежно від того, в якому ВНЗ готують фахівців із вищою освітою.

То виникає запитання: що робити? Якою має бути структура і зміст власне навчальної діяльності викладача у ВНЗ. Що є об'єктом і предметом його власне посадової – навчальної – діяльності? Яка мета і завдання навчання? Які засоби та методи навчальної діяльності використовуватиме викладач та які кінцеві результати повинні бути його, підкреслюємо, посадової діяльності як викладача та кінцеві результати навчальної діяльності студентів – майбутніх спеціалістів? Очевидно, що вони, тобто результати, мають бути різними, оскільки наявні різні види навчальної та, відповідно, навчальної діяльності студента.

Відповіді на поставлені запитання є третім завданням нашої роботи. А самі відповіді будуть побудовані у вигляді принципів положень і правил, які визначатимуть специфіку технологій становлення об'єкта та предмета навчальної діяльності викладача, специфіку засобів і методів навчання, природу кінцевих результатів його посадової діяльності як викладача і природу кінцевих результатів, які мають отримати майбутні спеціалісти з вищою фаховою освітою.

Принципова відповідь на поставлені запитання полягає в такому.

Оскільки головною причиною ототожнення різних видів діяльності викладачем є пріоритет природничо-наукової парадигми у сфері програмного забезпечення вищої фахової освіти у ВНЗ, то цей пріоритет необхідно замінити на інший, який був би орієнтованим переважно на специфіку посадової діяльності викладача, уточнюємо, як *навчальної*, не відкидаючи інших видів – виховної тощо. При цьому природничо-наукова парадигма як така, що становить основу формування *наукових* професійних знань, а також умінь та навичок (ЗУН) науково-дослідної діяльності, залишається. Але паралельно їй пропонується інша – *гуманістична* – парадигма, яка розглядається нами в контексті її розуміння як такої, що пов'язана з існуванням предметних та знакових систем, створених людиною. І в предметах різної природи, як і знаках (словах, термінах, концептах, математичних знаках, символах тощо), відображений суб'єктивний світ людини (потреби, інтереси, образи, поняття, світогляд, переконання тощо).

Так, наприклад, функціональні властивості предметів, створених людиною, відображають її потреби, картини художника – його образ, знаки-терміни відображають логічні форми мислення вченого, елементи логічних форм –

суб'єкт, предикат, рід, вид, клас та ін. Концепти відображають опредметнене мислення вченого в наукових текстах, тобто “окам'янілий інтелект” (Г. Гегель).

Очевидно, що суб'єктивний світ людини (потреби, інтереси, образи, поняття, емоції, почуття тощо) є предметом психології як науки. І будучи опредметненими або означеними, залишаються такими, але змінюється форма носіїв суб'єктивних явищ. Ними стають не мозок та нервова система, а предмети, знаки тощо. З цього приводу у К. Маркса є таке зауваження психологам: “Історія промисловості і створене предметне буття промисловості є розкритою книгою людських сутнісних сил, чуттєво представленою перед нами людською психологією. Така психологія, для якої ця книга, тобто якраз чуттєво найбільш відчутна, найбільш доступна частина історії, закрита, не може стати дійсно змістовною і реальною наукою. Що взагалі думати про таку науку, яка високомірною абстрагується від цієї величезної частини людської праці і не відчуває своєї власної неповноти, коли все це багатство людської діяльності їй говорить нічого іншого, крім того, що можна виразити одним терміном “потреба”, “звичайна потреба” [8, с. 123].

Разом із тим хочемо зазначити, що до елементів суб'єктивного світу, які є об'єктом психології (онтологічна категорія), додаються нові їх носії у вигляді предметно-знакових систем. І одним із таких елементів суб'єктивного світу є мислення вченого та його, мислення, результати, які відображені в наукових текстах. А новими носіями і мислення, і результатів мислення вченого в наукових текстах постають знаки у вигляді знаків-слів, знаків-термінів, знаків-концептів та математичних знаків, які є основними типами знаків у наукових текстах. І таке мислення, яке Г. Гегель називав “окам'янілим інтелектом”, ми називаємо “образом мислення” вченого і зазначаємо, що онтологічна природа такого “образу мислення” уже зовсім інша.

Цим уточненням ми хочемо провести чітке розмежування мислення як психологічної категорії, яке може бути предметом педагогічної психології, з одного боку, а з іншого – відображеного в наукових текстах мислення вченого як предмета педагогіки, оскільки засоби існування такого, відображеного в текстах мислення, не ідеальні, а об'єктивовані зазначеними типами знаків. І знання про ці типи знаків, а також положення, правила та закони презентації мислення вченого, опредметненого у створених ним наукових текстах, стає предметом педагогіки.

Іншими словами, відображене в наукових текстах мислення вченого стає знанням щодо цього мислення, таким самим, як і знання щодо досліджуваних ним психічних, соціальних або інших явищ. А знання, уміння та навички (ЗУН) є предметом педагогіки.

Інша справа – чи володіємо ми знаннями щодо нових носіїв такого, опредметненого в текстах, мислення вченого? А ними постають слова, якими вчений позначає досліджувану ним частину дійсності, а також свої практичні дії (вивчає лінгвістика, її розділ лексики). Знаки-терміни, якими вчений позначає (повинен) логічні форми свого мислення, елементи логічних форм – суб'єкт, предикат, рід, вид, клас (вивчає логіка, термінологія). Знаками-концептами вчений позначає (повинен) логічні форми свого мислення, в які (форми) він вкладає, дотримуючись певних положень і правил, суттєві ознаки досліджуваних ним явищ (вивчають концептологія і фахова наука, яка визначає зміст суттєвих ознак). І математичні знаки, якими він позначає числові значення результатів своїх наукових

досліджень. Зазначимо при цьому, що ознака суб'єктивності залишається за відображеним мисленням вченого, оскільки вибір типів знаків, положення і правила оперування ними здійснює сам учений.

То виникає запитання до трьох основних учасників педагогічного процесу: вчених як творців наукових текстів; викладачів, які повинні професійно відображати у текстах, з одного боку, досліджувану вченим частину дійсності та його дії, а з іншого – предметнене в текстах мислення самого вченого та визначати його термінологічну, концептологічну і парадигмально-фахову коректність, і студентів, яких треба навчити професійно мислити, а не тільки знати, як проводити експерименти, обробляти отримані дані тощо. І з'ясувати: чи володіють вони знаннями щодо нових носіїв предметненого в текстах мислення вченого? Чи знають і володіють правилами оперування зазначеними знаками за умови, що три із чотирьох типів знаків, а саме: слова, терміни і концепти, які мають три абсолютно різні денотати, їх вивчають різні науки, зовнішньо абсолютно однакові?

Відповідь на поставлені запитання пов'язана з аналізом структури власне посадової навчальної діяльності викладача психології та викладачів інших наук і дисциплін у ВНЗ, уточненням її об'єкта і предмета, мети, засобів та кінцевих результатів його навчально-посадової діяльності. Загальною метою такого аналізу є подолання і проблеми ототожнення різних видів діяльності викладачем, і ліквідації причин її (проблеми) виникнення.

Об'єктом навчальної діяльності викладача у ВНЗ є предметнене в наукових текстах мислення вченого, яке ми називаємо "образ мислення вченого". Не відкидаючи інших уявлень щодо об'єкта навчальної діяльності викладача, ми уточнюємо таке.

"Образ мислення вченого" ми презентуємо як **п р і о р и т е т н и й** об'єкт навчально-посадової діяльності викладача. Тим самим ми вводимо в структуру навчальної діяльності викладача таку частину об'єктивно існуючої в наукових текстах реальності, яка стосується мислення вченого. Змістивши акцент на особливу (не ідеальну) форму існування мислення ученого у створених ним наукових текстах, ми тим самим закріплюємо специфічну предметну сферу діяльності викладача в навчанні студентів, якої їм, студентам, не вистачає як майбутнім спеціалістам.

Предметом навчальної діяльності викладача є засоби, які вчений використовує (свідомо чи несвідомо) для відображення особистого мислення у створюваних ним наукових текстах. А такими засобами постають знаки-слова, знаки-терміни, знаки-концепти й математичні знаки.

Знаки-слова і математичні знаки вчений використовує свідомо, оскільки в нього є певні знання щодо рідної мови та математики, якими він оволодівав досить рано, а потім систематично вивчав у школі, ВНЗ тощо. А знань щодо знаків-термінів, які вивчає логіка, термінологія, і знаків-концептів (вивчає концептологія) у вченого немає, оскільки у програмному забезпеченні такі науки і дисципліни майже не передбачені (за винятком частково логіки). Зазначимо, що у викладачів ВНЗ, які мають вищу освіту, такі знання також відсутні. І саме цією обставиною ми акцентуємо увагу на професійній підготовці, а точніше, перепідготовці всіх викладачів ВНЗ в умовах магістратури.

Ми розуміємо можливу негативну реакцію як учених, так і викладачів різного ступеня наукового звання щодо подібних тверджень про наявність або від-

сутність знань з логіки, термінології й концептології. Але рекомендуємо переглянути програмне забезпечення підготовки спеціалістів із вищою освітою у ВНЗ і заперечити цим судженням їх наявність. Або звернутись до авторитетів у сфері, наприклад, логіки. “В усіх науках створюються судження, формулюються поняття щодо предметів і явищ різних сфер матеріального світу. Але жодна з конкретних наук (напр., фізика, хімія, біологія та ін.) не вивчає суджень і понять як логічну форму, не досліджує логічні правила оперування судженнями і поняттями. Структуру форм людської думки досліджує логіка” [7, с. 310].

Але ми до цього додамо таке твердження.

Викладачі зазначених М.І. Кондаковим наук, як і викладачі інших гуманітарних і природничих наук, змушені вивчати, підкреслюємо, фахову думку вчених і визначати міру її фаховості (професіональності) або навпаки. І тим самим, через зіставлення та протиставлення навчати студентів як майбутніх спеціалістів професіонально мислити. Але для цього викладачам потрібно мати логічні, термінологічні та концептологічні знання щодо зазначених типів знаків, їх денотатів, положень, правил і законів оперування ними. І тому мета навчальної діяльності викладача подвійна.

Перша мета для себе: оволодіти зазначеними знаннями щодо термінів і концептів. І цю мету викладач може реалізувати в умовах магістратури. Але уточнюємо: лише за умови, що у програмному забезпеченні передбачені такі спецкурси, дисципліни щодо термінів і концептів у їх взаємозв'язку з фаховим змістом тієї чи іншої науки і дисципліни. На жаль, ні таких спецкурсів, ні дисциплін не передбачено, за винятком лише Класичного приватного університету м. Запоріжжя, в якому є такі курси під назвою “Основи професіонального образу мислення психолога. Психологістика”, “Психологія вищої школи”.

Друга мета пов'язана з навчанням студентів як майбутніх спеціалістів використовувати логічні, термінологічні й концептологічні знання для відображення мислення вченого у створених ним наукових текстах, визначати його (мислення) професіональну коректність, використовуючи положення, правила і закони, які напрацьовані у відповідних науках щодо зазначених типів знаків на предметній сфері змісту фахової науки, наприклад, психології.

При цьому зазначимо таке. Оскільки знаки-слова, знаки-терміни і знаки-концепти зовнішньо абсолютно однакові, необхідно оволодіти здатністю змінювати систему координат інтерпретації (СКІ) їх денотатів. І це завдання є одним із найважливіших, оскільки зміна системи координат інтерпретації денотатів знаків є інтелектуальною дією, яка визначає професіональний статус образу мислення спеціаліста: очима бачити одне, а фаховим розумом – зовсім інше.

Засоби навчальної діяльності викладач не створює, не вигадує, а використовує ті, які напрацьовані у відповідних науках щодо зазначених типів знаків та їх денотатів, правил і положень оперування ними тощо. Але ці засоби викладач повинен використовувати при створенні ним методичних рекомендацій для студентів. Вони є кінцевим результатом його навчально-посадової діяльності у ВНЗ. Без допомоги викладача сам студент не зможе оволодіти системою знань щодо зазначених типів знаків, оскільки вони не передбачені у програмному забезпеченні професійної підготовки спеціалістів із вищою фаховою освітою.

Узагальнену предметну сферу використання типів знаків, їх денотатів, положень і правил оперування ними (як вченими, викладачами, так і майбутніми спеціалістами) ми позначаємо терміном “педагологістика”, який складається із

двох частин: педагогіка (від грец. – майстерність виховання [11, с. 509]) і логістика (від грец. logistic – мистецтво міркувати [7, с. 300]).

Денотати обох термінів підкреслюють високий рівень майстерності викладача-педагога та здатність його професійно мислити (“мистецтво міркування”). І ці якості викладач формує у студента – майбутнього спеціаліста як особистості, оскільки спеціаліст розглядається в контексті входження його в соціальну систему (тобто галузеву організацію) і через механізми посади, членства тощо спроможний професійно презентувати інтереси соціальної системи, в якій від буде працювати.

Висновки.

1. Через зіставлення і протиставлення навчальної та науково-дослідної видів діяльності в особі викладача ВНЗ за посадою виявлено факти неусвідомленого ототожнення їх змісту і причини та наслідки такого ототожнення.

2. На основі виявлених причин, якими постають пріоритет природничо-наукової та лексичної парадигми у програмному забезпеченні підготовки спеціалістів у ВНЗ, рекомендована нова – логістична парадигма, на основі якої акцент зміщується на предметне мислення вченого у створюваних ним наукових текстах, визначені засоби предметності мислення. Ними постають знаки-терміни і знаки-концепти, а також підпорядкованість операцій з цими типами знаків та їх денотатів нормативним правилам і законам логіки, термінології і концептології.

Список використаної літератури

1. Гарден Ж.-К. Теоретическая археология / Ж.-К. Гарден. – М. : Прогресс, 1983. – 295 с.
2. Гегель. Энциклопедия философских наук / Гегель. – М. : Мысль, 1975. – Т. 1. Наука логики. – 452 с.
3. Гласс Д.Ж. Статистические методы в педагогике и психологии : пер. с англ. / Дж. Глас, Дж. Стенли. – М. : Прогресс, 1976. – 495 с.
4. Добраев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л.П. Добраев. – М. : Педагогика, 1982. – 176 с.
5. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология : учеб. пособ. / В.Н. Дружинин. – 2-е изд., доп. – СПб. : Питер, 2000. – 320 с.
6. Журавлев Г.Е. Системные проблемы развития математической психологии / Г.Е. Журавлев. – М. : Наука, 1983. – 289 с.
7. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. – 2-е изд., испр. – М. : Наука, 1976. – 720 с.
8. Маркс К. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М. : Изд. политической литературы, 1974. – Т. 42. – 535 с.
9. Петровский А.В. Основы теоретической психологии : учеб. пособ. / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М. : ИНФРА-М, 1998. – 528 с.
10. Поль Фресс. Экспериментальная психология : пер. с франц. / Поль Фресс, Жан Пиаже. – М. : Прогресс, 1975. – 284 с.
11. Словник іншомовних слів / за ред. О.С. Мельничука. – К., 1975. – 776 с.
12. Сохор А.М. Логическая структура учебного материала / А.М. Сохор. – М. : Педагогика, 1974. – 192 с.
13. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения : пер. с англ. / Э. Стоунс ; под ред. Н.Ф. Талызиной. – М. : Педагогика, 1984. – 472 с.
14. Уайтхед А. Избранные работы по философии : пер. с англ. / сост. И.Т. Касавин ; общ. ред и вступ. ст. М.А. Кисселя. – М. : Прогресс, 1990. – 718 с.
15. Щедровицкий Г.П. К характеристике основных направлений исследования знака в логике, психологии и языкознании [Электронный ресурс] / Г.П. Щедровицкий //

Новые исследования в педагогических науках. – М., 1964–1965. – Вып. 2, 4, 5. – Режим доступа: <http://www.fondgp.ru/gp/biblio/rus/26>.

16. Щедровицкий Г.П. Методологические замечания к проблеме существования термина [Электронный ресурс] / Г.П. Щедровицкий // Актуальные проблемы лексикологии. – М., 2005. – Кн. 1. Структура знака: смыслы, значения, знания. – Режим доступа: <http://www.fondgp.ru/gp/biblio/rus/19>.

Стаття надійшла до редакції 06.08.2012.

Коваленко В.А. Педагогистика учебной деятельности преподавателя у ВНЗ

Обнаружены факты отождествления содержания учебной и научно-исследовательской деятельности в лице преподавателя вуза. Определены причины отождествления содержаний двух различных видов деятельности одним исполнителем. Намечены направления устранения причин и решения проблемы.

Ключевые слова: педагогистика, преподаватель, учебная деятельность, учёный, научно-исследовательская деятельность, отождествление, естественно-научная парадигма, логистическая парадигма, образ мышления, знаки-слова, знаки-термины, знаки-концепты, денотаты.

Kovalenko V. Pedagogistics of Lecturer's Teaching in Higher Education

The research reveals the facts of identifying the content of teaching and research activities in the person of a higher education lecturer. It determines the reasons for promoting the identification of content of two different activities by one executor. The ways of eliminating the reasons and solving the problem are specified.

Key words: pedagogistics, teacher, educational activity, scientist, research activity, equation, naturally scientific, logistics paradigm, way of thinking, sign-words, signs-terms, sign-concepts, dentate.