

Міністерство освіти і науки України

Львівський національний університет імені Івана Франка
Філологічний факультет
Кафедра української літератури імені акад. М. Возняка

“ЗАТВЕРДЖУЮ”

В. о. декана філологічного факультету

Крохмальний Р. О.

“30” серпня 2022 року



РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

«Іван Франко і методика викладання літератури»

галузь знань	<u>01 Освіта / Педагогіка</u> (шифр і назва напрямку підготовки)
спеціальність	<u>014 Середня освіта (Українська мова і література)</u> (шифр і назва спеціальності)
факультет	<u>філологічний</u> (назва інституту, факультету, відділення)

Львів 2022

Робоча програма з курсу «Іван Франко і методика викладання української літератури» для студентів за спеціальністю 014.01 Середня освіта (Українська мова і література). – «26» серпня 2022 року. – 62 с.

Розробник: завідувач кафедри української літератури імені академіка Михайла Возняка, доктор педагогічних наук кандидат філологічних наук **Володимир Ількович Микитюк**

Робоча програма затверджена на засіданні кафедри української літератури імені акад. М. Возняка Львівського національного університету імені Івана Франка

Протокол від. «26» серпня 2022 року № 1

Завідувач кафедри української літератури ім. акад. М. Возняка

_____ (Микитюк В. І.)
(підпис) (прізвище та ініціали)

«26» серпня 2022 року

Схвалено Вченою радою філологічного факультету

Протокол від. «30» серпня 2022 року № 1

«30» серпня 2022 року

Голова _____ (Крохмальний Р. О.)
(підпис) (прізвище та ініціали)

1. Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни	
		<i>денна форма навчання</i>	
Кількість кредитів - 3	Галузь знань (шифр, назва): 01 Освіта / Педагогіка	Вибіркова дисципліна	
Модулів - 2	Напрямок (шифр, назва): 014.01 Середня освіта	<i>Рік підготовки</i>	
Змістових модулів - 2	Спеціальність (професійне спрямування): Українська мова та література	2-й	
		<i>Семестр</i>	
Загальна кількість годин - 90		3-й	
		<i>Лекції</i>	
Тижневих годин для денної форми навчання: Аудиторних – 4 Самостійної роботи студента - 7	Освітньо-кваліфікаційний рівень: «магістр»	16 год.	
		<i>Практичні, семінарські</i>	
		16 год.	
		<i>Самостійна робота</i>	
		58 год.	
		Вид контролю: залік	

2. Мета та завдання навчальної дисципліни

Мета курсу 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.

Основними завданнями дисципліни є:

- 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 сьогоднішнього 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.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен **знати** основні педагогічні концепції Івана Франка, **уміти** з'ясувати місце і роль методичних концептів І. Франка у розвитку педагогічної думки кінця XIX – початку XX століття.

У результаті вивчення даного курсу студент повинен розвинути загальні компетентності:

- ЗК 2 – здатність застосовувати знання в практичних ситуаціях;
- ЗК 3 – здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово;

та фахові компетентності:

- ФК 2 – здатність здійснювати добір методів і засобів навчання, спрямованих на розвиток індивідуальних здібностей учнів, з урахуванням їхніх вікових фізіологічних і психологічних особливостей;
- ФК 3 – здатність формувати в учнів предметні компетентності;
- ФК 8 – усвідомлення художньо-виховного, національно-світоглядного, творчо-розвивального потенціалу мови та словесного мистецтва для дітей та молоді.

Очікуваними результатами є:

- ПРН 1 – використовувати українську мову як державну в усіх сферах суспільного життя, зокрема у професійному спілкуванні;
- ПРН 5 – використовувати традиційні та інноваційні технології навчання філологічних дисциплін у середній школі;
- ПРН 6 – здійснювати добір методів, форм і засобів навчання з урахуванням психолого-педагогічних особливостей учнів;
- ПРН 8 – застосовувати філологічні знання для розв'язання професійних завдань;
- ПРН 15 – аналізувати й інтерпретувати твори української та зарубіжної художньої літератури й усної народної творчості, визначати їх специфіку й місце в літературному процесі.

III. ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Змістовий модуль 1. 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, докочаних знань та відомостей, апелювання тільки до пам'яті, уваги, відтворення певної кількості інформації. Сучасні програми з літератури у середній школі перевантажені 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 в учневі його власної пізнавальної діяльності через обсервацію у художніх текстах оточуючого життя. Плекання творчої уяви, абстрактного мислення неодмінно матимуть своїм результатом здатність учня до креативної, перетворюючої 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 набуте і пережите 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 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,»¹ – 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.»²

У класичній за формою та досконалій за способом аргументації науковій статті «Не спитавши броду» як роман виховання» І.Денисюк відзначав цікаву деталь Франкового характеру: «Постійна роль корепетитора з юних літ сприяла утвердженню у Франковій вдачі «менторського» тону.» «Була у менталітеті письменника схильність когось повчати.»³ Зазначимо, що безумовно була і суто педагогічна схильність навчати, на жаль, повністю не реалізована. Всім знане нещасливе Франкове «кандидування» на кафедру української словесності Львівського університету, знаменита габілітаційна лекція, але справді 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 письменницькій та журналістській діяльності. Відоме його надзвичайно переконливе, глибоко аргументоване уміння полемізувати, витончена іронічна, а подекуди й уїдливо-саркастична, манера спілкування з опонентами, особливо некоректними, глибоке пошанування здатності до праці і нетерпимість до інтелектуального ліниства, 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,

¹ Франко І. Борис Граб // Збір. творів: В 50 т. – Т.18. – С.179

² Там само.

³ Денисюк І. «Не спитавши броду» як роман виховання // Українське літературознавство. – Випуск 66. – Львів, 2003. – С. 67.

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», «Schönschreiben», «Борис Граб», «Дріада», автобіографічний нарис «Гірчичне зерно», роман «Не спитавши броду», драма «Учитель», спогади «Емерик Турчинський». 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 інакше ставиться 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 вадливім урядженні і ще вадливішим трактуванні науки руської літератури в наших середніх школах.»¹ (Розрядка Франкова – В.М.) Із порушуваних у працях Франка проблем можна виокремити декілька найважливіших, які і сьогодні (на жаль!) не втратили актуальності.

Перша з них, це становище вчителя у школі і суспільстві. Тільки морально цілісний та матеріально незалежний педагог зможе по-справжньому відстоювати 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 першій 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.»² 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, однозначного прочитання літературних творів за готовими, заздалегідь сформульованими шаблонами, від стереотипних суджень про літературу за придуманими кимсь схемами. У цитованому вище оповіданні «Борис Граб» учень запитує вчителя про можливість після кількаразового 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 минувщини, 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 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.»³ Отож, тільки аналітичне та емоційно безпосереднє прочитання літературної спадщини через пізнання життєписів письменників, їхніх мемуарів, епістолярію, свідчень сучасників дасть змогу витворити свій власний погляд на образ

¹ Франко І. Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах // Зібр. творів: В 50 т. – Т.26. – С.323.

² Франко І. Великі діяння пана Бобжинського // Мазуркевич О. Нариси з історії методики української літератури. – К., 1961. – С. 150.

³ Франко І. Борис Граб // Зібр. творів: В 50 т. – Т.18. – С. 185.

«живих людських взаємин», зображений у конкретному мистецькому творі, дозволить здобути свій емоційний досвід та відчутти 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.»¹ 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 шкільної літературної освіти Франко уважав урахування психофізіологічних домінант характеру та темпераменту учня, а саме співвідношення «аполонівського» чи «діонісіївського» начал у певної людини, перевагу «емоцію» чи «рацію» 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 читаності 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.»²

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,»³ – писав публіцист, стверджуючи як мету шкільної освіти «...познайомлення молодіжі з живою мовою і живою (народною і артистичною) літературою.»⁴ Небезпідставно уважав, що твори для вивчення у школі, особливо з давнього періоду, повинні бути справді літературними, супроводжуватись докладними історичними та літературознавчими коментарями, а основне пропедевтичне 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 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 разюча, що і спричиняє неналежний читацький інтерес до сучасного національного письменства. Школа має дати знання вершинних зразків національної белетристики, розуміння тяглості літературного процесу, однак неймовірна перевантаженість

¹ Франко І. Борис Граб // Збір. творів: В 50 т. – Т.18. – С. 187.

² Франко І. Не спитавши броду // Збір. творів: В 50 т. – Т.18. – С. 347-348.

³ Франко І. Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах // Збір. творів: В 50 т. – Т.26. – С. 329.

⁴ Там само. – С.330.

програм, своєрідний навчальний конвеєр, присутність багатьох однотипних та одновимірних художніх текстів унеможливує 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, умінням виражати свої думки красиво та логічно. Наголошуючи на потрібності цього важливого способу навчання літератури, Франко заперечував шаблонні підходи до творчих робіт та їхнього оцінювання. Вказував, зокрема, 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.”¹ І не тільки цих класиків, скажемо, і не тільки прози, однак найбільш драстичну проблему шкільного «краснописання» Франко 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 поправленням) і чим безбарвнішим, сухішим, більше урядовим стилем виріб був написаний, тим ліпше.”² Відсутність ідеологічної цензури у наш час певною мірою «розкріпає» учителя та учня щодо змісту справді вільної і справді творчої роботи, однак решта вад шкільних письмових праць «успішно» перевикували, 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, пронафталені теми, які майже апіорі виключають ословлення своєї оригінальної точки зору 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 „Cruх professorum” (хрестом професорів), „правдивою мукою” для вчителів, перетворює учителя в „крепака умислого” 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 учителеві 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...”³ Ці слова, на жаль, абсолютно доречні і до сьогоднішнього дня українського учительства, яке часто чи не умисно державна політика (чи відсутність такої!) доводить до стану «крепака умислого», а вивчення літератури перетворюється на нікому не потрібний механічний 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 усіляких «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 перевантажена 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

¹ Франко І. Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах // Збір. творів: В 50 т. – Т.26. – С. 325.

² Там само. – С. 324-325.

³ Там само. – С. 326.

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”¹

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, тобто 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 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...»²

Надзвичайно болючою 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.”³ Чи ж не сьогоднішня це картина шкільного літературознавства? Й у сучасній школі провадиться суто схоластична та формальна класифікація тексту за родовими та жанровими ознаками, і 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.

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.”⁴ Не коментуючи цих промовистих слів, зазначу, що постійним покликком 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

¹ Франко І. Der Kunstwart // Збір. творів: В 50 т. – Т.28. – С. 47.

² Франко І. Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах // Збір. творів: В 50 т. – Т.26. – С. 323.

³ Там само. – С. 324.

⁴ Там само. – С. 327.

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 komponувати 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,”¹ – 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 відбутися, 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.

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* // *Зібр. творів: В 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* // *Зібр. творів: У 50 т.* – Т.26. – С.323.
7. Франко І. *Не спитавши броду* // *Зібр. творів: У 50 т.* – Т.18. – С.347–348.
8. Франко І. *Спомини із моїх гімназійних часів* // *Зібр. творів: У 50 т.* – Т.39. – С.50.
9. Франко І. *Der Kunstwart* // *Зібр. творів: У 50 т.* – Т.28. – С.47.

Тема 2. ПЕДАГОГІЧНА ТЕМАТИКА У ТВОРЧОСТІ І НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ І. ФРАНКА. СУЧАСНА РЕЦЕПЦІЯ.

У 1893 році Іван Франко написав п'єсу „Учитель”, яку невдовзі інсценізував 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 дурисвітами, 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 матеріальний стан учителя („Народний учитель у моїй комедії „Учитель” зовсім не голодний...”²), не його соціальну незахищеність, а головно пасивність сільської громади, невміння відстоювати належні права, дбати за майбутнє своїх дітей. Соціальний статус вчителя в Австро-Угорській імперії був 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

¹ Франко І. Спомини із моїх гімназійних часів // *Зібр. творів: В 50 т.* – Т.39. – С. 50.

² Франко І. Причинки до автобіографії // *Зібр. творів: У 50 т.* – Т.39. – С. 43.

наука. Самі початки. З того ще чоловік мудрим не буде. Але я старався подати вам спосіб, як собі далі радити, як далі вчитися”¹. 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 методологію навчання зі своєю аудиторією, навчити вчитися, власне, подати спосіб, як собі „далі радити”.

Будучи впродовж всього свого життя „semper tiro”, 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 у першу чергу до себе, мало знаходив справді гідних такого учня вчителів. Уже у 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 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.е. в щось якраз противне 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...” (Див.: Франко І. Як це сталося. Спогад // Збір. творів: В 50 т. – Т.34. – С. 372-376). Створив у низці художніх творів негативні образи педагогів („Оловець”, „Грицева шкільна наука”, „Отець-гуморист”, „Schönschreiben”), але й змалював ідеальних вчителів в оповіданні „Борис Граб”, романі „Не спитавши броду”, драмі „Учитель”, спогадах „Емерик Турчинський”. Ще у сімдесятих роках, будучи студентом, опублікував низку критичних 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. 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 в останнє десятиліття чимало.² 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

¹ Франко І. Учитель. Комедія в трьох діях. // Збір. творів: У 50 т. – Т. 24. – С. 113.

² 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.

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 стійкі 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”.¹ Ці розвідки шістдесятих років минулого століття 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), адже основні педагогічні принципи шкільної освіти Франко закономірно ілюстрував прикладами викладання літератури. У руслі ідеології сучасної компіляції добрим „джерелом” стала б і розвідка В.Савинця „Іван Франко і сучасна йому педагогічна думка в Галичині” (Львів, 1961). Варто 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 сьгоднішнім. Ґрунтовною 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-вісімдесятих років та лише вибірково дев'яностих-десятих. Врешті, це було зумовлено тим часом, однак сьгодні анахронічним та незрозумілим є наголошування за Смалем Франкової „...критики класового характеру виховання в капіталістичному суспільстві”², або ж цитування з цієї ж книжки вирваних з контексту ранніх Франкових праць про соціалізм за двадцятитомником Франка.³ 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;”⁴ акцентується справедлива Франкова критика того

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 Там само. – С. 289.

³ Там само. – С. 300.

⁴ Там само. – С. 291. „Ріжуть” око окремі фактологічні помилки у цій статті, зокрема автор пише Ольга Рашкевич, замість Рашкевич (с. 294); її батько, священик з Лолі (з Лолина) (с.295); Юлія Шнейдер (правильно – Шнайдер) (с. 296).

факту, що на вивчення української мови в українських школах в Австро-Угорщині відводилось лише 12 відсотків навчального часу, однак про повну заборону української мови у шкільництві російської імперії нічого не сказано! А як же конкретно-історичний підхід у висвітленні 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 шаблононо, 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.”¹ Цілковито у традиціях „воз'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.”² Усе погано, що за нашим тинном?

„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...”³ 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 художніх творів, що його ілюстрували. Що „У справах релігії Франко був раціоналіст, але супроти віруючих був толерантний, стоячи на тому, що не треба вірних щирі чуття дражнить” (цитата із „Зів'ялого листя” – В.М.)⁴ 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.⁵

¹ Мосіяшенко В.А., Курок О.І., Задорожна Л.В. Історія педагогіки України в особах. – Навчальний посібник. – Суми: Університетська книга. – 2005. – С. 139.

² Там само. – С. 140.

³ Там само. – С. 138, 140.

⁴ Мочульський М. Іван Франко. Студії та спогади. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І.Франка, 2004. – Серія: „Франкознавчі студії”, випуск третій. – С.62.

⁵ 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 Ващенка. Чимало і фактографічних помилок у розділі про Франка. (У 1681 р. закінчив Чернівецький університет /с.137/; оповідання „Досвітла” („До світла” /с.138/); „вчителя Міхонського” (Міхонського) в незакінченому оповіданні (романі) „Не спитавши броду”; „вчителя-ентузіаста Смеяна Ткача” (Омеяна)/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 прослідковано 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 у 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 без виробленої освітньої традиції неможливо¹, 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 роки. 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.² Не менш цінними з методологічного погляду стали розвідки дрогобицьких науковців у першому збірнику науково-методичних праць, у яких теж розглянуто питання вивчення Франкової спадщини у рамках шкільних програм.³ 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.⁴ Між тим 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 використовують критичні праці та художні тексти Франка, абсолютно вільно 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 свого життєвого шляху оцінював минуле, зокрема, свої шкільні та гімназійні роки. У 1912 році Франко експресивно коментує вступну статтю до перекладу російською мовою його творів, опублікованих у Москві, у якій автори передмови з шовіністичних вульгарно-соціологічних позицій пишуть про його життєпис, творчість і, що особливо цікаво, етапи освіти.⁵ „...Автор (Г.Войташевський – В.М.) не знати чи навмисно, чи через помилку пише “по-русски”, у відрізненні від попереднього “по-

¹ 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.

² Див.: Легкий М. Іван Франко // Усе для школи. Українська література. 10 клас. Випуск 9. – „Все увито”, 2001.

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

⁵ 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: В 50 т. – Т.39. – С. 36-44.

українськи”, себто по-російськи, що очевидно для галицької школи немає ніякого значення...”¹ Йде мова 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 точніше, підміна понять „руський – український – русский”, що обурює галицького українця.

Російський автор передмови цілком безпосередньо і щиро вважав (на прикладі російської імперської школи!), що будь-яка шкільна система має служити передусім суто асиміляційній меті, тому писав: “...Німецький язик у ту пору був обов’язковий, бо школи в Галичині до р. 1868 служили германізаційній системі, так, як тепер служать полонізації”². І тут Франко не погоджується, мотивуючи цю проблему не порівнюваним 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 неуцтво у науці та безсовісне хабарництво панів педагогів (відчувається глумлива інтонація – В.М.), ось сумна шкільна дійсність.”³

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 оповідань, 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 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, одинокого 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 поколотити їх по чолі своєю неголеною бородою.”⁴ Особливо важливими для розуміння 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 свободніше було гімназійне життя, в яким 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 самовбийства, 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 бували дуже приятельські, майже товариські.”⁵ Мудрий Франко наголошує чи не найголовнішу різницю між азійською та європейською освітніми системами – хабарництво. 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 навчання-зубріння і т. ін.), а надто освіти недержавної української нації в умовах жорсткої

¹ Там само. – С. 37.

² Там само.

³ Там само – С. 38.

⁴ Там само.

⁵ Там само – С. 38-39.

конкуренції з народами-сусідами, у часи навчання Франка майже не було страшної виразки корупції, яка унеможлилювала формування особистості вільної, творчої, креативної. Усталені віками у російському суспільстві „бакшиш” та „мзда” виключали справедливі стосунки та справжню повагу до вчительства як стану, а школа виробляла шаблон людини підневільної, покірної, змалечку вчила не „служити”, а „вислужуватися”. 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 “дореформенну” 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.”¹

Всіляко підкреслюючи національну чи, точніше, державну приналежність свого опонента (російський автор), Франко тонко іронізує над намаганням утягнути його 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 псевдо-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 свobodно віддатися рідній літературі та науці”²), 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...”³ 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 розуміння, 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 науковцеві та белетристові. Однак навіть після арешту Франко-студент отримував університетську стипендію і, безсумнівно, міг віддатися рідній літературі та науці – якраз це і було можливим і не переслідувалось. Наукову кар’єру, матеріальний добробут втратив через активне ангажування у

¹ Там само – С. 39.

² Там само – С. 41.

³ Там само.

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 прочитує їх виключно через сито „покривджених, визискуваних та поневолених”, „їх терпіння... проти всякого насильства, визиску і проти всякої неправди.” Франко терпляче відповідає 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.”¹ 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, – все 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.

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.”²

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 Нагуєвичях (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 Нагуєвичях 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

¹ Там само. – С. 43-44.

² Франко І. Спомини із моїх гімназійних часів // Збір. творів: В 50 т. – Т. 39. – С. 50.

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 учеником, отже про “коштування гіркого кореня науки”, яке по традиції старої української школи підсуває мені д. Єфремов, не може бути й мови.”¹ 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, трудяшого життя”.²

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 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...”,³ та наголошує Франкову думку 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 самі

¹ Франко І. В інтересі правди // Збір. творів: В 50 т. – Т. 39. – С. 229.

² Там само. – С. 230.

³ Дивослово. – 2005, № 10. – С. 31.

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 довколишнього 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 вивченні 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”. “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 ходять! Головна річ у тім, аби ви навчилися володіти своїм мізком.”¹ І серцем.

“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. Бориц Ж.В. Іван Якович Франко (1856-1916) // *Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагогів*. – К.: ВД „Професіонал”, 2004. – С.290.
2. Горак Р., Гнатів Я. Іван Франко. Цілком нормальна школа. Книга друга. – Львів: Місіонер, 2001. – 204с.; Горак Р., Гнатів Я. Іван Франко. Гімназія. Книга третя. – Львів: Місіонер, 2002. – 360с.
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.
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 [Універсальна бібліотека. 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] (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

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 однобічне сприйняття. Отож, чи можемо говорити про суб’єктивну сукупність художніх висловлювань-реалізацій педагогічної проблематики у літературних Франкових текстах, про авторський дискурс у конкретних часових, історичних,

¹ Франко І. Борис Граб // *Зібр. творів: В 50 т.* – Т. 18. – С. 179

суспільних і культурних умовах щодо певної проблематики, 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 структуральний 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, йде мова 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 католицизму 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 (щоправда, уже не називаючи їх буржуазними націоналістами!), надмірному наголошуванню на антиклерикальних висловлюваннях письменника та інших, традиційних для радянської доби, параметрах постаті Франка є анахронічним [1, С. 287- 320; 2, С.137-141].

Конечна, архіважлива необхідність мати національну школу спонукала Франка із самого початку творчого шляху "малювати" 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 оповіданнях "Малий Мирон", "Оловець", "Грицева шкільна наука", "Отець-гуморист", "Schönschreiben", "Борис Граб", "Дріада", автобіографічному нарисі "Гірчичне зерно", романі "Не спитавши броду", драмі "Учитель", спогадах "Емерик Турчинський". Цій проблематиці присвячено майже сто 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 – на жаль 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, доводячи свою концепцію, цитує слова І.Франка із передмови до збірки "Малий Мирон" про те, що "оповідання, зібрані у цьому томику, *в більшій мірі від інших* (курсив мій – В.М.) мають автобіографічний характер", і логічно робить висновок: "Оповідання..., об'єднані в одній збірці, витворили виховний сюжет, що відображає "хід виховання", процес виховання. Збірку "Малий Мирон" можна назвати своєрідним романом виховання" [3, С.178-179]. Стрижневими, 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 подальших

сторінках розвідки Іван Денисюк пише: "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" [3, С.180]. 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 сперечатись, однак не має сумнівів, що, геніально обдарований від природи, унікум 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 протеже письменник реалізовує юнацьку мрію про ідеального наставника-провідника, з допомогою якого міг би 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..." [4, С.93], 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'єру [4, С.102]. Взаємини із класним керівником, учителем літератури, історії, української мови та алгебри 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 помітного 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" [5, С.457]. Либонь, якщо вже використовувати Франкову літературознавчу метафорику, образи 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..." [6, С.118]. Це ж можемо сказати великою мірою і про Франка 2-ї пол. сімдесятих – 1-ї пол. вісімдесятих, який не так беззастережно, але перебував під сильним впливом драгоманівських вимог "соціальної школи" у письменстві, реалізовував 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" [6, С.208]. Це відома уже сьогодні сторінка Франкового становлення, нам же йдеться про драгоманівську безкомпромісність, 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; 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 "виволікають" на сторінки "Бориса Граба" "тінь" Омеляна Огоновського як об'єкта критики і Драгоманова, і Франка у 80-х роках.

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* – В.М.) 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 шаблонна та формалістична" [7, С.326], 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-поміркованих оцінок, після того фальшиво піднятого тону, яким треба було говорити про великих корифеїв літератури і про все, що вийшло з-під їх пера" [7, С.323], бажалося "гірчичного 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. Отож, за власним Франковим визначенням найбільше "автобіографічного елементу" є в оповіданнях "Отець-гуморист" та "Гірчичне зерно", які "переходять майже зовсім в мемуари" [5, С.457], але ототожнення як і цих творів, так і особливо решти текстів із перипетіями свого життя письменник заперечував, адже в основі їхній "виразні артистичні змагання, що домагалися певного групування й освітлення..." [5, С.457]. Врешті, 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 є сумніви автора "Отця-гумориста" (1903р.): "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" [8, С.302]. Франко називає той рік у Дрогобицькій школі найстрашнішим, найфатальнішим у своєму житті, публікація споминів була способом звільнення від них, екстраполюванням своєї доволі ілюзорної "вини" 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 (Білинського та Красицького), дуже світлі, чисті, теплі. Помираючи, отець Красицький, ревний християнин, не пробачає Телесницькому "систематичне, масове дітовбійство", не подає руки; вчитель Білинський, у якого найбільшою карою для дітей 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 стає фактичним співучасником злочину. Злочину, котрого 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 злочинця – є провідним в інших, ранніх оповіданнях Франка про школу, написаних ще у 1879 році ("Schönschreiben" 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 [4, С.82]. Питання в іншому – скільки ж було 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" [9, С.80]. 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 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" характеристик 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 "Schönschreiben" – В.М.). ... Василіяни у греко-католицькій церкві становили елітарний і багатий монаший орден, бо рекрутувалися зі шляхти, і були знані найперше зі своїх добрих шкіл" [4, С.83]. 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 василіянське шкільництво зокрема. Точну оцінку стану вивчення цієї проблеми та ґрунтовну історіографію подав Леонід Тимошенко [10, С.36-38].

Переконливою 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 відсутня майже повністю [4, С.82, 253]. Однак дослідник не виправдано пише, що в оповіданні "Schönschreiben" "жертвою цієї жорстокості 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" [4, С.81]. Не варто ототожнювати безпосередньо автора твору з літературним героєм, навіть якщо вважається цей текст автобіографічним, а малий школяр має ім'я Мирон. Це стереотипне та тенденційне прочитання твору, що і засвідчують сумнівні 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" [4, С.82].

"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 кінця 70-х рр. [11, С.74-76]. 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, 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, опублікованих у Москві, у якій автори передмови з шовіністичних вульгарно-соціологічних позицій пишуть про його життєпис, творчість та етапи освіти. Обурює Франка той факт, що популяризатори його творчості вцент "розносять" українські школи в Австро-Угорщині за те, що на вивчення рідної мови відводилось лише 12 відсотків навчального часу, однак про повну заборону української мови у шкільництві російської імперії не згадують; саркастичну оцінку викликає 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 неучтво у науці та безсовісне хабарництво панів педагогів, ось сумна шкільна дійсність" [12, С.38]. Український письменник у відповідь формулює дуже важливі власні свідчення, які 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" [12, С.38-39]. Франко наголошує 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 смеркальній відтинок життя згадав і оцінив у спогадах про своє навчання у школі, гімназії та університеті Іван Франко.

Використана література:

1. Борц 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. Мосіяшенко В.А., Курок О.І., Задорожна Л.В. *Історія педагогіки України в особах. Навчальний посібник.* – Суми, 2005. – С. 137-141.
3. 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.
4. Грицак Я. *Пророк у своїй вітчизні. Франко та його спільнота (1856-1886).* - К., 2006. – 631 с.
5. Франко І. *Передмова [до збірки "Малий Мирон" і інші оповідання].* Львів, 1903] // *Збір. творів: У 50 т. – Т.34. - С. 457 - 458.*

6. Куца О. Михайло Драгоманов і розвиток української літератури у другій половині XIX століття. – Тернопіль, 1995. – 224 с.
7. Франко І. Гірчичне зерно (Із моїх споминів) // Збір. творів: У 50 т. – Т.21. – С. 316-332.
8. Франко І. Отець-гуморист // Збір. творів: У 50 т. – Т.21. – С. 288 - 315.
9. Франко І. Оловець // Збір. творів: У 50 т. – Т.15. – С. 72-84.
10. Тимошенко Л. Імітаційне історіописання // Критика. – К., 2008. – Число 1-2. – С.36-38.
11. Франко І. М.Г.Помяловський. Бурса і бурсаки. Очерки і картини [Переднє слово перекладчика] // Збір. творів: У 50 т. – Т.25. – С. 74-75.
12. 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 4. ІВАН ФРАНКО ПРО ЛЕКТОРСЬКУ МАЙСТЕРНІСТЬ, АНАЛІТИЧНІ І СИНТЕТИЧНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ.

Видатний учений-франкознавець і, водночас, надзвичайно майстерний педагог, Іван Денисюк відзначав 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"* [2:67]. Був, безумовно, і суто педагогічний талант навчати, на жаль, повністю не реалізований у силу відомих політичних і суспільних обставин 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. Прочитавши лише знану габілітаційну 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, а все українське переслідувалось. Тому так несправедливо і кривдно звучать вирвані з контексту свого часу різноманітні критичні оцінки австро-угорської навчальної системи загалом та окремих педагогів, у тому числі і Франкових, зокрема, адже часто є й інші відгуки.

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 депутатів 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"* [9, 372]. Щодо "депутатів", то це зрозуміло – мало що змінилось, однак варто обговорити суть Франкових претензій до викладів інших двох професорів Львівського університету, які мали гарну опінію у свій час: "педантизм", "мертва книжкова вченість", "додержання друкованих зразків і словесних формул". Більш

конкретизовані Франкові вимоги до способу трактування літературних явищ у 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, анаколюкії, 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, дзевмати і анаколюкії", а з ними разом всю естетику і поезію, відпускає його со миром"* [8, 324]. Образно кажучи, студент Франко не сприймав фотографічного способу викладу літературної інформації, коли лектор перетворюється немовби на якийсь акустичний прилад й усно передає аудиторії те, що запозичив із книжних джерел, – він має бути художником, перепустити інформацію через свій інтелект, почуття, витворити живий і самобутній продукт. Оцінюючи лекторську методику професора Огоновського через десять років, уже після його смерті, Франко охарактеризував її іншою влучною метафорою (*"Він був з натури своєї більше анатом, ніж фізіолог"* [11, 366]) та вказував на відсутність у його викладах зв'язку між окремими частинами, генезису та еволюції, переходу одних явищ в інші. Власне, йде мова 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 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. Йде мова про постійну "урочистість", патетичне виголошення змісту лекції, зміну тональності, часто невмотивовану. Франко сповідував більш різноманітні способи комунікації із аудиторією,

тому схвально згадував нечисленні випадки у викладах професора, коли у рафіновано науковий, пафосний стиль вклинювались фрагменти імпрровізації, артистизму. Критикуючи "бібліографічно-хронологічну методу" читання курсу літератури, Франко з позитивного боку відзначав "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: *"Віддавши що слід його віршам, особливо з 1848-1849 року, він оповідає далі: "В тім а тім році Гушалевич написав також дві мелодрами: "Підгіряни" і "Сільські пленіпоти". 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!"* [11, 371].

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 змудився 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 мені цікаві чергувалися з якимсь дотепом, з якимсь анекдотом. Хоч я тепер не пам'ятаю обсягу цілого курсу, але деякі факти загіздилися в моїй голові на ціле життя, а деякі легенди просто стали якимись частинами мого світогляду. Франко зробився об'єктом загального захоплення"* [6:416].

Залишімо збоку "менш цікавого лектора" Михайла Грушевського, адже, скоріш за все, професор-історик не врахував 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 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 розповідає 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"* [5:351]. 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 художньому 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"* [7, 187]. 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, 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 самотійну, 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" в "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" Каменяра. Показовим прикладом, на мою думку, є надзвичайно проникливі, у хорошому значенні слова – суб'єктивні, мемуари Григорія Костюка "Зустрічі і прощання", що лише 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 фантасмагоричність "проклятих років", але візьмімо у першу чергу оцінку їхньої лекторської майстерності, 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 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"* [3:129-130]. 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 "блаженним мужем" –

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

Ці слова любив часто повторювати і Микола Костьович [3:130].

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 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"*). [3:128, 130, 131] Більшість цих чеснот, безперечно, були й у Франка-викладача – феноменальна пам'ять та ерудиція, талант синтетика, "жива" форма проведення лекції... І не тільки. Либонь, здатність синтезувати історико-літературні явища у Зерова і Франка була "вродженою", можливо і набутою, однак в обох педагогів спостерігаємо справжній універсалізм, різносторонність манери викладу.

До згаданих вище прикладів комунікації з аудиторією 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"* [4:315]. Ректор, сенат, викладачі філософського факультету, знайомі та близькі, студенти, яким вдалося потрапити 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, "різношерстна" професорська "братія" вітала його як свого колегу, що і відзначав 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 увічливістю 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 зауважує, що промовець у своїх виступах зник

говорити з пам'яті, тому "незручно" було йому читати написані матеріали, однак вимушено прийняв "академічну" манеру викладу. Оpubлікована 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 не появи Франкового повного корпусу історії української літератури 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 щодо 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 довідатися про зовсім забыті джерела, про третьюрядні деталі творчої біографії навіть незначних або забытих 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"* [3:149]. Чи ж не нагадує це наш об'єкт – Франка та Огоновського? Адже лекційний курс останнього, що переріс у знану "Історію літератури руської", і до сих пір залишається незамінним "магазином" історико-літературного фактажу, а що вже говорити про тодішні умови, коли відсутність університетського підручника унеможлиблювала навчання української філології як таке. І цю важку місію першопрохідця 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 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 "польскість". 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

[1:33, 91]. До речі, саме Огоновський, виконуючи обов'язки декана філософського відділу у 1871-1872 рр., 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. [1:47-65]. 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, у першу чергу, Юліан Охорович, Тадей Войцеховський, Антон Каліна, Людвик Цвіклінський, Леон Білінський, пізніше – Роман Пілат, Олександр Брюкнер.

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 децю 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" [10, 40].* І далі стверджує, 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 "зацепили" 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 свободно віддатися рідній літературі та науці"* [10, 41], тому реакція відомого європейського вченого і літератора витончено коректна, але й 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..."* [10, 41] 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. Юнацький максималізм, 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 5-6. 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 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.

Власна думка! Власна духова праця, ось у чім властива ціль гімназії! – повторяв він не раз,¹ – 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 межова. У нормальній дидактиці основною рисою процесу оцінювання є сумнів: які критерії застосовувати, що питати, чи мотивує оцінка до праці, чи буде учень читати без примусу, 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 на сам навчальний предмет, або ж навпаки (проілюструємо нижче цю ситуацію прикладом із навчання І.Франка!), інші у кінці чверті чи семестру виставляють бали з "стелі"; ще одні вимагають максимально точного відтворення матеріалу чи тексту, демонструючи своє гідне подиву (завчене 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

¹ Франко І. Борис Граб // Збір. творів: У 50 т. – Т. 18. – С. 178.

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 йде мова про все ще домінуючі 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. Провідний польський методист, дослідник теорії оцінювання Болеслав Немерко пише: "Учителі діють тут навпомацки у тісному просторі визначеному шкільною традицією і власним досвідом праці з учнями. Не всі хочуть звільнитися від енциклопедизму. Деякі з них все 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!"¹

Либонь, зарано говорити, що наша програма з літератури зредукована за "зразками англосакськими", не може бути і мови про якесь 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 невпинного 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 півтора десятиліття відбулась в основному заміна текстів з виразно прокомуністичною ідеологією на твори заборонені у радянський час, уведено так звану еміграційну літературу, 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!)

¹ Bolesław Niemierko, Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 1997, s. 35.

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.

"Що в університеті добре і пожадане, те в гімназії може бути зовсім нездале і убиваюче,"¹ – писав Франко 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.² 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, викликає 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 тягlostі, розвитку, європейському контексті, органічно співвіднести з повною чинною шкільною програмою. Минулорічна вибірка постатей і творів виглядала дещо хаотичною, фрагментарною, нелогічною і далеко не досконалою. Абсолютно не покращило її зняття текстів Івана Франка, Лесі Українки та Володимира Сосюри. Звісно, можна сказати, що це перша спроба, але ж можна було використати досвід двох центрів тестувань, що діють в Україні вже понад 15 років, а саме Львівського національного університету ім. І.Франка і Києво-Могилянської Академії. У Львівському університеті до цієї роботи залучалось впродовж цього періоду більше двох десятків кваліфікованих викладачів за широкого обговорення та консультацій із кращими шкільними педагогами-практиками, а ця програма була знаною і використовуваною 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.

¹ Франко І. Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах // Збір. творів: У 50 т. – Т. 26. – С. 329.

² 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.

Основою структури тестування з української літератури став так званий систематичний курс 9-11 класів, а з матеріалу 5-8 класів логічно задекларовано завдання з фольклору. Звернімося до Франка, який стверджував, що твори для вивчення у школі, особливо з давнього періоду, повинні бути справді літературними, 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 багатой, високогуманної, живої і справді національної, а для студіум гімназійного (іменню яко введення і взірці літератури артистичної) зовсім придатної усної народної словесности, пісень і оповідань історичних, малюючих 1000-літню минувшість нашого народу, його безчисленні невзгоди, погляди і змагання. Та література народна повинна у нас зайняти місце старословенщини, повинна для нашої молодіжі статись пропедевтикою рідної мови, історії і літератури."¹ 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 Залізняк", 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".

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 подати.

Зовсім дисонує абсолютне ігнорування романтизму – стилю, визначального для становлення нової української літератури, представленого (дуже скупо!) 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 скупо. 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 Шикманок 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 показаний 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 mélancolique" замість безперечно цікавої повісті "Людина", яка, однак, була дебютним, хай і ґрунтовно доопрацьованим, твором

¹ Франко І. Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах // Збір. творів: У 50 т. – Т. 26. – С. 331.

письменниці. 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 новелу "Подвійне коло" із роману "Вершники" Ю.Яновського. У 1890 році Іван Франко, рецензуючи німецький часопис "Der Kunstwart", що виходив у Дрездені, відзначав 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 заялженими 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, і на думку автора рецензії, вади, які треба усувати.¹ Про "заялжені приповідки" і "моральні сентенції" мова піде нижче, зараз же наголошу 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 однієї (безумовно талановитої!) новели 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? 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 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?

Тішить 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", але є безапеляційно хрестоматійна (у доброму розумінні) "Марія". Бажаною є у шкільній програмі наявність таких шедеврів Багряного, як "Огненне коло" і "Сад Гетсиманський". Особисто схиляюсь до "Огненного кола", адже цей животрепетний твір краще сприятиме порозумінню між Сходом і Заходом нашої країни, ніж жалюгідні потуги політичних "корманівців."

"Ціль руських викладів в середніх школах повинна бути – ознайомлення молодіжі з живою мовою і живою (народною і артистичною) літературою,"² – 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

¹ Франко І. „Der Kunstwart” // Збір. творів: У 50 т. – Т. 28. – С. 47.

² Франко І. Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах // Збір. творів: У 50 т. – Т. 26. – С. 330.

літературної житні, – від научування руської літератури по наших середніх школах..."¹ Чи розвиватиметься "жива" українська література, коли її не буде у шкільній програмі? Як бути з сучасними текстами? Чи ж досить обмежитись "загальним оглядом, основними тенденціями"? Думаю, що ні, але це найскладніша проблема для укладачів програми – взяти "наживо" сучасні тексти. Доброю ілюстрацією про наповнення шкільного літературного каталогу є думки наших корифеїв 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!"² Анатолій Дімаров розказує про вчительку української літератури Олену Черненко – дружину Григорія Тютюнника: "Вона ніколи по шкільній програмі не вчила, бо побачила, що шкільна програма засушує, душить, вбива літературу, а основне, викликає нехіль 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."³ Гіркі слова, але справедливі. Вивчення мистецтва слова у нашій школі нагадує блукання літературними хащами давнього пралісу, зубріння величезної кількості не найцікавішої інформації, її надмір, а це, як відомо, фруструє бажання читати, пізнавати. Чи ж "вбиваємо" ми 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 це, хоч і не заборонене і не переслідується, 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

¹ Там само. – С. 438.

² Слабошпицький М. Заперечення віджилої практики і прага 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 Дімаров А. Заперечення віджилої практики і прага 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.

повнокровно, єдиним річищем, творячи національне самобутнє мистецтво. На часі уведення 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.Андрусак, В.Шкляр, В.Лис... Дуже важко сформуванати цей список, але у сучасній школі має бути представлена "жива" література. Можливо, і через культурологічні 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, йде мова 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 не виправданим 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 у 2002 році, 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 виносить 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 затам 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 минувщини, 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 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."¹ 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 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. Перш за все, 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 повторення минулорічних помилок. Що маю на увазі? У діючій 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 минулорічного формулювання позицій про драму невідомо чому "відпали" поняття: "Вертеп. Шкільна драма й інтермедії. Драматична поема", а залишилися "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-

¹ Франко І. Борис Граб // Зібр. творів: У 50 т. – Т. 18. – С. 185.

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 подавали у минулорічному тесті як "напряма 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 екзаменованій цілком обходиться без знання рідної літератури і отримує максимальну кількість балів. По-друге, наявність такого завдання апіорі, 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 свободніших, оригінальніших думок, наказувалось писати якнайкоротше (щоб було менше труду з поправленням) і чим безбарвнішим, сухішим, більше урядовим стилем виріб був написаний, тим ліпше."¹ 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

¹ Франко І. Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах // Збір. творів: У 50 т. – Т. 26. – С. 324-325.

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 увагою класика, зокрема, щодо формулювання тем, стилю написання? Чому такі абстрактні, відсторонені від шкільного курсу української літератури "думки" пропонуються? Хіба мало глибоких, змістовних та афористичних висловлювань є у нашій літературі, розуміння яких, грамотне та "стильне" оформлення оригінальних думок 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.

Отож, повернімось до основної проблеми, означеної на початку статті: 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 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 "сізіфові" умови для практичної роботи вчителя. "Бездрушність" 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 "бездрушність" 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.¹ Крен видів тестових завдань у бік діагностики 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 прийняття рішень, концентрації та уваги, вміння селекціонувати факти та верифікувати твердження, тренування пам'яті та поборювання культурно-естетичного "анальфабетизму", що виявляється у незнанні елементарних ознак національної літератури зокрема. Однакові критерії та умови оцінювання знань і 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

¹ Загальна дидактика має вже усталену впродовж майже 90 років практики застосування класифікацію типів тестів і критеріїв до їх 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. Див.: Okoń Wincenty. Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. – Wydawnictwo Akademickie „zak”. – Варшава, 1998. – С. 344. Ці мірила фактично є універсальними для діагностування рівня знань із більшості навчальних предметів у середній школі, зокрема й літератури.

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."¹

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 колеґіумах.* – 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 колеґіумах.* – 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. *"Сгux professorum". Сторінками однієї статті Івана Франка* // *Урок української.* – К., 2008. – Число 3-4. – С. 5-9.
5. Франко І. *Борис Граб* // *Зібр. творів: У 50 т. – Т. 18. – С. 178.*
6. Франко І. *Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах* // *Зібр. творів: У 50 т. – Т. 26. – С. 331.*
7. Франко І. *„Der Kunstwart”* // *Зібр. творів: У 50 т. – Т. 28. – С. 47.*
8. Boleslaw 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" [3:443]. Далі у статті зроблено фаховий стислий огляд функціонування цієї категорії у педагогічній лексиці США, наголошено на поліваріантності цього терміна, який нині відображає у своєму основному значенні "всі предмети, що викладаються в навчальному закладі" [3:443]. 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,

¹ Франко І. Борис Граб // *Зібр. творів: У 50 т. – Т. 18. – С. 179.*

що в українській дидактиці цей термін був присутній з початку його застосування, у Галичині до радянської окупації, а у діаспорній українській науці постійно. Питання Курікулюму цікавило Івана Франка, він працював над програмами викладання літератури і не тільки. Про це досить багато написано,¹ і хоча предметом пошуку цієї розвідки буде в основному позапрограмна педагогічна 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.²

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 окремих 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 "ходячкової 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

¹ 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.Смаля (Педагогічні ідеї Івана Франка. – К., 1966) і аж до сучасних розвідок автора статті (Микитюк В. Іван Франко і його вчителі // Дивослово. – К., 2007. – Число 8. – С. 17-22; "Срux 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.).

² 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., Кашенко В., Шацький С., "радянський філософ і психолог" Е. Ільєнков, "безнаціональний" 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 "защореність" у відборі гасел укладачів енциклопедії. Окрім згаданих вище імен корифеїв українського мистецтва і науки на названому щойно тлі вражає майже повна ігноранція української галицької педагогіки! Невже укладачам невідомі постаті таких видатних національних педагогів, як Юрій 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" ракурс висвітлення проблематики обрано у статтях "Історія педагогіки як науки" (О.Сухомлинська, с. 367-370) та "Історія педагогіки у ВНЗ" (Л.Вовк, с. 365-367).

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 типowo 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!), "вдивляння" 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"* [1:74]. Можна згадати стосовно цієї тези і літературних 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 домінуючі складові із раннього дитинства, звідти – блискучі успіхи у навчанні вслід за певним "заціпенінням" після зіткнення із шкільним догматизмом та схоластикою, постійна самоосвіта і дуже інтенсивне як на школяра, а потім гімназиста, репетиторство. У гімназії через репетиторство Франко 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, головно, – політична діяльність не перекреслила їх. Однак Франко став учителем цілого покоління, Мойсеєм цілої нації. Як же ще реалізовував він свої "навчальні плани"? Ярослав Грицак так пише про Франкові способи впливу на молодь і формування кола однодумців: *"Ядром, довкола якого гуртувалася нова спільнота, була його бібліотека (принягідно 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."* [1:388].

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 децю купував за гроші, зароблені також із лекцій (приватні уроки – В.М.) іощаджені на їді та одежі"* [6:320]. 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"), 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 "бібліофілство" у спогадах, написаних 1903 року під назвою "Гірчичне зерно". *"...Від п'ятого гімназійного, прочитавши випадком драми Шекспіра та Шіллера, я набрав замілювання 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, зорганізований моїм добрим товаришем Каролем Бандрівським. Оба кружки, з невеликими виїмками, склалися з тих самих осіб"* [6:318-319].

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 пристрась до пленеру, його природовідчування були дуже глибокими, прикладом для нього була педагогічна практика його гімназійного вчителя у Дрогобичі Івана Верхратського, який організовував 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.¹

Зрілий Франко доволі активно заперечував проти прямого зіставлення його літературних героїв з ним самим,² однак такі паралелі часто неминучі. Іван Денисюк переконливо пише 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"* [2:180]. 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 окремих 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 є образ Антонія Трацького, а насправді обидва герої відтворюють дві частини особистості митця: його образне і понятійне світосприйняття, його емоцію і рацію, аполонівське та діонісіївське 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 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"* [7:348]. Загальновідомою є

¹ Недавно вийшла і спеціальна науково-популярна монографія про основне хобі Івана Франка, де зібрано воедино більшість фактажу про його захоплення риболовлю. 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.

² 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 [Універсальна бібліотека. Ч. 423. 10 к. Іван Франко. К свету! На промыслах. Перевод с українского 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.

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 "каменярьську" 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"* [7:329]. 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..."* [7:329-330]. 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 забути ся і розплитися в мряці сонних мар"* [7:330]. 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 поезії" 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..."* [7:355].

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 в основному 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 досліджував 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. Уважаючи, що *"наука в двох перших гімназійних класах вимагала лише пам'яті, а не праці думок..."* [5:179], Міхонський:

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 привичаїти його до скорості, прецизії й грації в рухах";*

3. "... 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!"* [5:177-178]
4. Навчив "ясного" думання, точності й економії у всіх рухах, поступках, чесного й відвертого поводження з учнями й учителями;
5. Вимагав критичного і самостійного оцінювання будь-яких джерел, вироблення власної думки про все та праці над собою;
6. 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 свідомства та настроїв тогочасних людей, а не з готових шаблонних конструкцій шкільних підручників"* [5:186].

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 сформує 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 І.Франко писав: *"...Песталоцці своєю системою початкового образования наглядно показав, що фізична праця не тільки годиться з наукою, але навіть, виробляючи фізичну силу в тілі, причиняє і до здоров'я духу, а з тим, попри теоретичну науку, конечна до повного і належного образования, – думка, котра стала основою, – жаль, що досі так мало введеною в діло – педагогіки нашого віку"* [4:485-486]. 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 Христіана Зальцмана¹, сучасника Й.Песталоцці, Б.Баздо², наш педагог вслід за 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 гірше стерегтися, робили його хитрішим, завзятішим, гіршим"* [8:153] – 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,

¹ Зальцман Христіан-Готтільф (1744-1811) – німецький педагог, автор багатьох творів на педагогічні теми.

² Баздо Беренд (1723-1790) – німецький педагог, реформатор шкільної системи виховання.

що навчання 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. Якось стиралася і різниця віку, і різниця становища громадського чи культурного"* [9:417], – 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 бовтєм" 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 тільки 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"* [9:417]. 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, повертаємось до назви статті. Чому саме "позакурікулярна", "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 [3:684-685]. Радше це сьогодні дефінюється як "Позашкільна освіта і виховання", яка "...здобувається громадянами у позаурочний час у позашкільних навчальних закладах та інших навчальних центрах..." [3:685], однак варто пам'ятати, як зазначає польський методист Чеслав Купісевич, що *"позаурочні заняття можуть заразом 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"* [10:174]. У такому методологічному ракурсі педагогічну діяльність

Івана Франка більш виправдано класифікувати як позапрограмну, адже тодішній Курікулом 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 цариною, однак зробив він надзвичайно багато і, на жаль, його дидактичні уроки належним чином ще невідзискані. Завдяки ренесансному універсалізмові 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. 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.
5. Франко І. Борис Граб // Збір. творів: У 50 т. – Т. 18. – С. 185.
6. Франко І. Гірчичне зерно (Із моїх споминів) // Збір. 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. 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. 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.*

IV. СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Назви змістових модулів	Кількість годин											
	Денна форма						Заочна форма					
	Усього	У тому числі					Усього	У тому числі				
		л	п	лаб	інд	ср		л	п	лаб	інд	ср
I. Парадигма Франкової концепції викладання української літератури.	40	16				24						
II. Практичні заняття.	50		16			34						
Змістовий модуль 1.												
Тема 1. Франкова концепція учіння літератури.		2				3						
Тема 2. Педагогічна тематика у творчості і науковій спадщині І.Франка. Сучасна рецепція.		2				3						
Тема 3. Художній дискурс чи життєписна інформація? Рецепція педагогічної прози Івана Франка.		2				3						
Тема 4-5. Іван Франко про лекторську майстерність, аналітичні і синтетичні методи навчання.		4				6						
Тема 6-7. Іван Франко про програми з української літератури (сучасні програми у школі і ЗНО).		4				6						
Тема 8. Позакурікулярна педагогічна діяльність Івана Франка.		2				3						
<i>Разом – зм. модуль I</i>	40	16				24						
Змістовий модуль 2.												
Тема 9. Праці Івана			2			4						

Франка про методику викладання української літератури.												
Тема 10. Історія методики викладання української літератури. Дослідники педагогічної спадщини Івана Франка.			2			4						
Тема 11. Практичні уроки Івана Франка з методики викладання української літератури в школі			2			4						
Тема 12. Проблеми вивчення педагогічної прози Івана Франка у школі			2			4						
Тема 13. Іван Франко про методи навчання української літератури.			2			4						
Тема 14. Шляхи і способи педагогічного впливу Івана Франка на сучасників.			2			4						
Тема 15-16. Підготовка та виступ із студентськими рефератами.			4			6						
<i>Разом – зм. модулів 2</i>	50		16			34						
Усього годин	90	16	16			58						

Для спеціальності 014 Середня освіта (Українська мова та література)

№ семестру	Лекції	Практичні	Консультації	Заліки	Іспити
3	16	16		3	

V. ТЕМАТИКА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

ТЕМА № 9

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 № 10

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. Грунтовність 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 № 11

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 вчительства.

4. Франкові засади навчання літератури (“Власна думка! Власна духовна 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”. – Там само. – Т. 18.
- “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 ілюстрації. – К., 1976 (упорядник та автор передмови “Педагогічні погляди І.Франка” О.Дзверін), 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 є практичне значення праць 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 № 12

Проблеми вивчення педагогічної прози Івана Франка у школі.

Запитання і проблеми для обговорення та дискусії:

1. Критика антипедагогічних методів і прийомів в оповіданнях “Малий Мирон”, “Оловець”, “Грицева шкільна наука”, “Отець-гуморист”, “Schönschreiben”. Прагнення катарсису. Експлікація зрілого сприйняття проблем школи на дитячу тематику. 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. “Змальований” 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 ХІХ 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] // Зібр. творів: У 50 т. – Т. 34. – С. 457-458.
- Франко І. Гірчичне зерно (Із моїх споминів) // Зібр. творів: У 50 т. – Т. 21. – С. 316-332.
- Франко І. Отець-гуморист // Зібр. творів: У 50 т. – Т. 21. – С. 288-315.
- Франко І. Оловець // Зібр. творів: У 50 т. – Т. 15. – С. 72-84.
- Франко І. М.Г.Помяловський. Бурса і бурсаки. Очерки і картини [Переднє слово перекладчика] // Зібр. творів: У 50 т. – Т. 25. – С. 74-75.
- Франко І. Причинки до автобіографії [Універсальна бібліотека. 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] // Зібр. творів: У 50 т. – Т. 39. – С. 36-44.

Законспектувати:

- Франко І. Причинки до автобіографії [Універсальна бібліотека. 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] // Зібр. творів: У 50 т. – Т. 39. – С. 36-44.

ТЕМА № 13

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 Франко про його дидактичні вимоги.
3. Вимоги Івана Франка до методичного арсеналу лектора. 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. Иван 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. Иван 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) // Зібр. 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.

ТЕМА № 14

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 (зокрема, Шевченкового видання творів).

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 належить поводитися з дітьми. Переклав 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 № 15-16

Підготовка та виступ із студентськими рефератами.

VI. 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 тематикою.
- Конспектування вказаних до опрацювання творів і наукових праць, спогадів про І.Франка.

- Підготовка рефератів

Для самостійного опрацювання (прочитання і можливого конспектування) виокремлюємо насамперед 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. Пиєничний, Л. Гузар та ін. – Випуск другий. – Дрогобич: Коло, 2009. – 256 с.
8. Іван Франко в школі. Збірник науково-методичних праць. Випуск перший. – Дрогобич, 2003.
9. Микитюк В. "Сгix professorum". Сторінками однієї статті Івана Франка // Урок української. – К., 2008. – Число 3-4. – С. 5-9.
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. 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.
14. Мочульський М. Іван Франко: Студії та спогади / Відп. ред. В. Корнійчук; післямова Н. Оципок. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2004. – 139 с. (Серія "Франкознавчі студії", випуск третій).
15. Степанишин Б. Стратегія і тактика в літературній освіті учнів. – Київ/ Тернопіль, 2003. – 190 с.
16. Стереометрія тексту: Студії над поетичними творами Івана Франка / М. М. Барабаи, В. В. Неборак, Б. С. Тихолоз, Н. Б. Тихолоз; Упорядник та науковий редактор Б.Тихолоз. – Львів, 2010. – 288 с.
17. Тихолоз Н. Казкотворчість Івана Франка (генологічні аспекти) / Відп. ред. Є. К. Нахлік. – Львів, 2005. – 316 с.
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.

VII. Теми для самостійної дослідницької письмової роботи:

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Стереометрія тексту в оповіданні І.Франка "Борис Граб"	3

2	Франко про наповнення шкільних програм з літератури	3
3	Образ шкільного вчителя у творчості І. Франка	3
4	Іван Франко про вивчення лірики у школі	3
5	Франкові вимоги до письмових робіт з літератури	3
6.	Палітра образу учителя у поезії І. Франка	3
7	Дидактизм роману І.Франка "Не спитавши броду"	3
8	Метафора школи у прозі І.Франка	3
9	Методика і методологія статті І. Франка "Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах"	3
10	"Гірчичне зерно" як програма викладання літератури	3
11	Педагогічна мемуаристика І.Франка	3
12.	Критика методики навчання літератури у працях І. Франка	3
13.	О. Мазуркевич як дослідник спадщини Франка-методиста	3
14.	Еволюція методичних поглядів Івана Франка	3
15.	Іван Франко у полеміці з російськими інтерпретаторами його творчості з педагогічною тематикою	3
16.	Види педагогічної діяльності Івана Франка	3

VIII. Критерії 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 іншої теми. Форма реферату у дослідженні історії та практики методики видається найбільш оптимальною, оскільки виявляє наукове 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 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 первісною обробкою матеріалу, процесом накопичення фактів, описом мовою науки, класифікацією за різними критеріями та виявленню основної залежності між ними. Під час такої роботи студент повинен: а) виокремити типові, найбільш характерні 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, форматування 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 не вирішуються питання кардинально нових шляхів дослідження у галузі науки, а лише ставляться 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).

IX. МЕТОДИ КОНТРОЛЮ

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 три варіативні комплекси тестових питань за темою спецкурсу, які формуємо із 320 тестових завдань із навчальних посібників: 1) Микитюк В.І. Методика тестування знань та умінь з української літератури: навчально-методичний посібник / Володимир Микитюк. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2015. – 224 с.; 2) Микитюк В. Іван Франко і методика викладання української літератури : навчально-методичний посібник / Володимир Микитюк. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2017. – 200 с.; 3) Микитюк В. Іван Франко і методика викладання української літератури : навчально-методичний посібник / Володимир Микитюк. – 2-ге вид., допов. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2017. – 268 с.

Х. РОЗПОДІЛ БАЛІВ, ЩО ПРИСВОЮЄТЬСЯ СТУДЕНТАМ для заліку

- Самостійна робота студента – 50 балів.
- Максимальна оцінка за реферат чи самостійну письмову роботу дослідницького характеру – 20 балів
- Якість відвідування занять – 10 балів
- Поточне тестування за модулями – 20 балів

Тестування здійснюється після подання 1-го змістового модуля студентам

Поточне тестування																Сума
Змістовий модуль 1								Змістовий модуль2 - 20								
T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14	T15	T16	50
За зміст. модуль1 – 20								За зміст. модуль2 – 20								

- Підсумковий контроль (залік) – 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 з диференційованого заліку	Залік
A	90-100	5	Відмінно
B	81-89	4	Дуже добре
C	71-80		Добре
D	61-70	3	Задовільно
E	51-60		Достатньо

ХІ. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

1. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. – Дрогобич, 2003. – 528 с.
2. Гронлунд Норман Е. Оцінювання студентської успішності: Практ. посібн. – К., 2005. – 312 с.
3. Клочек Г. Зі студій про літературну освіту. Зб. статей і матеріалів / Г. Клочек. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2013. – 192 с.
4. Куцевол О. Методика вивчення української літератури (креативно-інноваційна стратегія) : навчальний посібник / Ольга Куцевол. – К. : Освіта України, 2009. – 464 с.
5. Наукові основи методики літератури. За ред. Н. Волошиної – К., 2002.
6. Микитюк В. І. Іван Франко в історії української педагогіки: монографія / Володимир Микитюк; [за наук. ред. докт. пед. наук, проф. Володимира Кеміня]. – Дрогобич : РВВ ДДПУ ім. І. Франка, 2018. – 488 с.

7. Микитюк В. Педагогічні концепти Івана Франка (теорія та методика навчання літератури) : монографія / Володимир Микитюк. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2017. – 408 с.
8. Микитюк В. Іван Франко і методика викладання української літератури : навчально-методичний посібник / Володимир Микитюк. – 2-ге вид., допов. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2017. – 268 с.
9. Пасічник С.А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах. – К., Ленвіт, 2000. – 384 с.
10. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція. – Київ: Міленіум, 2002. – 320 с.
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.

XII. РЕКОМЕНДОВАНА 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. Баган О. Проблема Росії для українського національного руху: погляд Івана Франка / О. Баган // Іван Франко : інтерпретації : зб. статей / О. Р. Баган ; [відп. за вип. П. Іванишин]. – Дрогобич, 2015. – С. 73–85.
3. Бондар А. Після катастрофи // <https://zbruc.eu/node/96928>
4. Бондар Л. Три любовні історії Івана Франка. – Дрогобич: – Коло, 2007. – 88 с.
5. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. – Дрогобич, 2003. – 528 с.
6. Гнатюк М. Безкомпромісна полеміка. До взаємин Івана Франка з Іваном Верхратським / Михайло Гнатюк // Дзвін. – Львів, 1996. – Число 8. – С. 141–144.
7. Гольберг М. Франкознавчі етюди. – Дрогобич: – Коло, 2007. – 164 с.
8. Горак Р., Гнатів Я. Іван Франко. Гімназія. Книга третя. – Львів: Місіонер, 2002. – 360с.
9. Горак Р., Гнатів Я. Іван Франко. Університет. Книга четверта. – Львів: Місіонер, 2004. – 472 с.
10. Горак Р., Гнатів Я. Іван Франко. Цілком нормальна школа. Книга друга. – Львів: Місіонер, 2001. – 204с.
11. Горбач Н. Філософські переконання Івана Франка. – Львів, 2006. – 111 с.
12. Грицак Я. Пророк у своїй вітчизні. Франко та його спільнота (1856-1886). - К., 2006. – 631 с.
13. Денисюк І. “Не спитавши броду” як роман виховання // Українське літературознавство. – Випуск 66. – Львів, 2003. – С. 64-78.
14. Денисюк І. Франкова концепція національної літератури // Денисюк І. Невичерпність атома. – Львів, 2001. – С. 173 -177.
15. 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.
16. Заячківська Н. Погляди Івана Франка на моральне виховання (за збіркою "Мій Ізмарагд") // 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.
17. 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.
18. 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.
19. 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.
20. Іванишин П. Модернізація без русифікації і вестернізації: націотворча стратегія Івана Франка // Петро Іванишин. Іван Франко і національне буття: герменевтичні акценти : монографія. Дрогобич: Посвіт, 2016. 172 с.
21. Капська А.Й. Педагогіка живого слова: Навчальний посібник. – К.: ВПОЛ, 1996. – 204 с.
22. 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.
23. Качмар В. Львівський університет у 1784–1918 роках: організаційні, освітньонаукові та національні трансформації : монографія / Володимир Качмар. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2021. 531 с.
24. Клочек Г. Д. Літературна освіта в новій українській школі: стратегія і тактика реформування / Г. Д. Клочек // Дивослово. – К, 2017. – Число 1. – С. 7–11.
25. Клочек Г. Д. Літературна освіта в новій українській школі: стратегія і тактика реформування / Г. Д. Клочек // Дивослово. – К, 2017. – Число 2. – С. 2–11.

26. Ключко-Франко А. Іван Франко та його родина // Спогади про Івана Франка. Упорядник М.Гнатюк. – Львів, 1997. – С. 465-490.
27. Куца О. Михайло Драгоманов і розвиток української літератури у другій половині XIX століття. – Тернопіль, 1995. – 224 с.
28. Легкий М. Іван Франко // Усе для школи. Українська література. 10 клас. Випуск 9. – „Все увито”, 2001. – 64 с.
29. Легкий М. Проза Івана Франка: поетика, естетика, рецепція в критиці / Інститут Івана Франка НАН України, Львівський національний університет імені Івана Франка. Львів, 2020. 608 с.
30. Лукіянович Д. "Політично ненадійний" // Спогади про Івана Франка. Упорядник М.Гнатюк. – Львів, 1997. – С. 312-317.
31. Мазуркевич О. Нариси з історії методики української літератури. – К., 1961 (розділ III: “Система поглядів І.Я.Франка в галузі методики літератури”). – С. 125-184.
32. Микитюк В. "Styx professorum". Сторінками однієї статті Івана Франка // Урок української. – К., 2008. – Число 3-4. – С. 5-9.
33. Микитюк В. «Конечність реформи учіння української літератури...» / Володимир Микитюк // Дивослово. – К., 2017. – Число 4. – С. 2–11.
34. Микитюк В. «Конечність реформи учіння української літератури...» / Володимир Микитюк // Дивослово. – К., 2017. – Число 4. – С. 2–11.
35. Микитюк В. Іван Франко в історії українського підручникотворення / Володимир Микитюк // Науковий вісник національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогічні науки» / Редкол.: С. М. Ніколаєнко (відп. ред.) та ін. – К. : Міленіум, 2017. – Вип. 277. – С. 167–173.
36. Микитюк В. Іван Франко і методика викладання української літератури : навчально-методичний посібник / Володимир Микитюк. – 2-ге вид., допов. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2017. – 268 с.
37. Микитюк В. Іван Франко і методика викладання української літератури : навчально-методичний посібник / Володимир Микитюк. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2017. – 200 с.
38. Микитюк В. Іван Франко про наратив університетської лекції: аналіз, синтез, дигресія / IVAN FRANKO ABOUT NARRATIVE OF UNIVERSITY LECTURE: ANALYSIS, SYNTHESIS, DIGRESSION / PL ISSN 2300-1062, Spheres of Culture / Ed. by Ihor Nabytovych, Lublin, 2015, Vol. 12. С. 65–75.
39. Микитюк В. Історія літератури чи література? «Гірчичне зерно» як квінтесенція педагогічних мемуарів Івана Франка // Українське літературознавство. – Львів, 2014. – Випуск 78. – С. 141-151.
40. Микитюк В. Погляди Івана Франка на програми викладання української літератури / Володимир Микитюк // Теоретична і дидактична філологія : збірник наукових праць. – Серія «Педагогіка». – Переяслав-Хмельницький : «ФОРМ Дембровська Я. М.», 2017. – Випуск 26. – С. 73–84.
41. Микитюк В. Подільська "бурса" у рецепції Івана Франка // Слово і Час. – К., 2010. – № 1. – С. 72-80.
42. Микитюк В. Позакурікулярна педагогічна діяльність Івана Франка // Дивослово. – К., 2010. – Число 9. – С. 56-61
43. Микитюк В. РЕЦЕПЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОЗИ ІВАНА ФРАНКА / RECEPTION OF IVAN FRANKO PEDAGOGICAL PROSE / PL ISSN 2300-1062 Spheres of Culture / Ed. by Ihor Nabytovych, Lublin, 2012, Vol. 2. С. 88-95.
44. Микитюк В. Форми і методи дидактичного впливу Івана Франка / Володимир Микитюк // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. пр. / за ред. проф. Тетяни Степанової. – № 4 (59), грудень 2017. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. – С. 340–345.
45. 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.
46. Микитюк В. Ще раз про тестування (Погляд крізь призму Франкових сентенцій) // Дивослово. – К., 2009. – Число 4. – С.2-7.
47. Микитюк В.І. Іван Франко і його вчителі // Дивослово. – К., 2007. – Число 8. – С. 17-22.
48. Микитюк В.І. Методика тестування знань та умінь з української літератури: навчально-методичний посібник / Володимир Микитюк. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2015. – 224 с.
49. Мосіяшенко В.А., Курок О.І., Задорожна Л.В. Історія педагогіки України в особах. – Навчальний посібник. – Суми: Університетська книга. – 2005. – С. 139.
50. 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).
51. Нахлік Є. Віражі Франкового духу: Світогляд. Ідеологія. Література. К.: Наук. думка, 2019. С. 7–100.
52. Падалка О.С., Нісімчук А.С., Смолюк І.О., Шпак О.Т. Педагогічні технології. – К., 1995. – 253 с.
53. Пасічник Є.А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах. – К., Ленвіт, 2000. – 384 с.
54. Пастух Б. Ідеологія тіла // <https://zbruc.eu/node/90197>
55. 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.

56. 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.
57. Реверте Хосе-Перес. Переможений учитель // <https://zbruc.eu/node/102571>
58. 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.
59. Рудницький М. Іван Франко // Спогади про Івана Франка. Упорядник М. Гнатюк. – Львів, 1997. – С. 333-363.
60. Рябчук М. Сором'язливий колоніалізм // Збруч. 19.01.2021. <https://zbruc.eu/node/102782>
61. Савинець В. К. Іван Франко і сучасна йому педагогічна думка в Галичині. – Львів, 1961. – 98 с.
62. 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.
63. Смаль В. Педагогічні ідеї Івана Франка. – К., 1966. – 186 с.
64. 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.
65. Степанишин Б. Стратегія і тактика в літературній освіті учнів. – Київ/ Тернопіль, 2003. – 190 с.
66. 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.
67. **Сухий О. М.** Від русофільства до москвофільства (російський чинник у громадській думці та суспільно-політичному житті галицьких українців у ХІХ столітті). Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2003. 495 с.
68. Тимошенко Л. Імітаційне історіописання // Критика. – К., 2008. – Число 1-2. – С.36-38.
69. Тихолоз Н. Казкотворчість Івана Франка (генеалогічні аспекти) / Відп. ред. Є. К. Нахлік. – Львів, 2005. – 316 с.
70. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція. – Київ: Міленіум, 2002. – 320 с.
71. Франко І. Борис Граб // Зібр. творів у 50 т. – Т.18. – С.177-191.
72. Франко І. Der Kunstwart // Зібр. творів: У 50 т. – Т.28. – С. 44-52.
73. Франко І. В інтересі правди // Зібр. творів: У 50 т. – Т.39. – С.227-231.
74. Франко І. Гірчичне зерно (Із моїх споминів) // Зібр. творів: У 50 т. – Т.21. – С. 316-332.
75. Франко І. Зміна системи // Зібрання творів : у 50 т. Т. 46. Книга 2. Історичні праці. К., 1986. С. 302–316.
76. Франко І. Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах // Зібр. творів у 50 т. – Т.26. – С.320-331.
77. Франко І. М.Г. Помяловський. Бурса і бурсаки. Очерки і картини [Передне слово перекладчика] // Зібр. творів: У 50 т. – Т.25. – С. 74-75.
78. Франко І. Метод і задача історії літератури // Франко І. Зібр. творів: У 50 т. – Т. 41. – К.: Наукова думка, 1984. – С. 17-23.
79. Франко І. Не спитавши броду // Зібр. творів у 50 т. – Т. 18. – С.325-463.
80. Франко І. Оловець // Зібр. творів: У 50 т. – Т. 15. – С. 72-84.
81. Франко І. Отець-гуморист // Зібр. творів: У 50 т. – Т. 21. – С. 288-315.
82. Франко І. Передмова [до збірки "Малий Мирон" і інші оповідання". Львів, 1903] // Зібр. творів: У 50 т. – Т.34. – С. 457-458.
83. Франко І. Передне слово (до збірки: Хрестіан Зальцман. Книжка приказок про те, як не належить поводитися з дітьми. Переклав Теодор Білецький. Львів, 1900) // Франко І. Зібр. творів: У 50 т. – Т. 32. – С.153-155.
84. Франко І. Подуви весни в Росії / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 45 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1986. – С. 349–376.
85. 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] // Зібр. творів: У 50 т. – Т. 39. – С. 36-44.
86. Франко І. Проф[есор] Омелян Огоновський. [Некролог]. / Іван Франко // Додаткові томи до Зібрання творів у п'ятдесяти томах / Іван Франко; редкол. : М. Г. Жулинський (голова) та ін. – К. : Наук. думка, 2008. – Т. 53: Літературознавчі, фольклористичні, етнографічні та публіцистичні праці, 1876–1895 / ред. тому Є. К. Нахлік. – К. : Наук. думка, 2008. – С. 462–463.
87. Франко І. Професор Омелян Огоновський // Зібр. творів у 50 т. – Т. 43. – С. 358– 381.
88. Франко І. 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.Дзевєрін), або ж у 50 тт.
89. Франко І. Спомини із моїх гімназійних часів // Зібр. творів: У 50 т. – Т.39. – С. 50-54.
90. Франко І. Університети в Росії / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 46. Кн. 1 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1985. – С. 491–512.
91. Франко І. Учитель. Комедія в трьох діях. // Зібр. творів: У 50 т. – Т. 24. – С. 65-122.

92. Франко П. Спогади про батька // Спогади про Івана Франка. Упорядник М.Гнатюк. – Львів, 1997. – С. 453-459.
93. Франко Т. Мої спогади про батька // Спогади про Івана Франка. Упорядник М.Гнатюк. – Львів, 1997. – С. 460-464.
94. Харчук Роксана. «Рожева» карикатура... // <https://zbruc.eu/node/102602>
95. Харчук Роксана. Паперова душа літературного персонажа як знак реальності // <https://zbruc.eu/node/90302>
96. Харчук Роксана. Протистава нестерпності світу // <https://zbruc.eu/node/95685>
97. Чикаленко Л. Як ми з І.Франком ловили рибу // Спогади про Івана Франка. Упорядник М.Гнатюк. – Львів, 1997. – С. 416-418.
98. 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.
99. 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.
100. Ярема Я. Я. Франкознавчі студії / Упорядк. С. Яреми; наук. ред. І. Лучук. – Львів, 2007. – 288 с.
101. Яременко П.К. Іван Франко про літературно-естетичне виховання. – Львів, 1957. – Вид. Львів. ун-ту. – 78 с.
102. Allen T. Pearson, Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 1994, 105 s. (Переклад з англійської).
103. Bolesław Niemierko, Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 1997, 314 s.
104. Kocznur Jan. Z historii wymowy sądowej w b. zaborze austriackim. Palestra 7/9(69), 47-56, 1963 // <https://bazhum.muzhp.pl/media/files/>.
105. Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim \ Pod redakcją Barbary Myrdzik, Lublin, 2000, 239 s.
106. Proces Józefa Tyburcego dwojga imion Hendigera. Kraków : Drukarnia "Czasu", 1892. 80 s.
107. 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.
108. Żygulski Z. Bildungsroman // Zagadnienia rodzajów literackich. – Łódź, 1968. – Т. XI. – Z. 1 (20). – S. 7–161.