

ПОСТМЕТОДИЧНІ СТРАТЕГІЇ В ОСВІТІ

АНОТАЦІЯ

Розглядається сутність і зміст постметодичних стратегій у дидактиці та в публікаційній діяльності на прикладі науково-методичного журналу «Постметодика». Установлено відповідність останньої постметодичній дискусії у дидактиці іноземних мов. Пропонується розглянути постметодичні стратегії як спосіб розвитку інтеграції змісту освітніх галузей та розроблення часозберезувальних технологій навчання, як фундаментальні фактори руху освіти і науки до знанневих порогів.

Ключові слова: наука, метод, постметод, методика, постметодика, навчання іноземних мов, постметодичні стратегії, часозберезувальні технології навчання, спілкування.

АННОТАЦИЯ

Рассматривается сущность и содержание постметодических стратегий в дидактике и публикационной деятельности на примере научно-методического журнала «Постметодика». Установлено соответствие постметодического дискурса в публикациях «Постметодики» постметодической дискуссии в дидактике иностранных языков. Предлагается рассматривать постметодические стратегии как способ развития интеграции содержания образовательных областей и разработки времясохраняющих технологий обучения, что является фундаментальным фактором развития образовательных систем.

Ключевые слова: наука, метод, постметод, методика, постметодика, обучение иностранным языкам, постметодические стратегии, времясохраняющие технологии обучения, общение.

SUMMARY

The article deals with the essence and content of post-methods strategies of educational activity, in particular in didactics and publishing activities on the example of the scientific-methodological journal "Postmethodics". The post-methods discourse's correspondence in post-methods discussions in the teaching of foreign languages was established in post-methods publications. It is proposed to consider didactic post-methods strategies as a way of the development of the integration of the content of educational fields and the development of time-saving learning technologies, which is a fundamental factor in the development of educational systems.

Key words: science, method, post-method, methodology, post-methodology, foreign language teaching, post-methods strategies, time-saving learning technologies, communication.

1. Вступ: наука і постметодика у напрямі до ноосфери

Метою статті є розгляд феномену постметодичних стратегій в освіті у контексті трьох ювілейних дат – 155-річчя від дня народження В. І. Вернадського, 100-річчя Національної академії наук України та 25-річчя видання журналу «Постметодика» у Полтавському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти ім. М.В.Остроградського. Звичайно, ці ювілейні події не зіставити як однопорядкові, проте «ювілярів» об'єднує спільна ідея: рух чисельно зростаючого людства до кращого майбутнього, так званої ноосфери (від грецьк. *noos* – розум), залежить від рівня розвитку науки. В. І. Вернадського ми цінуємо за обґрунтування перетворення біосфери Землі у ноосферу внаслідок розвитку колективної праці і наукової думки. Діяльність НАН України, у свою чергу, спрямована до перемоги нового бачення світу, сформованого наукою, над хи-

жацьким характером сучасних суспільств.

Концепт ноосфери – це вияв, як на мене, «здорового сцієнтизму», тобто не перебільшеної, а раціоналістичної віри в науку як засіб отримання знань та вирішення поставлених перед людством проблем. Не входячи в дискусію з критики сцієнтизму, нам сьогодні краща позиція чи стратегія щодо науки невідома. Зокрема, В. І. Вернадський вважав без наукової роботи неможливим професійне викладання у вищій школі. Суголосним до нього у питанні значення науки у суспільному розвитку був М. С. Грушевський. Останній заявляв: «Без "високої", так би сказати, чи "чистої" науки ні освіта, ні школа, ні популярна література, ні, навіть, публіцистика не можуть держатись на відповідній висоті — се той фундамент, той рівень, по котрому рівняється все» [1].

Ці думки про роль науки і праці у ній очевидні, зрозумілі і підтверджені багаторазо-

во, були засадничими при заснуванні журналу «Постметодика» (1993). Його редакція і автори намагалися встановлювати і роз'яснювати «постметодичні стратегії» в освіті. Проте вимоги, сформульовані науковими титанами майже століття тому, у наш час виконуються декларативно, передусім, у найкраще відомій нам царині післядипломної педагогічної освіти, оскільки значення наукової роботи і роль «високої» («чистої») науки для освіти і школи, зокрема, професійного викладання в інститутах післядипломної педагогічної освіти (далі - ІППО), постійно зменшуються і занижуються, чим шанс здобуття людством ноосфери віддаляється чи навіть назавжди втрачається.

Тому, коли після незалежнення України з'явилася економічна і організаційна можливість заснувати у ПОІППО журнал «Постметодика» (далі – «ПМ»), критеріями відбору матеріалів до нього стали дещо модифіковані критерії публікацій авторитетного міжнародного журналу «Science» (від англ. наука): 1) актуальність для сучасної школи; 2) доступність для читача; 3) несподіваність; 4) інтегративність, міждисциплінарність; 5) елегантність [2].

Ці критерії «Science» обумовили «постметодичні стратегії» журналу і спрямовували і авторів, і читачів-учителів подавати учням кожен урок, кожен навчальний предмет актуалізовано до їхніх потреб і доступно для розуміння, вражати їх несподіваністю нових знань, розкривати у цих знаннях потенціал інтегративності та міждисциплінарності своїх дисциплін і все це робити «елегантно», відповідно до канонів естетики, або педагогічного дизайну.

«Постметодика» відразу намагалася окреслити контекст і ефект інтеграції змісту освітніх галузей у загальній середній освіті як синтез названих «постметодичних стратегій», якій (інтеграції) було присвячено більше ніж десяток її номерів. Опубліковані в них статті увійшли у фонд української філософії освіти і педагогіки, бо кожен з них ставив фундаментальні проблеми розвитку освіти, запроваджував його нові параметри, приміром, такі як «глибина школи» і «прискорення освіти», вимірювати і оцінювати які вчені не навчилися досі і які й у сучасній науці не мають належних концептуалізацій як симптоми порогів філософсько-освітніх і педагогічних знань.

Та найвищим відзначенням досягнень «ПМ» стало посилання на одну з її публікацій у

статті «В. І. Вернадський — вчений, мислитель, організатор науки» в журналі «Вісник НАН України» (гол. редактор Б. Є. Патон) [3]. Її авторами є чотири академіки НАНУ: С.В.Волков, директор Інституту загальної та неорганічної хімії ім. В. І. Вернадського НАНУ; А.Г.Загородній, віце-президент НАНУ; О.С.Онищенко, генеральний директор Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського; В.М.Шестопалов, директор Науково-інженерного центру радіогідрогеоекологічних полігонних досліджень НАНУ. Згадані академіки, зокрема, писали, що «ідеї В. І. Вернадського щодо розподілу науки і навчання у вищій школі та наукових установах і сьогодні є актуальними. Він вважав, що їх не можна відділяти, хоча вони існують автономно. У них є й спільні галузі, що перетинаються. В наукових установах здійснюється педагогічна робота (сьогодні це аспірантура), у вищій школі відбувається наукова робота, без якої неможливе професійне викладання; там також створюються власні дослідні підрозділи, різниця лише в тому, що є основним у діяльності — підготовка кадрів або професійна науково-дослідна робота» [3, с.34]. Цей текст завершувався посиланням № 50 на публікацію: «Вернадский В. И. Письма о высшем образовании в России // Постметодика. – 2001. – № 5/6. – С. 3–9». Правда, це була републікація праці В. І. Вернадського «Письма о высшем образовании в России», опубліковану понад 100 років тому, ще 1913 р. у журналі «Вестник воспитания» [4].

Чому вважаємо це цитування досягненням «ПМ»? Гадаю, у академіків НАНУ є широкий доступ до джерел інформації про організатора НАН України і першого її президента, але саме «ПМ», завдяки А. П. Самодрину, проф., д. п. н., члену Науково-просвітницького товариства «Ноосфера» ім. В. І. Вернадського, за ініціативи котрого і сталася перепублікація статті В. І. Вернадського у «ПМ», виявилася тим журналом, у якому члени НАНУ знайшли необхідні думки В. І. Вернадського. Додам, що цитування цієї статті В. І. Вернадського було зроблено через 12 років після її републікації. Справді, журнал, як і книга, може чекати на читача десятиліттями. Але повернімося до думки В. І. Вернадського.

Вона категорична: *професійне викладання у вищій школі неможливе без наукової роботи викладачів*. Доводиться це нагадувати, бо є експерти, що вважають можливим протилежне – *викладач без наукової роботи*. Вони частко-

во праві: є приклади педагогічної діяльності у вищій школі без здійснення наукової праці; ще катастрофічніша ситуація із ненауковістю викладання у вищій післядипломній педагогічній освіті. Як свідчить статистика, не більше п'ятої частини працівників / викладачів ІППО провадять наукову роботу і лише в окремих ІППО третина викладачів займається НДР.

Отже навіть в ІППО, не кажучи про все людство, далеко до «стану ноосфери», маємо ще у штатних розписах ІППО долати 70–80 % шляху розвитку їхнього персоналу до «рівня ноосфери», підвищуючи наукову кваліфікацію їх працівників до 100%. Реальний рівень кадрів у ІППО, що виявляється у низькій їх науковій кваліфікації, обумовлений суспільними вимогами до цих інституцій, наявними економічними й нормативними порядками, згідно з якими вважається, що «учителями учителів» можуть бути переважно «гарні» чи «добрі» учителі, а вимагати від них наукової праці як підґрунтя їхньої педагогічної майстерності, зайве. А тому, наприклад, не обов'язково методисту ІППО друкуватися у фахових наукових журналах, досить того, що він цікаво розповість про чинні міністерські документи чи методичні секрети, а не підніматиметься, приміром, до незрозумілих постметодичних стратегій, на які спрямовує його редакція «ПМ»; достатньо, щоб він володів методичними стратегіями. Щоб спростувати хибність цих сталих переконань, які реально гальмують розвиток сучасної української післядипломної педагогічної освіти, розглянемо сутність постметодичних стратегій глибше.

2. Постметодичні стратегії журналу «Постметодика»

Термін «постметодика» виник з необхідності подолання на сторінках журналу методики радянської школи про знання, що поширюються в післядипломній освіті. Оскільки префікс «пост» (від лат. post – далі, за, після) означає наступність, то він влучно характеризував у слові «постметодика» її знання як такі, що здобуті «після методики», «далі методики», «за методикою» і визначав положення редакційного маніфесту на обкладинці кожного номера.

Фактично, кожне положення з редакційного маніфесту означає певну «постметодичну стратегію» редакції журналу «Постметодика», а саме:

кожна стаття у журналі має бути...:

1) зверненням до усіх, хто виховує і

вчить, учиться чи любить освіту або просто цікавиться проблемами української національної школи;

2) виразом прагнення розвивати «ДАЛІ» методики полтавських педагогів: Г. Скороди, Я. Козельського, І. Котляревського, М. Остроградського, В. Короленка, П. Юркевича, А. Макаренка, Г. Ващенко, О. Астряба, В. Сухомлинського;

3) прагненням виразити те, що знаходиться «ЗА» методикою й акумулювати в собі новий досвід хоча й однієї, але надзвичайно важливої верстви нашого суспільства – батьків і педагогів;

4) визначенням, що потрібно вчителю «ПІСЛЯ» вузівської методики – таємниці його особистісного знання та фаху, які ще не виявлені;

5) встановленням, що є знання, і пошуком тих, хто знає, що дає можливість це вирішувати;

6) виразом прагнення вчити вміння читати і слухати, вміння жити і робити справу;

7) несумісною з уявленням про сучасну педагогіку як мішанину різнорідних елементів у шкільній навчальній програмі;

8) змішуванням жанрів і стилів мовлення, усвідомленням нестабільності і умовності усіх методичних систем і педагогічних технологій;

9) відмовою від методик, що нівелюють особистість та орієнтовані на «середнього» учня;

10) відшукуванням суті чужого досвіду на базі плюралізму педагогічних ідей та концепцій, передаванням його читачам у тісному поєднанні з усіма фактами життя Полтавщини, з її місцевими й національними традиціями;

11) візією нового у розладі концептуальних структур, що визначали методику недалекого минулого, і розвивати різноманітність педагогічних технологій, конкуренцію різних парадигм педагогічної творчості.

Зрештою, у редакційному маніфесті заявлялося: «Те, що робиться сьогодні, – це питання досвіду і МЕТОДИКИ. Те, що може робитися, – це питання ПОСТМЕТОДИКИ».

Реалізація журналом «ПМ» таких стратегій протягом 1993–2018 рр. у 134-х номерах журналу, віднаходження редакцією багатьох однодумців і водночас відвертих чи прихованих противників такої позиції, переконує, як я вже писав у статті «У пошуках філософії постметодики», що ми є свідками за-

родження і пошуку філософії постметодики на українському ґрунті пост(недо)модерну [5].

Терміном «пост(недо)модерн» філософ О. О. Мамалуй ще в 1996 році влучно охарактеризував дух часу і ситуацію, у яких живе Україна: якщо світ здебільшого вже перебуває у «постмодерні», і нам також хочеться у ньому жити, та за багатьма критеріями нам ще рано навіть у час «до модерну» [6].

Пост(недо)модерн мала долати «постметодика» як сукупність знань і стратегій діяльності постійного рекламування і утвердження свого знання працівниками системи післядипломної педагогічної освіти. «Постметодика», надаючи можливість оприлюднювати своє бачення розв'язування педагогічних проблем, висунення нових ідей, проектів, оцінювання місця, де знаходиться освіта Полтавщини і України в координатах світового поступу освіти, повинна була бути легітимізацією права ІППО вважатися «учителями учителів».

Водночас для освітян, що освоїли терміни «постмодерн» і «постмодернізм» і дізнавалися про аморфність цих феноменів, назва журналу надавала привід зарахувати журнал до апологетів чи прозелітів постмодернізму.

Не з'ясовуючи тут цього поняття, зауважимо, що швидше за все, кожен має свій «постмодернізм». Наприклад, мій постмодернізм як автора цієї статті, збігається з «постмодернізмом Хебдіджа» та «постмодернізмом Льотара».

Дік Хебдідж (Dick Hebdige, 1951) – британський соціолог і теоретик медіа, професор Університету Каліфорнії, Санта-Барбара, дослідник субкультури явищ протипанівним тенденціям суспільства. Через дослідження молодіжних субкультур, продуктів популярної культури або практик споживання, автор приходить до міркувань про загальні умови сучасного світу і способи його осмислення. Кому можуть не сподобатися цінності, які перелічує Д. Хебдідж: *«Якщо постмодернізм означає відкриття дискусій із питань, яких раніше торкатися було заборонено, і можливість користуватися свідченнями, які раніше вважалися неприпустимими; якщо постмодернізм дає право ставити нові різноманітні питання і закликати до відповіді на них «інші голоси»; якщо постмодернізм означає відкриття таких інституційних сфер, які допускають соціальний плюралізм; якщо постмодернізм означає ліквідацію трикутника сили і знання, вершину якого посідають «експерти», а маси*

туляться біля підніжжя; якщо постмодернізм означає демократичні можливості для всіх, то я – постмодерніст» [7, с. 226].

Також мені імпує «постмодернізм Льотара». Один із найбільших французьких філософів ХХ ст., Ж.-Ф. Льотар (1924–1998), пояснює сутність «постмодерну» дітям таким чином: *«Тобі повинно бути ясно, що префікс «пост» у слові «постмодерн», зрозумілий подібним чином, позначає не рух на кшталт come back, flash back, feed back, тобто рух повторення, але якийсь «ана-процес», процес аналізу, анамнезу, аналогії і анаморфози, який переробляє щось «першозабуте»* [8].

Термін «постметодика» поступово наповнювався додатковим змістом. Зокрема, були сформовані основні проблемні поля постметодики як галузі чи форми методики. Постмодерністський підхід загострював нашу увагу на трьох ключових моментах освітнього процесу – часові як основному ресурсі, світові повсякденності як верховній реальності життя та проблемі забезпечення технологічного оснащення особистості. Отже, методика, яка трансформується в постметодику, уявлялася серйозним фактором розвитку освіти.

Я вже писав, що *«коли йдеться про філософію постметодики, то це не означає експансії постмодерністських цінностей на освіту, мається на увазі використання напрацьованих у рамках постмодернізму (як способу осмислення протиріч сучасного світу) методологічних підходів до вироблення категоріального апарату для адекватного опису педагогічної діяльності, який, на мою думку, може бути досягнутий лише за умови відмови в методиці та філософії освіти від тези про лінійність часу, від часу як параметра, а розуміння його як оператора, як функції від змісту, форм і методів педагогічної дії. Розробити, сконструювати педагогічні технології, освітні стратегії на основі розуміння часу як основного ресурсу освіти – завдання сучасної педагогіки і методики. Поки що практика і психолого-педагогічна наука це найосновніше питання обходять. Так само несміливо звучить у педагогічній літературі і думка про те, що українську освіту потрібно з «теоретичного неба» переорієнтувати на «землю повсякденності»*» [5].

Сьогодні певний рух в освіті України у постметодичному напрямі не можна не помітити. Концепція Нової української школи з її вдалими і невдалими акціями зміни

стилю навчання і спілкування в фактично втілює постметодичні стратегії. Приємною несподіванкою є створення часозбережної технології навчання математики вчителькою А. В. Корост (Котелевська гімназія № 1 імені С. А. Ковпака Котелевської районної ради Полтавської обл.) [9]. А. В. Корост, завдяки використанню геометричних піктограм, структурованих таблиць, інтерактивних технологій, спрямувала свою діяльність на ефективне використання і заощадження часу дітей і вчителя при засвоєнні програмового матеріалу на уроках математики.

Але таких постметодичних знахідок небагато. Журнал ПМ видавався з переконанням в унікальності його програми, що обумовлює його назва, але жодною мірою не претендував на окрему позицію у сучасній філософії освіти чи педагогіці. Утім полтавська постметодика функціонувала у своїй регіональній унікальності, не здогадуючись про світове існування постметодики. Якби навіть в Україні не було винайдено це поняття, «постметодика» все одно з'явилася б у світовій філософсько-педагогічній думці і прийшла б до нас як ще одне іноземне поняття. А так ми можемо порівняти паралельні постметодичні течії – нашої української і американської.

3. Постметодичний дискурс за межами «Постметодики»

Термін «постметодика», як пише О. П. Пузанов [10, с. 85], виявляється, з початку 1990-х рр. використовується дослідниками у галузі методики викладання іноземних мов. Джерела постметодичного дискурсу він віднайшов у працях Б. Кумаравадівелу (університет Сан-Хосе, Каліфорнія, США) [11], котрий протягом 1990–2000-х рр. опублікував низку праць із принциповою критикою методів навчання іноземних мов, виступаючи як супротивник пошуку не тільки кращого методу, а і поняття методу як такого [12].

Стратегічна схема навчання іноземної мови, за Б.Кумаравадівелу в інтерпретації Пузанова постає як сукупність десяти «макстратегій», що спрямовують педагогів на «максимізацію навчальних можливостей», «інтенсифікацію педагогічного спілкування», «мінімізацію нерозуміння», «активізацію інтуїтивної евристики», «посилення мовної свідомості», «контекстуалізацію лінгвістичного матеріалу», «інтеграцію мовних навичок», «розвиток автономії учня», «підвищення культурної свідомості», «соціальну релевантність». Голов-

не у навчанні мови, на думку Б.Кумаравадівелу, є не оволодіння, а спілкування, тобто її застосування, чим обумовлюється і ставлення до граматики – не як до мети навчання, а як до засобу конструювання тканини спілкування [там само, с. 42]». На основі цих постметодичних «макстратегій» учителям пропонується виробляти власні «мікстратегії».

У російській літературі аналіз постметодичного дискурсу у 2010 р. розпочав В. І. Шляхов, запропонувавши концепцію «від «постметодичної ери» до технологій навчання на сценарній основі» [13]. Він констатував у методиці викладання іноземних мов настання періоду, коли проблеми спілкування як складної взаємодії мовців, зокрема, їхніх інтерпретаційних когнітивних дій, питання непрямої комунікації повинні переміститися з периферії на передній план інтересів теоретиків і практиків. Щоб подолати критику методики постметодикою і вади останньої, Шляхов пропонує розробляти технології навчання на сценарній основі мовного спілкування, запроваджувати моделі занять, які копіюють природний процес пізнання та інтерпретації мовних вчинків співрозмовника. Він надає таке визначення: сценарій мовної взаємодії – це, з одного боку, згорнута когнітивна модель (схема) мовної поведінки, що зберігається в довгостроковій пам'яті, а з іншого боку – словесна матеріалізація цієї моделі співрозмовниками. Основні труднощі при вивченні сценаріїв полягають у тому, що перетворення схеми на повнокровний словесний продукт і його розуміння співрозмовниками, як правило, відбуваються автоматично, поза свідомістю. Сценарії зберігаються в пам'яті і застосовуються в мові, якщо виникає потреба. Схем небагато, а мовних продуктів, що їх реалізують, – безліч. Шляхов ставить мету навчити студентів дізнаватися про сценарії в мові, розуміти, якими стратегіями і тактиками користується співрозмовник, щоб реалізувати свої мовні цілі. Зокрема, його книга містить систему вправ, розроблену для навчання студентів застосовувати мовні стратегії домінування, опору і співпраці [там само].

Л. Шипелевич (Польща) запропонував термін «постметодична дидактика», що включає самооцінку, самодисципліну, самоосвіту [14]. М. В. Воронцова назвала «постметодичним» «сучасний стан методичної науки», маючи на увазі, що «протиставлення

мова – мовлення є не тільки лінгвістичним, а і визначає методичний підхід у викладанні іноземних мов. Найбільш перспективним уявляється «постметодична» модель, основною одиницею якої є синтагма. Синтагма (словосполучення) відіграє визначальну роль при створенні і розумінні усних і письмових повідомлень. Основний критерій відбору синтагм – їхня частотність» [15]. Австрійські викладачі Андреас Курз і Юрген Еренмюллер проводять для викладачів німецької мови курси «Постметодична дидактика: навчання іноземних мов 4.0» [16].

Отже, «постметодичними» визначають не лише «періоду методиці викладання іноземних мов» (Воронцова), а і «наш час» і «нашу епоху» (В. А. Маркова). Маркова модифікує характеристику нашої епохи як постметодичної, вкладаючи в це поняття дещо інший зміст. На її думку, сьогодні визначальною є не криза концепції методу і конкретних методів, а «доцільність синтезу досвіду, накопиченого різними методичними напрямками» [17].

Звичайно, завжди необхідним є «синтез того досвіду, що накопичений різними методичними напрямками», але не менш важливим є їх аналіз. О. П. Пузанов аналізує пропозицію постметодичної дискусії про зворотну схему методичної дії: «Замість руху від теорії до практики – розвиток навчального знання від практики до теорії, покладаючи при цьому більшу відповідальність на педагогів і учнів, пропонуючи вчителю стати творцем своєї власної методики» [10]. Фактично, ця ідея повторює гасло журналу «Постметодика», який у зверненні до читача неодноразово заявляв, що кожен учитель має розробляти власну методичку і власну філософію освіти.

4. Постметодична, або стратегія «зайвої мети»: “Бери вершину й матимеш середину”

Коротко оглянувши сучасний постметодичний дискурс за межами журналу «Постметодики», повернемося до постметодичних стратегій журналу ПМ. За їх девіз було взято настанову Сковороди «Ціль на вершину – попадеш на середину», яку можна назвати стратегією «зайвої мети» за зразком принципу «зайвої милі» в американській філософії успіху: як би ти не втомився, подорожуючи, пройди ще одну милю сьогодні, бо завтра це вже буде неможливо. Цей імператив у творах Сковороди згадується декілька разів у різних редакціях: «Буду прагнути, може, досягну»

[18, с. 249]; «Будемо прагнути вершини, щоб оволодіти принаймні серединою» [19, с. 1144–1145], «Бери вершину й матимеш середину» [там само, с. 1146].

Цей вислів сягає часів античності. Сковорода у листі до Г. Ковалинського принцип “Бери вершину й матимеш середину” визначає як латинський «старий афоризм»: «Et vetus dictum est: summum capere, et medium habebis». Л. Ушкалов у примітках до цих слів вказує: «Цю приказку наводить у своїх «Адагіях» Еразм Роттердамський (II. 3. 25). Пор. також: “Щоб досягти, нарешті, середнього, треба визначити для всіх, у чому полягає найвище” [Еразм Роттердамський. Послание к Паулю Вольцу // Эразм Роттердамский. Философские произведения. – Москва, 1986. – С. 79]» [там само, с. 1218].

Китайський філософ Тянь Сян-цзи (5-4 ст. до н. е.) говорив ще так: «Цілься на вершину гори – потрапиш на її підніжжя. Цілься в місяць – потрапиш у вершину гори». І не менш повчально застерігав: «Якщо тебе ніхто не доганяє, значить, ти відстав».

При розшуках в Інтернеті цей принцип «зайвої мети» в шпаргалці для учнівського твору з теми «Бери вершину – і матимеш середину» пояснюється «сучасними словами» так: «якщо бажаєш досягти хоча б середніх показників, маєш прагнути високих». Але наскільки конструктивна ця порада? Як нею користуватися? Незважаючи на бажання слідувати цьому принципу, «ПМ» випала з обидвох українських «фахових видань» і не піднялася до скопусівських. При всьому розумінні непевності жорсткої орієнтації науки України на цю «скопусівську вершину», разом із тим належної елегантності, яка передбачається у скопусівських статтях, у «ПМ», як і в багатьох українських журналах, не досягнуто. Причина – не стільки у мовному бар’єрі (потрібно майстерно володіти письмовою академічною англійською мовою), не в специфічних вітчизняних методологічних традиціях, не у стилі викладення, не у відсутності в авторів зв’язків в академічних колах Заходу та відсутності досвіду публікації в журналах SCOPUS і WOS (Web of Science), як інтегрує дніпровський філософ Олександр Кулик у Фейсбуці українську дискусію щодо бар’єрів виходу на світові рубежі українських вчених, а передусім у тому, що українські гуманітарні, зокрема філософсько-освітні і психолого-педагогічні тексти у фахових і підфахових виданнях здебільшого занадто віддалені від істини реального життя і Третього світу Поппера.

Ці тексти переважно не стосуються порогів знання чи незнання, не зачіпають нерви сучасної наукової свідомості, тому, часом, записка у Фейсбуці буває кориснішою для пізнання істини, ніж сотні статей із фахових збірників, які пишуться в ненаписаній українській парадигмі гуманітарної науки. Причина цього – брак управління знаннями в країні, спрямованого на знаннєві порогові. Тому конструктивність поради, про яку йде мова, розкривається у згаданому принципі Еразма Роттердамського: *“Щоб досягти, нарешті, середнього, треба визначити для всіх, у чому полягає найвище”*.

У нас проголошено «найвищим» SCOPUS і WOS і наказано пробиватися туди вченим поодиночі, тоді як спочатку повинна була б організована робота з метааналізу цього «найвищого», якою мусять зайнятися академічні інституції, та проведення критичного порівняння цього «найвищого» з українською масою наукової продукції. Натомість, ми і далі друкуємо статті і монографії без апеляції до цих вищих досягнень, можемо навіть писати твори і дисертації, не спираючись у них на найвищі вітчизняні досягнення або не згадуючи незручні для себе погляди, позиції, положення і самовпевнено вважати свої місцеві «купини» за точки зору, гідні світового дискурсу. Прикладом такої «містечковості» у науці є і журнал «Постметодика», який ішов своїм шляхом, не знаючи про постметодичні стратегії Кумаравадівелу.

І мова не лише про наукові розробки, а й про всі здобутки соціуму і, зокрема, освіти. Щоб останні здобули визнання, слід для досягнення освіти «середнього», вирішити наведене завдання Еразма Роттердамського.

5. Висновки: Наступна зупинка – знаннєві порогові

По-перше, ми бачимо паралельний рух у галузі методики іноземних мов та в стратегії науково-методичного журналу «Постметодика», яку ми називали у межах цієї статті з метою відокремлення від постметодики Б. Кумаравадівелу «полтавською постметодикою». Якщо західні і російські вчені розглядають постметодику в галузі методики іноземних мов, то полтавська постметодика шукає підходи до контексту інтеграції змісту освітніх галузей і вважає можливим поширювати постметодичні підходи до навчання усіх предметів.

Це свідчить, що полтавська постметодика не є штучним чи випадковим витвором регіональної педагогічної думки, а містить програму розвитку методики, суголосну світовій філософсько-освітній і методичній думці. Інша справа, наскільки вдається редколегії, авторам таку ідею і програму реалізувати.

Отже, від здогадки про становлення нової стратегії в освіті, яку було названо дивним словом «постметодика», ми тепер можемо перейти до заяви про фактуальність і актуальність постметодичних стратегій.

Постметодика як сукупність стратегій, за О. П. Пузановим, «означає можливість зазирнути за межі традиційних уявлень, освіжити обрії осмислення, зробити крок на шляху до більш глибокого і вільного розуміння методики і освіти загалом» [10]. Якщо ідеться про інтеграцію змісту освітніх галузей, то потрібно не лише говорити про інтеграцію природничих дисциплін, навіть у вищому в наш час форматі їх інтеграції, відомій як STEM-освіта, а і про інтеграцію гуманітарних і точних дисциплін. Потрібно шукати сценарії і синтагми мови природознавства, подібно до дидактики іноземних мов, а також і постметодичні стратегії опанування шкільних знань, орієнтиром чого можуть бути часозбережувальні технології навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грушевський М. С. На порозі Нової України: гадки і мрії (1918) // [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua/>.
2. Science_AAAS // Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.sciencemag.org>.
3. Загородній А. Г., Волков С. В., Онищенко О. С., Шестопалов В. М. В. І. Вернадський – вчений, мислитель, організатор науки // Вісн. НАН України. – 2013. – № 3. – С. 34.
4. Вернадский В.И. Письма о высшем образовании в России // Постметодика. – 2001. – № 5/6. – С. 3–9.
5. Клепко С. Ф. У пошуках філософії постметодики: (Філософія освіти) // Постметодика. – 1996. – № 4. – С. 17–21.
6. Мамалуй О. О. Кінці без кінця, або ситуація «пост(недо)модерну» // Постметодика. – 1996. – № 1 (11).
7. Hebdige Dick. Hiding in the Light: on images and things. – London, New York : Routledge, 1988, серія «Comedia», 277 р. / Хедбідж Д. Приховуючись на світлі: Про образи та речі. – Лондон, Нью-Йорк, 1988.

8. Лиотар Ж. Ф. Заметка о смыслах «пост» // Лиотар, Жан-Франсуа (1924–1998) // Постмодерн : в изложении для детей : письма 1982–1985 / Жан-Франсуа Лиотар ; пер. с фр., примеч. и общ. ред. А. В. Гараджи ; [Лапицкий В. Е., пер., письма]. – Москва : Российский гос. гуманитарный ун-т, 2008. – 145, [2] с.
9. Корост А. В. Часозбережувальні технології навчання : [методичний посібник] / А. В. Корост. – Котельва, 2013. – 108 с.
10. Пузанов А. П. Постметодическая дискуссия в теории и практике обучения иностранным языкам // Психология образования в поликультурном пространстве. – Том 3 (№39). – 2017. – С. 83–88.
11. Kumaravadivelu V. // [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.bkumaravadivelu.com/index.html>.
12. Kumaravadivelu V. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching // TESOL Quarterly, Vol. 28, No. 1. (Spring, 1994), pp. 27–48.
13. Шляхов В. И. Сценарная основа речевого общения: Технология обучения / В. И. Шляхов. – М., 2010. – 136 с.
14. Шипелевич Л. Метод, технология или образование в обучении РКИ? Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет. Материалы V Международной научной конференции. ч. 1 – Варшава: Варшавский университет. – 9-13 мая 2012. – С. 116–121.
15. Воронцова М. В. Язык – речь, парадигма – синтагма: «вечная» дихотомия (практический подход) // Актуальные проблемы современного языкового образования в вузе: вопросы теории языка и методики обучения. – МГОСГИ Коломна, 2015. – С. 31–33.
16. Постметодическая дидактика: Обучение иностранным языкам 4.0. Совместная программа ЦРК UNIVERSUM+ ИМОИиВ, Центра повышения квалификации КФУ и Федерального Министерства образования и науки Австрии для преподавателей немецкого языка 02 марта 2018 // [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://kpfu.ru/dz/novyj-kurs-povysheniya-kvalifikacii-dlya-315361.html>.
17. Маркова В. А. Учебник РКИ в «постметодическую» эпоху // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся : Материалы 4-й Международной научно-методической конференции. – Воронеж : ИПЦ «Научная книга», 2016. – 467 с. – С. 75–82.
18. Сковорода, Григорій. Твори: У 2 т. — К. : АТ «Обереги», 1994. — (Гарвард. б-ка давнього укр. письменства). Т. 2: Трактати. Діалоги. Притчі. Переклади. Листи. – 480 с.
19. Сковорода Григорій. Повна академічна збірка творів / за редакцією проф. Леоніда Ушкалова. – Харків–Едмонтон–Торонто: Майдан; Видавництво Канадського Інституту Українських Студій, 2011. – 1400 с.

