

УДК 141.143::378.124::3.08:378.141

АЛОГІЧНІ УЯВЛЕННЯ ВИКЛАДАЧА СТОСОВНО ПОСАДОВОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВНЗ

Коваленко В.О., Огаренко Є.А.

I. Вступ

Професійна некомпетентність викладачів ВНЗ, яка зумовлена алогічністю їх уявлень стосовно змісту і структури своєї посадової *навчальної* діяльності, є глобальним феноменом вищої фахової освіти (далі – ВФО), незалежно від того, у якому ВНЗ здійснюється така діяльність і в якій країні знаходиться той чи інший ВНЗ. Останнє зауваження про ВНЗ має на меті запобігання можливому виникненню негативної й неадекватної реакції читача і зосередження на усвідомленні причин такого стану речей у ВФО, оскільки образ виникає досить швидко, а розуміння, на жаль, значно повільніше. Ці причини позначаються нами у назві статті терміном “алогічні уявлення”. Цей термін означає, що уявлення викладачів про свою навчальну діяльність не регламентуються положеннями, правилами і законами логіки та професійної логістики.

Іншими словами, у переважній більшості викладачів є власні уявлення стосовно своєї посадової навчальної діяльності у ВНЗ, і за своєю суттю вони є “очевидними”, а не такими, що сформувалися на основі умовиводів, які слід зазначити, і є основою “глобальності” феномену, тобто поширення його на всі без винятку ВНЗ. Логічний та логістичний аналіз цих “очевидних” уявлень свідчить про те, що вони хибні і негативно впливають на якість фахової підготовки спеціалістів у ВНЗ.

II. Постановка завдання

Мета статті – зіставлення та протиставлення змісту структур посадової діяльності двох із трьох основних учасників педагогічного процесу, а саме:

- вчених, які займаються *дослідною* діяльністю, створюючи наукове фахове знання (фізичне, хімічне, економічне, соціальне тощо) і за посадою є або мають бути працівниками науково-дослідних установ;
- викладачів, які передають створене науковцями фахове знання студентам, тобто займаються (за посадою) *навчальною* діяльністю;
- студентів як майбутніх спеціалістів-фахівців, які займаються у ВНЗ *учбовою* діяльністю, і показати причини алогічності уявлень більшості викладачів стосовно своєї навчальної діяльності. А потім, знаючи причини, намітити шляхи подолання професійної некомпетентності викладачів ВНЗ у цій сфері ВФО. Виховну діяльність ми розглядати не

будемо. А терміни “навчальна” і “викладацька” діяльність будуть використуватись як синоніми.

III. Результати

Слід також зазначити, що і вчені, і викладачі поєднують у собі два споріднених, але різних види діяльності. Так, учені займаються *дослідною* діяльністю і вона є певною мірою універсальною для всіх учених, незалежно від того, про яку з наук конкретно йде мова. Це зумовлено установкою вчених на принципи регламентації дослідної діяльності природничо-науковою парадигмою (формулювання гіпотези, проведення експериментів, переведення емпіричних фактів у наукові, виявлення закономірностей тощо). І *фахову* дослідну діяльність, положення, правила і закони, якої зумовлені суспільно-історичним розвитком конкретної науки і її парадигми.

Аналогічно і викладачі виконують *посадову* навчальну діяльність, і вона є фаховою за змістом. Тому положення і правила *посадової* навчальної діяльності (загальні принципи педагогічної науки) і *фахової* навчальної діяльності, які зумовлені специфічними особливостями парадигми конкретної науки і відповідної дисципліни, також відрізняються.

Крім того, викладачі займаються і науково-дослідною діяльністю, щоб отримати дипломи кандидата або доктора наук, але вона виходить по суті за межі навчальної діяльності, оскільки належить переважно до сфери науково-дослідних установ. Іншими словами, оскільки науково-дослідна діяльність викладача і його навчальна діяльність у ВНЗ є різними за змістом, то їх структурні компоненти мають суттєво відрізнятися, навіть якщо посада доцента або професора їх поєднує. І саме тут починають формуватись алогічні уявлення викладачів стосовно змісту і структури своєї посадової *навчальної* діяльності.

Для того, щоб зрозуміти характер причин, які породжують хибні, алогічні уявлення викладачів про зміст і структуру своєї викладацької діяльності, необхідно зіставити, порівняти і протиставити основні компоненти структур діяльності вченого та викладача, чітко керуючись таким положенням. Якщо терміни, якими позначаються назви видів діяльності вченого і викладача різні, то й основні структурні компоненти їх діяльності, як-то об'єкт, предмет, методи і результати, мають бути за змістом різними.

Це уточнення дається для того, щоб чітко розвести предметні сфери структур діяльності двох основних учасників вищої освіти, а не з метою заборонити виконання кожним із зазначених учасників і дослідної, і навчальної, і учбової діяльності. Тобто вчений має право і може займатись і викладацькою, і учбовою діяльністю (тобто вчитись), як і студент або викладач – досліджувати, вчитись і вчити.

Основні структурні компоненти будь-якої діяльності визначені психологами [1], філософами у сфері встановлення об'єкта і предмета науки [2] таким чином: об'єкт діяльності – частина об'єктивної реальності, яка існує об'єктивно і незалежно від діючої особи; предметом діяльності є об'єкт або сукупність об'єктів, видозмінюючи які можна досягти поставленої мети [1].

Хочемо звернути увагу на таку обставину: предмет діяльності у цьому положенні процедурний – “видозмінюючий”, а не статичний, оскільки у побутовому уявленні термін “предмет” діяльності розуміється досить часто лише як статичне утворення (предмет “стіл” є результат діяльності столяра).

Методи діяльності – сукупність засобів, способів і прийомів, які використовуються для “видозмінювання” об'єкта відповідно до поставленої мети. І результати діяльності, які визначаються характером та змістом попередніх складових і відповідають поставленій меті. Зазначені положення змінам не підлягають, є певними стандартами, які виконуватимуть відповідні метричні (вимірювальні) функції для виявлення алогічних ознак в тих чи інших уявленнях.

Виходячи із зазначених філософами і психологами положень, об'єктом науково-дослідної діяльності вченого є об'єктивно існуюча реальність. Для того, щоб вона стала предметом дослідження, учений здійснює певну систему інтелектуальних дій. Спочатку формулює гіпотезу, спираючись на суспільно-історичний досвід спільноти вчених конкретної науки, розглядає, об'єктивну реальність з певних позицій, зумовлених загальноприйнятою теорією. Т. Кун називає її парадигмою, тобто панівною теорією. Відповідно до парадигми створюються певні засоби “видозміни” частини об'єктивної реальності в емпіричній та наукові факти, закономірності та закони, використовуючи різні методи і процедури дослідження, у тому числі експеримент, математичну обробку результатів тощо.

Переважає більшість учених вважає, що методи створюються для проведення вимірювальних процедур, результати яких би свідчили про наявність наукових фактів, закономірностей і законів як головної мети наукових досліджень. Але це лише одна із функцій методів, важлива, але не головна. Головним є те, що завдяки експериментам та іншим дослідним процедурам вчених об'єктивна реальність “видозмінюється”,

трансформується і переходить в інший вид або спосіб її існування. Вона стає тепер *опредмеченою* ФАХОВОЮ реальністю, оскільки “видозміна” об'єктивної реальності відбувалася відповідно до прийнятої вченими парадигми з використанням певних засобів фіксації її нового, ЗНАКОВОГО, способу існування [3].

Іншими словами, факти, закономірності та закони, які мисляться як такі, що стосуються об'єктивної дійсності, насправді завжди “теоретично навантажуються” парадигмальним мисленням вченого, його інтелектуальними діями, у тому числі й математичними. Тобто отримані наукові факти, закономірності і закони містять у собі два види об'єктивної реальності: з одного боку інформацію, яка стосується дійсності, яку досліджував учений, а з іншого – мислення самого вченого, яке регламентоване парадигмою. І вид або спосіб існування такої *опредмеченої фахової* реальності – *знаковий* у вигляді, з одного боку, *числових значень* фактів, закономірностей, законів тощо (математичних знаків) та знаків-слів, а з іншого – знаків-термінів і знаків-концептів, які використовуються вченим для теоретичної інтерпретації наукових фактів з позицій парадигмального мислення як спільноти вчених, так і власних міркувань.

Ми звертаємо на цей факт особливу увагу, оскільки саме тут закладаються підстави нанотехнологій формування фахового, тобто професійного образу мислення та розуміння і вченого, і викладача, і студента. І ось чому.

Традиційно вважається, що результатом науково-дослідної діяльності вченого є наукові факти, закономірності і закони. Це твердження є не зовсім коректним з погляду повноти, оскільки виявлені наукові факти, закономірності та закони презентуються числовими значеннями, які стосуються об'єктивної дійсності. Але вони детерміновані, окрім того, парадигмою та індивідуальним мисленням самого вченого. І результати цієї детермінації позначаються і презентуються іншими типами знаків – знаками-термінами і знаками-концептами, тому результатом дослідної діяльності вченого є такі: числові значення наукових фактів, їх парадигмальна інтерпретація з позицій спільноти вчених, власні інтелектуальні дії вченого, які представлені у створених ним наукових текстах.

Таким чином, кінцевим результатом науково-дослідної діяльності вченого є *фахове* наукове знання у вигляді наукових текстів. Вони існують об'єктивно і вже незалежно від вченого. У них відображені наукові факти, закономірності, які стосуються фахової дійсності; парадигма, яка створена спільнотою вчених; індивідуальне мислення вченого як автора наукового тексту. Останнє регламентується не тільки парадигмою, а й знаннями з логіки і логістики.

Якщо логіка досліджує універсальні форми мислення, відволікаючись від змісту мислення, то логістика досліджує положення, правила і закони семантизації логічних форм мислення фаховим змістом. При цьому логічні форми мислення позначаються знаками-термінами, а логістичні новоутворення, які є власне *фаховими* новоутвореннями (вимога до будь-якого результату наукового дослідження) позначаються знаками-концептами. Однак лише за однією досить суттєвою умовою: якщо у свідомості того чи іншого вченого-дослідника як автора наукового тексту є відповідні логічні та логістичні знання.

Тож виникає запитання: "Які види знань стосовно чотирьох типів знаків: знаків-слів, математичних знаків, знаків-термінів і знаків-концептів є у свідомості того чи іншого вченого-дослідника?" Відповідь на це запитання є вкрай необхідною, оскільки відсутність у вченого знань про той чи інший тип знаків, їх сутність, функції, правила оперування тощо негативно впливатиме на *якість* створених ним наукових фахових знань.

Зі знаками-словами та їх значеннями (денотатами) людина починає ознайомлюватися майже з моменту народження, оволодіваючи знаннями рідної мови. При цьому знаками-словами позначаються предмети та явища, їх властивості, дії тощо. Починаючи з 1-го до 12-го класу, людина систематично вивчає частини мови та накопичує словниковий запас, засвоює правила оперування знаками-словами та їх значеннями тощо (лінгвістика та її розділи – лексика, граматики, синтаксис та ін.). Майже аналогічними умовами є оволодіння і математичними знаками, оскільки уявлення про математику починають складатися досить рано і вона вивчається у школі також систематично.

Але зовсім інший стан речей зі знаками-термінами та знаками-концептами. Знаки-терміни вивчає логіка, яка розглядає їх як такі, що ними позначають елементи форми думки – суб'єкт, предикат, рід, вид, клас та ін. Знаками-концептами вчений позначає і логічну форму своєї думки, і фаховий зміст, який вкладається ним у логічну форму. Знаки-концепти досліджує і вивчає професійна логістика. Але ні логіка, ні тим паче логістика в школі не вивчаються. У ВНЗ логіку студенти вивчають лише один семестр. Тому логіка, знання якої є набагато складнішими від знань рідної мови і навіть математики, залишається поза межами свідомості переважної більшості і студентів, і викладачів, які були студентами, і вчених ВНЗ, які є і викладачами, і були студентами.

При цьому найдраматичнішим є те, що знаки-слова, знаки-терміни і знаки-концепти зовнішньо є абсолютно однаковими. Суттєва різниця між ними полягає в денотатах, тобто предметних сферах, які ними позначаються. Так, предмети та яви-

ща фахової дійсності, їх властивості тощо позначаються знаками-словами; елементи форми думки вченого – знаками-термінами; а фахова *сутність* результатів наукового дослідження (новоутворення) позначається тільки знаками-концептами. Це зумовлено сутністю понять (концептів) та їх визначенням: позначати і презентувати суттєві ознаки фахової реальності. При цьому зазначимо, що отримані числові значення наукових фактів, закономірностей тощо не презентують сутність фахової реальності, оскільки їх (числових значень) в явищах об'єктивної дійсності немає. Вона (сутність) детермінується парадигмою спільноти вчених та мисленням ученого, який керується цією парадигмою в процесі формулювання гіпотези, проведення експериментів, їх інтерпретації тощо.

За відсутності у свідомості вченого необхідних логічних та логістичних знань відбувається неусвідомлене ототожнення денотатів трьох різних типів знаків і зведення їх лише до одного типу денотатів – денотатів знаків-слів, знання про які формувались цілеспрямовано і продовжують формуватися на підставі знань рідної мови все життя, тому в наукових фахових текстах досить часто виникають некоректні словолування, твердження, які можна виявити лише за наявності у студентів або викладачів логічних і логістичних знань.

Таким чином, за відсутності логічних і логістичних знань у свідомості вченого, який, навіть дотримуючись правил і положень природничо-наукової парадигми, проводив наукове дослідження, а потім процес та результати своїх досліджень і свої роздуми та міркування про них презентує у наукових текстах статей, монографій, підручників, навчальних посібників тощо, то висновок стосовно якості такого наукового фахового знання підлягає сумніву.

Особливо слід наголосити на сучасних обставинах в нашій країні, оскільки з переходом на капіталістичні суспільні відносини наукова продукція стала розглядатися як товар, на якому можна заробляти гроші. Таким товаром починають виступати підручники, навчальні посібники, наукові монографії тощо, які розраховані на особливу категорію покупців – студентів, викладачів і навіть вчених. Стає очевидним: щоб протистояти неякісній науковій продукції, необхідно мати чіткі критерії визначення її якості. І викладачі ВНЗ за призначенням, за посадою повинні мати такі критерії. Тож виникає запитання: "Чи мають викладачі ВНЗ чіткі критерії визначення якості наукових текстів фахових знань підручників, монографій тощо?"

Відповідь на це запитання пов'язана з необхідністю аналізу структури посадової *навчальної* діяльності викладачів ВНЗ.

Об'єктом навчальної діяльності викладача є, з одного боку, фахове наукове знання

у вигляді текстів підручників, навчальних посібників, статей, монографій тощо, а з іншого – студент, його свідомість. Вони існують об'єктивно і незалежно від викладача.

Особливістю першої частини об'єкта навчальної діяльності викладача є те, що в наукових текстах презентована фахова реальність двох типів. По-перше, це явища, які вчений досліджував і процес та результати своїх досліджень відобразив у наукових текстах, використовуючи знаки-слова і математичні знаки. По-друге, це думки, роздуми, міркування самого вченого-дослідника, які презентовані в текстах знаками-термінами і концептами.

Друга частина об'єкта навчальної діяльності викладача – свідомість студента, в арсеналі якої поки що відсутня необхідна система професійних знань "бачити", тобто відображати не об'єктивну реальність взагалі, а саме ФАХОВУ реальність.

Відображати об'єктивну реальність взагалі людина починає вчитись майже з моменту народження. А навчити виокремлювати в ній таку її частину, яка буде становити основу професійної діяльності – це завдання і функція професійних навчальних закладів і ВНЗ у тому числі. Тобто вчити студента не "видозмінювати" об'єктивну реальність і переводити її у наукові факти, закономірності (це функція вчених), а виокремлювати в ній (об'єктивній реальності) професійну предметну сферу частини дійсності. Іншими словами, вчити студента не "створювати" теорію, як це роблять вчені, а "використовувати" уже створену вченими теорію, щоб навчити "бачити" фахову реальність, оскільки те, що ми бачимо, залежить від теорії (А. Ейнштейн).

Предметом навчальної діяльності викладача є "видозміна" об'єкта або сукупності об'єктів відповідно до поставленої мети. Тож виникає запитання: "Що" і "Як" має "видозмінювати" викладач у наукових текстах і свідомості студента, щоб досягти поставленої мети, тобто підготувати спеціаліста за фахом.

Ми звертаємо увагу на термін "видозмінювати у текстах" наукового фахового знання. І ось чому.

Якщо давати студентам тексти наукового фахового знання без певних "видозмін", то у свідомості студента відобразатимуться процес і результати наукових досліджень вченого. Це очевидно, оскільки наукові тексти підручників, статей, монографій є своєрідною знаковою моделлю науково-дослідної діяльності вченого, як, між іншим, і відтворення студентами у курсових, дипломних та, на жаль, магістерських роботах, певних дослідних дій вченого. Але тоді мета – підготувати спеціаліста за фахом – не буде збігатися з результатами навчальної діяльності викладача, оскільки замість підготовки спеціаліста за фахом здійснюється насправді підготовка вченого-дослідника. Цей

парадокс і водночас проблема відомі фактами "переучування", коли спеціаліст з вищою фаховою освітою приходить на виробництво і його починають навчати заново.

Такий стан речей є результатом глобального феномену професійної некомпетентності викладачів ВНЗ в процесі підготовки спеціалістів з ВФО. І цей феномен не залежить від того, чи займається студент-заочник переважно самоосвітою, чи діє під наглядом викладача: наявні психологічні механізми, а також методологія і технологія підготовки спеціаліста за фахом не відповідають змісту його майбутньої професійної діяльності. Очевидно, що "відкривати" закони і вирішувати завдання або проблеми того чи іншого виробництва – це різні речі.

Таким чином, досить нагальним знову стає питання: у чому полягає суть "видозмін" об'єктів навчальної діяльності, щоб чітко визначити предметну сферу власне посадової *навчальної* діяльності викладача у ВНЗ.

Пошук відповіді на це запитання триває десятиліттями, а то й сотні років і зводиться до впровадження логічних і логістичних засобів в освітній процес педагогами [4; 5], логіками (Г.П. Щедровицький, А. Зинов'єв) та ін. Д.С. Міль (1806–1879) надавав великого значення логіці на ниві педагогіки. "Я впевнений, – писав він в автобіографії, – що в новітньому вихованні ніщо більше за логіку, при вмілому користуванні нею, не зможе сприяти освіті точних мислителів..." [6, с. 350–351].

Але зазначимо: логіку лише як засіб. І не більше.

Значно важливішим є усвідомлення сутності методології і технології "видозміни" наукових текстів викладачами в роботі зі студентами. Ця сутність може бути продемонстрована способом зіставлення і протиставлення інтелектуальних дій вченого та викладача і зводиться до такого.

Коли вчений провів досліди, а потім описує процес та результати своїх досліджень і свої роздуми в текстах статей, монографій, підручників тощо, то психологічні механізми створення текстів пов'язані з пошуком у свідомості і з використанням певних знаків для позначення, опису, характеристики своїх практичних, теоретичних та інтелектуальних дій. Такий вид інтелектуальних дій вченого має формулу логіки предикатів, тобто коли предмету своєї думки (суб'єкту) вчений приписує певний фаховий зміст (предикат). І процес та результати такої інтелектуальної діяльності вчений фіксує певними знаками-словами, математичними знаками, термінами і концептами у наукових текстах.

На відміну від вченого, викладач у роботі зі студентами має здійснювати інтелектуальні дії у зворотному порядку: відображати знаки в наукових текстах, створених

вченими, і "відтворювати" ("извлекать", рос.) скриті за ними денотати.

Тобто в наукових текстах є чотири типи знаків і потрібно демонструвати студентам процедуру відтворення та виокремлення денотатів цих типів знаків, дотримуючись положень, правил і законів лінгвістики, математики, логіки і логістики. Дотримання зазначених положень і правил є обов'язковим, оскільки саме вони визначатимуть ЯКІСТЬ вищої фахової освіти. Іншими словами, на відміну від логіки предикатів, яка притаманна інтелектуальним діям вченого, викладач має користуватись логістикою денотатів (денотативна логістика). При цьому зазначимо, що логіка оперує суб'єктами і предикатами, а логістика – концептами і їх денотатами, тобто значеннями, від яких логіка відволікається.

По суті процедура "видозмінювання" аналогічна діям дешифрувальника, коли необхідно відтворити інформацію, яка зашифрована тим чи іншим способом. А для цього потрібно знати код. Таким кодом у цьому випадку є чотири типи положень, правил і законів зазначених наук. Якщо у свідомості викладача і студента є ці чотири типи положень і правил, то буде повністю відтворена та інформація, яка міститься в наукових текстах. Якщо тих чи інших положень і правил немає у їх свідомості, то не може бути і відтворена відповідна інформація текстів. Ця ситуація аналогічна вивченню іноземних мов на самому початку: знаки (як набір букв) в текстах очі бачать, а у свідомості їх денотати відсутні. І, як результат, абсолютно нерозуміння.

Стосовно положень і правил лінгвістики, тобто рідної мови, і математики, то проблем майже не виникає, оскільки у свідомості переважної більшості людей є такі знання (тією чи іншою мірою). Але зовсім інша ситуація з положеннями, правилами і законами логіки і логістики, яких немає достатньою мірою ні у студента, ні у викладача. Тим паче, що три із чотирьох типів знаків зовнішньо є абсолютно однаковими. Тому в роботі з науковими текстами лише один тип денотатів актуалізується у їх свідомості, і то лише в образній формі.

Ми пропонуємо лише як один із варіантів прикладу (тобто не чітко сформульовану методологію, а лише технологію, яка розробляється і впроваджується у Класичному приватному університеті м. Запоріжжя) процедури "видозмінювання", яку може здійснювати викладач в роботі зі студентами. І суть прикладу така.

Кожна дисципліна у ВНЗ супроводжується переліком основних питань, на які повинен мати відповідь студент. Перелік таких питань є підставою для складання екзаменаційних білетів (ми відволікаємось від тестових технологій поки що, але зазначимо, що і вони рано чи пізно будуть підпорядковані викладеній технології). Переважна бі-

льшість питань є переформульованими в тому чи іншому вигляді назви параграфів підручників, навчальних посібників, монографій тощо. А самі питання є згорнута в них інформація, яка подана в текстах у розгорнутому вигляді.

Оскільки питання складаються з трьох різних типів знаків, які мають однаковий зовнішній вигляд, ми повинні зробити денотативний аналіз одного й того самого питання, дотримуючись трьох різних підстав: лінгвістичної, логічної і логістичної.

За лінгвістичну підставу беруться елементи мови та мовлення: категорія числа, власного імені, часу, частини мови та ін. На кожний тип лінгвістичної підстави є своя чітка схема відповіді. Як приклад, питання з психології: "Матеріалістична філософія – методологічна основа сучасної наукової психології". У цьому питанні є три іменники (філософія, психологія, основа); чотири прикметники (матеріалістична, методологічна, сучасна, наукова).

Основні способи розкриття змісту цього питання: характеристика філософії, психології через перерахування протилежних прикметників, щоб їх чітко розділити і не змішувати, а потім їх характеристика за типом матеріалістична-ідеалістична, сучасна-минула, наукова-ненаукова і т. д.; і характеристика способу їх сполучення.

Звертаємо увагу на те, що ми ввели числові значення типів питань, кожен з яких має чіткі схеми відповіді. І ми можемо визначити повний обсяг тієї інформації, яка презентована знаками-словами. Саме числові значення є однією з підстав для визначення "якості" повноти відповіді студента за лінгвістичної підстави.

Логічна підстава аналізу термінів. За основу аналізу беруться елементи логіки: суб'єкт, предикат, зв'язка, тобто логічні операції або відношення диз'юнкції, кон'юнкції, імплікації, а також рід, вид, клас та ін. У питанні є два суб'єкти (логічний термін) – "філософія" і "психологія"; чотири предикати: "матеріалістична", "методологічна", "сучасна", "наукова"; дві операції або відношення: кон'юнкція – "тире", та імплікація (словосполучення типу "...якщо, то...") – "методологічна основа". Оскільки термінами позначаються елементи форми думки, а не її зміст, то спосіб відповіді – упорядкування послідовності термінів (суб'єктів, предикатів тощо), виходячи з того, що логічний наголос падає на імплікацію – "методологічна основа". Цей термін визначає *послідовність* викладення змісту думок, і його зміст має бути розкритим у самому кінці відповіді.

Якщо висловитись узагальнено, то впорядкована послідовність термінів у текстах підручників є друга складова якості ВФО, оскільки порушення послідовності суб'єктів, предикатів тощо призводить до утворення в наукових текстах екліктичних тверджень, висловлювань, які не впливають із попереднього зміс-

ту думки (співвідношення та відмінності лінгвістичних та логічних аспектів) [7].

Логістична підстава аналізу концептів. У питанні є два концепти, які мають статус категорій: "філософія" (загальнонаукова) і "психологія" (фахова категорія); два концепти – видові категорії: "матеріалістична філософія" і "наукова психологія"; одна – предикат-суб'єктна категорія – "методологічна основа", зміст якої розкривається через процедуру переведення предиката "методологічна" в суб'єктну форму концепту "методологія". Спосіб відповіді – визначення концептів за родовидовою схемою, тобто через найближчий рід та видові відмінності. Ця схема вважається пріоритетною у розкритті змісту НАУКОВИХ концептів [6, с. 409–411].

Чому саме така технологія сприяє підготовці спеціалістів за фахом?

Відповідь криється в логістичній підставі, яка вимагає будувати визначення фахових концептів за певними принципами, положеннями і правилами. Іншими словами, необхідно дотримуватись певних концептуальних стандартів при побудові визначень фахових концептів, оскільки принципи, положення і правила регламентують інтелектуальну процедуру створення ДЕНОТАТА концепту, у якому (денотаті) презентується СУТНІСТЬ визначуваної фахової реальності. І здійснюється це завдяки введенню у денотат визначуваного концепту ПАРАДИГМИ, тобто певної фахової теорії [8].

Попередні підстави не презентують фахову сутність, оскільки сутності як такої у предметах та явищах, які представлені лінгвістичними засобами, немає. А логічні засоби відволікаються від змісту, тобто певних значень взагалі, оскільки презентують елементи форми думки, а не її зміст.

Ми пропонуємо досить простий приклад ілюстрації ідеї побудови визначення концепту, в якому (прикладі) демонструється процедура "використання" теорії (а не її створення) для визначення сутності визначуваного концепту. Суть прикладу.

Необхідно дати визначення поняття "годинник". Найчастіше пропонується визначення, у якому зазначаються функції (прилад для вимірювання часу), або додаються атрибутивні елементи, з яких складається годинник (механічні, електричні), або зовнішні ознаки (круглі, позолочені) тощо. Жодне з таких визначень не розкриває сутність годинника. І всі це розуміють. А коли висловлюється прохання дати таке визначення поняття годинника, у якому була б презентована його сутність, як розуміння цього прохання миттєво зникає. На підказку, що треба у визначення поняття ввести парадигму, звучить запитання "А як це?".

Цим прикладом ми демонструємо ідею логістики денотатів (правил їх побудови), згідно з якими, поняття "годинник" визначається таким чином: це прилад, у якому певні його елементи знаходяться у взаємно однозначному відношенні до певних періо-

дів обертання землі навколо сонця (геліоцентрична теорія Коперника).

Очевидно, що зовсім не важливо, з яких елементів складається годинник: механічних, електричних, квантових; чи це тінь, яку утворює палиця, і тінь рухається відповідно до руху сонця, змінюючи свою довжину і положення (сонячний годинник єгиптян). Головне – зберігати відношення взаємної однозначності. Знаючи сутність поняття "годинник", ми можемо *теоретично* створювати сотні яких завгодно годинників, на якій завгодно атрибутиці. Але їх сутність залишається одна й та сама. Останнім зауваженням ми хочемо підкреслити, що *сутність у межах прийнятої парадигми* ОДНА і ЄДИНА. І її можна побачити лише розумом, який озброєний *фаховою* парадигмою. А опис, характеристика, будова годинника як предмета, які здійснюються на лінгвістичній підставі, безкінечні, оскільки щоразу змінюються залежно від зміни його атрибутів.

Використовуючи цей елементарний приклад, ми хочемо зазначити, що вища фахова освіта у ВНЗ, особливо у гуманітарних науках, оскільки вона здійснюється переважно на лінгвістичній основі, дає певні знання про зовнішні ознаки явищ, їх будову, функції тощо. Ці ознаки презентовані у наукових текстах знаками-словами і дають те, що бачать очі, або чують вуха. Але СУТНІСТЬ фахової реальності залишається *поза межами навчальної діяльності* і викладача, і *учбової діяльності* студента. Тобто саме те НОВО-утворення у свідомості студента, яке робить його спеціалістом за фахом, залишається осторонь його професійної підготовки.

IV. Висновки

Таким чином, денотативна логістика досліджує, образно кажучи, механізми "озброєння" свідомості студента фаховими теоріями, технологіями їх використання в роботі з текстами, для усвідомлення майбутніми фахівцями предметної сфери своєї професійної діяльності. При цьому зовсім не відкидаються інші цілі вищої фахової освіти, у тому числі й дослідницькі. Але перевага віддається у сфері фахової, тобто педагогічної, уточнюємо, *навчальної*, діяльності ВИКЛАДАЧА, денотативній логістиці як одному з напрямів новітньої фахової педагогіки.

Література

1. Анцыферова Л.И. Принцип связи сознания и деятельности в методологии психологии / Л.И. Анцыферова // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М. : Наука, 1969. – С. 57–117.
2. Ракитов А.И. Курс лекций по логике науки / А.И. Ракитов. – М. : Высшая школа, 1971. – 176 с.
3. Дёлинг Э. Экзистенциальные высказывания и их анализ в логике и философии / Э. Дёлинг // Исследования по ло-

- гике научного познания. – М. : Наука, 1990. – С. 115–123.
4. Сохор А.М. Логическая структура учебного материала / А.М. Сохор. – М. : Педагогика, 1974. – 192 с.
 5. Добраев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л.П. Добраев. – М. : Педагогика, 1982. – 176 с.
 6. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. – М. : Наука, 1976. – 720 с.
 7. Колшанский Г.В. Логика и структура языка / Г.В. Колшанский. – М. : Высшая школа, 1965. – 240 с.
 8. Коваленко В.О. Концептуалізація вищої освіти в Україні: елементи теорії і технології побудови професійних концептів та концептуальних стандартів якості вищої освіти / В.О. Коваленко // Вища освіта України : тематичний випуск. – К. : ІВО АПН України, 2008. – Додаток 3. – Т. 111 (10). – С. 194–202.

Коваленко В.О., Огаренко Є.А. Алогічні уявлення викладача стосовно посадової навчальної діяльності у ВНЗ

Анотація. *Визначено причини алогічності уявлень більшості викладачів стосовно своєї навчальної діяльності. Окреслено шляхи подолання професійної некомпетентності викладачів у сфері вищої фахової освіти. Запропоновано ідеї новітньої фахової педагогіки на основі технологій денотативної логістики.*

Ключові слова: *типи знаків, слова, терміни, концепти, логіка предикатів, логістика денотатів.*

Коваленко В.О., Огаренко Е.А. Алогические представления преподавателя касательно должностной учебной деятельности в вузе

Аннотация. *Определены причины алогичности представлений большинства преподавателей относительно своей учебной деятельности. Очерчены пути преодоления профессиональной некомпетентности преподавателей в сфере высшего специального образования. Предложены идеи новейшей профессиональной педагогики на основе технологий денотативной логистики.*

Ключевые слова: *типы знаков, слова, термины, концепты, логика предикатов, логистика денотатов.*

Kovalenko V.O., Ogarenko E.O. Unlogical notions of a teacher as to the work status and educational activities at the university

Annotation. *Certainly reasons of anomaly of presentations of majority of teachers in relation to the educational activity. Outlined ways of overcoming of professional incompetence of teachers in the field of higher professional education. The ideas of the newest professional pedagogics are offered on the basis of technologies of denotativnoy logistic.*

Key words: *types of signs, words, terms, koncepty, quantificational logic, logistic of denotatov.*