

ВОЛОДИМИР МИКИТЮК

**ІВАН ФРАНКО
І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

Навчально-методичний посібник

*Рекомендовано Вченою радою Львівського національного
університету імені Івана Франка як навчальний посібник
для студентів вищих навчальних закладів*



**ТЕРНОПІЛЬ
НАВЧАЛЬНА КНИГА — БОГДАН**

УДК 821.161.1:378.14
ББК 84-4 83.3(2Укр)
М 59

Рецензенти:

доктор філологічних наук, професор Дрогобицького
державного педагогічного університету ім. І. Франка

Ігор Набитович;

доктор філологічних наук, професор кафедри теорії літератури
і порівняльного літературознавства Тернопільського
національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка

Ольга Куца;

доктор педагогічних наук, професор кафедри української і зарубіжної
літератури та методики навчання Переяслав-Хмельницького державного
педагогічного університету ім. Г. Сковороди

Ганна Токмань

*Рекомендовано Вченою радою Львівського національного
університету імені Івана Франка як навчальний посібник
для студентів вищих навчальних закладів
(Протокол №3 від 23 жовтня 2013 р.)*

Микитюк Володимир

М 59 Іван Франко і методика викладання української літератури :
навчально-методичний посібник / Володимир Микитюк. —
Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2014. — 200 с.

ISBN 978-966-10-3796-9

У навчально-методичному посібнику систематизовано методологічні
концепти Івана Франка про специфіку вивчення української літератури
як навчальної дисципліни у школі та університеті. Посібник засновано
на матеріалах спецкурсу для студентів філологічного факультету та ре-
алізовано у площині системного вивчення теорії та практики методич-
них основ викладання української літератури у середній і вищій школі.
Актуалізовано погляди Франка на методику вивчення літератури, осо-
бистість учителя, педагогічне кредо, лекторську майстерність, програ-
ми викладання. Розглянуто окремі аспекти безпосередньої дидактичної
діяльності класика, сучасної рецепції його художніх і наукових текстів з
педагогічною тематикою.

Адресовано студентам і викладачам вищих навчальних закладів, учи-
телям-словесникам. Буде корисний усім, хто зацікавлений у вдоскона-
ленні методики викладання української літератури.

УДК 821.161.1:378.14
ББК 84-4 83.3(2Укр)

*Охороняється законом про авторське право.
Жодна частина цього видання не може бути відтворена
в будь-якому вигляді без дозволу автора чи видавництва*

НА СОНЯЧНИХ ШПИЛЯХ ЛІТЕРАТУРИ

(пролегомени до посібника Володимира Микитюка)

Сьогодні дедалі повніше і ясніше розкривається універсальний геній Івана Франка, який залишив свої нестерті сліди чи не в усіх сферах духовного життя України. Справді, важко знайти ту галузь гуманітарних знань, де б не проявився його дивовижний талант, матеріалізований у сотнях, тисячах різноманітних художніх і наукових праць, що не припадають порохом на книжкових полицях, а продовжують розвивати й збагачувати національну науку та культуру. Ще не так давно один відомий учений, доктор економічних наук, цілком серйозно дорікав учасникам традиційної щорічної франківської конференції за те, що вони «зробили» Франка письменником, адже, на його думку, він був економістом (!). Мабуть, подібний казус не загрожує авторові навчально-методичного посібника «Іван Франко і методика викладання української літератури» Володимирові Микитюкові, бо «звичайний слухач виділу філософічного Львівського ц. к. університету» Іван Франко за сприятливіших суспільних умов міг стати якщо не університетським, то принаймні гімназійним професором і викладати з-поміж інших дисциплін руську (українську) словесність.

Першою методичною працею Франка-студента можна вважати його розвідку «Женщина-мати», яку протягом 1875–1876 років друкував студентський часопис «Друг» за підписом «Джеджалик». Молодий автор мовби тоді готував себе до майбутньої педагогічної

діяльності. Він високо підносив роль жінки-матері, чиїм обов'язком «єсть розвивати природні дарування дитини і провадити її на властиву дорогу»¹. І. Франко природно вважав, що мати повинна розбудити дух дитини, а вчитель — розширити й упорядкувати знання, тобто продовжити справу домашнього виховання. При цьому, на його думку, «дім і мати учать любов'ю, школа — наставленням і карністю»². Письменник застерігав від того, щоб мати сама вчила свою дитину, оскільки, по-перше, вона не має «правдивого плану науки», а, по-друге, може «впоїти в дитя власнії блуди і ошибочнії поняття». Навіть якщо жінка володіє методичною наукою і сама вчить інших дітей, то для власної дитини вона буде найгіршою вчителькою: «Безчисленні обставини, як домашні заняття і обов'язаності, товарищества, розривки і успосіблення, не дозволяють їй правильно держати научних годин або позбавляють її терпеливості і духового спокою, котрий при науці необхідний»³. Тому І. Франко робив висновок, що всяке окреме, одностороннє навчання є шкідливим для розвитку дитини.

Показовими є методичні міркування автора статті про лектуру для дітей. Насамперед він виходив із парадоксальної тези, що «не належить дітей заскоро заставляти читати, а коли уже можуть читати, не належить їм дозволяти задовго і зачасто читанням займатися»⁴, адже читання шкодить «тілесному і духовому здоров'ю дітей», які подовгу просиджують у кімнаті й цим приносять шкоду своєму організмові. Письменник ставив вимогу, щоб дитина, якій дають у руки книгу, розуміла те, що в ній надруковано, щоб читання стало справді «здоровим кормом для духа», а не призвело до пустих думок, до неясних, половинних уявлень і до небажаної для її розвитку втоми мозку і тіла.

У дітей від чотирьох до шести років, за спостереженням І. Франка, ще немає «вступних умовій до читання». Вони перевертають книжечки, шукають малюнки, читають тільки коротенькі історії,

¹ Франко І. Жінчина-мати // Франко І. Додаткові томи до Зібрання творів у 50 т. — К. Наукова думка, 2008. — Т. 53. — С. 560.

² Там само. — С. 565.

³ Там само. — С. 566.

⁴ Там само. — С. 569.

аби швидше закінчити читання. Їх цікавлять неправдоподібні казки й дива, їхня «фантазія отримує хоровите, неприродне направлення». «Природа, чи то правдива, чи в образі, — підкреслював письменник, — єсть єдиною на той час багатою і великою книгою, до котрої мати або отець в потребі можуть лиш дещо об'ясняючого додати»⁵.

І тільки, починаючи від семирічного віку, дитина втягується в читання і зв'язує свій духовний розвиток із книжкою. З цього часу посилюється відповідальність із боку вчителя в справі підбору потрібної лектури і контролю за читанням. Найкращою лектурою для дітей Франко вважав малі розповіді із подорожей та історії з народного життя, де все живе і ясне, спосіб вираження короткий, простий і зрозумілий. Зразком таких початкових творів, потрібних дітям, для нього були книги про Робінзона Крузо Даніеля Дефо, про хатину дядька Тома Гарріет Бічер-Стоу, про Соколине Око Джеймса Фенімора Купера, повісті Григорія Квітки-Основ'яненка й Миколи Устияновича, поеми Тараса Шевченка «Гамалія», «Наймичка» і «Максимова криниця». Роль матері, наголошував письменник, зводиться до того, що вона, перш ніж дати книжку дитині до рук, сама повинна перечитати її. Найкраще читати разом із дитиною вголос, пояснюючи при цьому важкі й незрозумілі місця. Застерігав І. Франко й від книжок еротичного змісту: «Іменно повинна мати на то смотрити, щоби не попадали в руки дитині сочинення, де любов к лицу другого пола єсть причиною діланья або де страсть перемагає обов'язаності»⁶.

Пізніше у своїй художній практиці письменник, мабуть, чи не найбільше цінував серед дитячої лектури народні казки, відповідно підбирав і літературно обробляв їх для наймолодших читачів. Володіючи великим даром митця і сильним педагогічним чуттям, прекрасно знаючи життя дітей і проблеми школи, Іван Франко своїми творами підніс українську дитячу літературу на якісно новий ідейно-естетичний рівень. Фактично його потрібно вважати її основоположником.

⁵ Там само. — С. 565.

⁶ Там само. — С. 571.

Загалом наукову-методичну спадщину Івана Франка умовно можна поділити на дві великі групи текстів. Першу, теоретичну частину, становлять тексти наукових розвідок і публіцистичних статей, присвячені проблемам комунікативної творчості, літературної освіти, виховання дітей засобами художнього мистецтва та ін. Другу, «практичну» групу складають власне тексти літературних творів, у яких постають образи школярів, гімназистів, їхніх учителів тощо. Більшість із них написані спеціально з орієнтацією на дітей або пристосовані для дитячого сприйняття. У своїй книзі, скромно названій навчально-методичним посібником, Володимир Микитюк уперше у франкознавстві визначає «методологічні концепти Івана Франка про специфіку вивчення української літератури як навчальної дисципліни у школі та університеті». Його дослідження, що має всі ознаки цілісної монографії, якраз систематизує й актуалізує обидві групи текстів, у яких порушені проблеми літературної дидактики. Перед читачами послідовно й цілеспрямовано розкриваються педагогічні погляди письменника і вченого крізь призму методики викладання української літератури.

Мабуть, найважливішим теоретичним постулатом Франка-педагога було тверде переконання, що головним завданням як гімназійної, так і вищої школи має стати навчання «власного думання», вироблення критичного мислення для досягнення подальшого життєвого успіху. Ця засада лежить в основі його концепції учіння літератури — ключової теми спецкурсу, а відповідно й першого розділу посібника Володимира Микитюка.

Ще за життя Івана Франка виникли міфи про галицьку школу з її «туманами вісімнадцятими» та вчителями-садистами, які щедро й охоче використовувала радянська літературознавча й педагогічна наука. Навіть у незалежній Україні відлунювали її упереджені постулати про начебто реакційний характер тогочасної освіти, які автор посібника переконливо спростовує, подаючи численні свідчення самого письменника про те, що шкільні літа були насправді радісними літами його молодості, а вчителі — світлими, гуманними та симпатичними людьми, що «вміли впоїти дітям не страх, а замилювання до науки та до чесного, трудящого життя». Володимир Микитюк звертає увагу на проблему автобіографізму

у Франковій прозі, на взаємодію і співвідношення художнього й життєписного дискурсу у творах на шкільну тематику. Цікавим є його спостереження над суперечністю між тенденційною соціологізацією оповідань про жорстокість учителів-«гумористів», їхні знущання над учнями та загалом позитивною оцінкою в мемуаристиці й публіцистиці письменника австрійського шкільництва в порівнянні з деспотичною російською освітньою системою.

Проблема «Іван Франко і Львівський університет» — ще одна спекулятивна й дискусійна тема радянського франкознавства, яку Володимир Микитюк розглядає всесторонньо й об'єктивно на основі багатьох фактів, зіставлень різних поглядів, мемуарів тощо. Він слушно застерігає від сприйняття на віру окремих не цілком толерантних відгуків Франка про свою alma mater та її професорів, викликаних як молодечим максималізмом, так і певними життєвими обставинами письменника та його складними взаєминами із сучасниками. Аналіз університетських викладів дає можливість побачити головні принципи лекторської майстерності, які сповідував сам Іван Франко: досконале володіння фактичним матеріалом, загальна ерудиція, інтелектуалізм, комунікабельність, концептуальність та доступність, переконлива аргументація, емоційність, демократизм у спілкуванні зі слухачами, яскрава наочність, відсутність шаблону й академічного педантизму та ін.

Цінними є міркування автора посібника про функції та зміст шкільних підручників із літератури, про право вибору можливих моделей навчання та їхнього дидактичного забезпечення. На його думку, що оперта на досвід Івана Франка, сучасний підручник з української літератури повинен мати відкритий, динамічний характер і стимулювати насамперед пізнавальну діяльність учнів, розвивати творче мислення, спонукати до самостійних інтерпретацій та висновків. Полемічними і почасти суперечливими є судження Володимира Микитюка про шкільні програми з української літератури, зокрема і програми для зовнішнього незалежного оцінювання. З одного боку, він доречно пише про їхню інформативну перенасиченість іменами й другорядними творами, а з іншого, — ратує за переформатування й доповнення новим історико-літературним матеріалом. Мабуть, не зовсім справедливими

є закиди стосовно програми й тесту ЗНО без урахування кількох чинників. По-перше, немає окремого тесту з української літератури, яка разом із українською мовою складає єдиний субтест. По-друге, відсутність державного стандарту з літератури змусила укладачів програми ЗНО враховувати всі наявні програми не лише для середніх навчальних закладів, у тому числі й шкіл для національних меншин, а й програми для професійних технічних училищ, коледжів, ліцеїв, гімназій і т. п. Звідси — обмежене коло письменників та їхніх творів і відповідно жорстка синхронізація художніх текстів. По-третє, закони тестології вимагають зваженого, коректного відбору завдань без можливої дискримінації учасників ЗНО за статтю, національною приналежністю, політичними поглядами, релігійними уподобаннями тощо. Тому «Огненне коло» Івана Багряного, яке не сприйняла навіть значна частина української діаспори, насправді не об'єднає Схід і Захід, а стане справжнім яблуком розбрату і лише дасть зайвий привід російській пропаганді для звинувачень в апології фашизму. Очевидно, слід вести серйозну розмову про ті художні твори, які формують у дитини дух переможця, кредо життєвого успіху (тут «Тигрлови» поза конкуренцією), а не нав'язують ідеї дітовбивства («Катерина», «Гайдамаки»), братовбивства («Земля», «Подвійне коло»), матеревбивства («Я (Романтика)» або ж просто вбивства («Чи не той то Хміль...», «Бондарівна», помста княгині Ольги, розв'язка «Енеїди» і «Чорної ради», «Хіба ревуть воли, як ясла повні?», «За мить щастя» та ін.), чи смерті взагалі («Ой Морозе, Морозенку...», «Маруся», «Максим Гримач», «Тіні забутих предків» і т. д.). Лише у Франковому «Мойсеї», Лесиній «Лісовій пісні», Довженковій «Україні в огні» та в «Марусі Чурай» Ліни Костенко смерть головного персонажа не пригнічує, а викликає своєрідний катарсис. Проблема полягає ще й у тому, що ми прагнемо вивчати у школі історію літератури, а не саму літературу. Тому, можливо, варто відмовитися від кількісного принципу добору художніх текстів та їх авторів, а зосередитися на вивченні лише класиків, найбільш епохальних творів, перейти до їх «стереоскопічного» (за Франком) прочитання впродовж тривалого часу, а не одного-двох уроків,

щоб дати школярам золоті ключі до розуміння, аналізу й синтезу справжніх перлин нашої літератури.

Новаторським є рішення Володимира Микитюка виокремити як важливий аспект педагогічної діяльності Івана Франка його «позакурікулярну» чи «позапрограму» практику, що ґрунтувалася на особистому прикладі життя «цілого чоловіка», який став Учителем цілої нації. Не лише його твори, а й численні промови, виступи, відчити, діалоги, репліки, сам стиль життя, універсальні способи комунікації, лінія поведінки в різноманітних ситуаціях виховували цілі покоління українців, формували їхнє *profession de foi* — «*non scholae, sed vitae*» («вчитися не для школи, а для життя»).

У «Мотивах» до «Плану викладів історії літератури руської» Іван Франко, характеризуючи критично-естетичну школу в літературі, зазначав, що вона концентрує «свою увагу на перворядних творах, на добах найкращого розцвіту, так сказати, на самих сонячних шпильях літератури». Володимир Микитюк у своєму спецкурсі, а тепер і в навчально-методичному посібнику обирає й оригінально інтерпретує ті самі «сонячні шпиль літератури» нашого письменства, на яких перебуває художня й педагогічна спадщина Івана Франка, що продовжує служити двом провідним зорям Великого Українця — національним інтересам його рідного народу й загальнолюдським поступовим, гуманним ідеям.

Доктор філологічних наук, професор кафедри української літератури ім. М. Возняка Львівського національного університету ім. І. Франка Валерій Корнійчук

РОЗДІЛ 1

ОПИС НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ. ЗАГАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ ЩОДО ВИВЧЕННЯ СПЕЦКУРСУ

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни	
		денна форма навчання	заочна форма навчання
Кількість кредитів -	Галузь знань (шифр, назва)	Нормативна (за вибором студента)	
Модулів -	Напрямок (шифр, назва)	Рік підготовки	
Змістових модулів - 2	Спеціальність (професійне спрямування)	-й	3-й
Курсова робота		Семестр	
Загальна кількість годин - 34		-й	5-6-й
		Лекції	
Тижневих годин для денної форми навчання: Аудиторних — 2 Самостійної роботи студента -	Освітньо-кваліфікаційний рівень:	год.	14 год.
		Практичні, семінарські	
		год.	16 год.
		Лабораторні	
		год.	год.
		Самостійна робота	
		год.	4 год.
		ІНДЗ	
Вид контролю: залік			

№ семестру	Лекції	Практичні	Консультації	Заліки	Іспити
V–VI	14	16	2	2	0

1.1. Актуальність. Спецкурс реалізовано у площині системного вивчення теорії та практики методичних основ викладання української літератури у середній і вищій школі, він передує і супроводжує викладання цієї навчальної дисципліни. Методика навчання більшості дисциплін, у тому числі літератури, змінюється дуже повільно, у школі надалі домінує репродуктивний спосіб навчання, досі учня вчимо «зубрити», а не мислити, розуміти, акцептувати. Наша система освіти до недавнього часу була закритою, тільки поодинокі викладачі, вчителі, учні та студенти могли поїхати на стажування чи навчання до західноєвропейських університетів та шкіл, між тим, приклад педагогічної, навчально-методичної діяльності Івана Франка, який сформувався та діяв в абсолютно «західних» цивілізаційних обставинах, і сьогодні сприймається тенденційно, крізь призму «радянської» педагогіки. Наша країна прагне увійти в європейський цивілізаційний простір, де усталені дуже високі вимоги та стандарти освіти і фаховості, що вимагає від сучасної української середньої та вищої школи якісних змін, розвитку нових технологій навчання, нової якості освіти.

Основною особливістю шкільного предмета літератури є кардинальна різниця між якістю наукового пізнання у порівнянні з іншими шкільними дисциплінами. Якщо знання з так званих точних і природничих дисциплін, чи навіть історії, які здобуває учень, є (чи принаймні номінуються) об'єктивними, їх він може перевірити, верифікувати, то художній літературний твір виражає особистість автора, його суб'єктивний досвід акцептування світу, його індивідуальну шкалу цінностей, мистецьких уподобань. І навіть якщо беремо до вивчення літературний текст, що уже став класичним, набув певного загального статусу та поцінований з висоти часу, виражає об'єктивний (на думку частини реципієнтів) погляд на відомі суспільні, культурні чи національні явища, — все ж матимемо конфлікт чи протиріччя між об'єктивним тлом, фактажем, що є у фабульній основі твору, і суб'єктивним авторським вимислом, формою вираження, заангажованістю у ті чи ті політичні, суспільні чи суто літературні процеси.

Методист-класик Євген Пасічник так писав про структуру цього міждисциплінарного предмета: «Методика складається з трьох основних частин: теорії методики; її історії; методичних розробок окремих уроків і позакласних заходів як практичної реалізації певних теоретичних положень».⁷ Отож, враховуючи, що сучасна українська методика викладання літератури має три складові (1. Історія розвитку та становлення методики літератури. 2. Теорія методики літератури. 3. Практика викладання літератури), можна так класифікувати її інструментарій: 1) Історично-порівняльний метод; 2) метод обсервації педагогічних явищ; 3) метод педагогічного експерименту. На користь такої класифікації свідчить той факт, що методика викладання літератури досліджує не тільки сучасні педагогічні явища, а й також вивчає функції навчального процесу різних історичних епох, що дозволяє уникнути невиправданих помилок в освітній політиці. Сучасне літературознавство та педагогіка дають достатньо підстав і засобів для обґрунтування та організації процесу вивчення літератури в освітніх закладах, для різноманітних способів дослідження художніх текстів та літературного процесу, однак часто замість справді наукового підходу відбувається так звана дидактична спекуляція, яка виявляється у волюнтаристичному повторюванні шаблонних фраз та формул на зразок «учитель має знати», «учитель мусить», «у школі треба» та інших на цей кшталт. Такий спосіб взаємодії науковців і практиків недопустимий у сучасній школі, тому багато вчителів у відповідь на цю властиво антипедагогічну риторику пробують самостійно, на основі особистого практичного досвіду провадити процес навчання, нагромаджувати «архіви конспектів», окремих розробок уроків, тобто розробляють свою емпіричну дидактику, побудовану на власному педагогічному досвіді, на зразках викладів своїх вчителів, колег, що не є само собою антипедагогічним чи некорисним, однак засвідчує архаїчний підхід, дуже часто інтуїтивне і, відповідно, помилкове пізнання дидактичної методології.

Іншим проявом дидактичної спекуляції на відміну від названої вище форми абстрактної педагогіки, варто уважати усілякі діагностичні та футурологічні праці на освітянські теми, які часто відрізняються оригінальною формою комплектації матеріалу, мов-

⁷ Пасічник Є.А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах. — К., Ленвіт, 2000. — С. 26.

ним оформленням, яке вирізняється у порівнянні з суто науковими розвідками значною демократичністю, навіть — атракційністю, але абсолютно позбавлені зв'язку з реальними фактами педагогічної практики.

Отож, звернення до педагогічного досвіду Івана Франка, до його багатой, але маловідомої методичної спадщини є надзвичайно на часі, дозволить актуалізувати ці вельми цінні для української національної школи уроки розвитку нашої методики викладання літератури, поглибити теоретичні відомості з навчального курсу у студентів та практично реалізувати певні теоретичні положення в дидактичній практиці.

1.2. Об'єкт дослідження — система поглядів Івана Франка на методику викладання української літератури у школі та вищих навчальних закладах.

1.3. Предмет дослідження — художні тексти І. Франка, у яких порушено проблеми навчання та взаємостосунків учня і вчителя, літературно-критичні, публіцистичні та мемуарні статті, рецензії та відгуки, інші публікації І. Франка про дидактику літератури.

1.4. Мета спецкурсу полягає у системному і послідовному висвітленні педагогічних концепцій Івана Франка як важливої і надзвичайно цінної складової розвитку методики викладання української літератури, залученні його корисних педагогічних постулатів до сучасної практики навчання літератури.

Досягнення поставленої мети передбачало реалізацію таких **дослідницьких завдань**:

1) біо-бібліографічна праця щодо виявлення, збору і систематизації художніх, наукових та публіцистичних творів І. Франка з педагогічною спрямованістю;

2) аналіз та систематизація окремих текстів І. Франка з педагогічною тематикою, апробація досягнутих результатів на наукових конференціях та публікаціях у літературознавчій і педагогічній пресі;

3) з'ясування місця і ролі методичних концептів І. Франка у розвитку педагогічної думки кінця 19-го — початку 20-го ст. в українському і загальноєвропейському контексті;

4) вивчення основ викладацької стратегії І. Франка, його особистої лекторської практики;

5) визначення джерел Франкового критицизму щодо стану викладання української літератури в Галичині та причини сьогоdnішнього тенденційного і необ'єктивного трактування цього питання;

6) дослідження Франкових рекомендацій і думок про шкільну програму та підручник з української літератури;

7) актуалізація методології аналізу художнього твору у шкільній практиці, що її дотримувався Іван Франко;

8) класифікація вимог Франка до системи письмових робіт з української літератури у школі.

1.5. Методологічні засади. Під час підготовки матеріалів спецкурсу застосовано літературознавчі біо-бібліографічний, порівняльно-історичний, естетичний, психологічний, генеалогічний наукові методи, герменевтику як теорію інтерпретації у поєднанні із методологічним інструментарієм педагогіки, а саме: історично-порівняльним методом, методом обсервації педагогічних явищ, методом педагогічного експерименту. Методологічною базою спецкурсу є насамперед теоретичні, філософські, літературно-критичні і педагогічні праці Івана Франка, а також матеріали із праць українських (Г. Сковорода, Ом. Огоновський, М. Драгоманов, О. Барвінський, М. Рудницький, С. Єфремов, Б. Грінченко, Д. Чижевський, Л. Білецький, І. Денисюк, М. Стельмахович, Г. Токмань, Б. Степанишин, Є. Пасічник, Н. Волошина, А. Скоць, З. Гузар, М. Гнатюк, В. Корнійчук, Я. Грицак, Р. Горак, М. Легкий та ін.) і зарубіжних (Я. Коменський, Й. Песталоцці, Я. Корчак, З. Фройд, Р. Барт, Р. Інгарден, М. Бахтін, Д. Д'юї, В. Оконь, Ч. Купісевич, С. Бортновський та ін.) педагогів і методистів, літературознавців, філософів, істориків, теоретиків літератури, фольклористів, культурологів.

Послідовним у спецкурсі є принцип історизму, а провідним методом є проблемний виклад матеріалу та практичне моделювання і застосування Франкових педагогічних концептів. Спецкурс складається з 34 аудиторних годин, з яких 14 годин лекційні, а решта — практичні і семінарські заняття та самостійна робота студентів.

1.6. Зв'язок курсу з іншими дисциплінами. Спецкурс супроводжує основний лекційний курс з методики викладання української літератури у середній школі, у якому матеріали спецкурсу органічно доповнюють вивчення розділу історії методики викладання української літератури.

1.7. Контроль. Звітний контроль спецкурсу завершує екзамен або диференційований залік, на якому підсумовуються ті результати навчальної діяльності студентів, що їх вони здобули впродовж поточного контролю та самостійної роботи.

РОЗДІЛ 2

ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Змістовий модуль 1

Теоретична парадигма Франкової концепції викладання української літератури

ТЕМА 1. ФРАНКОВА КОНЦЕПЦІЯ УЧІННЯ ЛІТЕРАТУРИ

Мету процесу освіти загалом можна визначити як задоволення двох основних потреб людини. Першою з них є прагнення до пізнання світу, другою — пізнання та удосконалення власної особистості, розвиток власного інтелекту та емоцій на основі знань про світ. Безперечно, що обидві освітні функції тісно між собою пов'язані та взаємозалежні, однак кшталтування індивідуума безмірно трудніше, ніж просто засвоєння певної суми знань. Особливо це стосується вивчення літератури — універсальної царини цивілізаційної людської культури, де найменш допустимим є репродуктивний спосіб навчання готових, dokonаних знань та відомостей, апелювання тільки до пам'яті, уваги, відтворення певної кількості інформації. Сучасні програми з літератури у середній школі перервантажені безміром інформації, однак замало уваги приділяють розвиткові здатності самостійного мислення та умінню застосування набутих знань. Вивчення необхідних відомостей з історії національної літератури, елементів літературознавчої термінології, розвитку усного і писемного мовлення має стати засобом розвитку власної пізнавальної діяльності учня через обсервацію у худож-

ніх текстах вимислу і реального життя. Плекання творчої уяви, абстрактного мислення неодмінно матимуть своїм результатом здатність учня до креативної, перетворювальної діяльності у будь-якій галузі людської діяльності, активізують його бажання вчитися. Отож, набування літературних знань обов'язково мусить бути розумовим й емоційним тренінгом, давати змогу переживати великі моральні та інтелектуальні відкриття, розширювати горизонти особистості учня. Кількість, якість і спосіб комунікації з літературними текстами, що вивчають у школі, повинні бути такими, щоб випускник мав потребу та бажання після закінчення школи бути читачем і надалі, щоб набути і пережити під час спілкування з художнім текстом мало своє практичне застосування у подальшому житті читача. «Ми з вами, як той біблійний Саул, що то пішов шукати загublених ослиць, а знайшов корону. Ми нібито ведемо вас шукати ослиць, ніби тих граматичних форм, алгебраїчних формул, історичних дат. А тим часом ні! Не о те ходять! Головна річ у тім, аби ви навчилися володіти своїм мізком»,⁸ — устами свого літературного героя говорив Іван Франко в автобіографічному оповіданні «Борис Граб», зазначаючи, що «...Аж там, за дверима гімназії, почнеться те, що має придатися тобі в житті, правдива наука. Тут усе лиш гімнастика, вироблювання здібностей, а з них найвища, найдорожча — здібність власного думання»⁹.

У класичній за формою та досконалії за способом аргументації науковій статті «Не спитавши броду» як роман виховання» І. Денисюк відзначив цікавий аспект Франкового характеру: «Постійна роль корепетитора з юних літ сприяла утвердженню у Франковій вдачі «менторського» тону». «Була у менталітеті письменника схильність когось повчати»¹⁰. Зазначимо, що безумовно була і суто педагогічна схильність навчати, на жаль, не повністю реалізована. Усім знане нещасливе Франкове «кандидування» на кафедрі української словесності Львівського університету, знаменита габлітаційна лекція, але насправді був він дидактом все життя. І тоді, коли учив своїх колег — «туманів вісімнадцятих», і навчаючи власних дітей, і на численних відчитках у різноманітних наукових інституціях, виступах на громадських зібраннях, й у своїй

⁸ Франко І. Борис Граб // Зібр. творів: У 50 т. — Т.18. — С.179

⁹ Там само.

¹⁰ Денисюк І. «Не спитавши броду» як роман виховання // Українське літературознавство. — Випуск 66. — Львів, 2003. — С. 67.

письменницькій та журналістській діяльності. Відоме його надзвичайно переконливе, глибоко аргументоване уміння полемізувати, витончена іронічна (а подекуди — й уїдливо-саркастична) манера спілкування з опонентами, особливо — з некоректними, глибоке пошанування здатності до праці і нетерпимість до інтелектуального лінівства, заскоружлого консерватизму. Образ учителя, школа як важливе суспільне явище постійно були в епіцентрі його обсервації. Письменник осмислював у багатьох своїх творах у різні періоди творчості образ «ідеального» учителя, опираючись на кращі риси своїх шкільних, гімназійних та університетських наставників, водночас жорстко критикуючи прояви недолугості, непрофесійності, авторитаризму, а то й звичайної людської жорстокості, що їх також зустрів чимало за час навчання. Це — оповідання «Малий Мирон», «Оловець», «Грицева шкільна наука», «Отець-гуморист», «Schncschreiben», «Борис Граб», «Дріада», автобіографічний нарис «Гірчичне зерно», незакінчений роман «Не спитавши броду», драма «Учитель», спогади «Емерик Турчинський» та ін.

Ще у сімдесятих роках опублікував низку статей у львівських часописах про стан гімназійної освіти («Ученицька гімназія в Дрогобичі» /1878 р./, «Допис про Дрогобицьку гімназію» /1878 р./), активно ангажувався в публічні дискусії на сторінках галицької преси про проблеми тодішньої школи у вісімдесятих («Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах» /1884 р./, «Середні школи в Галичині в рр. 1875—1883», «Народне шкільництво в Галичині» /1886 р./) та дев'яностих роках («Педагогічні невігласи» /1891 р./, «Наші народні школи і їх потреби» /1892р./, «Освіта народу в Галичині» /1895 р./). І це далеко не повний перелік Франкових праць про проблеми українського шкільництва в Галичині у другій половині 19-го століття, у яких так чи так було поставлено для широкого загалу питання: «Де ж лежить причина того дивного застою, тої «мерзости запустенія» на полі нашої літератури і науки? Скажемо сміло і одверто: лежить вона в вадливим урядженні і ще вадливішим трактуванні науки руської літератури в наших середніх школах»¹¹. (Розрядка Франкова — В.М.) Із порушуваних у працях Франка проблем можна виокремити декілька найважливіших, які і сьогодні (на жаль!) не втратили актуальності.

¹¹ Франко І. Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах // Збір. творів: У 50 т. — Т.26. — С. 323.

Перша з них, — це становище вчителя у школі і суспільстві. Тільки морально цілісний та матеріально незалежний педагог зможе по-справжньому обстоювати свою індивідуальну думку, свій погляд на викладання літератури, вільно трактувати художні твори у своїй аудиторії. І ще одна важлива перепона для справжнього розвитку педагога, на думку Франка, — це надмірна адміністративна «опіка» над учителем. «Я би на першому місці поставив таке жадання: щоби над вчителем було менше старшини,» бо «за ним наглядають з різних сторін: війт, піп, поміщик, шинкар, жандарм, окружний староста, окружний інспектор, — кожний вважає себе покликаним контролювати його, кожний може розпоряджатися його долею»¹². Звісно, сьогодні відсутній тодішній ідеологічний пресинг на вчителя, однак шкільна система залишається надзвичайно регламентованою та контрольованою, а позиція педагога — недостатньо незалежною. Тільки вільна людина зможе організувати справжнє спілкування читача з текстом, допомогти пізнати думки й інтенції письменника, неповторність його творчої манери, його світобачення.

По-друге, — Франко застерігав від формалізованого, «єдино-правильного» прочитання літературних творів за готовими, заздалегідь сформульованими шаблонами, від стереотипних суджень про літературу за придуманими кимось схемами. У цитованому вище оповіданні «Борис Граб» учень запитує вчителя про можливість після кількохразового прочитання Гомерового твору пізнати «правдиву відповідь», на що педагог мудро відповідає, що відповідь може бути лише «якоюсь», тобто — своєю, суб'єктивною. Й у цій суб'єктивності сприйняття (хай навіть часто помилковій, неповній!) найбільша цінність спілкування з художнім твором, із письменником. Виражаючи славнозвісний дезидерат стереометричного прочитання тексту, Франко формулює чудову настанову, блискучу методичну матрицю: «Далі забажаєш пізнати внутрішню структуру, так сказати механіку твору, потім складники, з яких його скомпоновано, немов його хімію; далі сам процес його творення, його зв'язок з тодішнім часом, що його автор взяв із минувшини, зі своєї сучасності; далі дійдеш до оцінювання самих основних ідей, так сказати, психології його твору, а потім ще далі розшириш горизонт і будеш питати: а

¹² Франко І. Великі діяння пана Бобжинського // Мазуркевич О. Нариси з історії методики української літератури. — К., 1961. — С. 150.

відки у тодішніх людей і в отого таємничого Гомера взялася думка складати такі твори? І такій формі? І такою мовою? І тисячні, тисячні подібні запитання насунуться тобі, і тоді побачиш, як такий твір, частка життя великої нації, веде нас до студіювання того життя і виявляє на кожному кроці стільки ж безмежних горизонтів та нерозгаданих загадок, як і саме життя»¹³.

Отож, тільки аналітичне та емоційно безпосереднє прочитання літературної спадщини через пізнання життєписів письменників, їхніх мемуарів, епістолярію, свідчень сучасників дасть змогу витворити власний погляд на образ «живих людських взаємин», зображений у конкретному мистецькому творі, дозволить здобути свій емоційний досвід та відчути насолоду спілкування з текстом. Для сучасної української школи, у якій домінує надзвичайно деталізоване та формалізоване вивчення історії літератури за всілякими «критиками» та «хрестоматіями», присутніми й доречними є Франкові слова про недоцільність, а то й шкідливість використання у навчанні «шаблонових конструкцій шкільних підручників», «загальних нарисів всесвітньої історії», всіляких «естетик» та «історій літератури». Готові конструкції оцінок є шкідливими для молодшої людини, є непотрібним баластом, адже нівелюють її особистість, для розвитку якої потрібно звертатись до джерел. Суворим присудом не тільки для шкільної, але й для сучасної університетської літературної освіти звучать Франкові слова про посібники з історії літератури: «Се не для тебе! — говорив він. — Старайся насамперед пізнати якнайбільше творів літератури з власного читання, а тоді вже берися й до історії літератури. Я би велів попалити дев'ять десятих частей усіх тих компендій. Се попросту деморалізація, а не наука. Вони виробляють цілі генерації тих премудрих людців, що все знають, але поверха, з чужих слів, а про все готові говорити з таким певним видом, немов все те бачили, читали й передумали»¹⁴. Тобто, основою літературної освіти, стверджував Іван Франко, має бути безпосереднє пізнання художнього тексту, а допомогою у цьому мають служити життєписи письменників, їхні мемуари та спогади сучасників, листування та інші «живі» документи епохи.

Ще однією важливою умовою академічної шкільної літературної освіти Франко вважав урахування психофізіологічних до-

¹³ Франко І. Борис Граб // Збір. творів: У 50 т. — Т.18. — С. 185.

¹⁴ Франко І. Борис Граб // Збір. творів: У 50 т. — Т.18. — С. 187.

мінант характеру та темпераменту учня, а саме співвідношення «аполонівського» чи «діонісійського» начал у певної людини, перевагу «емоцій» чи «рацій» у модусі світосприйняття, у способі відчитання художнього твору. Розуміння та організація педагогічної співпраці таких доволі різних за складом характеру особистостей в одній навчальній аудиторії чудово взаємодоповнює та урізноманітнює процес пізнання літературного тексту. «Тоньо багато користав з обширної очитаності і ясних та трафних поглядів старшого товариша... В тих розмовах і те ще було добре, що Тоньо не був виключно учеником, а Борис учителем. У Тоня було більш вироблене артистичне чуття, фантазія і той неясний ще, а все-таки сильний наклін до ідеалізму, котрий опісля виробився у нього в правдивий культ. А з другого боку Борис — була то натура наскрізь реальна, практична і не склонна до поезії. Фантазія, творення були у нього слабо розвинені, зате аналіз і розумування були його сильні сторони. Він любив свої думки виражати досадно коротко, майже догматично, через що визивав на опір, на спори і дискусію»¹⁵. Це — художня реалізація глибокого розуміння того, що у кожної людини є різна амплітуда здатності сприймати прекрасне, красу слова, осмислювати чи переживати разом з автором, а педагог повинен це знати та враховувати у своїй практичній роботі.

Наступна корисна заувага Івана Франка стосується проблеми наповнення шкільних та університетських програм. «Що в університеті добре і пожадане, те в гімназії може бути зовсім нездале і убиваюче»,¹⁶ — писав публіцист, стверджуючи як мету шкільної освіти «...познайомлення молодіжі з живою мовою і живою (народною і артистичною) літературою»¹⁷. Небезпідставно вважав, що твори для вивчення у школі, особливо з давнього періоду, повинні бути справді літературними, супроводжуватись докладними історичними та літературознавчими коментарями, а основне пропедетичне місце у шкільній програмі перед вивченням рідної мови, історії і літератури повинна зайняти українська усна народна словесність. Франко мотивував свою думку тим, що, наприклад, «Повість минулих літ» є не літературним твором, а пам'яткою давньої

¹⁵ Франко І. Не спитавши броду // Збір. творів: У 50 т. — Т. 18. — С. 347-348.

¹⁶ Франко І. Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах // Збір. творів: У 50 т. — Т.26. — С. 329.

¹⁷ Там само. — С. 330.

мови для лінгвістів та історичним джерелом для істориків, і навіть вивчення «поетичного пам'ятника» «Слово о полку Ігоревім» із допомогою некваліфікованих учителів може принести далеко більше шкоди, ніж користі. Підтвердженням цього є рівень розуміння цього тексту у сучасних школярів, які у кращому випадку виносять зі школи знання літописного оповідання про Ігорів похід, його хронології, а не високомистецьких якостей геніального художнього твору. Безперечно, що сьогодні питання вивчення «старословенщини» та «старорущини» у школі певною мірою покладжені через вироблення достатнього корпусу коментарів і сучасних перекладів, чого не було ще зроблено у час Франка, однак відсутність актуальної «живої» української літератури у школі ризуюча, що і спричиняє неналежний читацький інтерес до сучасного національного письменства. Школа має дати знання вершинних зразків національної белетристики, розуміння тягlosti літературного процесу, однак неймовірна перевантаженість програм, своєрідний навчальний конвеєр, присутність багатьох однотипних та одновимірних художніх текстів унеможливорює якісне і глибинне прочитання літератури як цивілізаційного феномену, нівелює та «розчиняє» кращі твори українського письменства.

Особливо актуальними для сучасної середньої (й вищої!) школи є Франкові судження про важливість письмових творчих робіт, які повинні бути «предметом якнайбільшої старанності учителя» як засіб оволодіння рідною мовою, напрацюванням уміння виражати свої думки красиво та логічно. Наголошуючи на потребності цього важливого способу навчання літератури, Франко заперечував шаблонні підходи до творчих робіт та їхнього оцінювання. Вказував, зокрема, на три складові, яким мало приділяють учителі уваги і сьогодні: 1) вибір одного з 25 правописів (тепер з скількох?); 2) недооцінка синтаксичних помилок; 3) відсутність класифікації письмових робіт щодо стилю. «...Бодай вказання і розумний аналіз стилістичної краси таких класиків нашої прози, як Марко Вовчок, Квітка, Федькович і др., могло би зробити дуже багато для вироблення смаку учеників»¹⁸.

І не тільки цих класиків, скажемо, і не тільки прози, однак найбільш драстичну проблему шкільного «краснописання» Фран-

¹⁸ Франко І. Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах // Збір. творів: У 50 т. — Т.26. — С. 325.

ко називає абсолютно точно: «Ученикам задавались за моїх часів теми банальні, часом попросту недорічні, їм не дозволялося свободніших, оригінальніших думок, наказувалось писати якнайкоротше (щоб було менше труду з поправлюванням) і чим безбарвнішим, сухішим, більше урядовим стилем виріб був написаний, тим ліпше»¹⁹. Відсутність ідеологічної цензури у наш час певною мірою «розкріпачує» учителя та учня щодо змісту справді вільної і справді творчої роботи, однак решта вад шкільних письмових праць «успішно» перевікували, а то й гіпертрофувались. Тематику таких «творів» практично уніфіковано, розтиражовано та дискредитовано сотнями всіляких «заробітчанських» друкованих видань на кшталт «на допомогу школі» та Інтернетом, навіть на учнівських та студентських олімпіадах зустрічаються заявлені, «пронафталінені» теми, які майже апіорі виключають ословлення свого оригінального погляду на якусь проблему, суб'єктивну учнівську оцінку художнього твору. Уведення в останні роки з метою діагностики літературних знань, умінь і навиків випускника школи та абітурієнта тестових технологій знімає потребу писати «якнайкоротше» й «урядовим стилем», проте залишається перевантаженість шкільного вчителя сотнями письмових робіт, «паралельками», як писав Франко, що не дає змоги уважно та індивідуально виважено підійти до оцінки та обговорення справді творчих зразків. Перевірка письмових робіт стає «сгух professorum» (хрестом професорів), «правдивою мукою» для вчителів, перетворює учителя в «крепака смислового» і, «по кількох місяцях, а не то вже по кількох літах всі його духові сили мусять стертися і обезвладитися, і що кожний ученик, даючий волю своїй мислі і фантазії, пишучий задачі обширніші і менше шаблонні, причиняє перетяженому учителю труду і муки, стає майже його особистим ворогом. Єсть се справді трагічна колізія, з котрої вивести може тільки багатша дотація наших гімназій, котра би дозволила утворити більше посад і зняти хоч половину теперішнього тягару з плечей учителів...»²⁰ Ці слова, на жаль, абсолютно доречні і до сьогоденного дня українського учительства, яке часто чи не умисно державна політика (чи відсутність такої!) доводить до стану «крепака умислового», а вивчення літератури перетворюється на нікому не потрібний меха-

¹⁹ Там само. — С. 324-325.

²⁰ Там само. — С. 326.

нічний конвеєр заучування та повторювання банальних, шаблонних та, головню, чужих фактів та словесних формул.

Ще одним прикритим недоліком сьогочасної літературної освіти, на який вказував у свій час й Іван Франко, є стала тенденція до вивчення, чи, точніше сказати, до імітації вивчення літературних текстів у скороченому варіанті, тобто за уривками, частинами, анотаціями, коротким змістом і тому подібним. Нині публікують безліч усіяких «хрестоматій», укладачі яких мають «благі» наміри допомогти учневі чи студентові «засвоїти літературний матеріал», як пишуть їх автори. З'явилися і сучасні «скорочувачі» та «поправлячі» класики. Безперечно, виною тут є і недосконала переважена шкільна програма з літератури, однак це справді шлях до того, щоб художня література ставала «літературним матеріалом». Ще 1890 року, рецензуючи німецький часопис, що виходив у Дрездені, Франко відзначав позицію редакції, яка «...звертає увагу на шкільне виховання німецьких дівчат, особливо на викладання рідної літератури в старших класах і вбачає тут справжню школу поверховості й пустої риторичності. Оті письмові вправи, коли учениці завше мусять городити ті самі описи сходу і заходу сонця або міркувати над заяжженими приповідками і «моральними сентенціями», оті «шкільні уривки», що являють собою лише шматочки «найкращих творів найкращих письменників», але викликають відразу від читання бодай одного з них в цілому — все це, на думку автора, вади, які треба усувати»²¹.

Не можна економити у шкільній програмі навчального часу на рідну мову і літературу, тому Франко називав ганебним той факт, що на ці основоположні предмети відводилось у його час тільки дві години на тиждень. І що ж ми бачимо сьогодні? Ті ж самі дві години. Не можна, щоб у школі працювали супленти, себто замісники, для яких викладання є тільки способом виживання і проживання, які і читають часом менше своїх учнів, обмежуючись незмінним багажем текстів виключно шкільної програми та чужими методичними розробками уроків, абсолютно не знаючи і не цікавлячись сучасною українською белетристикою. Не можна залишати без допомоги переважну більшість периферійних учителів (а ми можемо сьогодні назвати периферією у вивченні національної літератури величезну частину нашої шкільної системи!), які за

²¹ Франко І. Der Kunstwart // Зібр. творів: У 50 т. — Т.28. — С. 47.

всього їхнього бажання не мають змоги повноцінно користати із сучасних методичних джерел, а той і звичайних українськомовних текстів та педагогічних часописів. Недоступність та неувага до актуальних літературних та методичних журналів «...родять чим раз більший хаос, безсистемність і путаницю у викладах вчителів...»²²

Надзвичайно болісною проблемою Іван Франко вважав шкільну методологію аналізу художнього твору. «...Учитель велить сьому або тому ученикові читати уступ з читанки, розказати читане „своїми словами” і сказати (після поміщеної при авторові біографічної нотатки) головні дати з його життя. Ось і все, — часом тільки для відміни велить учитель, щоб ученики сей або той вірш яко «дуже красний» виучили напам'ять. Та ні, — се ще не зовсім все. Деякі учителі пробують розбирати «естетично» читані кусники — хоч такі учителі належать до рідкостей»²³. Чи ж не сьогоднішня це картина шкільного літературознавства? Й у сучасній школі провадиться суто схоластична та формальна класифікація тексту за родовими та жанровими ознаками, а провадиться це у кращому випадку поруч із обговоренням та дефінюванням авторської тропіки, характерної для його індивідуальної манери та домінуючого мистецького стилю. Тобто, бачимо ігнорування факту неодмінної відмінності способу вивчення гуманітарного та апріорного чи емпіричного навчального предмета, якими є, наприклад, математика чи біологія. Франко застерігав від ототожнення методик навчання цих дисциплін, адже наукові методи дослідження гуманітарних наук, на відміну від емпіричних та апріорних, в основному спираються на розуміння та інтерпретацію уже відомих висловлювань, а літературознавство вивчає майже виключно діяльність і витвори людини. Зовсім не ігноруючи вторинні, не художні властивості літературного тексту, Франко постійно наголошував на потребі концентруватись саме на читанні та рецепції твору, на його комунікації з читачами, автором, позатекстовою дійсністю, на пізнанні багатства ідей, змістів, на поліфонії значень і прочитань. Саме антропологічний, тобто гуманітарний, аспект має бути головним в учінні літератури, адже літературний текст лише тоді має своє неперехідне значення, коли він змінює читача, формує його, акцептується ним.

²² Франко І. Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах // Збір. творів: У 50 т. — Т. 26. — С. 323.

²³ Там само. — С. 324.

Наступним важливим уроком Франка є засудження ганебних проявів української національної ментальності, наслідком якої є вторинність сприйняття своєї літератури, «манія якоїсь «общеслов'янськості» на загладу власної народності, манія, впливаюча з мрій ідіотичних...», яка спричинила «...другу, настільки абсурдну, наскільки і шкідливу для нас манію «єдинства літературного», а вслід затим виробила у наших людей не любов до свого рідного язика і його літератури, але погорду, маловаження, насмішки, дивоглядні навіть в устах дикого варвара, а не то вже образованого чоловіка»²⁴. Не коментуючи цих промовистих слів, зазначу, що постійним покликом мислителя був заклик до «чорноробучої» праці, яка лише одна дасть геніїв, що прославлять націю у світі. І саме праці у школі, де формується еліта, визначається професійний і моральний рівень майбутнього покоління. Франко, жорстко критикуючи стан викладання у тодішніх навчальних закладах, постійно ставав на захист учителя, високо цінував його подвижницьку працю, захоплювався активними та неординарними особистостями педагогів, які, попри все, були і на життєвому шляху письменника. «Гімназійні студії, які пройшов я в Дрогобичі, при всій бідності, серед якої довелося мені жити як ученикові з-під селянської стріхи, не були для мене таким тяжким часом, як догадувався дехто з тих, хто пробував на основі моїх літературних праць компонувати собі мій життєпис. Шкільна наука ніколи не була для мене страшною, а навпаки, все доставляла мені нові приємності в міру того, як розширювався обсяг мого знання»²⁵— писав Франко на схилі літ, і це ще одна тема для фахової розмови, адже у сучасній школі (та й у літературознавстві!) переважає погляд на його «університети» як неминуче зло, що його майбутній геній мав відбути, відмучити, перетерпіти. А це не зовсім так, або й зовсім не так. Водночас, без сумніву, корисним та актуальним є Франків погляд на проблеми українського шкільництва, особливо ж на учіння української літератури, що становить основу і майбутнє нашого літературного життя.

²⁴ Там само. — С. 327.

²⁵ Франко І. Спомини із моїх гімназійних часів // Збір. творів: У 50 т. — Т. 39. — С. 50.

Використана література

1. Денисюк І. «Не спитавши броду» як роман виховання // Українське літературознавство. — Випуск 66. — Львів, 2003. — С. 64–77.
2. Мазуркевич О. Нариси з історії методики української літератури. — К., 1961.
3. Микитюк В. Франкова концепція учіння літератури // Іван Франко: дух, наука, думка, воля: Матеріали Міжнародного конгресу, присвяченого 150-річчю від дня народження І.Франка (Львів, 27 вересня — 1 жовтня 2006 р.). — Львів, 2010. — Т. 2. — С. 940-948.
4. Франко І. Борис Граб // Збір. творів: У 50 т. — Т. 18.
5. Франко І. Великі діяння пана Бобжинського // Мазуркевич О. Нариси з історії методики української літератури. — К., 1961. — С. 150.
6. Франко І. Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах // Збір. творів: У 50 т. — Т. 26. — С. 323.
7. Франко І. Не спитавши броду // Збір. творів: У 50 т. — Т. 18. — С. 347-348.
8. Франко І. Спомини із моїх гімназійних часів // Збір. творів: У 50 т. — Т. 39. — С. 50.
9. Франко І. Der Kunstwart // Збір. творів: У 50 т. — Т. 28. — С. 47.

ТЕМА 2. ПЕДАГОГІЧНА ТЕМАТИКА У ТВОРЧОСТІ ТА НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ

І. ФРАНКА. СУЧАСНА РЕЦЕПЦІЯ

У 1893 році Іван Франко написав п'єсу «Учитель», яку невдовзі інсценізував львівський театр «Руської бесіди». Автор визначив твір як комедію, однак проблеми, порушені у ній, не зовсім відповідають генеалогічній дефініції жанру. Устами головного героя драми Омеляна Ткача драматург нагадує давню латинську сентенцію: *Quem di odere paedagogum fecere* («Кого боги зненавиділи, педагогом зробили»). Гуманного, фахового, відданого своєму покликанню учителя увосьме переводять на інше місце праці, у ще більш віддалене від так званої цивілізації село! Причиною цього стають постійні конфлікти Ткача із «п'явками людськими» — місцевим чиновництвом, шинкарями та іншими дури́світами, які, користуючись безграмотністю чи попросту темнотою селян, всіляко використовують свою перевагу над ними. До болю знайома картина і сьогодні, однак хочу звернути увагу на те, що Франко-драматург акцентує не на матеріальному стані вчителя («Народний учитель у моїй комедії «Учитель» зовсім не голодний...»²⁶), не на його соціальній незахищеності, а головно — на пасивності сільської громади, невмінні обстоювати належні права, дбати за майбутнє своїх дітей. Соціальний статус вчителя в Австро-Угорській імперії був відносно доволі високим, а зіставлення оплати праці сучасного і тодішнього педагога із середньостатистичною відповідною платнею свого часу виразно не на користь нашої освіти. Переборюючи упереджене ставлення селян до шкільної лавки, Омелян на випускному екзамені учнів-початківців звертається до своїх підопічних: «Правда, скупенька моя наука. Самі початки. З того ще чоловік мудрим не буде. Але я стався подати вам спосіб, як собі далі радити, як далі вчитися»²⁷.

Либонь, у цій фразі Франкового персонажа акумульовано основну і категоричну вимогу мислителя до навчання як такого і до головного над-завдання будь-якого педагога — виробити мето-

²⁶ Франко І. Причинки до автобіографії // Збір. творів: У 50 т. — Т. 39. — С. 43.

²⁷ Франко І. Учитель. Комедія в трьох діях // Збір. творів: У 50 т. — Т. 24. — С. 113.

дологію навчання зі своєю аудиторією, навчити вчитися, власне, подати спосіб, як собі «далі радити».

Будучи впродовж всього свого життя «semper tigo», володіючи уже в юнацькому віці енциклопедичними знаннями, Франко найбільше шукав у своїх учителях оригінальності мислення, незвичайних підходів в опануванні навчального матеріалу, самостійності суджень та оцінок, новаторських методик досліджень, однак, надзвичайно високо виставивши планку вимог передусім до себе, мало знаходив справді гідних такого учня вчителів. Уже в студентські роки Франко зіткнувся із консерватизмом університетського життя, у якому домінував переважно репродуктивний триб навчання, тобто головним у стосунках ментора та студента було механічне заучування та звітування про певну кількість інформації з якоїсь дисципліни. Відомо багато різко негативних висловлювань І.Франка про стан сучасних йому шкіл у Галичині, знаними є розтиражовані радянським літературознавством його критичні висловлювання про своїх університетських викладачів. «Університет мені нічого не дав...» — дійсно писав Іван Франко, а виклади своїх університетських професорів Огоновського, Венцлевського, Черкавського називав схоластичними, не науковими. Уважав, що «... наука університетська виродилася у нас в т. зв. Brotstudium (навчання заради хліба — *В.М.*), т.є. в щось якраз протилежне поняттю науки, в механічне затвердження стільких то параграфів, регул та формулок, щоб здати екзамен і одержати на його підставі таке то місце...», — однак сам сумлінно відвідував лекції і колоквиуми та старанно виучував параграфи і регули, на основі яких виробляв свою власну новаторську наукову методологію. «...Пристрасно прагнув знання, але одержав тільки мертвий крам... ...Розчарувався... і почав шукати знання поза університетом...»²⁸ Широко відомим (принаймні для українського вчительства) є той факт, що Франко створив у низці художніх творів негативні образи педагогів («Оловець», «Грицева шкільна наука», «Отець-гуморист», «Schцnschreiben»), менш знаними є образи «ідеальних» вчителів в оповіданні «Борис Граб», романі «Не спитавши броду», драмі «Учитель», спогадах «Емерик Турчинський». Про те, що Франка завжди хвилювали освітянські проблеми, свідчить те, що ще в сімдесятих роках, будучи студентом, він опублікував низку критичних

²⁸ Франко І. Як це сталося. Спогад // Збір. творів: У 50 т. — Т. 34. — С. 372-376.

статей у львівських часописах про стан гімназійної освіти («Ученицька гімназія в Дрогобичі» /1878 р./, «Допис про Дрогобицьку гімназію» /1878 р./), активно ангажувався в публічні дискусії на сторінках галицької преси про проблеми тодішньої школи у вісімдесятих («Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах» /1884 р./, «Середні школи в Галичині. В рр. 1875-1883», «Народне шкільництво в Галичині» /1886 р./) та дев'яностих роках («Педагогічні невігласи» /1891 р./, «Наші народні школи і їх потреби» /1892р./, «Освіта народу в Галичині» /1895 р./). І це далеко не повний перелік Франкових праць про проблеми українського шкільництва в Галичині у другій половині 19-го століття. Також треба пам'ятати, що Франко і готував себе до кар'єри гімназійного вчителя.

Залишимо без детального розгляду критику тодішньої університетської освіти, зумовлену високими, часто максималістськими вимогами вченого-енциклопедиста, якого самого справедливо назвали людиною-університетом. Врешті, про Франкові вимоги до справжньої вищої школи, про його розуміння ролі і місця європейського університету у національному поступі, про стосунки з академічною львівською елітою, з багатьма українськими, польськими, австрійськими, німецькими, російськими науковцями, написано і раніше, і в останні десятиліття чимало.²⁹ Менше звертаємось до праць Франка про проблеми функціонування початкової і середньої школи, про становлення особистості молодого людини у школі, про роль учителя у формуванні справді вільної, національно свідомої та громадянсько-активної молоді. У випадку ж актуалізації педагогічних поглядів Франка і сьогодні дуже часто спостерігаємо тенденційне прочитання його спадщини з вульгарно-соціологічних позицій класової боротьби, у протиставленні «прогресивного» Івана Франка до «реакційних» діячів того часу (щоправда, уже не називаючи їх буржуазними націоналістами!), надмірному наголошуванні антиклерикальних висловлювань письменника та інших неодмінних параметрах постаті Франка у так звану радянську добу. Зумовлено це тим фактом, що догматизоване радянське літературознавство та педагогіка витворили стій-

²⁹ Короткий огляд проблематики публікацій на цю тему кінця двадцятого століття див.: Микитюк В. Іван Франко та Омелян Огоновський: мовчання і діалог.— Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2000. — Серія: Франкознавчі студії. — Випуск перший. — С.7-9.

кі концепти Франка-революціонера-демократа, Франка-соціаліста, борця за соціальну і національну справедливість поневоленого українського народу в умовах імперіалістичної Австрії та панської Польщі, популяризатора російської літератури в Галичині і нещадного критика західних імперіалістичних ідей і католицизму як інструменту їхньої експансії, а для багатьох сьгоднішніх поціновувачів педагогічного доробку Івана Франка основними джерелами залишаються матеріали п'ятдесятирічної давності. Зокрема, у колективному підручнику «Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги» (Київ, 2004 р.), автор статті про Франка Ж.В. Борщ пише: «Найповнішими джерелами (результатами? — *В.М.*) досліджень, з нашого погляду, є монографії «Іван Франко. Педагогічні статті та висловлювання» та «Педагогічні ідеї Івана Франка»³⁰. Ці справді науково цінні у ракурсі збирання та комплектації Франкової педагогічної спадщини розвідки шістдесятих років минулого століття (автори — О. Дзевєрін та В. Смаль) я б обов'язково доповнив вдалим розділом «Система поглядів І.Я. Франка в галузі методики літератури» О. Мазуркевича в його «Нарисах з історії методики української літератури» (К., 1961). У руслі ідеології сучасної компіляції добрим «джерелом» стала б і розвідка В. Савинця «Іван Франко і сучасна йому педагогічна думка в Галичині» (Львів, 1961), і ще чимало інших наукових джерел. Варто також зазначити, що цінний для свого часу збірник статей (а не монографія!), який упорядкував О.Г. Дзевєрін 1960 року, вперше у перекладі українською мовою відкрив для читача дев'ятнадцять польсько- та німецькомовних публікацій Франка, а загалом містить п'ятдесят п'ять статей та уривків, і справді залишається хай не повним, але найбільш доступним і сьгодні. Грунтовною за обсягом і формою для свого часу розвідкою була й монографія В.З. Смаля «Педагогічні ідеї Івана Франка», однак висвітлено об'єкт дослідження виключно через сито комуністичної ідеології, тому для аналізу взято не всю спадщину мислителя; дослідник, загнаний у прокрустові рамки зовнішньою і внутрішньою цензурою, однобічно і тенденційно класифікує і догматизує погляди Франка, використовуючи в основному праці Франка сімдесятих-вісімдеся-

³⁰ Борщ Ж.В. Іван Якович Франко (1856–1916) // Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги. — К.: ВД «Професіонал», 2004. — С.290.

тих років та лише вибірково дев'яностих-десятих. Врешті, це було зумовлено тим часом, однак сьогодні анахронічним та незрозумілим є наголошування за Смалем Франкової «...критики класового характеру виховання в капіталістичному суспільстві»³¹, або ж цитування з цієї ж книжки вирваних з контексту ранніх Франкових праць про соціалізм за двадцятитомовиком Франка.³² Можливо, це переконання і сучасного дослідника, його право сповідувати таку ідеологію, однак це зовсім не погляди Франка. У сучасній компіляції розвідки В. Смаля, як у старі, «добрі» радянські часи, послідовно проводиться дискредитація усього, що не після 1917 року. Отож, у сучасного студента (а саме йому адресований підручник) створюється враження, що до революції (а — точніше — до «золотого вересня 1939 року») учителі в Галичині вмирили з голоду, мали реакційні погляди, були «шпіонами імперіалізму», катували своїх учнів. Зокрема, Франкові «...три роки (1864–1867) пройшли у гнітючій атмосфері монастирської школи, заснованої уніатським орденом отців василіан, атмосфері, що була пройнята садистською злобою вчителів, боязню несправедливих покарань та зубріння до безтями. Потяг до знань та природні здібності зробили І. Франка першим учнем, проте єзуїтський режим виховання не міг дати належних знань допитливому юнакові»³³. «Ріжуть» око окремі фактологічні помилки у цій статті, зокрема автор пише Ольга Рашкевич, замість Рошкевич (с. 294); її батько, священник з Лолії (з Лолоина) (с. 295); Юлія Шнейдер (правильно — Шнайдер) (с. 296) та ін. У сучасного дослідника виключно наголошується на справедливій врешті Франковій критиці того факту, що на вивчення української мови в школах в Австро-Угорщині відводилось лише 12 відсотків навчального часу, однак про повну заборону української мови у шкільництві російської імперії нічогосінько! А як же конкретно-історичний підхід у дослідженні проблеми, на якому наголошував зокрема й Іван Франко?

Не менш одіозним є висвітлення педагогічних поглядів Івана Франка у навчальному посібнику «Історія педагогіки України в особах» (Суми, 2005). У цьому справді колективному виданні (у книзі не зазначено авторів окремих розділів!) автори знову ша-

³¹ Там само. — С. 289.

³² Там само. — С. 300.

³³ Там само. — С. 291.

блонно, у дусі кращих зразків вульгарно-соціологічної критики безапеляційно повторюють основні тези радянського літературознавства про «...скрутне матеріальне становище і політичне безправ'я народного вчителя», про «переслідування кращих вчителів реакційними шкільними інспекторами, війтами, попами, поміщиками та жандармами», про поганих вчителів, що ставали «слухняними виконавцями тих завдань, які ставили перед ними панівні класи, чиновники і духовенство»³⁴. Цілком у традиціях «возз'єднання» та радянського «інтернаціоналізму» читаємо: «У рецензії на «Сочинения Г.С. Сковороди», опублікованій у «Записках наукового товариства ім. Т.Г. Шевченка», Франко дав високу оцінку культурним зв'язкам Росії та України, у «Матеріалах до культурної історії Галицької Русі 18–19 віку» він піддав гострій критиці незадовільний стан освіти і школи в загарбаних Польщею і Австрією західноукраїнських землях.³⁵ Усе погано, що за нашим тином?

«Франко критикував реакційний дитячий журнал «Ластівка», що релігійно-моральними статтями й низькопробними оповіданнями був здатний тільки на те, щоб притупляти в дитини будь-яке почуття здорового художнього смаку і виховувати в неї обмеженого міщанина;» «...Боровся за створення шкіл, що були б тісно пов'язані з життям та інтересами народу. Поєднання навчання з працею, широка освіта, що ґрунтується на матеріалістичному світогляді...»³⁶ Чи ж знають автори цього посібника про те, що ілюстрований журнал для юнацтва «Ластівка» (виходив впродовж 1869–1881 років як додаток до газети «Учитель»), попри певне москвофільське спрямування, що його задавав головний редактор М. Клементович, був свого часу чи не єдиним українським виданням для дітей аж до заснування знаменитого «Дзвіночка» (1890–1914)? Що у «Ластівці» друкували твори Тараса Шевченка, Степана Руданського, Юрія Федьковича, Сидора Воробкевича та інших українських письменників, яких аж ніяк не назвеш реакційними? Релігійний дидактизм же, що часто переходив у банальне моралізаторство, ставав предметом критики молодого Івана Франка виключно за профанацію формальних та естетичних якостей

³⁴ Мосіяшенко В.А., Курок О.І., Задорожна Л.В. Історія педагогіки України в особах. — Навчальний посібник. — Суми: Університетська книга. — 2005. — С. 139.

³⁵ Там само. — С. 140.

³⁶ Там само. — С. 138, 140.

художніх творів, що його ілюстрували, а «у справах релігії Франко був раціоналіст, але супроти віруючих був толерантний, стоячи на тому, що не треба вірних ширі чуття дражнить» (цитата із «Зів'ялого листа» — *В.М.*).³⁷ Що нігілізм та матеріалізм молодого Франка еволюціонував у дуже складний комплекс світосприйняття і віри? Що Франко розробив у своїй творчості надзвичайно багато біблійних сюжетів, завжди з повагою ставився до справжніх священнослужителів, співпрацював з ними, а не терпів заробітчан від церкви, церковних клерків-фарисеїв? Врешті, може й знають, однак цього не видно на чотирьох сторінках збірника, присвячених Франкові. Симптоматично, що між Франком (4 сторінки тексту) та Борисом Грінченком (2,5 с.!) поміщено на одинадцятьох сторінках нарис про Михайла Демкова (1859–1939), автора «Очерков по истории русской педагогики», «Русская педагогика в ее главнейших представителях» та ін., який до 1917 року працював у Москві та Владімірі, а пізніше у Прилуках. Нічого не маю проти щодо цієї постаті, однак вражає дисонанс уваги до Франка та Грінченка порівняно з ним! Також дивує відсутність у розділі «Освітні діячі УНР» статті про Григорія Ващенко. Чимало і фактографічних помилок у розділі про Франка. (У 1681 р. закінчив Чернівецький університет /с.137/; оповідання «Досвітла» («До світла» /с. 138/); «вчителя Михонського» (Михонського) в незакінченому оповіданні (романі) «Не спитавши броду»; «вчителя-ентузіаста Смеляна Ткача» (Омеляна) /с.139/).

Більш ґрунтовною та науково об'єктивною є стаття М.Г. Стельмаховича у навчальному посібнику «Історія української школи та педагогіки» (Київ, 2003. — С. 249–263), де уже досить чітко простежено еволюцію світоглядних та педагогічних поглядів Івана Франка, його працю над виробленням національної освітньої традиції, послідовну боротьбу проти колоніального гніту в освітній сфері як Австрійської, так і Російської імперії (*підкреслення моє* — *В.М.*). Основну увагу в розділі акцентовано на доробку Франка-історика педагогіки та його візіях національного виховання у школі, тому автор приходиться до закономірного висновку, що виховати національно свідомого українця без власних національних шкіл і

³⁷ Мочульський М. Іван Франко. Студії та спогади . — Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2004. — Серія: «Франкознавчі студії», випуск третій. — С. 62.

без виробленої освітньої традиції неможливо³⁸, переконливо обґрунтовуючи цю думку Франковими текстами. До питання Франкових оцінок рівня педагогічної компетенції сучасної йому школи М.Г. Стельмахович торкається лише побіжно.

Буде неправдою сказати, що нічого не робиться у цій сфері в останні десятиліття. Дуже важливою віхою у розвитку практичної методики викладання творчості Івана Франка (і не тільки!) у школі стала серія «Усе для школи», де автор-упорядник випуску про Івана Франка Микола Легкий запропонував доволі радикальний, новаторський підхід до вивчення художньої спадщини письменника, цікаві пропозиції щодо зміни шкільних програм.³⁹ Не менш цінними з методологічного погляду стали розвідки дрогобицьких науковців у першому і другому збірнику науково-методичних праць, у яких теж розглянуто питання вивчення Франкової спадщини у рамках шкільних програм.⁴⁰ Окремі питання формування педагогічного інструментарію Івана Франка як безпосередньої реакції учня, гімназиста та студента на тодішню освітню систему розглядають у ґрунтовній багатотомній біографії на документальній основі Роман Горак та Ярослав Гнатів;⁴¹ вивчає відомий методист Ом. Вишневський,⁴² досліджує методист та історик української педагогіки Г. Васянович,⁴³ аналізує історик Я. Грицак,⁴⁴

³⁸ Стельмахович М.Г. Педагогічні погляди І.Я. Франка // Любар О.О, Стельмахович М.Г, Федоренко Д.Т. Історія української школи і педагогіки. Навчальний посібник. — К.: Знання, — 2003. — С. 257.

³⁹ Див.: Легкий М. Іван Франко // Усе для школи. Українська література. 10 клас. Випуск 9. — «Все увито», 2001.

⁴⁰ Іван Франко в школі. Збірник науково-методичних праць. — Ред. кол. М. Гуняк, Л. Гулевич, О. Баган та ін. — Випуск перший. — Дрогобич: Коло, 2003. — 260 с.; Іван Франко в школі. Збірник науково-методичних праць. Випуск другий. — Дрогобич: Коло, 2010. — 256 с.

⁴¹ Див.: Горак Р., Гнатів Я. Іван Франко. Цілоком нормальна школа. Книга друга. — Львів: Місіонер, 2001. — 204с.; Горак Р., Гнатів Я. Іван Франко. Гімназія. Книга третя. — Львів: Місіонер, 2002. — 360с.

⁴² Вишневський О. Зміст і методи виховання у педагогічних поглядах Івана Франка // Педагогічна думка. — 2005. — № 3. — С.76-79.

⁴³ Васянович Г. Педагогічні ідеї Івана Франка // Васянович Г.П. Вибрані твори: У 5-и т. — Львів, 2005. — Т. 5. — С. 89-101.

⁴⁴ Грицак Я. Пророк у своїй вітчизні: Франко та його спільнота (1856–1886). — К., 2006.

В. Захарова⁴⁵ і багато інших дослідників питання. Важливе значення для системного вивчення проблеми Франкової педагогічної спадщини мають розвідки Л. Рижак, Н. Захлюпаной, О. Караманова, В. Микитюка, Р. Чопика, Н. Заячківської, О. Петраша, С. Оленича, опубліковані у другому томі матеріалів Міжнародного наукового конгресу, присвяченого 150-річчю від дня народження Івана Франка.⁴⁶

Між тим, як бачимо вище, ще й сьогодні (і не тільки на теренах, далеких від Львова і Дрогобича!) побутують усталені роками цілеспрямованої пропаганди та ідеологічної фальсифікації переконання про нелюдський, садистський, реакційний характер галицької школи, у якій, зокрема, навчався Іван Франко. Що цікаво, галичани, які із великим задоволенням розказують про «досовітські» часи, коли слово Професор (у значенні — вчитель) вимовлялось із великою пошаною та пієтетом, нині фактично не протестують проти девальвації цього колись майже символу національної ідентичності, залишивши сучасне учительство наодинці із його проблемами. Як, врешті, і вся нинішня Україна. А Франко так багато приділяв уваги захисту прав і становища учителя, водночас ставлячи надзвичайно високі вимоги до морального та фахового вишколу педагогів.

Парадокс полягає й у тому, що для ілюстрування дореволюційної школи у супровідних статтях до вивчення творчості Франка у школі та у спеціальних педагогічних публікаціях вибірково використовують критичні праці та художні тексти Франка, часто доволі вільно та однобічно трактуючи авторові думки та інтенції. Звернімось же до його праць останніх років життя, коли, вражений важкою недугою, письменник був позбавлений можливості реалізації свого творчого начала, однак абсолютно виважено з висоти пережитого і перебутого «смеркального» відтинку власного життєвого шляху оцінював минуле, зокрема, свої шкільні та гімназійні роки. 1912 року Франко експресивно прокоментував вступну статтю до перекладу російською мовою його творів, опублікованих у Москві,

⁴⁵ Захарова В. Роль Івана Франка в історії методики викладання літератури (за оповіданням «Борис Граб») // Українська література в загальноосвітній школі. — 2008. — № 9. — С. 25 — 27.

⁴⁶ Іван Франко: дух, наука, думка, воля: Матеріали Міжнародного конгресу, присвяченого 150-річчю від дня народження І.Франка (Львів, 27 вересня — 1 жовтня 2006 р.). — Львів, 2010. — Т. 2.

у якій автори передмови з шовіністичних вульгарно-соціологічних позицій написали про його життєпис, творчість і, що особливо цікаво, етапи освіти.⁴⁷ «...Автор (Г.Войташевський — В.М.) не знати чи навмисно, чи через помилку пише «по-русски», у відрізненні від попереднього «по-українськи», себто по-російськи, що очевидно для галицької школи немає ніякого значення...»⁴⁸ Йдеться про те, що Франко навчився читати «по-руськи, по-польськи» у перші два роки навчання у початковій школі у Ясениці Сільній, і цілком у стилі московських коментаторів відбувається злиття, а якщо точніше, — то підміна понять «руський — український — руський», що обурює галицького українця.

Російський автор передмови цілком безпосередньо і широко вважав (на прикладі російської імперської школи!), що будь-яка шкільна система має служити передусім суто асиміляційній меті, тому писав: «...Німецький язык у ту пору був обов'язковий, бо школи в Галичині до р. 1868 служили германізаційній системі, так, як тепер служать полонізації»⁴⁹. І тут Франко не погоджується, мотивуючи цю проблему не зіставним рівнем асиміляційного тиску на українців російською та австро-угорською колоніальною машиною. Особливо ж іронічну, а подекуди навіть саркастичну Франкову реакцію викликали такі слова Войташевського: «А наскільки ненормальною і дикою була тодішня галицька школа, бачимо ясно із Франкових оповідань із його шкільних літ. Майже всі ті оповідання мають автобіографічний характер. Дике знущання над особами дітей, ненастанне биття лінійками та різками, повне нецтво у науці та безсовісне хабарництво панів педагогів (*відчувається глумлива інтонація — В. М*), ось сумна шкільна дійсність»⁵⁰.

Український письменник у відповідь формулює дуже важливі власні свідчення, які є ключами до розуміння його текстів та об'єктивною оцінкою його життєвих перипетій: «Можу тільки пожалкувати, що автор того уступу поквапився вивести з моїх опові-

⁴⁷ Причинки до автобіографії [Универсальная библиотека. Ч. 423. 10 к. Иван Франко. К свету! На промыслах. Перевод с украинского Г.Войташевского и М.Новиковой. Книгоиздательство «Польза» В.Антик и К-о. Москва, без означення року] (т.39, с.36-44) (вперше надрук. у Львові 1912 року у журн. «Неділя», № 9, с.3-6) Див.: Збір. творів: У 50 т. — Т.39. — С. 36-44.

⁴⁸ Франко І. Причинки до автобіографії // Збір. творів: У 50 т. — Т.39. — С. 37.

⁴⁹ Там само.

⁵⁰ Франко І. Причинки до автобіографії // Збір. творів: У 50 т. — Т.39. — С. 38.

дань, що мають попри автобіографічну основу все-таки переважно психологічне та літературне, а не історичне та автобіографічне значення. (*підкреслення моє — В.М.*) Коли б він був задав собі трудно перед писанням свого нарису запитати мене про враження моїх шкільних літ, то був би дізнався, що ті літа, поминаючи деякі неприємні епізоди, все-таки були радісними літами моєї молодості, що між моїми вчителями з василіанської школи я з приємністю можу згадати імена молодого монаха Крушельницького, що вчив нас у 2 класі, отця катехита Красицького, отця ігумена Барусевича і пізнішого ігумена отця Немиловича, талановитого проповідника, а також старенького вчителя так званої «штуби», то є 1 класи, русина Чернигевича, самотнього світського вчителя, що дослужив у тій школі до своєї смерті і який для непослушних та галасливих дітей у своїй класі не мав тяжчої кари, як поколоти їх по чолі своєю неоголеною бородою»⁵¹. Особливо важливими для зрозуміння засадничої різниці між російською та німецькою (чи школою на німецькій основі — про це мова піде нижче) школами є подальші слова Івана Франка: «Значно приємніше і свобідніше було гімназійне життя, в якому я завдяки особливо деяким талановитим учителям здобув основну як на ті часи шкільну освіту, а, йдучи постійно щодо поступу в науках між першими в класі (на матуральнім свідоцтві я мав із усіх шкільних предметів ноту «відлично» (*celujący, vorzüglich*) і того неприємного почуття, що називається школярською тремом і не раз доводить молодих школярів аж до самовбивства, я не зазнавав майже ніколи. Розуміється, що про «хабарництво», про яке згадує автор росіянин, у нас ані у василіанській, ані в гімназійній школі не було навіть ніякої думки; (*підкреслення моє — В.М.*) натомість дуже часто відносини між учениками а вчителями були дуже приятельські, майже товариські»⁵².

Мудрий Франко наголошує чи не на найголовнішій різниці між азійською та європейською освітніми системами — хабарництві. Попри великі вади шкільної освіти в Галичині (недосконалість програм та підручників, часто низький фаховий рівень вчителів, узаконені до певного часу фізичні покарання, недостатне матері-

⁵¹ Там само.

⁵² Франко І. Причинки до автобіографії // Збір. творів: У 50 т. — Т.39. — С. 38–39.

альне забезпечення педагогічних інституцій, репродуктивне навчання-зубріння і т. ін.), а надто освіти недержавної української нації в умовах жорсткої конкуренції з народами-сусідами, у часи навчання Франка майже не було страшної виразки корупції, яка унеможлиблювала формування особистості вільної, творчої, креативної. Усталені віками в російському суспільстві «бакшиш» та «мзда» виключали справедливі стосунки та справжню повагу до вчителства як стану, а школа виробляла шаблон людини підневільної, покірної, змалечку вчила не «служити», а «вислужуватися». Звісно, існувала й елітарна школа дворянської касты, із гувернерами та професорами з Європи, однак це не стосувалося загальної освіти. У такому ракурсі на другий план відходять методики навчання, кваліфікація педагога, умови навчання. Пам'ятаємо ж знамениті слова Бісмарка, що Німеччину як державу, як націю створив шкільний учитель — незалежний, матеріально забезпечений, вільний та фаховий патріот. Чи ж не хабарництво — ця азійська іржа, яка так прижилася в Україні за століття колоніального животіння, і є основним тягарем та перешкодою на шляху до «народів вільних кола» не тільки освіти, а й усїєї держави? Риторичне запитання, і підтвердженням цього є слова Франка: «Російський автор, згадуючи про «дореформену» школу («Але всі ті страховища передреформової школи не могли вбити в молодім Франку його любові до науки, до книжок» — Войташевський Г.), має на думці, очевидно, російські школи часів царя Николая; сей тип шкіл не має нічого спільного з тим типом галицької гімназії, який виробився в Галичині на німецькій основі і давав, крім науки класичних мов, також основне знання німецької мови, всесвітньої історії, природничих наук, фізики та математики, чого російські гімназії не дають і досі»⁵³.

Усіляко підкреслюючи національну чи, точніше, державну належність свого опонента (російський автор), Франко тонко іронізує над намаганням утягнути себе в орбіту російської культури, яку, безперечно, письменник знав і шанував, однак аж ніяк не формувався під її впливом у шкільні та гімназійні роки. Один прочитаний із російської літератури том поезії Хом'якова у гімназії, решта — просто недоступно, констатує він. Політика подвійних стандартів, пересмикування понять, імперська зверхність та псев-

⁵³ Франко І. Причинки до автобіографії // Збір. творів: У 50 т. — Т.39. — С. 39.

до-культуртрегерство, намагання огудити все, що не є у сфері російського великодержавного впливу виразно денервують Франка, який уже майже десятиліття перед тим назвав такі гасла та оцінки, намагання однієї нації домінувати над іншою під прикриттям благовидних гасел дружби між народами фарисейством та сентименталізмом фантастів. Отож на здавалось би цілком правильні та доречні слова Войташевського («При інших, ліпших умовах, коли би Франко був членом незалежної свободної нації, він, може, дійшов би до найвищих учених ступенів, був би признаний офіційними науковими інституціями і мав би забезпечене матеріальне становище, що дало би йому можливість свободно віддатися рідній літературі та науці»⁵⁴), реакція знаного європейського вченого витончено коректна і нещадна: «До сих слів мушу завважити стільки, що в Австрії і взагалі в цивілізованім світі (*підкреслення моє* — *В.М.*) нема офіційної науки, а є тільки офіційні наукові інституції. На моє матеріальне положення політичні відносини, крім непризнання мені права викладати на університеті, не мали ніякого впливу...»⁵⁵

Абсолютно зрозуміло, де Франко проводить цивілізаційну межу. Звиклому до тотальної уніфікації та нещадної цензури, до виключно офіційних (тобто, жорстко контрольованих державою) наукових інституцій російському авторові не до зрозуміння, що таке університетська автономія, демократичні вибори сенату, самоврядування, право на збереження національної ідентичності і можливість навчатися рідною мовою як неодмінна складова цього права, що, хоч і з великими обмеженнями, однак надавала конституційна монархія українцям в Австро-Угорщині. На відміну від офіційних сотень заборон і переслідування всього українського у Росії. Юнацький максималізм, захоплення соціалістичною риторикою справді значним чином визначили життєвий шлях Івана Франка, стали причинами арештів та не дали змоги сповна реалізуватися йому як педагогові, науковцеві та белетристові. Однак навіть після арешту Франко-студент отримував університетську стипендію і, безсумнівно, міг віддаватися рідній літературі та науці — якраз це і було можливим і не переслідувалось. Наукову кар'єру, матеріальний добробут втратив через активне ангажуван-

⁵⁴ Там само — С. 41.

⁵⁵ Франко І. Причинки до автобіографії // Зібр. творів: У 50 т. — Т.39. — С. 41.

ня у громадську та політичну сферу життя Галичини, що селянський поет уважав своїм життєвим обов'язком. Отож, почуття не співмірності становища українського письменника (не кажучи уже й про науковця!) у Галичині і підросійській Україні і викликало таку гостру відповідь.

Актуальними є і для нинішнього українського літературознавства, особливо для шкільного, часто перенасиченого соціологічним профанованим аналізом, «боротьбою з панством», антитезою «бідний — багатий», зауваження Франка щодо змісту його творів. Російський критик прочитував їх виключно через сито «покривджених, визискуваних та поневолених», «їх терпіння... проти всякого насильства, визиску і проти всякої неправди». Франко терпляче відповідав зашореному вузькою, майже класовою матрицею поціновувачеві своєї творчості: «На жаль, отся загальна характеристика зовсім неправдива, бо героями моїх творів майже ніколи не бувають люди зовсім темні і безпомічні, а коли ті твори будять симпатію для них у читачів, то певне не за їх терпіння, а за їх життєву енергію, розум і чуття, яке вони проявляють у життєвій боротьбі. Осуди автора шаблонів, повторяють утерті фрази російської критики, але не свідчать про власне зрозуміння та відчуття того, що головне в моїх писаннях... І знов мушу сказати, що метою моїх творів зовсім не буває саме розкривання ненормальностей життя, але поперед усього віднаходження поезії та краси в тім нормальнім житті, яке складається у людей різних верств, і віднаходження поривів і змагань до поправи того життя»⁵⁶.

Психологічні зрізи різноманітних життєвих ситуацій в умовах зіткнення патріархальної селянської общини із силою капіталізму, формування нової національної інтелігенції, осмислення становища жіноцтва, його прав і свобод, інтимна сфера життя людини, — усе це цікавить скальпель-перо великого обсерватора і художника. І в більшості творів постає, за словами самого Франка, «тип чоловіка по-своєму щасливого», який не скоряється обставинам, бореться, вмирає на шляху, страждає, однак живе, а не тліє. Не вегетативне, рослинне існування, а сповнене сумнівів, почуттів, помилок та промахів, добрих здійснених і нездійснених намірів життя, дорога до недосяжного ідеалу, щастя від пошуків щастя.

⁵⁶ Франко І. Причинки до автобіографії // Збір. творів: У 50 т. — Т.39. — С. 43-44.

Про те, що Франкова оцінка навчання у школі та гімназії в останні роки життя була сталою та однозначною, свідчать також відомі «Спомини із моїх гімназійних часів» (1912 р.): «Гімназійні студії, які пройшов я в Дрогобичі, при всій бідності, серед якої довелося мені жити як ученикові з-під селянської стріхи, не були для мене таким тяжким часом, як догадувався дехто з тих, хто пробував на основі моїх літературних праць компонувати собі мій життєпис. Шкільна наука ніколи не була для мене страшною, а навпаки, все доставляла мені нові приємності в міру того, як розширювався обсяг мого знання. Товариське життя між учениками було також таке, що доставляло багато невинних приємностей. Відносини вчителів до учеників у гімназії були звичайно ліберальні, хоч майже ніколи не доходили до тісніших, приятельських відносин, як се буває іноді по наукових закладах»⁵⁷.

Наступного, 1913 року Франко пише замітку «В інтересі правди» як коментар до статті «Іван Франко як педагог» («Учитель», 1913 р., №1-2) Івана Ющишина, редактора цього журналу, та вказує на помилки, які перейшли до статті Ющишина з розвідок М. Возняка і С. Єфремова. Зокрема, про вивчення німецької і польської мови у школі в Ясениці Сільній, а не у Нагуєвичих (Возняк виправив після розмови з Франком у наступній розвідці, але помилка вже перейшла до Ющишина). У Ясениці Сільній вчили від першого класу українську і польську мови, а з другого — німецьку, натомість школа у Нагуєвичих була «парохіальна», і вчили тут тільки українську мову та церковнослов'янський спів. І знову ж, спростовує «характеристику моїх дитячих літ», яку переніс у статтю Ющишин за Єфремовим. «Вона, навпаки наскрізь неправдива, бо основана не на моїх власних споминах, про які в мене не допитував д. Єфремов, але на ніби автобіографічних оповіданнях про малого Мирона, в яких справді міститься дещо автобіографічне, але далеко більше чисто літературного... Так само неправдиво в головному схарактеризовано у д. Ющишина на ст. 10 мої літа в василіанській школі в Дрогобичі. Я пройшов її протягом 3 літ, вписаний ректором о. Барусевичем на підставі дуже корисного свідоцтва вчителя з Ясениці Сільної відразу до другої класи так званої нормальної школи, і пройшов усі три класи відличним

⁵⁷ Франко І. Спомини із моїх гімназійних часів // Збір. творів: У 50 т. — Т. 39. — С. 50.

учеником, отже про «коштування гіркого кореня науки», яке по традиції старої української школи підсуває мені д. Єфремов, не може бути й мови»⁵⁸.

Знову ж таки, зазначав Франко, «... про вчителів-василіанів, під котрими я проходив ті три роки нормальної школи, з виїмком о. Телесницького, що мав пасію до биття дітей, не можу сказати нічого злого, а навпаки, про таких вчителів, як клірика Крушельницького, що був господарем класи в другій класі, о. ректора Барусевича, що вчив німецького в третій класі, катехиту о. Красіцького, родовитого поляка, та о. Немиловича, пізнішого ігумена, що був у нас господарем у четвертій класі, згадую як про світлих, гуманних та симпатичних людей, що вміли впоїти дітям не страх, а замилювання до науки та чесного, трудящого життя»⁵⁹.

Чому ж так доволі різко дисонують, а часто є полюсними висловлювання Івана Франка про галицьке шкільництво його часу, чи ж лише часова перспектива нівелювала гостроту оцінок, а «зимова» вікова перспектива зумовила ностальгійний, більш погідний погляд на шкільні та гімназійні роки? Безперечно, критицизм був однією із провідних рис його характеру, і зумовлено це було прагненням змін на краще, максималізмом у ставленні до інших, однак перш за все до себе. Франко, як людина надзвичайно високої самоорганізації, вимогливості, моральних чеснот не терпів найменшого посягання не тільки на свою людську гідність, але й, як вільна гуманна людина, приниження будь-кого, що траплялося часто по галицьких школах не тільки за дозволених фізичних покарань, але й після скасування цієї ганебної практики. Окрім того, знуцання моральне часто буває гіршим від фізичного, а правовий захист школяра чи гімназиста від свавілля окремих горе-педагогів однозначно був недостатнім.

Треба ще раз зазначити, що Франко створює позитивні образи шкільних дидактів не тільки в «остатню часть» своєї життєвої дороги, але й у вісімдесятих і дев'яностих роках дев'ятнадцятого століття. Наведені вище судження письменника щодо автобіографізму його творів із шкільною тематикою доволі переконливі та аж ніяк не дають підстав ототожнювати та буквалізувати художні типи й характери. Причиною ж нинішньої формалізації та вузько

⁵⁸ Франко І. В інтересі правди // Збір. творів: У 50 т. — Т. 39. — С. 229.

⁵⁹ Там само. — С. 230.

тенденційного прочитання Франкових текстів є інерція усталеного у відомий час ідеологічного кліше, яке вимагало критики капіталістичної дійсності, буржуазного націоналізму, всього, що мало національну, а не так звану інтернаціональну ознаку. Приємно, що нарешті вже переборюється ця інерція радянського прочитання творів класика української літератури, про що свідчать сторінки з нового підручника Раїси Мовчан «Українська література. Книжка для вчителя. 5 клас.» Авторка підручника для учителів, усе ще класифікуючи оповідання Франка «У кузні», «Мій злочин», «Оловець», «Малий Мирон», «Грицева шкільна наука», «Під оборогом», повість «Борис Граб» як автобіографічні, слушно зазначає, що «...безпосередньо ототожнювати письменника з ним (героєм Франкових творів — *В.М.*) не слід...»⁶⁰ та наголошує на Франковому твердженні про більш психологічне та літературне, а не історичне значення цих текстів.

Підсумовуючи, зазначу, що об'єктивність історичного виміру комунікації сучасного читача із текстами класиків нашої літератури визначає пізнавальні та виховні зобов'язання щодо національної культурної спадщини загалом, точність і повноту сфери ідей і цінностей, яка промінює крізь століття. Звідси випливає особлива відповідальність творців шкільних програм і підручників, учителів, як утілювачів концепцій, у них закладених, щодо змісту та традицій навчання. Традиція не є якоюсь сталою та стабільною сумою мудрих висновків та моральних постулатів із культурної спадщини минулих епох чи доробку національних геніїв, а завжди залишається вибором, бачиться очима наступних поколінь, які живуть у своєму часі і самостійно формують свою систему цінностей. Заідеологізований, однобічний підбір творів звужує не тільки репрезентивність усієї постаті письменника, але й виховні та дидактичні стратегії, тому необхідно поряд із більш варіативними пропозиціями текстів Франка для вивчення у школі припинити ідеологічні маніпуляції щодо їхнього змісту. Одним із основних завдань школи великий мислитель визначав вироблення критичного ставлення учнів до довоколишнього світу. Критичного, тобто свого, набутого унаслідок самостійного сприйняття, вироблення своєї системи оцінок, емоційного переживання і співпереживання, унаслідок постійної праці інтелекту та духу, серця, душі. У вивчен-

⁶⁰ Дивослово. — 2005, № 10. — С. 31.

ні літератури напевно найменш важливим є кількість інформації, яку запам'ятає учень із шкільної парти. Безмірно важливішою є чуттєва пам'ять, здатність власного судження про життєві ситуації, уміння бачити і відчувати красу в усіх її проявах, розрізняти добро і зло, володіти своїми «духовими органами», як писав про це Іван Франко, адже «Ми з вами, як той біблійний Саул, що то пішов шукати загублених ослиць, а знайшов корону. Ми нібито ведемо вас шукати ослиць, ніби тих граматичних форм, алгебраїчних формул, історичних дат. А тим часом ні! Не о те ходить! Головна річ у тім, аби ви навчилися володіти своїм мізком.»⁶¹. І серцем, можна доповнити героя Франкового тексту.

«А я... я таки поїду до Волосатого!» — твердо говорить Омелян Ткач, народний Учитель із драми Івана Франка, не погоджуючись із давнім висловом *Quem di odere paedagogum fecere*. Він точно знає, що у його житті варто говорити про любов, а не про ненависть богів.

Використана література:

1. Борщ Ж.В. Іван Якович Франко (1856-1916) // Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги. — К.: ВД «Професіонал», 2004. — С. 290.
2. Горак Р., Гнатів Я. Іван Франко. Цілком нормальна школа. Книга друга. — Львів: Місіонер, 2001. — 204 с.; Горак Р., Гнатів Я. Іван Франко. Гімназія. Книга третя. — Львів: Місіонер, 2002. — 360 с.
3. Іван Франко в школі. Збірник науково-методичних праць. — Ред. кол. М. Гуняк, Л. Гулевич, О. Баган та ін. Випуск перший. — Дрогобич: Коло, 2003. — 260 с.
4. Легкий М. Іван Франко // Усе для школи. Українська література. 10 клас. Випуск 9. — «Все увито», 2001.
5. Микитюк В. Іван Франко та Омелян Огоновський: мовчання і діалог. — Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2000. — Серія: «Франкознавчі студії», випуск перший. — С. 7–9.
6. Микитюк В. Іван Франко і його вчителі // Дивослово. — К., 2007. — Число 8. — С. 17–22.

⁶¹ Франко І. Борис Граб // Зібр. творів: У 50 т. — Т. 18. — С. 179

7. Мосіяшенко В.А., Курок О.І., Задорожна Л.В. Історія педагогіки України в особах. — Навчальний посібник. — Суми: Університетська книга. — 2005. — С. 139.
8. Мочульський М. Іван Франко. Студії та спогади. — Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2004. — Серія: «Франкознавчі студії», випуск третій. — С. 62.
9. Стельмахович М.Г. Педагогічні погляди І.Я.Франка // Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. Історія української школи і педагогіки. Навчальний посібник. — К.: Знання, 2003. — С. 257.
10. Франко І. Борис Граб // Зібр. творів: У 50 т. — Т. 18. — С. 179
11. Франко І. В інтересі правди // Зібр. творів: У 50 т. — Т. 39. — С. 229.
12. Франко І. Метод і задача історії літератури // Франко І. Зібр. творів: У 50 т. — Т. 41. — К.: Наукова думка, 1984. — С. 17–23.
13. Франко І. Причинки до автобіографії [Універсальная библиотека. Ч. 423. 10 к. Иван Франко. К свету! На промыслах. Перевод с украинского Г.Войташевского и М.Новиковой. Книгоиздательство «Польза» В.Антик и К-о. Москва, без означення року] (т.39, с. 36–44) (вперше надрук. у Львові 1912 року у журн. «Неділя», № 9, с.3–6) Див.: Зібр. творів: У 50 т. — Т. 39. — С. 36–44.
14. Франко І. Спомини із моїх гімназійних часів // Зібр. творів: У 50 т. — Т. 39. — С. 50.
15. Франко І. Учитель. Комедія в трьох діях // Зібр. творів: У 50 т. — Т. 24. — С. 113.

ТЕМА 3. ХУДОЖНІЙ ДИСКУРС ЧИ ЖИТТЄПИСНА ІНФОРМАЦІЯ? РЕЦЕПЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОЗИ ІВАНА ФРАНКА

Як уже частково було зазначено вище, більшість сучасників І. Франка і пізніших дослідників його прози про школу вважали і вважають її автобіографічною. Між тим, сам белетрист на зламі століть досить активно заперечував буквалізацію та таке одностороннє сприйняття. Отож, ще раз, чи можемо говорити про суб'єктивну сукупність художніх висловлювань-реалізацій педагогічної проблематики у літературних Франкових текстах, про авторський дискурс у конкретних часових, історичних, суспільних і культурних умовах, чи ж варто бачити його твори і як «правдивий документ доби», тобто, сприймати їхню інформативну достовірність? Яким має бути співвідношення у рецепції життєпису письменника, історії його архітворів та історії проблем, тем, топосів, а також цілісної культурної візії, яка часто є важливішою від виключно літературного аспекту? Думаю, що є підстави вважати Франкові твори про школу радше виявом незалежного мислення, художнього аналізу вибраних проблем тогочасних освітянських інституцій, ніж фактографічним фіксуванням реального життя, як це намагаються до сих пір трактувати багато поціновувачів Франкової спадщини. Одразу ж зазначу, що такий підхід до белетристики викликає певні загрози: у тіні залишається філологічний і структурний аналіз творів, а сама література губиться і розчиняється у поліфонії дискусій та інтерпретацій, однак об'єктивне сприйняття педагогічної прози Франка можливе лише за умови історичного мислення. Власне, йдеться про джерела так званого «цвинтарництва» педагогічної прози Івана Франка, про причини дошкульної та нещадної критики освітньої системи у Галичині у 2-й половині 19-го ст., адже і сьогодні часто бачимо домінування напрацьованих радянським літературознавством та педагогікою концептів «Франка-революціонера, Франка-соціаліста, борця за соціальні права поневоленого українського народу в умовах імперіалістичної Австрії та «панської» Польщі, популяризатора російської літератури в Галичині, нещадного критика західних імперіалістичних ідей і католицтва

як інструменту їхньої експансії» і т.д. Однак таке однобічне відбирання його спадщини з вульгарно-соціологічних позицій класової боротьби, у протиставленні «прогресивного» Івана Франка до «реакційних» діячів того часу (більшість з них абсолютно не були «реакційними», а навпаки — плідно співпрацювали з Франком), надмірному наголошуванні на антиклерикальних висловлюваннях письменника та інших, традиційних для радянської доби, параметрах постаті Франка є анахронічним, як уже було зазначено у нашій роботі⁶².

Конечна, архіважлива необхідність мати національну школу спонукала Франка із самого початку творчого шляху «малювати» (це Франків образ-термін) образ учителя, звертаючись до постатей своїх шкільних, гімназійних та університетських наставників, жорстко критикувати недолугість, непрофесійність, авторитаризм, а також банальну людську жорстокість, що її чимало бачив за час свого навчання, системні вади тогочасної освіти галицьких українців. Провідною ця тематика є в таких класичних уже оповіданнях «Малий Мирон», «Оловець», «Грицева шкільна наука», «Отець-гуморист», «Schцnschreiben», «Борис Граб», «Дріада», автобіографічному нарисі «Гірчичне зерно», романі «Не спитавши броду», драмі «Учитель», спогадах «Емерик Турчинський» та багатьох інших текстах. Загалом цій проблематиці присвячено, вважають дослідники, майже сто (а фактично — далеко більше) статей, оглядів, рецензій, відгуків, що засвідчує постійне зацікавлення й увагу Франка до тодішньої педагогіки та, у першу чергу, навчання української літератури. Отож, з одного боку, бачимо Франкове розуміння важливості шкільного літературознавства, його активне ангажування в освітні проблеми, а з іншого — нереалізоване покликання практика-дидакта, белетристичне освоєння теми. Тому постає питання: де межі авторського художнього вимислу, права на *licentia poetica*, а де письменник був зумисне тенденційним, гіперболізував недоліки і вади освітньої системи, у якій усе ж зумів себе реалізувати і «проломити» шлях для цілої генерації послідовників?

У надзвичайно переконливій за способом аргументації розвідці «Не спитавши броду» як роман виховання» Іван Денисюк, ствер-

⁶² Борщ Ж.В. Іван Якович Франко // Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги. Підручник. Під заг. ред. А.М. Бойко. — К., 2004. — С. 287–320; Мосіяшенко В.А., Курок О.І., Задорожна Л.В. Історія педагогіки України в особах. Навчальний посібник. — Суми, 2005. — С. 137–141.

джуючи свою думку, процитував слова І. Франка із передмови до збірки «Малий Мирон» про те, що «оповідання, зібрані у цьому томику, в більшій мірі від інших (письмівка моя — *В.М.*) мають автобіографічний характер», і логічно зробив висновок: «Оповідання.., об'єднані в одній збірці, витворили виховний сюжет, що відображає «хід виховання», процес виховання. Збірку «Малий Мирон» можна назвати своєрідним романом виховання»⁶³. Стриженевими, на мою думку, є слова Франка «в більшій мірі від інших», адже дозволяють трактувати названі вище тексти лише як частково автобіографічні, більш насичені життєписним елементом у порівнянні з іншими творами класика, а умовиводи франкознавця про свідоме педагогічне наповнення цих оповідань хай не прямо, але підтверджують тезу про дискурсивний характер Франкової малої прози. Правда, на наступних сторінках розвідки Іван Денисюк писав: «Ця широка амплітуда енциклопедизму гімназиста, ця академія Міхонського і його учень-вундеркінд не надумані. Їх прототипами були дрогобицька гімназія і сам автор оповідання «Борис Граб», хоч Франко зі скромності відхрещувався від автобіографізму»⁶⁴.

Щодо «скромності» публічної людини, письменника, для якого сенс життя визначається постійним діалогом із суспільністю, інтелектуального і духовного провідника нації (а таким Франко став на зламі століть!) можна не погодитись, однак не має сумнівів, що, геніально обдарований від природи, унікалом Франко розвинув свій феномен неймовірною працездатністю та справді не мав собі рівних у тодішньому українському (і не тільки!) суспільстві. Відповідно, ерудованість гімназиста Граба, етапи освіти, аналітизм, критичність, триб світосприйняття, спосіб релаксування і ще багато інших рис літературного героя справді легко зіставляються із постаттю автора, хоча прямих паралелей проводити теж не варто — це занадто просто, про що пише сам Франко у згадуваній вище передмові 1903 року. Що ж до образу Міхонського, то через свого літературного протезе письменник реалізовує юнацьку мрію про ідеального наставника-провідника, з допомогою якого міг би

⁶³ Денисюк І. «Не спитавши броду» як роман виховання // Денисюк І.О. Літературознавчі та фольклористичні праці: У 3 томах, 4 книгах. — Львів, 2005. — Т. 2. — С. 178–179.

⁶⁴ Там само. — С. 180.

уникнути заплутаних «перехресних стежок» власного життєвого становлення, хаотичної літературної і загальної освіти у Дрогобицькій гімназії, пошуків чи вибору самоідентифікації на початках перебування у Львові. Хоча зрілий Франко-поет афористично писав: «Не звикай утертими стежками, йти за другим сліпо, як у дим...», молодим він шукав свого «гуру». «Правдоподібно, вирішальний вплив на нього справив його вчитель Іван Верхратський, який сам був поетом...»⁶⁵— зазначає сучасний історик-франкознавець, пишучи про літературне покликання Франка та вважаючи, що готував він себе в юності до праці гімназійного вчителя і лише мріяв про літературну кар'єру⁶⁶.

Взаємини із класним керівником, учителем літератури, історії, української мови та алгебри у дрогобицькій гімназії Верхратським є дуже важливою віхою у житті Франка-гімназиста і заслуговують окремого дослідження (зокрема, історія їхньої конфронтації), однак впевнено можна сказати, що не він є прообразом «ідеального учителя», як не можна вважати «прямим» прототипом і реального Міхонського, який дав прізвище літературному героєві, але, за словами Франка, лише у творі «...діяльність сього симпатичного й замітного чоловіка зі сфери добрих намірів та принагідно висловлюваних афоризмів переведена в діло, систематизована та розвинена. Ані я не був Борисом Грабом, ані взагалі не було за моїх часів у Дрогобичі, ані пізніше в Перемишлі, де Міхонський умер, такого щасливого ученика, ані Міхонський на жоднім ученику не пробував розвинути свої педагогічні погляди»⁶⁷.

Йдеться про персонажа класичного Франкового тексту з педагогічною тематикою, про оповідання (чи й повість, як визначає Р. Мовчан) «Борис Граб», що постало на «руїнах» незакінченого роману «Не спитавши броду». Цей твір сучасні студенти називають «методичкою» через його насиченість методологічними і методичними постулатами. І щось у цьому визначенні є справді сутнісного, характеристичного, називного. Та все ж, либонь, якщо вже використовувати Франкову літературознавчу метафорику, образи

⁶⁵ Грицак Я. Пророк у своїй вітчизні. Франко та його спільнота (1856–1886). — К., 2006. — С. 93.

⁶⁶ Там само. — С. 102.

⁶⁷ Франко І. Передмова [до збірки «Малий Мирон» і інші оповідання]. Львів, 1903] // Збір. творів: У 50 т. — Т. 34.— С. 457.

цього оповідання «підмальовані», а не «змальовані» з конкретних взірців, однак я би відзначив ще дві моделі, з яких письменник свідомо чи мимоволі творив збірний образ «ідеального педагога» — це Михайло Драгоманов і власне сам Франко. Глибока дослідниця життєвої еволюції М. Драгоманова Ольга Куца справедливо пише, що «молодий М. Павлик (був) цілком полонений яскравою і сильною індивідуальністю свого вчителя...»⁶⁸. Це ж можемо сказати великою мірою і про Франка 2-ї половини сімдесятих — 1-ї половини вісімдесятих років, який не так беззастережно, але перебував під сильним впливом драгоманівських вимог «соціальної школи» у письменстві, реалізував у своїй белетристиці його концепцію «руководячої» літератури (О. Куца закономірно вважає її вислідом повість «Захар Беркут»), «чіткості ідей», і лише «кінець 80-х рр. став для Франка періодом глибокого осмислення (*я б сказав — переосмислення* — В.М.) проблеми суспільно-політичної заангажованості літератури»⁶⁹.

Це відома вже сьогодні сторінка Франкового становлення, нам же йдеться про драгоманівську безкомпромисність, відсутність якої, на його думку, призводила до «атрофії характеру», здатність «брати річ практично», наголошування на утилітарній місії літератури, що так явно бачимо у літературному образі учителя Міхонського. Врешті, як і бінарні, здавалось би, риси темпераменту та характеру (нервовість і педантизм, оригінальність і систематичність, власна думка і критичність, опозиційність до загалу, політичне дисидентство, «незвичайно широка освіта» та ін.). Прозоро означені в оповіданні і драгоманівські погляди на методологію дослідження тексту, зокрема вимоги студіювання історичних джерел, життєписів, мемуарів, спогадів, та, відповідно, нищівна критика підручників, «загальних нарисів», «компендій» (історій) літератури, всіляких «естетик», всякого шаблону. Конфронтація культурно-історичного та біо-бібліографічного методу, «алергія» на всілякі «естетичні розбори» так і «виволикають» на сторінки «Бориса Граба» «тінь» університетського професора Омеляна Огоновського як об'єкта критики і Драгоманова, і Франка у 80-х роках.

⁶⁸ Куца О. Михайло Драгоманов і розвиток української літератури у другій половині XIX століття. — Тернопіль, 1995. — С. 118.

⁶⁹ Куца О. Михайло Драгоманов і розвиток української літератури у другій половині XIX століття. — Тернопіль, 1995. — С. 208.

Та все ж, основним, чого не сприймав Іван Франко у тодішній освіті, був консервативний, репродуктивний спосіб навчання, який полягав у механічному, бездумному заучуванні та звітуванні про певну кількість інформації, що особливо неприйнятно для вивчення літератури. Схоластичне, бездумне зубріння «параграфів, регул і формулок» у школі, *Brotstudium* (навчання заради хліба — *V.M.*) в університеті замість наукової методології, якої прагнув, нереалізовані плани кар'єри гімназійного вчителя та університетського викладача знайшли своє вираження у белетристиці, публіцистиці та мемуаристиці.

«Шкільна наука, майже наскрізь шаблонова та формалістична»,⁷⁰ вчителі-консерватори, про яких Франко метафорично згадує як про «шухляду, напхану старими паперами», а про їхню методику навчання пише, що «після того сухого тону, яким викладано нам скупі відомості з історії літератури в гімназії, після тих ніби об'єктивно-поміrkованих оцінок, після того фальшиво піднятого тону, яким треба було говорити про великих корифеїв літератури і про все, що вийшло з-під їх пера»,⁷¹ бажалося «гірчиного зерна», педагога оригінального і самостійного у судженнях та оцінках, наставника-співрозмовника, вчителя-колеги. Риси Лімбаха, героя цитованих спогадів, знову ж таки, прочитуються в образі літературного учителя Міхонського, а саме: темперамент, безапеляційна категоричність та полярність в оцінюванні як й окремих текстів, так і цілих стилів, глибока зацікавленість літературою, уміння не зважати на вікову різницю, ігнорування побуту, «темне» минуле та невідповідне інтелектуальному рівневі сучасне, сімейні негаразди та ін.

Безсумнівним у цьому творі Франка («Гірчице зерно») є факт того, що фабула заснована на дійсних подіях з життя автора, а головний герой — це літературна трансформація реальної особи письменника. Усе ж таки, окремі елементи літературної фікції, виразна організація фабули, оцінки та судження з висоти часу, манера та стилістика оповіді засвідчують належність саме до автобіографічної прози. Зокрема, екстравертивної автобіографічної прози, адже письменник більше сфокусував увагу на оточенні, соціумі, а

⁷⁰ Франко І. Гірчице зерно (Із моїх споминів) // Збір. творів: У 50 т. — Т. 21. — С. 326.

⁷¹ Там само. — С. 323.

події його власної юності є своєрідним протосюжетом, на оцінку яких уже впливає зріле бачення власної долі, набуті і втрачені симпатії. Врешті, за власним Франковим визначенням найбільше «автобіографічного елементу» є в оповіданнях «Отець-гуморист» та «Гірчичне зерно», які «переходять майже зовсім в мемуари»⁷², але пряме ототожнення як і цих творів, так і особливо решти текстів із перипетіями свого життя письменник заперечував, адже в основі їхньої «виразні артистичні змагання, що домагалися певного групування й освітлення...».⁷³

Цей самий аспект автобіографічної прози Франка відзначила Т. Гундорова: «Деякі враження шкільних років письменник використав у творах, зазначаючи при цьому, що, крім історичного й автобіографічного інтересу, їх головний сенс є передовсім літературним і психологічним»⁷⁴; зазначивши також, що «Автобіографізм у Франкових творах ставав культурним біографізмом. Власні психологічні та моральні колізії письменник сприймав і аналізував як умови становлення певного культурно-психологічного типу — нової української інтелігенції. Культурному біографізмові, у якому Франко наголошував його власне літературну, артистичну природу, підпорядковано й документальність письменникових творів»⁷⁵.

Чимало Франкових пізніх текстів мають відповідні підзаголовки, що локалізують сюжет, уточнюють події, відображені у ньому, людей, які стали прототипами. Письменник представляв не лише самого себе, а всю соціальну верству чи, точніше, невеликий прошарок національної української інтелігенції, що поставав як самостійний і важливий чинник галицького соціуму. Про теж «Гірчичне зерно» дослідниця висловила таку думку: «Говорячи про становлення автобіографічного Франкового героя, звернемо увагу лише на те, що міське життя асоціюється у нього не лише зі своєю маргінальністю, але й типом міської культури, еkleктичної та закроєної на відборі (іншими словами, масовою літературою). Гімназійним рокам Франко присвячує оповідання «Гірчичне зер-

⁷² Франко І. Передмова [до збірки «Малий Мирон» і інші оповідання]. Львів, 1903] // Зібр. творів: У 50 т. — Т. 34. — С. 457.

⁷³ Там само.

⁷⁴ Гундорова Т. Франко не Каменяр. Франко і Каменяр. — К., 2006. — С. 192.

⁷⁵ Там само. — С. 62.

но. (Із моїх споминів)», де розповідає про один із переломних моментів свого юнацького життя, — знайомство з «інтелігентним пролетарем» Францом Лімбахом, із німців, у минулому дрібним чиновником, людиною освіченою та самотньою»⁷⁶.

«Гірчичне зерно», безперечно, є своєрідною оповіддю про себе, тобто — «автопрезентацією» Івана Франка. Твір побудований і на самооповіді, і на діалогах — експресивних, динамічних, характеристичних. Письменника приваблювала така форма, що давала можливість безпосереднього, швидкого реагування на актуальні, гострі проблеми сьогодення, вільний спосіб висвітлення різних поглядів, коли протилежну думку висловлює у тексті уявний чи конкретний мовець, в уста якого вкладаються загальновідомі, стереотипні уявлення та позиції, що з ними полемізує автор безпосередньо, або ж висвітлює уже змінені з висоти перебутого і пережитого факти особистого чи суспільного життя. Тобто, діалог у Франковому творі вже не просто має зовнішню мовно-композиційну форму, а є внутрішньою складовою його поетики.

Повертаючись до основної нашої проблеми художнього чи фактографічного дискурсу, варто запитати: чи можливо взагалі категорично розрізнити фіктивність висловлювань у літературному творі та достовірність, пізнавальний характер у науковому тексті, як це пропонував, наприклад, Роман Інгарден? І навпаки: чи можливо кваліфікувати жанр твору відповідно до правдивості-неправдивості, достовірності-недостовірності, об'єктивності-суб'єктивності? Вірогідно, що ні. Здебільшого радше варто говорити про так звану дифузю жанру, коли обидві творчі сфери не стільки протилежні, як взаємодоповнюють одна одну.

Про жанрову своєрідність та автотематизм Франкових текстів із автобіографічною тематикою сучасний франкознавець пише так: «Підзаголовок «Із моїх споминів», що об'єднує оповідання «У кузні», «У столярні» та «Гірчичне зерно», дає підстави тісніше зблизити мовця тексту з самим письменником і водночас надає творам автотематичного характеру»,⁷⁷ та оригінально визначає жанр твору: «Стовідсоткове ототожнення письменника й автора спостерігаємо в мемуарному есе «Гірчичне зерно» (1904) (все таки —

⁷⁶ Гундорова Т. Франко не Каменяр. Франко і Каменяр. — К., 2006. — С. 195.

⁷⁷ Легкий М. Форми художнього викладу в малій прозі Івана Франка. — Л., 1999. — С. 72

1903 — *В.М.*), у якому використано художній засіб автопрезентації. Персонаж твору, Лімбах, називає автора Франком»⁷⁸.

Франко багато разів відкривав свою творчу лабораторію, історію виникнення та опрацювання сюжетів, причини звернення до тієї чи тієї теми. Як, наприклад, генезис «Отця-гумориста». Глибока психічна травма (майже сорок років душу Франка мучить «співучасть» мимоволі у злочині фізичного і морального катування його однокласника!), обов'язок і спокута за «вторування» сміхові учителя-садиста вилились у твір-спогад, у твір-катарсис. Промовистими і значимими є сумнівні письменника щодо достовірності та точності фабули його тексту, про що він писав так: «Можливо, що я прибільшую трохи, тобто, що в моїй уяві крізь призму довгих літ і трагічної смерті того хлопчини його постать виросла понад свій дійсний розмір. Сконтролювати сього не можу; спомини — се справді *Dichtung und Wahrheit* (поезія і дійсність). Чим більше і щиріше мемуарист силкується перенести вповні, з усіма фарбами і тонами, той образ давно минулих подій, який лишився в його душі, тим більша небезпека, що він до того образу додасть щось зайвого, пізнішого, нанесеного течією часу»⁷⁹.

Франко називає той рік у Дрогобицькій школі найстрашнішим, найфатальнішим у своєму житті, публікація споминів була способом звільнення від них, екстраполюванням своєї доволі ілюзорної «вини» мовчазного співучасника на суспільство, на тих, хто «поставив і толерував» Софрона Телесницького на посаді шкільного вчителя, однак у тексті фактично немає загальної критики освітньої системи. Звісно, жахливі малюнки нелюдського психозу, що його поступово нагнітав цей злочинець чи доктринер, божевільний чи фанатик серед ввірених йому душ і тіл, викликають абсолютне заперечення фізичних покарань, які ще були конституційовані на час описуваних подій (1864 р., офіційно скасовано у 1867р.), але із спогадів не бачимо, що такі «гумористи» були «правилом» у василіянській школі. Навіть навпаки, образи інших учителів (Білінського та Красицького), дуже світлі, чисті, теплі. Помираючи, отець Красицький, ревний християнин, не пробає Телесницькому «систематичне, масове дітовбійство», не подає руки; вчитель Білінський, у якого найбільшою карою для дітей

⁷⁸ Там само. — С. 74.

⁷⁹ Франко І. Отець-гуморист // Зібр. творів: У 50 т. — Т. 21. — С. 302..

було «поколоти бородою», не спить два місяці, переживаючи муки дітей. Очевидно, не викликає симпатії «добродушний» ректор Барусевич, який «може і пробував уговкати о. Телесницького, та не міг», адже він теж стає фактичним співучасником злочину. Злочину, якого не може зупинити ні ректор, ні батьки, ні старші парубки, які, дізнавшись про знущання вчителя над дітьми, помилково побили іншого братчика. Цей же мотив — моральна відповідальність за мовчання, не-втручання, бездіяльність свідка злодіяння — є провідним в інших, ранніх оповіданнях Франка про школу, написаних ще 1879 року («Schццnschreiben» та «Оловець»). Образи «економа» Валька та п'яного «професора»-сатрапа відповідно — це незатерті враження шести-семирічного учня василіанської школи, який побачив «дорослий» світ жорстокості та несправедливості, а ці «типи» — предтечі, літературні побратими того ж конкретного Телесницького і Тарчаніна,⁸⁰ закономірно вважає дослідник-франкознавець. Питання в іншому — скільки ж було насправді того зла, нелюдськості у шкільному побуті Франка, чи безпосередньо став він жертвою свавілля таких «педагогів»? «І тепер іще, по шістнадцятьох літах, коли нагадую ту хвилю, бачиться мені, що вона на довгий час оголомила мене, мов удар каменем по тім'ю, і що будь таких хвиль багато в моїм дитинстві, з мене вийшов би такий самий туман, як ті, котрих бачимо сотки в кожній нижчій школі нашого краю, як ті нещасливі, забиті фізично й духово діти, котрих нерви відмаленьку притупили страшні, огидні сцени, а голову від шістьох літ задурила професорська дисципліна»,⁸¹ — писав Франко в іншому творі, фактично стверджуючи, що безпосередньо не зазнав «багато хвиль» такого ставлення до себе, але навіть споглядання такої «дисципліни» над іншими школярами назавжди вплинуло на вразливу особистість.

Звісно, не можна виправдати жодного, поодинокого (а ця практика, на жаль, далеко не була виїмковою!) випадку знущання над школярами навіть за очевидні проступки дітей — фізичні покарання в освіті є ганебним і неприйнятним явищем, і ніхто не зможе довести протилежного, однак на час написання текстів у галицьких школах уже було офіційно заборонено цю «методу», та й з

⁸⁰ Грицак Я. Пророк у своїй вітчизні. Франко та його спільнота (1856-1886). — К., 2006. — С. 82.

⁸¹ Франко І. Оловець // Збір. творів: У 50 т. — Т. 15. — С. 80.

цитованого уривка бачимо, що «таких хвиль» не було багато. Отож, радше всього маємо справу з художньою типізацією, узагальненням, гіперболізацією окремих реальних випадків із шкільного побуту Франка, кількох (точно можна вказати двох — Телесницький і Тарчанін) «чорних» характерів вчителя, які стали матеріалом і кліше для більшості негативних персонажів педагогічної прози. Немає конкретних свідчень про фізичну наругу над Франком-учнем, напевне знаємо, що дитиною у сім'ї Іван, попри свою не-зовсім придатність до селянської праці, не був битим. Сучасний історик-франкознавець, аргументовано і виважено пишучи про етапи шкільної освіти Франка, справедливо відзначає, що радянське франкознавство використовувало його художні тексти як «фактографічну основу» для критики «релігійного мракобісся», що нібито панувало у василіанській дрогобицькій школі, «але насправді вона була далекою від гнітючого образу «юдолі плачу і печалі», що його навіюють обидва оповідання («Оловець» і «Schцnschreiben» — *В.М.*)... Василяни у греко-католицькій церкві становили елітарний і багатий монаший орден, бо рекрутувалися зі шляхти, і були знані найперше зі своїх добрих шкіл»,⁸² — об'єктивно пише сучасний історик. Врешті, на сьогоднішній день вже без ідеологічних табу і штампів написано чимало як популяризаторських, так і справді дослідницьких наукових розвідок про історію чернечого ордену василіян загалом та про василіанське шкільництво зокрема. Точну оцінку стану вивчення цієї проблеми та ґрунтовну історіографію подав інший дослідник проблеми — дрогобицький історик Леонід Тимошенко у статті «Імітаційне історіописання» (Критика. — К., 2008. — Число 1-2. — С. 36–38).

Переконливою також виглядає теза Ярослава Грицака про експлікацію тодішнього (1879 рік) «способу думання» Франка на раніші події, а саме соціальні акценти, які кладе письменник в основу сюжету: побиття бідних селянських синів Мирона і Степана Леськіва. Дещо алогічним, але підтвердженням авторської концепції є приклад героя-жертви Волянського з оповідання «Отець-гуморист» (1903 р.), адже прообразом був зовсім не селянський син, проте справді ідеологізація у цьому вже «постсоціалістичному» творі від-

⁸² Грицак Я. Пророк у своїй вітчизні. Франко та його спільнота (1856–1886). — К., 2006. — С. 83.

сутня майже повністю.⁸³ Однак дослідник невинувато пише, що в оповіданні «Schцnschreiben» «жертвою цієї жорстокости став сам Франко. Під час уроку «красного писання» (каліграфії) він дістав кулаком в лице від свого вчителя, колишнього економа Валька, за те, що неправильно тримав перо. Кров залляла хлопцеві лице, і він упав на підлогу, втративши свідомість»⁸⁴. Не варто ототожнювати безпосередньо автора твору з літературним героєм, навіть якщо вважається цей текст автобіографічним, а малий школярик має ім'я Мирон. Це стереотипне та тенденційне прочитання твору, що і засвідчують сумніви історика-франкознавця: «Не знати, скільки в цій історії правди, а скільки вигадки. Принаймні у тій частині, де Франко описує жорстокість учителів, він залишається вірним правді»⁸⁵.

«Цвинтарництво» як ознака світогляду молодого Франка відбилось у його стилі цілком вірогідно і внаслідок праці над перекладом першої частини книги Ніколая Помяловського «Зимовий вечір у бурсі» (1877 р.). Наскільки «Очерки бурси» проектувались на педагогічну прозу Івана Франка, чи ж не звідти «підмальовані» картини масового «січення», описи форм знущання — це питання потребує окремого дослідження, але сам вибір тексту для перекладу, соціальні формули та оцінки у передмові характеристичні для Франка у віці 22-23-трьох років.⁸⁶ Однак, якщо у російського автора виразно простежується критика всієї системи духовної освіти, то у Франка об'єктом художнього зображення є радше виняткові факти наруги у школі, критика рівня навчання, психологічні чинники. Про тенденційну соціологізацію, художній вимисел ранніх оповідань про школу, що було зумовлено світоглядом та політичними поглядами митця кінця 70-х — середини 80-х років, найкраще свідчать Франкові тексти, які він написав у 1912-1913 рр. («Причинки до автобіографії», «Спомини із моїх гімназійних часів», «В інтересі правди») у відповідь на спробу біографів (І. Ющишин, С. Єфремов, М. Возняк) подати історію його життя на основі художніх творів. Особливо експресивно прореагував на вступну статтю до перекладу російською мовою його творів,

⁸³ Там само. — С. 82; 253.

⁸⁴ Грицак Я. Пророк у своїй вітчизні. Франко та його спільнота (1856-1886). — К., 2006. — С. 81.

⁸⁵ Там само. — С. 82.

⁸⁶ Франко І. М.Г. Помяловський. Бурса і бурсаки. Очерки і картини [Передне слово перекладчика] // Збір. творів: У 50 т. — Т. 25. — С. 74–75.

опублікованих у Москві, у якій автори передмови з шовіністичних вульгарно-соціологічних позицій пишуть про його життєпис, творчість та етапи освіти. Особливо обурило Франка той факт, що популяризатори його творчості вщент «розносили» школи в Австро-Угорщині за те, що на вивчення рідної мови українцям відводилось лише 12 відсотків навчального часу, однак про повну заборону української мови у шкільництві російської імперії не згадують; саркастичну оцінку викликав такий пасаж Войташевського: «А наскільки ненормальною і дикою була тодішня галицька школа, бачимо ясно із Франкових оповідань із його шкільних літ. Майже всі ті оповідання мають автобіографічний характер. Дике знущання над особами дітей, ненастанне биття лінійками та різками, повне нецтво у науці та безсовісне хабарництво панів педагогів, ось сумна шкільна дійсність»⁸⁷. Український письменник у відповідь сформулював дуже важливі власні свідчення, які, на мою думку, є ключами до розуміння його текстів та об'єктивною оцінкою життєвих перипетій: «Можу тільки пожалкувати, що автор того уступу поквапився вивести з моїх оповідань, що мають попри автобіографічну основу все-таки переважно психологічне та літературне, а не історичне та автобіографічне значення. ...Розуміється, що про «хабарництво», про яке згадує автор росіянин, у нас ані у василіанській, ані в гімназійній школі не було навіть ніякої думки; натомість дуже часто відносини між учениками а вчителями бували дуже приятельські, майже товариські»⁸⁸. Франко наголосив чи не на найголовнішій різниці між азійською та європейською освітніми системами — хабарництві. Попри великі вади шкільної освіти у Галичині (недосконалість програм та підручників, часто низький фаховий рівень вчителів, узаконені до певного часу фізичні покарання, недостатнє матеріальне забезпечення педагогічних інституцій, репродуктивне зубріння-«куття»), попри те, що критицизм був однією з визначальних ознак особистості мислителя, а недоліків (часто злочинних!) в освітній галузі було безміру, варто прислухатись і побачити те здорове зерно, яке у

⁸⁷ Франко І. Причинки до автобіографії [Универсальная библиотека. Ч. 423. 10 к. Иван Франко. К свету! На промыслах. Перевод с украинского Г.Войташевского и М. Новиковой. Книгоиздательство «Польза» В. Антик и К-о. Москва, без означення року] // Збір. творів: У 50 т. — Т. 39. — С. 38.

⁸⁸ Там само. — С. 38-39.

смеркальний відтинок життя згадав і оцінив у спогадах про своє навчання у школі, гімназії та університеті Іван Франко.

Використана література:

1. Борщ Ж.В. Іван Якович Франко // Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги. Підручник. Під заг. ред. А.М. Бойко. — К., 2004. — С. 287–320.
2. Денисюк І. «Не спитавши броду» як роман виховання // Денисюк І.О. Літературознавчі та фольклористичні праці: У 3 томах, 4 книгах. — Львів, 2005. — Т. 2. — С. 174–191.
3. Грицак Я. Пророк у своїй вітчизні. Франко та його спільнота (1856–1886). — К., 2006. — 631 с.
4. Гундорова Т. Франко не Каменяр. Франко і Каменяр. — К., 2006. — 352 с.
5. Куца О. Михайло Драгоманов і розвиток української літератури у другій половині XIX століття. — Тернопіль, 1995. — 224 с.
6. Легкий М. Форми художнього викладу в малій прозі Івана Франка. — Л., 1999. — 160 с.
7. Мосіяшенко В.А., Курок О.І., Задорожна Л.В. Історія педагогіки України в особах. Навчальний посібник. — Суми, 2005. — С. 137–141.
8. Тимошенко Л. Імітаційне історіописання // Критика. — К., 2008. — Число 1–2. — С. 36–38.
9. Франко І. Гірчичне зерно (Із моїх споминів) // Збір. творів: У 50 т. — Т. 21. — С. 316–332.
10. Франко І. М.Г.Помяловський. Бурса і бурсаки. Очерки і картини [Передне слово перекладчика] // Збір. творів: У 50 т. — Т. 25. — С. 74–75.
11. Франко І. Оловець // Збір. творів: У 50 т. — Т. 15. — С. 72–84.
12. Франко І. Отець-гуморист // Збір. творів: У 50 т. — Т. 21. — С. 288–315.
13. Франко І. Передмова [до збірки «Малий Мирон» і інші оповідання]. Львів, 1903 // Збір. творів: У 50 т. — Т. 34. — С. 457–458.
14. Франко І. Причинки до автобіографії [Универсальная библиотека. Ч. 423. 10 к. Іван Франко. К свету! На промыслах. Перевод с украинского Г. Войташевского и М. Новиковой. Книгоиздательство «Польза» В. Антик и К-о. Москва, без означення року] // Збір. творів: У 50 т. — Т. 39. — С. 36–44.

ТЕМА 4. ІВАН ФРАНКО ПРО ЛЕКТОРСЬКУ МАЙСТЕРНІСТЬ, АНАЛІТИЧНІ І СИНТЕТИЧНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ

Видатний учений-франкознавець і, водночас, надзвичайно майстерний педагог, Іван Денисюк влучно відзначив важливу рису характеру Івана Франка: *«Постійна роль корепетитора з юних літ сприяла утвердженню у Франковій вдачі «менторського» тону». «Була у менталітеті письменника схильність когось повчати»⁸⁹*. Продовжуючи думку, зазначу, що безперечно був у Франка і суто педагогічний талант навчати, на жаль, повністю не реалізований через відомі політичні і суспільні обставини того часу. Історія не знає умовного способу, однак наша педагогіка та літературознавство надзвичайно багато втратили від того, що Франко не посів кафедру української словесності Львівського університету, однак, прочитавши лише знану габлітаційну лекцію, він став ментором всієї нації, реалізував свої дидактичні концепції у художній творчості, науковій роботі, публіцистиці та громадському житті. Сучасники відзначали його надзвичайно переконливе, глибоко аргументоване уміння полемізувати, витончено іронічну, інколи й уїдливо-саркастичну манеру спілкування з опонентами, особливо некоректними, пошанування здатності до праці і нетерпимість до інтелектуального лінівства, консерватизму мислення.

У франкознавстві, особливо тоталітарної доби, багато написано про Франкову критику стану викладання української літератури у галицьких школах, гімназіях та Львівському університеті — це була «вдячна» тема, адже йшла мова про ворожу, капіталістичну систему, яка протиставлялась «світлому» соціалістичному сьогоденню. Фальшива ідеологічна система використовувала банальну підміну понять й елементарне «пересмикування»: максималістська Франкова критика і справді була як правило об'єктивною та доречною, методичний рівень навчання, наповнення бібліотек, кваліфікаційний рівень педагогів був далекий від досконалості, однак тоді ж у підросійській Україні взагалі не було жодних проблем із вивченням української мови і літератури — їх попросту не вивчали,

⁸⁹ Денисюк І. «Не спитавши броду» як роман виховання // Літературознавчі та фольклористичні праці: У 3 томах, 4 книгах. — Т. 2. — Львів, 2005. — С. 67.

а все українське переслідувалось. Тому так несправедливо і кривд-но звучать вирвані з контексту свого часу різноманітні критичні оцінки австро-угорської навчальної системи загалом та окремих педагогів, також і Франкових зокрема, адже часто є й інші відгуки. Все ж таки непросто прокоментувати такі слова Франка про своїх університетських викладачів: *«Ще сьогодні беруть мене холодні дрижачки при згадці про педантичні, безглузді лекції Венцлевського, Черкавського, Огоновського, про тяжке переживання мертвої книжкової вченості, про це рабське додержання друкованих зразків і словесних формул... ..Психологія, філософія і педагогіка були в руках одного професора Євсебія Черкавського, українця родом, польського шовініста за пристрастю і політика за професією. Як депутатові лишалося йому мало часу для університету, а буваючи там, мав звичку читати страшним гробовим голосом з старих зошитів яке-небудь пuste верзіння, що не мало ні початку, ні кінця, — мабуть, це був курс, який він розтягав не на семестр, а на ціле п'ятиліття»⁹⁰. Щодо «депутатів», то це зрозуміло — мало що змінилось, тим більше, що Черкавський справді абсолютно ігнорував роботу в університеті (на жаль — будучи зразковим прикладом ренегата-українця, він зосередився на своїй пропольській політичній діяльності), однак варто обговорити суть Франкових претензій до викладів інших двох професорів Львівського університету, які мали гарну опінію науковців та викладачів у свій час: «педантизм», «мертва книжкова вченість», «додержання друкованих зразків і словесних формул». Чи ж дійсно професори Венцлевський та Огоновський були настільки безпорадні як вчителі, чи ж не були вони такими саме для Франка — геніального студента?*

Згадуваний Зигмунт Венцлевський (Zygmunt Węclewski, (1824-1887)) — польський класичний філолог, який закінчив Вроцлавський університет, став доктором філософії в Галле, викладав у Варшаві, а з 1871 року став першим польським професором кафедри класичної філології у львівському університеті і читав тут лекції до свого відходу у 1887. Впродовж 1877-1878 був ректором університету. Головно у польській класичній філології він залишив слід як автор популярних латинських і грецьких словників та перекладач всіх збережених грецьких трагедій (*Słownik łacińsko-polski do autorów klasycznych...*, Poznań 1851; *Historia tragedii greckiej*,

⁹⁰ Франко І. Як це сталося (Спогад) // Збір. творів: У 50 т. — Т. 34. — С. 372.

Warszawa 1859; *Disputatio de Clementis Ianicii scriptis*, Warszawa 1865; *Historia literatury greckiej od czasów Aleksandra Wielkiego...*, Warszawa 1867; *Słownik grecko-polski*, Warszawa 1868 та ін.). Його діяльність відзначалася «філологічною скрупульозністю», «багатим і видатним доробком»,⁹¹ вважають сучасні польські історики літератури, і в нього багато чого міг навчитися Франко-студент.

Напевно можна стверджувати, що йдеться не про зміст викладів Венцлевського, а про їхню форму. Як й у випадку з професором української філології Огоновським. Огоновський Омелян Михайлович (1833–1894) — видатний український історик літератури, літературний критик, мовознавець, педагог, громадсько-політичний діяч, письменник. У 1860 склав іспит на академічного гімназійного вчителя, паралельно вивчаючи класичну та українську філологію у Львівському університеті. Викладав в академічній гімназії 7 років і за цей час став доктором філософії (1865) на основі дисертації «Über die Präpositionen in der altslovenischen und ruthenischen Sprache» (керівник — Фр. Міклошич) та, прослухавши славістичні курси у Відні та Берліні, габілітувався на університетського доцента української мови. Після відставки Я. Головацького з посади завідувача кафедри української словесності (29.01.1867) став «доцентом-суплентом» цієї кафедри (5.06.1867), а потім іменованний професором звичайним української мови та літератури (03.12.1870 — 28.10.1894). У 1871–1872 виконував обов'язки декана філософського відділу і першим виголосив інавгураційну промову у Львівському університеті не німецькою, а слов'янською (українською) мовою; 1881 обраний членом Краківської академії наук. За результатами загального голосування мав бути першим головою товариства «Просвіта» (08.12.1868), однак відмовився й обіймав цей пост вже з 31.05.1877 до останніх днів життя. Стояв біля джерел Наукового товариства імені Т.Шевченка і був багатолітнім керівником його філологічної секції, також засновником та діяльним учасником «Руського товариства педагогічного» (потім — «Рідна школа»), утвореного спочатку як філія товариства «Просвіта». Як лінгвіст створив самобутню філологічну школу у Львівському університеті, є одним із перших дослідників «Слова о полку Ігоревім» (здійснив прозовий переклад з коментарями), творчості Маркіяна Шашкевича, Тараса Шевченка у Галичині.

⁹¹ Henryk Markewicz. *Pozytywizm*, Warszawa 1999, s. 393; 417.

Усе ж найбільшим здобутком Омеляна Огоновського є перший цілісний корпус історії української літератури (I–IV частини у шести томах, 1887–1894 рр.), яку він, як соратник Олександра Потебні у обстоюванні самобутності української нації та мови, написав на основі чіткої національної концепції розвитку культури, що викликало різку негативну реакцію імперської шовіністичної критики та стало предметом дискусії багатьох знаних європейських філологів. Врешті, як ми бачимо, він був університетським викладачем Франка і «заслужив» таку різко негативну оцінку від свого студента. Історія співпраці і конфронтації Огоновського та Франка є довгою і плідною, адже навіть протистояння рухало й розвивало українську науку. Про це написано уже чимало,⁹² у нашому ж ракурсі розмови цікавим є те, що Франко є критиком головно педагогічного хисту згаданих професорів. Це саме той випадок, коли академічні учені-енциклопедисти не дають собі ради із студентською аудиторією, недостатньо володіють методологічним і методичним інструментарієм.

Розглянемо досить конкретні та актуальні Франкові вимоги до способу трактування літературних явищ у його відомій статті 1884 року про шкільні проблеми навчання української літератури, про анахронічність формально-естетичної методики аналізу художнього тексту: *«А під естетичним об'ясненням розумієсь звичайно: 1) чисто схоластична класифікація: чи читаний кусник належить до поезії епічної, ліричної, драматичної або описової, — з чим іде в парі не менше схоластичне і формальне толкування о тім, що розуміємо під кожним із тих родів поезії; 2) виказування, де автор ужив поетичної переносні, анаколюкції, метафори, де виразився (по словам одного звісного педагога) /«звісний педагог» — безумовно Омелян Огоновський — В.М./ «естетично», а де «неестетично». Не раз учитель жадає ще в додатку, крім змісту кусника, подати йому й «хід мислей» того кусника і, перемучивши таким способом ученика до десятого поту та обридивши йому ґрунтовно всі «тропи, метафори, дзевґмати і анаколюкції», а з ними разом всю естетику і поезію, відпускає його со миром»⁹³. Образно кажучи, студент Франко не*

⁹² Див.: Микитюк В. Іван Франко та Омелян Огоновський: мовчання і діалог. — Вид. центр ЛНУ ім. І.Франка. — Серія: «Франкознавчі студії». — Випуск 1. — Львів, 2000. — 187 с.

⁹³ Франко І. Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах // Збір. творів: У 50 т. — Т. 26. — С. 324

сприймав фотографічного способу викладу літературної інформації, коли лектор перетворюється немовби на якийсь акустичний прилад й усно передає аудиторії те, що запозичив із книжних джерел або навіть сам написав, — він має бути художником, перепустити інформацію через свій інтелект, почуття, витворити живий і самобутній продукт.

Оцінюючи лекторську манеру професора Огоновського через десять років, уже після його смерті, Франко охарактеризував її ще одною влучною метафорою («Він був з натури своєї більше *анатом*, ніж *фізіолог*»⁹⁴) та вказав на відсутність у викладах професора зв'язку між окремими частинами, генезису та еволюції, переходу одних явищ в інші. Власне, йдеться про те, що в Омеляна Огоновського домінував аналіз, абстрактні категорії, репродуктивний спосіб навчання, тоді як його студент за природою своєю був синтетиком та хотів від університету нової, сучасної наукової методології дослідження літератури. Якщо для Огоновського найважливішими були пізнавально-дидактичні функції історії літератури та якнайбільш скрупульозна та детальна філологічна фіксація фактичного матеріалу, то Франко вже у вісімдесятих роках (за посередництвом М. Драгоманова) культивував верифіковане вивчення історико-літературного матеріалу за принципами позитивізму, застосовував методику культурно-історичного напрямку у літературознавстві, а пізніше стверджував, що для написання систематичного корпусу історії української літератури потрібно дві методологічні основи — критично-естетична і культурно-історична («План викладів історії літератури»).

Отож, ці концептуальні протиріччя між опонентами і викликали такі жорсткі, максималістські оцінки, натомість варто звернути увагу на менш помітні, та теж дуже важливі технічні (чи тактичні) характеристики лекторського інструментарію Огоновського і Франка, адже до професійних обов'язків університетського викладача належить також організація самостійної роботи студентів, керування нею, вказування джерел та визначення напрямків дослідження. Сумлінне конспектування і виучування професорських записок, що, між іншим, старанно робив студент Франко, є однозначно недостатнім. Університетська лекція за визначенням

⁹⁴ Франко І. Професор Омелян Огоновський // Збір. творів у 50 т. — Т. 43. — С. 366.

має бути струнким систематичним і системним викладом наукової проблеми, спонуканням до подальшої самостійної дослідницької праці слухачів, мати відповідний науковий рівень і переконливу аргументацію, бути ілюстрованою продуманими прикладами, враховувати рівень аудиторії, сполучати раціональний та емоційний чинник засвоєння знань. Лектор, відповідно до матеріалу та предмета викладу, повинен моделювати свою поведінку, бути водночас вченим, оратором, педагогом, психологом, дбати про культуру пози, жесту, міміки, уміти «перемикати» аудиторію доречним жартом чи іронічним висловом. Франко відзначав старання Омеляна Огоновського в організації семінарської роботи із студентами, «добрий тон» та коректність у полеміці, публічність і доступність змісту його університетського «циклу лекцій», сумлінність й увагу (часто надмірну і дріб'язкову) до джерельної бази курсу, однак відсутність контрверсій і надмірний педантизм, репродуктивний метод читання курсу літератури зазнали критики.

Цікавими є судження Франка-студента про «цвітистий стиль» Огоновського-лектора. Йдеться про постійну «урочистість», пафосно-патетичне виголошення змісту лекції, майже незмінну тональність виступів, що «присипляла» студентів. Франко ж сповідував більш різноманітні способи комунікації із аудиторією, тому схвально згадував нечисленні випадки у викладах професора, коли у рафіновано науковий, пафосний стиль вклинювались фрагменти імпровізації, артистизму. Критикуючи «бібліографічно-хронологічну методу» читання курсу літератури, Франко з позитивного боку відзначав не часту, але цікаву «спосібність іронізування» професора у «клопітних» ситуаціях. Зокрема, читаючи у 1875 чи 1876 році для студентів філософського факультету лекцію про «новішу» галицьку літературу, а саме про творчість Івана Гушалевича, Омелян Огоновський так відійшов від «академічної» манери: *«Відавши що слід його віршам, особливо з 1848–1849 року, він оповідає далі: «В тім а тім році Гушалевич написав також дві мелодрами: «Підгір'яни» і «Сільські пленіпотенти». І уриває. Хвилева мовчанка. Очі всіх слухачів звертаються на професора. Лице професора обливає (як звичайно в таких разях) краска, потім він звільна підносить руку і звільна, голосом глибокого переконання додає: «Прошу! Музика, котру до сих штук написав Вербицький, є дуже хороша!» І ані слова більше, а слухачі, очевидно, зрозуміли, як судить професор про*

вартість тих штук. Жаль, що в друкованій «Історії літератури» не подибуємо таких класичних оборотів!»⁹⁵

Іван Франко у своїй практичній педагогічній діяльності зважав на те, що читання лекцій потребує чіткої координації темпераменту викладача та його особистості, узгодження концептуальності та форми викладу, урахування наукового рівня слухачів та яскравої наочності, ілюстрування продуманими прикладами, тому його виклади ніколи не були лінійним накопиченням фактографічного матеріалу. Яскраво це бачимо у спогадах Левка Чикаленка, який улітку 1904 року приїхав разом з групою молоді із Наддніпрянської України до Львова на своєрідні українознавчі курси, що їх організували львівські наукові та просвітні інституції: *«Прибувши до Львова, ми записалися на курси і почали ходити на лекції. Найважче мені прийшлося з викладами Грушевського. Мені, тоді ще молодому хлопцеві, виклади Грушевського видалися каторгою. Здається, ніколи в житті своєму я не зустрічав менш цікавого лектора... ...Дивна річ сталася з викладами Івана Франка. Тема — «Стара українська література» — не заповідала нічого цікавого, проте ні одного дня я не пропустив, ніколи не знувдися і з жалем слухав останню годину тому, що вона остання. Не скажу тепер, що саме чув, але лектора як зараз пам'ятаю, і пам'ятаю, що завжди було почуття якоїсь сенсації, що увага ні на хвилину не присиплялась, бо речі менш цікаві чергувалися з якимсь дотепом, з якимсь анекдотом. Хоч я тепер не пам'ятаю обсягу цілого курсу, але деякі факти загніздилися в моїй голові на ціле життя, а деякі легенди просто стали якимись частинами мого світогляду. Франко зробився об'єктом загального захоплення»⁹⁶.*

Залишімо збоку «менш цікавого лектора» Михайла Грушевського, адже, скоріш за все, професор-історик не враховував рівня молодіжної аудиторії, хоча доволі часто буває так, що вчений-ерудит, науковець академічного рівня у студентській аудиторії є поганим комунікатором. Наголосити хочу на універсальності Франка-викладача. Саме викладача, адже відомо, що, не отримавши права викладати в університеті, Франко часто зустрічався із студентами філологічного (філософського) факультету, виступав на наукових, громадських зібраннях, вічах, врешті — у львівських

⁹⁵ Франко І. Професор Омелян Огоновський // Збір. творів у 50 т. — Т. 43. — С. 371.

⁹⁶ Чикаленко Л. Як ми з І.Франком ловили рибу // Спогади про Івана Франка. Упорядник М. Гнатюк. — Львів, 1997. — С. 416.

кав'ярнях, де кожна зустріч із ним для молодих літераторів, публіцистів, науковців була своєрідним спецкурсом про різноманітні літературознавчі проблеми. Якщо у спогадах Л. Чикаленка лектор захопив своїх молодих слухачів-наддніпрянців надзвичайно майстерною формою подачі «нудного», здавалось би, літературного матеріалу, то Михайло Рудницький розповідав про яскравий зразок проблемної, концептуальної лекції Івана Франка про розвиток, стильову поліфонію сучасної слухачам української літератури. Зустріч, що відбулася у готельному залі і зібрала біля сотні студентів, стала, як згадує М. Рудницький, своєрідною демонстрацією проти університетських професорів Кирила Студинського та Олександра Колесси, які вважали, що університет повинен навчати тільки історії літератури. Досконале володіння предметом обговорення, аргументованість прикладів, ерудиція і толерантність, доступність викладу, демократизм у спілкуванні перетворили цю «лекцію з чаєм» на незабутню подію для багатьох слухачів. «Тисячу запитань» про секрети поетичної творчості від студентів до метра Рудницький дуже влучно підсумовує такими словами Івана Франка: *«Не покладайтесь, — говорив він, — на університетські лекції. Тільки те, до чого ви самі дійдете без чужої помочі, тільки те, над чим ви будете довго думати, навіть серед мук, може стати для вас променем розуміння літературних явищ»*⁹⁷.

Своя думка, власний інтелектуальний та емоційний досвід пізнання тексту, вільний від академічного педантизму і шаблону, своя суб'єктивна (хай навіть часто помилкова!) оцінка літературного явища замість готових конструкцій «компендіумів» історії літератури, про які Франко у своєму художньо-методичному творі писав так: *«Я би велів попалити дев'ять десятих частей усіх тих компендій. Се попросту деморалізація, а не наука. Вони виробляють цілі генерації тих премудрих людей, що все знають, але поверха, з чужих слів, а про все готові говорити з таким певним видом, немов все те бачили, читали й передумали»*⁹⁸. Вкладаючи ці слова в уста літературного героя, він мав на увазі не тільки конкретного вчителя логіки і психології у вищих, математики і філософії (мови і літератури) у нижчих класах Дрогобицької гімназії Міхонського,

⁹⁷ Рудницький М. Іван Франко // Спогади про Івана Франка. Упорядник М.Гнатюк. — Львів, 1997. — С. 351.

⁹⁸ Франко І. Борис Граб // Збір. творів: У 50 т. — Т. 18. — С. 187.

який вчив гімназистів «мозком рушати», а й інших, у тому числі й університетських викладачів, свої погляди на методологію навчання. Щодо ж написаного ще у 1878 році «Допису про Дрогобицьку гімназію», де вперше і дуже прихильно згадується Міхонський, то численні інтерпретатори як правило пропускали дуже важливу деталь статті: Франко пише про «зміну професорів» через адміністративне «урядження», внаслідок чого хороші і людяні вчителі, які були у гімназії та привчали гімназистів до порядного і логічного мислення, опинились у меншості до тих, котрим залежало тільки на тім, щоб учень «механічно викув завданий урок». У фактичному продовженні статті, а саме у дописі «Ученицька бібліотека у Дрогобичі», автор знову протестує проти того, щоб учнів перетворювали на «мертвий, бездушний знаряд», «машинку, бубнящу регулярно, хоч механічно», проти шкільного «регуляміну», який виключає самостійну, критичну думку, але знову пише про багато людей чесних, мислячих серед викладачів, які «контрабандою» переборюють шкільну систему, зокрема у літературній освіті, де пропонуються до вивчення «наймертвіші письма наймертвіших авторів» у «гомеопатичних дозах». Отож, попри жорстку, максималістську критику «урядження» освітою, Франко мав у своїй практиці зразки справжніх педагогів і сам вже із гімназійної лавки готував себе до викладацької кар'єри.

Педагогічні постулати Івана Франка великою мірою зреалізували багато його наступників, яких і формувала «астральна постать» Мойсея. Показовим прикладом, на мою думку, є надзвичайно проникливі, у хорошому значенні слова — суб'єктивні, мемуари Григорія Костюка «Зустрічі і прощання», що лишень недавно знайшли широкого читача в Україні. Спогади про своїх викладачів української літератури Миколу Зерова і Павла Филиповича (і не тільки!) автор написав дуже фахово, з повагою і вдячністю. Відтворив переконливо і фантазмагоричність «проклятих років», але візьмімо у першу чергу оцінку лекторської майстерності згаданих філологів, адже і сам Костюк був непоганим дидактом. Незримо на сторінках про своїх вчителів мемуарист виводить постать Франка, творчість і діяльність якого безперечно добре знали професори-неокласики, адже були дослідниками та інтерпретаторами його доробку. Ці слова Костюка немовби написані про Франка: *«Лекції завжди залишали в нас, кажучи без перебільшення, непроминальне враження»*.

З кожної лекції М. Зерова ми виносили щось нове, досі нам невідоме, що збуджувало допитливість, активізувало нашу пізнавальну свідомість. Нам імпонувало його глибоке знання історико-літературних явищ і фактів, свіже, оригінальне, тільки йому властиве трактування їх. Микола Костьович ніколи не розглядав історико-літературний процес вузько, лише в аспекті української дійсності, а завжди брав його як частину інтегрального мистецького думання людства... Наші літературні факти, що були позначені провінціалізмом, відсталістю чи рабською залежністю та наслідуванням тих чи тих сусідів, Зеров ніколи з патріотичних чи якихось інших загумінкових міркувань не приховував і не пригладжував. Навпаки, ці явища він нещадно виводив на світло денне і давав їм найгострішу, але завжди влучну й добре аргументовану характеристику»⁹⁹. Чи ж не Франкова це позиція — позиція «блаженного мужа», до якої недаремно апелював у своїх викладах Зеров і сам дотримувався її: «Ми збагнули, що саме ця, хай і терпка та пекуча правда швидше й радикальніше випалить хворобу нашої провінційності, обмеженості, рабського наслідування й копіювання чужих зразків. Цими новими і відважними думками Зеров здавався нам тим Франковим «блаженным мужем» —

...що в хвилях занепаду,
Коли заглухне найчуткіша совість.
Хоч диким криком збуджує громаду
І правду й ширість відкрива, як новість.

Ці слова любив часто повторювати і Микола Костьович»¹⁰⁰?

У практичній викладацькій роботі багато хто з лекторів, пам'ятаючи своє навчання, намагається переймати стиль і методи своїх вчителів, які їм найбільш симпатичні, що не завжди корисно. Прийоми попередників не обов'язково виявляються ефективними у наступників, адже університетська кафедра потребує чіткої координації особистості та темпераменту викладача, а «вищим пілотажем» лекторської майстерності є уміння використовувати різноманітні стратегії провадження навчальної діяльності з аудиторією залежно від її рівня, матеріалу та дидактичних завдань. У спогадах

⁹⁹ Костюк Г. Зустрічі і прощання. Спогади у двох книгах. Книга перша. — К., 2008. — С. 129–130.

¹⁰⁰ Там само. — С. 130.

студента Костюка про М. Зерова бачимо чимало симпатичних ознак професіоналізму професора («*Був людиною веселого характеру з нахилом до іронії, інколи колючої...; Витягував потрібні для лекції матеріали, й одночасно кидав якийсь жарт, дотеп, веселе зауваження. І тільки після цього починав лекцію... Мав талант синтетика. Він умів синтетично, як нерозривну цілість, розглядати добу та її літературно-мистецькі явища... Візійність лекцій-есе Зерова підсилювали, як мені здається, такі моменти: по-перше — його надзвичайна пам'ять і безконкурентна здібність без джерел під рукою, з пам'яті цитувати величезні уривки...; по-друге — його колосальна ерудиція і вроджений талант синтетика; по-третє — його глибока віра у відродження української духовності; по-четверте — його талант блискучого лектора-промовця... Академічна незворушність була йому органічно чужа... Я ніколи не бачив його спокійним, безпристрасним переповідачем давно набридлих йому самому історико-літературних фактів. Жест, дотеп, колюче зауваження, щира усмішка були постійними складниками його лекцій чи доповідей»¹⁰¹.) Більшість цих чеснот, безперечно, були й у Франка-викладача — феноменальна пам'ять та ерудиція, той же талант синтетика, «жива» форма проведення лекції... І не тільки. Либонь, здатність синтезувати історико-літературні явища у Зерова і Франка була «вродженою», можливо — набутою, однак в обох педагогів спостерігаємо справжній універсалізм, різносторонність манери викладу.*

До згаданих вище прикладів комунікації з аудиторією класика нашої культури можна долучити і єдину академічну лекцію Івана Франка — габілітаційну, де, відповідно до ситуації та вимог «професорського кола», маємо зразок академічного, концепційного викладу літературознавчого матеріалу. Письменник Денис Лукіянович, який у 1894 році був серед студентів-слухачів цього публічного викладу, згадував, що Франко швидко поборов хвилювання на початку виступу, «зв'язався з аудиторією невидимими нитками, по-своєму кашлянув. І лекція поплила рівним потоком чітких речень, просто пов'язаних між собою»¹⁰². Ректор, сенат, викладачі філософського факультету, знайомі та близькі, студенти, яким вдалося по-

¹⁰¹ Костюк Г. Зустрічі і прощання. Спогади у двох книгах. Книга перша. — К., 2008. — С. 128, 130–131.

¹⁰² Лукіянович Д. «Політично ненадійний» // Спогади про Івана Франка. Упорядник М. Гнатюк. — Львів, 1997. — С. 315.

трапити в аудиторію (пропуски на пробну лекцію видавав декан і дуже рідко допускав студентів), відзначили лектора після виступу оплесками. Жодних зауважень до рівня габілітаційної лекції не було, навпаки, — «різношерста» професорська «братія» вітала його як свого колегу, що і відзначив пізніше сам Франко, справедливо вважаючи причиною свого «відлучення» від університету політичну волю сумнозвісного Бадені. Наголошу у спогадах Лукіяновича (певною мірою самоцензурованих, написаних бо уже в умовах радянської окупації) на двох цікавих для мене нюансах: Франко з «великим тактом» критикував шевченкознавчі праці дослідників «Наймички», зокрема О. Колесси; Франко читав конспект лекції. «Великий такт» був зумовлений, на мою думку, не тільки конвенціональною ввічливістю перед своєю іспитовою комісією, але й тим, що українські внутрішні проблеми претендент на доцентуру не хотів виносити на чужий суд, адже знаємо Франків критицизм та полемічний запал. Щодо ж конспекту, то Лукіянович влучно зауважував, що промовець у своїх виступах звик говорити з пам'яті, тому «незручно» було йому читати написані матеріали, однак вимушено прийняв «академічну» манеру викладу.

Опублікована згодом у «Записках наукового товариства ім. Т.Г. Шевченка» лекція є зразком синтезу великого обсягу знань, чітко структурованою, продуманою, із широким європейським тлом для творчості Шевченка, логічними висновками, для яких характерна добра мотивація і переконливі приклади. Це була тільки ланка у задуманому ланцюгові лекційного циклу з історії української літератури і, звісно, дуже шкода, що життєві обставини не дозволили це здійснити. Що цікаво, деякі дослідники можливою причиною того, що Франкового повного корпусу історії української літератури не було опубліковано, називають конкуренцію із Михайлом Грушевським, який коштом НТШ опублікував свій історико-літературний корпус у 5 томах.

Корелюючи викладацьку манеру Франка і Зерова, можемо провести паралель із спогадів Григорія Костюка про Київський ІНО стосовно ще одного викладацького типу, а саме — аналітика-документаліста. Про лекції Павла Филиповича мемуарист писав так: *«Різниця він від свого друга Зерова значно меншою красномовністю, меншою здібністю до соціологічних синтетичних узагальнень, але (принаймні нам так здавалося) більшим знанням літературних фактів і джерел. Це була ходяча енциклопедія. Від нього можна було до-*

відатися про зовсім забуті джерела, про третьорядні деталі творчої біографії навіть незначних або забутих поетів. Якось створився в нас такий звичай: коли ми хотіли мати глибше узагальнення чи соціологічне-мистецьке пояснення якогось історико-літературного явища, ми йшли з цим до Миколи Костьовича. Коли ж ми хотіли знати біографічні факти чи джерела, що стосувалися тієї самої проблеми, то ми завжди зверталися до Павла Павловича»¹⁰³. Чи ж не нагадує це наших суб'єктів — Франка та Огоновського? Адже лекційний курс останнього, що переріс у знану «Історію літератури руської», і до сих пір залишається незамінним «магазинном» історико-літературного фактажу, а що вже говорити про тодішні умови, коли відсутність університетського підручника унеможливлювала навчання української філології як таке. І цю важку місію першопрхідця сповнив саме Огоновський доступними і чи не єдино можливими у тих умовах методами скрупульозного документування та філологічного аналізу літературно-мистецьких явищ. Врешті (як пише Г. Костюк і про Павла Филиповича), Огоновський не мав полемічного бойового запалу, а реагував на живий мистецький процес із необхідності, з неохотою, захищаючи лише принципові національні та наукові позиції, коли вже промовчати було неможливо.

Хочу ще раз наголосити на хибній, на моє переконання, тезі радянського літературознавства про Львівський університет часів Івана Франка тільки як «офіційній інституції», що сумлінно виконувала функцію онімечення чи полонізації автохтонного населення Галичини, а науковий та методичний рівень навчання не витримував жодної критики, тому Франко й ігнорував навчання, нещадно судив своїх професорів, нічого не почерпнув із стін «альма матер». Це не зовсім так. Безсумнівним є факт того, що польські «загорілі патріоти» використовували університет у своїх (стосовно до українців — шовіністичних) цілях, адже у стосунках між націями, на жаль, не завжди діють міжособистісні морально-етичні принципи, однак великою мірою слабким українським наповненням університету завдячуємо своїм «перевертням» та інертності громади. Варто лише подивитись на постаті уже згаданого Е. Черкавського чи І. Шараневича, що були яскравими представниками галицького «хрунівства», як про це переконливо

¹⁰³ Костюк Г. Зустрічі і прощання. Спогади у двох книгах. Книга перша. — К., 2008. — С. 149.

пишуть Р. Горак та Я. Гнатів, відзначаючи парадоксальний факт урядування у львівському університеті у час навчання Івана Франка етнічних русинів-українців, які абсолютно не сприяли українізації у стінах цього закладу, а радше навпаки — як ренегати-перекинчики запекло сповідували шовіністичну «польськість». Так, зокрема, ректором і проректором у 1876/1877 навчальному році були «греко-католики» Е. Черкавський (два роки підряд, а пізніше ще раз — рідкісний випадок в історії виборної однорічної посади!) і К. Сарницький, ректором у 1878/1879 Л. Білінський, раніше — Я. Головацький, однак лише Омелян Огоновський послідовно відстоював українські національні інтереси в університеті й став через це жертвою переслідувань і шантажу намісника Галичини А. Голуховського та Е. Черкавського.¹⁰⁴ До речі, саме Огоновський, виконуючи обов'язки декана філософського відділу у 1871–1872 роках, виголосив інавгураційну промову у Львівському університеті не німецькою, а слов'янською мовою, а саме мовою українською, і лише з наступного року офіційно пролунала мова польська, що не відзначено у надзвичайно деталізованій та скрупульозній праці біографів Івана Франка. Натомість, цілком справедливо Горак і Гнатів відзначають ефективність навчання через наукові авторські семінари, запроваджені в усіх університетах Австро-Угорської імперії внаслідок реформ 50–60-х років 19-го ст.¹⁰⁵ Франко був учасником всіх семінарів Омеляна Огоновського, і справедливо його вважати учнем, який переріс професора. Позитивні судження Франка про педагога і вченого Огоновського однозначно переважають критичні оцінки його методології наукових досліджень. Не змінив ніколи Франко думки про фатально низький рівень викладів З. Венцлевського та Е. Черкавського і, без сумніву, мав щодо цього підстави, але є ще цілий ряд професорів Львівського університету, лекції і семінари яких відвідував студент-Франко і немало почерпнув з них, залишив хороші відгуки про їхні виклади, співпрацював та рецензував їхні наукові праці. Це, передусім, Юліан Охорович, Тадей Войцеховський, Антон Каліна, Людвик Цвіклінський, Леон Білінський, пізніше — Роман Пілат, Олександр Брюкнер.

¹⁰⁴ Горак Р., Гнатів Я. Іван Франко. Університет. Книга четверта. — Львів, 2004. — С. 33; 91.

¹⁰⁵ Там само . — С. 47–65.

Список можна продовжити, а також визнати, що тогочасна система освіти в Австро-Угорщині була відносно вільною, університет — автономною інституцією, а звідси висновувався той факт, що багато професорів «емігрувало» поміж різними європейськими вищими навчальними закладами, комунікували між собою, привносили у методику викладання різних предметів, зокрема філології, елементи різних європейських шкіл. Прикметною у цьому ракурсі є Франкова реакція у 1912 році на супровідну статтю Г. Войташевського до російського перекладу його творів, які вийшли у Москві. Автор передмови з вульгарно-соціологічних позицій написав про життєпис, творчість і, що особливо цікаво, етапи освіти: *«Університетським студіям він присвячує згядно мало часу, і для того не одержує звичайного ученого ступеня»*. На що Франко відповів так: *«На університет у Львові, не вважаючи на потребу заробляти дещо письменською працею, я ходив досить пильно, робив колоквиї з руської мови та словесності, написав латинською мовою для семінарія класичної філології розвідку про Лукіанові «Розмови богів»¹⁰⁶*. І далі стверджував, що не отримав доцентури не через шовінізм професорської колегії, що була налаштована до претендента досить прихильно, а через veto політичної влади, а власне тодішнього намісника графа Казимира Бадені. Особливо Франка «зачепили» на перший погляд слушні слова Войташевського про те, що *«при інших, ліпших умовах, коли би Франко був членом незалежної свободної нації, він, може, дійшов би до найвищих учених ступенів, був би признаний офіційними науковими інституціями і мав би забезпечене матеріальне становище, що дало би йому можливість вільно віддатися рідній літературі та науці»¹⁰⁷* — тому реакція відомого європейського вченого і літератора витончено коректна, але й дуже саркастична: *«До сих слів мушу завважити стільки, що в Австрії і взагалі в цивілізованім світі (підкреслення моє — В.М.) нема офіційної науки, а є тільки офіційні наукові інституції. На моє матеріальне положення політичні відносини, крім непризнання мені права викладати на університеті, не мали ніякого впливу...»¹⁰⁸*

¹⁰⁶ Франко І. Причинки до автобіографії [Универсальная библиотека. Ч. 423. 10 к. Иван Франко. К свету! На промыслах. Перевод с украинского Г.Войташевского и М.Новиковой. Книгоиздательство «Польза» В.Антик и К-о. Москва, без означення року] // Збір. творів: У 50 т. — Т. 39. — С. 40.

¹⁰⁷ Там само. — С. 41.

¹⁰⁸ Там само.

Абсолютно зрозуміло, де Франко проводить цивілізаційну межу. Звиклому до тотальної уніфікації та нещадної цензури, до виключно офіційних (тобто, жорстко контрольованих державою) наукових інституцій російському авторові не до зрозуміння, що таке університетська автономія, демократичні вибори сенату, самоврядування, право на збереження національної ідентичності і можливість навчатися рідною мовою як неодмінна складова цього права, що, хоч і з великими обмеженнями, однак надавала конституційна монархія українцям в Австро-Угорщині. На відміну від офіційних сотень заборон і переслідування всього українського у російській імперії. Як було уже зазначено вище, юнацький максималізм у ставленні до себе і до людей навколо, захоплення соціалістичною риторикою справді значним чином визначили життєвий шлях Івана Франка, стали причинами арештів та не дали змоги сповна реалізуватися йому як науковцеві та белетристові. Однак навіть після арешту Франко-студент отримував університетську стипендію і, безсумнівно, міг віддатися рідній літературі та науці — якраз це було можливим і не переслідувалось, а наукову кар'єру, матеріальний добробут втратив через активне ангажування у громадську та політичну сферу життя Галичини, що селянський поет (чи тільки селянський?) уважав своїм життєвим обов'язком. Отож, почуття неспівмірності становища українського письменника (не кажучи уже й про науковця!) у двох колонізованих частинах України і викликало таку гостру відповідь.

Використана література:

1. Горак Р., Гнатів Я. Іван Франко. Університет. Книга четверта. — Львів, 2004. — 472 с.
2. Денисюк І. «Не спитавши броду» як роман виховання // Літературознавчі та фольклористичні праці: У 3 томах, 4 книгах. — Т. 2. — Львів, 2005. — С. 174–191.
3. Костюк Г. Зустрічі і прощання. Спогади у двох книгах. Книга перша. — К., 2008. — 718 с.
4. Лукіянович Д. «Політично ненадійний» // Спогади про Івана Франка. Упорядник М. Гнатюк. — Львів, 1997. — С. 312–317.
5. Рудницький М. Іван Франко // Спогади про Івана Франка. Упорядник

- М. Гнатюк. — Львів, 1997. — С. 333–363.
6. Чикаленко Л. Як ми з І.Франком ловили рибу // Спогади про Івана Франка. Упорядник М. Гнатюк. — Львів, 1997. — С. 416–418.
 7. Франко І. Борис Граб // Збір. творів: У 50 т. — Т. 18. — С. 177–191.
 8. Франко І. Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах // Збір. творів: У 50 т. — Т. 26. — С. 320–331.
 9. Франко І. Як це сталося (Спогад) // Збір. творів: У 50 т. — Т. 34. — С. 372–376.
 10. Франко І. Причинки до автобіографії [Универсальная библиотека. Ч. 423. 10 к. Иван Франко. К свету! На промыслах. Перевод с украинского Г.Войташевского и М.Новиковой. Книгоиздательство «Польза» В.Антик и К-о. Москва, без означення року] // Збір. творів: У 50 т. — Т. 39. — С. 36–44.
 11. Франко І. Професор Омелян Огоновський // Збір. Творів: У 50 т. — Т. 43. — С. 358–381.

ТЕМА 5. ФРАНКОВА КОНЦЕПЦІЯ ПІДРУЧНИКА З ЛІТЕРАТУРИ

Одним із стрижневих питань в методиці навчання української літератури завжди була і буде проблема написання і практичного використання шкільних підручників і посібників. Спробуймо проаналізувати погляди І. Франка на методологію створення шкільного та університетського підручника з літератури, адже його педагогічні вимоги первісного й основного наголошування на художньому тексті як основі літературної освіти, його критерії наукової об'єктивності та індивідуального стилю навчальних книг, на мою думку, надзвичайно актуальні у наш час — час інформаційного суспільства. На зламі тисячоліть у нашому шкільництві продовжувалась експансія візуальної педагогіки. Метафорично назвімо цей процес цивілізацією *зображення*, яка з 60-70 рр. двадцятого століття розпочала активний наступ на класичну у дидактиці цивілізацію *слова* через впровадження модерних навчальних технік, а саме програмоване навчання, фільми і журнали, телебачення, комп'ютеризацію й інтернет у викладанні шкільних дисциплін. Чи означає це занепад і відхід на задній план традиційних дидактичних засобів навчання — шкільних та університетських підручників, чи, принаймні, перевагу цієї візуальної педагогіки? Чи витіснить у майбутньому *зображення слово*, як це прогнозують футурологи і фантасти? Вважаю, що не варто боятися того, що ніколи не наступить. Особливо це стосується літературної освіти, де магія і сила слова є єдиною ланкою між думкою і мовою, основою вербального мислення. Щодо ж практичного методичного забезпечення вивчення літератури, то в останні десятиліття спостерігаємо справжній шторм і шторм у цій царині, появу дуже багатьох різнопланових посібників і підручників для середніх і вищих навчальних закладів. Загалом треба б вітати таку різноплановість, можливість вибору, але водночас дуже сильним у педагогічній спільноті є прагнення до універсалізації, вироблення «єдино-правильної», спільної для всіх і вся книжки для навчання. Тим більше, що чимало посібників і підручників, історій літератури є низької якості, компілятивними і науково маловартісними. Такі тенденції характерні для більшості постколоніальних суспільств, які долають своєрідний хаос переходу від тоталітарної до демо-

кратичної освіти, що передбачає зміну інформаційного, репродуктивного навчання на особистісне і творче. Сучасний польський методист у кінці двадцятого століття писав: «Учителі діють тут навпомацки у тісному просторі визначеному шкільною традицією і власним досвідом праці з учнями. Не всі хочуть звільнитися від енциклопедизму. Декотрі з них усе ще мріють про перевантажені програми і з недовірою сприймають редукцію матеріалу, що її постулюють сучасні програми, зокрема за зразками англосакськими. Якими добрими для них були часи, коли увесь предмет містився у грубій учнівській підручнику, а «вчитися» означало читати той підручник вдома!»¹⁰⁹

Отож, «підручник для читання» є анахронізмом, якого треба позбавлятися, адже таким чином ми продукуємо людей інертних, одновимірних, «відбиваємо» бажання читати тексти, врешті, позбавляємо учнів естетичної насолоди та емоційного переживання. Із власної викладацької практики розкажую колегам як анекдот випадок на екзамені з методики викладання української літератури, коли загалом-то «сумлінна» студентка 5-го курсу заочного відділення, не пам'ятаючи шкільного тексту, не змогла продемонструвати проблемний метод навчання, а на мою пропозицію використати для цього будь-який твір, прочитаний під час навчання, відповіла: «А я в університеті нічого не читала, я вчу-у-уся!» І вона дійсно «вчилася», читаючи і конспектуючи статті, монографії своїх викладачів, «критики» та «історії літератури»! І мала за такої підготовки зовсім непогану залікову книжку, що також є «вироком» нашій університетській літературній освіті.

Із шкільної практики яскравою ілюстрацією цього потворного явища є спомини письменника Анатолія Дімарова, який, згадуючи свою вчительку Олену Черненко (дружину Григорія Тютюнника), яка прищепила йому любов до книжки, бо ніколи не вчила за програмою і підручником, пише: «...Пам'ятаю, як у нашому 10-му класі кругла відмінниця ніколи жодного разу не прочитала художнього твору. Вона зубрила напам'ять підручник і одержувала п'ятірку, а творів не читала і не цікавилася ними. А так із п'ятіркою і у світ

¹⁰⁹ Bolesław Niemierko, *Міędzy oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 1997. — С. 35.

пішла. А зараз скільки таких є! На жаль, так само виховуються в багатьох випадках і зараз»¹¹⁰.

Власне, отаке зубріння, «куте» (вислів І. Франка), суто механічне інформативне навчання є великим злочином щодо художньої літератури, бо й справді знищує в учня бажання читати, дискредитує саму сутність письменства. Це питання цікавило і хвилювало ще Івана Франка, який активно ангажувався в освітню проблематику, написав десятки публіцистичних та наукових праць на цю тему, моделював педагогічні проблеми у своїй белетристиці. Зокрема, далекого 1884 року, працюючи у редакції львівського часопису «Зоря», Франко фактично ініціював загальносуспільне обговорення стану викладання української літератури у школах і гімназіях, бо небезпідставно вважав, що навчання письменства у цих закладах є основою розвитку мистецтва слова загалом. Думки класика про методику і спосіб навчання літератури, на жаль, дуже актуальні і сьогодні. На жаль, бо йдеться власне про сліпу залежність від підручника, банальне переказування змісту твору, беззмістовне заучування хронології життя письменника, а схема уроку, яку «... легко собі представити, але — страшно подумати», виглядала за часів Франка так: «...Учитель велить сьому або тому ученикові читати уступ з читанки, розказати читане «своїми словами» і сказати (після поміщеної при авторові біографічної нотатки) головні дати з його життя. Ось і все, — часом тільки для відміни велить учитель, щоб ученики сей або той вірш яко «дуже красний» виучили напам'ять. Та ні, — се ще не зовсім все. Деякі учителі пробують розбирати «естетично» читані кусники — хоч такі учителі належать до рідкостей»¹¹¹. Чи ж не нагадує цей опис сьогоденний урок з української літератури?! Вістря Франкової критики спрямоване проти інформаційно-репродуктивного навчання без урахування специфіки літератури як універсального виду мистецтва, проти

¹¹⁰ Дімаров А. Заперечення віджилої практики і спрага нових відкриттів (Розмова Анатолія Дімарова та Михайла Слабошпицького) // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. — К., 2006. — Ч. 7–8. — С. 31.

¹¹¹ Франко І. Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах // Збір. тв.: У 50 т. — Т. 26. — С. 324. Детальний аналіз цієї надзвичайно цінної для методики викладання української літератури у школі і педагогіки загалом розвідки Івана Франка дивись: Микитюк В. «Срux professorum». Сторінками однієї статті Івана Франка // Урок української. — К., 2008. — Число 3-4. — С. 5–9.

схоластичного вивчення елементів теорії літератури, псевдо-естетичних «розборів» текстів, а також проти вивчення «кусників» та «уступів» за хрестоматіями, що не дає змоги сприйняти твір цілісно, спотворює сприйняття тексту, профанує белетристику як таку.¹¹² Між тим, сьогоднішня шкільна програма з української літератури, переповнена сотнями часто одновимірних, однолінійних текстів, які б потрібно оптимізувати й градувати через жанрово-стильовий відбір, старається «компенсувати» перевантаження учнів кількістю текстів для читання рекомендаціями про вивчення фрагментів творів. Ще 1890 року, рецензуючи німецький часопис «Der Kunstwart», що виходив у Дрездені, Франко відзначив позицію редакції, яка «...звертає увагу на шкільне виховання німецьких дівчат, особливо на викладання рідної літератури в старших класах і вбачає тут справжню школу поверховості й пустої риторичності. Оті письмові вправи, коли учениці завше мусять городити ті самі описи сходу і заходу сонця або міркувати над заялженими приповідками і «моральними сентенціями», оті «шкільні уривки», що являють собою лише шматочки «найкращих творів найкращих письменників», але викликають відразу від читання бодай одного з них в цілому — все це, на думку автора, вади, які треба усувати»¹¹³.

На жаль, така практика навчання літератури присутня і сьогодні в українській школі, коли вчитель використовує для виконання програми виключно схеми й оцінки підручника, «нав'язує» учнівській аудиторії готові шаблони і стереотипи, присмачені дидактичними і моральними настановами. За умов надзвичайної перевантаженості програми з української літератури учні переходять на «конвеєрний» спосіб вивчення уривків художніх творів за хрестоматіями чи псевдо-посібниками і псевдо-підручниками, що масово тиражуються саме для такої «методики» навчання.

Звісно, Іван Франко аж ніяк не заперечував потреби використання підручників, критичних розвідок для вивчення літератури, але, на його переконання, це лише допоміжні засоби для опрацювання основного компонента у царині мистецтва слова — Тексту. Через свого художнього протезе, образ гімназійного вчителя Міхонського, письменник-педагог так оцінював роль навчальної літератури і її співвідношення з текстами: «Старайся насамперед

¹¹² Франко І. Der Kunstwart // Збір. тв.: У 50 т. — Т. 28. — С. 47.

¹¹³ Там само.

пізнати якнайбільше творів літератури з власного читання, а тоді вже берися й до історії літератури. Я би велів попалити дев'ять десятих частей усіх тих компендій. Се попросту деморалізація, а не наука. Вони виробляють цілі генерації тих премудрих людей, що все знають, але поверха, з чужих слів, а про все готові говорити з таким певним видом, немов все те бачили, читали й передумали»¹¹⁴. В обох центральних образах цитованого твору Івана Франка — в оповіданні «Борис Граб» (частині незавершеного роману «Не спитавши броду») — чимало автобіографічного, хоча не варто проводити прямі паралелі із життям письменника, — радше можна говорити про протосюжет, про пропорції художнього і фактичного, реалізацію своєрідного ідейного топосу у художньому творі. В образі Бориса, окрім власне Франкових автобіографічних ознак (соціальне походження, темперамент, ерудованість, етапи освіти, аналітизм, критичність, триб світосприйняття, спосіб релаксування та ін.), безперечно є риси і виписані із його колег та знайомих, а то й просто реалізоване право на *licentia poetica*, а Міхонський є збірним образом і реального вчителя Перемишльської гімназії, що й дав прізвище літературному героєві, і компіляцією окремих індивідуальних частинок характерів Франкових вчителів (у першу чергу І. Верхратського, М. Драгоманова) чи знайомих (Лімбах). Однак і самого Івана Франка невиправдано вважати нереалізованим педагогом. Так, він жодного дня не працював вчителем чи викладачем, хоча ще з Дрогобича готував себе до кар'єри гімназійного й університетського викладача. Цьому завадили певні відомі життєві обставини, однак *свій педагогічний дар він реалізував через репетиторство у школі, гімназії й університеті, через збирання бібліотеки, випозичання та обговорення книг з своїми друзями і учнями, через індивідуальне та групове спілкування на лоні природи під час численних природничих мандрівок та екскурсій. А чи не педагогічною діяльністю були семінари, лекції на українознавчих курсах для молоді з материкової України за програмами наукового товариства імені Т. Шевченка, відчити у рамках освітніх програм «Просвіти», виступи на вічах, під час парламентських виборів, пізніше — читання власних текстів перед учасниками різноманітних українських громад і спільнот, або ж безпосереднє спілкування із студентською молоддю на чисельних зустрічах, ювілеях, спеці-*

¹¹⁴ Франко І. Борис Граб // Збір. тв.: У 50 т. — Т. 18. — С. 187.

альних лекціях, у тому числі і неформальне — у кав'ярнях, бібліотеках, редакціях. Ще одною дидактичною площиною було залучення до наукової праці гімназистів, студентів та вчителів через участь у виданнях і видавничих проєктах, які курував Франко, або ж його участь у написанні й обговоренні літературних портретів, видань художньої спадщини українських письменників-корифеїв, що становили основу шкільної лектури, наприклад, Шевченкового видання творів. Загалом Франко написав біля сотні статей, відгуків та рецензій з педагогічною проблематикою, у яких порушував питання методології і методики навчання, наповнення шкільних й університетських програм з української мови і літератури, навчальних підручників, становища учителя та інших актуальних педагогічних проблем. Іntenції ментора відбулись і через виховання та навчання власних дітей, тому художні твори, у яких письменник створив цілу галерею образів педагогів і порушував різноманітні проблеми освіти, стали вислідом його життєвого досвіду у глибокого зацікавлення цією проблематикою.

Основною хибою у вивченні тексту художнього твору Франко вважав вимогу до учня беззастережно прийняти готову думку, оцінку, хай навіть і, здавалось би, правильну, але чужу, тому-то Міхонський своєму учневі, який уже двічі прочитав Гомеровий твір і запитує вчителя, чи дійшов вже до «правдивої» відповіді про «Одісею», говорить, що можна дійти лише до якоїсь відповіді! Йдеться про найвищу суб'єктивність сприйняття тексту у кожного реципієнта, адже це специфіка літератури як виду мистецтва. Формуючи у своєму учневі самостійність суджень та естетичних оцінок, після рефератів і відповідей про твори чільних майстрів світової літератури, після уже фрагментів «стереометричного» (багатопланового) розуміння, Міхонський *«...давав йому читати докладні життєписи даних авторів, збірники їх листів, мемуари їх самих та їх сучасників і тим приучував його, з одного боку, розуміти всякий твір людського на основі того часу й тих живих людських взаємин, яких він був витвором і виразом, а з другого боку, призвичаював розуміти історію даного часу, так сказати, аналітично, із свідомістю та настроїв тогочасних людей, а не з готових шаблонних конструкцій шкільних підручників»*¹¹⁵.

¹¹⁵ Франко І. Борис Граб // Зібр. тв.: У 50 т. — Т. 18. — С. 186.

Так само, як навчання за підручником Історії літератури, не сприймав Франків герой і «Загальних нарисів всесвітньої історії», про які говорив: «Пощо тобі ще збільшувати той баласт і набивати собі голову готовими конструкціями, які для свого часу і для їх авторів може й мали якое значіння, а для нас не мають ніякого? Захочеш глибше ввійти в студювання якоїсь історичної епохи, то йди просто до джерел, до сучасних тій епосі писань або до основних монографій, а оті сметанкарі, що нібито збирають сметанку з усіх спеціальних праць, дають по правді тільки якусь бовтанку, препаровану для їх власного смаку, але для нас, особливо для молодіжі, більше шкідливу, ніж пожиточну»¹¹⁶. Не менш радикально оцінював Франко через позицію свого ідеального вчителя і книги з естетики, вважаючи, що «Красота — то наше суб'єктивне почування певних форм, пропорцій, звуків, кольорів, таке саме суб'єктивне, як любов, гнів, погорда. Нема спеціальної науки про любов ані про гнів, так само нема ніякої спеціальної науки про почуття краси»¹¹⁷.

Отож, письменник у цій «методичці», оповіданні «Борис Граб» стверджував, що для формування творчої та неординарної особистості учня треба читати кращі тексти, добрі життєписи, спогади та листи визначних людей, а у мистецьких і поетичних дискусіях висновувати уваги про саме людське життя, про сучасні письменникові заходи і змагання людського духу, про сучасну науку історичну, природничу й суспільну. Чи ж небезпідставно стверджував мислитель, називаючи «деморалізацією» для молоді поверхові компендіуми-компіляції історії літератури, «бовтанкою» загальні нариси з історії, «пірамідальною дурницею» — книги з естетики, а авторів і читачів цих книг образно нарік не менш влучною метафорою — «сметанкарі». Тільки здобує власною думкою, досвідом, пережитими емоціями, власною «духовою працею» є визначальним для формування сильної і творчої людини, якою безумовно був і сам Франко.

2002 року в Києві за редакцією Н.Й. Волошиної та за участі авторського колективу провідних українських учених-методистів опубліковано навчально-методичний посібник «Наукові основи методики літератури» [*Наукові основи методики літератури. На-*

¹¹⁶ Франко І. Борис Граб // Збір. тв.: У 50 т. — Т. 18. — С. 187.

¹¹⁷ Там само. — С. 187.

вчально-методичний посібник / За редакцією доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента АПН України Н.Й. Волошиної. — К.: Ленвіт, 2002. — 344 с.], який логічно і системно підсумовує досягнення цієї наукової галузі в Україні за останніх 40-50-рр. Книга дуже потрібна для української вищої школи (особливо для філологічних педагогічних спеціальностей) і поруч із модернізованим посібником Є.А.Пасічника [*Пасічник Є.А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. — К.: Ленвіт, 2000. — 384 с.]*, працями Б.І. Степанишина [*Степанишин Б.І. Викладання української літератури в школі. — К.: Проза, 1995. — 254 с.; Тарас Шевченко, Іван Франко, Леся Українка в школі: Методична трилогія. — К.: РВЦ «Проза», 1999. — 384 с.; Стратегія і тактика в літературній освіті учнів. — К.: Веселка; Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2003. — 191 с.] стала основою для вивчення курсу методики навчання української літератури у середній школі. Є й інші авторські розробки у цій науковій царині, особливо варто відзначити абсолютно новаторську монографію Ганни Токмань [*Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція. — К.: Міленіум, 2002. — 317 с.]*, у якій великою мірою використано уже європейську методологію дослідження проблеми, модернізовано традиційні для українського шкільного літературознавства і методики навчання тактику і стратегію літературної освіти. На жаль, ця авторська Методика малодоступна через низький тираж видання, але опубліковано повноформатний академічний підручник цієї ж методистки для студентів вищих навчальних закладів, у якому блискуче реалізовано й авторську концепцію викладання літератури, й класичний інструментарій методики викладання української літератури [*Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі: підручник / Г.Л. Токмань. — К.: ВЦ «Академія», 2012. — 312 с. — (Серія «Альма матер»).*]*

Звісно, у царині методики викладання української літератури як науки публікують і зараз багато цікавих спеціальних монографій і практичних розробок окремих проблем, однак цього все ж таки недостатньо, особливо у порівнянні із дидактичними напрацюваннями наших європейських сусідів, де (наприклад, у Польщі) працюють потужні спеціалізовані методичні інститути і центри. Назву окремі з праць, особливо корисні, на мою думку,

як для студентів-філологів, так і для вчителів-україністів [Острочервова Н.М. *Аналіз уроку: концепції, методики, технології*. — К.: Інкос, 2003. — 352 с.; Ситченко А. *Навчально-технологічна концепція літературного аналізу*. — К.: Ленвіт, 2004. — 304 с.; Куцевол О. *Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : монографія / Куцевол О.* — Вінниця: Глобус-Прес, 2006. — 348 с. та інші.]

Усе ж особливо відзначаю системність подачі матеріалу, логічність та інформативність найновішого підручника Ганни Токмань, у якому зокрема є і компактний, однак методологічно досконалий підрозділ «Програмно-методичне забезпечення шкільного курсу української літератури». Професор Токмань ґрунтовно проаналізувала шкільні програми з української літератури, у ракурсі ж нашої проблематики не можу не покликатись на її судження про підручники з української літератури, що засвідчують повне володіння цією проблематикою. *«Порівняно з іншими шкільними предметами у навчанні літератури підручник посідає менш значне місце, адже основним є не навчальний, а художній текст. На зміст підручника впливає неповторність індивідуального сприймання твору кожним читачем, тому він спрямований не на однозначно правильні розв'язання завдань, а на індивідуальне осмислення художніх явищ»*,¹¹⁸ — абсолютно виправдано, у продовження Франкових думок, вважає науковець. Це справді «свіжий» погляд на місце і роль шкільного підручника з літератури, це — подолання інерції радянського підручникотворення, коли панували колективні, «провірені», стереотипно-узагальнені підходи до цього питання. Звісно ж, як ми намагались вище розглянути, педагоги-класики, зокрема й Іван Франко, завжди наголошували на унікальності літератури як шкільної дисципліни.

Повертаючись же до посібника «Наукові основи методики літератури», звернімось до відповідного для нашого об'єкта дослідження розділу «Підручники і посібники з літератури»¹¹⁹, у якому проаналізовано, зокрема, й історичний досвід створення шкільного підручника з літератури. О.М. Бандура робить ретроспективний

¹¹⁸ Токмань Г. Л. *Методика навчання української літератури в середній школі: підручник / Г.Л.Токмань*. — К.: ВЦ «Академія», 2012. — С. 48.

¹¹⁹ *Наукові основи методики літератури. Навчально-методичний посібник / За редакцією доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента АПН України Н.Й.Волошиної*. — К.: Ленвіт, 2002. — С. 288-323.

огляд проблеми від античних часів до здобуття Україною незалежності, а навчальні книги останнього десятиліття лише називає. Такий підхід зумовлює і певний шаблон в оцінці, адже авторові мимоволі не вдалось повністю позбутись ідеологічних кліше, хоча уже помітне прагнення зосередитись на наукових і методичних якостях підручників різних часів. В основному це виявилось через інерцію розглядати українську педагогіку через призму російської (чи «загальноросійської?»), а потім — радянської. У статті нічого не згадано про brutальне варварське знищення українського шкільництва в освітніх закладах тієї частини України, яка була колонізована Росією у 2-й половині 17-го століття і в подальшому, натомість збережено певною мірою соціологічні та протиевропейські акценти, наголошено виключно на румунських і польських утисках шкіл та гімназій з українською мовою викладання у міжвоєнне двадцятиліття першої половини 20-го століття. Звісно, жоден з окупантів не дбав про розвиток української освіти за винятком, можливо, «тактичних» маневрувань австро-угорської влади, однак навчатися рідною мовою українці-наддністрянці на відміну від наддніпрянців таки могли, у царині освіти було зроблено дуже багато, в основному через самоорганізацію нації, витворення справжньої української еліти. Підрозділ «Навчальні книги з літератури в школах Західної України» відверто тенденційний і найслабший у статті О.М.Бандури, адже у ньому нічого не сказано про неофіційну українську Академію Наук — Наукове Товариство ім. Т.Шевченка, що безпосередньо опікувалося створенням й національних підручників з літератури, про феноменальну просвітню й освітню організацію «Просвіта», яка успішно боролась з неграмотністю дорослих та створила масову сітку читалень, а у рамках її видавничих проектів було видано десятки «Читанок», «Хрестоматій» та інших навчальних книг з літератури. Не говоримо вже про гуртування молоді у «Соколах» і «Січах», створення приватних і середніх шкіл по містах, утримування близько п'ятдесяти «бурс» (гуртожитків при навчальних закладах) для незможних учнів і студентів, чи навчальні стипендії, що їх надавала церква для дітей-сиріт і бідняків.

Без пафосу, але ще раз наголошу на тому, що освіта і створила отой далеко не міфічний український національний «П'ємонт» у Галичині, щодо ж нашої теми, то в аналізованому посібникові нічого не згадано про роль у підручникотворенні О. Духновича, І. Мо-

гильницького, Й. Левицького, Й. Кобринського, Я. Головацького, Ю. Федьковича, О. Торонського, Ю. Романчука, Й. Застирця, М. Возняка та ін. Праці тих же, кого згадано (О. Барвінський та Ом. Огоновський), безпідставно засуджено, ще й покликуючись на оцінку класика: «Консервативний напрям мали й підручники для вищих класів гімназії та III-У курсів учительської семінарії, зокрема навчальні книги О. Барвінського й О. Огоновського. І. Франко гостро критикував підручники О. Огоновського за поверховість, відсталість, перекручення фактів, дат, теоретичних положень»¹²⁰.

У чому ж полягав «консерватизм» цих книг? У тому, що обидва автори активно боролися з москвофільськими тенденціями в освіті та літературі, формували ідеали українського соборного патріотизму, категорично заперечували використання «язичія», залучали у книги молитви, «життя святих», вводили в підручники тексти українських письменників, заборонені у російській імперії? Чи все ж таки якісь претензії до «методичного наповнення», «методичного апарату»? Упевнено стверджую, що на науково-методичному рівні навчальні книги Барвінського й Огоновського на порядок досконаліші від тієї ж доречно згаданої та «похваленої» у статті О. Бандури «Читанки» М.Шашкевича, яка була тільки провісником освітянського відродження і в силу суспільно-політичних умов свого часу мало залучалась для практичного навчання у школах. Методичний арсенал названих вище українських професорів-освітян був на рівні тодішніх австрійських, німецьких, польських, швейцарських, угорських підручників для шкіл, адже навчались і формувались ці науковці і педагоги в умовах загальноєвропейського освітнього простору, чимало перекладали навчальних книг, особливо це стосується теоретичної бази шкільного літературознавства.

Форма їхніх «хрестоматій» також була класичною для того часу: підбірка текстів з коментарями щодо їхнього змісту та короткий історико-літературний огляд. Знову спрацьовують стереотипи сприйняття, знову тавро «буржуазного націоналіста» незримо присутнє і заважає об'єктивно сприймати величезний педагогічний доробок цих подвижників. Особливо це дисонує на фоні дифірам-

¹²⁰ Бандура О.М. Навчальні книги з літератури в школах Західної України // Наукові основи методики літератури. Навчально-методичний посібник / За редакцією доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента АПН України Н.Й. Волошиної. — К.: Ленвіт, 2002. — С. 293.

бів ненаписаному підручникові українофоба В. Белінського, який «розумів потреби тогочасної школи, співвідношення надбань передової теорії та навчального предмета»¹²¹. Великодержавницька, проімперська літературознавча та педагогічна доктрина «несамовитого Віссаріона» мала мало спільного з європейськими освітянськими концептами 2-ї пол. 19-го — поч. 20 ст., що передбачали розвиток національного шкільництва, гуманізацію і демократизацію процесу освіти, все більшу увагу у процесі навчання до особистості учня. Ці тенденції, засновані на ґрунті психолого-педагогічних теорій західноєвропейських філософів освіти Кіппатрика, Дьюї, Торндайка, знайшли своє практичне вираження на зламі століть у діяльності американського філософа і педагога Джона Девея, доктрина якого мала великий вплив на світову педагогіку, а український мислитель і педагог Іван Франко формулював такі ж думки про природу мислення і його місце у процесі навчання, співвідношення пізнання знань і реальності учня у суспільному житті десятиліттями раніше.

Однак це тема окремого дослідження, щодо ж оцінок Івана Франка педагогічних праць Омеляна Огоновського, то потрібно виважено та об'єктивно розглядати їх. Відомим є максималізм та високі наукові вимоги Франка, прагнення використовувати новітню методологію, тому абсолютно логічними є його зауваги щодо біо-бібліографічного способу комплектації матеріалу та «естетичного» оцінювання окремих літературних творів і явищ, власне, «способу трактування предмета», окремих фактологічних помилок, проте він же писав: «...Ми повинні бути вдячними Огоновському за те, що він перший з муравлиною пильністю стягнув до купи масу біографічного й історико-літературного матеріалу, задля якого його праця довго ще не стратить своєї вартості»¹²². Йдеться про знамениту першу цілісну «Історію літератури руської» (1887–1894), але ще на початку вісімдесятих Франко рецензував декілька праць Омеляна Огоновського. Зокрема, надзвичайно позитивну оцінку отримала книга професора для вивчення порівняльної граматики слов'янських мов на основі фонетичної системи Караджича «*Studien auf dem Gebiete der ruthenischen Sprache von Dr. Emil Ogonowski*» (Львів, 1880), яку Франко вважав основним здобутком

¹²¹ Там само. — С. 295.

¹²² Франко І. З останніх десятиліть ХІХ в. // Збір. тв.: У 50 т. — Т. 41. — С. 522.

галицького мовознавства цього періоду, розвитком наукових ідей Житецького і Потебні. 1881 року вийшли дві літературознавчі праці Омеляна Огоновського, які також викликали широкий резонанс. Це — «Хрестоматія староруська для вищих класів гімназійних» та «Короткий погляд на історію літератури руської від Татарщини до кінця ХУІІІ віку» («Зоря», Числа 21-24). Перші спроби синтетичного аналізу української літератури у підавстрійській Україні, спроби періодизації та характеристики окремих етапів розвитку літературного процесу стали основою майбутнього фундаментального доробку історика літератури, ферментували подальше вивчення проблеми. Якщо розглянути «Хрестоматію староруську» через методичну призму, то, окрім добору текстів та коментарів до них, дуже цікавим є історично-літературний огляд укладача збірника, своєрідна «мала історія української літератури» для школи. Огляд невеликий за обсягом, але досить чітко висвітлює принципи, згідно з якими автор відбирає і коментує тексти. Пізніше Іван Франко високо оцінив цей дуже потрібний для українського шкільництва компендіум, згадавши його добрим словом в некролозі свого професора: «Належачи до основателів «Просвіти» покійний написав для сього товариства ряд популярних книжечок («Життя Бориса і Гліба», «Життя Т.Шевченка», «Життя Шашкевича», «Повістки для народу», «Життя св. Пантелеймона»). Рівночасно належачи до комісії для укладання руських підручників шкільних, зладив деякі книжки для гімназій, із котрих найважливіші були «Хрестоматія староруська» і «Грамматика руського язика». Його «Хрестоматія староруська» настала на місце старої «Хрестоматії» Головацького, уложеної в «об'єдинительнім» дусі (між взірцями «южноруського» письменства були там, наприклад, деякі великоруські биліни!) і становила значний прогрес супроти неї...»¹²³.

На початку ж вісімдесятих років огляд історії української літератури в «Хрестоматії» і ті ж тенденції, реалізовані в «Короткому погляді на історію літератури руської від Татарщини до кінця ХУІІІ віку», стали причиною наукової дискусії між університетським професором та Іваном Франком. У п'яти розділах «Короткого погляду» укладач шкільного підручника послідовно проводив ідею поцінування літературних фактів залежно від їхнього мовного оформлення, використання в них живої розмовної української

¹²³ Франко І. Професор Омелян Огоновський // Збір. тв.: У 50 т. — Т. 43. — С. 359.

мови. Про класифікацію літературної продукції у залежності від мови твору Франко писав і так: «Доктор Огоновський послідовно і з деяким полемічним завзяттям стоїть на національно-українських позиціях, надзвичайно пильно відстоює ідею окремішності України від Росії і Польщі, але є при цьому скоріше галицьким, ніж загальноукраїнським патріотом»¹²⁴; «Надто націоналістична доктрина не дозволяла йому звертати увагу на діла польські або інші, сучасні нашим старшим авторам і котрі мали вплив на розвій нашої літератури»¹²⁵. Ці вислови залюбки використовувались у радянському літературознавстві для «ярликування», тим паче, що і трактувались вони однозначно: націоналістична обмеженість, нетерпимість, клерикалізм і т.д. Франкова ж оцінка не має ідеологічного забарвлення, а характеризує особливості композиції і структури корпусу історії літератури. Завідувач єдиної в Україні кафедри рідної словесності виконував необхідну і неминучу місію — окреслення параметрів ідентифікації національної літератури, а його учень, що виробляв системний літературознавчий метод, хотів розглядати мовні і літературні явища в їхньому історичному розвитку, представляв нову наукову генерацію. Франкова метафора («націоналістична доктрина») стосувалась першого тому Історії літератури, а саме — опрацювання давньоруського (давньоукраїнського) письменства. Огоновський справді з причини відсутності архівних і текстових джерел, жорсткого часового цейтноту доволі вузько трактував давньоукраїнську літературу, вибравши критерієм відбору аналізованих в Історії текстів «народну» українську мову, і це було продуманим планом укладача.

Якщо для наукової роботи історика літератури така методологія була певним мінусом, то ж чи не єдино можливим і потрібним був такий план для укладача шкільного підручника? Згадаймо умови, у яких відбувалося формування модерної української нації у 2-й половині 19-го століття, постійні внутрішні суперечності між москвофілами та австрофілами, народовцями і радикалами! Невиробленість не тільки наукової методології, а й термінології, врешті, усе ще не доконане «азбучне» питання, відсутність мето-

¹²⁴ Франко І. Історія літератури руської. Написав Омелян Огоновський, часть II, Львів, 1889 // Збір. тв.: У 50 т. — Т. 27. — С. 335.

¹²⁵ Франко І. Професор Омелян Огоновський // Збір. тв.: У 50 т. — Т. 43. — С. 376.

дичних напрацювань до вивчення окремих текстів, майже повна відсутність перекладів і коментарів давньоукраїнських творів, — тому абсолютно правильною була педагогічна тактика відбору для шкільного вивчення текстів, написаних народною мовою! Хай навіть на шкоду науковій об'єктивності і достовірності, адже шкільна історія літератури має дещо інші параметри в колоніальних умовах жорсткого пресингу іншомовних культур, врешті, подібну ситуацію все ще бачимо і сьогодні. Також зазначу, що Франкові певною мірою космополітичні погляди у вісімдесятих роках невдовзі теж набудуть виразно націоналістичного окрасу, коли його ширі та ідеалістичні намагання досягти соціального і національного поступу для свого народу у супрязі з «сусідами» наткнуться на нерозуміння та конфронтацію.

Про те, що Іван Франко також вчився і зростав у полеміці із «старою школою», свідчить і певна трансформація його поглядів на шкільні програми і підручники, відображена через три роки (1884) у вже цитованій статті: «Що для лінгвіста, знаючого живі слов'янські мови, старословенщина і старорущина представляють великий інтерес при студіях розвою бесіди, не думаємо перечити. Але такі студії хіба ж належати можуть до гімназії? Хіба ж ними пора займатися ученикам п'ятого класу, котрі не знають ще, хто був Шевченко і на якій мові пише Міклошич? Се предмет студій університетських, а не гімназійних. Що в університеті добре і пожадане, те в гімназії може бути зовсім нездале і убиваюче»¹²⁶. Як бачимо, Іван Франко цілком переконливо доводить необхідність залучати до викладів у школі твори, написані «живою» мовою, вивчати «живий» фольклор і літературу, тобто, — визначальним вважає те ж мовне мірило, за яке критикував Омеляна Огоновського. Й у цьому немає протиріч, адже Франко еволюціонував, був «цілим» чоловіком із непогамовним внутрішнім темпераментом, здоровими науковими й педагогічними амбіціями, помилявся і вчився на помилках.

І сьогодні у контексті перебудови (чи побудови?) нових дидактичних моделей дуже важливим є питання про функції та зміст шкільних підручників, однак, на мою думку, треба дотримуватись основного, засадничого принципу: у навчанні має бути реалізо-

¹²⁶ Франко І. Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах // Збір. тв.: У 50 т. — Т. 26. — С.329.

ваним право вибору можливої моделі навчання, форм і методів дидактичної взаємодії, програм і, врешті-решт, шкільних та університетських підручників. Бажане для нас, ідеальне громадянське суспільство через широке обговорення напрацювань спеціалістів галузі встановлюватиме загальні стандарти освіти, однак шляхи їхнього опанування можуть і мають бути різними. Уніфікація — це ознака тоталітарного суспільства, тим більше неможливою вона є у такій царині як література. Широко узагальнивши, тепер можемо виокремити три основні типи шкільних підручників з української літератури: власне підручник (максимально узгоджений з курсом та програмою навчальної дисципліни), додаткові книжки для читання та поглибленого вивчення цього предмета (так звані посібники), довідкова література (словники, довідники, енциклопедії). Безперечно основним у нашій школі є перший тип підручника, що містить систематизований курс конкретного предмета, проблеми і вправи для засвоєння та закріплення вивченого, претендує на назву універсального. З другого типу часто виокремлюють підручники для практичних занять і вправ, або ж так звані програмовані підручники, тобто суто інформаційні збірники для чітко окресленого періоду навчання з конкретного фаху. Незаперечним є те, що будь-який із названих підручників, відрізняючись від решти структурою та змістом, має сповнювати основні загально-дидактичні функції, а саме: інформаційну, дослідницьку, практичну та самоосвіти. Проте абсолютно неможливою та небезпечною є своєрідна фетишизація підручників, адже жоден з них не зможе замінити «живого навчання» (вислів Романа Інгардена), а є лише додатком, засобом, підручним матеріалом. У випадку літературної освіти основою і першоджерелом завжди буде Текст та індивідуальна інтерпретація реципієнта, однак в умовах сучасного інформаційного суспільства неминучою і необхідною є різноманітна допоміжна література, яка дозволить учням узагальнити та систематизувати набуті знання, вкаже додаткові джерела для поглибленого вивчення конкретної теми, надасть змогу перевірити рівень засвоєння матеріалу шляхом виконання оригінальних контрольних завдань.

Орієнтуючись на творчого вчителя, можемо сказати, що сучасний підручник з української літератури має стимулювати пізнавальну діяльність учнів, тобто, не тільки і не стільки інформувати, як спонукати до самостійного аналізу текстів, забезпечувати можливість різноманітного застосування навчального посібника

на уроці. Усе ж таки, основним адресатом підручників є сучасні учні, які цінують систематизовані знання, але водночас хочуть, щоб інформація не «тиснула», а вивчення її мало динамічний, відкритий характер. Бажають, щоб навчальна книжка «заходила», інспірувала, залишала поле для їхньої самостійної інтерпретації, тому акцептуватимуть підручник оригінально укладений, з виразним авторським обличчям, що представлятиме різні погляди на певну проблему, забезпечить можливість вибору.

Підсумовуючи, окреслю декілька основних критеріїв, що визначають, на мою думку, оригінальність і професійну цінність шкільного підручника: 1) методологія представлення історико-літературного процесу й окремих літературних текстів; 2) у який спосіб і наскільки підручник є антологією текстів; 3) як функціують у ньому контексти, наскільки підручник інтегрований (світова література і культура, загальнонаціональний мистецький простір); 4) наскільки індивідуально-неповторним є авторський наратив.

Щодо останнього, а саме особливостей авторської концепції оповіді і комплектації матеріалу, суб'єктивного способу прочитання історії літератури, то знову звернімось до класика, який уже 1910 року, будучи важко хворим, диктував під запис свій підручник «Нарис історії українсько-руської літератури до 1890 р.». Іван Франко завершив його «Тимчасовим закінченням», сподіваючись продовжити тоді, «коли бог дасть дождати й освободити свої руки», та медитативно зазначив: «Все на світі тимчасове, отже й сей «Нарис» тимчасовий, викликаний загально відчутю потребою й подиктований, надіюся, тим почуттям об'єктивності та виrozumіlostі, що являється найкращим знаком наукового трактування речі»¹²⁷. Прагнучи до безстороннього висвітлення, Франко все ж таки розумів, що праця позначена його «духом», тому там же написав: «Мій «Нарис» при всій своїй науковій об'єктивності має все-таки певну індивідуальну закраску. Мені досить часто доводилося говорити про здобутки моїх власних літературних та наукових праць і наводити свої погляди, замість утертих досі в науці»¹²⁸. На превеликий жаль, Іван Франко взявся до роботи над «Історією» в уже «смеркальний» відтинок життя, коли власне уже й не міг

¹²⁷ Франко І. Нарис історії українсько-руської літератури до 1890 р. // Збір. тв.: У 50 т. — Т. 41. — С. 469.

¹²⁸ Там само. — С. 470.

по-справжньому організувати свою працю, тому «Нарис» у фактологічному і методологічному плані не став зразком історико-літературного стилю, однак важливими і повчальними є авторові інтенції до наукової об'єктивності, його «вирозумілість» і неповторна індивідуальна нарація.

Використана література:

1. Бандура О.М. Навчальні книги з літератури в школах Західної України // Наукові основи методики літератури. Навчально-методичний посібник / За редакцією доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента АПН України Н.Й. Волошиної. — К.: Ленвіт, 2002. — С. 292–294.
2. Бандура О.М. Підручники з літератури в школах Росії ХУІІІ — поч. ХХ ст. // Наукові основи методики літератури. Навчально-методичний посібник / За редакцією доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента АПН України Н.Й. Волошиної. — К.: Ленвіт, 2002. — С. 294–296.
3. Дімаров А. Заперечення віджилої практики і спрага нових відкриттів (Розмова Анатолія Дімарова та Михайла Слабошпицького) // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. — К., 2006. — Ч. 7-8. — С. 21–32.
4. Наукові основи методики літератури. Навчально-методичний посібник / За редакцією доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента АПН України Н.Й. Волошиної. — К.: Ленвіт, 2002. — 344 с.
5. Пасічник Є.А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. — К.: Ленвіт, 2000. — 384 с.
6. Степанишин Б.І. Викладання української літератури в школі. — К.: Проза, 1995. — 254 с.; Тарас Шевченко, Іван Франко, Леся Українка в школі: Методична трилогія. — К.: РВЦ «Проза», 1999. — 384 с.; *Стратегія і тактика в літературній освіті учнів.* — К.: Веселка; Тернопіль: *Навчальна книга — Богдан*, 2003. — 191 с.
7. Токмань Г.Л. Методика навчання української літератури в середній школі: підручник / Г.Л.Токмань. — К.: ВЦ «Академія», 2012. — 312 с. — (Серія «Альма матер»).
8. Токмань Г.Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція. — К.: Міленіум, 2002. — 317 с.

9. Франко І. Борис Граб // Збір. тв.: У 50 т. — Т. 18. — С.177-190.
10. Франко І. З остатніх десятиліть ХІХ в. // Збір. тв.: У 50 т. — Т. 41. — С. 471–529.
11. Франко І. Історія літератури руської. Написав Омелян Огоновський, часть II, Львів, 1889 // Збір. тв.: У 50 т. — Т. 27. — С. 334–336.
12. Франко І. Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах // Збір. тв.: У 50 т. — Т. 26. — С. 320–331. Детальний аналіз цієї надзвичайно цінної для методики викладання української літератури у школі і педагогіки загалом розвідки Івана Франка дивись: Микитюк В. «*Crux professorum*». Сторінками однієї статті Івана Франка // Урок української. — К., 2008. — Число 3-4. — С. 5–9.
13. Франко І. Нарис історії українсько-руської літератури до 1890 р. // Збір. тв.: У 50 т. — Т. 41. — С. 194-470.
14. Франко І. Професор Омелян Огоновський // Збір. тв.: У 50 т. — Т. 43. — С. 358–381.
15. Франко І. Der Kunstwart // Збір. тв.: У 50 т. — Т. 28. — С. 44–52.
16. Bolesław Niemierko, Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 1997, 377 с.

ТЕМА 6. ІВАН ФРАНКО ПРО ПРОГРАМИ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ (СУЧАСНІ ПРОГРАМИ У ШКОЛІ І ЗНО)

«А покажи-но мені книжку, з якої ти се так гладко напам'ять вивчився! ...Завдавав для проби таке питання, якого не було в книжці і на яке треба було відповісти з добрим наміслом. Такими питаннями він випробовував здібність мислення у своїх учеників. І вже у кого побачив, що відповідь на питання виходить справді здобутком його власної, хоч і невеличкої духової праці, для такого мав велике поважання.

Власна думка! Власна духова праця, ось у чім властива ціль гімназії! — повторяв він не раз,¹²⁹ — так формулював через свого літературного протеже — вчителя Міхонського — основне завдання школи Іван Франко. Якщо ж сьогодні запитати сумлінного вчителя у школі чи викладача у виші, що у процесі навчання є найважчим, обтяжує, то напевно вкажуть на оцінювання, яке найбільше виснажує психічно. Якийсь майже варварський ритуал — ота тиша в класі чи в аудиторії Перед тим, як пролунає прізвище «жертви», ота процедура, що нагадує заряджання зброї на полюванні. Далі — то тактика, що залежить від вчителя: викрити того, хто не вивчив, довести відсутність знань, присоромити чи покарати, або ж задати стільки і таких запитань, щоб щось нарешті почути у відповідь, що має ознаки якогось сенсу. Звісно, ця характеристика междоува. У нормальній дидактиці основною рисою процесу оцінювання є сумнів: які критерії застосовувати, що запитувати, чи мотивує оцінка до праці, чи буде учень читати самостійно, за власним бажанням? Більш вартісним є вивчена кількість інформації чи творча, нестандартна рецепція тексту, працьовитість чи креативність? Цей пекельний каталог проблем оцінювання можна продовжити: деякі педагоги безпорадно переносять «ноту» за поведінку учня на власне його успіхи в опануванні навчального предмета, або ж — навпаки (проілюструємо нижче цю ситуацію прикладом із навчання І. Франка!); інші — у кінці чверті чи семестру виставляють бали з «стелі», багато вчителів вимагають максимально точного відтворення матеріалу чи тексту, демонструючи своє гідне подиву (зав-

¹²⁹ Франко І. Борис Граб // Збір. творів: У 50 т. — Т. 18. — С. 178.

чене за десятиліття монотонного, механічного, як любив казати І. Франко, «куття»), майже молитовне зачарування магією підручника; є й такі, що «виручають» учня чи студента, в нарцистичному трансі ставлячи багато запитань зразу та фактично відповідаючи за екзаменованого у своєму запальному монолозі, що має водночас продемонструвати прірву між їхніми знаннями та «виховати» підопічного. Тобто, на мою думку, програмоване навчання, тестова форма екзаменування у школі і виші, виведення випускних і вступних іспитів за межі навчальних закладів безперечно сприяє об'єктивізації оцінювання, руйнує заскорозлі, фактично корупційні схеми в освітній галузі, а за умови правильного розвитку має допомогти реалізувати основне завдання шкільного курсу з літератури — мотивувати школяра до читання художніх текстів.

Зовсім не варто «накидати» ці схеми на всіх педагогів, серед яких дуже багато творчих, оригінальних особистостей, радше йдеться про все ще панівні тенденції нашої інерційної освітньої системи, що, задекларувавши входження у Болонський процес, продовжує сповідувати радянську педагогічну теорію, для якої найважливішим було заучування якнайбільшої кількості інформації, відомостей, переконаність у тому, що потрібно багато вимагати, дисциплінувати учнів, сталість методології навчання. Фактично, це ще позитивістські постулати дидактичної теорії Гербарта з 19-го століття, ідеологічно модифіковані та, зрештою, такі, що були вартісними для своєї епохи, однак сучасна педагогіка, якщо сказати метафорично, вимагає: «Забудьмо цифри, побачмо людей!» Особливо це стосується вивчення літератури, яка найменше надається до суто інформаційного пізнання, де оцінювання не може ставати засобом перевірки тільки певної суми знань. Про те, що на перехідному етапі від тоталітарної до демократичної європейської освіти виникають проблеми, спільні для постколоніальних суспільств, свідчить досвід наших західних сусідів. Зокрема, це відзначав провідний польський методист, дослідник теорії оцінювання Болеслав Немерко, стверджуючи, що під час реформи шкільної освіти у Польщі дуже значним був опір представників консервативного учительства, які не бажали відходити від єдиного підручника, єдиної програми, від репродуктивного навчання та енциклопедизму¹³⁰.

¹³⁰ Bolesław Niemierko, Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki, Wydawnictwa Szkol-

Либонь, зарано говорити, що наша програма з української літератури вже зредукована за «зразками англосакськими», як це відбулось у наших західних сусідів, не може бути і мови про якийсь сліпе копіювання, але потреба її корекції або й переформатування давно назріла. Усі розуміють, що вивчати таку кількість текстів, життєписів, історико-літературного матеріалу для пересічного випускника середньої школи непотрібно і, врешті, практично нереально. Звідси — колективна змова, мовчазне замкнене коло щодо дійсного рівня літературних знань, коли мало хто з школярів по-справжньому і має змогу читати тексти через монотонну «гонку озброєнь», своєрідну «холодну війну» з сумлінним учнем, який намагається з усіх сил виконати програму з літератури і потрапляє в катастрофічний конвеєр невинного бігу шкільною програмою. Багато учнів просто перестає читати, решті таким конвеєром «відбивають» бажання коли-небудь взяти у руки книжку після закінчення школи. На жаль, закон переходу кількості в якість у літературній шкільній освіті абсолютно не діє, радше навпаки. Спадає на гадку аналогія з економікою, коли зниження податків призводить до збільшення грошових надходжень у бюджет, але ж добре знаємо, що цей, здавалось би, парадоксальний ринковий закон теж не впроваджено в Україні: легше (і «цікавіше!») для бюрократії і чиновництва ставити непомірні вимоги, завдання, щоб заганяти у «тінь» виробника, жити у «каламуті». Отак і з програмою з української літератури — попри намагання її змінити за останні два десятиліття головно відбулась заміна текстів з виразно прокомуністичною ідеологією на твори заборонені у радянський час, уведено так звану еміграційну літературу (а тепер із суто політичних причин виведено найбільш вартісні із них!), задекларовано бажання зробити основним критерієм для потрапляння у хрестоматійний список естетичну вартість белетристики, — і більшість цих нововведень можна лише вітати. Однак системних змін не відбулось. За умови зменшення кількості навчального часу загалом на вивчення літератури (ганебні 68 годин! Скорочення україністики у старших класах школи!) програма надзвичайно перевантажена і, на жаль, далі ґрунтується в основному на історико-літературному принципі. Літературна освіта подається як сума знань, відомостей, інформації, а не як феномен світової та національної культури,

як розвиток українського словесного мистецтва у європейському контексті руху філософських та естетичних ідей, виражальних форм, стилів. Спроби скорочення і структуризації, редукції літературного матеріалу у шкільній програмі наштовхуються як правило на звинувачення у відсутності «патріотизму» — як можна зробити необов'язковим вивчення того чи того класичного тексту! Розв'язати ці протиріччя може скорочення шкільної програми через вилучення багатьох одновимірних, однолінійних творів певних історико-літературних періодів, застосування стильового, культурологічного принципу вивчення письменства, що дасть змогу зосередитись на інтерпретації вершинних, знакових текстів, розвивати проблемний виклад, формувати засобами мистецтва слова людську особистість, індивідуальність школяра замість часто бездумного заучування фрагментів творів за хрестоматіями, переказування і забування гігабайтів інформації із підручників і посібників. Екстенсивне, поверхове заучування величезної літературної чи довкола-літературної інформації без можливості через перевантаженість програми заглибитися у тексти, навчання за готовими, усталеними в підручниках схемами без власного суб'єктивного осягнення, освоєння твору знеохочує школяра, врешті, робить безсенсовним вивчення літератури.

Знову нагадаю афористичну фразу Франка («Що в університеті добре і пожадане, те в гімназії може бути зовсім нездале і убиваюче»¹³¹), яку він сформулював у блискучій аналітичній статті «Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах» (1884 р.), вказуючи на наповненість тодішніх програм «старорущиною» та відсутність «живих», тогочасних творів.¹³² Сьогоднішня глибока реформа освіти шляхом уведення зовнішнього оцінювання знань у літературній царині мала б розпочатися з обговорення і створення принципово нової шкільної програми з української літератури. Про те, що авторський колектив укладачів тестових завдань розуміє це, засвідчує публікація скороченого переліку, своєрідної ерзац-програми з літератури, яка, однак, викли-

¹³¹ Франко І. Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах // Збір. творів: У 50 т. — Т. 26. — С. 329.

¹³² Детальний аналіз цієї надзвичайно актуальної праці І.Франка див.: Микитюк В. «Сгух professorum». Сторінками однієї статті Івана Франка // Урок української. — К., 2008. — Число 3-4. — С. 5-9.

кає багато запитань. Можна виправдовувати певну «келійність», утаємниченість процесу складання тестових завдань, що зумовлено відповідальністю та потребою забезпечити контрольованість селекційної інформації, але програма має бути доступною та методично обґрунтованою. Не секрет, що саме програмні тексти і вивчатимуть передусім у школі, а, швидше за все, — тільки ці! Потрібно зробити її максимально цікавою, структурованою за хронологією, представництвом вершинних зразків українського письменства, відобразити історію української літератури у її тяглоті, розвитку, європейському контексті, органічно співвіднести з повною чинною шкільною програмою. Нині актуальна добірка постатей і творів виглядає дещо хаотичною, фрагментарною, нелогічною і далеко не досконалою. Маю на увазі чинну уже третій рік програму з української літератури для ЗНО. Абсолютно не відбулось її «покращення» після вилучення текстів Івана Франка, Лесі Українки, Володимира Сосюри, Уласа Самчука, Василя Барки та інших авторів і текстів. Відсутність системності, історичної тяглості української літератури, присутність елементів політичної кон'юктури, а звідси — методична хаотичність та своєрідна «зашореність» програми. Звісно, можна сказати, що це перша спроба, але ж можна було використати досвід двох центрів тестувань, що діють в Україні вже майже 20 років, а саме — Львівського національного університету ім. І.Франка і Києво-Могилянської Академії.

У Львівському університеті до цієї роботи залучалось упродовж цього періоду більше ніж два десятки кваліфікованих викладачів за широкого обговорення та консультацій із кращими шкільними педагогами-практиками, а ця програма була знаною і використовувалась у школах Львівщини і не тільки. Сам факт наявності окремої програми для вступників — це непряме визнання недосконалості існуючої шкільної програми з української літератури. Зрозумілим є те, що в ідеалі ми повинні прямувати до повної синхронізації цих програм, а перехідний період використати продуктивно для кваліфікованого та відкритого обговорення питання. Отож, декілька суб'єктивних суджень.

Основою структури програми для тестування з української літератури став так званий систематичний курс 9-11 класів, а з матеріалу 5-8 класів логічно задекларовано завдання з фольклору. Звернімось до Франка, який стверджував, що твори для вивчення у школі, особливо з давнього періоду, повинні бути справді лі-

тературними, супроводжуватись докладними історичними та літературознавчими коментарями, а основне пропедевтичне місце у шкільній програмі повинна посісти українська усна народна словесність: «...Ані німці, ані поляки не мають так багатої, високогуманної, живої і справді національної, а для студіум гімназійного (іменно яко введення і взірці літератури артистичної) зовсім придатної усної народної словесності, пісень і оповідань історичних, малюючих 1000-літню минувшість нашого народу, його безчисленні невгоди, погляди і змагання. Та література народна повинна у нас зайняти місце старословенщини, повинна для нашої молодіжі статись пропедевтикою рідної мови, історії і літератури»¹³³. Запитання викликають лише два не найоптимальніші тексти історичних пісень, включених в обов'язковий перелік («Зажурилась Україна» і «Чи не той то хміль»): варто би залучити хоча б по два твори з кожного фольклорного епічного жанру. До розгляду пропоную історичні пісні «Розлилися круті бережечки», «Максим, козак Залізник», ту ж «Зажурилась Україна»; думи «Хмельницький і Барабаш», «Буря на Чорному морі», «Козак Голота», «Маруся Богуславка», «Втеча трьох братів з города Азова»; народні балади «Тройзілля», «Бондарівна». «Випадають» із програми народна лірика та коломийки, які характеристично репрезентують український фольклор, зокрема — західноукраїнський, майже не представлений. Доречними були б тексти «Вилітали орли з-за крутої гори» та «Ой та зажурились стрільці січовії», що були представлені у програмі Львівського національного університету імені І.Франка.

Варто б у програмі «прописати» хоча б номінативне знання системи українських літописів часу Київської Русі та кількох оригінальних творів того часу (Мономаха та Іларіона), жанрових та культурологічних рис тодішньої літератури, а то бачимо в історії розвитку української літератури прогалину майже на півтисячі років. Як за радянських часів: від «Слова о полку Ігоревім» — до пісні «За Сибіром сонце сходить». Наступною великою лакуною є відсутність історичної прози 17–18 століття та української класицистичної і барокової літератури, що також в межах розумного треба би подати.

¹³³ Франко І. Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах // Збір. творів: У 50 т. — Т. 26. — С. 331.

Зовсім дисонує майже абсолютне ігнорування романтизму — стилю, визначального для становлення нової української літератури, представленого (дуже скупю!) лише творчістю Тараса Шевченка. А як же «харківська школа» романтики, інші кирило-мефодіївці, галицька «Руська трійця», буковинець Юрій Федькович? Загалом, жанрово-стильовий підхід до укладання програми був би дуже доречним і дозволив би структурувати надзвичайно багате і цікаве, що би не говорили недоброзичливці, українське письменство 19-20 століття. Як і реалістичне, що репрезентоване досить достатньо, так і модерне, що залучене доволі скупю. Особливо багатогранна, полістильова творчість Івана Франка, що давно потребує нового наповнення у шкільних програмах. Варто вже залишити для історії літератури його «Гімн» і «Декадент», написані на «злобу дня» та здискредитовані ідеологічною критикою, либонь, назавжди, натомість чекають вдячного читача справжні шедеври малої прози «Сойчине крило», «Вільгельм Телль», «Як Юра Шикманюк брів Черемош», геніальна поема «Похорон» чи інші, не менш глибокі і, головне, читабельні тексти. Є чудова філософська й інтимна лірика (у львівській програмі було залучено «Не пора» і «Червона калино, чого в лузі гнешся?»), врешті, тепер прози Франка зовсім немає у програмі ЗНО, адже незрозуміло чому вилучено роман «Перехресні стежки».

Експресіоніст Василь Стефаник представлений чи не єдиним своїм реалістичним оповіданням «Камінний хрест», тому так і просяться сюди шедевральна класична новела «Новина», високопатріотична «Сини», гуманістична «Діточа пригода» чи інші антимілітаристські твори. У літературі 2-ї половини 19-го століття домінує соціологічна проблематика, тому більш доречною для вивчення буде новела Ольги Кобилянської «Valse milancolique» замість безперечно цікавої повісті «Людина», яка, однак, була дебютним, хай і ґрунтовно доопрацьованим, твором письменниці, чи традиційно-консервативної, нецікавої сучасному учневі «Землі». Синкретична за формою, цікава для сучасного читача надзвичайно оригінальними образами жінок-інтелектуалок новела урізноманітнить шкільну програму урбаністичною тематикою, довершеним естетизмом.

Категорично не можна погодитись із вивченням літератури за уривками із хрестоматії. Маю на увазі новели «Подвійне коло» та «Шаланда в морі» із роману «Вершники» Ю. Яновського. Як ми

уже говорили у попередніх розділах, Іван Франко був категорично проти такої методики вивчення літератури, тому, рецензуючи німецький часопис «Der Kunstwart», що виходив у Дрездені, відзначив правильність позиції редакції, яка причину зниження «духовного рівня» учнів вбачала у неправильному викладанні рідної літератури в старших класах і тут вказувала справжню школу поверховості й пустої риторичності. Оті письмові вправи, коли учениці завше мусять городити ті самі описи сходу і заходу сонця або міркувати над заяженими приповідками і «моральними сентенціями», оті «шкільні уривки», що є лише шматочками «найкращих творів найкращих письменників», але викликають відразу від читання бодай одного з них в цілому — все це, переконаний автор рецензії, вади, які треба усувати.¹³⁴ Про «заяжені приповідки» і «моральні сентенції» мова піде нижче, зараз же нагадаю про Франкову позицію щодо вивчення літератури за «шкільними уривками», «шматочками», тому пропоную для шкільної програми надзвичайно важливий і вагомий для нашої літератури високомистецький роман Ю. Яновського «Чотири шаблі» замість двох (безумовно талановитих!) новел із «Вершників», які написано у силу суб'єктивних обставин надзвичайно ідеологічно тенденційно.

Щодо літератури ХХ століття. (Чи — новітньої української літератури?) Вражає відсутність у програмі поетів-неокласиків, хоча ж би творчість Максима Рильського і Миколи Зерова залучити обов'язково треба, як і неймовірно красиву лірику Олександра Олеся. Просто ганебним є ігнорування геніального поета світового рівня Б.-І. Антонича, може, хоч би «совкова» звичка вшановувати до ювілеїв (сторіччя народження) допоможе? Врешті, останні зміни у програмі вже представляють по одному віршу Рильського та Антонича («Молюсь і вірю...» та «Різдво»), два вірші Олеся. Хай мінімально, але мала би бути інкорпорована у програму література міжвоєнного двадцятиліття (у першу чергу «пражани») та Руху Опору (О. Ольжич, О. Теліга). Безумовно, що потрібно доповнити декількома текстами представництво П. Тичини, Є. Маланюка, А. Малишка, В. Симоненка, В. Стуса, Д. Павличка, І. Драча, Л. Костенко. Ну мусить бути у шкільній програмі лірика Ліни Костенко, інакше вже справді ні ми себе, ні нас ніколи у світі не будуть поважати! Врешті, як і

¹³⁴ Франко І. Der Kunstwart // Збір. творів: У 50 т. — Т. 28. — С. 47.

надзвичайно актуальний її роман у віршах «Берестечко», але це вже, напевно, мої суб'єктивні побажання.

«Ріже» око повна відсутність історичної прози 60-90-х років, а саме романів П. Загребельного, Р. Іваничука, Ю. Мушкетика, бо цей жанр в умовах тоталітаризму був чи не найбільш мистецьки вільним і надзвичайно важливим для колоніальної нації, популярним в українського читача. Читабельність цих текстів не викликає сумніву і сьогодні. А «бароковий» і, водночас, позачасовий Валерій Шевчук?

Тишило би повноцінне залучення творів Івана Багряного, Василя Барки, Уласа Самчука, однак не варто, на мою думку, виокремлювати їх рубрикою письменників-емігрантів. Це справа курсу історії літератури. Звісно, хотілося б бачити у програмі безумовно «нобелівського» масштабу Самчукову «Волинь» або ж її шедевральну першу частину «Куди тече ця річка?», але є безапеляційно хрестоматійною (у доброму розумінні) повість «Марія». Волюнтаристським антиукраїнським рішенням творчість У. Самчука і В. Барки виведено поза рамки програми ЗНО на догоду політичній доцільності. Бажаною є у шкільній програмі наявність таких шедеврів Багряного, як «Огненне коло» і «Сад Гетсиманський». Особисто схилиюсь до «Огненного кола», адже цей животрепетний твір краще сприятиме порозумінню між Сходом і Заходом нашої країни, ніж жалюгідні потуги політичних «корманічів», натомість «Тигролови» — це текст «для середнього шкільного віку», менш вагомий у спадщині письменника.

«Ціль руських викладів в середніх школах повинна бути — ознайомлення молодіжі з живою мовою і живою (народною і артистичною) літературою»,¹³⁵ — писав Іван Франко у цитованій статті, започатковуючи від імені редакції «Зорі» публічну дискусію про важливі суспільні і культурні питання, розпочавши, зокрема, від «найважливішого, бо становлячого основу літературної життя, — від наукування руської літератури по наших середніх школах...»¹³⁶. Чи розвиватиметься «жива» українська література, коли її не буде у шкільній програмі? Як бути з сучасними текстами? Чи ж досить обмежитися «загальним оглядом, основними тенденціями»? Ду-

¹³⁵ Франко І. Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах // Збір. творів: У 50 т. — Т. 26. — С. 330.

¹³⁶ Там само. — С. 438.

маю, що ні, але це найскладніша проблема для укладачів програми — взяти «наживо» сучасні тексти. Доброю ілюстрацією про наповнення шкільного літературного каталогу є думки наших корифів Слова. «Пастернак сказав: для того, щоб убити поета, треба ввести його в хрестоматію. І він доводив на прикладі Маяковського, якого Сталін назвав найбільшим поетом епохи і якого потім почали вводити в хрестоматії як картоплю при Катерині другій і це було його другою смертю. І це можна повторити про кожного поета, якого ввели до хрестоматій. А прозаїків скільки! Як правило письменника вводять в хрестоматії, в антології, в шкільні програми найгіршими творами», — вважає Михайло Слабошпицький, згадуючи «найстрашніше, що було в школі — уроки української літератури. Була така нездарна вчителька, що спала на уроках. Урок читала з книжки, читала те, що написано в підручнику — безбарвно, нудно!»¹³⁷

Натомість Анатолій Дімаров розказував про вчительку української літератури Олену Черненко — дружину Григорія Тютюнника, яка була протилежністю до такого типу «педагогів», була особистістю, любила безмежно літературу і залучала в орбіту книжки своїх учнів: «Вона ніколи по шкільній програмі не вчила, бо побачила, що шкільна програма засушує, душить, вбива літературу, а основне, викликає нехіть до книжки, небажання читати. Та я й сам пам'ятаю, як у нашому 10-му класі кругла відмінниця ніколи жодного разу не прочитала художнього твору. Вона зубрила напам'ять підручник і одержувала п'ятірку, а творів не читала і не цікавилася ними. А так із п'ятіркою і у світ пішла. А зараз скільки таких є! На жаль, так само виховуються в багатьох випадках і зараз... ...І найбільший гріх багатьох педагогів — не всіх, але багатьох! Нехай вони мені вибачають — це те, що вони не привили дітям любов до художньої книги і звичку жити з художньою книжкою. Це основне завдання уроків літератури»¹³⁸. Гіркі слова, але справедливі.

¹³⁷ Слабошпицький М. Заперечення віджилої практики і спрага нових відкриттів (Розмова Анатолія Дімарова та Михайла Слабошпицького) // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. — К, 2006. — Ч. 7-8. — С. 31–32.

¹³⁸ Дімаров А. Заперечення віджилої практики і спрага нових відкриттів (Розмова Анатолія Дімарова та Михайла Слабошпицького) // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. — К, 2006. — Ч. 7–8. — С. 31–32.

Вивчення мистецтва слова у нашій школі нагадує блукання літературними хащами давнього пралісу. Основою навчання літератури часто є зубріння величезної кількості не найцікавішої інформації, її надмір, а це, як відомо, фруструє бажання читати, пізнавати.

Чи ж «вбиваємо» ми сьогодні поета, уводячи його у хрестоматію? Радше — навпаки. Ігнорування сучасної літератури нагадує своєрідну цензуру радянських часів: є постаті, про яких всі знають, є тексти, що їх читають значно більше за класику, але ці твори, ці автори не «канон», не для школи. Або, якщо порівняти із ситуацією українськомовної музики на «українських» ФМ-каналах — не-формат. Ну потрібно вже врешті-решт припинити активні «бойові дії» постмодерністів й антизахідників, вже хай краще буде «холодна війна» — дискусії, суперечки, але з бажанням не знищити, а зрозуміти один одного. Тим більше, що «Карфаген української провінційності» (Юрій Шевельов) вже зруйновано, література виведена за межі політики, ідеологічних і адміністративних втручань у художню творчість, стала в Україні естетично самодостатньою. Треба визнати і віддати належне, що нова генерація письменників часів незалежності жадала повнокровного буття української нації, насамперед подолання комплексу меншовартості, підрядної ролі в історії, які впродовж багатьох століть насаджувала імперська ідеологія, прагнула вивести літературу на нові естетичні обрії, але не копіюючи Захід. І «західники» (Юрій Андрухович, Оксана Забужко, Микола Рябчук та ін.), і «грунтівці» (В'ячеслав Медвідь, Євген Пашковський, Василь Герасим'юк та ін.), представники модерного, неомодерного, заповідально-селянського, постмодерного дискурсів, окремих оригінальних авторських дискурсів разом творять потужну нову багатогранну європейську літературу. Можна констатувати, що уже знищено штучну «ідеологічну завісу» щодо розвитку української літератури на материковій Україні й у діаспорі, літературний процес почав розвиватися повнокровно, єдиним річищем, творячи національне самобутнє мистецтво. На часі введення у різних формах до шкільного курсу літератури як і нових текстів знаних майстрів слова, так і тих сучасних письменників, творчість яких має значний резонанс у сучасного читача. М. Вінграновський, Р. Іваничук, Ю. Андрухович, Т. Прохасько, М. Матіос, Є. Пашковський, О. Забужко, І Андрусяк, В. Шкляр, В. Лис... Дуже важко сформулювати цей список, але у сучасній школі має бути представлена «жива» література. Можливо, і через куль-

турологічні тексти, резонансні публіцистичні праці, театрознавчі, кінематографічні і музикознавчі огляди.

Може скластися враження, що існує протиріччя: критикуючи за перевантаженість одну програму, я пропоную розширити іншу. Власне, йдеться про те, щоби уніфікувати (поступово!) обидві, адже існування ерзац-програми тільки для зовнішнього оцінювання знань нелогічне і, певним чином, дискредитує наявні. Зрозумілим і виправданим був факт такої номенклатури текстів в умовах започаткування всеукраїнського тестування за часто тенденційного висвітлення сутності процесу та політичних спекуляцій на цю тему, але ж так завжди тривати не може. Звужувати іспит з національної літератури тільки до повторюваної в обох чинних шкільних програмах частини є неправильним і методично невиправданим кроком. Менше ніж 25 епічних та драматичних творів, 30 ліричних та ліро-епічних текстів за курс середньої школи!? Чинна ж програма, створена в Інституті літератури ім. Т.Г. Шевченка НАН України, містить тексти (або «шкільні уривки», «кусники» за Франком) понад 100 українських письменників, до вивчення з 5-го по 11-й клас пропонується далеко понад 200 ліричних та ліро-епічних творів, понад 130 епічних і драматичних!

Ще трохи статистики для порівняння. Візьмімо програму з української літератури для вступників до вищих навчальних закладів УРСР (1979 р.), — там майже 130 ліричних та ліро-епічних творів та 40 епічних та драматичних. Гляньмо на сучасну програму з літератури у Російській федерації: знання майже 200 віршів та ліро-епосу, біля 50 драматичних та епічних текстів, більше ніж 10 літературно-критичних статей вимагають від випускника середньої школи! Не вестиму мову про ідеологічне наповнення цих програм, лише принагідно зазначу, що цьому аспектові сьогодні наші північні сусіди приділяють не менше, а більше уваги, ніж у радянський час. Щоправда, форма екзаменування з літератури теж залишилась в основному традиційною — твір та усний іспит.

А що наші найближчі західні сусіди? У Польщі програма з літератури кардинально відрізняється від пострадянського простору, бо інтегрована із вивченням світової літератури. Наскільки така практика можлива і виправдана у нашій постімперській реальності, на нашій шляху у Європу? Це тема окремої розмови, а зараз візьмімо орієнтовні кількісні параметри програми з літератури. Польська школа інакше структурована. Перший етап навчання:

1-3 класи загальної школи (тексти 7 польських авторів, 4 — зарубіжних). Другий етап: 4-6 класи (10 — польських, 5 — зарубіжних). Третій етап (гімназія): (10 творів світової белетристики, 15 текстів польської класики, а також зразки польської лірики 19 і 20 ст., вибрана новелістика 19 і 20 ст., сучасна польська проза і драма; зразки літератури дидактичної, регіональної, біографічної і мемуарної, сучасні публіцистичні, мас-медійні, рекламні тексти; твори популярної сучасної літератури; інші складники культури (театральні вистави, фільми, бардівська поезія, телепрограми). Є ще окрема лектура для учнів загальноосвітніх та спеціалізованих ліцеїв, що певним чином корелюється із гімназійною програмою, але менш насичена (приблизно 50 польських авторів і текстів, які, на відміну від гімназійної програми, часто вивчають за фрагментами; 10 зразків світової класики), однак знову значну частку навчального часу відведено на пізнання документальної прози, есеїстики, сучасної літератури, текстів сучасної культури, кінематографічних адаптацій, драми, живопису, телевізійних програм і журналістики); а також програма для поглибленого вивчення літератури (гуманітарні навчальні заклади), яка передбачає додаткове вивчення спадщини 9 польських авторів та 4 європейських митців. Загалом випускник середнього навчального закладу вивчає близько сімдесяти творів польської літератури всіх родів і жанрів та знайомиться із різноманітними класичними та сучасними різновидами письменства та дотичних до нього сфер людської культури, пізнає рідну літературу у контексті загальноєвропейському, а на селекційне тестування виноситься загальноосвітня програма з літератури.

Не може бути і мови про сліпе безкритичне наслідування кого б то не було, однак варто задуматись над тим, чому європейська практика наповнення шкільних програм так відрізняється від радянської і пострадянської, адже навіть поверховий загальний огляд свідчить про колосальну (у рази!) диспропорцію літературного матеріалу та кардинально іншу дидактичну методологію із чітким креном у бік прикладних, міждисциплінарних аспектів вивчення сучасної літератури. Отож ще раз наголошу, що кількісне, екстенсивне навчання літератури за безмежно «роздутими» параметрами призводить до «обезводнення» навчального процесу, позбавляє можливості навіть кращих учнів по-справжньому, «стереометрично», як казав Іван Франко, пізнати через красу тексту, світогляд

письменника життя всієї нації: «І зятям собі мій дезидерат: при читанні всякої книжки від планіметричного способу бачення доходить до стереометричного... Далі забажаєш пізнати внутрішню структуру, так сказати механіку твору, потім складники, з яких його скомпоновано, немов його хімію; далі сам процес його творення, його зв'язок з тодішнім часом, що його автор взяв із миттєвості, зі своєї сучасності; далі дійдеш до оцінювання самих основних ідей, так сказати, психології його твору, а потім ще далі розшириш горизонт і будеш питати: а відки у тодішніх людей і в отого таємничого Гомера взялася думка складати такі твори? І в якій формі? І такою мовою? І тисячні, тисячні подібні запитання насунуться тобі, і тоді побачиш, як такий твір, частка життя великої нації, веде нас до студіювання того життя і виявляє на кожному кроці стільки ж безмежних горизонтів та нерозгаданих загадок, як і саме життя»¹³⁹.

Тож реалістично подивімось на те, які знання рідної літератури як частини життя нашого великого народу виносять із сучасної школи українські випускники. І хай не вводять в оману результати ЗНО, адже для «посвячених» зрозумілим є те, що 124 бали, з якими можна вже здобувати вищу освіту, є не чим іншим, як твердою колишньою «двійкою», а гіпотетичні 140-150 балів, що мали стати нижньою межею, це фактична «трієчка».

Зовсім не хочу, щоб мої суб'єктивні критичні зауваги сприймали як заперечення самої ідеї тестування як форми випускного і вступного іспиту, яке я вважаю єдино можливим і найбільш об'єктивним у наших теперішніх реаліях методом оцінювання якості освіти, однак форма і зміст тесту з української мови і літератури потребує безумовного удосконалення. Тому ще декілька пропозицій щодо програми з теорії літератури, запропонованої учасникам ЗНО. Вона достатньо повна, але не структурована і не пов'язана безпосередньо з курсом історії літератури. Передусім, укладачі не запропонували своєї періодизації літературного процесу, вимагаючи від випускників школи знання цього питання. Варто побудувати загальну програму не за хронологічним принципом, а у відповідності до розвитку літературних стилів і епох. Кроком уперед є спроба структурувати вимоги програми у графі «Предметні уміння та навички», однак дуже хаотична, а подекуди бачимо

¹³⁹ Франко І. Борис Граб // Збір. творів: У 50 т. — Т. 18. — С. 185.

повторення давніх помилок. Що маю на увазі? У чинній програмі, яка, як я розумію, і далі побудована за хронологічним принципом, творчість Г. Сковороди уже попереду «полемічної літератури» та «І. Вишенського», знання «Послання до єпископів» якого уже не вимагатиметься під час тестування? Як і навіщо відбувалось скорочення теоретико-літературних понять? Таке враження, що просто викидали те, що не помістилось у графу. Наприклад, із досить логічного початкового формулювання позицій про драму невідомо чому «відпали» поняття: «Вертеп. Шкільна драма й інтермедії. Драматична поема», а залишились «Жанрові різновиди сучасної драми: власне драма, трагедія та комедія». І це все, що випускник школи має знати про драматургію? І це різновиди «сучасної» драми?

І далі у програмі читаємо про «побутово-просвітницький, революційний і класичний реалізм». Ну вже ж у шкільних підручниках давно диференціюємо реалізм 19-го століття як класичний із його течіями соціально-побутовою, соціально-психологічною та соціально-філософською. Чому у програмі ЗНО модерністські течії зведено до неоромантизму, символізму, імпресіонізму та експресіонізму? А де дівся неокласицизм та футуризм, які були у минулорічній програмі, та декаданс, авангардизм, сюрреалізм, що мали би бути номінативно представлені? Хоча тішить, що немає у переліку екзистенціалізму, який спочатку подавали у тестах як «напрям модернізму», що було грубою помилкою укладачів завдання.

Знову у переліку художніх засобів, які випускник школи має знати й уміти «виділяти», бачимо «метафора, персоніфікація (уособлення)»! Відсилаю укладачів тестових завдань і до класичного учнівського довідника «Літературознавчі терміни» В.М. Лесина (1985 р.), і до «Літературознавчого словника-довідника» за редакцією Р. Гром'яка та Ю. Коваліва (1997 р.), і до найновішої «Літературознавчої енциклопедії» Ю. Коваліва (2007 р.), де чітко прописано, чим відрізняється персоніфікація та уособлення, і що це різновиди метафори. Таким чином у завданнях із вибором однієї правильної відповіді є дві, адже у 36 завданні (читання й аналіз тексту, 2008-2009 навч. рік) фактично дистрактор А теж треба зараховувати як правильну відповідь. І хай укладачі завдань спробують пояснити абітурієнтові, що у реченні «У твоєму тілі, у душі твоїй заговорять нові голоси...» немає метафори!

Залишімо для себе усі спірні питання, дискусії, суперечки, а на тестування потрібно виносити коректно сформульовані, однозначні завдання, що не підлягають апеляції. Практично це означає, що спільно серед відповідей метафора, персоніфікація та уособлення можуть бути лише як неправильні відповіді, так як, наприклад, метонімія і синекдоха.

Проблематично визначати як жанрову ознаку народної думи дієслівне римування: будь-який кваліфікований фольклорист назве багато текстів цього жанру, де цього немає. Вільно підійшли укладачі тесту з української літератури до розподілу завдань за темами — бачимо абсолютно непропорційну перевагу текстів кінця ХУІІІ — початку ХХ ст. 18 наявних запитань з цього періоду становлять аж ніяк не задекларовані 44 відсотки.

Звісно, що найбільш суб'єктивним щодо оцінювання є так зване «Власне висловлення», яке перевіряють екзаменатори за відповідною схемою і критеріями. Не говоритиму про саму доцільність такого завдання, яке вважається випробуванням з української мови та передбачає залучення до його перевірки великої кількості учителів української мови та викладачів-філологів, про організаційні клопоти та матеріальні затрати. Врешті, можливість для кращих вчителів додаткового приробітку в умовах тотальної багаторічної зневаги державного апарату до важкої праці шкільного педагога не буде зайвою, однак два моїх суб'єктивних зауваження. По-перше, у критеріях оцінювання варто змінити пункти 2, 3а і 3б, адже використання прикладів із літератури і є «переконливими аргументами», як зазначено у пункті 2, а у формулюванні «Використання прикладів з художньої літератури (інших видів мистецтва)» обов'язково зазначити «української літератури»! Це ж екзамен з української мови і літератури, а використання прикладів із зарубіжної (читай — російської!) літератури, культури, історії, суспільно-політичного життя, прикладів із власного життя хай би було вимогою пункту 3б, бо ж за цією схемою екзаменований цілком обходиться без знання рідної літератури і отримує максимальну кількість балів. По-друге, наявність такого завдання апріорі, здавалось би, передбачає виявлення та відзначення у випускника школи творчих здібностей, тому одним із критеріїв мало би бути оцінювання оригінальності роботи. Розумію, що це дуже «тонка матерія», яку важко вловити і класифікувати, однак екзаменаторами є кращі з кращих філологів.

Звернімось знову до Франка: «Ученикам задавались за моїх часів теми банальні, часом попросту недорічні, їм не дозволялося свобідніших, оригінальніших думок, наказувалося писати якнайкоротше (щоб було менше труду з поправлюванням) і чим безбарвнішим, сухішим, більше урядовим стилем виріб був написаний, тим ліпше»¹⁴⁰. Фактично, так відбувається і під час нашого тестування, адже схематичне, шаблонне написання дає змогу уникнути помилок у мовленнєвому оформленні та у підсумку здобути більшу кількість балів.

Дуже промовистим є приклад тенденційної перевірки шкільної письмової мініатюри І. Франка, яку він подає для прикладу у примітках до цитованої статті, наслідком чого стала незадовільна «нота» (оцінка) за поведінку, однак може варто подумати над цією заувагою класика, зокрема, щодо формулювання тем, стилю написання? Чому такі абстрактні, відсторонені від шкільного курсу української літератури «думки» пропонують для «власного висловлення»? Хіба мало глибоких, змістовних та афористичних висловлювань є у нашій літературі, розуміння яких, грамотне та «стильне» оформлення оригінальних суджень щодо них і мало би стати предметом перевірки та оцінювання на іспиті? Таке враження, що розробники тестових завдань зумисне відсторонюються від української літератури, наче бояться «перевантажити» абітурієнта знаннями з рідної словесності.

Отож, повернімось до основної проблеми, означеної на початку розділу: чи спонукає такий іспит до «духової праці», творчого розвитку, чи розвиває здібність мислення і, врешті, чи виконує свою основну функцію — об'єктивний і справедливий відбір абітурієнтів за їхніми знаннями й уміннями? Моя відповідь ствердна. Тестування сьогодні є найбільш виправданим і об'єктивним способом підсумкового контролю знань та відбору випускників середньої школи до вищих навчальних закладів у наших умовах. Це стосується й іспиту з літератури, яка, здавалось би, найменше надається до формалізованої перевірки. Власне, сам факт загальнонаціонального екзамену з української літератури надзвичайно

¹⁴⁰ Франко І. Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах // Збір. творів: У 50 т. — Т. 26. — С. 324-325.

підносить престиж навчальної дисципліни, мотивує «вертатись до своєї літератури», стверджує надзвичайно важливу функцію патріотичного виховання школяра, розвиває креативність мислення представників будь-яких професій у майбутньому. Безперечною, однак, є потреба значного удосконалення як і форми тестування, так і змісту завдань. Не зупинятимось на акцентованих вище конкретних зауваженнях та, на мою суб'єктивну думку, помилках. Врешті, це питання до обговорення, що мало би оптимізувати тест й уникнути майбутніх огріхів. Наголошу лише ще раз на нагальній необхідності вироблення методично обґрунтованої та виваженої шкільної програми з української літератури та її синхронізації із програмою для зовнішнього оцінювання знань. Екстенсивне вивчення літератури у школі, перевантаженість фактологічним матеріалом формалізує процес навчання та знеохочує учня читати, а наявність окремої «ситуативної» ерзац-програми тестування натомість не виправдано звужує шкільну лектуру та створює «сізифові» умови для практичної роботи вчителя. «Бездушність» тестів — це вимушена і доволі помірною платою за бюрократизм та корумпованість нашої школи і суспільства загалом, коли така форма перевірки знань є безумовно найбільш моральною та об'єктивною. Ця «бездушність» не є синонімом бездуховності і може бути пом'якшена ретельною підготовкою тестових завдань, які перевірятимуть не тільки і не стільки знання фактажу, а й уміння узагальнювати та аналізувати літературну інформацію, здатність самостійно оцінювати її і робити висновки. Загальна дидактика має вже вироблену та усталену впродовж майже 90 років практики застосування класифікацію типів тестів і критеріїв до їхнього укладання.

Зокрема, польський методист Вінцент Оконь формулює це так:

- 1) інформація про факти та взаємозв'язки між ними;
- 2) розв'язування теоретичних і практичних проблем;
- 3) самостійне оцінювання;
- 4) самостійне застосування знань у нових ситуаціях.

Ці мірила фактично є універсальними для діагностування рівня знань із більшості навчальних предметів у середній школі, зокрема й літератури.¹⁴¹ Крен видів тестових завдань у бік діагностики

¹⁴¹ Okoń Wincenty. Wprowadzenie do dydaktyki ogólniej. — Wydawnictwo Akademickie

більш самостійного, творчого аспекту знань бажаний і можливий, однак варто наголосити і на дуже багатьох позитивних факторах, які виявляє тестування, окрім уже згаданих вище. Це — розвиток швидкості ухвалення рішень, концентрації та уваги, вміння селекціонувати факти та верифікувати твердження, тренування пам'яті та поборювання культурно-естетичного «анальфabetизму», що виявляється у незнанні елементарних ознак національної літератури зокрема. Однакові критерії та умови оцінювання знань та умінь учнів, прагнення до об'єктивізму, кореляції тестових завдань, їхню валідність треба розвивати і надалі. За умови збереження цієї форми іспиту варто дещо переакцентувати вимоги до «власного висловлення» так, щоб талановиті, творчо обдаровані випускники школи мали певні бонуси під час оцінювання оригінальних, самостійних суджень саме із літературної проблематики. Загалом же, на мій погляд, пора починати роботу над створенням загальнонаціональної тестової бази, що становитиме багатотисячний корпус вивіrenих й апробованих завдань, доступних широкому загалу, та стане основою шкільного навчального процесу, створення регіональних центрів тестових технологій, які б вирішили організаційні труднощі проведення екзаменаційних «кампаній». Це справа не такого й далекого майбутнього, тому уже зараз потрібно починати рухатись у цьому напрямі, пам'ятаючи настанови Івана Франка, який вважав: «... Гімназія вчить вас володіти духовними органами, виробляє пам'ять, порядне думання, систематичність, а нарешті критичність. Отсе мета гімназії. Гімназія — се та ж гімнастика, лише на широкій духовій основі. Щоб ти, пройшовши її, був приготований узятися до усякої праці чи науки, що має заповнити твоє життя. Аж там, за дверима гімназії, почнеться те, що має придатися тобі в житті, правдива наука. Тут усе лиш гімнастика, вироблювання здібностей, а з них найвища, найдорожча — здібність власного думання»¹⁴².

«Жак». — Варшава, 1998. — С. 344.

¹⁴² Франко І. Борис Граб // Збір. творів: У 50 т. — Т. 18. — С. 179.

Використана література:

1. Дімаров А. Заперечення віджилої практики і спрага нових відкриттів (Розмова Анатолія Дімарова та Михайла Слабошпицького) // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. — К., 2006. — Ч. 7-8. — С. 31–32.
2. Слабошпицький М. Заперечення віджилої практики і спрага нових відкриттів (Розмова Анатолія Дімарова та Михайла Слабошпицького) // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. — К., 2006. — Ч. 7-8. — С. 31–32.
3. Микитюк В. Ще раз про тестування (Погляд крізь призму Франкових сентенцій) // Дивослово. — К., 2009. — Число 4. — С. 2–7.
4. Микитюк В. «Stux professorum». Сторінками однієї статті Івана Франка // Урок української. — К., 2008. — Число 3-4. — С. 5–9.
5. Франко І. Борис Граб // Збір. творів: У 50 т. — Т. 18. — С. 178.
6. Франко І. Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах // Збір. творів: У 50 т. — Т. 26. — С. 331.
7. Франко І. «Der Kunstwart» // Збір. творів: У 50 т. — Т. 28. — С. 47.
8. Bolesław Niemierko, Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 1997, 314 s.
9. Okoń Wincenty, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Wydawnictwo Akademickie «Żak», Warszawa, 1998, 424 s.

ТЕМА 7. ПОЗАКУРІКУЛЯРНА ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ІВАНА ФРАНКА

У найновішому на сьогодні академічному довідковому виданні з педагогіки «Енциклопедія освіти» М. Лещенко визначає «Курікулум» як «поняття, яке використовується в порівняльній педагогіці для характеристики дидактичних особливостей функціонування зарубіжних навчальних систем» та зазначає, що цей «термін запозичений з англійської мови і в дослівному перекладі означає навчальний план, навчальна програма»¹⁴³. Далі в енциклопедичній статті зроблено фаховий стислий огляд функціонування цієї категорії у педагогічному лексиконі США, наголошено на поліваріантності цього терміна, який нині відображає у своєму основному значенні «всі предмети, що викладаються в навчальному закладі»¹⁴⁴. Конспективно і чітко М. Лещенко пише про те, що у зарубіжній педагогічній науці (зазначу — не тільки у США!) є цілі галузі, об'єктом наукових досліджень яких є розроблення та вдосконалення Курікулуму, створення новітніх підходів до конструювання навчальних програм.

З цього — коротке резюме. По-перше, вивчення теорії розвитку Курікулуму, методології його дослідження надзвичайно актуальне для нашої педагогіки, адже задекларований (чи фактичний?!) вступ до Болонського процесу потребує титанічної роботи особливо у цій площині. Не судитиму про всі навчальні галузі, але програми навчання з української літератури у середній і вищій школі потребують кардинального і системного оновлення.

По-друге, не варто і далі ототожнювати українську педагогіку із російською (чи радянською, якщо хочете!), і писати про «нашу» і «їхню» (тобто, західноєвропейську) педагогіку. Тим більше, що в українській дидактиці цей термін був присутній з початку його застосування, у Галичині до радянської окупації, а у діаспорній українській науці постійно. Питання Курікулуму цікавило також Івана Франка, він працював над програмами викладання літерату-

¹⁴³ Енциклопедія освіти. — За ред. В.Кременя. — К., 2008. — С. 443.

¹⁴⁴ Там само.

ри і не тільки. Про це досить багато написано,¹⁴⁵ і хоча у цьому розділі говоритимемо головню рол позапрограму педагогічну діяльність Франка, принагідно зазначу, що відсутність у цитованій вище «Енциклопедії освіти» гасел про педагогічні погляди Г. Сковороди, І. Франка, Лесі Українки та багатьох інших українських мислителів суттєво «збіднює» це потрібне довідкове видання. Звісно, є межі видання, «увібгати» все неможливо, однак я переконаний, що педагогічна спадщина названих вище українських корифеїв більш вартісна для сучасного українського освітянина від доробку (часто одіозного!) доброго десятка представників російської і радянської педагогічної школи, поміщених в енциклопедії. Назву лишень декілька російських діячів і педагогів: Гессен С., Давидов В., Занков Л., Каптерев П., Кащенко В., Шацький С., «радянський філософ і психолог» Е. Ільєнков, «безнаціональні» П. Блонський, М. Демков, «пролетарський поет» О. Гастев, «державний і партійний діяч СРСР» Н. Крупська... Нічого не маю проти цих цікавих людей і фахових педагогів свого часу, однак такий ракурс засвідчує певну тенденційність і своєрідну «зашореність» у відборі гасел укладачів енциклопедії.

Окрім згаданих вище імен корифеїв українського мистецтва і науки на названому шойно тлі вражає майже повне ігнорування української галицької педагогіки! Невже укладачам невідомі постаті таких видатних національних педагогів, як Ю. Котермак, діячі «Руської трійці», І. Верхратський, брати Огоновські, Барвінські, Заклинські, Ю. Романчук, А. Вахнянин, В. Коцовський, О. Маковей, Н. Кобринська, К. Малицька, С. Качала, К. Студинський, С. Смаль-Стоцький і т.д.? Невже вони все ще «буржуазні націоналісти»?! Власне, подібний «географічний» (чи політичний?) ракурс висвітлення проблематики обрано у статтях «Історія педагогіки

¹⁴⁵ Починаючи від системного розділу про педагогічні погляди Івана Франка у книзі О. Мазуркевича (Нариси з історії методики української літератури. — К., 1961), відповідних сторінок праці В. Смалю (Педагогічні ідеї Івана Франка. — К., 1966) і аж до сучасних розвідок автора (В. Микитюк. Іван Франко і його вчителі // Дивослово. — К., 2007. — Число 8. — С. 17–22; «Сгух professorum». Сторінками однієї статті Івана Франка // Урок української. — К., 2008. — Число 3–4. — С. 5–9; Ще раз про тестування (Погляд крізь призму Франкових сентенцій) // Дивослово. — К., 2009. — Число 4. — С. 2–7 та ін.). Більш повний список наукової літератури з історії дослідження проблеми подано у відповідних розділах та загальній бібліографії матеріалів спецкурсу.

як науки» (О. Сухомлинська, с. 367–370) та «Історія педагогіки у ВНЗ» (Л. Вовк, с. 365–367).

Повертаючись же до теми нашого обговорення, треба зазначити, що, звісно, Франкове зосередження на позапрограмній навчальній діяльності було вимушеним, а національна педагогіка та літературознавство надзвичайно багато втратили від того, що Франко не посів у свій час кафедру української словесності Львівського університету. Прочитавши у рідній альма матер лише знану габілітаційну лекцію, він став вчителем всієї нації, реалізовував свої дидактичні концепції у художній творчості, науковій роботі, публіцистиці та громадському житті. Отож, розгляньмо поступово етапи росту видатного дидакта, адже, як неординарна особистість, ще з дитячих років Франко прагнув мати вплив на довколишніх, формувати коло своїх однодумців. Уже своєю «інакшістю» від однолітків «малий Мирон» здобував право на окремий шлях у житті, відхід від традиційного у тих умовах вибору продовження батьківської стежки. У чому ж полягала його відмінність від тисяч селянських дітей, яким не судилося «виломитися» із традиційного для того часу трибу життя? Не вважаю визначальним той факт, що походив Іван Франко не із зовсім за тих умов бідної селянської сім'ї, що батько Яків був доволі заможним ремісником, мати Марія — із збіднілого шляхетського роду Кульчицьких, а яскрава представниця так званої «ходачкової шляхти» Людвика Кульчицька, Іванова бабця, дбала за освіту своїх нащадків. Справа дещо в іншому. Уже дитиною Іван став «білою вороною» серед однолітків і в сім'ї. Так, він був зовсім не безневинним дитятком, його пристрасті та забави були типовими для обдарованих дітей різних поколінь, і можна провести чимало паралелей із життєвими чи літературними перипетіями споріднених психологічно та інтелектуально осіб і типів. Згадаймо скручування голів пташенят (Чіпка у романі Панаса Мирного), богохульські на перший погляд репліки щодо Матері Божої (той же герой у «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» виколупує очі на іконі), малий Франко завів однолітка на глибоку воду (Винниченків «Федько-халамидник»), біографічний факт присвоєння чужої речі («позичений» олівець) також присутній у формуванні багатьох особистостей. Ризикуючи стати калікою, Франко бігав дитиною на заклад по гребені свіжозораної ріллі, робив витівки із стрибанням на тік — тобто бачимо яскраво виражене прагнення екстриму, до речі, пізніше відтворене у дещо автобіографічному

образі Бориса Граба з однойменного оповідання. Маю на увазі ризиковане еквілібрування учня на парапеті мосту над урвищем. Це були типові реакції на нелегке жорстке, а часом жорстоке життя у дитячому та підлітковому колективах, адже, якщо не знаємо жодного натяку чи факту про те, що Франко зазнавав фізичних покарань у своїй родині, то напади його ровесників були звичними. Його «інакшість», а для абсолютної більшості людей і «ненормальність», виявлялась також типово для багатьох обдарованих особистостей: час від часу прагнення усамітнитись, меланхолія і зовсім не дитяче «філософування»; дивні для дорослих, які у «поті чола» заробляють хліб насущний, запитання, паранормальні спроби відвернути бурю від Нагуєвич (згадаймо героїв М. Коцюбинського!), «дивляння» у небо на дні потоку (Шевченкове безмежне небо і пошуки стовпів, що його підпирають); знову ж спільні для Шевченка і Франка батьківські напучування-тестаменти про майбутнє дітей (або щось велике, або — пропаще!). Сучасний історик-франкознавець слушно резюмує цю тему: *«По-своєму Франко узагальнив досвід частини інтелігенції сільського походження, таких «дивовижних появ», як він сам. Потреба психологічної компенсації за свою «інішість» штовхала їх на самоствердження через розвиток своїх інтелектуальних здібностей у школі чи самоосвітою, навчанням гри на музичних інструментах, залученням у релігійні справи тощо. Щоб закладений у такій дитині потенціал міг зреалізуватися, потрібен був сприятливий збіг обставин, що перетворив би шанс на життєву реальність»*¹⁴⁶. Можна згадати типологічно подібних літературних героїв Миколу Джерю й Антося Люборацького з їхніми скрипками, сопілки химерного Сковороди і фантастичного аж до реальності (чи навпаки?) Лукаша з «Лісової пісні».

Чи не обов'язковою рисою характеру визначного педагога має бути прагнення лідерства, бажання бути першим у навчанні, літературних і наукових спробах, незалежність й оригінальність мислення, критицизм стосовно наявного стану речей, відвага і здатність іти всупереч, за словами самого Франка — «проти рожна перти». В особистості Франка це були стрижневі складові із раннього дитинства, звідти — блискучі успіхи у навчанні вслід за певним «заціпенінням» після зіткнення із шкільним догматиз-

¹⁴⁶ Грицак Я. Пророк у своїй вітчизні. Франко та його спільнота (1856–1886). — К., 2006. — С. 74.

мом та схоластикою, постійна самоосвіта і дуже інтенсивне як на школяра, а потім гімназиста, — репетиторство. У гімназії через репетиторство Франко вже реалізовував свої педагогічні амбіції: навчаючи «туманів вісімнадцятих» краще за своїх вчителів, пишучи відносно запропонованих шаблонів за ніч по п'ять абсолютно різнопланових робіт в обмін на книжки від своїх однокласників, він утверджувався у реальності планів самому стати гімназійним, а, можливо, й університетським учителем. Це і було його життєвою мрією, планом на життя, допоки письменницька і, головне, — політична діяльність не перекреслила їх. Однак Франко став учителем цілого покоління, Мойсеєм цілої нації.

Як же ще реалізовував він свої «навчальні плани»? Той самий Ярослав Грицак так пише про Франкові способи впливу на молодь і формування кола однодумців: *«Ядром, довкола якого гуртувалася нова спільнота, була його бібліотека (принагідно згадаємо, одна з найбільших приватних книгозбірень у Галичині). До інших засобів належало залучання молоді до числа авторів, кореспондентів, читачів і поширювачів його видань; організація наукової роботи, що виходила поза рамки університетської і гімназійних програм; нарешті, регулярні мандрівки молоді, першу з яких Франко зорганізував у 1884 р»*¹⁴⁷.

Отож, ще раз зазначу, що, попри його жорстку, максималістську критику «урядження» освітою та справді низького методичного і наукового рівня тодішньої школи, Франко зустрів у своєму житті справжніх педагогів і під їхнім впливом вже з гімназійної лавки готувався до викладацької кар'єри. Його значна, як на той час, бібліотека формувалась великою мірою, особливо у гімназії, за репетиторські послуги: «Я діставав книжки переважно від товаришів за те, що помагав їм у шкільних заняттях, а дещо купував за гроші, зароблені також із лекцій (*приватні уроки — В.М.*) і ошаджені на їді та одежі»¹⁴⁸. Розуміння значення книгозбірень, глибокий аналіз структури, вад, але й незамінних достоїнств, які несуть для освіти (особливо гуманітарної) бібліотеки, засвідчують ще зовсім ранні Франкові студентські статті 1878 року («Допис про Дрогобицьку гімназію», «Ученицька бібліотека у Дрогобичі»),

¹⁴⁷ Там само. — С. 388.

¹⁴⁸ Франко І. Гірчичне зерно (Із моїх споминів) // Збір. творів: У 50 т. — Т. 21. — С. 320.

чи пізніші («Ревізія шкільних бібліотек», «Педагогічні невігласи», «Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах») та десятки інших. Особливо чітко і конкретно згадує Франко про своє раннє «бібліофільство» у спогадах, написаних 1903 року під назвою «Гірчичне зерно»: «...Від п'ятого гімназійного, прочитавши припадком драми Шекспіра та Шіллера, я набрав замілування до книжок і почав збирати свою власну бібліотеку, яка до кінця моїх гімназійних часів виросла до числа 500 томів. Ся бібліотека, в якій, крім різних класичних авторів, було зібрано немало й таких книжок, яких не було в гімназійній бібліотеці або яких годі було дістати з неї, зробилась центром невеличкої громадки учеників, яка, не маючи ані характеру, ані форми ніякого товариства й ніякої організації, час від часу сходилася на читання та на розмову. Ми читали наголос поезії та драми, дебатували про порушені там думки — звичайно десь на вільнім місці за містом — і кінчили вечір співом, що лунав широко над сонним Дрогобичем. Другим подібним центром був співацький хор, організований моїм добрим товаришем Каролем Бандрівським. Оба кружки, з невеликими виїмками, склалися з тих самих осіб»¹⁴⁹.

Тобто, маємо приклад ще однієї форми впливу та комунікації (крім книгозбірні) — співацький хор. І то не будь-де, а на природі, де пісня особливо прониклива й органічна, дозволяє пізнати кожну людину у всій глибині і неповторності. Хрестоматійно відомим є вислів Гете: «Природа — єдина книга, кожна сторінка якої наповнена глибоким змістом». Франкова пристрасть до пленеру, його природовідчуження були дуже глибокими, прикладом для нього була педагогічна практика його гімназійного вчителя у Дрогобичі Івана Верхратського, який організував регулярні виїзди чи, точніше, навчальні виходи на лоно природи. Пожиттєве хобі Франка — рибалка і збирання грибів, — з часом стали і засобом педагогічного впливу як на своїх дітей, так і на багатьох знайомих. Відображено це й у багатьох його художніх текстах, спогадах, розповідях сучасників.¹⁵⁰

¹⁴⁹ Франко І. Гірчичне зерно (Із моїх споминів) // Збір. творів: У 50 т. — Т. 21. — С. 318–319.

¹⁵⁰ Недавно вийшла і спеціальна науково-популярна монографія про основне хобі Івана Франка, де зібрано воедино більшість фактажу про його захоплення ри-

Зрілий Франко доволі активно заперечував проти прямого зіставлення його літературних героїв з ним самим,¹⁵¹ однак такі паралелі часто неминучі. Іван Денисюк переконливо писав про таку автобіографічність: *«Ця широка амплітуда енциклопедизму гімназиста, ця академія Міхонського і його учень-вундеркінд не надумані. Їх прототипами були дрогобицька гімназія і сам автор оповідання «Борис Граб», хоч Франко зі скромності відхрещувався від автобіографізму»*¹⁵². У ракурсі нашої розмови варто подивитись ширше щодо експлікації власного письменницького «я» на образи цього надзвичайно цікавого з педагогічної точки зору твору. Оповідання «Борис Граб» постало як окремий текст унаслідок того, що белетрист не завершив роман «Не спитавши броду», частиною якого і було. Власне, у цьому «романі виховання» (дефініція Івана Денисюка) чи не більш автобіографічним від образу Граба є образ Антонія Трацького, а насправді обидва герої відтворюють дві частини особистості митця: його образне і понятійне світосприйняття, його емоції і рації, аполонівське та діонісійське начало. Франко у художньому тексті «зіштовхує» у численних педагогічних діалогах власні сумніви, з'ясовує ті питання, які хвилювали його на різних етапах життєвого шляху: *«В тих розмовах і те ще було добре, що Тоньо не був виключно учеником, а Борис учителем. У Тоня було більш вироблене артистичне чуття, фантазія і той неясний ще, а все-таки сильний наклон до ідеалізму, котрий опісля виробився у нього в правдивий культ. А з другого боку Борис — була то натура наскрізь реальна, практична і не склонна до поезії. Фантазія, творення були у нього слабо розвинені, зате аналіз і розумування були його сильні сторони. Він любив свої думки виражати досадно корот-*

боловлею. Див.: Присяжний Т., Присяжний П., Бандура В. Нетрадиційний погляд на життя і творчість Каменяра (Франко — рибалка і художник слова). — Тернопіль: Видавництво Астон, 2006. — 264 с.

¹⁵¹ Див.: Франко І. Передмова [до збірки «Малий Мирон» і інші оповідання». Львів, 1903] // Збір. творів: У 50 т. — Т. 34. — С. 457-458; Франко І. Причинки до автобіографії [Універсальная библиотека. Ч. 423. 10 к. Іван Франко. К свету! На промыслах. Перевод с украинского Г. Войташевского и М. Новиковой. Книгоиздательство «Польза» В. Антик и К-о. Москва, без означення року] // Збір. творів: У 50 т. — Т. 39. — С. 36-44.

¹⁵² Денисюк І. «Не спитавши броду» як роман виховання // Денисюк І.О. Літературознавчі та фольклористичні праці: У 3 томах, 4 книгах. — Львів, 2005. — Т. 2. — С. 180.

ко, майже догматично, через що визивав на опір, на спори і дискусію»¹⁵³. Загальновідомою є ціложиттєва Франкова драма боротьби із власними «романтичними скоками» (вислів М. Драгоманова), придушення, «притлумлення», правдива «війна» із самим собою за право написання текстів емоційних, за тодішніми визначеннями — ідеалістичних, його «смеркальний» жаль за «ненародженими дітьми-творами», що ними він пожертвував, змушений виконувати важку «каменяряську» роботу.

Відчуття того, що справжня поезія це та, яка творить людину, відроджує первісні, певною мірою атавістичні, порухи душі, гармонізує людину і природу, робить частинкою вселенського світу, реалізовані у тексті роману через образ Антонія, який бродив лісами і луками, збирав рослини і комахи, ловив рибу і раки, збирав гриби... «Але любов до природи оживила і порушила в Тоньовій душі ще одну живу струну — поезію»¹⁵⁴. І тут прочитуємо важливий педагогічний посил Івана Франка: навчити любити можна тільки таку поезію — первозданну, глибокоемоційну, ірраціональну! Власне, описана у романі лектура текстів, через які герой пізнавав літературу, це великою мірою авторів шлях, як і захоплення поезією Ніколая Ленау: «Наскрізь оригінальна вдача сього геніального поета, його глибоке розуміння природи як живої частини власного я, а радше розуміння власного я, тонучого в природі, живучого в ній і з нею, близько, нерозривно, та безмірна повня життя напівсонного, а напівдійсного, яка видніється в природі крізь ту поезію, мов через чародійську, всеоживляючу призму, — все те глибоко вразило чутку душу молодого хлопця...»¹⁵⁵ Однак і не був би тим складним і багатогранним Франком, як би не зазначив: «Але поезія Ленау, то не сонний романтизм; є в ній доволі й різких, мужеських нот, що не дають чоловікові забутися і розплистися в мряці сонних мар»¹⁵⁶.

Подібний дуалізм поцінування естетичних й ідейних якостей словесного мистецтва бачимо і в образі Густі, а подано це через призму бачення практичного, реального і не «склонного до по-

¹⁵³ Франко І. Не спитавши броду // Збір. творів: У 50 т. — Т. 18. — С. 348.

¹⁵⁴ Франко І. Не спитавши броду // Збір. творів: У 50 т. — Т. 18. — С. 329.

¹⁵⁵ Там само. — С. 329-330.

¹⁵⁶ Там само. — С. 330.

езії» Бориса: «...Хоч і як він мусив жаліти над її односторонніми поглядами, то все-таки той жар, з яким вона висказувала свої погляди, показував, що ся дівчина думала і вироблювала їх собі власною працею, що вона витворила ідеал і полюбила його. А що сей ідеал не згідний з дійсним життям, се, очевидно, не її вина, а вина школи, виховання, лектури. Зате живість і жар, з яким вона висказувала свої переконання, свідчили корисно о розвої її чуття і думок...»¹⁵⁷

Франків «роман виховання» вказує на ще декілька важливих форм впливу на учнів, методологічних концептів навчання і виховання. Зокрема, мислитель постійно наголошував на тому, що шкільна наука є лише першим етапом підготовки до всього подальшого самостійного життя, що головне завдання учителя у його спілкуванні з підопічними у школі і поза школою «научити мізком рушити», приготувати їх до самоосвіти, самостійного і критичного засвоєння знань. Либонь і сьогодні можемо сказати, що школа головню звертає увагу на організацію і методику засвоєння учнями якнайбільшої кількості інформації, але ж це є лише першим етапом і суто інструментальною справою, що позбавлена загальнокультурних і педагогічних вартостей.

Співпраця учителя та учня в позаурочний час, формування лектури для самостійного читання та вільне обговорення прочитаних текстів, неформальне спілкування під час мандрівок, походів, у літніх таборах, участь у позаурочному шкільному житті, особистий приклад учителя для морального розвитку особистості учня — це лише окремі педагогічні аспекти, що їх утверджував Франко. Для прикладу, розгляньмо у тезах короткий план формування «ідеального» гімназиста Бориса Граба, що його застосовував Франковий «ідеальний» учитель Міхонський в основному в позаурочний час. Вважаючи, що «наука в двох перших гімназійних класах вимагала лише пам'яті, а не праці думок...»,¹⁵⁸ *Міхонський*:

«Почав від того, що навчив його порядно ходити, просто, не перевалюючись з боку на бік, з піднесеним лицем, навчив кланятись, сідати, навчив тої акуратності й економії у всіх рухах, словах і поступках, що, як він говорив, повинна ціхувати розумного і практичного чоловіка».

¹⁵⁷ Там само. — С. 355.

¹⁵⁸ Франко І. Борис Граб // Збір. творів: У 50 т. — Т. 18. — С. 179.

«Він узявся робити з ним хатню гімнастику (тоді се ще була у нас нечувана новість), аби призвичаїти його до швидкості, прецизії й грації в рухах».

«... Велів Борисові в вільних хвилях учитися столярства. Книжок поки що не давав ніяких. «Досить з тебе й шкільних, — говорив він. — На інші прийде черга потому. Тепер роби на варстаті!»¹⁵⁹

Навчив «ясного» думання, точності й економії у всіх рухах, поступках, чесного й відвертого поводження з учнями й учителями.

Вимагав критичного і самостійного оцінювання будь-яких джерел, вироблення власної думки про все та праці над собою.

Заклав основи літературної освіти, «стереометричного» читання текстів, *«давав йому читати докладні життєписи даних авторів, збірники їх листів, мемуари їх самих та їх сучасників і тим приучував його, з одного боку, розуміти всякий твір людського на основі того часу й тих живих людських взаємин, яких він був витвором і виразом, а з другого боку, призвичаював розуміти історію даного часу, так сказати, аналітично, із свідцтв та настроїв тогочасних людей, а не з готових шаблонових конструкцій шкільних підручників»¹⁶⁰.*

Живе спілкування, відповідальність за моральний розвиток учня і, відповідно, відповідальність учня перед улюбленим вчителем, нешаблонний погляд на історію, мистецтво, суспільство, заснована на власному прикладі виховна методика неодмінно сформують неординарну особистість, — так відчитується образ учителя Міхонського.

Варто розвинути дві Франкові напрямні, конечні для шкільного навчання: «праця на варстаті» (трудове виховання) і «хатня гімнастика» (фізичне виховання), які, на відміну від сучасної школи, були винесені за рамки навчального процесу. Наш учений неодноразово виявляв себе прихильником поглядів відомого швейцарського педагога, основоположника так званої народної школи Йоганна-Генріха Песталоцці (1746-1827), про що свідчить, зокрема, примітка до автографа статті О. Кониського «Песталоцці і його гадки про освіту» (зберігається у фонді І. Франка у відділі рукописів Інституту літератури ім. Т.Г. Шевченка АН України, ф.3, № 4990), де Франко писав: *«...Песталоцці своєю системою початкового образования наглядно показав, що фізична праця не тільки*

¹⁵⁹ Франко І. Борис Граб // Збір. творів: У 50 т. — Т. 18. — С. 177-178.

¹⁶⁰ Там само. — С. 186.

годиться з наукою, але навіть, виробляючи фізичну силу в тілі, починаєш і до здоров'я духу, а затим, попри теоретичну науку, конечно до повного і належного образования, — думка, котра сталась основою, — жаль, що досі так мало введеною в діло — педагогіки нашого віку»¹⁶¹. Неодноразово покликаючись на педагогічну концепцію Песталоцці, Франко відзначав її гуманізм та демократичність як неодмінні складові, що їх вкрай необхідно залучати у школу. Основою шкільного виховання має бути повага до особистості учня, його гідності, і вже зовсім неприйнятною є практика биття і приниження. У вступному слові до видання книжки **Хрiстiана Зальцмана**¹⁶², сучасника Й. Песталоцці, Б. Баздо,¹⁶³ наш педагог разом із європейськими ученими категорично виступає проти фізичної кари, яка мотивувалась в українському і польському суспільстві того часу навіть фразами з Святого Письма! *«А навіть ніби справедливі кари та побої бували такі, що не причиняючися до його моральної поправи, вчили його лише на другий раз ліше стерегтися, робили його хитрішим, завятішим, гіршим»*,¹⁶⁴ — переконано писав Іван Франко, який у багатьох своїх художніх текстах змальовував жахливі наслідки жорстокого поводження в освітніх закладах.

Максималістською була Франкова оцінка відповідальності учителя за учнів, адже він уважав, що педагог зобов'язаний зацікавити, захопити своїх підопічних, наситити інтелектуальне й духовне життя, щоби не залишалось місця для неморальних діянь. Згадуваний учитель Міхонський з оповідання «Борис Граб» ніколи не голосував за виключення із гімназії навіть найбільших «грішників», бо вбачав у хибах гімназистів свою вину. Алкоголь, карти, розпуста — це або ж приклад нездорового неморального поводження самих вчителів, або ж наслідок того, що навчання

¹⁶¹ Примітки до статті: Франко І. Передне слово (до збірки: Хрiстiан Зальцман. Книжка приказок про те, як не належить поводитися з дітьми. Переклав Теодор Білецький. Львів, 1900) // Франко І. Збір. творів: У 50 т. — Т. 32. — С. 485–486.

¹⁶² Зальцман Хрiстiан-Готгільф (1744–1811) — німецький педагог, автор багатьох творів на педагогічні теми.

¹⁶³ Баздо Беренд (1723–1790) — німецький педагог, реформатор шкільної системи виховання.

¹⁶⁴ Франко І. Передне слово (до збірки: Хрiстiан Зальцман. Книжка приказок про те, як не належить поводитися з дітьми. Переклав Теодор Білецький. Львів, 1900) // Франко І. Збір. творів: У 50 т. — Т. 32. — С. 153.

є невмотивованим, шаблонним і схоластичним, відсутнє духовне життя у колективі, — у чому знову ж таки винуватий вчитель. У цитованих вище спогадах «Гірчичне зерно» письменник, окрім згадки про оригінальних та відповідальних педагогів, рельєфно описує ту частину гімназійних вчителів, що поклонялась «культу скляного бога», забувала про всякі наукові інтереси. Сам Франко, який в одному з хрестоматійних віршів писав про себе «я з п'ющими за пліт не виливаю», у житті був прикладом стриманого та раціонального вживання алкоголю. Як це не дивно, але, не будучи абсолютним пуританином, уже зрілий і відомий діяч навіть «виховував» за допомогою чарки. Візьмімо, для прикладу, спогади про Франка відомого у національній історії Левка Чикаленка, який приїхав з Полтави у Галичину 1904 року на літні виклади, організовані львівськими науковими колами. Шістнадцятирічний хлопець був захоплений формою і змістом Франкових лекцій з історії давньої української літератури, але не менш був вражений і на все життя причарований астральною і, водночас, дуже земною, людяною постаттю знаного митця і науковця. Йдеться про Франкове уміння створювати атмосферу довіри, близькості, педагогічний такт у стосунках із своїми учнями. *«Чомусь Франко завжди, скільки разів ми не були в них, був босий і, сидючи за столом посеред хати, зганяв одною ногою з другої мухи. Одного разу так само босий лазив він на черешню, щоб нарвати нам черешень, що саме тоді дозріли... І ця зовнішність, і певна якась неохайність справляли вражіння, що маєш діло з простою людиною, з якою можеш почувати себе просто і не слідкувати за собою, щоб не вразити її чи невідповідним рухом, чи запитанням. Яюсь стиралася і різниця віку, і різниця становища громадського чи культурного»,*¹⁶⁵ — згадує Л. Чикаленко, відзначаючи енциклопедичну різnorodність знань професора, уміння розповідати у доступний і цікавий спосіб, демократизм спілкування.

Ще більш промовистим є приклад поїздки юнака (з дозволу мами!) із Франком у Нагуєвичі, щоб «побачити галицьке село», порибалити «з бовтем» у гірській річці. Така риболовля дуже специфічна і цікава, азартний релакс вразив хлопця, але нам йдеться про інше: *«Виїхали ми зі Львова увечері і вранці вже приїхали до Дрогобича. Хоч і мали ми з дому якийсь харч з собою, але як тіль-*

¹⁶⁵ Чикаленко Левко. Як ми з І.Франком ловили рибу // Спогади про Івана Франка. Упорядник М. Гнатюк. — Львів, 1997. — С. 417.

ки вийшли з вагона, Франко, запитавши мене, чи не хочу я часом підкріпитись, повів мене до буфету і там мене, як дорослого, почав розпитувати, що я п'ю. Засоромив він мене тим питанням надзвичайно, а в той же час підніс мене в моїх очах неказанно. Я признався щиро, що рідко що взагалі пив, і не дуже на тім розуміюся. Отож він сам уже замовив щось для себе, а для мене чарку вишнівки і якоїсь там закуски. Одна чарка — а який вплив на мене зробила! Не від алкоголю, а від свідомості, що Франко мене вважає дорослим, я неначе справді виріс. Якось ще вільніше став себе з ним почувати, і взагалі Франко тим мене цілковито залучив до своїх найбільших поклонників»¹⁶⁶. Власне, коментар бачимо уже у словах Чикаленка. Особистий приклад дуже помірного вживання алкоголю, розумне обмеження і довіра до юного учня справила на нього безмірно більше виховне значення, ніж фарисейські пуританські заборони і табу, які молодь часто долає не так із бажання і потреби справді «щось» поспробувати, як із прагнення здобути «заборонений плід», самоутвердитись.

Отож, підсумовуючи численну і багатовимірну педагогічну діяльність Івана Франка, повернімось до назви розділу. Чому саме «позакурикулярна», «позапрограмна» педагогічна діяльність? Життєві перипетії не дали змоги реалізувати безпосередньо у навчальних закладах його інтенції, але Франко «навчив» ціле покоління українців. Не можемо назвати його роботу «позакласною», адже це прерогатива педагогічного колективу, що здійснює дидактичні і навчальні функції з тими ж учнями в позаурочний час.¹⁶⁷ Радше це сьогодні дефінюється як «Позашкільна освіта і виховання», яка «... здобувається громадянами у позаурочний час у позашкільних навчальних закладах та інших навчальних центрах...»,¹⁶⁸ однак варто пам'ятати, як зазначає польський методист Чеслав Купісевич, що «позаурочні заняття можуть разом мати, але не завжди, характер позашкільних занять, і навпаки. При такому підході позашкільні заняття є — поруч власне «шкільних» занять — другою істотною організаційною формою процесу навчання-учіння, що доповнює дидактично-виховну діяльність, яка провадиться на уроках»¹⁶⁹.

¹⁶⁶ Там само. — С. 417.

¹⁶⁷ Енциклопедія освіти. — За ред. В.Кременя. — К., 2008. — С. 684-685.

¹⁶⁸ Там само. — С. 685.

¹⁶⁹ Czesław Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Wydanie II, Oficyna Wydawnicza Graf-Punkt

У такому методологічному ракурсі педагогічну діяльність Івана Франка більш виправдано класифікувати як позапрограмну, адже тодішній Курікулюм не передбачав того різноманіття форм і методів дидактичного впливу на найширші верстви суспільності, що їх використовував наш титан праці і думки. Загалом треба визнати, що педагогічна спадщина Франка, як і художня продукція, наукова методологія його літературознавчих, фольклористичних, етнографічних, соціологічних та інших досліджень, важко піддаються рубрикуванню, розкладанню за певними «шухлядками», адже мислитель часто йшов новаторськими, непротореними стежками, творив свої схеми і системи а, свої менторські інтенції реалізовував через:

- репетиторство у школі, гімназії й університеті;
- збирання бібліотеки, випозичання та обговорення книг, що утверджувало його лідерське інтелектуальне становище;
- участь у хорах, гімназійних і студентських товариствах;
- індивідуальне та групове спілкування на лоні природи під час численних природничих мандрівок та екскурсій;
- семінари, лекції на українознавчих курсах для молоді з материкової України за програмами наукового товариства імені Т. Шевченка, відчити у рамках освітніх програм «Просвіти», виступи на вічах, під час парламентських виборів, пізніше — читання власних текстів перед учасниками різноманітних українських громад і спільнот;
- безпосереднє спілкування із студентською молоддю на різноманітних зустрічах, ювілеях, спеціальних лекціях. У тому числі і неформальне у кав'ярнях, бібліотеках, редакціях;
- залучення до наукової праці гімназистів, студентів та вчителів через участь виданнях і видавничих проектах, які курував Франко;
- участь у написанні й обговоренні літературних портретів, видань художньої спадщини українських письменників-корифеїв, які становили основу шкільної лектури. Напр., Шевченкового видання творів;
- написання біля сотні статей, відгуків та рецензій з педагогічною проблематикою, у яких порушував питання методології і методики навчання, наповнення шкільних й університетських

програм з української мови і літератури, навчальних підручників, становища учителя та інших актуальних педагогічних проблем;

- особистий моральний авторитет, приклад здорового способу життя, поєднання інтелектуальної праці із фізичною, спортом та активним відпочинком;

- виховання і навчання власних дітей;

- художні твори, у яких створив цілу галерею образів педагогів і порушував різноманітні проблеми освіти.

Зробимо стандартні «висновки», котрі позірно завершать дослідження проблеми, але аж ніяк не ставлять «підсумкову» крапку. У життєвій простороні Івана Франка педагогічна діяльність не стала основною царинною, однак зробив він надзвичайно багато і, на жаль, його дидактичні уроки належним чином ще невідзискані. Завдяки ренесансному універсалізму свого таланту й інтелекту Франко здійснив своєрідний прорив із «рідної тісноти» (вислів Пантелеймона Куліша) на європейські і світові простори, у тому числі і педагогічні, залишившись органічно цілісним у своїх національних почуттях і самосвідомості.

Використана література:

1. Грицак Я. Пророк у своїй вітчизні. Франко та його спільнота (1856–1886). — К., 2006. — 631 с.
2. Денисюк І. «Не спитавши броду» як роман виховання // Денисюк І.О. Літературознавчі та фольклористичні праці: У 3 томах, 4 книгах. — Львів, 2005. — Т. 2. — С. 174–191.
3. Енциклопедія освіти / За ред. В. Кременя. — К., 2008. — 1039 с.
4. Примітки до статті: Франко І. Передне слово (до збірки: Христіан Зальцман. Книжка приказок про те, як не належить поводитися з дітьми. Переклад Теодор Білецький. Львів, 1900) // Франко І. Зібр. творів: У 50 т. — Т. 32. — С. 485–486.
5. Франко І. Борис Граб // Зібр. творів: У 50 т. — Т. 18. — С. 185.
6. Франко І. Гірчичне зерно (Із моїх споминів) // Зібр. творів: У 50 т. — Т. 21. — С. 316–332.

7. Франко І. Не спитавши броду // Збір. творів: У 50 т. — Т. 18. — С. 325–463.
8. Франко І. Передне слово (до збірки: Христіан Зальцман. Книжка приказок про те, як не належиться поводитися з дітьми. Переклав Теодор Білецький. Львів, 1900) // Франко І. Збір. творів: У 50 т. — Т. 32. — С. 153–155.
9. Чикаленко Левко. Як ми з І.Франком ловили рибу // Спогади про Івана Франка. Упорядник М.Гнатюк. — Львів, 1997. — С. 416–418.
10. Czesław Kupisiewicz, Dydaktyka ogólna, Wydanie II, Oficyna Wydawnicza Graf-Punkt (Warszawa, 2002), 304 s.

Тема 10. Практичні уроки Івана Франка з методики викладання української літератури в школі.																			
Тема 11. Проблеми вивчення педагогічної прози Івана Франка у школі																			
Тема 12. Іван Франко про методи навчання української літератури.																			
Тема 13. Шляхи і способи педагогічного впливу Івана Франка на сучасників. Тема 14-15. Підготовка та виступ із студентськими рефератами.																			
Разом — зм. модулів 2																			
Усього годин																			

Для спеціальностей: «українська мова та література; слов'янські мови та літератури»

№ семестру	Лекції	Практичні	Консультації	Заліки	Іспити
УІ	14	16	2	2	

РОЗДІЛ 4

ТЕМАТИКА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

Змістовий модуль 2

Практична парадигма Франкової концепції викладання української літератури

ТЕМА № 8. ПРАЦІ ІВАНА ФРАНКА ПРО МЕТОДИКУ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Запитання і проблеми для обговорення та дискусії:

1. Ранні статті І.Франка про проблеми галицького шкільництва 2-пол. 19-го ст. («Ученицька гімназія в Дрогобичі» /1878 р./, «Допис про Дрогобицьку гімназію» /1878 р./). Критицизм і полемічність.

2. Системна критика стану викладання української літератури у програмній статті «Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах» /1884 р./: конструктивність критики та практична спрямованість.

3. Педагогічна тематика у статтях і дописах І.Франка 1880-х–1890-х років («Середні школи в Галичині. В рр. 1875–1883», «Народне шкільництво в Галичині» /1886 р./) та дев'яностих роках («Педагогічні невігласи» /1891 р./, «Наші народні школи і їх потреби» /1892р./, «Освіта народу в Галичині» /1895 р./) Соціологічний акцент. Захист учительства.

Проблемні запитання:

І.Франко тенденційний й упереджений стосовно навчальних закладів, у яких навчався, і щодо педагогів, які його вчили?

Яким є практичне значення праць Івана Франка для сучасної методики викладання української літератури?

Законспектувати:

Франко І. Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах // Збір. творів: У 50 т. — Т. 26. — С. 320–331.

ТЕМА № 9. ІСТОРІЯ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ. ДОСЛІДНИКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ ІВАНА ФРАНКА

Запитання і проблеми для обговорення та дискусії:

1. О. Мазуркевич. Його «Нариси з історії методики української літератури». (К., 1961). Розділ «Система поглядів І.Я. Франка в галузі методики літератури». **Соціологічне спрямування. Ґрунтовність розвідки та ідеологічні лакуни.**

2. Системне дослідження педагогічної спадщини Івана Франка у працях «Педагогічні ідеї Івана Франка» (В.З. Смаль, К., 1966, 186 с.) та «Іван Франко і сучасна йому педагогічна думка в Галичині» (В.К. Савинець, Львів, 1961, 98 с.) Ідеологічні кліше. Тенденційне висвітлення проблеми.

3. Імітаційні наукові матриці сучасних компіляцій про І.Франка (Борщ Ж.В. Іван Якович Франко // Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги. Підручник. Під заг. ред. А.М. Бойко. — К., 2004. — С. 287-320; Мосіяшенко В.А., Курок О.І., Задорожна Л.В. Історія педагогіки України в особах. Навчальний посібник. — Суми, 2005. — С. 137-141). Самостійний пошук сучасних франкознавчих розвідок з педагогічною проблематикою.

4. Новаторсько-класичне дослідження І. Денисюка педагогічної тематики у художньому творі Івана Франка («Не спитавши броду» як роман виховання // Українське літературознавство. — Випуск 66. — Львів, 2003. — С. 64–77).

Проблемні запитання:

Чи мають наукову цінність розвідки радянського періоду про педагогічну спадщину Івана Франка?

Чим зумовлена псевдонауковість багатьох сучасних франкознавчих компіляцій?

Законспектувати:

Денисюк І. «Не спитавши броду» як роман виховання // Українське літературознавство. — Випуск 66. — Львів, 2003. — С. 64–77.

**ТЕМА № 10. ПРАКТИЧНІ УРОКИ ІВАНА ФРАНКА
З МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ
ЛІТЕРАТУРИ В ШКОЛІ**

Запитання і проблеми для обговорення та дискусії:

1. Франкова критика становища вчителя у школі, особистість вчителя («Я би на першій місці поставив таке жадання: щоби над вчителем було менше старшини»).

2. І.Франко про недосконалість шкільних програм та підручників, безсистемність шкільної освіти («...Що в університеті добре і пожадане, те в гімназії може бути зовсім нездале і убиваюче»).

3. Вимоги національної школи; Франко про «гнилу пасивність» українського вчителства.

4. Франкові засади навчання літератури («Власна думка! Власна духова праця, ось у чім властива ціль гімназії»).

5. Текст як основа літературної освіти учня («...При читанні всякої книжки від планіметричного способу бачення доходить до стереометричного»).

Література основна:

- Оповідання «Борис Граб» (Франко І. Зібрання творів: У 50 томах. — Т. 18. — С. 177-191); роман «Не спитавши броду» (Франко І. Зібрання творів: У 50 томах. — Т. 18. — С. 325-463).
- «Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах (Т. 26. — С. 320-331).
- Статті І.Франка «Середні школи в Галичині в 1875-1883 рр.», «Ревізія шкільних бібліотек», «Педагогічні невігласи» // Франко І. Педагогічні статті і висловлювання. — К., 1976 (упорядник та автор передмови «Педагогічні погляди І.Франка» О. Дзеве-рін), або ж у 50 тт.

Література допоміжна:

- Мазуркевич О. Нариси з історії методики української літератури. — К., 1961 (розділ III: «Система поглядів І.Я.Франка в галузі методики літератури». — С. 125-184).
- Денисюк І. Франкова концепція національної літератури // Денисюк І. Невичерпність атома. — Львів, 2001. — С. 173-177.
- Микитюк В. Іван Франко і його вчителі // Дивослово. — К., 2007. — Число 8. — С. 17-22.
- Микитюк В. «Styx professorum». Сторінками однієї статті Івана Франка // Урок української. — К., 2008. — Число 3-4. — С. 5-9.
- Микитюк В.І. Франкова концепція учіння літератури // Іван Франко: дух, наука, думка, воля: Матеріали Міжнародного конгресу, присвяченого 150-річчю від дня народження І.Франка (Львів, 27 вересня — 1 жовтня 2006 р.). — Львів, 2010. — Т. 2. — С. 940-948.
- Баган О. До проблеми переосмислення концепції вивчення творчості І.Франка у школі // Іван Франко в школі. Збірник науково-методичних праць. Випуск перший. — Дрогобич, 2003. — С. 15-23.

Проблемні запитання:

- І.Франко вважав за потрібне вводити у шкільну програму твори сучасної («живої») літератури. Чи мав він рацію?
- Чи мають практичне значення праці Івана Франка для сучасної методики викладання української літератури?

Законспектувати:

- Денисюк І. Франкова концепція національної літератури // Денисюк І. Невичерпність атома. — Львів, 2001. — С. 173-177.

**ТЕМА № 11. ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОЗИ ІВАНА ФРАНКА У ШКОЛІ****Запитання і проблеми для обговорення та дискусії:**

1. Критика антипедагогічних методів і прийомів навчання і виховання в оповіданнях «Малий Мирон», «Оловець», «Грицева шкільна наука», «Отець-гуморист», «Schццschreiben». Прагнення катарсису. Експлікація зрілого сприйняття проблем школи на художні твори. Право на *licentia poetica*.

2. Автобіографічний нарис «Гірчичне зерно». Пошуки образу «іншого» вчителя.

3. Спогади «Емерик Турчинський». Учителі у житті Івана Франка (І. Верхратський, Ом. Огоновський, Ю. Охорович, М. Драгоманов...)

4. «Підмальований» образ ідеального педагога у драмі «Учитель».

Проблемні запитання:

- Чи об'єктивним був І.Франко у художніх творах про школу?
- Чи був би (яким би був) Іван Франко педагогом-практиком?
- Чи є образ Омеляна Ткача переконливим і динамічним?

Література:

- Денисюк І. «Не спитавши броду» як роман виховання // Денисюк І.О. Літературознавчі та фольклористичні праці: У 3 томах, 4 книгах. — Львів, 2005. — Т. 2. — С. 174-191.
- Грицак Я. Пророк у своїй вітчизні. Франко та його спільнота (1856-1886). — К., 2006. — 631 с.
- Куца О. Михайло Драгоманов і розвиток української літератури у другій половині XIX століття. — Тернопіль, 1995. — 224 с.
- Тимошенко Л. Імітаційне історіописання // Критика. — К., 2008. — Число 1-2. — С. 36-38.
- Франко І. Передмова [до збірки «Малий Мирон» і інші оповідання]. Львів, 1903] // Збір. творів: У 50 т. — Т. 34. — С. 457-458.
- Франко І. Гірчичне зерно (Із моїх споминів) // Збір. творів: У 50 т. — Т. 21. — С. 316-332.
- Франко І. Отець-гуморист // Збір. творів: У 50 т. — Т. 21. — С. 288-315.
- Франко І. Оловець // Збір. творів: У 50 т. — Т. 15. — С. 72-84.
- Франко І. М.Г.Помяловський. Бурса і бурсаки. Очерки і картини [Передне слово перекладчика] // Збір. творів: У 50 т. — Т. 25. — С. 74-75.
- Франко І. Причинки до автобіографії [Универсальная библиотека. Ч. 423. 10 к. Иван Франко. К свету! На промыслах. Перевод с украинского Г.Войташевского и М.Новиковой. Книгоиздательство «Польза» В.Антик и К-о. Москва, без означення року] // Збір. творів: У 50 т. — Т. 39. — С. 36-44.

Законспектувати:

- Франко І. Причинки до автобіографії [Универсальная библиотека. Ч. 423. 10 к. Иван Франко. К свету! На промыслах. Перевод с украинского Г.Войташевского и М.Новиковой. Книгоиздательство «Польза» В.Антик и К-о. Москва, без означення року] // Збір. творів: У 50 т. — Т. 39. — С. 36-44.

ТЕМА № 12. ІВАН ФРАНКО ПРО МЕТОДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Запитання і проблеми для обговорення та дискусії:

1. Франкова критика методів навчання літератури у школі та університеті. Етапи освіти.
2. Спогади сучасників та учнів Івана Франка про його дидактичні вимоги.
3. Іван Франко про методичний арсенал та інструментарій вчителя. Лекторська майстерність та універсалізм.
4. Історія Франкової габілітації.
5. Франкова методологія аналізу художнього тексту у школі.

Проблемні запитання:

- Чи реалізував би свій науковий і творчий потенціал І.Франко, коли б став гімназійним (університетським) викладачем?
- Чи сучасними є Франкові вимоги до лекторського інструментарію?
- Прихильником проблемного чи репродуктивного методу навчання був І.Франко?

Література:

- Горак Р., Гнатів Я. Іван Франко. Університет. Книга четверта. — Львів, 2004. — 472 с.
- Денисюк І. «Не спитавши броду» як роман виховання // Літературознавчі та фольклористичні праці: У 3 томах, 4 книгах. — Т. 2. — Львів, 2005. — С. 174-191.
- Костюк Г. Зустрічі і прощання. Спогади у двох книгах. Кн. перша. — К., 2008. — 718 с.
- Лукіянович Д. «Політично ненадійний» // Спогади про Івана Франка. Упорядник М. Гнатюк. — Львів, 1997. — С. 312-317.
- Рудницький М. Іван Франко // Спогади про Івана Франка. Упорядник М. Гнатюк. — Львів, 1997. — С. 333-363.
- Чикаленко Л. Як ми з І.Франком ловили рибу // Спогади про Івана Франка. Упорядник М. Гнатюк. — Львів, 1997. — С. 416-418.

• Франко І. Як це сталося (Спогад) // Збір. творів: У 50 т. — Т. 34. — С. 372 — 376.

Франко І. Професор Омелян Огоновський // Збір. творів: У 50 т. — Т. 43. — С. 358— 381.

Законспектувати:

Чикаленко Л. Як ми з І.Франком ловили рибу // Спогади про Івана Франка. Упорядник М. Гнатюк. — Львів, 1997. — С. 416-418.

Франко І. Як це сталося (Спогад) // Збір. творів: У 50 т. — Т. 34. — С. 372-376.

ТЕМА № 13. ШЛЯХИ І СПОСОБИ ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ ІВАНА ФРАНКА НА СУЧАСНИКІВ

Запитання і проблеми для обговорення та дискусії:

1. «Природовідповідність» у методичній системі І.Франка. Його інтерпретація педагогічної системи Й. Песталоцці .

2. Репетиторська діяльність І. Франка у школі, гімназії, університеті. Участь у студентських товариствах.

3. Читання лекцій на різноманітних курсах, семінарах, зустрічах з студентами, виступах перед різними громадами і спільнотами.

4. Виховання і навчання власних дітей.

5. Участь у написанні й обговоренні літературних портретів, видань художньої спадщини українських письменників-корифеїв, які становили основу шкільної лектури (наприклад, видання творів Т. Шевченка).

Проблемні запитання:

• Чи має практичне значення сьогодні система природовідповідності Франка-Песталоцці?

• Чи був Франко «добрим» батьком?

Література:

- Ключко-Франко А. Іван Франко та його родина // Спогади про Івана Франка. Упорядник М. Гнатюк. — Львів, 1997. — С. 465-490.
- Лукіянович Д. «Політично ненадійний» // Спогади про Івана Франка. Упорядник М. Гнатюк. — Львів, 1997. — С. 312-317.
- Микитюк В. Позакурікулярна педагогічна діяльність Івана Франка // Дивослово. — К., 2010. — Число 9. — С. 56-61
- Рудницький М. Іван Франко // Спогади про Івана Франка. Упорядник М. Гнатюк. — Львів, 1997. — С. 333-363.
- Франко І. Передне слово (до збірки: Христіан Зальцман. Книжка приказок про те, як не належиться поводитися з дітьми. Переклад Теодор Білецький. Львів, 1900) // Франко І. Збір. творів: У 50 т. — Т. 32. — С.153-155.
- Франко П. Спогади про батька // Спогади про Івана Франка. Упорядник М. Гнатюк. — Львів, 1997. — С. 453-459.
- Франко Т. Мої спогади про батька // Спогади про Івана Франка. Упорядник М. Гнатюк. — Львів, 1997. — С. 460-464.
- Законспектувати:
- Спогади дітей І. Франка про батька (педагогічні аспекти виховання).

**ТЕМА № 14-15. ПІДГОТОВКА ТА ВИСТУП
ІЗ СТУДЕНТСЬКИМИ РЕФЕРАТАМИ**

Тематику рефератів запропоновано у розділі VII: *«Теми для самостійної дослідницької письмової роботи»*

РОЗДІЛ 5

САМОСТІЙНА РОБОТА

Самостійна робота студента в рамках спецкурсу може відбуватися у таких видах діяльності:

- Опрацювання певних наукових праць.
- Читання творів Івана Франка з відповідною темі спецкурсу проблематикою.
- Конспектування рекомендованих до опрацювання творів і наукових праць, спогадів про І.Франка.
- Підготовка рефератів.

Для самостійного опрацювання (прочитання і підготовки до написання самостійних дослідницьких робіт) виокремлюємо на-самперед ті праці, у яких студент знайде додатковий матеріал і проблематику спецкурсу:

1. Бондар Л. Три любовні історії Івана Франка. — Дрогобич: — Коло, 2007. — 88 с.
2. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. — Дрогобич, 2003. — 528 с.
3. Гольберг М. Франкознавчі етюди. — Дрогобич: — Коло, 2007. — 164 с.
4. Горбач Н. Філософські переконання Івана Франка. — Львів, 2006. — 111 с.
5. Іван Франко у критиці: західноукраїнська рецепція 20-30-х років ХХ ст. / Упорядник і автор вступного слова Микола Ільницький. — Львів: Вид. центр ЛНУ ім. І Франка, 2010. — 432 с.

6. Іван Франко в школі. Збірник науково-методичних праць / Ред. кол. М. Гуняк (гол. ред.), Л. Гулевич, О. Баган та ін. — Випуск перший. — Дрогобич: Коло, 2003. — 260 с.
7. Іван Франко в школі. Збірник науково-методичних праць / Ред. кол. Л. Гулевич (гол. ред.), Є. Пшеничний, З. Гузар та ін. — Випуск другий. — Дрогобич: Коло, 2009. — 256 с.
8. Мельник Я. З останнього десятиліття Івана Франка. — Львів: Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАНУ, 1999. — 208 с.
9. Микитюк В. Твір Івана Франка «Наша публіка»: проблематика і питання жанру (Ivan Franko composition «Our public». Problems and genre) // TeKa Kom. Pol/-Ukr. Związ. Kult. — OL PAN, 2011, 148-155.
10. Микитюк В. Ще раз про тестування (Погляд крізь призму Франкових сентенцій) // Дивослово. — К., 2009. — Число 4. — С.2-7.
11. Микитюк В. Подільська «бурса» у рецепції Івана Франка // Слово і Час. — К., 2010. — № 1. — С. 72-80.
12. Микитюк В. Позакурікулярна педагогічна діяльність Івана Франка // Дивослово. — К., 2010. — Число 9. — С. 56-61
13. Мочульський М. Іван Франко: Студії та спогади / Відп. ред. В. Корнійчук; післямова Н. Ощипок. — Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2004. — 139 с. (Серія «Франкознавчі студії», випуск третій).
14. Степанишин Б. Стратегія і тактика в літературній освіті учнів. — Київ / Тернопіль, 2003. — 190 с.
15. Стереометрія тексту: Студії над поетичними творами Івана Франка / М.М. Барабаш, В.В. Неборак, Б.С. Тихолоз, Н.Б. Тихолоз; Упорядник та науковий редактор Б. Тихолоз. — Львів, 2010. — 288 с.
16. Тихолоз Н. Казкотворчість Івана Франка (генеологічні аспекти) / Відп. ред. Є.К. Нахлік. — Львів, 2005. — 316 с.
17. Чопик Р. Про читання по-франківськи («літературоцентричні» причинки) // Іван Франко: дух, наука, думка, воля: Матеріали Міжнародного конгресу, присвяченого 150-річчю від дня народження І.Франка (Львів, 27 вересня — 1 жовтня 2006 р.). — Львів, 2010. — Т. 2. — С. 948-956.

18. Ярема Я. Я. Франкознавчі студії / Упорядк. С. Яреми; наук. ред. І. Лучук. — Львів, 2007. — 288 с.
19. Ярема Я. Хронологія життя і творчості Івана Франка / Упорядк. та передм. С. Яреми; післямова С. Андрусів; наук. ред. Л. Бондар. — Львів: Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2006. — 240 с.
20. Яременко П.К. Іван Франко про літературно-естетичне виховання. — Львів, 1957. — Вид. Львівського ун-ту. — 78 с.
21. *Semper magister et semper tiro*: Іван Франко та Осип Маковей / Упоряд., передм., коментарі та пояснення слів Н. Тихолоз; відп. та літ. ред. Є. Нахлік. — Львів, 2007. — 172 с., іл.

РОЗДІЛ 6

Теми для самостійної дослідницької письмової роботи

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Стереометрія тексту в оповіданні І.Франка «Борис Граб»	4
2	Франко про наповнення шкільних програм з літератури	4
3	Образ шкільного вчителя у творчості І. Франка	4
4	Іван Франко про вивчення лірики у школі	4
5	Франкові вимоги до письмових робіт з літератури	4
6.	Палітра образу учителя у поезії І. Франка	4
7	Дидактизм роману І.Франка «Не спитавши броду»	4
8	Метафора школи у прозі І.Франка	4
9	Методика і методологія статті І. Франка «Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах»	4
10	«Гірчичне зерно» Івана Франка як програма викладання літератури	4
11	Педагогічна мемуаристика І.Франка	4
12.	Критика методики навчання літератури у працях І. Франка	4
13.	О. Мазуркевич — дослідник спадщини Франка-методиста	4
14.	Еволюція методичних поглядів Івана Франка	4

15.	Іван Франко у полеміці з російськими інтерпретаторами його творчості з педагогічною тематикою	4
16.	Види педагогічної діяльності Івана Франка	4
17.	Франкове бачення підручника з української літератури	4
18.	Дайджест науково-методичних публікацій про Франка за останні роки	4
19.	Іван Франко про вивчення фольклору у школі	4
20.	Іван Франко про шкільний аналіз художнього тексту	4
21.	Погляди Івана Франка на вивчення фольклору у школі	4
22.	Спогади про Івана Франка як джерело пізнання його педагогічного кредо	4
23.	Погляди Івана Франка на вивчення давньої української літератури у школі	4
24.	Джерела і причини «цвинтарництва» як стилю у працях Франка про школу	4
25.	Актуалізація методичних постулатів Франка для сучасної школи	4
26.	Лекторська майстерність Івана Франка	4
27.	Образ школи у «споминах» і «причинках до автобіографії» Івана Франка	4
28.	Іван Франко та Іван Верхратський: історія взаємин	4
29.	Університетські викладачі Івана Франка	4
30.	Історія вивчення педагогічної спадщини Івана Франка	4

РОЗДІЛ 7

Критерії для написання та оцінювання

письмової відповіді

(есе, реферат, відкрите контрольне завдання)

Письмові роботи з методики викладання української літератури покликані перевірити якість засвоєння знань. І не лише фактологічний рівень, а й рівень осмислення тієї чи тієї теми. Форма реферату у дослідженні історії та практики методики видається найбільш оптимальною, позаяк виявляє наукові уміння студента на рівні запам'ятовування і мислення, зв'язного мовлення, освіченості та філологічної культури загалом. Науковим є пошук, що спирається як на емпіричний фактаж, так і на науковий факт, передбачає застосування різних методів наукового дослідження та призводить до узагальнень на типологічному рівні.

Наукове дослідження умовно поділяємо на два етапи — *емпіричний та теоретичний*.

Емпіричний етап наукового дослідження пов'язаний з отриманням та первісним опрацюванням матеріалу, процесом нагромадження фактів, описом мовою науки, класифікацією за різними критеріями та виявленням основної залежності між ними. Під час такої роботи студент повинен:

- а) виокремити типові, найхарактерніші факти;
- б) описати кожний факт термінами науки, у межах якої ведеться дослідження;
- в) класифікувати факти за їхньою сутністю, з'ясувавши зв'язки між відібраними фактами.

Теоретичний етап дослідження передбачає аналіз наукового фактажу відповідним інструментарієм, перевірку, усвідомлення та фіксування мовою науки, проникнення у суть явищ, форматуван-

ня та формулювання його у певній формі, обрання принципу дії та рекомендації щодо практичного впливу на ті явища.

Між двома етапами дослідження є **постановка проблеми**, що передбачає визначення того, що є невідомим і потребує доведення; формулювання питань, що відображають зміст проблеми; виокремлення конкретних завдань, послідовність їх вирішення та методи, що при цьому застосовуються. Деякі види творчих робіт, зокрема реферати, зараховуємо до так званих навчально-дослідницьких робіт, у яких студенти не вирішують питання кардинально нових шляхів дослідження в галузі науки, а лише ставлять завдання критичного огляду вже відомого або узагальнення на рівні експерименту (у нашому випадку — знань з історії методики викладання української літератури, застосування набутих навичок і вмій аналізу методичної спадщини І. Франка у конкретних авторських методиках).

РОЗДІЛ 8

МЕТОДИ КОНТРОЛЮ. ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ

Контроль знань, умінь і навичок здійснюємо з допомогою поточного модульного контролю та із урахуванням самостійної роботи студентів над запропонованим спектром тем для самостійного опрацювання.

Також для поточного контролю знань студентів створено комплекс тестових завдань за темою спецкурсу.

1. Серед названих вкажіть твори І. Франка з педагогічною тематикою:

1. «Панталаха».
2. «Маніпулянтка».
3. «Між добрими людьми».
4. «Отець-гуморист».
5. «Емерик Турчинський».
6. «Schцnschreiben».
7. «Батьківщина».

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

А) 1, 2, 5, 6. Б) 2, 3, 6, 8. В) 4, 5, 6. Г) 3, 6, 7. Д) 1, 4, 6, 7.

2. Образ учителя та школи є у творах І. Франка:

- 1) «Емерик Турчинський». 2) «Батьківщина». 3) «Не спитавши броду». 4) «Микитичів дуб». 5) «Наша публіка». 6) «Перехресні стежки». 7) «Малий Мирон». 8) «Excelsior». 9) «Schцnschreiben».
- 10) «Захар Беркут».

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

А) 1, 3, 7, 9. Б) 2, 3, 6, 8, 10. В) 1, 4, 5, 6, 9. Д) 1, 4, 6, 7, 9.

3. Серед названих вкажіть твори І. Франка з педагогічною тематикою:

1. «Неначе сон».
2. «Маніпулянтка».
3. «Украдене щастя».
4. «Отець-гуморист».
5. «Борис Граб».
6. «Schццnschreiben».
7. «Батьківщина».

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

А) 1, 2, 5, 6. Б) 2, 3, 6, 8. В) 4, 5, 6. Г) 3, 6, 7. Д) 1, 3, 6, 7.

4. Образ учителя та школи є у творах І. Франка:

1. «Емерик Турчинський».
2. «Батьківщина».
3. «Учитель».
4. «Микитичів дуб».
5. «Наша публіка».
6. «Каменярі».
7. «Малий Мирон».
8. «Excelsior».
9. «Schццnschreiben».
10. «Сон князя Святослава».

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

А) 1, 3, 7, 9. Б) 2, 3, 6, 8, 10. В) 1, 4, 5, 6, 9. Г) 3, 6, 7, 8, 9, 10. Д) 1, 4, 6, 7, 9.

5. Іван Франко вважав, що аналітичному та емоційно безпосередньому прочитанню літературної спадщини у школі першочергово сприятиме:

1. Пізнання життєписів письменників.
2. Прочитання їхніх мемуарів.
3. Вивчення шкільних підручників.
4. Вивчення підручників з історії літератури.
5. Прочитання епістолярію письменника.
6. Свідчення сучасників про письменника.
7. Наукові статті відомих критиків.

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

А) 1, 3, 7, 9. Б) 1, 2, 5, 6. В) 1, 4, 5, 6, 7. Г) 3, 4, 7.

Д) 1, 4, 6, 7.

6. Іван Франко вважав, що аналітичному та емоційно безпосередньому прочитанню літературної спадщини у школі першочергово сприятиме:

Використання у процесі навчання хрестоматії з української літератури.

1. Прочитання мемуарів письменників.
2. Вивчення шкільних підручників з історії.
3. Наукова історія української літератури.
4. Епістолярій письменника.
5. Свідчення сучасників.
6. Пізнання життєписів письменників.

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

А) 1, 3, 7, 9. Б) 2, 4, 6. В) 1, 2, 5, 6, 7. Г) 3, 4, 7. Д) 2, 5, 6, 7.

7. Вкажіть причини Франкового заперечення використання у навчанні шаблонних конструкцій шкільних підручників, загальних нарисів всесвітньої історії, всіляких естетик та історій літератури:

1. Створення в учнів стереотипних уявлень про текст та автора.
2. Послугування у сприйнятті тексту чужими думками та відсутність свого, хоч би помилкового, бачення.
3. Некритична рецепція твору.
4. Відсутність емоційного, суб'єктивного прочитання.
5. Недоцільність використання історичної інформації у вивченні літературного твору.
6. Після опрацювання критичних матеріалів в учнів формується власна, правильна і точна оцінка.
7. Франко заперечував роль художньої літератури в естетичному вихованні учнів.

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

А) 1, 3, 7. Б) 2, 4, 6, 7. В) 1, 2, 3, 4. Г) 3, 4, 5, 7. Д) 2, 5, 6, 7.

8. Вкажіть причини Франкової критики використання у навчанні шаблонних конструкцій шкільних підручників, загальних нарисів всесвітньої історії, всіляких естетик та історій літератури:

1. Франко заперечував роль художньої літератури в естетичному вихованні учнів.

2. Послугування у сприйнятті тексту чужими думками та відсутність свого, хоч би помилкового, бачення.

3. Після опрацювання критичних матеріалів в учнів формується власна, правильна і точна оцінка.

4. Відсутність емоційного суб'єктивного прочитання.

5. Недоцільність використання історичної інформації у вивченні літературного твору.

6. Некритична рецепція твору.

7. Створення в учнів стереотипних уявлень про текст та автора.

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

А) 1, 3, 5. Б) 2, 5, 6, 7. В) 1, 2, 3, 4. Г) 3, 4, 5, 7. Д) 2, 4, 6, 7.

9. Вкажіть причини Франкової критики використання у навчанні шаблонних конструкцій шкільних підручників, загальних нарисів всесвітньої історії, всіляких естетик та історій літератури:

1. Використання цих засобів призводить до появи серед учнів «сметанкарів».

2. Послугування у сприйнятті тексту чужими думками та відсутність свого, хоч би помилкового, бачення.

3. Некритична рецепція твору.

4. Відсутність емоційного суб'єктивного прочитання.

5. Недоцільність використання історичної інформації у вивченні літературного твору.

6. Франко не сприймав формальний та псевдо-естетичний аналіз художньої літератури.

7. Франко заперечував роль художньої літератури в естетичному вихованні учнів.

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

А) 1, 3, 7. Б) 2, 4, 6, 7. В) 1, 2, 3, 4, 6. Г) 3, 4, 5, 7. Д) 2, 5, 6, 7.

10. Впізнайте опис: (.....)

«... — се була вельми оригінальна й симпатична постать, рідка поява між гімназіальними вчителями. Незвичайно нервовий і чутливий, він умів бути терпливим і повільним та лагідним. Усе в нім, від нерівного покvapного ходу і бистрого, але миготливого погляду, аж до методи навчання, приступної, живої і широко предметової

(він учив математики, логіки і психології), а разом прибраного в якісь педантичні форми, в якусь дрібничкову формалістику, - все, кажу, в нім було немов навмисне зложене з суперечностей. М'якого серця і доброї душі, він міг довести до розпуки ученика — хоч і здібного, але повільного, флегматика; лише нервові, прудкі, рухливі натури могли подобатись йому. А проте той сам чоловік з педантичною строгістю додивлявся до того, як ученик стоїть при таблиці, як держить крейду, як маже губкою, як кланяється, — і не вважав зайвим по десять раз на кожній годині навчати учеників методичності, повільного, але ясного думання, точності й економії у всіх рухах, поступках і ділах».

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей:

1. Міхонський, персонаж твору І.Франка «Борис Граб».
2. Безіменний гімназійний вчитель Є. Рафаловича, персонажа твору І.Франка «Перехресні стежки».
3. М. Драгоманов в автобіографії І. Франка.
4. Н. Вахнянин, гімназійний вчитель І. Франка у «Причинках до автобіографії» І. Франка.
5. Ом. Огоновський у статті І. Франка «Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах».

11. З-поміж названих педагогічних розвідок вкажіть статті Івана Франка.

А. «Стародавня історія східних народів». Б. «Ревізія шкільних бібліотек». В. «Серце віддаю дітям». Г. «Спомини із моїх гімназійних часів». Д. «Пізнай в собі людину». Ж. «Народна педагогія в пользу училищ і учителів сільських». З. «Народні вчителі і українська школа». К. «Середні школи в Галичині в 1875-1883 рр.» Л. «Проект системи освіти в самостійній Україні». М. «Педагогічна поема» Н. «Педагогічні невігласи» (.....)

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей:

- 1) Б, В, Д, Ж
- 2) А, Б, К, Н
- 3) Г, К, М, Н.
- 4) Б, Г, К, Н
- 5) В, Ж, З, Л.

12. Впишіть пропущені слова у фрагментах з оповідання І.Франка «Борис Граб». Використовуйте запропонований банк варіантів, ставлячи слова у потрібному відмінку:

А. «Оце намагання сполучити науку з /...../ звело Бориса докупи з /...../, який сам закликав його до себе до хати, часто розмовляв з ним і старався по змозі дати його думанню й науці живий напрям, вільний від шкільного /...../ й заскорузлості».

Б. «Власна /...../! Власна /...../, ось у чім властива ціль гімназії! — повторяв він не раз».

В. «Зачав, розуміється, від тої азбуки людської та цивілізації, від /...../...»

Г. «...Гімназія вчить вас володіти духовими органами, виробляє пам'ять, порядне думання, систематичність, а нарешті /...../».

Д. «... Велів Борисові в вільних хвилях учитися /...../ Книжок поки що не давав ніяких. Досить з тебе й шкільних, — говорив він. — На інші прийде черга потому. Тепер роби на вар-статі!»

Виберіть варіант правильної відповіді.

Банк варіантів: /Столярство. Ковальство. Вишивання. Іліада. Одиссея. Біблія. Гімнастика. Фізична праця. Географічні експедиції. Духнович. Барвінський. Міхонський. Педантизм. Обскурантизм. Нігілізм. Освіта. Моральність. Думка. Секуляризація. Духова праця. Матеріальна незалежність. Критичність. Незалежність. Розум./

13. Впізнайте опис: (.....)

«... (.....) багато користав з обширної читаності і ясних та трафних поглядів старшого товариша. ...Від нього вперше почув нові погляди на штуку і поетичну творчість, яких не давала йому гімназія, а котрі виробились у (.....) з розмов з... В тих розмовах і те ще було добре, що (.....) не був виключно учеником, а (.....) учителем. У (.....) було більш вироблене артистичне чуття, фантазія і той неясний ще, а все-таки сильний наклін до ідеалізму, котрий опісля виробився у нього в правдивий культ. А з другого боку (.....) — була то натура наскрізь реальна, практична і не склонна до поезії. Фантазія, творення були у нього слабо розвинені, зате аналіз і розумування були його сильні сторони. Він любив

свої думки виражати досадно коротко, майже догматично, через що визивав на опір, на спори і дискусію».

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей:

1. Міхонський і Трацький, персонажі твору І.Франка «Борис Граб».

2. Євген Рафалович і безіменний гімназійний вчитель Є. Рафаловича, персонажі твору І. Франка «Перехресні стежки».

3. М.Драгоманов та Іван Франко (автобіографія І. Франка).

4. Борис Граб та Антоній Трацький, персонажі твору І. Франка «Не спитавши броду».

5. Борис Граб та Ом. Огоновський у статті І. Франка «Конецність реформи учення руської літератури по наших середніх школах».

14. З-поміж названих педагогічних текстів вкажіть твори Івана Франка:

А. «Стародавня історія східних народів». Б. «Ревізія шкільних бібліотек». В. «Серце віддаю дітям». Г. «В інтересі правди». Д. «Пізнай в собі людину». Ж. «Народна педагогія в пользу училищ і учителів сільських». З. «Народні вчителі і українська школа». К. «Середні школи в Галичині в 1875-1883 рр.» Л. «Проект системи освіти в самостійній Україні». М. «Педагогічна поема». Н. «Гірчичне зерно».

Виберіть варіант правильної відповіді. (.....)

Варіанти відповідей:

1) Б, В, Д, Ж

2) А, Б, К, Н

3) В, Ж, З, Л.

4) Г, К, М, Н.

5) Б, Г, К, Н.

15. Вкажіть варіант, у якому вказано прізвища українських вчених-методистів, дослідників педагогічної спадщини Івана Франка:

1. Степанишин Б. 2. Мазуркевич О. 3. Коломієць А. 4. Галущинський В. 5. Васянович Г. 6. Смаль В. 7. Вишневський О. 8. Михайличенко О. 9. Винниченко В. 10. Маркевич М.

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: (.....)

- А) 2, 3, 8, 9.
- Б) 1, 3, 4, 8.
- В) 2, 3, 5, 8, 9.
- Г) 1, 2, 5, 6, 7.
- Д) 1, 6, 10.

16. З-поміж названих педагогічних праць вкажіть статті Івана Франка:

Виберіть варіант правильної відповіді. (.....)

А. «Стародавня історія східних народів». Б. «Der Kunstwart». В. «Серце віддаю дітям». Г. «Спомини із моїх гімназійних часів». Д. «Пізнай в собі людину». Ж. «Народна педагогія в пользу училищ і учителів сільських». З. «Народні вчителі і українська школа». К. «Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах». Л. «Проект системи освіти в самостійній Україні». М. «Педагогічна поема». Н. «Педагогічні невігласи».

Виберіть варіант правильної відповіді. (.....)

Варіанти відповідей:

- 1) Б, В, Д, Ж.
- 2) А, Б, К, Н.
- 3) Г, К, М, Н.
- 4) Б, Г, К, Н.
- 5) В, Ж, З, Л.

17. Виберіть варіант, у якому вказано художні твори Івана Франка з педагогічною тематикою: (.....)

А. «Не спитавши броду». Б. «Похорон». В. «Отець-гуморист». Г. «В інтересі правди». Д. «Панталаха». Ж. «Неначе сон». З. «Між добрими людьми». К. «На дні». Л. «Мій злочин». М. «Педагогічна поема». Н. «Оловець».

Варіанти відповідей:

- 1) А, В, Л, Н
- 2) А, Б, К, Н
- 3) В, Ж, З, Л.
- 4) Г, К, М, Н.
- 5) Б, Г, К, Н.

18. «Се не для тебе! — говорив він. — Старайся насамперед пізнати якнайбільше творів літератури з власного читання, а тоді вже берися й до історії літератури. Я би велів попалити дев'ять десятих частей усіх тих компендій. Се попросту деморалізація, а не наука. Вони виробляють цілі генерації тих премудрих людців, що все знають, але поверха, з чужих слів, а про все готові говорити з таким певним видом, немов все те бачили, читали й передумали».

Що означає слово «компендії»? У якому значенні і на означення чого вживає цей архаїзм І.Франко у цьому уривку із оповідання «Борис Граб»?

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

1. Підручник з методики викладання літератури;
2. підручник з методики викладання історії;
3. підручник з історії літератури;
4. три університетські підручники з граматики української (руської) мови Ом. Огоновського;
5. університетські конспекти з історії грецької літератури Міхонського.

19. Впізнайте опис із відомого твору з педагогічною проблематикою:

« — Се була вельми оригінальна й симпатична постать, рідка поява між гімназійними вчителями. Незвичайно нервовий і чутливий, він умів бути терпливим і повільним та лагідним. Усе в нім, від нерівного покvapного ходу і бистрого, але миготливого погляду, аж до методи навчання, приступної, живої і широко предметової (він учив математики, логіки і психології), а заразом прибраного в якісь педантичні форми, в якусь дрібничкову формалістику, — все, кажу, в нім було немов навмисне зложене з суперечностей. М'якого серця і доброї душі, він міг довести до розпуки ученика — хоч і здібного, але повільного, флегматика; лише нервові, прудкі, рухливі натури могли подобатись йому. А проте той сам чоловік з педантичною строгістю додивлявся до того, як ученик стоїть при таблиці, як держить крейду, як маже губкою, як кланяється, — і не вважав зайвим по десять раз на кожній годині навчати учеників методичності, повільного, але ясного думання, точності й економії у всіх рухах, поступках і ділах».

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

1. Міхонський, персонаж твору І.Франка «Борис Граб».
2. Безіменний гімназійний вчитель Є. Рафаловича, персонаж твору І. Франка «Перехресні стежки».
3. М. Драгоманов в автобіографії І. Франка.
4. Н. Вахнянин, гімназійний вчитель І. Франка у «Причинках до автобіографії» І. Франка.
5. Ом. Огоновський у статті І. Франка «Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах».

20. Впізнайте опис-характеристику персонажа із відомого твору з педагогічною тематикою:

«Кинувся читати, без розбору, починаючи Шекспіром, а кінчаючи Еженом Сю... Ніщо не западало в душу... Аж ... перший том поезій Ніколая Ленау на довший час притяг, причарував його до себе. Наскрізь оригінальна вдача сього геніального поета, його глибоке розуміння природи як живої частини власного я, а радше розуміння власного я, тонучого в природі, живучого в ній і з нею, близько, нерозривно, та безмірна повня життя напівсонного, а напівдійсного, яка видніється в природі крізь ту поезію, мов через чародійську, всеоживляючу призму, — все те глибоко вразило чутку душу молодого хлопця...»?

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

1. Омелян Ткач («Учитель» І. Франка).
2. Борис («Борис Граб» І. Франка).
3. Юній Франко («Причинки до автобіографії» І. Франка).
4. Антоній Трацький («Не спитавши броду» І. Франка).
5. Євген Рафалович («Перехресні стежки» І. Франка).

21. Вкажіть твір І. Франка, у якому головного персонажа увосьме переводять на інше місце праці.

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

1. Міхонський, персонаж твору І. Франка «Борис Граб».
2. Безіменний гімназійний вчитель Євгена Рафаловича, персонажа твору І. Франка «Перехресні стежки».
3. М. Драгоманов в автобіографії І. Франка.

4. Н. Вахнянин, гімназійний вчитель І. Франка у «Причинках до автобіографії» І. Франка.

5. Омелян Ткач, персонаж драми «Учитель» І. Франка.

22. Що означає відома сентенція («Quem di odere paedagogum fecere»), що її використав І. Франко у драмі «Учитель»?

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

1. Педагог завжди відповідальний за учня.
2. Кого люблять боги, той буде вчителем.
3. Кого боги зненавиділи, педагогом зробили.
4. Хто любить педагога, той любить школу.
5. Коли покидаєш школу, залишаєшся із вчителем.

23. У якому творі Івана Франка є така фраза на шкільному екзамені: «Правда, скупенька моя наука. Самі початки. З того ще чоловік мудрим не буде. Але я старався подати вам спосіб, як собі далі радити, як далі вчитися»?

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

1. «Учитель».
2. «Перехресні стежки».
3. «Грицева шкільна наука».
4. «Борис Граб».
5. «Не спитавши броду».

24. «Лиш один учитель хвалив... за те, заохочував і інших учитися ремесла і обік праці духової не занедбувати й фізичної, хоч, розуміється, надармо. Оце намагання сполучити науку з фізичною працею звело ... докупи з ..., який сам закликав його до себе до хати, часто розмовляв з ним і старався по змозі дати його думанню й науці живий напрям, вільний від шкільного педантизму й заско-рузлості».

Про кого йдеться у відомому творі Івана Франка?

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

1. Борис Граб та Міхонський із оповідання «Борис Граб».
2. Борис Граб та Антоній Трацький із роману «Не спитавши броду».
3. Омелян Ткач і син вїта Вовка із драми «Учитель».

4. Учитель Телесницький і безіменний учень із оповідання «Отець-гуморист».

5. Євген Рафалович і безіменний вчитель із роману «Перехресні стежки».

25. З якого твору Івана Франка цей уривок: «А покажи-но мені книжку, з якої ти се так гладко напам'ять вивчився! Завдавав для проби таке питання, якого не було в книжці і на яке треба було відповісти з добрим намислом. Такими питаннями він випробовував здібність мислення у своїх учеників. І вже у кого побачив, що відповідь на питання виходить справді здобутком його власної, хоч і невеличкої духової праці, для такого мав велике поважання?»

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

1. «Учитель» І. Франка.
2. «Борис Граб» І. Франка.
3. «Грицева шкільна наука» І. Франка.
4. «Не спитавши броду» І. Франка.
5. «Перехресні стежки» І. Франка.

26. Вкажіть автора влучної педагогічної сентенції: «Власна думка! Власна духова праця, ось у чім властива ціль гімназії! — повторяв він не раз».

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

1. М. Драгоманов.
2. П. Куліш.
3. І. Верхратський.
4. І. Франко.
5. Г. Ващенко.

27. Хто з літературних героїв так метафорично означає головну мету шкільного навчання: «Ми з вами, як той біблійний Саул, що то пішов шукати загублених ослиць, а знайшов корону. Ми нібито ведемо вас шукати ослиць, ніби тих граматичних форм, алгебраїчних формул, історичних дат. А тим часом ні! Не о те ходить! Головна річ у тім, аби ви навчилися володіти своїм мізком...»?

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

1. М. Драгоманов, «Листи до редакції журналу «Друг».
2. П. Куліш, «Куліш у пеклі».
3. І. Верхратський, «Про шкільну естетику».
4. І. Франко, «Борис Граб».
5. Г. Ващенко, «Методи навчання».

28. Про який класичний літературний текст розповідає головний персонаж твору Івана Франка Борис Граб своєму вчителю: «... Мені представляється ціла (?.) як дім. Отсі малюнки з життя — то фундамент, то зруб, а тамті чудесні пригоди — то гарні різьблені та мальовані оздоби, ганки, галерейки?»

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

1. «Іліада» Гомера.
2. «Одіссея» Гомера.
3. «Енеїда» Вергілія.
4. «Енеїда» І. Котляревського.
5. «Катерина» Т. Шевченка.

29. Про який класичний текст йдеться у діалозі учителя та учня у відомому творі Івана Франка «Борис Граб»: «Досі ти студював (?.), що так скажу, планіметрично, як одну площу, на якій стоїш і сам. Ти не пробував — і не міг — піднятися вище, над неї, оглянути її не як площу, а як річ відрубну, заокруглену в собі, як окремих світ, наділений власним рухом, власним життям. Се був би, що так скажу, стереометричний погляд?»

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

1. «Катерина» Т. Шевченка.
2. «Одіссея» Гомера.
3. «Енеїда» Вергілія.
4. «Енеїда» І. Котляревського.
5. «Іліада» Гомера.

30. Про що йдеться у монологі головного персонажа відомого твору І. Франка: «Пощо тобі ще збільшувати той баласт і набивати собі голову готовими конструкціями, які для свого часу і для їх авторів може й мали якесь значіння, а для нас не мають ніякого? Захочеш глибше ввійти в студювання якоїсь історичної епохи, то

йди просто до джерел, до сучасних тій епосі писань або до основних монографій, а оті сметанкарі, що нібито збирають сметанку з усіх спеціальних праць, дають по правді тільки якусь бовтанку, препаровану для їх власного смаку, але для нас, особливо для молодіжі, більше шкідливу, ніж пожиточну» ?

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

1. Про «Іліаду» Гомера.
2. Про навчання у гімназії за шаблонними підручниками з історії.
3. Про написання письмової роботи з історії Руїни.
4. Про написання підручника з історичної доби Б. Хмельницького.
5. Про вивчення історичної граматики української мови.

31. «Се не для тебе! — говорив він. — Старайся насамперед пізнати якнайбільше творів літератури з власного читання, а тоді вже берися й до історії літератури. Я би велів попалити дев'ять десятих частей усіх тих компендій. Се попросту деморалізація, а не наука. Вони виробляють цілі генерації тих премудрих людців, що все знають, але поверха, з чужих слів, а про все готові говорити з таким певним видом, немов все те бачили, читали й передумали».

З якого твору Івана Франка цей фрагмент?

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

1. «Учитель» І. Франка.
2. «Борис Граб» І. Франка.
3. «Грицева шкільна наука» І. Франка.
4. «Не спитавши броду» І. Франка.
5. «Перехресні стежки» І. Франка.

32. Про аналіз чийого вислову (рядків з поезії) йдеться у цьому уривку з програмної статті Івана Франка: «Я в своїм виробі почав від розбору другого вірша і виказав, що: 1) написати добру книгу єсть далеко трудніше, ніж пережити день, хоч би і після всіх приписів моральності, вже для того, що пережиття одного дня може мати вартість для одної одиниці, або щонайбільше для якогось тісного кружка, а написання доброї книги може мати велику вартість для цілого народу, для цілого світу; 2) написання книги єсть також ділом, і то не раз дуже великим; і 3) слово не раз навіть не писане, стаєсь великим ділом, коли закріває людей до праці і бою (тут я вказав приміри Тіртея і Демосфена)»?

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

1. Гомера.
2. Т. Шевченка.
3. Н. Ленау.
4. А. Міцкевича.
5. І. Вишенського.

33. З якого твору І. Франка цей фрагмент: «Кинувся читати, без розбору, починаючи Шекспіром, а кінчаючи Еженом Сю... Ніщо не западало в душу. Аж перший том поезій Ніколая Ленау на довший час притяг, причарував його до себе. Наскрізь оригінальна вдача сього геніального поета, його глибоке розуміння природи як живої частини власного я, а радше розуміння власного я, тонучого в природі, живучого в ній і з нею, близько, нерозривно, та безмірна повня життя напівсонного, а напівдійсного, яка видніється в природі крізь ту поезію, мов через чародійську, всеоживляючу призму, — все те глибоко вразило чутку душу молодого хлопця?»

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

1. «Учитель» І. Франка.
2. «Борис Граб» І. Франка.
3. «Грицева шкільна наука» І. Франка.
4. «Не спитавши броду» І. Франка.
5. «Перехресні стежки» І. Франка.

34. «Тоньо багато користав з обширної читаності і ясних та трафних поглядів старшого товариша. Від нього вперше почув нові погляди на штуку і поетичну творчість, яких не давала йому гімназія, а котрі виробились у Бориса з розмов з Міхонським».

Це уривок з твору І. Франка:

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

1. «Учитель» І. Франка.
2. «Борис Граб» І. Франка.
3. «Грицева шкільна наука» І. Франка.
4. «Не спитавши броду» І. Франка.
5. «Перехресні стежки» І. Франка.

35. «Хоч і як він мусив жаліти над її односторонніми поглядами, то все-таки той жар, з яким вона висказувала свої погляди, показував, що ся дівчина думала і вироблювала їх собі власною працею, що вона витворила ідеал і полюбила його. А що сей ідеал не згідний з дійсним життям, се, очевидно, не її вина, а вина школи, виховання, лектури. Зате живість і жар, з яким вона висказувала свої переконання, свідчили корисно о розвої її чуття і думок».

Це фрагмент-роздум:

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

1. «Автобіографії» І. Франка про О. Рощкевич.
2. Листа І. Франка до М. Драгоманова про О. Хоружинську.
3. Бориса Граба про п. Міхонську з оповідання «Борис Граб».
4. Бориса Граба про Густю Трацьку з роману «Не спитавши броду».
5. Учителя Міхонського про свою дружину у романі «Не спитавши броду».

36. «Вона під небеса виносить Красінського, а я спорюсь з нею. А знаєш, який цікавий погляд вона висказала раз якось на Пана Тадеуша? ... Що се забавка, а не епопея народна. Бо в епопеї народу, угнетеного і борючогося за свою свободу, зовсім не повинні мати місця балакання про моркву, капусту, гусей, ведмедів, якихось возних, ключників з коноплями і таке інше. Міцкевич ту, — каже вона, — спроневірився своєму післанництву. Я тоді споривсь з нею за реалізм в штуці і думав, що вона стоїть за романтизмом. Аж тепер бачу, що вона се з патріотичного погляду говорила».

Це розповідь:

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

1. Антонія Трацького про свою сестру у романі Івана Франка «Не спитавши броду».
2. І. Франка про О. Хоружинську у листі до М. Драгоманова.
3. Бориса Граба про п. Міхонську в оповіданні «Борис Граб».
4. Омеляна Ткача про свою сестру у драмі «Учитель».
5. Учителя Міхонського про свою дружину у романі «Не спитавши броду».

37. Вкажіть статтю І. Франка, що починається так: «Скільки разів нам в останньому десятилітті лучалось чи то говорити, чи переписуватись з знатнішими нашими ученими і патріотами з заграниці о наших галицьких справах, стільки разів доводилось чути від них майже стереотипні слова: Що се у вас по публічних бібліотеках руської молодіжі так мало? Невже ж ви наукою зовсім не интересуєтесь, а найпаче наукою своєї рідної історії і літератури».

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

1. «Середні школи в Галичині в 1875-1883 рр.»
2. «Ревізія шкільних бібліотек».
3. «Педагогічні невігласи».
4. «В інтересі правди».
5. «Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах».

38. «Що се у вас по публічних бібліотеках руської молодіжі так мало? Невже ж ви наукою зовсім не интересуєтесь, а найпаче наукою своєї рідної історії і літератури? Слова ті чули ми 1876 р. від М. Драгоманова, 1879 р. від В. Антоновича, а П. Куліш, будиши перед двома роками во Львові і бачачи величезне багатство нагромаджених по тутешніх бібліотеках матеріалів до нашої історії і літератури і рівночасно таку нечувану рівнодушність русинів до всіх тих скарбів, своїм звичайним способом мовляв по-біблійному: «Жатва многа, ділателей же мало».

Цей фрагмент із статті Івана Франка...

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

1. «Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах».
2. «Ревізія шкільних бібліотек».
3. «Педагогічні невігласи».
4. «В інтересі правди».
5. «Середні школи в Галичині в 1875-1883 рр.»

39. Різка критика стану викладання української літератури та управління шкільною освітою («Де ж лежить причина того дивного застою, тої мерзости запуснення на полі нашої літератури і

науки? Скажемо сміло і одверто: лежить вона вадливі мурядженні і ще вадливіші мтрактуванні науки руської літератури в наших середніх школах») міститься у праці Івана Франка:

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

1. «Середні школи в Галичині в 1875-1883 рр.»
2. «Із літ моєї молодості».
3. «Гірчичне зерно».
4. «В інтересі правди».
5. «Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах».

40. «... Учитель велить сьому або тому ученикові читати уступ з читанки, розказати читане своїми словами і сказати (після поміщеної при авторові біографічної нотатки) головні дати з його життя. Ось і все, — часом тільки для відміни велить учитель, щоб ученики сей або той вірш яко дуже красний виучили напам'ять. Та ні, — се ще не зовсім все. Деякі учителі пробують розбирати естетично читані кусники — хоч такі учителі належать до рідкостей».

Критика таких методів навчання української літератури у 2-й половині 19-го століття міститься у статті Івана Франка...

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

1. «Середні школи в Галичині в 1875-1883 рр.»
2. «Дрогобицька гімназія».
3. «Борис Граб».
4. «В інтересі правди».
5. «Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах».

41. «Ученикам задавались за моїх часів теми банальні, часом попросту недорічні, їм не дозволялося свобідніших, оригінальніших думок, наказувалось писати якнайкоротше (щоб було менше труду з поправлюванням) і чим безбарвнішим, сухішим, більше урядовим стилем виріб був написаний, тим ліпше».

Іван Франко так аналізує методику написання письмових робіт у...

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

1. «Середні школи в Галичині в 1875-1883 рр.»
2. «Не спитавши броду».
3. «Причинки до автобіографії».
4. «В інтересі правди».
5. «Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах».

42. Про що йдеться у цьому уривку з програмної статті Івана Франка: «Я в своїм виробі почав від розбору другого вірша і виказав, що: 1) написати добру книгу єсть далеко трудніше, ніж пережити день, хоч би і після всіх приписів моральності, вже для того, що пережиття одного дня може мати вартість для одної одиниці, або щонайбільше для якогось тісного кружка, а написання доброї книги може мати велику вартість для цілого народу, для цілого світу; 2) написання книги єсть також ділом, і то не раз дуже великим; і 3) слово не раз навіть не писане, стаєсь великим ділом, коли загіває людей до праці і бою (тут я вказав приміри Тіртея і Демосфена)»?

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

1. Про написання рецензії на книгу М. Грушевського.
2. Про аналіз поетичної збірки В. Масляка.
3. Про власну шкільну письмову роботу у гімназії.
4. Про експертну оцінку «Історії літератури руської» Ом. Огоновського.
5. Про полеміку «між своїми», про дискусію з Б. Грінченком.

43. У статті «Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах» Іван Франко пише про *сгих professorum* (хрест професорів), правдиву муку для вчителів, перетворення учителя в «крепака умислового». Про що йдеться?

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

1. Про утиски учителів української мови і літератури з боку освітянської адміністрації.
2. Про працю у школі за мізерну платню.
3. Про цензуру щодо текстів шкільної програми з літератури.

4. Про перевірку письмових робіт.
5. Про неадекватну поведінку школярів і гімназистів.

44. У якому творі Іван Франко так пише про правописні проблеми українського суспільства, на жаль, актуальні і сьогодні: «А безсильні станути супроти чужинецького напору, ми ще кинулись самі на себе, борючись о поодинокі букви і слова, добавачючи в тих буквах і словах не якась средство до цілі, але саму ціль — єдиний і найвищий ідеал! А в добавок той азбучний спір ми ще понесли і межі народ, толкуючи голодним і босим, що правопис з десятого століття єсть підставою нинішнього добробуту... Чи ж не ідіотизм?»

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

1. «Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах».
2. «Ревізія шкільних бібліотек».
3. «Педагогічні невігласи».
4. «В інтересі правди».
5. «Середні школи в Галичині в 1875-1883 рр».

45. У статті «Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах» Іван Франко аналізував наповнення шкільної програми з української літератури і писав: «Правда, се пам'ятник поетичний, близький до пам'ятників народної творчості і яко такий скорше може бути до гімназій допущений. Але з тим пам'ятником інша біда, іменно та, що не тільки для учеників, але і для учителів, і учених він представляє таку многоту темних місць, що студіум його в гімназії під руководством малотямущих учителів може принести далеко більше шкоди, ніж хісна».

Про який художній текст йшла мова?

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

1. «Слово о законі і благодаті» Іларіона.
2. «Слово о полку Ігоревім».
3. «Послання до єпископів» І. Вишенського.
4. «Всякому місту звичай і права» Г. Сковороди.
5. «Енеїда» І. Котляревського.

46. Вкажіть автора спогадів про свою університетську освіту: «Ще сьогодні беруть мене холодні дрижачки при згадці про педантичні, безглузді лекції Венцлевського, Черкавського, Огоновського, про тяжке переживання мертвої книжкової вченості, про це рабське додержання друкованих зразків і словесних формул».

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

1. Леся Українка, «Стародавня історія східних народів».
2. П. Куліш, «Крашанка русинам і полякам на 1884 рік».
3. І. Франко, «Як це сталося?»
4. Г. Ващенко, «Загальні методи навчання».
5. В. Стефаник, «Моє слово».

47. «Коли б він був задав собі труду перед писанням свого нарису запитати мене про враження моїх шкільних літ, то був би дізнався, що ті літа, поминаючи деякі неприємні епізоди, все-таки були радісними літами моєї молодості, що між моїми вчителями з василіанської школи я з приємністю можу згадати імена молодого монаха Крушельницького, що вчив нас у 2 класі, отця катехита Красицького, отця ігумена Барусевича і пізнішого ігумена отця Немиловича, талановитого проповідника, а також старенького вчителя так званої штуби, то є 1 класи, русина Чернигевича...»

Це фрагмент спогадів про навчання у школі...

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

1. О. Колесси.
2. Ом. Огоновського.
3. О. Барвінського.
4. Ю. Федьковича.
5. І. Франка.

48. «Значно приємніше і свобідніше було гімназйальне життя, в якім я завдяки особливо деяким талановитим учителям здобув основну як на ті часи шкільну освіту, а, йдучи постійно щодо поступу в науках між першими в класі (на матуральнім свідочтві я мав із усіх шкільних предметів ноту відлично... і того неприємного почуття, що називається школярською тремою і не раз доводить молодих школярів аж до самовбийства, не зазнавав майже ніколи...»

Це спогади про навчання у гімназії...

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

1. Бориса Граба, героя однойменного твору І. Франка.
2. Івана Франка про своє навчання у «Причинках до автобіографії».
3. Ю. Федьковича у листі до І. Франка.
4. Леся Мартовича в «Автобіографії».
5. В. Стефаника у творі «Мое слово».

49. «Розуміється, що про хабарництво, про яке згадує автор росіянин, у нас ані у василіанській, ані в гімназійній школі не було навіть ніякої думки; натомість дуже часто відносини між учениками а вчителями бували дуже приятельські, майже товариські».

Це вказування засадничої різниці між німецькою класичною і російською освітньою системою належить перу...

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

1. І. Франко.
2. Т. Шевченко.
3. Леся Українка.
4. Є. Маланюк.
5. Ганна Барвінок.

50. «По смерті проф. Омеляна Огоновського я справді, хоч і не маючи надії на досягнення професури, габiлітувався у Львові на доцента і видержав габiлітаційний екзамен з відзначенням, але доцентури не одержав — не через шовiнізм професорської колегії Львівського університету, яка сама не має властi рiшати про такі справи, а для мене особисто була навіть прихильно настроєна, але через *veto* політичної властi, а власне тодішнього намісника графа Казимира Баденія...»

Так згадував про свою нереалізовану викладацьку кар'єру...

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

1. Б. Грінченко.
2. К. Студинський.
3. М. Возняк.
4. Т. Комаринець.
5. І. Франко.

51. «Шкільна наука ніколи не була для мене страшною, а навпаки, все доставляла мені нові приємності в міру того, як розширювався обсяг мого знання. Товариське життя між учениками було також таке, що доставляло багато невинних приємностей. Відносини вчителів до учеників у гімназії були звичайно ліберальні, хоч майже ніколи не доходили до тісніших, приятельських відносин, як се буває іноді по наукових закладах».

Це уривок із статті «Спомини із моїх гімназійних часів», автором якої є...

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

1. О. Колесса.
2. Ом. Огоновський.
3. О. Барвінський.
4. Ю. Федькович.
5. І. Франко.

52. У статті «Спомини із моїх гімназійних часів» автор полемізує із своїми біографами: «Так само неправдиво в головному схарактеризовано у д. Ющишина на ст. 10 мої літа в василіанській школі в Дрогобичі. Я пройшов її протягом 3 літ, вписаний ректором о. Барусевичем на підставі дуже корисного свідoctва вчителя з Ясениці Сільної відразу до другої класи так званої нормальної школи, і пройшов усі три класи відличним учеником, отже про коштування гіркого кореня науки, яке по традиції старої української школи підсуває мені д. Єфремов, не може бути й мови».

Хто написав цю працю, кому не «вгодили» доктор Ющишин і доктор Єфремов?

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

1. Д. Донцов.
2. К. Студинський.
3. М. Возняк.
4. Г. Вашенко.
5. І. Франко.

53. Впізнайте опис: «... () багато користав з обширної читаності і ясних та трафних поглядів старшого товариша. ...Від нього вперше почув нові погляди на штуку і поетичну творчість, яких не давала йому гімназія, а котрі виробились у () з розмов з... В тих розмовах і те ще було добре, що () не був виключно учеником, а () учителем. У () було більш вироблене артистичне чуття, фантазія і той неясний ще, а все-таки сильний наклін до ідеалізму, котрий опісля виробився у нього в правдивий культ. А з другого боку () — була то натура наскрізь реальна, практична і не склонна до поезії. Фантазія, творення були у нього слабо розвинені, зате аналіз і розумування були його сильні сторони. Він любив свої думки виражати досадно коротко, майже догматично, через що визивав на опір, на спори і дискусію».

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

1. Міхонський і Трацький, персонажі твору І. Франка «Борис Граб».
2. Євген Рафалович і безіменний гімназійний вчитель Є. Рафаловича, персонажі твору І. Франка «Перехресні стежки».
3. Михайло Драгоманов та Іван Франко (автобіографія І. Франка).
4. Борис Граб та Антоній Трацький, персонажі твору І. Франка «Не спитавши броду».
5. Борис Граб та Омелян Огоновський у статті І. Франка «Конецність реформи учення руської літератури по наших середніх школах».

54. Впізнайте опис із відомого тексту Івана Франка з дидактичною проблематикою: «Віддавши що слід його віршам ... він оповідає далі: «В тім а тім році Гушалевич написав також дві мелодрами: «Підгіряни» і «Сільські пленіпотенти». І уриває. Хвилева мовчанка. Очі всіх слухачів звертаються на професора. Лице професора обливає (як звичайно в таких разях) краска, потім він звільна підносить руку і звільна, голосом глибокого переконання додає: «Прошу! Музика, котру до сих штук написав Вербицький, є дуже хороша!» І ані слова більше, а слухачі, очевидно, зрозуміли, як судить професор про вартість тих штук. Жаль, що в друкованій «Історії літератури» не подибуємо таких класичних оборотів!»

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

1. Антоній Трацький про Бориса Граба («Не спитавши броду» І. Франка).

2. Лист Івана Франка до Михайла Драгоманова (про свого шкільного вчителя Івана Верхратського).

3. І. Франко про свого університетського викладача української мови та літератури Омеляна Огоновського (стаття «Професор Омелян Огоновський»).

4. І. Франко про Олександра Барвінського (стаття «Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах»).

5. І. Франко про свого гімназійного вчителя Міхонського (стаття «Педагогічні невігласи»).

55. Методичні засади, принципи, джерела і форми вивчення життєпису письменника, що їх І. Франко висвітлює у цьому методологічному нарисі («Після рефератів і відповідей про твори чільних майстрів світової літератури, після уже фрагментів стереометричного прочитання, він давав йому читати докладні життєписи даних авторів, збірники їх листів, мемуари їх самих та їх сучасників і тим приучував його, з одного боку, розуміти всякий твір людського на основі того часу й тих живих людських взаємин, яких він був витвором і виразом, а з другого боку, призвичаював розуміти історію даного часу, так сказати, аналітично, із свідочств та настроїв тогочасних людей, а не з готових шаблонових конструкцій шкільних підручників»), з'ясовано у:

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

1. Статті «Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах».

2. Романі «Перехресні стежки».

3. Статті «Педагогічні невігласи».

4. Романі «Не спитавши броду».

5. Оповіданні «Борис Граб».

56. Вкажіть героя і твір І. Франка, у якому висвітлено принципи рецепції та аналізу поезії у школі: «...Не читав тої книжки нараз, а брав щодня одну або дві поезійки і перечитував їх кілька разів, так що, звичайно, вони цілком оставались в його пам'яті, — і опісля вже певно кілька день раз у раз був під їх впливом; стро-

фи поезії були для нього немов дзвіночками, що, раз задзвенівши, викликали безконечні ряди виображень, котрі проносились вихром, зливались, комбінувались і наповнювали душу якимись несказаними солодошами, якоюсь тугою і резигнацією, котрої цілей і причин і дослідити годі. Але поезія Ленау, то не сонний романтизм; є в ній доволі й різких, мужеських нот, що не дають чоловікові забути ся і розплисти ся в мряці сонних мар».

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей: ()

1. Антоній Трацький («Не спитавши броду»).
2. Телесницький («Отець-гуморист»).
3. Готліб Гольдкремер («Борислав сміється»).
4. Міхонська («Не спитавши броду»).
5. Міхонський («Борис Граб»).

57. У якій статті 1884 року (журнал «Зоря») І.Франко наголошує на особливій ролі у розвитку літературної освіти бібліотек та методичного забезпечення: «Переважна частина гімназійних бібліотек по провінції відзначається поперед усього блискучою недостатчею всяких руських книжок, джерел, підручників, по котрим би учитель, знакомий з науковим методом, міг хоть яко-таким познакомитись з предметом, досі чужим для нього... А чого люди совісніші та ширіші зробити не можуть, того менше совісні і менше ширі й не хочуть... а на всякі можливі заміти відповідають стереотипною фразою: «А як я можу ліпше учити? Де в мене джерела, видання авторів, критики та оцінки, де в мене підручники до історії національної і історії літературної?»

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей:

1. «Ученицька бібліотека у Дрогобичі».
2. «Педагогічні невігласи».
3. «Спомини із моїх гімназійних часів».
4. «Допис про Дрогобицьку гімназію».
5. «Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах».

58. І. Франко активно ангажувався в український педагогічний процес, зокрема, в програмно-методичне унормування літературної освіти: «Що для лінгвіста, знаючого живі слов'янські мови,

старословенщина і старорущина представляють великий інтерес при студіях розвою бесіди, не думаємо перечити. Але такі студії хіба ж належати можуть до гімназії? Хіба ж ними пора займатися ученикам п'ятого класу, котрі не знають ще, хто був Шевченко і на якій мові пише Міклошич? Се предмет студій університетських, а не гімназійних. Що в університеті добре і пожадане, те в гімназії може бути зовсім нездале і убиваюче». Ці зауваги до формування шкільної та університетської лектури він зробив у статті:

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей:

1. «Професор Омелян Огоновський».
2. «Педагогічні невігласи».
3. «Спомини із моїх гімназійних часів».
4. «Допис про Дрогобицьку гімназію».
5. «Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах».

59. У якому творі І. Франка сформульовано такі гуманістичні та максималістські вимоги до митця і його текстів, використано перифрази до текстів класиків нашої літератури: «Хотячи бути поетом, правдивим і щирим, треба бути правдиво добрим, чесним і розумним чоловіком, треба не мати й зерна неправди за собою, треба плекати в серці негасаючий огонь любові до людей і до добра загального, а не допускати туди ніякого бруду, ніякої низості і погані...»?

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей:

1. Оповідання «Малий Мирон».
2. Роман «Не спитавши броду».
3. Оповідання «Борис Граб».
4. Роман «Перехресні стежки».
5. Драма «Учитель».

60. У якому художньому творі І. Франка є такий «план» формування успішного і креативного учня:

1. «Почав від того, що навчив його порядно ходити, просто, не перевалюючись з боку на бік, з піднесеним лицем, навчив кланятись, сідати, навчив тої акуратності й економії у всіх рухах, словах

і поступках, що, як він говорив, повинна ціхувати розумного і практичного чоловіка».

2. «Він узявся робити з ним хатню гімнастику (тоді се ще була у нас нечувана новість), аби призвичаїти його до шкворті, прецїзїї й грації в рухах»?

Виберіть варіант правильної відповіді.

Варіанти відповідей:

1. Оповідання «Борис Граб».
2. Роман «Перехресні стежки».
3. Оповідання «Гірчичне зерно».
4. Роман «Не спитавши броду».
5. Оповідання «Малий Мирон».

РОЗДІЛ 9

РОЗПОДІЛ БАЛІВ, ЗДОБУТИХ УПРОДОВЖ НАВЧАЛЬНОГО СЕМЕСТРУ

Усього — 50 балів. Із них:

- Максимальна оцінка за реферат та письмову роботу дослідницького характеру — по 10 балів.
- Активність на заняттях — 10 балів.
- Поточне тестування за модулями — 20 балів.

Тестування здійснюється після подання студентам 1-го і 2-го змістового модуля відповідно.

Поточне тестування															Сума			
Змістовий модуль 1 — 10б.							Змістовий модуль 2 — 10б.											
T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14	T15				
За змістовий модуль 1							10	За змістовий модуль 2									10	20

Підсумковий контроль (залік чи іспит) проводиться у формі тестування (50 балів) та фіксує набуті впродовж семестру 50 балів.

Оцінювання знань студента здійснюється за 100-бальною шкалою.

Оцінка ECTS	Оцінка в балах	За національною шкалою		
		Екзаменаційна оцінка, оцінка диференційованого заліку		Залік
A	90-100	5	Відмінно	Зараховано
B	81-89	4	Дуже добре	
C	71-80		Добре	
D	61-70	3	Задовільно	
E	51-60		Достатньо	

РОЗДІЛ 10

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

1. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. — Дрогобич, 2003. — 528 с.
2. Гнатюк М. Літературознавчі концепції в Україні другої половини ХІХ — початку ХХ сторіч. — Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 2002. — 208 с.
3. Гронлунд Норман Е. Оцінювання студентської успішності: Практ. посібн. — К., 2005. — 312 с.
4. Мазуркевич О. Нариси з історії методики української літератури. — К., 1961 (розділ ІІІ: «Система поглядів І.Я.Франка в галузі методики літератури»). — С. 125-184.
5. Наукові основи методики літератури / За ред. Н.Волошиної — К., 2002. — 344 с.
6. Пасічник Є.А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах. — К., Ленвіт, 2000. — 384 с.
7. Степанишин Б. Стратегія і тактика в літературній освіті учнів. — Київ: Тернопіль, 2003. — 190 с.
8. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі: підручник / Г.Л.Токмань. — К.: ВЦ «Академія», 2012. — 312 с. — (Серія «Альма матер»).

9. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція. — Київ: Міленіум, 2002. — 320 с.
10. Франко І. Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах // Зібр. творів у 50 т. — Т. 26. — С. 320-331.
11. Czesław Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Wydanie II, Oficyna Wydawnicza Graf-Punkt (Warszawa, 2002), 304 s.
12. Okoń Wincenty, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie «Żak», Warszawa, 1998, 344 s.

РОЗДІЛ 11

ЛІТЕРАТУРА

1. Баган О. До проблеми переосмислення концепції вивчення творчості І. Франка у школі // Іван Франко в школі. Збірник науково-методичних праць. Випуск перший. — Дрогобич, 2003. — С. 15-23.
2. Бандура О.М. Навчальні книги з літератури в школах Західної України // Наукові основи методики літератури. Навчально-методичний посібник / За редакцією доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента АПН України Н.Й. Волошиної. — К.: Ленвіт, 2002. — С. 292-294.
3. Бандура О.М. Підручники з літератури в школах Росії XVIII — поч. XX ст. // Наукові основи методики літератури. Навчально-методичний посібник / За редакцією доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента АПН України Н.Й. Волошиної. — К.: Ленвіт, 2002. — С. 294-296.
4. Бондар Л. Збірка І.Франка «Із днів журби»: *cherchez la femme* // Вісник Львівського університету. Серія філологічна: Франкознавство. — Львів, 2003. — Вип. 32. — С. 3-14.
5. Бондар Л. Три любовні історії Івана Франка. — Дрогобич: Коло, 2007. — 88 с.
6. Борщ Ж.В. Іван Якович Франко (1856-1916) // Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги. — К.: ВД «Професіонал», 2004. — С. 287-320.
7. Васянович Г. Педагогічні ідеї Івана Франка // Васянович Г.П. Вибрані твори: У 5-и т. — Львів, 2005. — Т. 5. — С. 89-101.
8. Вишневецький О. Зміст і методи виховання у педагогічних поглядах Івана Франка // Педагогічна думка. — 2005. — № 3. — С.76-79.

9. Возняк М.С. Нариси про світогляд Івана Франка. — Львів: Вид-во Львів. держ. ун-ту ім. І.Франка, 1955. — 196 с.
10. Гольберг М. Оповідання Івана Франка «Борис Граб». До проблеми: Іван Франко про читача і читання // Українське літературознавство. — 2010. — Вип. 72. — С. 43-51.
11. Гольберг М. Франкознавчі етюди. — Дрогобич: — Коло, 2007. — 164 с.
12. Грицак Я. Пророк у своїй вітчизні. Франко та його спільнота (1856-1886). — К., 2006. — 631 с.
13. Горак Р., Гнатів Я. Іван Франко. Цілком нормальна школа. Книга друга. — Львів: Місіонер, 2001. — 204 с.
14. Горак Р., Гнатів Я. Іван Франко. Гімназія. Книга третя. — Львів: Місіонер, 2002. — 360 с.
15. Горак Р., Гнатів Я. Іван Франко. Університет. Книга четверта. — Львів: Місіонер, 2004. — 472 с.
16. Горбач Н. Філософські переконання Івана Франка. — Львів, 2006. — 111 с.
17. Гузар З. Особливості креаціонізму у творчості Івана Франка. «Борис Граб» (Префігураційно-ейдологічний аспект) // Франкознавчі студії: Дрогобич, 2001. — Вип. 1.
18. Гузар З. Перехресні стежки поезії Івана Франка: Книжка для вчителя. — Львів, 2000. — 107 с.
19. Гузар З. Універсум поета (зауваги до вивчення життєпису і поетичного шляху Івана Франка // Іван Франко в школі: Зб. наук.-метод. праць. — Дрогобич: Коло, 2003. — Вип. 1. — С. 56-87.
20. Гундорова Т. Франко не Каменяр. Франко і Каменяр. — К., 2006. — 352 с.
21. Денисюк І. Франкова концепція національної літератури // Денисюк І. Невичерпність атома. — Львів, 2001. — С. 173-177.
22. Денисюк І. «Не спитавши броду» як роман виховання // Українське літературознавство. — Випуск 66. — Львів, 2003. — С. 64-78.
23. Дімаров А. Заперечення віджилої практики і спрага нових відкриттів (Розмова Анатолія Дімарова та Михайла Слабо-

- шпицького) // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. — К., 2006. — Ч. 7-8. — С. 21-32.
24. Захарова В. Роль Івана Франка в історії методики викладання літератури (за оповіданням «Борис Граб») // Українська література в загальноосвітній школі. — 2008. — № 9. — С. 25-27.
25. Захлюпана Н. Іван Франко про реформування школи і сучасність // Іван Франко: дух, наука, думка, воля: Матеріали Міжнародного конгресу, присвяченого 150-річчю від дня народження І. Франка (Львів, 27 вересня — 1 жовтня 2006 р.). — Львів, 2010. — Т. 2. — С. 924-930.
26. Заячківська Н. Погляди Івана Франка на моральне виховання (за збіркою «Мій Измагд») // Іван Франко: дух, наука, думка, воля: Матеріали Міжнародного конгресу, присвяченого 150-річчю від дня народження І. Франка (Львів, 27 вересня — 1 жовтня 2006 р.). — Львів, 2010. — Т. 2. — С. 967-977.
27. Енциклопедія освіти. — За ред. В. Кременя. — К., 2008. — 1039 с.
28. Іван Франко у критиці: західноукраїнська рецепція 20-30-х років ХХ ст. / Упорядник і автор вступного слова Микола Ільницький. — Львів: Вид. центр ЛНУ ім. І Франка, 2010. — 432 с.
29. Іван Франко в школі. Збірник науково-методичних праць / Ред. кол. М. Гуняк (гол. ред.), Л. Гулевич, О. Баган та ін. — Випуск перший. — Дрогобич: Коло, 2003. — 260 с.
30. Іван Франко в школі. Збірник науково-методичних праць / Ред. кол. Л. Гулевич (гол. ред.), Є. Пшеничний, Л. Гузар та ін. — Випуск другий. — Дрогобич: Коло, 2009. — 256 с.
31. Ільницький М. У фокусі віддзеркалень: Статті. Портрети. Спогади. — Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 2005. — 552 с.
32. Караманов О. Іван Франко як історик школи і освіти // Іван Франко: дух, наука, думка, воля: Матеріали Міжнародного конгресу, присвяченого 150-річчю від дня народження І. Франка (Львів, 27 вересня — 1 жовтня 2006 р.). — Львів, 2010. — Т. 2. — С. 930-940.

33. Капська А.Й. Педагогіка живого слова: Навчальний посібник. — К.: ВІПОЛ, 1996. — 204 с.
34. Ключко-Франко А. Іван Франко та його родина // Спогади про Івана Франка. Упорядник М. Гнатюк. — Львів, 1997. — С. 465-490.
35. Корнійчук В. До проблеми «Іван Франко і Львівський університет» // Українська філологія: досягнення, перспективи: До 145-річчя заснування кафедри української філології у Львівському університеті. — Львів, 1994. — С. 189-199.
36. Корнійчук В. Ліричний універсум Івана Франка: горизонти поетики. Монографія. — Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 2004. — 489 с.
37. Корнійчук В. «Мов органи в величному храмі...»: Контексти й інтертексти Івана Франка (Порівняльні студії) / Львівський національний університет імені Івана Франка; Львівське відділення Інституту літератури ім. Т.Г. Шевченка НАН України. «Франкознавча серія». Вип. 8; Міжнародна асоціація франкознавців. — Львів: Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2007. — 304 с.
38. Костюк Г. Зустрічі і прощання. Спогади у двох книгах. Книга перша. — К., 2008. — 718 с.
39. Куца О. Михайло Драгоманов і розвиток української літератури у другій половині XIX століття. — Тернопіль, 1995. — 224 с.
40. Куцевол О. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : монографія / Куцевол О. — Вінниця: Глобус-Прес, 2006. — 348 с.
41. Легкий М. Іван Франко // Усе для школи. Українська література. 10 клас. Випуск 9. — «Все увито», 2001. — 64 с.
42. Легкий М. Форми художнього викладу в малій прозі Івана Франка. — Л., 1999. — 156 с.
43. Лукіянович Д. «Політично ненадійний» // Спогади про Івана Франка. Упорядник М. Гнатюк. — Львів, 1997. — С. 312-317.
44. Мельник Я. З останнього десятиліття Івана Франка. — Львів: Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАНУ, 1999. — 208 с.

45. Микитюк В.І. Іван Франко і його вчителі // Дивослово. — К., 2007. — Число 8. — С. 17-22.
46. Микитюк В. Іван Франко та Омелян Огоновський: мовчання і діалог. — Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2000. — Серія: «Франкознавчі студії», випуск перший. — 188 с.
47. Микитюк В. Ще раз про тестування (Погляд крізь призму Франкових сентенцій) // Дивослово. — К., 2009. — Число 4. — С. 2-7.
48. Микитюк В. Подільська «бурса» у рецепції Івана Франка // Слово і Час. — К., 2010. — № 1. — С. 72-80.
49. Микитюк В. Позакурікулярна педагогічна діяльність Івана Франка // Дивослово. — К., 2010. — Число 9. — С. 56-61.
50. Микитюк В. Твір Івана Франка «Наша публіка»: проблематика і питання жанру (Ivan Franko composition «Our public». Problems and genre) // TeKa Kom. Pol/-Ukr. Związ. Kult. — OL PAN, 2011, 148-155.
51. Микитюк В. Рецепція педагогічної прози Івана Франка / Reception of Ivan Franko pedagogical proze / PL ISSN 2300-1062 Spheres of Culture / Ed. by Ihor Nabytovych, 2012, Vol. 2. С. 88-95.
52. Микитюк В. Франкова концепція підручника з літератури // Українське літературознавство. — Львів, 2012. — Випуск 76. — С. 20-31.
53. Микитюк В. Франкова концепція учіння літератури // Іван Франко: дух, наука, думка, воля: Матеріали Міжнародного конгресу, присвяченого 150-річчю від дня народження І.Франка (Львів, 27 вересня — 1 жовтня 2006 р.). — Львів, 2010. — Т. 2. — С. 940-948.
54. Микитюк В. «Школа вчителем стоїть...» Іван Франко і методика викладання літератури // Рідна мова (Ridna mowa). Освітній кварталник Українського вчительського товариства у Польщі. — Walcz. Dolne Miasto., 2010. — № 13. — С. 51-61. (Рідна мова (Ridna mowa). Інтернетівська версія освітнього журналу УВТ у Польщі та ОУП. — Число 28. — http://www.interklasa.pl/portal/dokumenty/ridna_mowa).

55. Микитюк В. «Сгux professorum». Сторінками однієї статті Івана Франка // Урок української. — К., 2008. — Число 3-4. — С. 5-9.
56. Мосіяшенко В.А., Курок О.І, Задорожна Л.В. Історія педагогіки України в особах: Навчальний посібник. — Суми: ВТД «Університетська книга», 2005. — 266 с.
57. Мочульський М. Іван Франко: Студії та спогади / Відп. ред. В. Корнійчук; післямова Н. Ощипок. — Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2004. — 139 с. (Серія «Франкознавчі студії», випуск третій).
58. Оленич С. Актуальність ідей Івана Франка: до питання ціннісного змісту становлення сучасної молоді // Іван Франко: дух, наука, думка, воля: Матеріали Міжнародного конгресу, присвяченого 150-річчю від дня народження І. Франка (Львів, 27 вересня — 1 жовтня 2006 р.). — Львів, 2010. — Т. 2. — С. 985-992.
59. Острроверхова Н.М. Аналіз уроку: концепції, методики, технології. — К.: Інкос, 2003. — 352 с.
60. Падалка О.С., Нісімчук А.С., Смолюк І.О., Шпак О.Т. Педагогічні технології. — К., 1995. — 253 с.
61. Пастушенко Н. Ці непрості відкриті завдання: приклади текстів-роздумів, їхній критеріальний аналіз // Пастушенко Н. Зовнішнє оцінювання з української мови. Тестові завдання та поради для учнів і вчителів. — Львів: Літопис, 2007. — С. 30-41.
62. Петраш О. Іван Франко в школі. Коментарі та зауваги до шкільної програми // Іван Франко: дух, наука, думка, воля: Матеріали Міжнародного конгресу, присвяченого 150-річчю від дня народження І.Франка (Львів, 27 вересня — 1 жовтня 2006 р.). — Львів, 2010. — Т. 2. — С. 977-985.
63. Примітки до статті: Франко І. Переднє слово (до збірки: Христіан Зальцман. Книжка приказок про те, як не належить поводитися з дітьми. Переклав Теодор Білецький. Львів, 1900) // Франко І. Збір. творів: У 50 т. — Т. 32. — С. 485-486.
64. Присяжний Т., Присяжний П., Бандура В. Нетрадиційний

- погляд на життя і творчість Каменяря (Франко — рибалка і художник слова). — Тернопіль: Видавництво Астон, 2006. — 264 с.
65. Равчина Т. Ідеї навчання і виховання у творчій спадщині Івана Франка // Іван Франко: дух, наука, думка, воля: Матеріали Міжнародного конгресу, присвяченого 150-річчю від дня народження І. Франка (Львів, 27 вересня — 1 жовтня 2006 р.). — Львів, 2010. — Т. 2. — С. 956-967.
66. Рейс Ф. Секрети успішного навчання. Практичні поради для студентів. — Львів: Свічадо, 2006. — 255 с.
67. Рижак Л. Національно-освітній ідеал Івана Франка і сучасність // Іван Франко: дух, наука, думка, воля: Матеріали Міжнародного конгресу, присвяченого 150-річчю від дня народження І. Франка (Львів, 27 вересня — 1 жовтня 2006 р.). — Львів, 2010. — Т. 2. — С. 918-924.
68. Рудницький М. Іван Франко // Спогади про Івана Франка. Упорядник М. Гнатюк. — Львів, 1997. — С. 333-363.
69. Савинець В.К. Іван Франко і сучасна йому педагогічна думка в Галичині. — Львів, 1961. — 98 с.
70. Салига Т.Ю. Франківська концепція духовного відродження України в інтерпретації Євгена Маланюка // Іван Франко — письменник, мислитель, громадянин: Матеріали міжнар. наук. конф. — Львів: Світ, 1998. — С.153-161.
71. Ситченко А. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу. — К.: Ленвіт, 2004. — 304 с.
72. Слабошпицький М. Заперечення віджилої практики і справа нових відкриттів (Розмова Анатолія Дімарова та Михайла Слабошпицького) // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. — К, 2006. — Ч. 7-8. — С. 31-32.
73. Смаль В. Педагогічні ідеї Івана Франка. — К., 1966. — 186 с.
74. Скоць А.І. Поеми Івана Франка: Монографія. — Львів.: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2002. — 253 с.
75. Спогади про Івана Франка / Упоряд., вступ. стаття і прим. М. Гнатюка. — Львів: Каменярь, 1997. — 635 с.

76. Стельмахович М.Г. Педагогічні погляди І.Я.Франка // Любар О.О, Стельмахович М.Г, Федоренко Д.Т. Історія української школи і педагогіки. Навчальний посібник. — К.: Знання, 2003. — С. 249-264.
77. Степанишин Б.І. Викладання української літератури в школі. — К.: Проза, 1995. — 254 с.
78. Степанишин Б.І. Тарас Шевченко, Іван Франко, Леся Українка в школі: Методична трилогія. — К.: РВЦ «Проза», 1999. — 384 с.
79. Стереометрія тексту: Студії над поетичними творами Івана Франка / М.М. Барабаш, В.В. Неборак, Б.С. Тихолоз, Н.Б. Тихолоз; Упорядник та науковий редактор Б. Тихолоз. — Львів, 2010. — 288 с.
80. Тимошенко Л. Імітаційне історіописання // Критика. — К., 2008. — Число 1-2. — С.36-38.
81. Тихолоз Б. Іван Франко — філософ (До характеристики стилю та еволюції мислення) // Сучасність. — 2002. — № 12. — С. 106-119.
82. Тихолоз Н. Казкотворчість Івана Франка (генеологічні аспекти) / Відп. ред. Є.К. Нахлік. — Львів, 2005. — 316 с.
83. Чопик Р. Про читання по-франківськи («літературоцентричні» причинки) // Іван Франко: дух, наука, думка, воля: Матеріали Міжнародного конгресу, присвяченого 150-річчю від дня народження І.Франка (Львів, 27 вересня — 1 жовтня 2006 р.). — Львів, 2010. — Т. 2. — С. 948-956.
84. Франко І. Борис Граб // Зібр. творів: У 50 т. — Т. 18. — С. 177-191.
85. Франко І. Великі діяння пана Бобжинського // Франко І. Педагогічні статті і висловлювання. — К., 1976 (упорядник та автор передмови «Педагогічні погляди І.Франка» О. Дзеве-рін). — С. 209-217.
86. Франко І. В інтересі правди // Зібр. творів: У 50 т. — Т. 39. — С. 227-231.
87. Франко І. Гірчичне зерно (Із моїх споминів) // Зібр. творів: У 50 т. — Т. 21. — С. 316-332.

88. Франко І. З останніх десятиліть ХІХ в. // Збір. творів: У 50 т. — Т. 41. — С. 471-529.
89. Франко І. Історія літератури руської. Написав Омелян Огоновський, часть II, Львів, 1889 // Збір. тв.: У 50 т. — Т. 27. — С. 334-336.
90. Франко І. Метод і задача історії літератури // Франко І. Збір. творів: У 50 т. — Т. 41. — С. 17-23.
91. Франко І. М.Г. Помяловський. Бурса і бурсаки. Очерки і картини [Переднє слово перекладчика] // Збір. творів: У 50 т. — Т. 25. — С. 74-75.
92. Франко І. Нарис історії українсько-руської літератури до 1890 р. // Збір. тв.: У 50 т. — Т. 41. — С. 194-470.
93. Франко І. Не спитавши броду // Збір. творів: У 50 т. — Т. 18. — С. 325-463.
94. Франко І. Оловець // Збір. творів: У 50 т. — Т. 15. — С. 72-84.
95. Франко І. Отець-гуморист // Збір. творів: У 50 т. — Т. 21. — С. 288-315.
96. Франко І. Педагогічні невігласи // Франко І. Педагогічні статті і висловлювання. — К., 1976 (упорядник та автор передмови «Педагогічні погляди І. Франка» О. Дзевєрін). — С. 184-188.
97. Франко І. Ревізія шкільних бібліотек // Франко І. Педагогічні статті і висловлювання. — К., 1976 (упорядник та автор передмови «Педагогічні погляди І.Франка» О.Дзевєрін). — С. 151-153.
98. Франко І. Середні школи в Галичині в 1875-1883 рр. // Франко І. Педагогічні статті і висловлювання. — К., 1976 (упорядник та автор передмови «Педагогічні погляди І.Франка» О. Дзевєрін). — С. 102-114.
99. Франко І. Передмова [до збірки «Малий Мирон» і інші оповідання». Львів, 1903] // Збір. творів: У 50 т. — Т. 34. — С. 457-458.
100. Франко І. Переднє слово (до збірки: Хрiстiан Зальцман. Книжка приказок про те, як не належиться поводитися з дiтьми. Переклав Теодор Бiлецький. Львiв, 1900) // Франко І. Збір. творів: У 50 т. — Т. 32. — С. 153-155.

101. Франко І. Отець-гуморист // Збір. творів: У 50 т. — Т. 21. — С. 288-315.
102. Франко І. Оловець // Збір. творів: У 50 т. — Т. 15. — С. 72-84.
103. Франко І. Передмова [до збірки «Малий Мирон» і інші оповідання». Львів, 1903] // Збір. творів: У 50 т. — Т. 34. — С. 457-458.
104. Франко І. Причинки до автобіографії [Универсальная библиотека. Ч. 423. 10 к. Иван Франко. К свету! На промыслах. Перевод с украинского Г. Войташевского и М. Новиковой. Книгоиздательство «Польза» В. Антик и К-о. Москва, без означення року] // Збір. творів: У 50 т. — Т. 39. — С. 36-44.
105. Франко І. Професор Омелян Огоновський // Збір. творів: У 50 т. — Т. 43. — С. 358-381.
106. Франко І. Спомини із моїх гімназійних часів // Збір. творів: У 50 т. — Т. 39. — С. 50-54.
107. Франко І. Учитель. Комедія в трьох діях. // Збір. творів: У 50 т. — Т. 24. — С. 65-122.
108. Франко І. Як це сталося (Спогад) // Збір. творів: У 50 т. — Т. 34. — С. 372-376.
109. Франко І. «Der Kunstwart» // Збір. творів: У 50 т. — Т. 28. — С. 44-52.
110. Франко П. Спогади про батька // Спогади про Івана Франка. Упорядник М. Гнатюк. — Львів, 1997. — С. 453-459.
111. Франко Т. Мої спогади про батька // Спогади про Івана Франка. Упорядник М. Гнатюк. — Львів, 1997. — С. 460-464.
112. Чикаленко Л. Як ми з І.Франком ловили рибу // Спогади про Івана Франка. Упорядник М. Гнатюк. — Львів, 1997. — С. 416-418.
113. Чопик Р. Ессе Номо: Добра звістка від Івана Франка. — Львів: Львівське відділення Ін-ту літератури ім. Т.Г. Шевченка НАН України, 2002. — 232 с.
114. Ярема Я. Франкознавчі студії / Упорядк. С. Яреми; наук. ред. І. Лучук. — Львів, 2007. — 288 с.

115. Ярема Я. Хронологія життя і творчості Івана Франка / Упорядк. та передмова С. Яреми; післямова С. Андрусів; наук. ред. Л. Бондар. — Львів: Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2006. — 240 с.
116. Яременко П.К. Іван Франко про літературно-естетичне виховання. — Львів, 1957. — Вид. Львів. ун-ту. — 78 с.
117. *Semper magister et semper tiro*: Іван Франко та Осип Маковей / Упоряд., передм., коментарі та пояснення слів Н. Тихолоз; відп. та літ. ред. Є. Нахлік. — Львів, 2007. — 172 с., іл.
118. Allen T. Pearson, *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 1994, 105 s. (Переклад з англійської).
119. Bolesław Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 1997, 314 s.
120. *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim* \ Pod redakcją Barbary Myrdzik, Lublin, 2000, 239 s.
121. Czesław Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Wydanie II, Oficyna Wydawnicza Graf-Punkt, Warszawa, 2002, 304 s.
122. Henryk Markewicz, *Pozytywizm*, Warszawa, 1999, 610 s.

РОЗДІЛ 12

ІНФОРМАЦІЙНІ РЕСУРСИ

<http://www.franko.lviv.ua/ifranko/franko.html>

<http://www.ukr-in-school.edu-ua.net/>

<http://library.lnu.edu.ua/bibl/>

<http://www.ukrcenter.com>

<http://uk.wikisource.org/>

<http://chtyvo.org.ua/>

<http://poetry.uazone.net/>

<http://nauka.profi.net.ua>

http://www.men.gov.pl/oswiata/podstawa_programowa/podstawa_programowa.php

<http://lib.if.ua/franko/1310127131.html>

http://www.lnu.edu.ua/faculty/Philol/www/ukr_literaturoznavstvo/72_2010/72_2010

<http://anvsu.org.ua/index.files/Articles/Anglophone%20Literature.htm>

<http://www.lit-jarmarok.in.ua>

<http://korolenko.kharkov.com/franko.htm>

РОЗДІЛ 13

ВІДПОВІДІ НА ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ

1 — В	21 — 5	41 — 5
2 — А	22 — 3	42 — 3
3 — В	23 — 1	43 — 4
4 — А	24 — 1	44 — 1
5 — Б	25 — 2	45 — 2
6 — Д	26 — 4	46 — 3
7 — В	27 — 4	47 — 5
8 — Д	28 — 1	48 — 2
9 — В	29 — 5	49 — 1
10 — 1	30 — 2	50 — 5
11 — 4	31 — 2	51 — 5
12 — [а) Фізичною працею; Міхонським; педантизму. б) Думка; духова праця. в) «Іліади». г) Критичність. д) Столярству.]	32 — 4	52 — 5
13 — 4	33 — 4	53 — 4
14 — 5	34 — 4	54 — 3
15 — Г	35 — 4	55 — 5
16 — 4	36 — 1	56 — 1
17 — 1	37 — 5	57 — 5
18 — 3	38 — 1	58 — 5
19 — 1	39 — 5	59 — 2
20 — 4	40 — 5	60 — 1

ЗМІСТ

На сонячних шпилях літератури	3
<i>Розділ 1. Опис навчальної дисципліни. Загальні положення щодо вивчення спецкурсу</i>	10
<i>Розділ 2. Програма навчальної дисципліни.....</i>	15
<i>Змістовий модуль 1.</i>	
Теоретична парадигма Франкової концепції викладання української літератури	15
<i>Франкова концепція учіння літератури</i>	15
<i>Педагогічна тематика у творчості і науковій спадщині І. Франка. Сучасна рецепція</i>	27
<i>Художній дискурс чи життєписна інформація? Рецепція педагогічної прози Івана Франка</i>	46
<i>Іван Франко про лекторську майстерність, аналітичні і синтетичні методи навчання літератури</i>	60
<i>Франкова концепція підручника з літератури</i>	77
<i>Іван Франко про програми з української літератури (Сучасні програми у школі і програма ЗНО).....</i>	96
<i>Позакурікулярна педагогічна діяльність Івана Франка</i>	116
<i>Розділ 3. Структура навчальної дисципліни</i>	132
<i>Розділ 4. Тематика практичних занять.....</i>	135
<i>Змістовий модуль 2</i>	
Практична парадигма Франкової концепції викладання української літератури	135

<i>Праці Івана Франка про методику викладання української літератури</i>	135
<i>Історія методики викладання української літератури. Дослідники педагогічної спадщини Івана Франка</i>	136
<i>Практичні уроки Івана Франка з методики викладання української літератури в школі.....</i>	137
<i>Проблеми вивчення педагогічної прози Івана Франка у школі.....</i>	139
<i>Іван Франко про методи навчання української літератури</i>	141
<i>Шляхи і способи педагогічного впливу Івана Франка на сучасників.....</i>	142
<i>Підготовка та виступ із студентськими рефератами</i>	143
<i>Розділ 5. Самостійна робота.....</i>	144
<i>Розділ 6. Теми для самостійної дослідницької письмової роботи....</i>	147
<i>Розділ 7. Критерії для написання та оцінювання письмової відповіді.....</i>	149
<i>Розділ 8. Методи контролю. Тестові завдання</i>	151
<i>Розділ 9. Розподіл балів, здобутих упродовж навчального семестру.....</i>	179
<i>Розділ 10. Методичне забезпечення</i>	181
<i>Розділ 11. Література.....</i>	183
<i>Розділ 12. Інформаційні ресурси.....</i>	194
<i>Розділ 13. Відповіді на тестові завдання.....</i>	195

Для нотаток

A series of horizontal lines for taking notes, consisting of 24 evenly spaced lines filling most of the page.



Навчальне видання

МИКИТЮК Володимир Ількович

**ІВАН ФРАНКО
І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ
Навчально-методичний посібник**

Головний редактор *Богдан Будний*
Редактори *Галина Домарецька, Оксана Микитюк, Надія Бульчак*
Обкладинка *Володимира Басалиги*
Комп'ютерна верстка *Ольги Кравчук*
Технічний редактор *Оксана Чучук*

Підписано до друку 16.12.2013. Формат 60×84/16.

Папір офсетний. Гарнітура Таймс.

Умовн. друк. арк. 11,63. Умовн. фарбо-відб. 11,63.

Видавництво «Навчальна книга – Богдан»
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 4221 від 07.12.2011 р.

Навчальна книга – Богдан, просп. С. Бандери, 34а, м. Тернопіль, 46002
Навчальна книга – Богдан, а/с 529, м. Тернопіль, 46008
тел./факс (0352)52-06-07; 52-19-66; 52-05-48
office@bohdan-books.com
www.bohdan-books.com