
Про мотиви вчителів щодо впровадження інтегрованих курсів у мовно-літературній освітній галузі

Старагіна Ірина, кандидат психологічних наук,
Команда підтримки реформ
при Міністерстві освіти і науки України

У статті здійснений аналіз поточної ситуації з упровадження інтегрованих курсів у мовно-літературній освітній галузі (мовно-літературний курс, курс літератур, міжгалузовий курс «Драматургія і театр»). Особливу увагу приділено модельній навчальній програмі мовно-літературного курсу, розгляду пропонованого в ній підходу до інтеграції. Схарактеризовані мотиви, які виступають перешкодою для роботи вчителя за цією модельною навчальною програмою, або, навпаки, посилюють інтерес до впровадження інтегрованого курсу.

Ключові слова: академічна свобода, інтегрований мовно-літературний курс, мотив, модельна навчальна програма.

Оновлення освітніх стандартів є невід’ємним складником освітньої політики будь-якої розвиненої сучасної держави. В Україні в попередні три десятиліття поява нових стандартів середньої освіти, як правило, не викликала такої суспільної дискусії, як це відбувається зараз. Причини такого жвавого інтересу в суспільстві до освітніх стандартів слід ретельно аналізувати науковцям, політикам, освітянам, але можна зробити передбачення, що це пов’язано зі зростанням у суспільстві потреби якомога швидше позбутися колоніальної спадщини й посісти рівноправне місце в спільноті країн Європейського Союзу (ЄС). Нові освітні стандарти початкової (2018) і базової середньої освіти (2020) відкрили шлях до широкого впровадження інтегрованого навчання, представленого в освіті європейських країн. Слід зазначити, що інтеграція іде рука в руку з компетентнісним підходом і може мати різні прояви – від урахування потреб здобувачів освіти певної школи в освітній програмі закладу освіти до врахування потреб учнів і учениць певного класу в навчальній програмі з певного предмета; від урахування міжпредметних зв’язків під час викладання певного предмета до створення внутрішньогалузових і міжгалузових курсів. Ідея інтегрованих курсів, зокрема в мовно-літературній галузі, викликала тривалі дискусії в учительському середовищі ще на етапі розробки освітніх стандартів, не вщухають ці дискусії і на даному етапі, коли інтегровані курси з’явилися в розкладах занять закладів освіти.

Метою цієї статті є спроба проаналізувати певні проблеми, пов’язані з упровадженням інтегрованих курсів у мовно-літературній освітній галузі на рівні базової середньої освіти, зокрема мотиви вчителів, що спонукають їх або перешкоджають упроваджувати інтегровані курси.

Обговорімо спочатку ситуацію з навчальними предметами в базовій середній освіті в країнах ЄС. У курикулумах представлено два варіанти реалізації мовно-літературної освітньої галузі. Перший варіант – це один навчальний предмет, назва якого або співпадає з назвою державної / офіційної мови (наприклад, «Німецька мова», як у Німеччині та Австрії, «Сучасна грецька мова» у Греції, «Англійська мова» та «Ірландська мова» в Ірландії, «Польська мова» у Польщі тощо), або об’єднує в назві мову і літературу (наприклад, «Болгарська мова і література» у Болгарії або «Рідна мова і література» у Фінляндії). Другий варіант – це два окремі навчальні предмети, наприклад, як в Естонії: «Естонська мова» та «Література». Слід зазначити, що перший варіант охоплює переважну більшість країн (майже 80%) [1]. Можливість поєднувати мовну та літературну освіту в межах одного навчального предмета базується на комунікативному та текстоцентричному підходах до вивчення мови і методах активного навчання. Наприклад, в ірландському курикулумі зазначено, що на уроці учні «стають

залученими та здійснюють різні мовні навички: аудіювання, читання, говоріння, усна взаємодія та письмо. Вони обговорюють, порівнюють і досліджують різноманітні тексти, у тому числі художні, розвиваючи свої комунікативні, мисленнєві та критичні навички. Учні проникливо та з уявою читають літературу не лише на уроках, а й для власного задоволення» [2].

Незалежно від того, чи включає назва предмета згадку про літературу, чи не включає (мається на увазі назва «Рідна мова і література», як у Фінляндії, чи «Гельська мова» в Ірландії), серед груп результатів навчання в курикулумі обов'язково представлені група або кілька груп із результатами, спрямованими на розуміння, аналіз, інтерпретацію текстів (і це не лише художні тексти, а й нехудожні тексти, медіатексти). При цьому наголошується на наявності в учнів можливостей вибору текстів для читання, організації неперервного самостійного читання. Так, у фінському курикулумі серед цілей щодо групи результатів навчання «Інтерпретація текстів» сказано: «запропонувати учневі / учениці усілякі можливості вибору, використання, інтерпретації та оцінки різноманітних художніх, нехудожніх та медіатекстів» [3, с. 335]. У курикулумі зазначено, що «учні читають молодіжну літературу, класику, сучасну літературу, а також нон-фікшн. Їм пропонується активно та різноманітно користуватися послугами бібліотеки» [3, с. 335].

Варіант, коли мовно-літературна освітня галузь реалізується через окремі предмети «Мова» та «Література», є в незначній кількості країн ЄС, які мають певне історичне минуле: вони або входили до складу СРСР (наприклад, Естонія), або були країнами-учасниками Варшавського Договору, як, наприклад, Угорщина, і мали тісні стосунки з СРСР. Відомо, що вивченню літератури в самому СРСР та країнах, які знаходилися під його ідеологічним впливом, надавалося велике значення. Предмет «Література» в умовах колоніальної політики СРСР дозволяв державі регламентувати перелік творів, які мають вивчатися в школі, контролювати напрямок здійснення вчителем і учнями аналізу твору та в такий спосіб впливати на свідомість школярів, не просто виховуючи, а саме формуючи «радянську людину». При цьому вивчення мови було формалізованим, мало структурне спрямування, коли особлива увага приділялася граматичному рівню та правопису. Загальновідомо, що диктування та вправляння з визначення частин мови, відмінків тощо переважало в навчанні над вільним висловлюванням. Після розпаду СРСР, Чехословаччини, Югославії та припинення дії Варшавського Договору комуністична ідеологія перестала відігравати визначальну роль у програмах навчального предмета «Література». Збереження окремих предметів «Мова» та «Література» в курикулах пострадянських країн, і в Україні також, є явищем, яке тримається більше на радянському стереотипі, ніж на раціональному обґрунтуванні. Можна передбачити, що зміна структурного підходу до вивчення мови на комунікативний, розвиток наскрізного уміння «читати з розумінням» засобами всіх освітніх галузей, посилення ролі учнівського вибору книги для читання та практика самостійного читання – все це приведе до відмови від кількох навчальних предметів і здійснення мовної та літературної освіти в межах одного предмета.

Зазначимо, що створені на основі нового стандарту базової середньої освіти модельні навчальні програми інтегрованого мовно-літературного курсу (українська мова, українська та зарубіжні літератури) [4], інтегрованого курсу літератур (українська та зарубіжні літератури) [5], міжгалузевого інтегрованого курсу «Драматургія і театр» (українська та зарубіжні літератури, мистецтво) [6] отримали гриф «Рекомендовано» МОН України (2021) для використання в 5 – 6 класах, але поки що не знайшли широкої підтримки в учительській спільноті. При цьому найменше вчителями підтриманий інтегрований мовно-літературний курс.

Велике занепокоєння щодо впровадження інтегрованого мовно-літературного курсу й частково інтегрованого курсу літератур викликає в учителів питання становлення ідентичності, розвитку національної свідомості, виховання патріотичної позиції школярів. Це свідчить про те, що одним із провідних мотивів у діяльності вчителя-філолога є мотив *трансляції національних цінностей*. Зазначимо, що коли ми говоримо про мотиви, то маємо на увазі внутрішню рушійну силу, яка спонукає людину до діяльності. І коли вчитель натрапляє на широкомасштабну критику (зазначимо, що абсолютно безпідставну) інтегрованого мовно-літературного курсу як чогось неукраїнського, чужорідного, не спроможного забезпечити патріотичне виховання, то вчитель, глибоко не занурюючись у природу такої критики, приймає рішення продовжувати триматися традиційного підходу до викладання окремих предметів «Українська мова», «Українська література», «Зарубіжна література».

У зв'язку з цим важливо звернути увагу на досвід країн ЄС, де мовна і літературна освіта представлені в одному предметі. Так, у фінському курикулумі в групі результатів навчання «Розуміння мови, літератури та культури» серед інших цілей прописані такі цілі: «... заохотити учня / ученицю розширити своє сприйняття літератури та культури, ознайомити його / її з історією літератури, сучасною літературою та різними літературними жанрами, а також допомогти учневі / учениці зрозуміти значення літератури і культуру в його чи її власному житті та забезпечити його чи її можливостями для обміну враженнями від прочитаного та іншого культурного досвіду; скеровувати учня до ознайомлення із самим собою та культурним розмаїттям Фінляндії, історією та особливостями фінської мови, допомогти учню / учениці зрозуміти значення рідної мови й усвідомити власну мовну та культурну ідентичність, а також спонукати учня стати активним користувачем і творцем культури» [3, с. 337]. В ірландському курикулумі також приділено увагу розвитку національної свідомості та становленню ідентичності в процесі вивчення гельської мови: «Мова є вікном, крізь яке вони можуть паралельно дивитися на свою історичну та сучасну культуру та ідентичність і усвідомлювати важливість особистого володіння мовою. Учні виявляють повагу до мови, якою розмовляють вдома, до місцевого використання мови та до літературних практик поза школою. Роздумуючи та вивчаючи ірландську мову й елементи ірландської культури, студенти усвідомлюють культуру мовної спільноти та культуру своєї місцевої спільноти. Це часто спонукає студентів задуматися про своє власне місце у світі та думати про культурну ідентичність на ширшій основі» [2].

Безумовно, у межах спеціального дослідження можна розглянути всі національні курикулуми країн ЄС, але прикладу цих двох курикулумів – фінського та ірландського – достатньо, щоб стверджувати, що питання ідентичності, національної свідомості, патріотичної позиції школярів у країнах ЄС вирішують у межах одного інтегрованого навчального курсу. Зрозуміло, що для подолання недовіри в середовищі українських педагогів до інтеграції в мовно-літературній освітній галузі знадобиться тривала робота з учительською філологічною спільнотою з роз'яснення вчителям того, як національні цінності представлені в інтегрованому мовно-літературному курсі, як інтегрований курс забезпечує патріотичне виховання школярів і сприяє становленню їхньої національної ідентичності.

Розглянемо інші вчительські мотиви, які можуть впливати на прийняття рішення щодо впровадження інтегрованого мовно-літературного курсу в навчальному процесі.

Візьмімо *мотив компетентного викладання предмета*. До речі, саме цей мотив учительства різко актуалізувався в ході полеміки навколо нового стандарту базової середньої освіти, коли опоненти критикували ідеї інтеграції та вимагали, щоб у стандарті були зафіксовані навчальні предмети мовно-літературної галузі, зокрема «Українська мова», «Українська література», «Зарубіжна література». Сфокусованість учителя на

власних знаннях із певного предмета, напрацьована роками методична база можуть виступити негативними чинниками в прийнятті рішення щодо впровадження модельної навчальної програми інтегрованого мовно-літературного курсу. Цікаво зазначити, що вибір учителями модельних навчальних програм для пілотування показав, що однакова методологічна база таких предметів, як українська і зарубіжні літератури, забезпечила більш лояльне ставлення вчителів до інтегрованого курсу літератур, ніж до інтегрованого мовно-літературного курсу.

Інша ситуація спостерігається, коли вчителем рухають *мотив особистісної самореалізації, мотив творчості, мотив новаторства*. Саме ці мотиви дозволяють учителю розширювати межі власних компетентностей. Згадаймо про академічну свободу, яка дає вчителю право добирати тексти та створювати навчальну програму, де конкретизувати визначені в модельній навчальній програмі базові знання та види навчальної діяльності. Безумовно, якщо для вчителя в його професійній практиці звичкою є дія в чітко визначених рамках (затверджений перелік текстів, дотримання методичних рекомендацій з календарно-тематичним плануванням і навчання за рекомендованим підручником), то в ситуації, коли треба вибирати і брати на себе відповідальність за цей вибір, такий учитель не проявить інтерес до впровадження інноваційного курсу.

Розглянемо більш детально, про яку інтеграцію йдеться в модельній навчальній програмі інтегрованого мовно-літературного курсу (автори: І. Старагіна, В. Новосьолова, В. Терещенко, Ю. Романенко, М. Блажко, П. Ткач, А. Панченков, О. Волошенюк). Інтеграція мови і літератури в пропонованій модельній навчальній програмі – це реалізація цілісного підходу до тексту з виявленням внутрішніх (лексика, граматики, фонетика тощо) і зовнішніх (смісли, тематика, проблематика тощо) зв'язків між усіма частинами тексту і текстів між собою в просторі світової культури. Курс передбачає як особистісну, так і предметно-змістову інтеграцію. *Особистісна інтеграція* проявляється в тому, що отримання базових знань і вдосконалення умінь, описаних як результати навчання в Державному стандарті, у процесі навчання є мотивованими інтересами й потребами учнів. Щодо предметно-змістової інтеграції, то основою її, насамперед, виступає інтеграція різних видів мовленнєвої діяльності. Реалізація в курсі текстоцентричного підходу робить той самий текст основою як для його аналізу, інтерпретації, оцінювання тощо, тобто для читацької діяльності, так і для розгортання видів діяльності, пов'язаних із процесом усного та писемного мовлення, а також опанування необхідних для цього знань. Йдеться про комплекс видів діяльності, використання яких дає змогу розв'язувати на одному занятті завдання і мовної, і літературної освіти.

Також у курсі послідовно забезпечується взаємозв'язок і взаємодоповнення вивчення мовних і літературних явищ. Наприклад, вивчення фонетики тісно пов'язане з розглядом функціональних можливостей звуків для художнього образотворення («Засоби художньої виразності, пов'язані з голосними звуками»; «Засоби художньої виразності, пов'язані з приголосними звуками»; «Засоби художньої виразності, засновані на використанні приголосних і голосних звуків»), мовні аспекти опису як типу мовлення передбачено поглиблювати з одночасним дослідженням функціоналу описів у художніх творах тощо.

Розкриття взаємозв'язку української та зарубіжних літератур забезпечується в курсі, по-перше, тим, що для розділів і тем дібрані твори різних літератур; по-друге, тим, що в межах розділів і тем передбачено вивчення творів, які репрезентують різні літератури, поряд, що забезпечуватиме зіставне вивчення цих творів, тобто дослідження як рис подібності, так і рис унікальності; по-третє, тим, що в межах пропонованого змісту передбачено відведення уваги спеціальним аспектам на зразок «Читацький досвід

(уподобання й взірцева художня література; національне та загальнолюдське)), «Історичний і культурний контекст. Актуальна національна та загальнолюдська, зокрема морально-етична, проблематика в опрацьовуваних творах» та ін.

Змістова інтеграція реалізується через інтеграцію різних розділів мовознавства. Йдеться про те, що вивчення української мови передбачає одночасне дослідження явищ різних мовних рівнів (фонетика, лексика, словотвір, морфологія, синтаксис), пов'язане з певним літературним твором, який читають учні та учениці. Основою для цього виступає практико-орієнтована спрямованість завдань як специфічна особливість компетентнісного підходу, а також міжрівневі внутрішньосистемні зв'язки. Також змістова інтеграція проявляється і в роботі з текстами, де візуальні, звукові / аудіо- та цифрові матеріали використовуються нарівні з друкованими матеріалами.

Повертаючись до питання розширення вчителем меж власних компетентностей, слід зазначити, що за новим стандартом від учителя очікується не лише самовдосконалення в межах певної освітньої галузі, а й у межах різних галузей (наприклад, для викладання міжгалузевого інтегрованого курсу «Драматургія і театр»). Цікаво зазначити, що до міжгалузевого інтегрованого курсу «Драматургія і театр» вчителі виявляють більше інтересу й готовності його впроваджувати, ніж до інтегрованого мовно-літературного курсу.

Філософія Нової української школи, крім академічної свободи вчителя, про яку ми говорили вище, пов'язана зі свободою учнів. Учнівська свобода проявляється в праві учня на запит до вчителя щодо задоволення власних освітніх потреб. Саме усвідомлення вчителем цих потреб і впливатиме, наприклад, на вибір теми для навчальної дискусії чи текстів для читання, на визначення кількості годин на ту чи іншу тему тощо. Безумовно, якщо для вчителя в його практиці серед провідних є мотиви *самоствердження, домінування* (старшого над молодшим, «умілого» над «невмілим»), то в такому разі діалогічні, тобто «суб'єкт-суб'єктні», стосунки між учителем та учнями [7] унеможливлюються, учні не будуть озвучувати свої потреби, а вчитель якось урахувати в навчанні учнівські запити. Для вчителя з такими мотивами професійної діяльності учень є лише об'єктом його впливу. І, на жаль, ці мотиви теж не приведуть учителя до впровадження інтегрованих курсів. Водночас, мотив *підтримки учнівської ініціативності та самостійності* може відкрити вчителю потенціал мовно-літературного інтегрованого курсу з його акцентом на активних методах навчання.

У ході здійсненого аналізу ми розглянули низку вчительських мотивів у професійній діяльності – *мотив трансляції національних цінностей, мотив компетентного викладання предмета, мотив особистісної самореалізації, мотив педагогічної творчості, мотив новаторства, мотив самоствердження, мотив домінування, мотив підтримки учнівської ініціативності та самостійності*, – які позитивно або негативно впливають на прийняття вчителем рішення щодо впровадження інтегрованого мовно-літературного курсу. Зазначимо, що на ставлення вчителів до впровадження інновацій негативно впливає низька заробітна плата порівняно з оплатою праці в країнах ЄС, певна невизначеність щодо шляхів подолання освітніх втрат, спричинених тривалою пандемією та війною, відсутність законодавчих рішень щодо впровадження інтегрованих курсів (наприклад, відсутність нових норм щодо поділу класу на групи для вивчення української мови). На нашу думку, тільки комплексне рішення, пов'язане як з урахуванням вчительських мотивів, так і підвищенням у суспільстві авторитету професії вчителя, може сприяти більшому залученню вчителів до впровадження інновацій, зокрема інтегрованого мовно-літературного курсу.

У педагогічній практиці дуже поширено створювати портрет здобувача освіти певного рівня. *Спробуймо як підсумок сказаного вище створити портрет сучасного вчителя, який вмотивовано впроваджує інтегрований мовно-літературний курс.* Це

фахівець, який прагне неперервно вдосконалювати власні компетентності, відкритий до нового досвіду та творчості, толерантний до академічної свободи та вибору учнями власних освітніх траєкторій, приймає невизначеність, не боїться брати відповідальність за власні рішення, здатний ініціювати учнів до творчості, цінує учнівську думку та розглядає дискусію як форму розвитку учнівсько-учительської спільноти, докладає зусилля до розвитку учнівських hard skills та soft skills, ставиться до учня як до співавтора процесу навчання.

Список використаних джерел

1. European Commission. Eurydice. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems>
2. Curriculum online. Gaeilge. URL: <https://www.curriculumonline.ie/Junior-Cycle/Junior-Cycle-Subjects/Gaeilge/Rationale/>
3. The Finnish National Board of Education. National Core Curriculum for Basic Education, 2014.
4. Модельна навчальна програма «Інтегрований мовно-літературний курс (українська мова, українська та зарубіжні літератури). 5-6 класи. Автори: Старагіна І. П., Новосьолова В. І., Терещенко В. М., Романенко Ю. О., Блажко М.Б., Ткач П.Б., Панченков А.О., Волошенюк О.В. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Intehr.movn-lit.kurs-ukr.mova.ukr.ta.zar.lit.5-6.kl.Starahina.ta.in.04.10.pdf>
5. Модельна навчальна програма «Драматургія і театр. 5-6 класи». Автори: Старагіна І. П., Чужинова І. Ю., Івасюк О. М. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Mist.osv.gal/Dramat.teatr.5-6.kl.Starahina.ta.in.14.07.pdf>
6. Модельна навчальна програма «Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної). 5-6 класи». Автори: Яценко Т. О., Тригуб І. А. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Movno-literat.osv.hal/Intehr.kurs.lit.ukr.ta.zar.5-6.kl.Yatsenko.Tryhub.15.07.pdf>
7. Старагіна І. П., Сосницька Н. П., Барабаш О. Д. Діалогічний тип педагогічної діяльності як умова саморозвитку та безперервної самоосвіти вчителя. *Система розвивального навчання Ельконіна – Давидова в шкільній практиці*: науково-методичний збірник. Харків, 2012. С. 114 – 119.

Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної) в умовах воєнного стану

Ніколенко Ольга, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри світової літератури Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, авторка підручників і посібників для закладів загальної середньої освіти, модельних програм «Зарубіжна література. 5-9 класи» (2021, зі змінами 2023), «Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної). 7-9 класи» (2023),

Богосвятська Анна-Марія, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри гуманітарної освіти Львівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, співавторка модельної програми «Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної). 7-9 класи» (2023).

Автори розглядають необхідність розроблення якісного навчально-методичного забезпечення для Нової української школи, переваги інтегрованого підходу у вивченні літератури, зокрема місце інтегрованого курсу «Література (українська та зарубіжна)» в мовно-літературній галузі та в контексті інших освітніх галузей.