

ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
ДРОГОБИЦЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

МИКИТЮК Володимир Ількович

Гриф

Прим. № _____

УДК7.016:821.161.2]:821.161.2Франко

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПЕДАГОГІЧНА КОНЦЕПТОСФЕРА ІВАНА ФРАНКА: ІСТОРІЯ І
СУЧАСНІСТЬ**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

01 Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ В. І. Микитюк

Науковий консультант:

Кемінь Володимир Петрович,

доктор педагогічних наук, професор

Львів – 2018

АНОТАЦІЯ

Микитюк В. І. Педагогічна концептосфера Івана Франка: історія і сучасність. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія освіти. – Львівський національний університеті імені Івана Франка, Львів, 2018. – Дрогобицький педагогічний університет імені Івана Франка, Дрогобич, 2018.

У проблемно-синтетичній дисертаційній роботі вперше на сучасному етапі розвитку педагогіки цілісно досліджено та актуалізовано педагогічну концептосферу Івана Франка, яка посідає вагоме місце в історії вітчизняної та європейської освіти і є продуктивною для розвитку національної педагогіки. Висвітлено методологічні концепти Франка про специфіку української літератури як навчальної дисципліни у площині системного вивчення теорії та практики методичних основ викладання у середній і вищій школі; погляди дидакта про аксіологічні цілі та роль літературної освіти у розвитку громадянського суспільства, думки про особистість учителя, лекторську майстерність, програми викладання та навчальні підручники з української літератури. Розглянуто ідеї Франка про розвиток творчих здібностей слухачів, проблеми сучасної рецепції його художніх і наукових текстів з педагогічною тематикою, мовний світ митця, окцидентальну ментальність та еволюційний розвиток менторської парадигми мислителя від позитивістської педагогіки до педагогіки прагматизму.

У дисертації вперше науково обґрунтовано, що Іван Франко сформувався та діяв в «західній» цивілізаційній простороні, тому його педагогічна спадщина особливо важлива для точного вибору стандартів та цілей навчання у теперішніх умовах трансформації української системи освіти та науки, для відродження аксіологічних принципів та дидактичної телеології у школі, повернення до універсальних цивілізаційних цінностей і висновування з них

навчальної аксіології. У контексті вивчення філософії освіти в системі соціокультурного знання стверджується, що педагогічна теорія є вираженням певного ширшого філософського погляду на світ, становить його своєрідну екземпліфікацію через з'ясування і засвоєння методології багатьох прикладів попередніх освітніх практик. Переважна більшість Франкових рефлексій на педагогічні проблеми позначена позитивістською філософією людини і суспільства, однак загалом у вченого концепція людини, погляди на дійсність, аксіологічні цілі і методи освіти еволюціонували поступово: від «романтизму» до «модернізму», від «природовідповідності Песталоцці» до «педагогіки прагматизму Джона Д'юї».

У науковій роботі показано, що основна проблема Франкових педагогічних пошуків все ще актуальна: школа головно звертає увагу на організацію та методіку засвоєння учнями якнайбільшої кількості інформації, однак це лише перший етап і суто інструментальна справа, що позбавлена загальнокультурних і педагогічних вартостей. Белетрист на зламі століть однозначно заперечував буквалізацію й однобічне сприйняття його творчості, тому у дисертаційній роботі стверджується про суб'єктивну сукупність художніх висловлювань-реалізацій у літературних Франкових текстах, про авторський дискурс. У дисертаційній праці розкрито Франкові методологічні засади навчання літератури в середній і вищій школі. Основою літературної освіти Франко вважав безпосереднє пізнання художнього тексту з допомогою життєписів письменників, їхніх мемуарів, спогадів сучасників, листування та інших «живих» документів епохи. Процес учіння літератури за Франком передбачає не просто набування знань чи літературної інформації, а здобуття на основі засвоєння тексту власного досвіду, освоєння тексту.

У системній парадигмі національної і загальноєвропейської педагогіки стверджується, що ідеї філантропізму спостерігаємо впродовж усієї його педагогічної творчості, а також плінний еволюційний розвиток педагогічної парадигми Франка від позитивістської педагогіки до педагогіки прагматизму.

Франкова освітня доктрина була виключно проєвропейською, демократичною та гуманістичною. Сталим було Франкове стремління до секуляризації та демократизації шкільництва, що було властивим для наступників Песталоцці в розвитку європейської освіти, зокрема Вільгельма фон Гумбольта (1767–1835), Йогана Гербарта (1776–1841), Августа Фребеля (1782–1852), які вже на філософських засадах неогуманізму та етизму творили педагогічний канон 2-ї пол. 19-го – поч. 20 ст. Незаперечним є факт органічного тривання нашого науковця у європейській цивілізаційній простороні, бо визначальною у його світогляді була центральна проблема будь-якого світосприйняття – свобода людини, шлях до демократії як форми життєвої спільноти, а це визначило також і його еволюційний шлях до педагогіки прагматизму.

У дисертації доведено необхідність цілісного висвітлення історії освіти та національної педагогічної думки на прикладі методики навчання української літератури, критичного переосмислення методичної спадщини багатьох знакових персоналій. Аналіз педагогічної прози митця крізь призму дискурсивності та соціологізму показує чітку тенденцію від високого рівня критицизму та гіперболізації вад освітньої системи у ранніх текстах про австро-угорську школу у 1870–1880-х до менш інтенсивного «підмальовування» і негативної типізації особливостей освіти та ролі окремих педагогів у становленні його особистості і навчання в різних інституціях у 1890–1900-х роках. Ще одним потужним уроком Франка-педагога є його стале прагнення розвивати критичне сприйняття у шкільному соціумі, бо освіта у вільному світі не може тільки відтворювати, тільки нагромаджувати знання і досвід: критичне сприйняття, творчість як переосмислення канонів і шаблонів, – ось напрямні формування особистості на основі літературної освіти. Франко найбільше шукав у своїх учителях оригінальності мислення, незвичайних підходів в опануванні навчального матеріалу, самостійності суджень та оцінок, новаторських методик досліджень, тому опонував консерватизмові гімназійної та університетської освіти, у якій переважав здебільшого репродуктивний триб

навчання. Альтруїстична діяльність ученого в освітній сфері є прикладом для сучасної педагогічної спільноти.

Актуальною є провідна теза дисертаційного дослідження про тенденції взаємовпливів освіти і громадянського суспільства – Франкові інтенції засвідчують його антитоталітарне світосприйняття, постійне прагнення до розвитку креативного і творчого мислення у шкільному соціумі. Франко активно заперечував своєю науковою та публіцистичною продукцією канони тоталітарного уніфікованого суспільств, що засвідчує ментальну і ціннісну належність до демократичного освітнього укладу і західного, європейського гуманітарного простору. Для аналізу у дисертаційній роботі вперше залучено десятки праць класика, які були вилучені із історії української педагогіки, купюровані або ж тенденційно потрактовані. Продемонстровано, що в Франкових текстах відображено реалії розвитку української громадськості Галичини, головною проблемою якої був процес дифузії національної інтелігенції, чимала частина якої доволі часто вибирала пропольську (прогерманську, промосковську) орієнтацію, ослаблюючи, обезкровлюючи можливості модернізації свого народу. Доведено, що головну роль у такому поступі мала відігравати національна школа, освіта рідною мовою, що в умовах конституційної монархії було можливим. Вчений і письменник створив промовистий образ «професорської цензури» – це і буквально, і метонімічне означення консервативно-клерикальної позиції панівної в «Просвіті», НТШ, редакціях газет і журналів народовської партії.

У дисертації вперше в історії національної педагогіки системно переосмислено роль і місце мислителя в історії розвитку освіти в Україні і Європі. Стосовно Франка маємо усталений, артикульований упродовж майже сторічного домінування чужорідного ідеологічного режиму, міф про його соціалістичну (космополітичну, інтернаціоналістську) ідентичність. У роботі доведено, що Франко – надзвичайно складний феномен українського інтелектуала з виразною європейською ідентичністю, а «пізній» Франко

категорично оцінював українсько-російську співпрацю, констатує її безперспективність і навіть шкоду для «загальнослов'янського» поступу. Ментальні риси російської суспільності не дозволили сприйняти і засвоїти європейські засади індивідуалізму та права окремої особистості на вибір і розвиток, що вже тоді склали основні напрямні зокрема і європейської педагогіки. Франко системно висвітлював імперську політику «обмоскалення», але не менш жорстко показував інших наших опонентів, які вже намагались полонізувати через освітню політику наш народ, передусім інтелігенцію. Боротьба за національну школу українців і поляків була безпосередньо пов'язана із політичними змаганнями за майбутню державність, тому набувала запеклого та безкомпромісного характеру, однак провадилась усе-таки за певними цивілізованими правилами, що їх встановлювала конституція Австро-Угорщини.

У тексті дисертаційного дослідження з'ясовано функційні можливості методичних концептів І. Франка у розвитку педагогічної думки кінця 19-го – початку 20-го ст. в українському і загальноєвропейському контексті, визначено джерела Франкового критицизму щодо стану викладання української літератури в Галичині та причини сьогоденного тенденційного і необ'єктивного трактування цього питання. Майстерно використавши інструментарій літературної і лінгвістичної герменевтики, критик писав про таємничий, певною мірою містичний субстрат рідної мови і літератури та його вплив на індивідуума і цілу націю. Франко став творцем української уніфікованої вищої культури, що традиційно формується і передається майбутнім поколінням через національні освітні інституції, активно формував соборну українофільську концепцію побудови модерного суспільства, наполегливо працював як науковець і митець над створенням спільної загальноукраїнської «мовної батьківщини».

У роботі проаналізовано Франкові практичні навчальні парадигми, суттю яких є стале заперечення інформаційно-репродуктивного навчання, відмова від

вивчення белетристики без урахування специфіки літератури як універсального виду мистецтва. Систематизовано Франку методологію підручникотворення, де він виявив себе прихильником авторських синтез письменства, створених за принципами аллогенетичного детермінізму. Відзначено Франкове європейське позиціонування української галицької школи: український письменник і вчений нещадно критикував застарілу методологію і методику навчання в педагогічних інституціях Галичини, корелюючи якість освіти українців та західноєвропейських націй. Зasadничою та концептуальною в системі Франкових поглядів на програми викладання української літератури у середній і вищій школі є цілеспрямоване використання наукової схеми української історії М. Грушевського, що заперечила російську шовіністичну історіографічну концепцію «общеруської» народності.

Практичне значення для розвитку сучасної української вищої і середньої школи мають педагогічні ідеї класика про те, що неодмінною умовою літературної освіти має стати вироблення критичного способу бачення світу, «власна думка», власна «духова праця», що виключить однобічну формалізацію та вузько тенденційне сприйняття текстів. Франко завжди намагався органічно поєднувати модерну наукову методологію роботи з художнім текстом та місійність літератури та навчання у національному поступі. Франко був майстерним лектором, який сповідував різноманітні демократичні способи комунікації із аудиторією, тому поєднував науковий стиль з елементами імпровізації та артистизму. Наголошено у дисертаційному тексті на важливості для сучасної школи шевченкознавчої спадщини І. Франка. Франко своїм обов'язком вважав популяризувати цивілізаційні здобутки Західної Європи і Північної Америки, прагнув їх розвивати в українському суспільстві та був переконаний, що культурну самоідентифікацію українців можна змінювати і покращувати, а найкращим інструментом небезпідставно обрав освіту та науку як джерело і засіб поступу.

У роботі визначено, що Франко незаперечно належав до засновників та активних діячів українського «культурного націоналізму» (дефініція Д. Гатчінсона). Першою необхідною стадією українського націоналізму у його боротьбі із націоналізмами російським і польським закономірно були освітні цілі: боротьба за мову і літературу, видавництва, пресу, школу, а в умовах політичної лібералізації визначальною ставала боротьба за національну вищу освіту. Стверджено, що Франкові імпував західний ліберальний тип автономного навчального закладу із присутніми академічними свободами. Стрижневу роль у цьому Франко вбачав в освіті і в формуванні прошарку національних інтелектуалів, які «по-європейськи» зуміли би взяти відповідальність за свою долю, а не узалежнювали її від зовнішніх чинників і процесів, віктимізуючи себе. Уже у 20-му столітті Франко найбільше уваги надавав дослідженню цивілізаційного розламу між Російською імперією і збірним образом ліберальної Європи як втіленням ідей німецької класичної філософії, французького та англійського парламентаризму, гуманістичних і соціалістичних поглядів. Мислитель у своїх текстах прагнув прищепити українцям окцидентальну ідентичність, а головним інструментом і засобом передусім вважав університетську освіту. Показовим є Франкове несприйняття світоглядної доктрини Л. Толстого з її потугами месіанізму та протиставлення Сходу і Заходу, її духу «гнилизни», що опанував колективну російську свідомість.

У дисертаційній роботі на основі комплексного аналізу педагогічних ідей провідних вітчизняних і зарубіжних учених, на основі епістолярію, мемуарів і неактивованих текстів самого письменника доведено, що педагогічна, філософська і публіцистична спадщина Івана Франка сьогодні є особливо актуальною. Магістральні уроки Франка сформульовано так: 1) окцидентальна ментальність є запорукою збереження національної окремішності України; 2) західна ідентичність сформована також і нашими матеріальними та духовними здобутками; 3) університетська ліберальна освіта є найефективнішим засобом

модернізації нації та джерелом залучення до психологічного і ціннісного концепту Європи.

Висновки дослідження зумовлюють напрями подальших практико-орієнтованих наукових пошуків у галузі педагогічного франкознавства, адже у цьому педагогічному дискурсі все ще присутній ідеологічний чинник. Зазначено, що категорично вадливим є ігнорування національного і суспільного контексту, у якому формувався та працював мислитель, обмеження сфери його критицизму, ігнорування загальноукраїнського та європейського контекстів, що призводить до усталення догматичних шаблонів радянської доби, продовження «більшовизації» спадщини митця і науковця у масовій свідомості. У дисертаційній праці проартикульовано продуктивні педагогічні концепти Франка, які залишаються надчасовими: текстоцентризму, критичності, природовідповідності, креативності та діалогізму у навчанні літератури, особистісно зорієнтованого і компетентнісно-діяльнісного навчання літератури, історіософії і націософії (завданням літературної освіти є утвердження національної ідентичності на основі історичного генезису української культури; окцидентальна ментальність є запорукою збереження національної окремішності України) у дидактиці та ін.

Змістотворчими матеріалами для дисертації стали положення і висновки, що їх використовують у лекційних курсах та практичних заняттях з методики викладання української літератури у середній і вищій школі, історії української літератури, спеціального авторського курсу «Іван Франко і методика викладання української літератури» для студентів філологічного факультету Львівського національного університету імені Івана Франка. Узагальнені результати роботи реалізовано у трьох навчальних університетських посібниках, тестових комплексах для контролю і перевірки знань із цих навчальних дисциплін. Матеріали дослідження можуть бути використані під час написання історії української педагогіки, історії української літератури, монографічних розвідок про І. Франка, підручників і посібників з методики

викладання різноманітних окремих дисциплін у вищій і середній школі, під час розробки і читання спеціальних і нормативних курсів для студентів педагогічних відділень, підготовки дисертацій, магістерських та дипломних робіт, методичних рекомендацій тощо. Результати виконаної роботи можна використовувати в інших методиках, передусім для викладання культурологічних і педагогічних дисциплін, зарубіжної літератури, української мови, історії та ін.

Ключові слова: Іван Франко, історія освіти, аксіологія освіти, літературна освіта, розвиток національної педагогіки, методика навчання української літератури, теорія педагогіки, освіта і громадянське суспільство, компетентнісна парадигма шкільної та університетської літературної освіти, шкільна лектура, текстоцентризм.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. 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.
2. Микитюк В. Педагогічні концепти Івана Франка (теорія та методика навчання літератури) : монографія / Володимир Микитюк. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2017. – 408 с.
3. Микитюк В. Іван Франко та Омелян Огоновський: мовчання і діалог / Володимир Микитюк. – ВЦ ЛНУ ім. І. Франка. – Серія: «Франкознавчі студії». – Вип. перший. – Львів, 2000. – 187 с.
4. Микитюк В. Практикум з методики викладання української літератури : навч. посібник / Володимир Микитюк. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2011. – 186 с.
5. Микитюк В. Іван Франко і методика викладання української літератури :

- навчально-методичний посібник / Володимир Микитюк. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2014. – 200 с. [Е-варіант : <http://www.bohdan-digital.com/search/%D0%BC%D0%B8%D0%BA%D0%B8%D1%82%D1%8E%D0%BA/>.]
6. Микитюк В. І. Методика тестування знань та умінь з української літератури: навчально-методичний посібник / Володимир Микитюк. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2015. – 224 с.
 7. Микитюк В. Іван Франко і методика викладання української літератури : навчально-методичний посібник / Володимир Микитюк. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2017. – 200 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. Микитюк В. Католицька критика міжвоєнного двадцятиліття / Володимир Микитюк // *Rogównanie jako dowód: Polsko-ukraińskie relacje kulturalne, literackie, historyczne 1890–1999*. Red. nauk. B. Bakula. – Poznań : Wyd-wo naukowe UAM, 2001. – № 2. – S. 23–37.
 10. Микитюк В. Іван Франко і його вчителі / Володимир Микитюк // *Дивослово*. – К., 2007. – Число 8. – С. 17–22.
 11. Микитюк В. «Сгух professorum». Сторінками однієї статті Івана Франка / Володимир Микитюк // *Урок української*. – К., 2008. – Число 3–4. – С. 5–9.
 12. Микитюк В. Загальноєвропейські тенденції української католицької критики у Львові 1-ї половини ХХ ст. / Володимир Микитюк // *Literatura ukraińska XIX i XX wieku w kontekście europejskim*. – Pod redakcją Ludmiły Siryk. – Lublin : Wydawnictwo uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2008. – С. 119–127.
 13. Микитюк В. «Школа вчителем стоїть...» Іван Франко і методика викладання літератури / Володимир Микитюк // *Рідна мова (Ridna mowa)*. Інтернет-версія освітнього журналу УВТ у Польщі та ОУП, 2009. – Число

28. –
[http://www.interklasa.pl/portal/dokumenty/ridna_mowa_uk/index.php?page=r
 m28_01](http://www.interklasa.pl/portal/dokumenty/ridna_mowa_uk/index.php?page=r

 m28_01)
- 14.Микитюк В. Ще раз про тестування (Погляд крізь призму Франкових
 сентенцій) / Володимир Микитюк // Дивослово. – К., 2009. – Число 4. –
 С. 2–7.
- 15.Микитюк В. «Школа вчителем стоїть...» Іван Франко і методика
 викладання літератури / Володимир Микитюк // Рідна мова (Ridna mowa).
 Освітній кварталник Українського вчительського товариства у Польщі. –
 Walcz. Dolne Miasto, 2010. – Число 13. – С. 51–61.
- 16.Микитюк В. Твір Івана Франка «Наша публіка»: проблематика і питання
 жанру (Ivan Franko composition «Our public». Problems and genre) /
 Володимир Микитюк // Studia Ingardeniana. TeKa Komisji Polsko-
 Ukraińskich związków kulturowych. Oddział PAN w Lublinie, 2011. – Т. VI. –
 S. 148–155.
- 17.Микитюк В. Рецепція педагогічної прози Івана Франка / Reserption of Ivan
 Franko pedagogical proze / Володимир Микитюк // Spheres of Culture :
 Journal of Philology, History, Social and Media Communication Political
 Science, and Cultural Studies. Editor-in-Chief: Prof. Ihor Nabytovych / Maria
 Curie-Sklodovska University, Poland. – Lublin, 2012. – Vol. 2. – S. 88–95.
- 18.Микитюк В. Шевченкознавчі студії в Галичині другої половини XIX ст. /
 Володимир Микитюк // Editura / Видавництво RKR EDITORIAL. –
 Bukureşti / Бухарест, 2013. – С. 105–110.
- 19.Микитюк В. Філантропізм Й. Г. Песталоцці в педагогічній системі І.
 Франка / Philanthropy of Y. H. Pestalozzi in Ivan Franko's pedagogical system /
 Володимир Микитюк // Spheres of Culture : Journal of Philology, History,
 Social and Media Communication Political Science, and Cultural Studies.
 Editor-in-Chief: Prof. Ihor Nabytovych / Maria Curie-Sklodovska University,
 Poland. – Lublin, 2013. – Vol. 6. – S. 317–326.

- 20.Микитюк В. Іван Франко про наратив університетської лекції: аналіз, синтез, дигресія / Ivan Franko about narrative of university lecture: analysis, synthesis, digression / Володимир Микитюк // Spheres of Culture : Journal of Philology, History, Social and Media Communication Political Science, and Cultural Studies. Editor-in-Chief: Prof. Ihor Nabytovych / Maria Curie-Sklodovska University, Poland. – Lublin, 2015. – Vol. 12. – S. 65–75.
- 21.МуkyтиукV. Refleksje Iwana Franki o ukraińskich kanonach literackich / Volodymyr Mykytiuk // Bogaterowie (nie tylko) szkolnych lektur. – Pod red. Alicji Jakubowskiej-Ożóg i Danuty Hejdy. – Rzeszów : Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2016. – S. 94–107.
- 22.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.
- 23.Микитюк В. Від філантропізму до прагматизму: освітній дискурс Івана Франка / Володимир Микитюк // Збірник наукових праць «Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності». Серія «Педагогічні науки» / Редкол. : Козяр М. М. (гол. ред.) та ін. – Львів, 2017. – Вип. 16. – С. 173–179.
- 24.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.
- 25.Микитюк В. Погляди Івана Франка на програми викладання української літератури / Володимир Микитюк // Теоретична і дидактична філологія : збірник наукових праць. – Серія «Педагогіка». – Переяслав-Хмельницький : «ФОП Домбровська Я. М.», 2017. – Випуск 26. – С. 73–84.

- 26.Микитюк В. «Pro foro externo»: Франкові конкретизації образу українсько-галицького інтелектуала /«Pro foro externo»: Frankos concretizations of ukrainian-galician intellectual/ Володимир Микитюк // Spheres of Culture : Journal of Philology, History, Social and Media Communication Political Science, and Cultural Studies. Editor-in-Chief: Prof. Ihor Nabytovych / Maria Curie-Sklodovska University, Poland. – Lublin, 2017. – Vol. 16. – S. 166–179.
- 27.Микитюк В. Рефлексії Івана Франка на освітянську проблематику: шевченкознавчий наратив / Володимир Микитюк // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О.Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. пр. / за ред. проф. Тетяни Степанової. – № 1 (60), лютий 2018. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. – С. 193–199.
- 28.Микитюк В. Канон шкільної лектури в педагогічних мемуарах Івана Франка / Володимир Микитюк // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О.Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. пр. / за ред. проф. Тетяни Степанової. – № (61), травень 2018. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. – С. 190–195.
- 29.Микитюк В. Педагогічний топос «бурси»: рефлексії Івана Франка на освітянську проблематику / Володимир Микитюк // Молодь і ринок : Щомісячний науково-педагогічний журнал. – № 6 (161). – Дрогобич : ДПУ ім. Івана Франка, 2018. – С. 94–98.
- 30.Микитюк В. Позапрограмна педагогічна діяльність Івана Франка / Володимир Микитюк // Молодь і ринок : Щомісячний науково-педагогічний журнал. – № 7 (162) – Дрогобич : ДПУ ім. Івана Франка, 2018. – С. 72–78.

Праці апробаційного характеру

- 31.Микитюк В. Костянтин Чехович – літературний критик / Володимир Микитюк // Slowo. Tekst. Czas. Materiały z II międzynarodowej konferencji naukowej, Szczecin, 16–17.10.1997. – Szczecin : Poligrafia wydawnictwa

- naukowego uniwersytetu Szczecińskiego, 1998. – S. 116–123.
32. Микитюк В. «Гайдамаки» Тараса Шевченка як предмет полеміки Івана Франка та Омеляна Огоновського / Володимир Микитюк // Матеріали Міжнародної наукової конференції «Іван Франко – письменник, мислитель, громадянин». – Львів : Світ, 1998. – С. 497–500.
33. Микитюк В. Агатагел Кримський та Омелян Огоновський / Володимир Микитюк // Українська філологія: школи, постаті, проблеми : зб. наук. праць Міжнародної конференції, присвяченої 150-річчю від дня заснування кафедри української словесності у Львівському університеті (Львів, 23–25 жовтня 1998 р.). – Львів : Світ, 1999. – Част. I. – С. 132–135.
34. Микитюк В. Вступний іспит з української літератури у Львівському національному університеті ім. І. Франка: досвід і проблеми // Дивослово. – К., 2003. – Число 4. – С. 36, 45–49.
35. Микитюк В. Принципи проблемності у викладанні української літератури // Дивослово. – К., 2005. – Число 1. – С. 20–23.
36. Микитюк В. «Два раціональні романтики», або до взаємин Пантелеймона Куліша та Омеляна Огоновського / Володимир Микитюк // Вісник Львівського університету. Серія філологічна. – Львів, 2007. – Вип. 39. – Частина 2. – С. 291–299.
37. Микитюк В. Франкова концепція учіння літератури / Володимир Микитюк // 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 : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2010. – Т. 2. – С. 940–948.
38. Микитюк В. Позакурікулярна педагогічна діяльність Івана Франка / Володимир Микитюк // Дивослово. – К., 2010. – Число 9. – С. 56–61.
39. Микитюк В. Подільська «бурса» у рецепції Івана Франка / Володимир Микитюк // Слово і Час. – К., 2010. – Число 1. – С. 72–80.
40. Микитюк В. Періодизація історії української літератури у синтезах

- Омеяна Огоновського та Михайла Возняка / Володимир Микитюк // Українське літературознавство. – Вип. 69. – Львів, 2010. – С. 160–169.
41. Микитюк В. «Український інтелігент старої дати» (До 130-річчя з дня народження Михайла Возняка) / Володимир Микитюк // Дивослово. – К., 2011. – Число 10. – С. 52–56.
42. Микитюк В. Франкова концепція підручника з літератури / Володимир Микитюк // Українське літературознавство. – Львів, 2012. – Вип. 76. – С. 20–31.
43. Микитюк В. Огоновський Омелян / Володимир Микитюк // Шевченківська енциклопедія: в 6 т. – Т. 4: М-Па / НАН України Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка: редкол. М. Г. Жулинський (гол.) [та ін.]. – Київ, 2013. – С. 667–669.
44. Микитюк В. І. Менторські стратегії Омеяна Огоновського та Івана Франка: аналіз і синтез // Українська філологія : традиція та сучасність = Ukrainian Philology : Traditions and Modern Age : зб. наук. праць (до 160-річчя заснування кафедри української словесності у Львівському університеті). – Львів : ЛНУ імені І. Франка, 2013. – С. 281–293. (Серія «Українська філологія : школи, постаті, проблеми» ; вип. 14 ; ч. 1 ; 634 с.).
45. Микитюк В. Франко-ментор // Франко. Перезавантаження. – Дрогобич, 2013. – Вид. «Коло». – С. 249–260.
46. Микитюк В. Історія літератури чи література? «Гірчичне зерно» як квінтесенція педагогічних мемуарів Івана Франка / Володимир Микитюк // Українське літературознавство. – Львів, 2014. – Вип. 78. – С. 141–151.
47. Микитюк В. «Майже всі викладачі-філологи університету є моїми учнями». До 90-річчя від дня народження Івана Денисюка / Володимир Микитюк // Дивослово. – К., 2014. – Число 11. – С. 54–59.
48. Микитюк В. Іван Франко про канон шкільної лектури з української літератури. Матеріали виступу на науковому семінарі «Перехресні стежки» від 24 червня 2014 року // <http://ifnan.gov.ua/events/1/559/>

- 49.Микитюк В. Про шкільну лектуру, ЗНО та програму з української літератури (Погляд крізь призму Франкових сентенцій) / Володимир Микитюк // Дивослово. – К., 2015. – Число 3. – С. 2–7.
- 50.Микитюк В. І. Педагогічна концептосфера Івана Франка: історія вивчення і стан рецепції. Тези доповіді / Володимир Микитюк // Комунікативний дискурс: наукова рецепція і стратегії дослідження : зб. матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конф., Київ, 07 – 08 квітня 2016 р. – К. : Міленіум, 2016. – С. 162–163.
- 51.Микитюк В. І. Педагогічна концептосфера Івана Франка: історія вивчення і стан рецепції / Володимир Микитюк // Науковий вісник національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Філологічні науки» / Редкол.: С. М. Ніколаєнко (відп. ред.) та ін. – К.: Міленіум, 2016. – Вип. 248. – С. 126–136.
- 52.Микитюк В. «Конечність реформи учіння української літератури...» / Володимир Микитюк // Дивослово. – К., 2017. – Число 4. – С. 2–11.
- 53.Микитюк В. Іван Денисюк: «Професор-характерник» або «Вчитель учителів» / Володимир Микитюк // Іван Денисюк: Не попів слів, а серця жар...: збірник наукових праць та матеріалів. – Львів, 2018. – С. 243–259. – (Серія «Українська філологія: школи, постаті, проблеми» ; вип. 17).
- 54.Микитюк В. Франкові конкретизації образу інтелектуала. Українсько-галицький педагогічний аспект / Володимир Микитюк // Збруч. – 22. 08. 2018. – <https://zbruc.eu/node/82431>

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

- 55.Микитюк В. Коли студент переростає професора. Іван Франко та Омелян Огоновський / Володимир Микитюк // Українське літературознавство. – Львів, 1993. – Вип. 58. – С. 132–137.
- 56.Микитюк В. Великий Робітник. Штрихи до літературного портрета Ом. Огоновського / Володимир Микитюк // Дзвін. – Львів, 1994. – Число 7. – С. 137–141.

- 57.Микитюк В. Педагогічна діяльність Омеляна Огоновського / Володимир Микитюк // Українська філологія: досягнення і перспективи: До 145-річчя заснування кафедри української філології у Львівському університеті. – Львів : Вид-во ЛДУ ім. І. Франка, 1994. – С. 237–243.
- 58.Микитюк В. Конкурсні тестові завдання з української мови і літератури. – Львів: Ред.-вид. відділ Львівського ун-ту, 1996. – 157 с. (співавтори : Корнійчук В. С., Лабач М. М., Микитюк В. І., Терлак З. М. та ін.).
- 59.Микитюк В. Збірник конкурсних тестових завдань з української літератури. – Львів : Ред.-вид. відділ Львівського ун-ту, 1998. – 304 с. (співавтори: Боднар Л. П., Будний В. В., Лабач М. М., Корнійчук В. С., Микитюк В. І. та ін.).
- 60.Микитюк В. Професорська проза Омеляна Огоновського / Володимир Микитюк // Слово і Час. – Київ, 1998. – Ч. 8. – С. 34–38.
- 61.Микитюк В. Костянтин Чехович – «останній з Могіканів Святоюрської гори» / Володимир Микитюк. – Дзвін. – Львів, 1998. – Число 11–12. – С. 122–125.
- 62.Микитюк В. Збірник конкурсних тестових завдань з української літератури. – Львів : Ред.-вид. відділ Львівського ун-ту, 1999. – 494 с. (співавтори: Боднар Л. П., Будний В. В., Корнійчук В. С., Микитюк В. І. та ін.).
- 63.Микитюк В. Збірник конкурсних тестових завдань з української літератури. – Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2002. – 444 с. (співавтори: Боднар Л. П., Будний В. В., Корнійчук В. С., Крохмальний Р. О., Крупач М. П., Микитюк В. І. та ін.).
- 64.Микитюк В. Іван Франко про трилогію Генріка Сенкевича / Володимир Микитюк // Українське літературознавство. – Львів, 2003. – Вип. 66. – С. 184–190.
- 65.Микитюк В. Тестування знань з теорії літератури // Дивослово. – К., 2006. – Число 5. – С. 6–10.

- 66.Микитюк В. Маркіян Шашкевич у науковому та публіцистичному осмисленні Омеляна Огоновського // Вісник Львівського університету. Серія журналістика. – Львів, 2012. – Випуск 36. – С. 421–429.
- 67.Микитюк В. Огоновський Омелян // ENCYCLOPEDIA. Т. II. ЛНУ імені Івана Франка. – Львів, 2014. – С. 214–215.
- 68.Микитюк В. І. Експертний висновок на електронну версію оригінал-макета підручника «Українська література». Підручник для 7 класу загальноосвітніх навчальних закладів (автор: Авраменко О. М.) // Репозитарій навчального контенту. Конкурс підручників. Київ, 2015 // http://ua.lokando.com/portal/statpage.php?id=common&page=competition_books. – С. 27–34.
- 69.Микитюк В. І. Експертний висновок на електронну версію оригінал-макета підручника «Українська література». Підручник для 7 класу загальноосвітніх навчальних закладів (автор: Коваленко Л. Т.) // Репозитарій навчального контенту. Конкурс підручників. Київ, 2015 // http://ua.lokando.com/portal/statpage.php?id=common&page=competition_books. – С. 81–88.
- 70.Микитюк В. І. Експертний висновок на електронну версію оригінал-макета підручника «Українська література». Підручник для 7 класу загальноосвітніх навчальних закладів (автор: Міщенко О. І.) // Репозитарій навчального контенту. Конкурс підручників. Київ, 2015 // http://ua.lokando.com/portal/statpage.php?id=common&page=competition_books. – С. 135–142.
- 71.Микитюк В. Тестові завдання з української літератури / Володимир Микитюк // Дивослово. – К., 2017. – Число 4. – С. 23–28.
- 72.Микитюк В. «Заохочувати, а не знеохочувати». 185 років від дня народження Омеляна Огоновського / Володимир Микитюк // Збруч. – 08. 08. 2018. –<https://zbruc.eu/node/82107>

ABSTRACT

Mykytyuk V.I. Pedagogical Concept Sphere of Ivan Franko: History and Modernity. – Qualification scientific work on the rights of manuscripts.

The Thesis for a scientific degree of the Doctor of Pedagogical Sciences in specialty 13.00.01 – General Pedagogics and History of Education. – Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, 2018. – Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, 2018.

In the problematic-synthetic dissertation work for the first time at the present stage of the pedagogics development the pedagogical conceptual sphere of Ivan Franko has been thoroughly investigated and updated. The methodological concepts of Ivan Franko on specificity of the Ukrainian literature as a discipline are covered; the views of the teacher on the axiological goals and the role of literary education in the development of civil society, the views on the teacher's personality, lecturer's skills, teaching programs and textbooks on Ukrainian literature are considered. The occidental mentality and evolutionary development of the mentor paradigm of the thinker from positivist pedagogics to the pedagogics of pragmatism are shown. The overwhelming majority of Ivan Franko's reflections on pedagogical problems is marked by the positivistic philosophy of man and society, but in general the scientist's view on the human concept as well as on the reality, the axiological goals and methods of education evolved gradually: from „romanticism“ to „modernism“, from „Pestalozzi's naturalness“ to „pedagogics of pragmatism by John Dewey“. Unquestionable is also the fact of the organic permanence of our scientist in the European civilizational space, because the central issue of any worldview, namely the human freedom, the path to democracy as one of the forms of a living community, was also decisive in his outlook, and all this determined his evolutionary path to the pedagogics of pragmatism. A powerful lesson of Ivan Franko as a teacher is his

constant striving to develop the critical perception in the school community, because education in the free world should not only reproduce and accumulate the knowledge and experience. The main thesis of the dissertation research on the trends of mutual influence of education and civil society is absolutely topical – the intentions of Ivan Franko testify his anti-totalitarian worldview, constant desire for the development of imaginative and creative thinking in the school community. For analysis in the dissertation, for the first time dozens of works of the classics were drawn, which had been removed from the history of Ukrainian pedagogics, had been censored or tendentiously studied; it is demonstrated, that the texts of Ivan Franko reflect the realities of the development of the Ukrainian public of Galicia, whose main problem was the diffusion process of the national intelligentsia.

In the dissertation, for the first time in the history of national pedagogics, the role and place of the thinker in the history of education development in Ukraine and Europe was systematically rethought. Ivan Franko is an extremely complicated phenomenon of a Ukrainian intellectual with a distinct European identity. The „late” Franko categorically evaluated the Ukrainian-Russian cooperation, stating its hopelessness and even the damage to the „general Slavic” progress. The struggle for the national school of Ukrainians and Poles was directly linked to the political competitions for the future statehood, and therefore it had a bitter and uncompromising character, but nonetheless was carried out according to certain civilized rules established by the Austro-Hungarian Constitution.

The text of the dissertation explains the functional possibilities of Ivan Franko’s methodological concepts in the development of pedagogical thought of the late 19th and early 20th centuries in the Ukrainian and European context; the sources of Franko’s criticism concerning the teaching state of Ukrainian literature in Galicia and the reasons for the today’s tendentious and biased interpretation of this issue were identified.

It is determined that Ivan Franko belonged to the founders and active figures of Ukrainian „cultural nationalism” (defined by D. Hutchinson). It is asserted that Ivan

Franko was impressed by the Western liberal type of the autonomous educational institution with existing academic freedoms. In his texts the thinker tried to teach the Ukrainians an occidental identity, and primarily considered the university education as the main tool and means. In the dissertation work it is proved that the pedagogical, philosophical and journalistic heritage of Ivan Franko is of particular relevance nowadays. Ivan Franko's main lessons are formulated as follows: 1) Occidental mentality is a guarantee of the preservation of national integrity of Ukraine; 2) Western identity was also formed by our material and spiritual achievements; 3) The liberal university education is the most efficient means of modernizing a nation and the source of involvement in the psychological and value concept of Europe. The fruitful pedagogical concepts of Ivan Franko are arranged, which remain overtime: text-centrism, criticism, naturalness, creativity and dialogism in the teaching of literature, personally oriented and competence-activity studies of literature, philosophy of history and philosophy of the nation in didactics, etc..

Content made materials for the dissertation were the statements and conclusions used in lecture courses and practical classes on the methodology of Ukrainian literature teaching in the secondary and high school, the history of Ukrainian literature, the special author's course "Ivan Franko and the methodology of Ukrainian literature teaching" for students of the Faculty of Philology of Ivan Franko National University of Lviv. The generalized results of the work are realized in three educational university manuals, test complexes for the control and verification of knowledge from these educational disciplines. The research materials can be used by writing of the history of Ukrainian pedagogics, the history of Ukrainian literature, monographic studies about Ivan Franko, textbooks and manuals on the teaching methodology of the various individual disciplines in high and secondary school, by the development and reading of special and normative courses for students of the pedagogical departments, dissertation and master's theses processing, creation of the methodical recommendations, etc. The results of the work

can be used in other methodologies, primarily for the teaching of cultural disciplines, foreign literature and Ukrainian language.

Key words: Ivan Franko, the history of education, the axiology of education, literary education, the development of national pedagogics, the methodology of Ukrainian literature teaching, the theory of pedagogics, education and civil society, the competent paradigm of school and university literary education, school lectures, text-centrism.

ЗМІСТ

| | |
|--|----------------|
| ВСТУП..... | 24 |
| РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ ІВАНА ФРАНКА: ФОРМУВАННЯ І РЕЦЕПЦІЯ | 43 |
| 1.1. Теоретико-методологічні засади і періодизація вивчення та рецепції педагогічної концептосфери Івана Франка | 43 |
| 1.2. Педагогічний курикулум Івана Франка: динаміка і міждисциплінарний характер | 71 |
| 1.3. Філософсько-педагогічна трансформація: від філантропізму та позитивізму до прагматизму | 105 |
| Висновки до розділу 1..... | 121 |
| РОЗДІЛ 2. АКСІОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ІВАНА ФРАНКА..... | 125 |
| 2.1. Рецепція педагогічної прози Івана Франка: ціннісно-смілова сфера | 125 |
| 2.2. Актуалізація поглядів І. Франка на галицьку школу..... | 142 |
| 2.3. Франкові вчителі та учні: морально-етичні і творчі пріоритети..... | 165 |
| 2.4. Конкретизації образу українсько-галицького інтелектуала: теоретичні та емпіричні пошуки ідеалу особистості вчителя..... | 184 |
| 2.5. Іван Франко проти «фанатиків москвофільства»: національні ідеали в освітньо-виховній та просвітницькій діяльності..... | 218 |
| Висновки до розділу 2..... | 258 |

| | |
|--|------------|
| РОЗДІЛ 3. ПРАКТИЧНІ ФРАНКОВІ ОСВІТНІ ПАРАДИГМИ: ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ, КАНОН ЛЕКТУРИ, РИТОРИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА..... | 265 |
| 3.1. Франкова концепція підручника з української літератури | 265 |
| 3.2. Іван Франко про шкільну лектуру | 298 |
| 3.3. Менторські стратегії Івана Франка (аналіз, синтез, дигресії)..... | 322 |
| Висновки до розділу 3 | 343 |
| РОЗДІЛ 4. РЕФЛЕКСІЇ ІВАНА ФРАНКА НА ОСВІТЯНСЬКУ ПРОБЛЕМАТИКУ: ВІД «ЦВИНТАРНИЦТВА» ДО «ЛІБЕРАЛЬНОГО НАЦІОНАЛІЗМУ»..... | 348 |
| 4.1. «Мотив національної самокритики»: І. Франко про вивчення творчості Тараса Шевченка в школі..... | 348 |
| 4.2. Фабулярний і педагогічний мотив «бурси» в інтерпретації І. Франка..... | 364 |
| 4.3. Іван Франко про вищу освіту: конструкти західноєвропейського індивідуалізму та ліберальної університетської спільноти..... | 384 |
| Висновки до розділу 4..... | 413 |
| ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ | 416 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ | 435 |
| ДОДАТКИ | 514 |

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність і доцільність дослідження. В умовах трансформації системи освіти треба засвоїти уроки минулого, у тому числі настанови Івана Франка, який небезпідставно вважав, що стале прагнення до розвитку, кшталтування особистості освіченого Українця у напрямку загальнолюдських вартостей повинне засновуватись на ґрунті патріотизму, національної гідності, на знанні достойної участі свого народу в європейській історії та сучасності. Для нинішнього життя характерним є швидкий темп змін довколишнього світу, кумуляція криз, у тому числі кризи моральних цінностей. Франко ж відзначав універсальність літературних знань, їхній вплив на уміння бути індивідуальністю, життєздатність і конкуренційність як основні ознаки та наслідки доброї літературної освіти і стверджував, що лише всебічно розвинута людина, з гармонією пропорцій між здобутими знаннями та моральністю, емоційністю, може бути творчою особистістю. Освітня доктрина на перехідному етапі трансформації тоталітарного постколоніального суспільства мала б передувати або ж хоча би супроводжувати загальний процес демократизації, і цим визначається важливість точного вибору стандартів та цілей навчання, можливість вільного відродження аксіологічних принципів та дидактичної телеології у школі, повернення до універсальних цивілізаційних цінностей та висновування з них навчальної аксіології. Методика навчання більшості дисциплін, також і літератури, змінюється дуже повільно, у школі надалі переважає репродуктивний спосіб навчання («кутє» – за словами Франка), і досі учня та студента головно вчимо «зубрити», а не мислити, розуміти, акцептувати. Історичний досвід національної педагогіки, зокрема – погляди І. Франка на методику викладання української літератури, абсолютно позачасові, дуже корисні для реалізації назрілої потреби оновлення методології дидактичної взаємодії у процесі вивчення української літератури. Наша система освіти до недавнього часу була закритою, тільки поодинокі викладачі, вчителі, учні та студенти могли поїхати на стажування чи навчання до

західноєвропейських університетів та шкіл, між тим, приклад педагогічної, навчально-методичної діяльності І. Франка, який сформувався та діяв в абсолютно «західних» цивілізаційних обставинах, і сьогодні все ще сприймається тенденційно, крізь призму радянської педагогіки. Наша країна прагне повернутись в європейський цивілізаційний простір, де усталені гуманістичні вимоги та стандарти освіти і фаховості, що вимагає від сучасної української середньої та вищої школи якісних змін, розвитку нових технологій навчання, нової якості освіти.

В 1990-му році Іван Денисюк окреслив парадигму франкознавства в нових умовах українського «буття», яку й успішно реалізовував, ставши знаковою фігурою. Учений створив свою «стереометричну» франкознавчу наукову школу, трансформував евристичний етап (який ми справедливо асоціюємо із постаттю М. Возняка) та неминуче ідеологізоване вивчення доробку «Каменяра» радянського періоду в справді поліфонійне освоєння спадщини «Мойсея». «Настав час висвітлити велегранну й монументальну постать справжнього, несфальшованого й неокраденого, Франка-письменника з власною філософською та мистецькою системою, котрий сказав своє оригінальне слово у фольклористиці, літературознавстві, політекономії, історії, шкільництві, а був ще й політиком, суспільним діячем, журналістом і видавцем, передусім же – керманічем літературного руху» [138: 215]. Власне, за чверть віку в Україні було сформовано «китицю різнобарвних індивідуальностей» учених-франкознавців, головно учнів Денисюка, які фактично реалізували накреслений план наукового пізнання справжнього Франка майже у всіх царинах його монументальної спадщини. «...Найстабільнішим жанром франкознавчої праці має стати проблемно-синтетична монографія про окремі роди, жанри і види художньої творчості письменника та про певні сфери, в яких себе проявив цей видатний суспільний діяч і мислитель. Сьогодні по-особливому зацікавлюють нас мовознавчі концепції Франка, і вони вже вивчаються на деяких кафедрах Львівського університету. З інтересом зустрів

би читач монографію про Франка-історика, фольклориста, етнографа, економіста, написану в перебудовному ключі. А проблема “Франко і шкільництво” виходить на найактуальніші ділянки нашої освітньої ниви» [138: 218–219], – визначив франкознавець й оптимальну, на його думку, форму і методологію нового прочитання чи перепрочитання Франкового доробку. Власне, чи не єдиною незаповненою лакуною у цьому переліку є потреба цілісної проблемно-синтетичної монографії про Франка-ментора. Через шість років Денисюк ще раз поставив «...болюче і якоюсь мірою “вічне питання” – як вмістити І. Франка за шкільною партою, як донести до учнів середньої школи уявлення про масштаб його творчості, її різноманітність і новаторство» [136: 245], наголосивши на потребі нової рецепції художнього доробку Франка у середній і вищій школі. Відповідно, педагогічний дискурс вченого у дисертаційній праці заплановано актуалізувати головню в контексті розвитку історії національної освіти, теоретичному та методологічно-методичному ракурсах, спрямованих на практичну площину вивчення української літератури у навчальних закладах. Франко-педагог усе життя ангажувався в освітній процес, надавав цьому питанню першорядного значення. Його особистий учнівський та студентський досвід, ґрунтовне знання здобутків тогочасної педагогіки трансформувались у позачасові дидактичні постулати, більшість яких абсолютно позиточні і для нинішньої середньої і вищої школи.

Отож, попри значну кількість різнопланових студій спадщини І. Франка, все ж і досі немає узагальнювальної праці, у якій би було сфокусовано і синтезовано Франкову літературознавчу і педагогічну методологію, системно актуалізовано через сучасне висвітлення фактів і текстів його погляди та ідеї на вивчення української літератури у початковій, середній і вищій школі. **Актуальність дослідження** зумовлена тим, що педагогічні ідеї І. Франка й досі не втратили можливості значного впливу на розвиток теорії і методики викладання літератури, а тому важливою і потрібною є синтеза, яка б поєднувала попередні дослідження та розширювала наукове поле. Органічною

є потреба виокремити продуктивність західноєвропейських педагогічних постулатів, які розвивав у своїй практиці Франко, часто випереджаючи час, артикулюючи концептуальні ідеї, впровадити які можливо лише у розвинутому громадянському суспільстві. Актуальність проблеми і доцільність упровадження у вітчизняне освітнє середовище продуктивного історичного досвіду Франка-педагога зумовили вибір теми дисертації – **«Педагогічна концептосфера Івана Франка: історія і сучасність»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація виконана у рамках плану науково-дослідницьких робіт кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка – комплексна наукова тема «Українська освіта в контексті трансформаційних суспільних процесів» (номер державної реєстрації 0108U007644); дослідження проводилось також відповідно до плану загальної науково-дослідної роботи у Львівському національному університеті імені Івана Франка на кафедрі української літератури імені академіка Михайла Возняка, серед наукових пріоритетів якої – інтердисциплінарне комплексне дослідження історії українського літературного процесу, історії педагогіки, теорії та практичної методики навчання та учіння літератури у школах, гімназіях і вишах на основі сучасних теоретико-методологічних досягнень літературознавства і педагогіки. Чільне місце в наукових програмах і планах кафедри посідає вивчення творчого доробку Івана Франка, його педагогічної спадщини, зокрема поглядів на методику вивчення літератури. Змістотворчими матеріалами для книги стали також положення і висновки, що їх використовують у лекційних курсах та практичних заняттях з методики викладання української літератури у середній і вищій школі, історії української літератури, спеціального авторського курсу «Іван Франко і методика викладання української літератури» для студентів філологічного факультету Львівського національного університету імені Івана Франка. Тему дисертації

затверджено на засіданні вченої ради Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол № 5 від 19 квітня 2016 р.).

Мета дисертаційної праці – дослідити наукові основи педагогічної концептосфери Івана Франка як багатовимірної системи, виявити її складові, актуалізувати їх із метою переосмислення ідей вченого-педагога у сучасній українській школі. Концептосферу визначаємо як сукупність концептів – інноваційних ідей, що мають творчий сенс. У нашому випадку – сукупність стійких авторських ідей І. Франка як складових концептуальної педагогічної системи, сукупність його семантичних маркерів та теоретичних конструктивів сфері дидактики

Реалізація цієї мети передбачала виконання таких **завдань**:

- 1) з'ясувати функціональні можливості педагогічних ідей І. Франка у розвитку освіти кінця 19-го – початку 20-го ст. в українському і загальноєвропейському контексті;
- 2) визначити джерела Франкового критицизму щодо стану викладання української літератури в Галичині та причини сьогоденного тенденційного і необ'єктивного трактування цього питання;
- 3) об'єктизувати Франкові спогади і судження про його вчителів і викладачів; редукувати оцінки вченого і публіциста освітніх систем Австро-Угорщини і Росії як протилежних у цивілізаційному плані;
- 4) артикулювати погляди І. Франка про роль рідної мови в освітньому процесі в умовах москвофільських (полонофільських, мадярофільських, германофільських) впливів.
- 5) вивчити основи викладацької стратегії І. Франка, його особистої лекторської практики; дослідити та застосувати Франкові рекомендації про принципи комплектації шкільної програми та підручник з української літератури;

б) актуалізувати Франкову методологію аналізу художнього твору, представити продуктивні можливості його суджень про шкільну та університетську лектуру;

7) простежити еволюцію рефлексій Франка-педагога на освітянську проблематику, конкретизації збірного образу українсько-галицького інтелектуала; наголосити на актуальності Франкових ідей «ліберального націоналізму» у шевченкознавстві та розвитку університетської освіти;

8) виокремити основні дидактичні ідеї у науковій практиці вченого; проартикулювати продуктивні педагогічні концепти Франка, які залишаються позачасовими.

Об'єкт дослідження – науково-просвітницька діяльність українських діячів у формуванні національної свідомості молоді у другій половині 19-го – поч. 20 ст.

Предметом дисертаційного дослідження стала творча спадщина, наукова й культурна діяльність Івана Франка в галузі освіти.

Концептуальні засади дослідження. Провідна ідея концепції ґрунтується на комплексному розгляді та адаптації до сучасних умов педагогічної концептосфери І. Франка як соціокультурного загальнопедагогічного феномену з його системними складовими: аксіологією, принципами, структурою і змістом, функціями. Дослідження набуває особливої актуальності, оскільки сьогодні об'єктивно посилюється необхідність залучення української середньої і вищої освіти до європейського освітньо-наукового та культурного простору зі збереженням і вдосконаленням досвіду і пріоритетів національної педагогічної системи. Вивчення зазначеного феномену потребує врахування історії української педагогіки, здобутків провідних дидактів-персоналій в національному історико-педагогічному дискурсі та модерних світових глобалізаційних та інтеграційних процесів розвитку теорії і практики педагогічної освіти. Історія розвитку освіти в Україні в різні історичні періоди,

а передовсім саме освітня доктрина І. Франка, що була виключно проєвропейською, демократичною та гуманістичною, а діяльність ученого відбувалась у західноєвропейському цивілізаційному полі, є важливим складником і засобом для модернізації сучасної середньої і вищої освіти, визначальним чинником успішної освітньої політики в умовах євроінтеграції на методологічному, теоретичному, методичному та практичному рівнях.

Дослідження є **інтердисциплінарним**, оскільки інтегрує передусім педагогічний та літературознавчий досвід із багатогранної палітри наукових зацікавлень І. Франка, а також історичні, філософські, психологічні, соціологічні, етно-національні та соціально-культурні знання. Провідна ідея та основні положення концепції відображені в загальній та часткових гіпотезах дослідження. В основу дослідження покладено **наукову гіпотезу** про позачасовість та актуальність педагогічної концептосфери Івана Франка, тому у дисертаційній праці зроблено спробу змоделювати та виокремити основні дидактичні ідеї у науковій практиці вченого, проартикулювати продуктивні **педагогічні концепти** Франка, які залишаються надчасовими:

- суб'єктність і здатність мислити самостійно та критично є основним завданням вивчення літератури; навчання – це динамічний процес, спрямований на формування особистості;
- учіння літератури повинне базуватись на діалогізмі та спрямовуватись на розвиток творчого потенціалу учнів та студентів, бути особистісно зорієнтованим і компетентісно-діяльнісним;
- основою літературної освіти має бути текстоцентризм, презумпція текстуальності;
- завданням літературної освіти є утвердження національної ідентичності на основі історичного генезису української культури; українська освіта і література має бути між(над)національною за своїм змістом і методологією, але національною за формою і сутністю;

- Україна історично причетна до цивілізаційних здобутків Західної Європи і Північної Америки; українці як нація мають ті ж фундаментальні основи ментальності, розвивають такі ж основоположні духовні цінності та ідеали;
- окцидентальна ментальність є запорукою збереження національної окремішності України;
- розрізнення націоналізму як прагнення до гетерогенності культури поневоленої нації і гомогенного шовінізму державного імперського народу;
- окрім власне професійного навчання завданням школи є громадянська освіта суспільства, що полягає у вихованні людей, які свідомі своїх прав і попросту зобов'язані для загального національного поступу та успіху бути причетними до політичних та громадських справ;
- в центрі Франкової педагогічної аксіосфери – визначальна проблема будь-якого світосприйняття – свобода людини, шлях до демократії як форми життєвої спільноти, що й зумовило його еволюційний шлях до педагогіки прагматизму;
- університетська ліберальна освіта є найефективнішим засобом модернізації нації та джерелом залучення до психологічного і ціннісного концепту Європи.

Теоретико-методологічна база дослідження ґрунтується на системному підході до об'єкта дослідження: тексти І. Франка з педагогічною тематикою і проблематикою проаналізовано у контексті розвитку інших соціальних систем, що мали безпосередній вплив на освіту і навпаки. Методологічною основою є провідні положення теорії пізнання та її основні принципи (історизму, діалектичності, об'єктивності, взаємозумовленості і взаємозв'язку); комплекс традиційних загальнонаукових методів (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення та конкретизація), – передовсім для розроблення структури наукової роботи та обґрунтування її концептуальних засад. У

представленій праці передбачено комплексний взаємодоповнювальний поліметодологічний підхід і застосування як літературознавчих, так і власне педагогічних методів дослідження. Зокрема, використано дослідницький потенціал біографічного, історіографічного, описово-аналітичного, порівняльно-історичного (зіставлення соціально-педагогічних явищ і поглядів, виявляючи в них схоже й відмінне), культурно-історичного, психологічного (духовного життя Франка, внутрішня, психологічна сторона його творчості), текстологічного (аналіз та зіставлення інваріантних текстів), структурного (розгляд освітнього процесу на основі системоутворювальних компонентів), рецептивно-естетичного методів (естетика впливу), а також інтерпретаційно-герменевтичні тактики (герменевтичну, феноменологічну, компаративістичну) як теорію тлумачення текстів. Оскільки предметом педагогічних досліджень стала історія, теорія і практика навчання української літератури на прикладі діяльності І. Франка (функціонування шкіл та університетів і міжособистісні стосунки у них, зміни едукативної практики і закономірностей навчання, соціального і національного виховання, з'ясування дидактичних цілей), тому для цього використано методологію і педагогіки, і її субдисциплін. З емпіричних методів застосовано діагностичний (тестування, цілеспрямоване спостереження за навчальним процесом, анкетування) метод; аналіз навчальних програм і підручників в процесуальному аспекті, метод прогностичного моделювання (написання студентських есе, застосування Франкових моделей викладання літератури), педагогічного експерименту. Теоретичні методи дослідження представлені проблемно-пошуковим, методом критичного аналізу, елементами персоналістичної (Франкове бачення первинності творчої реальності) та антиавторитарної педагогіки (протистояння педагога практиці авторитарного, репресивного виховання). Дослідження передбачає опис, аналіз і розуміння дидактичної теорії і практики Франка та, відповідно, відтворення його цілісної педагогічної концептосфери.

Теоретична основа дослідження. Основним джерелом та опорою в

дослідженні стали передовсім методологічні і теоретичні розробки та праці з історії української літератури і педагогіки власне І. Франка, а також напрацювання та ідеї українських і зарубіжних теоретиків, методологів й істориків освіти (Андерсон Б., Андрущенко В., Kołakowski L. (Колаковський Л.), Ортега-і-Гасет Х. (історія і філософія націоналізму); Валіцький А. (історія ідей), Васянович Г., Гузар З., Денисюк І. (педагогічне франкознавство), Wizenbacher K. (Вітценбахер К.) (практична методика викладання); Вишневецький О., Янів В. (етнопедагогіка), Бандура О., Волошина Н., Дзеверін О., Мазуркевич О., Пасічник Є., Сірополко С., Стельмахович М., Степанишин Б., Чехович К., Ющишин І. (теорія та історія української педагогіки); Ingarden R. (Інгарден Р.) (феноменологія); Гатчінсон Д., Кемінь В., Niemierko B. (Немерко Б.), Okoń W. (Оконь В.), Перкінс Д., Pearson A. (Пірсон А.) (теорія та історія європейської педагогіки); Гадамер Г.-Г. (рефлексивна герменевтика), Д'юї Дж. (педагогіка прагматизму), Жила С. (методика міждисциплінарного навчання літератури), Куцевол О. (методологія розвитку креативності педагогів), Невмержицька О. (аксіологія освіти), Ситченко А. (концепції і технології літературного аналізу у школі), Токмань Г. (екзистенційно-діалогічне навчання української літератури), Чепіль М. (національне та естетичне виховання у школі), Шуляр В. (теоретичні та методичні основи уроку літератури) та інших учених.

У науковій роботі враховано теоретико-практичний досвід шкільного та університетського вивчення польської літератури [(Bortnowski S. (Бортновський С.), Kupisiewicz S. (Купісевич Ч.), Kurczab H. (Курчаб Г.), Lewowiecki T. (Лєвовецький Т.), Nagajowa M. (Нагайова М.), Ożóg K. (Ожог К.), Rólturzycki J. (Пултужицький Й.), Sławiński J. (Славінський Й.), Wątorski A. (Вонторський А.), Węglińska M. (Венгліньська, М.), Wróbel Ł. (Врубель Л.), Żegnałek K. (Жегналек К.) та ін.]. Оскільки дослідження є інтердисциплінарним й інтегрує передусім педагогічний та літературознавчий досвід І. Франка, а також і його історичні, філософські, психологічні, соціологічні, етно-

національні та соціально-культурні знання, незамінними стали розвідки практичних франкознавців, теоретиків та істориків української літератури [Барабаш Ю. (шевченко- і гоголезнавство), Білецький Л., Возняк М., Гнатюк М., Насенко М., (проблеми теорії літератури у студіях І. Франка), Гольберг М., Горак Р., Гнатів Я., Назарук О., (історіографія франкознавства), Голод Р., Грабович Г., Гром'як Р. (теорія франкознавства), Гундорова Т., Дорошенко В., Ільницький М., Каневська Л., Клочек Г., Набитович І., Нечиталюк М., Скупейко Л., Пшеничний Є., Сабат Г. (сучасні проблеми методичного освоєння спадщини І. Франка), Корнійчук В., Сенік Л. (методика вивчення поезії І. Франка), Куца О., Легкий М. (нараторологія), Луців Л., Markewicz H. (Маркевич Г.) (європейський позитивізм), Мельник Я. (проблеми наукової біографії Франка), Пастух Т. (генологія Франкових текстів), Скоць А., Тихолоз Б., Тихолоз Н., Чопик Р. (Франкові принципи аналізу тексту), Уліцька Д. (феноменологічна герменевтика), Якимович Б. (видавнича діяльність І. Франка), Грицак Я., Тимошенко Л. (історики-франкознавці)] та інших дослідників.

Наукова новизна отриманих результатів. У дисертаційному дослідженні *вперше*:

- створено наукову схему періодизації та рецепції педагогічної концептосфери І. Франка, найбільш повно систематизовано позапрограмні форми і методи його дидактичної діяльності;

- проаналізовано педагогічну прозу митця крізь призму дискурсивності та соціологізму, стверджено прагнення розвивати критичне мислення у шкільному соціумі та освіті загалом; критичне сприйняття, творчість як переосмислення канонів і шаблонів, опонування консерватизмові гімназійної та університетської освіти;

- з'ясовано функційні можливості методичних концептів І. Франка, системно проаналізовано практичні навчальні парадигми вченого, суттю яких є стале заперечення інформаційно-репродуктивного навчання, відмова від

вивчення белетристики без урахування специфіки літератури як універсального виду мистецтва;

– найбільш повно досліджено лекторську майстерність Франка, його стратегії навчальної діяльності;

– актуалізовано тенденції взаємовпливів освіти і громадянського суспільства, засвідчено Франкові інтенції антитоталітарного світосприйняття, його прагнення до розвитку креативного і творчого мислення у шкільному соціумі;

– продемонстровано, що в Франкових текстах відображено реалії розвитку української громадськості Галичини, головною проблемою якої був процес дифузії національної інтелігенції, передусім педагогічної;

– системно переосмислено роль і місце мислителя в історії розвитку освіти в Україні і Європі та спростовано усталений міф про його соціалістичну (космополітичну, інтернаціоналістську) ідентичність;

– наголошено Франкове європейське позиціонування української галицької школи та доведено, що засадничою та концептуальною в системі його поглядів на програми викладання української літератури у середній і вищій школі було цілеспрямоване використання наукової схеми української історії М. Грушевського, що заперечила російську шовіністичну історіографічну концепцію;

– доведено, що уже у ХХ ст. Франко найбільше уваги надав дослідженню цивілізаційного розламу між Російською імперією і збірним образом ліберальної Європи як втіленням ідей німецької класичної філософії, французького та англійського парламентаризму, гуманістичних і соціалістичних поглядів, прагнучи прищепити українцям окцидентальну ідентичність, а головним інструментом і засобом передовсім вважав університетську освіту;

– в педагогічному ракурсі проаналізовано Франкове несприйняття світоглядної доктрини Л. Толстого з її потугами месіанізму та протиставлення Сходу і Заходу, її духу «гнилизни», що опанував колективну російську свідомість. Досліджено Франків конструкт «освіченої людськості» Західної

Європи як антитези російському «фікційному єдинству», «вселюдському братерству і всемірній любові».

Удосконалено і систематизовано в дисертаційному тексті вивчення шевченкознавчої спадщини І. Франка, продемонстровано її важливість для сучасної школи.

Розвинуто тезу про те, що Франкові імпував західний ліберальний тип автономного навчального закладу із присутніми академічними свободами.

Подальшого розвитку набуло дослідження Франкової методології підручникотворення, де він виявив себе прихильником авторських синтез письменства, створених за принципами аллогенетичного детермінізму; вивчення функційних можливостей методичних концептів І. Франка;

До наукового обігу введено та вперше проаналізовано десятки праць класика, які були вилучені із історії української педагогіки, купюровані або ж тенденційно потрактовані; значний масив джерел з епістолярної спадщини І. Франка та його сучасників, матеріали досліджень українських і зарубіжних науковців.

Практичне значення одержаних результатів. Матеріали дослідження можуть бути використані під час написання історії української педагогіки, історії української літератури, монографічних розвідок про І. Франка, підручників і посібників з методики викладання різноманітних окремих дисциплін у вищій і середній школі, під час розробки і читання спеціальних і нормативних курсів для студентів педагогічних відділень, підготовки дисертацій, магістерських та дипломних робіт, методичних рекомендацій тощо. Результати виконаної роботи можна використовувати в інших методиках, передусім для викладання культурологічних дисциплін, зарубіжної літератури, української мови. Наукові результати дослідження доводяться й особистим досвідом автора, який понад чверть сторіччя викладає методику літератури у середній і вищій школі. Практичне значення здобутих результатів дослідження підтверджене застосуванням теоретично-методологічних положень, фактичного

матеріалу, висновків й узагальнень, систематизованої фахової літератури для практичного науково-методичного супроводу процесу професійної підготовки вчителів-словесників, зокрема під час викладання навчальних дисциплін «Методика викладання української літератури у середній школі» для студентів спеціальності «Українська мова і література» освітнього ступеня «бакалавр» і «Методика викладання української літератури у вищій школі» для студентів спеціальності «Українська мова і література» освітнього ступеня «магістр». На основі наукової роботи підготовлено спецкурс «Іван Франко і методика викладання української літератури», який апробовано в процесі навчальної та науково-дослідницької роботи студентів спеціальності «Українська мова і література», «Фольклористика», «Польська (чеська, сербська) мова та література», «Перська (арабська, японська) мова та література» (освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр», «спеціаліст», «магістр»).

Особистий внесок здобувача. Авторські ідеї, оприлюднені в монографіях, навчальних посібниках, наукових статтях і доповідях, є результатом самостійних дослідницьких пошуків. Матеріали кандидатської дисертації «Літературна і наукова спадщина Омеляна Огоновського» (спеціальність 10.01.03 – історія української літератури), захищеної в 1995 році, в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Упровадження результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження впроваджено в навчально-виховний процес і практику роботи Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 217-н від 25.04.2018 р.), Миколаївського національного університету імені В. Сухомлинського (довідка № 01-12/21/501 від 10.05.2018 р.), Львівського національного університету імені Івана Франка (довідка № 1986-Р від 02.05.2018 р.), Київського національного університету імені Тараса Шевченка (довідка № 013/194 від 26.04.2018 р.), національного університету «Львівська політехніка» (довідка № 67-01-113 від 20.06.2018 р.), Полтавського національного університету імені В. Г. Короленка (довідка №

2426/01-60/02 від 10. 07.2018 р.), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка № 864 від 11.09.2018).

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати проведеного дослідження були предметом обговорень у виступах на наукових, науково-практичних, науково-методичних конференціях, викладено в доповідях на численних наукових зібраннях: Міжнародній науковій конференції «Українська філологія: Історія і перспективи» до 145-річчя кафедри української словесності у Львівському університеті (Львів, 1994); Міжнародній науковій конференції «Іван Франко – письменник, мислитель, громадянин» (Львів, 1998); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Гуманітарна освіта в Україні: проблема оцінювання навчальних досягнень учнів» (Львів, 2002); Міжнародному науковому конгресі, присвяченому 150-річчю від дня народження І. Франка «Іван Франко: дух, наука, думка, воля» (Львів, 2006); науковій конференції «Іван Франко та Андрей Шептицький» (Трускавець, 2006); науковій конференції «Semper tiro» – «Semper magister» (до 125-річчя від дня народження Михайла Возняка) (Львів, 2006); науковій конференції «Іван Франко у пленері» (Ворохта, 2007); Міжнародній науковій конференції «Українська філологія: школи, постаті, проблеми. До 160-річчя заснування кафедри української словесності у Львівському університеті» (Львів, 2008); науковій конференції до 400-ліття Наукової бібліотеки Львівського університету «Наукова та художня спадщина Івана Франка – сучасній Україні» (Львів, 2008); науковій конференції «Іван Франко і культура Поділля» (Кам'янець-Подільський, 2009); Міжнародній науковій конференції «Studia Ingardeniana. Interpretacja tekstu literackiego» (Польща, Люблін, 2010), Всеукраїнській науковій конференції «Маркіян Шашкевич та епоха Івана Франка» (до 350-річчя Львівського університету та 200-річчя народження Маркіяна Шашкевича) (Острог, 2011), Всеукраїнській науковій конференції молодих філологів «VIVAT ACADEMIA» «Українська філологія – історія, теорія, методологія» (Львів, 2011), Міжнародному симпозиумі «Тарас Шевченко

– апостол українського народу» (Румунія, Сату Марє, 2012), Міжнародній конференції «Bohater literacki – oczekiwania czytelnicze i tekstowe realizacje» («Літературний герой – очікування читача і реалізації в текстах») (Польща, Ряшів, 2015), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Комунікативний дискурс: наукова рецепція і стратегії дослідження», присвяченій 160-річчю від дня народження Івана Франка у Національному університеті біоресурсів і природокористування України (Київ, 2016), на II Всеукраїнській науковій конференції «Актуальні тенденції сучасного гуманітарного дискурсу – 2018» у Дрогобицькому державному педагогічному університеті ім. Івана Франка (Дрогобич, 2018 р.). Апробовано на науково-методологічних та методичних семінарах і конференціях: Міждисциплінарного науково-методологічного семінару «Іван Франко у ХХІ сторіччі» (2006–2009), на щорічних наукових франківських конференціях (Львів, 1999–2017), щорічних звітних наукових конференціях Львівського національного університету імені Івана Франка (Львів, 2004–2017), на щомісячних наукових семінарах Інституту франкознавства ЛНУ імені І. Франка та Інституту Івана Франка НАН України «Перехресні стежки» (2005–2017); на методичних семінарах вчителів та викладачів української мови та літератури м. Львова у Львівському техніко-економічному коледжі університету «Львівська політехніка» (Львів, 2011–2013), на районних конференціях та зібраннях районних методкабінетів учителів української мови та літератури Львівської області (2004–2014). Під час рецензування навчальних посібників і підручників (рецензія на навчальний посібник «Дитяча література: Методичні рекомендації до практичних занять. Модуль 1» для студентів ОКР «Бакалавр» спеціальності «Початкова освіта». Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. – 2010 р.; Рецензія на навчальний посібник «Література для дітей дошкільного віку. Тексти лекцій» для студентів ОКР «Бакалавр» спеціальності «Дошкільна освіта». Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. – 2010 р.); в експертних висновках на електронну версію

оригінал-макета підручника «Українська література». Підручник для 7 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ, 2015); у процесі керування написанням дипломних і магістерських робіт з університетської навчальної дисципліни методика викладання української літератури у середній і вищій школі.

Публікації. Основні положення дослідження відображено у 72 одноосібних публікаціях, серед яких: 3 монографії, 2 навчальних посібники для студентів вищих навчальних закладів, 1 навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів (2 видання); 23 статті у наукових фахових виданнях (11 – у зарубіжних фахових виданнях); 24 статті апробаційного характеру у зарубіжних і вітчизняних збірниках матеріалів наукових і науково-практичних конференцій, конгресів, симпозіумів, педагогічно-методичних читань, електронних періодичних видань; 22 публікації додатково висвітлюють наукові результати дисертації.

Структура і обсяг дисертації. Наукова робота складається із анотацій українською та англійською мовами, вступу, чотирьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (764 найменування, із них – 41 іноземними мовами), чотирьох додатків. Загальний обсяг дисертації – 555 сторінок, основний текст викладено на 414 сторінках рукопису.

РОЗДІЛ І

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ ІВАНА ФРАНКА: ФОРМУВАННЯ І РЕЦЕПЦІЯ

1.1. Теоретико-методологічні засади і періодизація вивчення та рецепції педагогічної концептосфери Івана Франка

Зміни в освіті, які відбуваються в Україні останнім часом, зумовлені трансформацією тоталітарного, постколоніального суспільства у демократичну, громадянську спільноту. Освітня доктрина на перехідному етапі мала би передувати або ж хоча б супроводжувати загальний процес демократизації: цим визначається важливість точного вибору стандартів та цілей навчання, можливість вільного відродження аксіологічних принципів та дидактичної телеології у школі. Повернення до універсальних цивілізаційних цінностей та висновування з них навчальної аксіології в Україні стикається із затятим опором старих еліт, досі не визначено пріоритетною сферою діяльності гуманітарну, передовсім освітню. Звиклим є авторитаризм в освітній галузі, а демократичні принципи, властиві плюралістичному суспільству, розвиваються всупереч політичній заангажованості чільних учасників цього процесу. Між тим, ще Іван Франко писав понад століття тому у статті «Критичні письма о галицькій інтелігенції»: «Заким може початися серйозна, тверда праця розуму, мусить уперед дух людський прилагодитися не тільки наукою, але й зрушеннями чуття; заким почнеться рух, мусить постати бажання руху; заким мисль увійде у свої права, мусить постати задума» [569: 92]. В умовах трансформації суспільства загалом і системи освіти зокрема важливо вивчити уроки минулого, передусім настанови Франка, який небезпідставно вважав, що стає прагнення поступу, вдосконалення особистості освіченого Українця у напрямку загальнолюдських цінностей повинне засновуватись на ґрунті патріотизму, національної гідності, на знанні великої участі свого народу в європейській історії та сучасності. Історичний досвід національної педагогіки,

зокрема погляди І. Франка на методику викладання української літератури, абсолютно позачасові, адже мислитель сформувався та творив у «західних» цивілізаційних обставинах та уникнув ідеологічних «схематів», характерних для багатьох діячів материкової України. Звісно, педагогічні постулати вченого позачасові не тільки тому, що жив у певних обставинах, а насамперед завдяки глибокій суті. Нинішній стан вивчення доробку і рецепції Франка-педагога є незадовільним, бо і сьогодні головно сприймається тенденційно, крізь призму «радянської» педагогіки.

Франкознавство як галузь української гуманітаристики за майже 125 років (а висновуємо його початок від відповідного розділу в «Історії літератури руської» Омеляна Огоновського у 1893 році), напрацювало багато принагідних, а чимало і спеціальних розвідок про педагогічну спадщину Франка. Власне, той же Ом. Огоновський, університетський професор Франка-студента, опублікував перший цілісний огляд життя і творчості свого учня, де зафіксував багато цінного фактажу про етапи та особливості шкільної, гімназійної та університетської освіти Франка, лектуру у «тривіальній» та «нормальній» школі, впливи вчителів та викладачів, освітні та політичні пріоритети. Огоновський вперше актуалізував джерела Франкового максималізму (так званого «цвинтарництва») у белетристиці про школу, буквалізуючи і головно ототожнюючи героїв та автора художніх текстів, що пізніше активно використовувала українська і російська соціологічна критика, а сам письменник заперечував в останні роки свого життя [393–394].

1913-го року Франко опублікував полемічний коментар «В інтересі правди» [526] до статті Івана Ющишина «Іван Франко як педагог» [710–711], де узагальнив і прокоментував помилки та штампи про свою освіту, що вже сформувались на той час у публікаціях Сергія Єфремова [158], Михайла Возняка [48] та власне Ющишина [712]. Започаткував таку візію С. Єфремов ще 1903 року (перша стаття була опублікована російською мовою у журналі «Киевская старина» 1903 року (Кн. XI–XII) під назвою «Певец борьбы и

контрастов». З нагоди 40-літнього ювілею літературної і наукової творчості І. Франка у 1913 стаття була перероблена й доповнена і вийшла у журналі «Рада» Євгена Чикаленка 1913 року уже з назвою «Іван Франко. Співець боротьби і контрастів». Також у «Раді» в 1913 році були опубліковані статті Єфремова «Герой наших днів. Основи творчості Івана Франка», «В поті чола. Соціальні мотиви в творчості Івана Франка» (№ 63, 65, 69, 73), «Серед хижаків» (№ 85–86), «Два табори» (№ 106), «Співець контрастів» (№ 161), «Невиспівані співи. До характеристики творчості Івана Франка» (№ 181), оформлені тоді ж у монографію «Співець боротьби і контрастів: Спроба літературної біографії і характеристики Івана Франка» (К.: Вік, 1913. – 208 с.), утвердив в «Історії українського письменства» [156–157] 1911-го, у згадуваній книзі 1913-го, пізніше – 1926 року [155]. Йдеться про тенденційні стереотипні оцінки-узагальнення про навчальні заклади в Ясениці Сільній, Нагуєвичах і Дрогобичі, де навчався Франко. Соціологічні штампи Єфремова запозичили частково М. Возняк та І. Юцишин, Франко ж спростовував «характеристику моїх дитячих літ», яку переніс у статтю Юцишин 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...» [526: 229]. Ця полеміка була продовженням низки публікацій Франка у львівських часописах 1912 року, у яких письменник категорично спростовував шерех політичних, національних і педагогічних стереотипів і кліше, що їх сформувала про нього українська, польська та російська критика і журналістика. Йдеться передусім про статті «Причинки до автобіографії» [632], «Історія моєї габілітації» [563], «Спомини із моїх гімназійних часів» [644]. Врешті, ще у 1903 році Франко, готуючи до видання збірку своєї прози, зазначив: «...Герої сього оповідання підмальовані, так сказати, значно понад їх природну величину», визнаючи лишень «автобіографічний елемент», але не «автобіографічний характер» своїх текстів

про школу [620: 457].

Хоча згадуваний повище майбутній метр франкознавства М. Возняк писав ще у тому ж 1913 році, що «...Вдумчивий вихованець середньої школи бере собі за приклад “Бориса Граба”» [48: 6], системно педагогічну спадщину Франка ніхто не досліджував, хоча відбувалось освоєння на рівні окремих текстів, образів, ідей в українській педагогічній пресі. Г. Шерстюк редагував «Світло» (К., 1910–1914), виходив далі орган Українського Педагогічного Товариства у Львові «Учитель» (1888–1914); об’єднання «Учительська Громада» у Львові видавало кварталник «Наша Школа» (1909–1915). Утверджувалась дитяча преса: передусім львівський «Дзвінок» (1890–1914), що став дуже популярним під редагуванням Катрі Гриневичевої і Костянтини Малицької, трохи пізніше в Києві виходить місячник для дітей «Молода Україна», що його редагувала Олена Пчілка (К., 1906–1914). У ці роки з’являються також студентські журнали «Шляхи» (Львів, 1913–1914), «Відгуки» (Львів, 1913), «Український Студент» (К., 1913), пластовий «Пласт» (Сокаль, 1914) і журнал для середньошкільної молоді «Житє» (Львів, 1912–1914). Врешті, як стверджує М. Ільницький, аналізуючи загальний розвиток франкознавства вже у міжвоєнне двадцятиліття у Західній Україні, «Літературознавці, таким чином, намічали пунктиром провідні лінії. Все це стосується в основному поезії І. Франка. Його проза, драматургія, літературознавчі праці не стали предметом уваги критики та науковців» [192: 24]. Що симптоматично, той же дослідник віддає пріоритет у виданні та осмисленні творчості Франка у 20-х роках 20-го ст. східноукраїнським (себто – «підрадянським») ученим, маючи на увазі видання у Харкові 29 томів (32 книги) творів письменника-галичанина, що їх було реалізовано за редакцією С. Пилипенка, а підготував до друку І. Лизанівський. Ільницький подає дві основні домінантні лінії у франкознавчих дослідженнях доби «Розстріляного відродження», що окреслились тоді: соціологічна, яка набувала форми вульгарно-соціологічної, та формальна [192: 20–21]. Знову ж таки, хоча

рецепція Франкових педагогічних ідей була дійсно «пунктирною», на емпіричному рівні, вже тоді відбувалось формування шкільної та університетської програми з української літератури та представництва у ній текстів Франка.

Характеристичним для наступних 60-ти років став розділ «Іван Франко» в «Нарисі історії української літератури» Володимира Коряка [233: 353–437]. Окрім оглядового, доволі загального життєпису та традиційних оцінок освіти і педагогічної кар'єри («...Професорувати не пощастило через донос галицької інтелігенції “на політичне минуле”») [233: 354], радянський історик літератури безапеляційно сформулював ідеологічне кліше, що стало «зразком» для більшості дослідників Франкової спадщини: «Особиста драма Франка в тім, що в Галичині йому не було розгону. Мусив підлягати міщанським нормам, асимілюватися в багні дрібної буржуазії, яка на той час була попутницею пролетаріату селянства» [233: 368]. У рамках вульгарно-ідеологічного шаблону Коряк доволі системно проаналізував Франкові тексти з шкільною тематикою і проблематикою, особливо зупинившись на «новелі» «Гірчичне зерно» та образі «інтелігентного пролетаря» Лімбаха [233: 409–411], «Борисі Грабі» й образі «ідейного вчителя» Міхонського [233: 419–422]. Неприховано тенденційною є загальна «жахна картина Василянської педагогіки» [233: 409] або ж такий абсурдний висновок: «Цікаво те, що Міхонський є емігрант з Росії. Очевидно, на думку Франка, тільки російська культура створювала людей з такою надзвичайно широкою освітою, широким поглядом на історичний процес, людей так одмінних од галицьких інтелігентів» [233: 422].

Натомість інакше оцінювали систему освіти для українців в Австрійській монархії представники «формальної», або ж «наукової» школи франкознавства у радянській Україні, яку представляли головню учні В. Перетца, фундатора «філологічної» школи в українському літературознавстві, – М. Зеров, М. Драй-Хмара, П. Филипович. Зокрема, М. Зеров у статті «Франко – поет», окреслюючи основні етапи еволюції митця, писав: «Школу Франко перейшов

довгу і хорошу – спочатку в Ясениці Сільній, де вчився читати українською, польською і німецькою мовами, потім у Дрогобицькій нормальній школі (чотирикласовій, міській) при василіанському монастирі» [168: 465].

Утримуючись від оцінних суджень про Франкову освіту, провідний критик початку ХХ ст. Микола Євшан відзначив декілька цікавих для нашого ракурсу дослідження аспектів. У розвідці «Іван Франко (Нарис його літературної діяльності)», надрукованій 1913 року в «Літературно-науковому вістнику», багатій на всілякого роду перифрази-дефініції («Джеджалик», «Бляйберг в своїй суспільности», «Мирон», «Франко», «Мойсей»), Євшан означає Франка як «приватного» вченого через його невдачу з кандидуванням на кафедру української літератури Львівського університету [154: 144], але й також як організатора та ментора молоді генерации українських письменників під час редакторської праці на чолі «Літературно-Наукового Вістника»: «Цілий ряд молодих, початкуючих авторів, поетів, белетристів, публіцистів згуртувався коло журналу, – і тепер літературний рух закипів не на жарт. І. Франкові припала в тім житті немала роль як організатора. Літературна молодь не мала до кого звернутися, як тільки до нього, і гуртом обступила його. Франко добре почув себе серед тої атмосфери, до молоді віднісся вповні прихильно, навіть по-приятельськи» [154: 147]. Сповнював Франко, отже, функцію не тільки «приватного» вченого, але й «приватного» університету. Безмірно поцінував М. Євшан діяльність Франка, присвячену дітям і молоді: «Треба сказати, що без участі Франка наша діточа література була би зовсім убогою...» [154: 151].

Із рецепції Франкових ідей у педагогічній сфері впродовж міжвоєнного періоду у Галичині варто відзначити цікаву дискусію між літературознавцями та церковними ієрархами щодо можливості так званого «культу Франка», щодо власне потреби і способу вивчення творчості письменника у школі, впливу атеїстичних та соціалістичних мотивів у його творах на молодь. Скрайні тенденційні «розбори» католицьких критиків, спрямовані на заперечення мистецької вартості текстів Франка через невідповідність засадам

християнської моралі та етики, часто були «пересадними». Зразком такого підходу є аналіз збірки «Зів'яле листя» і загалом світоглядного дискурсу Франка у публікаціях Осипа Назарука на сторінках «Поступу» [373–374], в інших матеріалах цього ж автора до десятиріччя смерті І. Франка, де критик порушував питання так званого «антикульту» письменника через його матеріалістичний світогляд [375]. Так чи так цю проблему обговорювали багато представників української католицької критики міжвоєнного двадцятиріччя, а ця тема детально досліджена зокрема у публікаціях автора [315, 329, 332, 345]. Особливо цікавою і для сучасної рецепції «цілості» Франка у педагогічній і світоглядній сфері є позиція педагога і літературознавця Костянтина Чеховича, який активно досліджував та адаптував художню спадщину Каменяра для середньої і вищої школи, зумів синтезувати його складну філософську і художню доктрину [692–699].

Системотвірною для наступного вивчення доробку Франка (також і педагогічного), стала подальша діяльність М. Возняка у час міжвоєнного двадцятиріччя [51, 57], під час нацистської [52–53, 59] та комуністичної окупацій [47, 54, 56, 58]. Емпіричний етап дослідження і систематизації текстів та епістолярію Франка, публікаторська і реноваторська діяльність Возняка створили підґрунтя для справді масштабного освоєння (а можна сказати – «присвоєння») як педагогічної, так й іншої наукової, а також мистецької спадщини Івана Франка під час підготовки і відзначення його ювілею 1956-го року. Звісно, що ідеологічні постулати визначали зміст і форму розвідок про Франка-дидакта, однак саме тоді, у 1950–60-х роках, опубліковано спеціальні наукові і літературознавчо-педагогічні праці про погляди Франка на методику викладання літератури у школі та університеті, його думки про методологію і програми навчання української літератури, навчальні підручники і посібники, про літературно-естетичне виховання та інші загальнодидактичні постулати. Передували цьому надзвичайно продуктивному десятиріччю (1956–1966) комплектування і публікація наукового збірника Львівського університету з

невідомими матеріалами про життя і творчість мислителя [185]; програмна монографія А. Брагінця про філософські та суспільно-політичні погляди Франка [30], що з'явилися ювілейного року. У 1957 було опубліковано монографію П. Яременка [720], в якій поряд з ідеологічно заангажованим змістом («У боротьбі за передові принципи літературно-естетичного виховання», «Вихователь молоді») містився цінний розділ «Іван Франко про викладання літератури в школі» з новим фактажем про педагогічну діяльність вченого, його лекторську майстерність. Того ж року вийшов друком Збірник матеріалів виїзного засідання відділу методики літератури НДП УРСР, присвяченого 100-річчю від дня народження І. Я. Франка, в якому дебютували багато відомих потім галицьких педагогів-франкознавців, зокрема З. П. Гузар, О. Й. Бондар, М. М. Горинь, Й. Й. Петраш, Ф. О. Шкіль та ін. [174]. Особливо варто відзначити статтю Олександра Мазуркевича «Роль І. Франка в розвитку методики української літератури» [288], яка була своєрідним начерком до етапного розділу «Система поглядів І. Я. Франка в галузі методики літератури» в його «Нарисах з історії методики української літератури» [287]. Непроминальне значення і для сучасного педагога-франкознавця має стаття-рецензія І. Денисюка на повище згаданий дрогобицький Збірник [125].

1961 рік ознаменувався виходом пропагандистської книжки про світоглядні параметрисядщини Франка (у тому числі педагогічної) В. Савинця [447] та цінного дидактичного збірника «Література в школі. Наукові записки» [272], у якому авторами методичних розвідок були К. М. Сторчак, П. Г. Моренець, З. П. Гузар, О. Р. Мазуркевич. Із методичних праць шістдесятих років серії «На допомогу шкільному вчителю» варто назвати посібники «Вивчення творчості І. Я. Франка в школі. К., 1962» (автор – Л. С. Худаш) [682] та «Іван Франко в школі. К., 1964» (автор – М. У. Походзіло) [425]. Цінні фактографічні матеріали про різновиди педагогічної діяльності та методологічні постулати про викладання літератури Франка містяться у збірнику «Іван Франко: Документи і матеріали. 1856–1965» [182].

Завершила «ювілейне» десятиріччя у 1966 році ґрунтовна і новаторська методична книга Б. Степанишина «Вивчення творчості Івана Франка в школі», адресована вчителю-словеснику [471]. Попри позірно заманіфестовану вузьку («нішеву») спрямованість, скерування до «шкільної парти», автор-методист написав універсальний посібник про вивчення літератури на прикладі життєпису і творчості Франка, що не мав аналогів на той час. У розвідці Степанишин використав багато невідомого франкознавчого матеріалу, оригінально проінтерпретував Франкові тексти та створив методичний комплекс дидактичних вправ і завдань. Посібник відзначився вивіреною науковим підходом та незвичайною як на той час політичною нейтральністю, україноцентричними орієнтаціями. Власне, такі принципи написання книги для вчителів зумовили тривалу «вимушену перерву» у публікаціях (не у діяльності) методиста – наступні книги вийшли вже в час української державності [472–474]. Очевидно, що невідрефлектованими у ранній розвідці Степанишина залишились Франкові думки про національний стрижень у вихованні і навчанні української літератури, не залучено було чимало праць мислителя, що були недоступними для рецепції у той час, однак це було характерним і майже неунікним для радянського періоду.

Деяким ученим, попри неминуче ідеологічне нашарування у їхніх працях, почасти вдавалося реалізовувати свій науковий потенціал. Особливо це стосується франкознавчих розвідок Василя Смаля, які підсумовано ґрунтовною монографією «Педагогічні ідеї Івана Франка» у 1966 році [464]. Книжка справді увібрала все найкраще і найгірше, що було зроблено на той час у вивченні педагогічних концептів Франка. З одного боку, у розділах «Критика антинародної політики експлуататорських класів у галузі освіти в творах І. Я. Франка», «Проблема учителя в працях І. Я. Франка» завершено формування ідеологічного ярлика-шаблону про письменника-«попутника», який «...не піднявся до марксистського розуміння авангардної ролі робітничого класу в соціальній революції, до усвідомлення необхідності диктатури

пролетаріату... Не зміг підняти і до марксистського розуміння революційної боротьби. З одного боку, він говорив про необхідність насильного повалення влади експлуататорів, а з другого, перебільшував роль освіти в революційній побудові суспільства, відносячи її до рушійних сил у розвитку людства» [464: 8]. В. Смаль цілеспрямовано впродовж усього тексту намагався довести, що «високо оцінив Франко і прогресивну російську педагогіку. Письменник відзначив її ідейність, гуманізм, наукову оригінальність і підкреслював, що завдяки діяльності прогресивної російської інтелігенції, яка боролась за високі соціально-політичні ідеали, Росія в галузі педагогіки йшла попереду Західної Європи» [464: 186], а «австрійська шкільна система з її реакційними рисами прирікала педагога на моральне і духовне падіння, перетворювала його в бездушну істоту, послухне знаряддя властей, кар'єриста» [464: 126]. Натомість, науковець вперше оприлюднив у монографії багато невідомих архівних матеріалів, однак цензурував їх, використовуючи суб'єктивно і тенденційно. Також уперше обрав для аналізу педагогічних ідей Франка чимало нових художніх текстів, зокрема новелу «Вільгельм Телль» та оповідання «Іригація». Передусім мають наукове значення ті сторінки розвідки, у яких дослідник проаналізував праці Франка про зміст і методи навчання літератури, систематизував його доробок як історика школи та освіти. Загалом же висвітлено об'єкт дослідження виключно через сито комуністичної ідеології, тому для аналізу В. Смаль обрав не всю спадщину мислителя і, загнаний у прокрустові рамки зовнішньою і внутрішньою цензурою, однобічно та тенденційно класифікував і догматизував погляди Франка, використовуючи головню його праці 1870–1880-х років та лишень вибірково – 1890–1910-х.

До важливих здобутків франкознавства заслужено належить комплектація та опублікування у 1960 році збірника педагогічних статей і висловлювань класика, що його здійснив Олександр Дзевєрін [180], вперше у перекладі українською мовою відкривши для читача дев'ятнадцять польсько- та німецькомовних публікацій Франка. Загалом книжка містить п'ятдесят п'ять

статей та уривків і на сьогодні залишається хай не повним, але найбільш доступним джерелом. Текстам Франка передують змістовна вступна стаття упорядника [140].

Традиційно ідеологічно заангажованою була рецепція педагогічної спадщини Франка у 1970–1980-их роках. Із найбільш продуктивних у цьому ракурсі франкознавців можна відзначити І. Басса та А. Каспрука [18], які усталювали стереотипний тенденційний погляд на складові освіти та дидактичні постулати класика. Важливим здобутком і фундаментом для подальших франкознавчих розвідок став бібліографічний покажчик праць про Франка за 1956–1984 роки авторства М. Мороза [358].

Вільними від ідеологічного пресу залишалися розвідки українських учених-франкознавців в екзилі, однак на їхній роботі позначалась відсутність архівів, періодики та наукового академічного середовища. Усе ж таки діаспорне літературознавство в рамках функціонування кількох незалежних наукових інституцій (НТШ, УВУ у Мюнхені, УВАН, Фундації ім. Шевченка та ін.) гідно відзначило 100-і роковини письменника та видало десятки праць про нього, що мають неперехідне значення. З-поміж цих досліджень відзначимо фундаментальну книгу С. Сірополка «Історія освіти в Україні» [455], у якій скрупульозно проаналізовано на основі масивного фактажу також й освітню політику імперії Габсбургів часів Івана Франка. Продовжував свою діяльність знаний бібліограф і дослідник творчості Франка, його знайомиць і приятель В. Дорошенко, який вивчав і педагогічні погляди свого вчителя [145–146]. Деякі праці Дорошенка тільки зараз стали доступними в Україні і все ще залишаються актуальними [147]. Вагомими свідченнями для розуміння автентичного сприйняття Франкових шкільних й університетських перипетій є спогади адвоката С. Барана, опубліковані в Німеччині 1952 року [16], оглядовий збірник «І. Франко й франкіяна на Заході» про франкознавство у Канаді, виданий також до столітнього ювілею поета [172]. Особливе значення для розуміння еволюційного розвитку педагогічних ідей у Франка та його

оцінок школи та вчителів має капітальна книга Л. Луціва [279], якій передував бібліографічний нарис у виданні «Свободи» [280]. Науковець дуже точно розставив акценти на причинах Франкового критицизму, аргументовано опонував радянським франкознавцям: «Тут треба пригадати, що І. Франко не так чорно дивився на свої шкільні роки, як це люблять тепер представляти, говорячи про «буржуазну школу», а ще до того у оо. Василян» [279: 38–39].

Безперечно, що концептуальне значення для справжнього про– чи пере– прочитання Франка, розуміння його світоглядних цін, національного духу, знаковості постаті для формування модерної нації мають розвідки Є. Маланюка [289–291], оприятлені у 1950–60-х рр., але сформовані упродовж багатьох десятиліть осягнення українського Мойсея. Продуктивними і сьогодні для значного сегмента франкознавства залишаються погляди етнопсихолога В. Яніва, який досліджував традиціоналізм національного і соціального в українській виховній системі також і на прикладі текстів Франка, зокрема його ранньої творчості [716–717]. Варто відзначити теж важливі праці Л. Рудницького [443], Ю. Шевельова [708].

Етапним для франкознавства стало проведення у 1996 році Міжнародної наукової конференції «Іван Франко – письменник, мислитель, громадянин» [173] та у 1998 році Міжнародної наукової конференції «Українська філологія: школи, постаті, проблеми» з нагоди 150-річчя заснування першої кафедри української словесності [501]. Сотні публікацій учених з України і поза її меж про особистісний розвиток Франка, творчі і наукові контакти, журналістську та публіцистичну діяльність, його літературознавчу теоретичну і методологічну парадигму, про розвиток української філології у Львівському університеті та участь у цьому процесі Франка забезпечили комплексне наукове осмислення доробку мислителя й остаточно утвердили Львівську франкознавчу школу як інтегральну і визначальну частину Львівської філологічної школи. Звісно, що передували цьому десятиліття кропітливої праці головно двох інституцій – кафедри української літератури Львівського університету та Інституту

франкознавства (від 1988 р.)^{*}. Десятки наукових зібрань, зокрема «Академік М. Возняк і розвиток української національної культури» (Львів, 1991), «Іван Франко і національне відродження» (Львів, 1992), щорічні наукові франківські конференції, збірники тез і матеріалів цих заходів, збірник франкознавчих публікацій І. Денисюка «Невичерпність атома» (2001), збірник «Честь праці!: Академік Михайло Возняк у спогадах і публікаціях (2001) М. Нечиталюка, збірник наукових праць молодих учених на пошану професора І. О. Денисюка (до 75-річного ювілею вченого) «Semper tūo» (2002); франкознавчі випуски «Вісника Львівського університету. Серія філологічна» та відповідні випуски наукового збірника «Українське літературознавство» уконституювали завершення першого своєрідного періоду розвитку «державного» франкознавства. Програмний погляд на різні періоди франкознавства як окремої галузі українського літературознавства маємо у двох публікаціях Івана Денисюка: «Франкознавство у Львівському університеті» (1995) [135] та «Франкознавство: здобутки, втрати, перспективи» (1998) [136].

Дедуктивний огляд франкознавчих монографій у «денисюківське» десятиріччя від 1998 до 2008 року здійснили М. Легкий і С. Пилипчук [268], зреферувавши книги Т. Пастуха [409], М. Легкого [267], В. Микитюка [327], Р. Голода [77], Р. Чопика [702], М. Гнатюка [71], А. Скоця [458], Б. Тихолоза [488, 491], В. Корнійчука [229], В. Працьовитого [426], І. Денисюка [132, 134], Т. Салиги [449], Л. Сеника [450], Я. Мельник [296], серію книг «Іван Франко» Р. Горака та Я. Гнатіва [82–91], студію Л. Бондар [28]. Також закономірно відзначено публікацію збірника «Іван Франко. “Зів’яле листя”: тексти, матеріали, дослідження» [179], класичних франкознавчих текстів Михайла Мочульського [362]; шевченкознавчих праць І. Франка [181], авторських мовознавчих монографій про Франка І. Ціхоцького [685], О. Сербенської [452]; збірних мовознавчих проектів [506, 468, 177]. Окремо наголошено на поступі в освоєнні проблеми «Франко-фольклорист», що його засвідчили монографії

^{*}З 1954 до 1988 року функціонував Кабінет франкознавства.

Я. Гарасима [64], перевидання тритомного корпусу «Галицько-руські народні приповідки» І. Франка у 2006–2007 роках за науковою редакцією С. Пилипчука та його ж книга «Галицько-руські народні приповідки»: пареміологічно-пареміографічна концепція Івана Франка» (Львів, 2008) [421].

Системну продуктивну роботу над гідним відзначенням 150-річчя від дня народження Каменяра-Мойсея у 2006 році університет його імені удекорував проведенням Міжнародного наукового конгресу, а публікація матеріалів стала визначною подією для франкознавства зокрема і для української гуманітаристики загалом [183–184]. Знаменно, що вперше в історії проведення франкознавчих симпозіумів було виділено окрему секцію «Педагогіка», у якій було плідно продискутовано багато цікавих для сучасної української школи аспектів Франкової педагогічної спадщини. Це різнопланові статті Л. Рижак [411], Н. Захлюпаной [163], О. Караманова [202], В. Микитюка [349], Р. Чопика [703], Т. Равчини [439], Н. Заячківської [164], О. Петраша [419], С. Оленича [400].

Так чи так ці поліфонічні франкознавчі розвідки створили наукову просторінь для синтетичного вивчення Франкового педагогічно-літературознавчого дискурсу, про потребу осмислення якого у жанрі проблемно-синтетичної монографії зазначав провідний франкознавець І. Денисюк ще у середині 90-х років минулого століття у вказаних вище програмних статтях, а також у шереху інших розвідок про освітній «життєпис» класика та автобіографізм художніх текстів про школу, про проблеми міжнаціональних стосунків і шкільну лектуру, методику викладання української літератури та аксіологічні дилеми у публіцистичних і педагогічних творах І. Франка. Денисюкові рецензії на франкознавчі збірники і видання, полемічні статті про наповнення шкільних та університетських програм текстами Франка, про генологічну специфіку вивчення художніх творів у середній і вищій школі, про новаторство письменника та Франкову концепцію національної літератури стали класикою франкознавства, ґрунтовною

методологічною базою для наукового пізнання спадщини мислителя, звісно ж – також у ракурсі літературознавчо-педагогічному. Монографічні розвідки І. Денисюка [127, 134], понад два десятки спеціальних праць з педагогічною та прикладною проблематикою [118–139], написаних упродовж майже півстоліття та переопублікованих серед інших франкознавчих розвідок у книгах вченого вже у XXI столітті [129, 132], роль ученого як генератора наукових франкознавчих (і не тільки) ідей у львівському й загальноукраїнському академічному середовищі дають всі підстави назвати Денисюка фундатором львівської франкознавчої школи часів незалежності України.

Львівську школу франкознавства також репрезентують глибокі розвідки «витонченої мініатюристики» у франкознавстві (за аналогією до самохарактеристики Франка – *В. М.*) Лариси Бондар [23–28]. Цілеспрямовано й адресно на вчительську аудиторію орієнтовані франкознавчі праці Г. Васяновича [34–36]. Важливе місце посідають ґрунтовні теоретичні монографії М. Гнатюка про наукову методологію Франка та окремі дослідження аксіологічних проблем мемуаристики про Франка [68–76]. Особливою для пізнання Франка-людини, Франка-ментора є роль перевиданих двічі «Спогадів про Івана Франка» (1997, 2011) [465–466]. Незамінними для пізнання «цілого» Франка є інтердисциплінарні студії М. Ільницького [191–193], скрупульозні Я. Мельник [294–300], академічні М. Легкого [262–267]. Змістовні і велегранні розвідки В. Корнійчука [224–230], фахові дослідження Т. Пастуха [408–411], вагомні роботи Т. Салиги [448–449], Л. Сеника [450–451], А. Скоця [457–459], оригінальні студії Б. Тихолоза [487–493] і Н. Тихолоз [494], стереометричні прочитання Р. Чопика [702–703], А. Швець [705–706] створюють надзвичайно масштабну, різноманітну за методологією та суб'єктивними особистісними критеріями поцінування текстів Франка дослідницьку парадигму.

Фундаментальне значення для сучасного франкознавчого процесу загалом і для системного дослідження педагогічної проблематики у спадщині

класика зокрема має академічне коментоване довидання Франкового 50-томовика: «Додаткові томи до Зібрання творів у п'ятдесяти томах» [Т. 51: Прозові переклади, 1876–1912 (К., 2008); Т. 52: Оригінальні та перекладні поетичні твори (К., 2008); Т. 53: Літературознавчі, фольклористичні, етнографічні та публіцистичні праці, 1876–1895 (К., 2008); Т. 54: Літературознавчі, фольклористичні, етнографічні та публіцистичні праці. 1896–1916 (К., 2010)], публікація видання «Покажчик купюр: (до Зібрання творів Івана Франка у п'ятдесяти томах)» [569], що його здійснили науковці Інституту Івана Франка НАН України. Чимало наукових ідей (також і педагогічно-методичних) реалізовано в процесі роботи над проектом «Франківська енциклопедія», яку готують в Інституті Франка у семи томах (голова редколегії: М. Жулинський, керівник проекту: Є. Нахлік). Том I – «Іван Франко й українська література: попередники та сучасники» (статті, присвячені окремим персоналіям) [507]; Том II – «Іван Франко й зарубіжні літератури» (статті, присвячені окремим персоналіям); Том III – «Іван Франко: поетичні твори» (статті про більшість поетичних творів, циклів, збірок); Том IV – «Іван Франко: художньо-прозові і драматичні твори, літературознавчі праці» (статті про більшість прозових і драматичних творів, основні літературознавчі праці); Том V – «Іван Франко: теоретико-літературні аспекти творчості. Міфологічні, фольклорні та літературно-традиційні персонажі» (статті про естетичні погляди письменника та поезику його творчості – жанрів, стилю, віршування тощо, а також про міфеми, запозичені з різних міфологій, про фольклорних та літературно-традиційних персонажів). Франкознавці цієї науково-дослідної інституції опублікували багато цінних авторських і колективних монографій, збірників, у яких частково порушено і проблематику рецепції педагогічного доробку мислителя, інтерпретації та сучасної реінтерпретації його класичних художніх текстів, авторської методології аналізу Франкових творів [357, 475, 186].

Ще одним історичним і сучасним центром франкознавства безперечно є «мала батьківщина» Франка – Дрогобич. Науковці Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка передусім у дидактичному, навчально-методичному сегменті франкознавства також створили потужну наукову школу, яку представляють декілька оригінальних осередків. У ракурсі нашого дослідження відзначимо науково-методичну роботу Інституту Франкознавства, який скомплектував у 2003 [176] та 2009 [175] роках вагомі науково-методичні збірники про вивчення творчості Франка у школі, а також разом із кафедрою теорії та історії літератури видав упродовж 2001–2015 років шість збірників наукових праць «Франкознавчі студії» [674–679]. Ця ж кафедра опублікувала три вагомі книги матеріалів циклу Міжнародних наукових конференцій «Нагуєвицькі читання» [368–370].

Значне фактологічне і методологічне значення мають дослідження історії української освіти і виховання другої половини XIX–XX ст., загальної і порівняльної педагогіки, теорії і методики виховної роботи, проблем дитиноцентризму в педагогічних науках, інститутів і чинників виховання, аксіологічних засад сучасної освіти, що їх здійснює колектив кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького університету. Тут сформовано самобутню наукову школу «Історія, теорія і практика української освіти і виховання», у рамках якої чимало розвідок спрямовані на вивчення педагогічної спадщини І. Франка. Наукова продукція представлена у регулярних фахових збірниках праць із серії «Людинознавчі студії» (понад тридцять) та інших спорадичних виданнях [282–286, 403, 434–436].

Особливу роль в активізації досліджень теми «Іван Франко в школі» в дрогобицькому академічному середовищі донедавна відіграв екстраординарний методист-науковець Зенон Гузар, який сам, будучи педагогом-практиком, більше, ніж півстоліття адаптував здобутки франкознавства для потреб навчальних закладів. Починаючи від участі у важливому для свого часу ювілейному збірнику 1957 року [174], до підсумкової

книги свого життя «Вступ до франкознавства» (2008 р.) [109], франкознавець утвердився як знаний майстер мікроаналізу текстів письменника з педагогічною проблематикою, дослідник креаціонізму його творчості і представництва у шкільній лектурі, краєзнавчо-життєписних розвідок про Франка, є автором багатьох оригінальних навчально-методичних підручників і посібників для вчителів [103–108].

На проблемі сучасної рецепції Франка-митця у школі, на потребі зміни одновимірного та канонізованого ідеологічно вивчення його текстів наголошує О. Баган [4–7]; аксіологічні і морально-етичні постулати у спадщині Франка вивчає О. Вишневський [38–40], цю ж проблематику розвиває Р. Вишнівський [41–42]. Роль лектури у формуванні особистості учня, а також образ книги як засіб характеристики персонажів у Франкових творах, майстерність Франка як предтечі онтологічної герменевтики оригінально висвітлив М. Гольберг [79–80]. Етапи освітнього шляху Франка досліджує М. Зубрицький [171], влучно актуалізує для проблемного вивчення у школі тексти Франка з образами національної інтелігенції та сакральне у художній літературі І. Набитович [364–367]. Важливе науково-прикладне і методичне значення для вивчення педагогічної спадщини Франка мають праці Т. Біленко [20], М. Гуняка [113], М. Іванишин [187], П. Іванишина [188–190], В. Кеміня [208–210], О. Невмержицької [382], Г. Сабат [445–446], М. Чепіль [688–691], М. Шалати [704] та ін.

Звісно, франкознавство в Україні не обмежується цими двома географічно прив'язаними та історично сформованими науковими центрами, бо спадщина Франка цікавить всю країну і не тільки. З-поміж праць про його дидактичні погляди, про специфіку навчання літератури, що їх пробували актуалізувати уже у ХХІ столітті, варто виокремити розвідки самотнього педагога М. Стельмаховича [469–470]. Зокрема, ґрунтовною та науково об'єктивною є стаття у навчальному посібнику «Історія української школи та педагогіки» [469] (Київ, 2003), де чи не вперше у пострадянський час досить

чітко розглянуто еволюцію світоглядних та педагогічних поглядів Франка, а не взято до уваги тільки ранній («продрагоманівський») період його діяльності, наголошено на праці над виробленням національної освітньої традиції, прослідковано послідовну боротьбу Франка проти колоніального гніту в освітній сфері як австрійської, так і російської імперії. Усе ж таки, основну увагу в розділі акцентовано на доробку Франка-історика педагогіки та його баченні національного виховання у школі. Проблему Франкових оцінок рівня педагогічної компетенції тодішньої школи Стельмахович заторкує лише побіжно.

Питання трактування збірного образу вчителя у художній творчості Франка досліджували Д. Скільський [456] та В. Погребенник [424]. Останній також проектував Франкові тексти про школу на прототип моделі майбутнього громадянського суспільства, суспільства відповідальних громадян. Цікаву компаративістську студію на матеріалі «освітянських» текстів І. Франка і Ч. Діккенса написала Л. Богачевська [22], застосувавши типологічно-порівняльну методологію. Із ювілейних матеріалів до 150-річчя від дня народження класика варто вирізнити статті М. Євтуха [153], С. Пультера [437], Я. Татарина [483], що відзначаються оригінальністю порушених проблем, своєрідною планіметричною панорамністю оглядів. Об'єктивна оглядовість характерна для статті В. Захарової про роль Франка в історії методики викладання літератури [162], оригінальною та по-науковому виваженою є розвідка Л. Каневської про психологічний автопортрет Франка «у розвитку», судження авторки про еволюцію його світогляду, також іна прикладі спогадів класика про своїх учителів [201].

На жаль, уже в 21 сторіччі ще є анахронічні педагогічні біографії І. Франка, базовані на компіляції розглянутих повище праць советських франкознавців піввікової давнини. До такого штибу робіт належить розділ «Іван Якович Франко (1856–1916)» в університетському підручнику «Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських

педагоги. – К. : ВД «Професіонал», 2004». Ж. Борщ наголошує на немовби Франковій «...критиці класового характеру виховання в капіталістичному суспільстві» [29], градує педагогів минулого на «прогресивних» і «реакційних», пише про «боротьбу трудящих», «єзуїтський режим виховання», «садистську злобу вчителів» у школі Франка та приходять до «закономірного» висновку: «Отже, основним методом виховання у гімназіях та народних школах часів І. Франка були тілесні покарання учнів» [29: 316]. Власне, якщо такі ідеологічні пасажі у книжці В. Смаля 1966 року [464] сприймаються як щось закономірне і неминуче на той час, то у сучасному підручнику для студентів вищих навчальних закладів України неприємно вражають. Про те, що аналізований розділ компільований із вказаної книги В. Смаля, засвідчують чисельні запозичення (і десятки фактографічних помилок) та безпосереднє твердження, що «Найповнішими джерелами досліджень, з нашого погляду, є монографії «Іван Франко. Педагогічні статті і висловлювання» та «Педагогічні ідеї Івана Франка» [29: 290]. Либонь, йдеться про збірник праць (не монографію) Франка, що їх упорядкував О. Дзевєрін у 1960 році, та, власне, книгу В. Смаля. Важко опонувати твердженню Ж. Борщ, що «...до цього часу немає жодної великої праці, в якій була б висвітлена вся система поглядів письменника на основні педагогічні проблеми» [29: 289], однак хоча б 50-томове видання творів Франка можна би використати, та й зібрана повище бібліографія показує дещо інший стан дослідження проблеми.

Нерозуміння джерел так званого «цвинтарництва» педагогічної прози Івана Франка, причин критики освітньої системи у Галичині у 2-й половині 19-го віку часто зумовлене все ще перевагою напрацьованих радянським літературознавством та педагогікою концептів «Франка-революціонера та історії боротьби трудящих Галичини за народну освіту і демократичну школу», «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, матеріаліста та нігіліста» і т. д. Таке однобічне відбирання його спадщини з вульгарно-соціологічних позицій класової боротьби, у протиставленні «прогресивного» Івана Франка до «реакційних» діячів того часу, надмірному наголошуванню на антиклерикальних висловлюваннях, анахронічно представлено й в іншому університетському навчальному посібнику [359]. У неспівмірно короткому розділі про педагогічні думки І. Франка також допущено багато фактографічних помилок. Подібними стереотипами і кліше відзначаються й деякі інші сучасні розвідки про «життя, діяльність та педагогічні погляди» І. Франка [216–217, 238]. Зокрема, Л. Кобель абсолютно заангажовано підкреслює начебто реалізовану у російських освітніх умовах теорію школи рідної мови Я. Коменського, «величезну роботу К. Д. Ушинського, спрямовану на створення взірцевої початкової школи для навчання дітей свого народу» [216: 125], та відзначає зацікавленість питаннями початкового навчання російських «революційних демократів – Белінського, Добролюбова, Чернишевського» [216: 125]. Принаймні дивним у наш час у статті є замовчування того факту, що Франко здобував освіту й у тривіальній, й у василіанській «нормальній» школі, й в університеті хай частково, хай у недостатньому обсязі, але справді рідною українською мовою навчання, натомість бачимо знову повторювання кліше Г. Войташевського про «суто пруську систему виховання», «повне неуцтво вчителів, дике знущання над дітьми, жорстокі фізичні кари: різки та палки – ось та сумна шкільна дійсність, що її малює письменник у своїх оповіданнях» [216: 126], що його так пристрасно та аргументовано заперечив сам Франко у «Причинках до автобіографії» [632]. Подібним «класовим» підходом позначена також повністю вторинна згадувана вище стаття І. Кравченка, заснована на тій же «позачасовій» монографії В. Смаля 1966 року та атакістичних твердженнях автора статті про Франка, який «переконливо довів, що в умовах несправедливого суспільного ладу зміст і методи шкільного навчання й

виховання підпорядковуються цілям підготовки вірних слуг експлуататорської держави. Разом із тим, він розкрив захоплюючі перспективи розвитку освіти і виховання в новому суспільстві, що є характерним для сьогодення» [238: 151]. Можна погодитись, либонь, із однією тезою автора: «На жаль, педагогічні ідеї І. Я. Франка ще мало відомі нашому вчителюству. Це пояснюється насамперед тим, що вони недостатньо досліджені. Франкова педагогічна спадщина обминається навіть у вузівських підручниках із історії педагогіки, хоч знання її вимагає програма з цієї дисципліни» [238: 148, 151], повтореною чомусь двічі.

Отож, можемо констатувати, у франкознавчому педагогічному дискурсі все ще присутній (а надто часто переважає) ідеологічний чинник, що само по собі не є чимось екстраординарним: драматизм життєвої долі Франка, його роль піонера у формуванні національного «передівництва»*, протистояння чужій офіційній політичній системі та українським позадержавним національно-громадським інституціям, суто особистісне кредо і психотип («проти хвиль плисти, проти рожна перти») мотивують та дають певні підстави до такого трактування. Врешті, – сама художня (і педагогічно-публіцистична!) творчість, особливо раннього періоду, з її радикалізмом, критичністю та (ніде правди діти!) революційністю, спонукає до такого відчитання Франка. Однак категорично вадливим є ігнорування національного і суспільного контексту, у якому формувався та працював мислитель, обмеження сфери його критицизму лишень і тільки догалицької простороні, ігнорування загальноукраїнського та європейського контекстів, що призводить до усталення догматичних шаблонів радянської доби, продовження «більшовизації» спадщини митця і науковця у масовій свідомості. Також однією із причин і «методів» такого ідеологічного збіднення доробку мислителя є ігнорування діахронічного погляду на всю діяльність Франка, комплексного дослідження його доробку «у розвитку», в системній єдності.

* Дефініція П. Куліша, якою він означував національну інтелігенцію, інтелектуалів.

Між тим, окрім суто філологічно-педагогічних напрацювань емпіричного характеру та низки аналітичних розвідок про педагогічний вимір та параметри дидактичної спадщини Франка у діаспорному просторі, досить широко реалізованих можливостей уже науково об'єктивного студіювання часів незалежності України, дійсно немає узагальнювальної синтетичної праці про Франкові педагогічні концепти. У науковий обіг увійшли без перебільшення тисячі різнопланових і різновартісних розвідок, що дозволяє по-новому, по-сучасному осмислити та зробити позитивною педагогічну методологію мислителя. Серед них багато інтердисциплінарних і суміжних із педагогікою та літературознавством – історичних, філософських, політологічних, правових та інших галузей, які також дуже важливі для дослідження означеної проблеми. Це, зокрема, праці істориків Я. Грицака [98–99], В. Качмара про історію Львівського університету [205–206], О. Сухого про суспільно-національну специфіку Франкового періоду у Галичині та російський вплив [481], Л. Тимошенка про шкільну політику Василянського монашого ордену [486] та ін. Відзначити для нашого ракурсу дослідження передусім варто методологічно новаторську, багату фактажем та оригінальну своєю концепцією монографію Я. Грицака про Франка [99], у якій автор вказує, що «Ця книжка намагається змістити акценти і довести іншу тезу: що трансформація ідентичностей і відповідно українського національного руху стала результатом появи тут радикальної політичної культури, побудованої на запозичених модерних західноєвропейських зразках» [99: 435], досліджує деконструкцію старої «руської» релігійно-протонаціональної ідентичності модерною національною українською в австрійській Галичині в останній третині 19-го ст. Зокрема франкознавець відзначив важливість у цьому процесі освітньої педагогічної програми: «У кінцевому рахунку, успіх мав здобути той, хто зуміє подолати культурну прірву, яка відділяла здебільшого малограмотне східнохристиянське населення від секуляризованої та вестернізованої еліти. Це був виклик для руських патріотів, котрі, на відміну від шукачів легшого та забезпеченішого

життя, не виемігрували з краю, а залишились в ньому. Таких, як Іван Франко» [99: 42]. У книзі, наповненій Франковою «критичністю», чітко проартикульовано, що і Франко, і Михайло Драгоманов у своїй діяльності були переконані, що «...піднести маси до загальної культури й цивілізації можна лише на національних підставах. Чи, вдаючись до образів Франкової карикатури, універсальний поїзд поступу мусить обов'язково рухатися національними рейками, тобто бути “поступусом”, а не “прогрессусом”» [99: 238], та зроблено закономірний висновок, що «Франко намагався поєднати соціалізм із націоналізмом, і таке поєднання було ядром його візії модерної української ідентичності» [99: 215].

Отже, безумовно назрілою є потреба цілісної проблемно-синтетичної монографії про Франка-ментора, необхідне наукове осмислення його прози, літературної критики та публіцистики, художніх текстів, у яких порушено проблеми навчання та взаєностосунків учня і вчителя, мемуарів, рецензій і відгуків про дидактику літератури. Для вирішення цього питання передусім потрібно систематизувати педагогічне франкознавство, а для цього ще раз виокремимо його основні етапи та головні проблемні вузли.

Першим періодом можна вважати прижиттєві розвідки, рецензії, огляди, на деякі з яких прореагував ще І. Франко. Розпочались вони від розділу в «Історії літератури руської» Ом. Огоновського (1893 р.), були продовжені працями С. Єфремова, І. Ющишина, Г. Войташевського, М. Возняка про Франка-педагога. Дискусійними є два ракурси сприйняття робіт цих франкознавців, у публікаціях яких бачимо багато цінного фактажу про етапи та особливості шкільної, гімназійної та університетської освіти Франка, лектуру у «тривіальній» та «нормальній» школі, впливи вчителів та викладачів, освітні та політичні пріоритети. По-перше, це джерела Франкового максималізму (так званого «цвинтарництва») в ранніх оцінках австрійської освітньої системи; по-друге, автобіографізм белетристики про школу. Йдеться про те, що соціологічні штампи її поцінування авторства С. Єфремова запозичили частково М. Возняк

та І. Ющишин, а пізній Франко активно спростовував «характеристику своїх дитячих літ» [526: 229]. Ця полеміка була продовженням низки франкових публікацій у львівських часописах 1912 року, у яких письменник категорично спростовував шерех політичних, національних і педагогічних стереотипів і кліше, що їх сформувала вже тоді про нього українська, польська та російська критика і журналістика.

Другий період представляє франкознавство міжвоєнного двадцятиліття із його поділом на дві основні магістралі в окупованих Росією і Польщею частинах України та відповідними оцінками дидактичних елементів спадщини мислителя. Знову ж таки відзначимо дві домінуючі лінії доби «Розстріляного відродження»: 1) соціологічну, яка набула невдовзі форми вульгарно соціологічної (В. Коряк); 2) формальну, або ж наукову (учні філологічної школи В. Перетца – М. Зеров, М. Драй-Хмара, П. Филипович, а також М. Євшан). Вагомим досягненням стало видання у Харкові 29 томів (32 книги) творів Франка, що їх було реалізовано за редакцією С. Пилипенка, а підготував до друку І. Лизанівський. Характеристичним для наступних 60-ти років став розділ «Іван Франко» в «Нарисі історії української літератури» Володимира Коряка [233: 353–437], у якому комуністичний історик літератури сформулював ідеологічну парадигму, що стала «зразком» для більшості дослідників Франкової педагогічної спадщини і, на жаль, так чи так залишається частково продуктивною. Натомість позитивно оцінювали систему освіти для українців в Австрійській монархії представники тодішньої «формальної» або ж «наукової» школи франкознавства у підрадянській Україні М. Зеров, М. Драй-Хмара, П. Филипович. Важливою для рецепції Франкових ідей у педагогічній сфері упродовж міжвоєнного періоду у Галичині стала широка дискусія між літературознавцями і педагогами різних мистецьких та ідеологічних груп про можливість так званого «культу Франка» у школі (О. Назарук, К. Чехович, О. Мох, М. Рудницький, Б.-І. Антонич, Г. Костельник та ін.) та системотвірна діяльність М. Возняка з його емпіричним етапом дослідження і систематизації

текстів та епістолярію Франка, публікаторською і реноваторською діяльністю засновника франкознавства.

Третій період – це дослідження педагогічних ідей Франка у 1950–1980-х рр., активізованих особливо до 100-го ювілею письменника, коли утворилися два антагоністичні центри: радянський та діаспорний. Кращими зразками підцензурних методичних розвідок про Франка-педагога є праці О. Мазуркевича, В. Смаля, О. Дзевєріна, Б. Степанишина, І. Денисюка, З. Гузара та ін. Деяким ученим, попри неминуче ідеологічне нашарування у їхніх працях, почасти вдалося реалізувати свій науковий потенціал. Варто ще раз відзначити, що до найважливіших здобутків франкознавства того часу заслужено належить комплектація та опублікування збірника педагогічних статей і висловлювань класика, що його здійснив О. Дзевєрін у 1960 році [180], вперше переклавши українською мовою дев'ятнадцять польсько– та німецькомовних публікацій Франка про освітні проблеми. Вільними від ідеологічного тиску були розвідки українських учених-франкознавців в екзилі, однак на їхній роботі позначилась відсутність архівів, періодики та наукового академічного середовища. Діаспорне літературознавство в рамках функціонування кількох незалежних наукових інституцій (НТШ, УВУ у Мюнхені, УВАН, Фундації ім. Шевченка та ін.) масштабно відзначило 100-і роковини письменника та видало десятки праць про нього, що мають неперехідне значення до сьогодні. З-поміж багатьох досліджень варто відзначити праці таких авторів, як С. Сірополко, В. Дорошенко, Л. Луців, Є. Маланюк, В. Янів, Л. Рудницький, Ю. Шевельов та ін.

Четвертий період представляють поліфонічні франкознавчі студії часів незалежності України, коли виникла можливість синтетичного вивчення Франкового педагогічно-літературознавчого дискурсу та оформились два основні франкознавчі центри (львівський і дрогобицький), утворено Інститути Франкознавства у Львівському та Дрогобицькому університетах. Об'єднавчою і генераційною стала діяльність І. Денисюка, який, окрім згаданих повище

програмних статей, написав шерог інших розвідок про освітній «життєпис» класика та автобіографізм його художніх текстів про школу, про проблеми міжнаціональних стосунків і шкільну лектуру, про методику викладання української літератури та аксіологічні дилеми у публіцистичних і педагогічних творах І. Франка. Денисюкові рецензії на франкознавчі збірники і видання, полемічні статті про наповнення шкільних та університетських програм текстами Франка, про генологічну специфіку вивчення художніх творів у школі і виші, про новаторство письменника та його концепцію національної літератури стали класикою франкознавства, ґрунтовною методологічною базою для будь-якого виду наукового пізнання спадщини мислителя, звісно ж – також у ракурсі літературознавчо-педагогічному [118–139]. Аналітичний огляд франкознавчих монографій у «денисюківське» десятиріччя з 1998 до 2008 року здійснили М. Легкий і С. Пилипчук [268], зреферувавши книги Т. Пастуха, М. Легкого, В. Микитюка, Р. Голода, Р. Чопика, М. Гнатюка, А. Скоця, Б. Тихолоза, В. Корнійчука, В. Працьовитого, І. Денисюка, Т. Салиги, Л. Сеника, Я. Мельник, Р. Горака та Я. Гнатіва, Л. Бондар та інших франкознавців. Системно проаналізовано розвиток франкознавства у Львівському відділенні Інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України від 1991 року, зроблено огляд франкознавчих монографій до часу заснування власне Інституту Івана Франка 2011 року у статтях Є. Нахліка [379] та Т. Гундорової [111], опублікованих у продовжуваному збірнику Інституту [186].

Етапним для розвитку франкознавства стало проведення у Львівському національному університеті імені Івана Франка 1996 року Міжнародної наукової конференції «Іван Франко – письменник, мислитель, громадянин» та у 1998 році Міжнародної наукової конференції «Українська філологія: школи, постаті, проблеми» з нагоди 150-річчя заснування першої кафедри української словесності; Міжнародного наукового конгресу до 150-річчя від дня народження патрона університету 2006 року. Як уже було зазначено, фундаментальне значення для розвитку сучасного франкознавства має

академічне коментоване довидання Франкового 50-томовика: «Додаткові томи до Зібрання творів у п'ятдесяти томах» (Т. 51; Т. 52; Т. 53; Т. 54; видання «Показчик купюр: (до Зібрання творів Івана Франка у п'ятдесяти томах)» (К., 2009), що його здійснили науковці Інституту Івана Франка НАН України. Чимало наукових педагогічно-методичних ідей реалізовано у процесі роботи над проектом «Іван Франко: Літературна енциклопедія», яка підготовлена в Інституті Франка у семи томах, зокрема опубліковано 1-й том [507].

Ще одним центром франкознавства часу незалежності України є Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, де передусім у дидактичному, навчально-методичному сегменті франкознавства створили потужну наукову школу, яку представляють декілька оригінальних осередків: Інститут Франкознавства, кафедра теорії та історії літератури, кафедра загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького університету. Збірники наукових праць «Франкознавчі студії» (2001–2016), книги матеріалів циклу Міжнародних наукових конференцій «Нагуєвицькі читання», регулярні фахові збірники праць із серії «Людинознавчі студії» мають важливе фактологічне і методологічне значення, в університеті сформовано самобутню наукову школу «Історія, теорія і практика української освіти і виховання», у рамках якої чимало розвідок спрямовані на вивчення педагогічної спадщини І. Франка. Загалом упродовж часу державності у науковий обіг увійшли без перебільшення тисячі різнопланових і різновартісних праць (серед них багато міждисциплінарних і суміжних із педагогікою та літературознавством студій із історичних, філософських, політологічних, правових та інших галузей), що дозволяє по-новому, по-сучасному осмислити та синтезувати педагогічну методологію І. Франка. Чимало публікацій про педагогічні погляди мислителя, що вийшли у 90-их роках ХХ-го сторіччя, все ще інертні, зі значними фактологічними і смисловими помилками. Попри все є ще і в 21 сторіччі анахронічні за методологією і фактажем педагогічні «біографії» І. Франка,

базовані на безкритичній компіляції праць радянських науковців 3-го періоду педагогічного франкознавства [29, 216–217, 238, 359].

1.2. Педагогічний курікулюм Івана Франка: динаміка і міждисциплінарний характер

Педагогічна теорія ніколи не постає «сама в собі», а завжди є вираженням певного ширшого, як правило, загального філософського погляду на світ, становить його своєрідну екземпліфікацію через з'ясування і засвоєння методології багатьох прикладів попередніх освітніх практик, окремих авторських методик, підтвердження дидактичними результатами, зразками, прикладами. Власне, якою би стала національна педагогіка, якби погляди Франка на едукацію, його педагогічні ідеї відзискала своєчасно і повною мірою наша наука і культура загалом? Це питання гіпотетичне й умовне, однак у літературознавчих колах уже понад сторіччя обговорюють подібну ситуацію за формулою «назад у майбутнє». Якого блиску набула б українська література, коли би Франко повністю посвятився письменницькій праці? Скільки би здобула наша поезія, коли б Франко зосередився виключно на ліриці, полишивши драматургію і прозу? Чи не виграла би у плані вивершеності і талановитості уся поетична творчість Франкова, коли б не писав «програмових», «пекарських» текстів, не душив у собі «романтичні скоки»? І такі апелі вже давно не є риторичними, бо, на думку багатьох дослідників, безперечно, що універсалізм мислителя спричинив і своєрідну дифузію, розпорошеність реалізації його як художника. Також безсумнівним для нас є той факт, що національна культура (можливо, ще більше) втратила від прямої неприсутності Франка в освітній сфері, адже в нього був суто педагогічний талант навчати, на жаль, не реалізований повністю в силу відомих політичних і суспільних обставин того часу, бездержавного розвитку нації. Врешті, не варто забувати, що він і готував себе до кар'єри гімназійного (університетського) вчителя. Історія не знає умовного способу, однак наша педагогіка та академічне

літературознавство надзвичайно багато втратили від того, що Франко не посів кафедру української словесності Львівського університету. Все ж таки, – прочитавши лише знану габілітаційну лекцію, він став ментором* свого народу, бо реалізовував свої дидактичні концепції в художній творчості, науковій роботі, публіцистиці та громадському житті.

На початку, при поверховому, як то кажуть – приторком, окресленні педагогічної парадигми Франка, варто застерегти від спокуси розглядати її як константу, як щось стале, незмінне, «єдиноправильне». Тільки діячно, у розвитку, врешті так, як цю проблему вирішило літературознавство: 1) творча методологія І. Франка формувалась еволюційно упродовж усього життя письменника; 2) ранній Франко перебував під впливом романтично-ідеалістичного спрямування літератури; 3) захоплення філософією позитивізму зумовило реалістичний тип творчості; 4) в ідейно-естетичних пошуках митець часто випереджав й визначав розвиток національної літератури; 5) визначальною рисою художнього методу І. Франка була здатність синтезувати; 6) засвоєння інтернаціональних естетичних канонів у творчості Франка мало характер інтеграційного взаємозбагачення. Такі положення, зокрема, переконливо обґрунтовано і доведено у монографії Р. Голода [77], звідки і запозичено загалом цю схему, в інших публікаціях цього автора [78]. Ці постулати є продуктивними і щодо педагогічного дискурсу мислителя, котрий не можна розглядати окремо від загального інтелектуального мейнстріму Франка. Не менш продуктивною для нашого ракурсу освоєння спадщини мислителя є періодизація еволюції його світоглядних позицій, що її запропонував у новаторській книзі про Франка-видавця Богдан Якимович: 1) до першого арешту у 1877 р. Світогляд молодого Франка формувався на народних побутових засадах, вихідним принципом яких є соціальна справедливість..; 2) 1878 – поч. 1880-х років. Пошуки розв'язання соціальних проблем на основі

* Ім'я Ментора, наставника Одисеєвого сина Телемака з Гомерової поеми, головно використовуємо у переносному значенні щодо нудної людини, яка любить всіх повчати чи моралізувати. Рідше – у прямому позитивному значенні стосовно мудрого вчителя, професора, вихователя, лектора.

соціалістичних ідей, сформульованих під впливом марксизму й лассалівства, але не тотожних марксизмові; 3) друга пол. 1880-х років – перша пол. 1890-х. Дуалізм світогляду – боротьба соціального й національного, спроба розв’язати ці проблеми на основі критичного підходу до марксизму..; 4) з другої пол. 1890-х років. Чітка позиція щодо розв’язання соціальних питань через створення національної держави... Ревізія марксизму і показ його неспроможності і в теоретичній, і в практичній площинах [714]. Повну версію світогляду Франка «у розвитку» бачимо у підрозділі 2.1 «Світогляд та громадсько-політична діяльність: проблеми періодизації» [714: 101–123].

Переважає більшість Франкових рефлексій на педагогічні проблеми позначена позитивістською філософією людини і суспільства, однак загалом у вченого концепція людини, погляди на дійсність, аксіологічні цілі і методи освіти еволюціонували поступово, скажімо метафорично – від «романтизму» до «модернізму», від «природовідповідності Песталоцці» до «педагогіки прагматизму Джона Д’юї». У руслі позитивістської філософії «праці над основами», «органічної роботи», «теорії малих справ» місце школи загалом було дуже важливе, і це підтверджують десятки художніх текстів белетриста, де так чи так висвітлено образи педагогів та їхніх вихованців, а також більше півтора сотні статей, оглядів, рецензій Франка, у яких він висвітлював тогочасні педагогічні проблеми. Якщо у романтичній традиції школу як інституцію головно відображали у текстах як біографічний епізод для вираження власних письменницьких поглядів на виховання та методику навчання, подавали оцінку характеристику окремих визначних (як позитивних, так і негативних) постатей педагогів, то ситуація кардинально змінилась в епоху позитивізму. Романтична модель свідомості була суто індивідуалістською, тому, відповідно, література і критика висвітлювала негативну роль педагогічних інституцій для формування, росту, гарту окремих чуттєвих і вразливих особистостей, для яких зіткнення із «жорстоким» світом і відбувалось на перших етапах шкільного побуту. Позитивісти змінили загальну

тональність зображення теми школи у літературі та літературознавстві, і пов'язано це було із новою «навчальною», знову просвітницькою моделлю свідомості, коли на перший план виходить роль освітніх інституцій у піднесенні морального та інтелектуального рівня всіх верств населення. Література доби позитивізму не показала позитивного типу чи образу школи. У всякому разі, дуже важко назвати такі тексти не тільки в українській, але й загальноєвропейській белетристиці. Функцією її була нещадна критика «взагалі», вказування на анахронічність як самої школи, так і панівних у ній методик навчання і виховання, деспотичного характеру педагогіки, що жорстоко ламало більш-менш неординарні дитячі характери. Ці загальноєвропейські тенденції виразно виявились і в творчій спадщині Івана Франка з педагогічною тематикою, і в його критичних рефлексіях на освітянську проблематику. Лише в окремих текстах кінця 19-го і, особливо, вже 20-го століття, бачимо виразне прагнення до об'єктивізації опису шкільництва.

Очевидно, що внаслідок особистої неприсутності Франка в освітніх інституціях, можна вести мову лишень про авторську, індивідуальну програму педагогічної діяльності, яку він і реалізовував. Тобто, йдеться власне про позакурікулярну діяльність педагога. В актуальному 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» [151: 443]*. У статті зроблено фаховий стислий огляд функціонування цієї категорії в педагогічній лексиці США, наголошено на поліваріантності терміна, який нині відображає у своєму основному значенні «всі предмети, що викладаються в навчальному закладі» [151: 443]. Конспективно і чітко

*Зазначу, що взагалі-то це слово латинського походження, а відповідно до сучасного українського правопису правильно писати «курукулум», однак існує певна інерція-традиція вживання цього терміна в українській педагогічній дорадянській і діаспорній літературі.

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. Безперечно, що вивчення теорії розвитку Курікулуму, методології його дослідження надзвичайно актуальне для нашої педагогіки, адже входження до Болонського освітнього простору потребує титанічної роботи особливо у цій площині: програми навчання з української літератури у середній і вищій школі потребують кардинального і системного оновлення. Питання Курікулуму цікавило Івана Франка, він працював над програмами викладання української літератури і не тільки. Про це вже досить багато написано [287, 463, 322, 303, 351, 338], а детально буде проаналізовано у подальших підрозділах дисертації. Принагідно варто зазначити, що відсутність у цитованій повище «Енциклопедії освіти» гасел про педагогічні погляди Г. Сковороди, І. Франка, Лесі Українки та багатьох інших українських мислителів суттєво «збіднює» це потрібне довідкове видання. Безперечно, що педагогічна спадщина названих українських корифеїв більш вартісна для сучасного українського освітянина від доробку (часто одіозного!) доброго десятка представників російської і радянської педагогічної школи, помічених в енциклопедії (Гессен С., Давидов В., Занков Л., Каптерев П., Кащенко В., Шацький С., «радянський філософ і психолог» Е. Ільєнков, «безнаціональні» П. Блонський, М. Демков, «пролетарський поет» О. Гастев, «державний і партійний діяч СРСР» Н. Крупська...) Либонь, це фахові педагоги свого часу і свого народу, однак такий ракурс засвідчує певну тенденційність і своєрідну «зашореність» у відборі гасел укладачів енциклопедії. Окрім згаданих повище імен корифеїв українського мистецтва і науки на названому щойно тлі вражає майже повна ігнорація української галицької педагогіки. 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. Власне, подібний «географічний» ракурс висвітлення проблематики обрано у статтях «Історія педагогіки як науки» (151: 367–370) та «Історія педагогіки у ВНЗ» (151: 365–367). Звісно ж, недоцільно ототожнювати українську педагогіку із російською чи радянською і писати про «нашу» і «їхню» педагогіку.

Отож, ще раз наголосимо на факті, що Франкове зосередження на позапрограмній навчальній діяльності було вимушеним, а теоретична і практична педагогічна праця – позакурукулярною стосовно офіційних освітянських закладів. Важливими ознаками формування його педагогічного кредо стали віхи власного, доволі нетривіального освітнього шляху. Промовистими є етапи росту майбутнього дидакта, адже, як неординарна особистість, ще з дитячих років Франко прагнув мати вплив на довколишніх, формувати коло своїх однодумців. Уже своєю «інакшістю» від однолітків «малий Мирон» здобував право на окремий шлях у житті, відхід від традиційного у тих умовах вибору продовження батьківської стежки. У чому ж полягала його відмінність від тисяч селянських дітей, яким не судилося «виломитися» із традиційного для того часу трибу життя? Не вважаю визначальним той факт, що походив Іван Франко не із зовсім за тих умов бідної селянської сім'ї, що батько Яків був доволі заможним ремісником, мати Марія – із збіднілого шляхетського роду Кульчицьких, а типова представниця так званої «ходачкової шляхти» Людвика Кульчицька, Іванова бабуся, дбала за освіту своїх нащадків. До слова, як підкреслював Л. Луців, Яків Франко в метриці мав запис про соціальний стан звісно не селянський, але й не «робітницький». *Faber ferrarius*, тобто – коваль. Статус, прийнятний шляхтою як «рівнородний» для шлюбу із Марією Кульчицькою [279: 22]. Сенс 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, богохульні (на перший погляд) репліки щодо Матері Божої, виколупування очей на іконі (герой у «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» Панаса Мирного). 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 по гребені свіжозораної ріллі, небезпечно випробовував себе та ровесників, стрибаючи на тік. Тобто, бачимо яскраво виражене прагнення екстриму, до речі, пізніше відтворене у дещо автобіографічному образі Бориса Граба з однойменного оповідання. Йдеться про екстремальне ризиковане еквілібрування учня на парасеті мосту над урвищем. Це були типові реакції на нележке і жорстке, а інколи і 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 більшості людей – «ненормальність», виявлялась також типово для багатьох обдарованих особистостей: час до 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 “іншість” 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» [99: 74]. Можна згадати стосовно цієї тези і літературних Миколу Джерю й Антося Люборацького з їхніми скрипками, сопілки химерного Сквороди і фантастичного аж до реальності (чи навпаки?) Лукаша з «Лісової пісні».

Чи не обов'язковою рисою характеру визначного педагога має бути прагнення лідерства, бажання першості у навчанні, літературних і наукових спробах, незалежність й оригінальність мислення, критицизм стосовно наявного стану суспільства, 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 відразу за певним «заціпенінням» після зіткнення із шкільним догматизмом та схоластикою, постійна самоосвіта і дуже інтенсивне як на школяра, а потім – гімназиста, навчання інших. 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, головне, – політична діяльність не перекреслила їх. Однак Франко став учителем цілого покоління, Мойсеєм української модерної нації. Як же ще реалізовував він свої «навчальні плани»? Я. Грицак так пише про Франкові способи впливу на молодь і формування кола однодумців: «Ядром, довкола якого гуртувалася нова спільнота, була його бібліотека (принагідно згадаємо, одна з найбільших приватних книгозбірень у Галичині). До інших засобів належало залучання молоді до числа авторів, кореспондентів, читачів і поширювачів його видань; організація наукової роботи, що виходила поза рамки університетської і гімназійних програм; нарешті, регулярні мандрівки молоді, першу з яких Франко організував у 1884 р.» [99: 388].

Отож, варто зазначити, що, попри його жорстку, максималістську критику «урядження» освітою та справді низького методичного і наукового рівня тодішньої школи, що пронизує більшість текстів про школу, Франко зустрів у своєму житті справжніх педагогів і під їхнім впливом вже з гімназійної лавки готувався до викладацької кар'єри. Його велика, як на той час, бібліотека формувалась значною мірою, особливо у гімназії, за репетиторські послуги: «Я діставав книжки переважно від товаришів за те, що помагав їм у шкільних заняттях, а дещо купував за гроші, зароблені також із лекцій (приватні уроки – В. М.) і ошаджені на їді та одежі» [530: 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», «Передне слово від видавництва “Дрібної бібліотеки” [до книги: Добролюбов Николай Андрійович. Значіння авторитету в вихованні]» 1879 року, рецензія 1881 року на «*Studien auf dem Gebiete der ruthenischen Sprache von Dr. Emil Ogonowski. Lemberg. Verlag des ruthenischen Ševčenko–Vereins 1880*»; пізніші «Ревізія шкільних бібліотек», «Педагогічні невігласи», «Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах» (1884), «[Уривок передмови до задуманого “Порадника для читачів”]» 1891 року та десятки інших. Особливо чітко і конкретно згадує Франко про своє раннє «бібліофільство» у спогадах, написаних 1903 року під назвою «Гірчичне зерно». «...Від п'ятого гімназійного, прочитавши припадком драми Шекспіра та Шіллера, я набрав 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» [530: 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 пристрасть до пленеру, його природовідчуження були дуже глибокими. Прикладом для нього стала педагогічна практика гімназійного вчителя у Дрогобичі Івана Верхратського, який організовував регулярні виїзди чи, точніше, навчальні виходи, на лоно природи. Пожиттєве хобі Франка – рибальство і збирання грибів, – врешті 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 [433].

Як уже зазначено, зрілий Франко доволі активно заперечував проти прямого зіставлення його літературних героїв з ним самим [620: 457–458; 632: 36–44], однак такі паралелі часто просто неминучі. І навіть у тих дослідників, котрі загалом-то чітко грабують еволюційний шлях Франка і фіксують зміну авторового ставлення до наповнення «автобіографічним елементом» своїх художніх образів, проте мотивують тенденційність оцінок особистими якостями характеру митця. У ракурсі питання варто подивитись ширше щодо експлікації власного письменницького «я» на образи цього надзвичайно цікавого з педагогічного погляду твору. Оповідання «Борис Граб» постало як окремий текст унаслідок того, що белетрист не завершив роман «Не спитавши броду», а потім «подрібнив», переробив і опублікував сім окремих малих епічних творів. Зазначу, що у цьому «романі виховання» (дефініція Івана

Денисюка) чи не більш автобіографічним є образ Антонія Трацького, а не власне Граба, але насправді обидва персонажі відтворюють дві частини особистості митця: його образне і понятійне світосприйняття, його емоцію і рацію, аполлонівське та діонісіївське начало. Франко у художньому тексті «зіштовхує» у численних педагогічних діалогах власні сумніви, з'ясовує ті питання, які турбували 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» [609: 348]. Загальновідомою є ціложиттєва Франкова драма боротьби із власними «романтичними скоками» (метафора М. Драгоманова – *В. М.*), 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, що справжньою є та поезія, 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 (як і Франко) 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» [609: 329]. І тут відчитуємо 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, зокрема

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...» [609: 329–330]. Однак письменник і не був би тим складним і багатогранним Франком, як би не зазначив: «Але поезія Ленау, то не сонний романтизм; є в ній доволі й різких, мужеських нот, що не дають чоловікові забутися і розплистися в мряці сонних мар» [610: 330]. Подібний дуалізм оцінювання 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...» [609: 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 самотійного життя, що головне завдання учителя у його спілкуванні з підопічними у школі і поза школою «научити мізком рушити», приготувати їх до самоосвіти, самотійного і критичного засвоєння знань. Либонь, і сьогодні можемо сказати, що школа головню звертає увагу на організацію і методику засвоєння учнями якнайбільшої кількості інформації, але ж це є лише першим етапом і суто інструментальною справою, що позбавлена загальнокультурних і педагогічних вартостей. Співпраця учителя та учня в позаурочний час, формування лектури для самотійного

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 постулати, що їх акцептував Франко та пізнавав через аналіз власних вчинків та поведінки своїх друзів і знайомих під час навчання в гімназії та університеті. На явище самоаналізу в художній прозі письменника влучно вказав І. Денисюк, процитувавши славнозвісний фрагмент із листування Франка із М. Драгомановим: «Зрештою, І. Франко творив свою оригінальну галицьку “книгу битія” на підставі автопсії, про що він писав в автобіографічному листі до М. Драгоманова від 26 квітня 1890 року: “Про свої новели скажу тільки одно, що майже всі вони показують дійсних людей, котрих я колись знав, дійсні факти, на котрих я дивився або про котрі чув від свідків, малюють крайобрази тих закутків нашого краю, котрі я, як-то кажуть, переміряв власними ногами. В таким розумінні всі вони частки моєї автобіографії”» [130: 15]. Звісно, маємо зважати на те, що цю думку, висловлену для конкретного відбирача, котрий визнавав у літературі лише реалізм, Франко потім ревізував. Тобто, це вияв реалістичної естетики, від якої Франко на початку 20-го століття відійшов.

Продуктивним для нашого ракурсу дослідження теж є судження Денисюка про констеляцію педагогічного циклу («відреставрований» роман «Не спитавши броду» та низка текстів про школу і освіту творять цикл та метажанр: роман виховання у новелах), а також відчитання Франкової методології стереометричної інтерпретації літературного тексту, детально окресленої у «Борисі Грабі», як інструментарію літературознавчої герменевтики [130: 15–16]. Загалом же цей художній текст посідає одне із центральних місць у педагогічному доробку Івана Франка. Вперше «Бориса Граба» опубліковано в журн. «Зоря» (Львів, 1890. № 9. 1/13. V. С. 135–137). Передруковано в збірці «“Малий Мирон” і інші оповідання» (Львів, 1903. С. 163–168) з присвятою д-ру Іванові Копачеві – українському національному і

громадському діячеві (1870–1953), мовознавцеві, літературознавцеві та – передусім – педагогові.* Готуючи текст до передруку, Франко допрацював та відредагував текст, доповнив новими епізодами. У передмові до другого видання сам автор зазначив, що оповідання є частиною більшого твору – незавершеної повісті «Не спитавши броду» [620: 457]. За життя Франка було надруковано разом сім «уривків» з повісті (ще – «На лоні природи», «Дріада», «Гава і Вовкун», «Геній», «Гава», «Гершко Гольдмахер»). Франкова ремарка у передмові та наявність в архіві уривків автографа повісті дали можливість реконструкції тексту первісного твору, частиною якого і є «Борис Граб». Першим запропонував це Михайло Возняк у статті «Спроба відбудови невикінченої повісті» в журн. «Червоний шлях» (Київ, 1929. № 1. С. 5–9), а реалізував Григорій Вервес, видавши на основі власної схеми окрему книжку: «Іван Франко. Не спитавши броду. Повість. Реконструкція повісті і післямова Г. Д. Вервеса» (К., 1966).

Цей художньо-педагогічний текст (львівські студенти-філологи на заняттях з методики викладання української літератури назвали «Бориса Граба» «методичкою» для вчителя-початківця) є улюбленим для дослідників педагогічних поглядів Франка. Із праць останнього десятиліття, у яких так чи так проаналізовано оповідання «Борис Граб», відзначу роботи таких дослідників, як Васянович Г., Вишнівський Р., Гольберг М., Гузар З., Демчук Н., Захарова В., Равчина Т., Тихолоз Б., Чепіль М., Чопик Р. Не менш затребуваним є цей програмний текст і для дослідників літературознавчих концепцій Франка. Системно проаналізував (також й оповідання «Борис Граб») та переконливо довів інтегральність, поліметодологічність рефлексій І. Франка «над секретами літературної творчості», універсалізм його концепції прочитання окремо взятого художньо-словесного твору Б. Тихолоз: «Необхідно зацентувати, що І. Франко у згаданому оповіданні постулював потенційну

* Засновник наукового франкознавства Омелян Огоновський увів «Бориса Граба» до бібліографічного опису «повістей і новел» І. Франка [393: 969–973], однак окремого «погляду» не подав.

нескінченність пізнання літературного твору як наслідок його смислової невичерпності, вважаючи, що в процесі його осягання можна дійти лише “д о я к о ї с ь в і д п о в і д і ” (розрядка І. Франка. – Б. Т.), міра правдивості (істинності) якої визначається культурно-історичним контекстом: “Що для нас правдиве, для інших, пізніших, може бути вже не зовсім правдиве. Головна річ: відповідно поставити питання і дати на нього відповідь, згідну зі звісними нам фактами. Інші будуть мати більше фактів або розумітимуть наші факти не так, як ми, то й відповідь їх буде інша” [15, т. 18, с. 186]. Ця теза, попри позитивістичну фразеологію, в суті речі виразно герменевтична, як, зрештою, й уся концепція “планіметричної” та “стереометричної” “стадій розуміння”» [493: 24].

Друге прижиттєве видання свого твору Франко доповнив новими епізодами, розширивши характеристику образу вчителя Міхонського, увівши окремі методичні і педагогічні постулати, що стосуються принципів вивчення та аналізу літературних текстів. У цитованій повище передмові до збірки «“Малий Мирон” і інші оповідання» уточнив своє ставлення до уже усталеної рецепції як до «мемуарів»: «Оповідання, зібрані в отьому томику, в більшій мірі від інших мають автобіографічний характер. Вони показують у загальних нарисах хід виховання сільського хлопчини перед 30–40 роками, починаючи від перших проблисків власного думання, а кінчаючи найвищими ступенями середньої школи. Матеріалом послужили всюди мої особисті спомини, які в оповіданнях “Отець-гуморист” та “Гірчичне зерно” переходять майже зовсім у мемуари. Та хоча і в інших оповіданнях сього томика автобіографічний елемент виступає досить живо, то все-таки не можна, як чинив пок[і]йний Ом. Огоновський, приймати їх без застережень, як частини моєї автобіографії, бо в усіх, крім автобіографічного елемента, маються також виразні артистичні змагання, що домагалися певного групування й освітлення автобіографічного матеріалу» [620: 457]. У цій-таки передмові Франко виокремив «Бориса Граба», вживши метафору-характеристику («... герої сього оповідання підмальовані,

так сказати, значно понад їх природну величину» [620: 457], та вказав на меншу, порівняно з іншими опублікованими тут текстами, міру автобіографічності саме цього твору: «Се було зроблено з огляду на більшу цілість, із якої “Борис Граб” являється маленьким виричком; та сеї більшої цілості, повісті “Не спитавши броду” мені так і не довелося скінчити; деякі дальші вирички з неї я подам іще в дальших томиках отсього видання. Додам тут, що первісний текст нарису “Борис Граб”, друкований у “Зорі” 1890 р., ч[исло] 9, тут являється значно розширений, власне, з огляду на повноту характеристики Міхонського» [620: 457–458]. Франко у згаданій передмові визначив жанр «Бориса Граба» двояко – як «оповідання» і «нарис». Отож, цей твір, за визначенням самого автора, – найменш автобіографічне із представлених у збірці оповідання або такий же нарис. Генологічні дефініції Франкового тексту вже у ХХІ ст. розвинули З. Гузар [104: 5–11] та І. Денисюк, визначаючи його жанр як «оповідання виховання», «педагогічний образок-ідилія», «етюд». Зокрема, Денисюк писав: «У Франковій епістолярії та в теоретичних статтях ми не знайдемо терміну “роман виховання”, але сутність цього поняття він дуже чітко висловив у передмові до збірки “‘Малий Мирон’ і інші оповідання” (1903). <...> Отже, оповідання “Малий Мирон”, “Трицева шкільна наука”, “Оловець”, “Schönschreiben”, “Отець-гуморист”, “Тірчичне зерно” разом з “Борисом Грабом”, об’єднані в одній збірці, витворили виховний сюжет, що відображає “хід виховання”, процес виховання. Збірку “Малий Мирон” можна назвати своєрідним романом виховання в оповіданнях і нарисах.

<...> Виразний “житійний” виховний сюжет з несподіваним пуантом має оповідання Б. Грінченка “Дзвоник”. Франків “Борис Граб” З. Гузар мислить як оповідання виховання. Це своєрідний педагогічний образок-ідилія. Трагічного фіналу у взаємовідносинах вихователя й учня автор не включив в опублікований текст, – цей фінал є пружиною сюжету цілісного романного творива.

Власне педагогічна, виховна частина з бінарним героєм – вихователь-учень – у романі посідає небагато місця. У невеликому етюді “Борис Граб” через діалог оригінального і прекрасного наставника – гімназійного професора Міхонського – з його талановитим учнем Борисом викладені педагогічні ідеї автора, далекі від зашкарублої схоластики. Золоте, добірне зерно у романі падає на родючий ґрунт. Відбувається формування, становлення героя – отой неодмінний атрибут моделі роману виховання» [120: 178–179].

Хоча Франко назвав «Бориса Граба» «нарисом», про певну «нарисоподібність» можемо говорити доволі відносно, адже для цього жанру визначальною є художньо-публіцистична міметична нарація на документальній основі з поглибленою емпіричною достовірністю, а основою тексту мають бути дійсні факти, конкретні події і люди. Натомість сам автор у тій-таки передмові заперечує достовірність подій і героїв, вказуючи лишень на «автобіографічний елемент». Більшість сучасників І. Франка і пізніших дослідників його прози про школу традиційно вважали і вважають її автобіографічною. А тим часом сам белетрист на зламі століть ще більш активно заперечував буквалізацію та одностороннє сприйняття його творчості. Отож, радше можна говорити про суб’єктивну сукупність художніх висловлювань-реалізацій педагогічної проблематики у літературних Франкових текстах, про авторський дискурс у конкретних часових, історичних, суспільних і культурних умовах щодо певної проблематики, ніж бачити його твори як «правдивий документ доби», визнавати їхню інформативну достовірність. У рецепції «Бориса Граба» співіснують тенденції відчитування власне життєпису письменника, історії тексту та кола проблем, тем, топосів, порушених у творі, а також цілісної культурної візії, яку часто вважають важливішою від виключно літературного аспекту. Є підстави вважати Франкові твори про школу, зокрема оповідання «Борис Граб», виявом незалежного творчого мислення, художнього аналізу проблем тогочасних освітянських інституцій, а не фактографічним фіксуванням реального життя, як часто трактують Франкову спадщину. Такий підхід до

белетристики спричиняє певне ігнорування філологічного і структурального аналізу творів, а власне література губиться і розчиняється у поліфонії дискусій та інтерпретацій, однак об'єктивне сприйняття педагогічної прози Франка можливе лише за умови історичного мислення. Отож, текст «Бориса Граба» і Франкова передмова до другого видання оповідання викликали й викликають запитання про межі авторського художнього вимислу, права на *licentia poetica* та про те, де письменник був зумисне тенденційним, гіперболізував недоліки і вади освітньої системи.

В оповіданні «Борис Граб» Франко застосував третьоособову форму нарації з типом «літературного розповідача», вважає сучасний дослідник-франкознавець [267: 106]. Визначальною ознакою такого наратора є ретроспективна щодо дії позиція, суб'єктність викладу, володіння вищим ступенем знання. «В оповіданні “Борис Граб” (1890) автор також займає ретроспективну позицію, яку декларує на початку твору: “Батько бажав, щоб син (Борис. – М. Л.), скінчивши гімназію, йшов до духовної семінарії, але Борис уперся і пішов до Відня на медицину”» [т. 18, с. 177]. Квінтесенцією твору є стосунки гімназиста з учителем Міхонським. Текстуально ці стосунки мають вигляд діалогів обох персонажів, які наближені до односторонніх. Розлогі, повчальні репліки учителя чергуються з короткими, часом однослівними фразами Бориса. Однак це оповідання, на відміну від попередніх (“Геній”, “Гершко Гольдмахер”), відзначається широтою авторської мовної партії, яка не обмежується лише ремарками при діалогах персонажів. Автор розповідає, часом повертаючись у минуле (при змалюванні, скажімо, образу Міхонського). Подекуди він втручається в хід подій: «Ми вже бачили, яким простим, натуральним способом Міхонський розбудив у хлоп'ячій душі постанову – ніколи не брехати» [т. 18, с. 190]. Зрештою, «такі стосунки між автором і персонажами характерні для твору виховання» [267: 107–108], – також закономірно констатує наратолог.

Стрижневими у передмові до другого прижиттєвого видання тексту є слова Франка «в більшій мірі від інших», які дають змогу трактувати названі там тексти лише як частково автобіографічні, більш насичені життєписним елементом порівняно з іншими творами, а умовиводи франкознавців про свідоме педагогічне наповнення цих оповідань хай не прямо, але підтверджують тезу про дискурсивний характер Франкової малої прози, зокрема – оповідання «Борис Граб». Геніально обдарований від природи, унікальний Франко розвинув свій феномен неймовірною працездатністю, постійною роботою над собою, самоосвітою. Відповідно, всі ці риси літературного героя – ерудованість гімназиста Граба, етапи освіти, аналітизм мислення, критичність, триб світосприйняття, спосіб релаксування і ще багато інших рис корелюються із постаттю автора, хоча прямих паралелей проводити теж не варто – це занадто спрощує сенси тексту, про що писав сам Франко у згадуваній передмові. Що ж до образу Міхонського, то через свого літературного протеже письменник реалізував юнацьку мрію про ідеального наставника-провідника, за 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.

«Правдоподібно, вирішальний вплив на Франка справив його вчитель Іван Верхратський, який сам був поетом...», зазначив історик-франкознавець, пишучи про літературне покликання Франка та вважаючи, що в юності він готував себе до праці гімназійного вчителя і лише мріяв про літературну кар'єру [99: 93, 102]. Взаємини з Іваном Верхратським, класним керівником, учителем літератури, історії, української мови та алгебри, були важливою віхою у житті Франка-гімназиста, однак не він є прообразом «ідеального учителя», як не можна вважати «прямим» прототипом і реального Міхонського, який дав прізвище літературному героєві, адже сам Франко писав: «<...> діяльність сього симпатичного й замітного чоловіка зі сфери добрих намірів та

принагідно висловлюваних афоризмів переведена в діло, систематизована та розвинена. Ані я не був Борисом Грабом, ані взагалі не було за моїх часів у Дрогобичі, ані пізніше в Перемишлі, де Міхонський умер, такого щасливого ученика, ані Міхонський на жоднім ученику не пробував розвинути свої педагогічні погляди» [620: 457], тому, якщо використати Франкову літературознавчу метафорику, образи цього оповідання «підмальовані», а не «змальовані» з конкретних взірців, однак можна відзначити ще дві моделі, з яких письменник свідомо чи мимоволі творив збірний образ «ідеального педагога», – це Михайло Драгоманов і власне сам Франко. «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» [343: 91].

Тобто, в обох центральних образах оповідання є багато автобіографічних складників, хоч і не можна провести прямі паралелі з життям письменника, – радше варто говорити про протосюжет, про пропорції художнього і фактичного, реалізацію своєрідного ідейного топосу в художньому творі. В образі Бориса, окрім власне Франкових автобіографічних ознак (соціальне

походження, темперамент, ерудованість, етапи освіти, аналітизм, критичність, триб світосприйняття, спосіб релаксування та ін.), безперечно є і риси, виписані з його колег та знайомих, а то й просто реалізоване право на *licentia poetica*. Міхонський же є збірним образом і реального вчителя Перемишльської гімназії, що й дав прізвище літературному героєві, і компіляцією окремих індивідуальних рис характерів Франкових учителів (передусім І. Верхратського, М. Драгоманова) чи знайомих (Ф. Лімбаха, «Гірчичне зерно»).

В останні роки життя Франко уже надзвичайно активно заперечував проти прямого зіставлення його літературних героїв з ним самим. У статті «Причинки до автобіографії» (вперше надруковано: Львів, Неділя. 1912. № 9. С. 3–6) письменник експресивно прокоментував вступну статтю до перекладу російською мовою його творів, опублікованих у Москві (Франко Иван. К свету! На промыслах. Перевод с украинского Г. Войташевского и М. Новиковой. Книгоиздательство «Польза» В. Антик и К-о. Москва, [б.р.]), у якій автори з вульгарно-соціологічних позицій написали про життєпис, творчість та етапи освіти [632: 36–44]. У «Причинках» сформульовано авторське ставлення до рецепції Франкових текстів із педагогічною тематикою, подано важливі власні свідчення митця, які є ключами до розуміння його творів та суб'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. 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...» [632: 38].

Не менш безапеляційним був Франко в іншій публікації – «Спомини із моїх гімназійальних часів» (Львів, Житє. 1912. № 4. С. 156–162), де писав: «Гімназійальні 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» [644: 50]. Тобто, можна говорити про закономірну еволюцію споминів-причинок письменника в останній період життя й творчості, про дуалістичну природу більшості мемуарів Франка про роки свого навчання, у яких окремі елементи літературної фікції, виразна організація фабули, оцінки та судження з висоти часу, манера та стилістика оповіді засвідчують належність саме до автобіографічної прози. Передусім, – екстравертивної автобіографічної прози, адже письменник більшою мірою фокусував увагу на оточенні, соціумі, а події його власної юності ставали своєрідним протосюжетом, на оцінку яких уже впливало зріле бачення власної долі, набуті та втрачені симпатії.

Щодо ж експлікації власного письменницького «я» на образи дуже вартісного з педагогічного погляду твору «Борис Граб», то варто наголосити: оповідання постало як окремий текст у зв'язку з тим, що Франко не завершив роман «Не спитавши броду». Власне, як уже було зазначено вище, у цьому «романі виховання» порівняно з Борисом більш автобіографічним є образ Антонія Трацького, а обидва персонажі відтворюють дві частини особистості митця: його образне і понятійне світосприйняття, його емоцію і рацію, аполлонівське та діонісіївське начала. Франко у художньому тексті «зіштовхує» у численних педагогічних діалогах власні сумніви, з'ясовує ті питання, що хвилювали його на різних етапах життєвого шляху. Варто ще раз підкреслити, що оповідання «Борис Граб» Франко через 13 років помітно реконструював, змістивши акценти з фабульної, подієвої простороні у бік дидактизму і методологічних принципів шкільної літературної освіти, які виражені через більш рельєфний, ніж у начерках до роману, образ учителя Міхонського. Відзначив це ще І. Денисюк у цитованій статті, вказавши на типологічну

подібність літературознавчих постулатів, означених у цьому нарисі, з програмною науковою працею Франка: «Характерно, що цей естетичний трактат-діалог відсутній у першодруку “Борис Граб” (1890), а появився в тексті передруку оповідання у збірці “Малий Мирон” і інші оповідання” (1903), отже, він хронологічно і змістом близький до розвідки того ж автора “Із секретів поетичної творчості” (1898)» [120: 182]. Власне, через уведений у зміст другого видання «естетичний трактат-діалог», автобіографічне оповідання виховання набуло рис проблемної літературознавчої статті, своєрідної «методички», навчального посібника про цілісний і системний аналіз художнього твору для вчителів та учнів, про глибинне пізнання літературного тексту. Це і дає підстави стверджувати, що у Франковій науковій спадщині методологічно синтезовано інструментарій більшості академічних шкіл літературознавства та фольклористики ХІХ ст., і така інтегральність, поліметодологічність рефлексій І. Франка над секретами літературної творчості позначилася і на його концепції прочитання окремо взятого художньо-словесного твору, як уже також зазначено повище.

У дидактичному оповіданні «Борис Граб» Франко зобразив традиційні й новаторські форми впливу на учнів, реалізував у художньому тексті оригінальні методологічні концепти навчання і виховання. Зокрема, наголосив 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, критичного опанування знань. Актуальними й сьогодні є Франкові тези про те, що школа головню звертає увагу учнів на організацію і методику вивчення 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, вільне та нешаблонне обговорення прочитаних текстів, неформальне спілкування під час мандрівок,

походів, у літніх таборах, участь у позаурочному шкільному житті, особистий приклад учителя для морального розвитку дитини – це лише окремі педагогічні аспекти, що їх осмислював Франко. План формування особистості гімназиста Бориса Граба, що його застосовував Франковий «ідеальний» учитель Міхонський, передбачав комплексну дидактичну і виховну взаємодію. Франкові педагогічні концепти, виражені через образи оповідання «Борис Граб», є актуальними і сьогодні, бо слушно стверджують, що набування літературних знань обов'язково мусить бути розумовим та 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 чи гімназії, повинні бути такими, щоб учень 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 ходять! Головна річ у тім, аби ви навчилися володіти своїм мізком» [510: 179], – стверджував літературний герой Франка, 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» [510: 179].

Виражаючи славнозвісний дезидерат стереометричного прочитання тексту, Франко сконструював літературознавчу формулу, методичну матрицю: «Далі забажаєш пізнати внутрішню структуру, так сказати, механіку твору, потім складники, з яких його скомпоновано, немов його хімію; далі сам процес його творення, його зв'язок з тодішнім часом, що його автор взяв із минувшини, зі своєї сучасності; далі дійдеш до оцінювання самих основних ідей, так сказати, психології його твору, а потім ще далі розшириш горизонт і будеш питати: а

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» [510: 185].

Методика аналітичного та емоційно нейтрального прочитання літературної спадщини через пізнання життєписів письменників, їхніх мемуарів, епістолярію, свідчень сучасників дасть змогу витворити власний погляд на образ «живих людських взаємин», зображений у конкретному мистецькому творі, дозволить здобути свій емоційний досвід та відчутти насолоду спілкування з текстом. Для тогочасних освітніх інституцій, як і для сучасної української школи, у якій все ще переважає 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 молоді людини, є непотрібним баластом, який нівелює її особистість, для розвитку якої потрібно звертатись до джерел. Методологічним попередженням і для сучасної літературної освіти звучать Франкові слова про посібники з історії літератури в оповіданні «Борис Граб»: «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» [510: 187]. Вкладаючи ці слова в уста літературного героя, він мав на увазі не тільки конкретного вчителя логіки і психології, математики і філософії (мови і літератури) у класах Дрогобицької гімназії Міхонського, а й

інших, у тому числі й університетських викладачів, а також свої власні погляди на методологію навчання. Основою літературної освіти, стверджував Франко, має бути безпосереднє пізнання художнього тексту, а допомогою у цьому повинні служити життєписи письменників, їхні мемуари та спогади сучасників, листування та інші «живі» документи епохи. Процес учіння літератури за Франком передбачає не просто набування знань чи літературної інформації, а здобуття на основі опанування тексту власного досвіду, «освоєння» тексту, має бути постійним перетворенням і пересотворенням читача у взаємодії з художнім твором. Тобто, для Івана Франка у вивченні белетристики визначальною була своя думка, власний інтелектуальний та емоційний досвід пізнання тексту, вільний від академічного педантизму і шаблону, своя суб'єктивна оцінка літературного явища замість готових конструкцій «компендіумів» історії літератури. Звісно, Франко аж ніяк не заперечував доконечно можливість використання підручників, критичних розвідок для вивчення літератури, але, на його переконання, вони є лише допоміжними засобами для опрацювання основного компонента у царині мистецтва слова – Тексту. Основною ж хвилюючою під час аналізу тексту художнього твору Франко вважав вимогу до учня беззастережно прийняти готову думку, оцінку, хай навіть і правильну, але чужу, тому-то Міхонський своєму учневі, який уже двічі прочитав Гомерів твір і запитує вчителя, чи дійшов вже до «правдивої» відповіді про «Одіссею», говорить, що можна дійти лише до «якоїсь» відповіді. Застерігаючи від формалізованого, «єдиноправильного» прочитання літературних творів за готовими, заздалегідь сформульованими шаблонами, від стереотипних суджень про літературу за придуманими кимсь схемами, в оповіданні «Борис Граб» 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. Йдеться про найвищу

суб'єктивність сприйняття тексту реципієнтом, адже такою є специфіка літератури як виду мистецтва.

Як і навчання за підручником з історії літератури, так само не сприймав Франків герой і «Загальних нарисів всесвітньої історії», про які говорив: «Пощо тобі ще збільшувати той баласт і набивати собі голову готовими конструкціями, які для свого часу і для їх авторів може й мали якесь значіння, а для нас не мають ніякого? Захочеш глибше ввійти в студіювання якоїсь історичної епохи, то йди просто до джерел, до сучасних тій епосі писань або до основних монографій, а оті сметанкарі, що нібито збирають сметанку з усіх спеціальних праць, дають по правді тільки якусь бовтанку, препаровану для їх власного смаку, але для нас, особливо для молодіжі, більше шкідливу, ніж пожиточну» [510: 187]. Не менш радикально оцінював Франко через свого «ідеального» вчителя і книги з естетики, вважаючи, що «красота – то наше суб'єктивне почування певних форм, пропорцій, звуків, кольорів, таке саме суб'єктивне, як любов, гнів, погорда. Нема спеціальної науки про любов ані про гнів, так само нема ніякої спеціальної науки про почуття краси» [510: 187].

Отож, для формування творчої та неординарної особистості треба читати найкращі тексти, добрі життєписи, спогади та листи визначних людей, а у мистецьких і поетичних дискусіях висновувати уваги про саме людське життя, про сучасні письменникові заходи і змагання людського духу, про сучасну науку історичну, природничу й суспільну, стверджував Франко, називаючи «деморалізацією» для молоді поверхові компендіуми-компіляції історії літератури, «бовтанкою» загальні нариси з історії, «пірамідальною дурницею» – книги з естетики, а авторів цих книг образно нарік не менш влучною метафорою – «сметанкарі». Тільки здобуте власною думкою, досвідом, пережитими емоціями, власною «духовою працею» є корисним і визначальним для формування сильної і креативної особистості.

Максималістською була Франкова позиція про відповідальність учителя за виховання учнів і гімназистів, бо вважав, що педагог зобов'язаний зацікавити,

захопити своїх підопічних, наситити їхнє інтелектуальне й духовне життя, щоби не залишалось місця для неморальних діянь. Франків 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 приклад нездорового неморального поведження самих учителів, або ж наслідок того, що навчання є невмотивованим, шаблонним і схоластичним, у чому також винен учитель. Письменник стверджував, що «...треба було довгих літ систематичної і терпливої праці з боку вчителя та ретельного зусилля з боку ученика, щоб із сеї постанови, мов із зернятка, виплекати гарну рослину – чесну одвертість та правдивість характеру» [510: 190]. У цьому художньо-методичному тексті представлено педагогічний план формування зразкового гімназиста Бориса Граба, що його застосовував Франковий «ідеальний» учитель Міхонський в основному в позаурочний час, під час безпосереднього спілкування зі своїм вихованцем. Живе спілкування, турбота про моральний розвиток учня і, з іншого боку, відповідальність учня перед улюбленим учителем, нешаблонний погляд на історію, мистецтво, суспільство, заснована на власному прикладі виховна методика неодмінно сформують неординарну особистість, – так відчитується образ учителя Міхонського. Цей художній образ мав неабиякий відгук і сприйняття педагогічних ідей, виражених у ньому, принаймні у Галичині, про що відгукнувся М. Возняк ще за життя Франка: «Від смерти Шевченка поза Михайлом Драгомановом ніхто з Українців не здобув собі більшого імени на всіх українських землях, як в австрійській, так і російській Україні, ні один із українських письменників поза Шевченком не має такого розголосу межи чужими, слов'янськими та неслов'янськими народами, як др. Іван Франко. А вже найбільше популярне ім'я д-ра Франка в галицькій Україні. Вдумчивий вихованець середньої школи бере собі за приклад “Бориса Граба”, одушевляється чарівними сценами громадського життя Карпатської Русі XIII стол. в “Захарі Беркуті”» [48: 6].

Підсумовуючи, сформулюємо у тезах короткий план формування «ідеального» гімназиста Бориса Граба, що його застосовував Франковий «зразковий» учитель. Уважаючи, що «наука в двох перших гімназійних класах вимагала лише пам'яті, а не праці думок...», 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 призвичаїти його до швидкості, 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!» [510: 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, методологічно виправдано відчитуючи художні твори через призму життєписів авторів, їхній епістолярій, мемуари їхні і їхніх сучасників. Такою читацькою методикою приучував розуміти всякий твір на основі того часу й тих людських взаємин, яких він був витвором і виразом, а також призвичаював аналітично розуміти історію даного часу із свідчень та оцінок тогочасних людей, а не з кліше шкільних догматичних «критик».

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 Йогана Гайнріха 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 затим, попри теоретичну науку, конечно до повного і належного образования, – думка, котра стала основою, – жаль, що досі так мало введеною в діло – педагогіки нашого віку» [622: 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 Зальцмана, сучасника Й. Песталоцці та Б. Баздо, наш педагог разом із європейськими ученими категорично протестував проти фізичних покарань у школі, які мотивували в російському і польському суспільстві того часу навіть фразами з Святого Письма! «А навіть ніби справедливі карі та побої бували такі, що не причиняючися до його моральної поправи, вчили його лише на другий раз ліпше стерегтися, робили його хитрішим, завзятішим, гіршим» [622: 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. У тексті-спогадах «Гірчичне зерно» письменник, окрім згадки про оригінальних та відповідальних педагогів, дуже рельєфно описав ту частину гімназійних вчителів, що поклонялась «культу скляного бога», забувала про всякі наукові та педагогічні 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, які організували львівські науковці. 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 зі своїми учнями. «Чомусь Франко завжди, скільки разів ми не були в них, був босий і, сидячи за столом посеред хати, зганяв одною ногою з другої мухи. Одного разу так само босий лазив він на черешню, щоб нарвати нам черешень, що саме тоді дозріли... ..І ця зовнішність, і певна якась неохайність справляли вражіння, що маєш діло з простою людиною, з якою можеш почувати себе просто і не слідкувати за собою, щоб не вразити її чи невідповідним рухом, чи запитанням. Яюсь стиралася і різниця віку, і різниця становища громадського чи культурного» [701: 417], – згадує Л. Чикаленко, відзначаючи енциклопедичну різноманітність знань професора, уміння навчати у доступний і цікавий спосіб, демократизм спілкування. Ще більш промовистим є приклад поїздки юнака (з дозволу мами) із Франком у Нагуєвичі, щоб «побачити галицьке село», порибалити «з бовтем» у гірській річці. Така риболовля дуже специфічна і цікава, азартний релакс вразив хлопця, але нам йдеться про інше: «Виїхали ми зі Львова увечері і вранці вже приїхали до

Дрогобича. Хоч і мали ми з дому якийсь харч з собою, але як 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 несказанно. 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» [701: 417]. Власне, коментар бачимо уже у словах Чикаленка. Особистий приклад дуже помірною 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» попробувати, як із прагнення здобути «заборонений плід», самоутвердитись.

Отож, підсумовуючи попередньо тепер уже педагогічну діяльність Івана Франка загалом, можемо стверджувати лишень про його «позакурікулярний», «позапрограмний» доробок. Життєві перипетії не дали змоги реалізувати безпосередньо у навчальних закладах його намірів, 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 [151: 684–685]. Радше це сьогодні дефінують як «Позашкільна освіта і виховання», яка «...здобувається громадянами у позаурочний час у позашкільних навчальних закладах та інших навчальних центрах...» [151: 685], однак варто пам'ятати, як зазначає польський методист Чеслав Купісевич, що «позаурочні заняття можуть разом мати, але не завжди, характер позашкільних занять, і навпаки. При такому підході позашкільні заняття є – поруч власне “шкільних” занять – другою істотною

організаційною формою процесу навчання-учіння, що доповнює дидактично-виховну діяльність, яка провадиться на уроках» [730: 174]. У такому методологічному ракурсі педагогічну діяльність Івана Франка справді більш виправдано класифікувати як позапрограмну, адже тодішній Курікулум 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 власні 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 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 організовував і курував Франко;

- участь у написанні й обговоренні літературних портретів, видань художньої спадщини українських письменників-корифеїв, які становили основу шкільної лектури (до прикладу – Шевченкового видання творів), продукування історико-літературних оглядів і нарисів;
- написання близько півтора 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.

Стандартні «висновки» позірно завершать дослідження проблеми, але аж ніяк не ставлять «підсумкову» крапку. У життєвій простороні Івана Франка педагогічна діяльність не стала основною цариною, однак здійснив він надзвичайно багато і, на жаль, його дидактичні уроки належним чином ще невідзискані. Завдяки ренесансному універсалізові 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. Не маючи змоги реалізувати своє бачення дидактики літератури у практичній навчальній роботі, мислитель активно ангажувався освітній процес через участь в українських і загальноєвропейських проектах та дискусіях про актуальні проблеми навчання і виховання молоді. Ще будучи студентом Львівського університету, Франко написав десятки статей, у яких на

початку своєї педагогічної діяльності головно виявив себе апологетом поглядів Й. Песталоцці на перебудову суспільства на розумних і справедливих началах, розвивального навчання, елементарної освіти із дотриманням гармонійного фізичного розвитку, трудових навичок, принципу природовідповідності. Ці ідеї філантропізму спостерігаємо упродовж усієї педагогічної творчості ученого, а детальний аналіз дебюту і розвитку Франка як популяризатора європейських освітніх концепцій буде виконано у наступному підрозділі. Натомість, уже можемо заманіфестувати плинний еволюційний розвиток педагогічної парадигми Франка від позитивістської педагогіки до педагогіки прагматизму.

1.3. Філософсько-педагогічна трансформація: від філантропізму та позитивізму до прагматизму

Першу наукову біографію Франка, фактично перше монографічне дослідження про творчість письменника написав його університетський викладач української мови і літератури професор Ом. Огоновський, відомий передусім як автор основоположного цілісного корпусу історії української літератури. Як вважає Лариса Бондар, «... поява цього розділу стала сама по собі явищем наскрізь революційним: у найширший національно-літературний контекст було вписано постать письменника, який у той час перейшов тільки половину літературного шляху, до того ж учня, і не завжди вдячного, що міг собі дозволити інколи не зовсім «поштиві» висловлювання про вчителя (зазначмо тут одразу подиву гідну об'єктивність і шляхетність цієї людини, професора Омеляна Огоновського). Сам Франко був приємно вражений...» [27: 4]. Відзначу, що на сторінках цього найбільшого за обсягом огляду в «Історії літератури руської» завідувач кафедри української словесності розглядає також і просвітницько-педагогічну діяльність свого студента чи, точніше, студентів. Йдеться про програму журналу «Народ», що його редагували Франко із Михайлом Павликом від 1890 року. Звісно, що чільний народовець оцінює

часопис радикальної партії крізь призму міжпартійного протистояння, однак зауваження голови «Просвіти» головню стосуються того факту, що молоді радикали «стукають у відкриті двері», адже гасла, які вони проголошують, поділяють і здійснюють організації національного крила. Що ж маніфестувала редакція «Народу»: «За підвалину всяких заходів між світлими Русинами ми маємо того, хто нас усіх своєю кривавицею згодував, – народ, простих робітних людей... наша перша й остання ціль була віддавна: допомогти двигнути матеріально та справді просвітити наш народ... Для того вказуватимемо приклади з життя інших, більш освічених народів на заході Європи та в Америці, на всесвітні здобутки людської думки й праці і, в дорогих для всіх людей справах, будемо накликати до згоди з прихильними нам людьми з інших народностей, особливо з нашими сусідами поляками, москалями та ін...Щоб же від нашого народу не відривалося молоде покоління в школах, і щоби з тих шкіл плив для народу безпосередній хосен, то доконче треба, щоби й у всіх школах серед нашого людства навчали так само – по-народному. В інтересах народного поступу, а той самої інтелігенції лежить також, щоби взагалі всі її духовні плоди були як найдоступніші для народу, хоч би навіть прийшлося обмежитися шкільним і так званим простолюдським письменством, на яке ми, правда, зовсім інакше дивимося, як більша частина інтелігентних русинів, бо бажали б ми, щоб воно було цікаве і повчальне і для інтелігентної людини, тобто щоби стояло на висоті теперішньої всесвітньої науки. Розвиваючи так народ, ми тим самим якнайкраще розвинемо й нашу мову, і наше письменство. Тоді й вирішиться справа про те, якою мовою будуть говорити колись всі русини, і чи будуть вони чи не будуть єдині з москалями. А до того часу, до цілковитого зрушення народу в добрі й освіті, інтелігентні русини, поступаючи так по-педагогічному, виграють те, що самі не відірвуться від народу та не пропадуть марно, для нього і для себе. Тоді ж настане для русинів час узятися і до високополітичних справ, бо буде на кого опертися і що з ким зробити, – буде маючий, світлий, самосвідомий народ» [327: 110–111].

На жаль, ці програмні світоглядні параметри все ще актуальні, педагогічні ідеї І. Франка й досі не втратили можливості значного впливу на розвиток нації, адже все ще продовжуються інспіровані дискусії про цивілізаційний вектор розвитку, полеміка про доцільність і продуктивність західноєвропейських педагогічних постулатів в Україні, які пропагував і розвивав у своїй практиці той самий Франко, часто випереджаючи час, артикулюючи концептуальні ідеї, впровадити які буде можливо лише за допомогою розвинутих громадянських інституцій. Франкова освітня парадигма була виключно проєвропейською, демократичною та гуманістичною, опиралася на передові на той час філантропічні концепції Жана Жака Руссо, Йоганеса Бернгарда Базедова, Йогана Гайнріха Песталоцці, Йогана Ігнаца Фельбідгера, Христіана Готгільфа Зальцмана та інших знаних представників цієї педагогічної течії 18-19 століття, яку добре знав, пропагував і розвивав в українському соціумі наш педагог. Дефініцію філантропізму, або ж філантропінізму маємо у сучасній довідково-аналітичній праці [151: 958]*. Ідеологія Просвітництва справді головно засуджувала панування зубріння та вербалізму в навчанні, засилля у школах вивчення давніх мов, відсутність продуманої системи шкільних підручників, слабкість підготовки учителів, – що і стало основним об'єктом критичного аналізу у багатьох текстах Франка про освітні проблеми в тогочасному шкільництві. Філантропічні виховні ідеї засновувались на світосприйнятті громадянського суспільства, що формувалось у Німеччині та Швейцарії, тому новаторська педагогіка ставила за мету виховувати діяльних та оптимістичних громадян-патріотів, намагалась поєднати навчання із природою і життям, засуджувала жорстку шкільну «муштру», дискримінацію учнів за національними, конфесійними та соціальними ознаками. Принципи наочності, переходу від конкретного до абстрактного, активності навчання, поєднання

*У статті невинувато ареал педагогічного нурту звужено до Німеччини. Його представниками, окрім Йогана Гайнріха Песталоцці, дійсно були Йоганес Бернгард Базедов (не І. Базедов – як пише автор статті), Йоган Крістоф Фрідріх Гутс Мутс (не І. Гутс-Мутс), Йоахім Генріх Кампе (не І. Кампе) та ін. Переклад українською німецького *philantropismus* чи грецького *philantropos* на означення педагогічної течії також краще відображає сутність поняття *друг людяності*, а не *друг людини*, як це подано в енциклопедії.

розумової і фізичної праці, шкільна система гімнастики, відповідальність педагогів за своїх учнів, врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини, – ось основні ознаки цієї педагогічної течії, апологетом якої був й Іван Франко, а основні риси зберігають свою вагомість і сьогодні.

Якщо безпосередньо звернутись до Франкового знайомства із доробком філантропістів, то перша згадка про швейцарського педагога Йогана Гайнріха Песталоцці є в листі від 12 жовтня 1881 року з Нагуєвич до Івана Белея у справі про наповнення чергового числа журналу «Світ». «Кон[иськ]ого статтю про образування женщин також лиши на слід. рік, а тепер друкуй Песталоцці» [577: 293], – радив І. Франко. Безумовно, що Франко простудіював основні праці швейцарського педагога раніше, тим більше, що йдеться у листі не про працю власне Й. Г. Песталоцці, а про статтю Олександра Кониського «Песталоцці і його гадки про освіту». Ця інформація підтверджується у листі до Михайла Драгоманова того ж 1881 року, де Франко обговорює із своїм респондентом останнє число журналу і, зокрема, не погоджується з його (Драгоманова – *В. М.*) критикою Кониського. «Він (О. Кониський – *В. М.*) прислав нам тепер дві статті: про Песталоцці і про «Професіональне образування жінок», – сеї другої я ще не читав, а перша не зла» [579: 294], – зазначив Франко. Про те, що йдеться про працю «Песталоцці і його гадки про освіту» Олександра Кониського, засвідчує й цитований повище автограф статті, що зберігається у фонді І. Франка у відділі рукописів Інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка АН України (ф. 3, № 4990), на якому, зокрема, є примітка про Песталоцці [429: 485–486]. Ще двічі Франко доторком згадував швейцарського педагога у своїх працях. Зокрема, 1891 року для уже згадуваного повище журналу «Народ» Іван Франко писав «Нарис історії Австрії від р. 1840 до 1890», де у вступному розділі «Абсолютизм і народина революції в Австрії (головно 1835–1848)», що єдиний був опублікований, адже праця залишилась незакінченою, серед визначальних подій в імперії за вказане півстоліття виокремлював «... реформи на полі шкільництва, а особливо сотворення першої світської школи після ідей

педагогів німецьких Песталоцці і Фельбідера (1771)» [624: 9]. Про Йогана Ігнаца Фельбідера відомо лишень, що він «австрійський педагог» (1724–1788) [429: 354], вірогідно – активний учасник згадуваної реформації освітньої системи в Австрії, а Песталоцці – відомий швейцарський німецькомовний педагог.

Ще раз Франко покликався на авторитет Песталоцці у «Передньому слові» до видання українською мовою «Книжки приказок про те, як не належить поводитися з дітьми» німецького педагога Христіана Готгільфа Зальцмана (1744–1811), яку переклав Теодор Біленький. Захищаючи права дитини, Іван Франко категорично заперечував можливість фізичного покарання, наводив приклади дивовижного заскорузлого мислення у деяких галицьких родинах та писав: «Супротив того давнього, нелюдського поводження з дітьми виступили півторака літ тому деякі щирі і розумні люди, поперед усього швейцарці Песталоцці і Баздо (Basedow). Вони вказали на велику важність розумного виховання дітей, а першою основою такого виховання вважали такий погляд, що діти такі ж люди, як і старші, що дітей, їх особисту гідність і їх потреби треба так само шанувати, як і старших, і тільки поводячися з ними лагідно, щиро, розумно, як з рівними, входячи в їх спосіб думання, можна виховувати їх на чесних, щирих, правдолюбних і справді свободних людей» [622: 154]. Апелюючи до педагогічної концепції Песталоцці, Франко відзначив її гуманізм та демократичність як неодмінні складові, що їх вкрай необхідно залучати у родинне і шкільне виховання. Основою виховної системи має бути повага до особистості учня, його гідності, а вже зовсім неприйнятною є практика биття і приниження. У вступному слові до видання книжки Христіана Зальцмана, сучасника Йогана Песталоцці та Йоганеса Базедова (Basedow), наш педагог разом з європейськими ученими категорично виступив проти фізичної кари, яка мотивувалась в українському і польському суспільстві того часу навіть церковною фразеологією. «Дитину люби як душу, а тряси як грушу», «Карай свого сина від молодості, то будеш мати спокій у

старості», «Не попускаючи бий дитя, бо коли б'єш його паличкою, не вмере, але буде живе, здорове. Бо б'ючи його по тілі, ти рятуєш його душу від вічної смерті. Коли маєш доньку, держи її під погрозою, то забезпечиш її тіло. Люблячи свого сина, часто завдавай йому рани, щоб пізніше ти радувався ним. Не смійся зі своєю дитиною і не бався з нею, бо як трохи послабиш, то багато потерпиш і пізніше наб'єш оскомину на душу свою», «Дух святий радить бити діточок різочками...» [622: 154]. Ці та інші «художні приписи» й «оди» на честь різки і нагайки Іван Франко вважав справжнім богохульством і висноував із цих анахронічних і нецивілізованих способів виховання та навчання риторичне запитання-твердження: чи ж не через це українці як нація не можуть добитися між іншими народами такого становища, яке би нам належалося? Тим більше, що «[...] навіть ніби справедливі карі та побої бували такі, що не причиняючися до його моральної поправи, вчили його лише на другий раз ліпше стерегтися, робили його хитрішим, завзятішим, гіршим» [622: 153], – переконливо писав Іван Франко, який у багатьох своїх художніх текстах змалював жахливі наслідки жорстокого поводження в освітніх закладах, зокрема, в оповіданнях «Малий Мирон», «Оловець», «Грицева шкільна наука», «Отець-гуморист», «Schönschreiben» та ін.

У примітках до публікації «Переднього слова» І. Франка зазначено: «Зальцман Христіан-Готгільф (1744–1811) – німецький педагог, автор багатьох творів на педагогічні теми». Також подано інформацію про те, що у публікації поміщено було довідку про автора збірки: «[...] ми додаємо напереді ще коротеньку відомість про життя самого Зальцмана [...], яку подав перекладач книжки українською мовою Т. Біленький [429: 485–486]. У тексті Франка та у цих же примітках також подано: «Баздо Беренд (1723–1790) – німецький педагог, реформатор шкільної системи виховання» [429: 486]. Очевидно, що йдеться про Йоганеса Бернгарда Баздо чи Йоганеса Бернгарда Базедова (Johannes Bernhard Basedow; 1724–1790), одного з найвидатніших представників реформаторської течії філантропістів, який заснував 1774 року у

Дессау перший філантропін – новаторську школу з інтернатом (1793 перетворену у гімназію), де апробувались ідеї людяності, розвитку умінь і для учнів, і для молодих учителів, багатих і бідних, реалізації виховних педагогічних ідей для розвитку суспільства [745: 123]. У цитованій повище «Енциклопедії освіти» вжито словоформу *I. Базедов*, де ініціали очевидно взято з російського перекладу імені Йоганес, а прізвище провідмінювано [151: 958], тому оптимальним написанням все-таки вважаємо Й. Базедов.

Загальні постулати навчання і виховання усталювалися упродовж тисячоліть, особлива ж роль Й. Песталоцці в історії педагогіки полягає у тому, що основне завдання вчителя він вбачав у сумлінному виконанні виховних функцій, був переконаний, що хороший учитель повинен не тільки навчати, а й планомірно здійснювати виховну роботу з дітьми. В умовах тогочасної школи це означало, що вчитель, на думку Песталоцці, повинен вибрати групу підопічних та перебувати з ними у постійному контакті, буквально жити з ними: разом їсти, ночувати в одній спальні, виконувати певні правила розпорядку, брати участь в іграх, привчати до порядку, організовувати їхній розпорядок дня. Сам Й. Песталоцці, будучи фанатично відданим своїм підопічним, цінував у вчителів такі якості, як любов до дітей, життєрадісність, творчу налаштованість, скромність, безпосередність, високу морально-етичну відповідальність, адже тільки так можна здобути симпатію дітей, їхню прихильність, авторитет і повагу. Песталоцці був прикладом величезної людської енергії, наполегливості, любові до дорослих і дітей. «Все для інших, нічого для себе» – слова, написані на його могильному пам'ятнику, вичерпно характеризують видатного педагога-гуманіста. Теорія елементарної освіти Песталоцці об'єднала інтелектуальне, морально-етичне, фізичне і трудове виховання, щоб у результаті забезпечити гармонійний розвиток молоді людини. Відомо, як високо цінував цю ідею розвивального навчання знань педагог Костянтин Ушинський. До справи становлення і формування молоді людини не повинні бути допущені «ремісники від виховання», – це дуже

містка, влучна і, на жаль, позачасова педагогічна метафора Песталоцці була близькою та зрозумілою Іванові Франкові, адже ця проблема безпосередньо торкалась і його навчання в гімназії й університеті. Франко називав таких «ремісників» «суплентами», і передусім це стосувалось вивчення української мови та літератури у середніх школах. Хоча українська за законом у східній Галичині була однією із рівноправних крайових мов, у більшості освітніх закладів її вивчали як шкільний предмет факультативно, «надобов'язково», а викладали філологи, історики чи катехити, які знайомились з українською літературою «[...] доперва на годинах, з тих же читанок, котрі мала молодіж, – т. є. змушені були супроти тої молодіжі найтись дуже часто в тім прикрім положенні, що знали менше, ніж ліпші між учениками» [568: 322–323].

Як уже було зазначено, дуже радикальною і категоричною була Франкова позиція щодо відповідальності вчителя за учнів, адже письменник щиро вважав, що педагог зобов'язаний зацікавити, захопити своїх підопічних, наситити інтелектуальне й духовне життя, щоби не залишалось місця для неморальних діянь. Не завжди аргументи з його белетристики є переконливими. Так, до прикладу, у Франковому романі «Не спитавши броду» є образ «нещасливого» у сімейному житті Міхонського, який став жертвою зради своєї молоді дружини та улюбленого учня. Натомість в оповіданні, котре постало з неопублікованого роману, персонаж-педагог проголошує абстрактні дидактичні схеми про те, щоб «виплекати гарну рослину – чесну одвертість та правдивість характеру» [510: 190]. Йдеться про Епаміонду-Бориса, якого «виростив» власне Міхонський, реалізувавши доволі цікаву програму виховання неординарної особистості.

Те, що Франко знав та розвивав передові європейські освітні ідеї на українському національному ґрунті, підтверджує суголосна думка відомого американського філософа й педагога-прагматика Джона Д'юї, який дещо пізніше за нашого мислителя писав: «Песталоцці намагався впровадити експеримент, переконуючи індивідів-філантропів, які мають багатство і владу,

наслідувати його принципи. Однак навіть Песталоцці розумів, що ніякі ефективні переконання стосовно нових освітніх ідеалів не промовляють до людей без підтримки держави. Нова освіта покликана сформувати нове суспільство, і її впровадження залежатиме все-таки від діяльності держави. Рух за демократичну ідею неминуче породив рух за публічне керування школами» [116: 78].

Франко, як ніхто з українських культурних діячів того часу, намагався у своїй практичній просвітницькій діяльності письменника, журналіста-редактора і журналіста-практика, філософа, політика досліджувати й корегувати національний освітній процес, добре знав та застосовував педагогічну систему Песталоцці, який навчання та виховання розглядав як основний засіб перебудови суспільства на розумних і справедливих началах, одним із перших серед педагогів звернувся до питання загальної освіти. Власне, саме швейцарський учений запровадив у науковий педагогічний обіг поняття «трудової елементарної освіти», що мало, на його думку, сформувати у молоді підвалини загальної культури праці, а запорукою розвитку цього «політехнічного» школення вважав взаємозв'язок сім'ї та школи у вихованні дітей. Розробляючи свою теорію, Песталоцці передбачав, щоб вона була простою і доступною для опанування кожній матері, тому систематизував завдання, зміст і методику першочергового виховання і навчання у сім'ї, що має удосконалюватись у школі. Релігійно-моральне виховання дітей за системою Песталоцці полягає у вихованні дієвої любові до людей, а основна роль у цьому належить сім'ї, власне – матері. Найпростішим моральним почуттям Песталоцці називав інстинктивну в немовляти любов до матері, що її поступово усвідомлює дитина і переносить спочатку на батька, сестер, братів, потім на вчителя і шкільних товаришів і, врешті, на свій народ, націю, на всіх людей. Моральні, розумові та фізичні сили людського ества (за його визначенням – сили серця, розуму і руки) мають властивість до саморозвитку, а материнське виховання покликане допомогти саморозвитку і спрямувати його у

потрібному напрямку. Тобто, основним у вихованні Песталоцці вважав знаменитий принцип «природовідповідності», сутністю якого, на думку вченого, є те, що властиві кожній дитині від народження задатки сил і здібностей можна розвивати, управляючи ними у тій послідовності, яка відповідає природному порядку та законам розвитку дитини, а метою виховання повинен бути різнобічний і гармонійний розвиток всіх природних сил та здібностей.

У цьому ракурсі варто повернутись до дебюту Франка-видавця та популяризатора європейських педагогічних ідей ще на початку його шляху – редагування у 1875 році журналу «Друг». Під назвою «Женщина-мати» Франко публікував свою статтю-компіляцію упродовж 1875–1876 рр., у вступі зазначивши: «Під тим заглавієм станем ми в нашім «Друзі» поміщати цілий ряд статей, трактуючих о становиську женщины яко матері і газдині взглядом общества. Не сумніваємся, що статті тії стануть нашим женщинам не тільки приємною і занимательною лектурою, но також подадуть їм не одну здорову і практичну гадку взглядом їх Perezначення і їх обов'язків» [494: 274]. У науковий обіг цю статтю Франка повернула Наталя Тихолоз, вперше переопублікувавши у додатках до своєї монографії текст за першодруком (Друг, 1875 р., № 22, 15 (27) листопада, с. 532–544; № 23, 1 (13) грудня, с. 551–554; 1876 р., № 2, 15 (27) січня, с. 29–31; № 4, 15 (27) лютого, с. 60–62) із своїми коментарями, та вказала: «Після другого подання стоїть примітка: Після д-ра Г. Кленке написав Джеджалик. Стаття не закінчена.

Очевидно, при написанні цієї статті І. Франко послуговувався дослідженнями німецького лікаря Германа Кленке (1813–1881), автора праць «Вади людського голосу і мови», «Лікування заїкання», «Домашній словник науки про здоров'я», «Ілюстрований словник фальсифікацій» [494: 284]. Зараз текст статті «Женщина-мати» переопубліковано [545: 560–572]. Власне, до цього лише варто додати, що Філіп Фрідріх Герман Кленке (Philipp Friedrich Hermann Klencke), насправді був не тільки «німецьким лікарем», який

публікував суто медичні науково-популярні книги, такі як «Experimente über die Kontagiosität der Eingeweidewürmer (Експерименти над інфекційністю глистів)» (Єна, 1844); «Ueber die Verderbnis der Zähne» (Про гниття зубів) (2 вид., Лейпциг, 1850); чи згадувані вище праці про лікування заїкання та домашні енциклопедії здоров'я (Die Fehler der menschlichen Stimme und Sprache) (2 вид., Кассель, 1851); «Heilung des Stotterns» (2 вид., Лейпциг, 1863). Разом із братом Ріхтером Кленке заснував «Allgemeine Zeitung für Militärärzte» («Загальна газета для військових лікарів»), поширював багато текстів для популяризації природознавства та людської гігієни (Illustriertes Lexikon der Verfälschungen (Ілюстрований Лексикон підробок) (2 вид., Лейпциг, 1878), Hauslexikon der Gesundheitslehre (Домашній Лексикон гігієни) (7 вид., Лейпциг, 1880) та ін. Герман Кленке (як правило – під псевдонімом Hermann von Maltitz) написав також низку культурно-історичних та соціальних романів, з яких найвідомішою є белетризована біографія Александра Гумбольдта («Alexander von Humboldts Leben und Wirken, Reisen und Wissen» («Життя та творчість, подорожі і знання Александра фон Гумбольдта»)) (1870), що фіксує «Енциклопедичний словник Брокгауза і Ефрона» (1890–1907).

Слідуючи Г. Кленке, Франко у статті «Женщина-мати» консервативно, навіть доволі «по-чоловічому», шовіністично писав про місце і роль жінки у суспільстві, цілком у дусі традиційного німецького стереотипу «трьох К»: «Презначення женщины есть викормлення і виховання дитини на чоловіка здорового, морального і обществу полезного, її обов'язком есть розвивати природні дарования дитини і провадити її на властиву дорогу. [...] В матернім вихованні лежить зарід всього того, чим дитя в житті станеться.

То есть високе і дуже важне презначення женщины, і Творець щедро обдарив її всім, що потребне до виповнення тих великих і святих обов'язків. Всі її тілесні і душевні дарования всказують всегда ісключно лиш на її відношення яко матері ко своїй дитині. Мужчина має совсем ині цілі, ині обов'язки, следовательно, також і ині дарования. Життя мужчины – то

широкий світ, життя жінчини – тихий родинний круг. Природа сама освободила мужчину од занімання ся дитиною, – він єсть голова, хранитель родини, громадить добро в дом; жінчина, в тіснішій крузі жиючи, удержує, порядкує і заховує потрібне на потрібну хвилю» [494: 275]. Франко не завершив цієї статті, адресованої спеціально молодим жінкам-матерям, написавши тільки крім «Вступу» розділи «Мати і школа» та «Лектура для дітей». Можливо, відчувши своєрідний дискомфорт щодо маскулістичної доктрини Кленке, можливо – внаслідок цензурних переслідувань студентського часопису та власне відсутності шпальт для продовження публікації. Попри пересадний німецький консерватизм чи навіть певну одіозність деяких суджень («Мати-жінчина рідко коли або і ніколи не має правдивого плану науки, котрий доперва зділати може обраровання логічним, основним» [494: 275]; «Читання шкодить тілесному і духовому здоров'ю дітей. Раз розчитавши ся, заохотяться до дальшого читання. При тім мусять довго сидіти в кімнаті, що не годиться з їхнім організмом. Через то стають з них недотиски, а на старість часто так звані бібліомани, котрих годі почислити до найщасливіших і обществу найполезніших людей» [494: 282], у статті бачимо чимало цікавих Франкових думок. Зокрема, про вибір текстів для дітей дошкільного віку, про основні педагогічні та психологічні принципи формування цієї лектури. Франко наголошує на тому, що українська національна література, попри її порівняно з іншими європейськими літературами «убогість» на той час, мала вже тоді багатий дидактичний матеріал. Тому, поруч із текстами Бічер Стоу, Данієля Дефо, Фенімора Купера, пропонує читати українські твори Основ'яненка, Устияновича, Шевченка [494: 283]. Власне, вже у цій ранній і вельми несамоствійній статті Франка зримо простежуються педагогічні постулати Песталоцці, адже саме швейцарець одним з перших досліджував проблему взаємозв'язку сім'ї і школи та вважав основним у формуванні молодої людини родинний вплив, насамперед – материнський. Гармонійна сім'я – це перший приклад науки життя в спільноті, зразок взаємної допомоги, дії, а справжня

любов до малюка вимагає мудрого і твердого ставлення, – стверджував Песталоцці, який завжди підкреслював межу між стриманістю і суворістю, а головними умовами виховання й освіти вважав працю, простоту, дисципліну, родинну атмосферу, а насамперед – добру матір. В. Корнійчук вважає, що ця публікація засвідчує факт того, що Франко з професійного обов'язку звертався до цієї проблематики, адже будував плани своєї майбутньої кар'єри гімназійного вчителя: «Молодий автор мовби тоді готував себе до майбутньої педагогічної діяльності. Він високо підносив роль жінки-матері... І. Франко природно вважав, що мати повинна розбудити дух дитини, а вчитель – розширити й упорядкувати знання, тобто продовжити справу домашнього виховання» [230: 3]. Запропонований Песталоцці підхід до виховання і навчання дітей мав індивідуалізаційний характер, що було новаторським для того часу, і що, безперечно, поділяв Франко, який також вимагав від освітян врахування у практиці навчання індивідуальності дитини, надання їй не тільки елементарних відомостей, але й кшталтування та розвитку її духовних сил, морального і суспільного ушляхетнювання. Боротьба Песталоцці за рівність і справедливість у здобуванні освіти для всіх соціальних верств, його навчально-виховні заклади для суспільних «низів» у Нойгофі, Станці, Івердоні і Бургдорфі стали зразком для багатьох націй у створенні таких педагогічних осередків. Не могли не привабити «мужицького сина» Франка гуманізм та демократичність педагогічної системи філантропістів, які, інспіровані великою мірою творчістю Руссо, стверджували у своїй педагогічній практиці потребу «природного виховання», розвивали шкільне навчання, поєднане із працею, пленером, різноманітними іграми і забавами, що забезпечувало потреби фізичного розвитку та здоров'я. Дух та ідеї «песталоццизму» промінювали надалі у розвитку європейської освіти на діяльність його найближчих наступників, зокрема Вільгельма фон Гумбольта (1767–1835), Йогана Гербарта (1776–1841), Августа Фребеля (1782–1852), які, хоч і на інших філософських засадах, – ідеях неогуманізму та етизму, творили педагогічний канон 2-ї пол. 19-го – поч. 20 ст.

Власне, як і Франко, який, досконало знаючи європейську педагогічну теорію і практику, проектував таку школу і такого шкільного вчителя, які зуміли б виховати в поколіннях українців національний патріотизм та прагнення до єдності, адже наш педагог аж ніяк не заперечував дидактичну виховну роль рідної літератури. Якщо ж вести мову про філософські основи саме педагогічної системи Франка, то передусім це була позитивістська та утилітарна течія, що тривали і розвивались упродовж всього 19 ст. Як і в літературознавстві, у педагогічній царині наш мислитель дуже добре знав і розвивав погляди Огюста Конта (1798–1857), Джона Стюарта Мілля (1806–1873), Герберта Спенсера (1820–1903). Тому наш учений-педагог у розвитку освіти вбачав реалізацію глобальних завдань: поступ народу, порядок у суспільстві, кшталтування «людськості» (гуманізацію). Критикуючи класичну школу, Франко наголошував на потребі підготовки учня до життєвої боротьби, стверджував так зване навчання наукове, корисне для майбутньої самореалізації молодого людини. Тому, на його думку, освіта має підготувати до виконання неунікних суспільних і національно-політичних обов'язків. Навчити як здобувати собі і своїм близьким засоби для проживання, приготувати молоду людину до виконання сімейних і батьківських функцій. Дати орієнтири для розуміння себе і свого місця у світі. Врешті, показати незвичайну приємність і неабияку користь із спілкування і пізнання мистецтва у всіх його проявах. Труднощі світоглядні і суспільні у Європі, що наростали разом із промисловою революцією, тобто розвиток соціалістичного руху, спричинили і певне зацікавлення молодого Франка марксизмом та суспільно-економічною теорією соціалізму. Марксистські гасла про надання всім доступу до шкільної освіти, звільнення науки і знань від кайданів, у які їх закували класова нерівність і влада, не могли не викликати симпатії. Пізнання фальшивості і згубності цієї ідеології забрало у Франка немало часу, поки соціалізм і комунізм він назвав «сентименталізмом фантастів», що прикриває змагання до домінування однієї нації над іншою.

Проміжним підсумком початкового дослідження європейських педагогічних концепцій, які вивчав, реалізовував і розвивав у своїй практичній науковій і творчій діяльності Іван Франко, є незаперечний факт органічного тривання нашого науковця у європейській цивілізаційній простороні. Цікаво, що в українській літературознавчій історіографії класичним перифразом стало означення Пантелеймона Куліша як «першого європейця» нового часу, тобто – 2-ї пол. 19-го ст. Безперечно, що для цього є підстави, адже його заклики до українського народу («збагни, який ти азіат мізерний»; «до сім'ї культурників вертайся»), наукова, перекладацька та художня спадщина якнайкраще це підтверджують. Натомість, показовою та дуже характеристичною є рецензія Кулішевої збірки «Хуторна поезія», що її Франко надрукував у львівському журналі «Світ» 1882 року (№ 15, с. 267–273). Власне, цікавим є фрагмент, що його укладачі 50-томового зібрання творів купюрували: «Хто знає, чи не була б нині Україна освіченою, самостійною країною, коли б при помочі Мазепи удалось було шведам побити під Полтавою Петра? Д[обродій] Куліш твердить, що без Петра ми були б пропали, що наш час «убезпечений ним». Гарно ubezpieчений! Так, що й рушитися не може! А забуває д. Куліш, що деспотизм Николи був прямою консеквенцією деспотизму Петрового, що замість одного вікна, котре-ді Петро прорубав в Європу, він позатикав ті вікна в Європу, котрі перед ним були у нас на Вкраїні. І коли через те у нас на Вкраїні стало глухо і темно, всі найліпші наші сили йшли в центральне вікно і дусилися і ниділи в нім, повертаючи свою працю на службу не свому, а чужому народові» [665: 19]. Промовистий вислів, тому не дивує той факт, що радянська цензура «вирізала» цю епістолу. Звісно, умовний спосіб щодо можливостей України в європейському руслі внаслідок інакшого, гіпотетичного розвитку колеса історії не в докір Кулішеві, але для нас цікавою є перспектива «освіченої» та «самостійної» європейської держави, а також Франкове категоричне заперечення імперського «деспотизму», перед яким у певні періоди свого життя схилився Куліш, стверджуючи про ілюзорне «культуртрегерство» деяких

російських монархів. Європейська належність і сутність Франка-вченого, Франка-педагога не викликає сумнівів, адже визначальною у його світогляді була центральна проблема будь-якого світосприйняття – свобода людини, шлях до демократії як форми життєвої спільноти, що ціхувало також і його еволюційний шлях до педагогіки прагматизму.

Франкова пізня концепція людини також не містить детермінізму буття особистості, не визнає індивідуума об'єктом і жертвою обставин. Хоча, з іншого боку, людина теж не є абсолютно вільною, не є повним суб'єктом, однак за нею залишається право оцінювання дійсності і вибору, зумовленого відповідальністю за реалізований чи не здійснений вчинок. З точки зору прагматистів не існує абсолютної і незмінної правди, як і не існує «правильних» знань: навчання і пізнання – це лише динамічний шерех процесів, спрямований на формування, «ліплення» особистості. За Франком, неможливо дійти у рецепції художнього тексту до «правильної» відповіді, лишень до «якоїсь», а здобутий таким чином досвід і знання будуть корисними тільки за межами навчального закладу, в індивідуальному «дорослому» житті. Тобто, бачимо сповідування основних постулатів прагматизму як теорії пізнання, яка передбачала, що справжність і функціональна вартість знань залежить від обставин і місця, особи і часу. Прагматизм приваблював Франка також і світським демократичним індивідуалізмом, і різкою критикою традиційної освіти. Безперечно до педагогіки прагматизму належить непримиренне несприйняття українського вченого-педагога репродуктивного навчання, передусім літературного. Франко стало заперечував підготовку учнів до суспільного життя через «переказування» навчального матеріалу, через «кутє», засвоєння готових і докнаних знань і відповідей. Звідси – нещадна критика шкільних підручників як конденсованої «мудрості поколінь», із допомогою яких учителі наповнюють старанних і послушних учнів «правильними» знаннями і моральними приписами. Врешті, наш педагог постійно реалізовував у своїй практиці головне гасло прагматистів про те, що навчання має бути

повсякденним і неперервним, освіта є реальним досвідом, натомість школа й університет є місцями, де триває підготовка до майбутнього, і триває дійсне життя.

Висновки до розділу 1

Нинішній стан вивчення доробку і рецепції Франка-педагога є незадовільним, бо все ще головно сприймається тенденційно, крізь призму «радянської» педагогіки. Системотвірною для вивчення доробку Франка (також і педагогічного) стала діяльність М. Возняка у час міжвоєнного [51, 57], під час нацистської [52–53, 59] та комуністичної окупацій [47, 54, 56, 58]. Емпіричний етап дослідження і систематизації текстів та епістолярію Франка, публікаторська і реноваторська діяльність Возняка створили ґрунт для справді масштабного освоєння як педагогічної, так й іншої наукової спадщини Івана Франка під час підготовки і відзначення його ювілею 1956-го року. Програмний та узагальнювальний погляд на різні періоди франкознавства як окремої галузі української гуманітаристики маємо у публікаціях І. Денисюка [135–136]. Фундаментальне значення для сучасного франкознавчого процесу загалом і для системного дослідження педагогічної проблематики у спадщині класика зокрема має академічне коментоване довидання Франкового 50-томовика: «Додаткові томи до Зібрання творів у п'ятдесяти томах» [Т. 51; Т. 52; Т. 53; Т. 54], публікація видання «Показчик купюр: (до Зібрання творів Івана Франка у п'ятдесяти томах)» [569], що його здійснили науковці Інституту Івана Франка НАН України. Історичним і сучасним центром франкознавства безперечно є «мала батьківщина» Франка – Дрогобич. Науковці Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка передусім у дидактичному, навчально-методичному сегменті франкознавства створили потужну наукову школу, яку представляють декілька оригінальних осередків.

У франкознавчому педагогічному дискурсі все ще присутній ідеологічний чинник: художня і педагогічно-публіцистична творчість, особливо раннього періоду, з її радикалізмом, критичністю та революційністю, спонукає

до такого відчитання Франка. Однак категорично вадливим є ігнорування національного і суспільного контексту, у якому формувався та працював мислитель, обмеження сфери його критицизму лишень і тільки догалицької простороні, ігнорування загальноукраїнського та європейського контекстів, що призводить до усталення догматичних шаблонів радянської доби, продовження «більшовизації» спадщини митця і науковця у масовій свідомості. Однією із причин і «методів» такого ідеологічного збіднення доробку мислителя є ігнорування діахронічного погляду на всю діяльність Франка, комплексного дослідження його доробку «у розвитку», в системній єдності.

- *Першим* періодом педагогічного франкознавства вважаємо прижиттєві розвідки, рецензії, огляди, на деякі з яких прореагував ще І. Франко.
- *Другий* період представляє франкознавство міжвоєнного двадцятиліття із його поділом на дві основні магістралі в окупованих Росією і Польщею частинах України та відповідними оцінками дидактичних елементів спадщини мислителя.
- *Третій* період – це дослідження педагогічних ідей Франка у 1950-1980-х рр., активізованих особливо до 100-го ювілею письменника, коли утворилися два антагоністичні центри: радянський та діаспорний.
- *Четвертий* період представляють поліфонічні франкознавчі студії часів незалежності України, коли виникла можливість синтетичного вивчення Франкового педагогічно-літературознавчого дискурсу та оформились два основні франкознавчі центри (львівський і дрогобицький), утворено Інститути Франкознавства у Львівському та Дрогобицькому університетах.

Чимало публікацій про педагогічні погляди мислителя, що вийшли у 90-их роках ХХ-го сторіччя, все ще інертні, зі значними фактологічними і смисловими помилками; у навчальному процесі середньої і вищої школи наявні і в 21 сторіччі анахронічні за методологією і фактажем педагогічні «біографії»

І. Франка, базовані на безкритичній компіляції праць радянських науковців 3-го періоду педагогічного франкознавства [29, 216–217, 238, 359]. Педагогічну парадигму Франка слід розглядати тільки діахронно, у розвитку. Переважна більшість Франкових рефлексій на педагогічні проблеми позначена позитивістською філософією людини і суспільства, однак загалом у вченого концепція людини, погляди на дійсність, аксіологічні цілі і методи освіти еволюціонували поступово, формулюючи метафорично – від «романтизму» до «модернізму», від «природовідповідності Песталоцці» до «педагогіки прагматизму Джона Д'юї».

Педагогічну діяльність І. Франка передовсім представляє «позакурікулярний», «позапрограмний» доробок: мислитель активно ангажувався в освітній процес через участь в українських і загальноєвропейських проектах та дискусіях про актуальні проблеми навчання і виховання молоді. Франкова освітня парадигма була виключно проєвропейською, демократичною та гуманістичною, опиралася на передові на той час філантропічні концепції Жана Жака Руссо, Йоганеса Бернгарда Базедова, Йогана Гайнріха Песталоцці, Йогана Ігнаца Фельб'ігера, Христ'яна Готгільфа Зальцмана та інших знаних представників цієї педагогічної течії 18–19 століття. Філософські основи саме педагогічної системи Франка представляють передусім позитивістська та утилітарна течії, що тривали і розвивались упродовж всього 19 ст. Як і в літературознавстві, у педагогічній царині наш мислитель розвивав погляди Огюста Конта (1798–1857), Джона Стюарта Мілля (1806–1873), Герберта Спенсера (1820–1903). Критикуючи класичну школу, Франко наголошував на потребі підготовки учня до життєвої боротьби, стверджував так зване навчання наукове, корисне для майбутньої самореалізації молоді людини. Освіта має підготувати до виконання неунікних суспільних і національно-політичних обов'язків, тому Франко-педагог проектував таку школу і такого шкільного вчителя, які зуміли б

виховати в поколіннях українців національний патріотизм та прагнення до єдності.

Європейська належність і сутність Франка-вченого, Франка-педагога не викликає сумнівів, адже визначальною у його світогляді була центральна проблема будь-якого світосприйняття – свобода людини, шлях до демократії як форми життєвої спільноти, що ціхувало також і його еволюційний шлях до педагогіки прагматизму. Франкова пізня концепція людини не містить детермінізму буття особистості, не визнає індивідуума об'єктом і жертвою обставин: за нею залишається право оцінювання дійсності і вибору, зумовленого відповідальністю за реалізований чи нездійснений вчинок. Для Франка, як і для прагматистів не існує абсолютної і незмінної правди, немає «правильних» знань: навчання і пізнання – це лише динамічний шерег процесів, спрямований на формування особистості. Тобто, зрілий Франко сповідував основні постулати прагматизму як теорії пізнання, яка передбачала, що справжність і функціональна вартість знань залежить від обставин і місця, особи і часу. Прагматизм приваблював Франка також і світським демократичним індивідуалізмом, і різкою критикою традиційної освіти. Наш педагог постійно реалізовував у своїй практиці головне гасло прагматистів про те, що навчання має бути повсякденним і неперервним, освіта є реальним досвідом, натомість школа й університет є місцями, де триває підготовка до майбутнього життя.

РОЗДІЛ II

АКСІОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ІВАНА ФРАНКА

2.1. Рецепція педагогічної прози Івана Франка: ціннісно-сміськова сфера

Іван Юцишин став одним із перших дослідників саме педагогічної діяльності Франка, опублікувавши у журналі «Учитель» протягом 1912–1914 рр. низку статей про цю проблематику [710–712]. Редактор зазначив, що говорити про Франка як педагога треба з певним застереженнями, адже письменник не працював в «мурах офіційної школи», хоча мав гаряче бажання. Юцишин висловив дещо парадоксальну думку про те, що це «справило позитивну службу» і для Франка, і для української педагогіки: «Хто знає, чи якби Франко вступив був в урядову учительську службу, чи сіра й шаблонна педагогічна праця по визначеній програмі, з визначеною метою не підтяла була крил його великого духа? Хто знає, чи ярмо урядового педагога не зажадало б було в жертву великого вихователя мільйонів мас, що ставить його нині на п'єдесталі національного генія-вихователя?!.. Хто знає, чи не сій обставині, що Франка брутально відсунено від педагогічної праці урядового учителя, ми завдячуємо велике національне щастя, про яке говорить сам поет» [710: 7]. Дослідник компактно окреслив головні достоїнства і вагу Франка для національного розвитку, наголосивши на «виховничій» і літературній діяльності ювіляра, що, на думку франкознавця, виявилось: «1) в особистім його життю, повнім героєм, ударів і праці для рідного народу; сеї праці, якій він приніс в жертву себе цілого, своє здоров'я, найкращі сили, особисте й родинне щастя; 2) в літературній діяльності, що рішила остаточно про долю й напрями нашої національної емансипації та дала нерушимий, гранітний фундамент під дальшу будівлю нашої національної культури. Коли ми Шевченка можемо назвати родоначальником нашого національного самоозначення, то Франкові припала безперечно доля дунути в готовий організм творчого духа, пошити нам культурну одежину, висвітлити національну фізіономію і дати їй змогу

пишатися в гурті європейських культурних націй; 3) в безграничній любові до об'єкта свого виховання (українського народу), що є першим і найвищим *sine qua non* (необхідна умова – *B. M.*) усякої виховничої діяльності. Ся безгранична любов, пливуча з глибини його ідеальної чоловічої природи, зробила його генієм, а нас модерною нацією» [710: 7–8]. Вичерпно проаналізовано стосунки Ющишина із Франком та окреслено життєву і світоглядну силуетку редактора «Учителя», опубліковано його 9 листів у статті сучасних дослідників [92: 344–358]. У ракурсі нашого дослідження цікавою є така теза: «Всі статті про себе, – писав Іван Ющишин в спогадах “Моя остання розмова з Іваном Франком”, – Франко читав пильно: читав і мої та був з них – як мені це сам сказав – дуже вдоволений. Із-за тих статей мав поет для мене нескривану пошану та симпатію». Спогад Івана Ющишина “Моя остання розмова з Іваном Франком” цікавий ще з іншого боку. “Десь так у місяці квітні чи травні 1913 року, – твердить Іван Ющишин, – я зустрівся з Франком у книгарні Шевченка у Львові. Ми щиро привіталися та забалакали про всячину. Зійшла мова й на 40-ліття літературної та громадянської праці ювілята. Франко висловив мені своє щире признання за ювілейні статті про нього та був дуже вдоволений. При цьому він сказав, що через ціле життя вірив, що серед народнього вчителства найде повне зрозуміння. Він щасливий, що не помилився!» [92: 351]. Це ще раз засвідчує той факт, наскільки Франко цінував педагогічну сферу своєї діяльності, якої ваги надавав розвитку українського шкільництва. Власне ще тоді, на сторінках цього часопису зокрема, «забрунькувалась» дискусія про те, як сприймати з погляду вірогідності, життєвості, правдоподібності Франкові художні твори. Нас, звісно, цікавлять передусім тексти з педагогічною тематикою. Більшість сучасників І. Франка і пізніших дослідників його прози про школу вважали і вважають її автобіографічною. Між тим, сам белетрист уже 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, 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, йдеться про джерела так званого «цвинтарництва» педагогічної прози Івана Франка, про причини дошкульної та нещадної критики освітньої системи у Галичині у 2-й половині 19-го ст., адже і сьогодні часто бачимо домінування напрацьованих радянським літературознавством та педагогікою концептів «Франка-революціонера, Франка-соціаліста, борця за соціальні права поневоленого українського народу в умовах імперіалістичної Австрії та панської Польщі, популяризатора російської літератури в Галичині, нещадного критика західних імперіалістичних ідей і католицтва як інструменту їхньої експансії» і т.д. Однак таке однобічне відбирання його спадщини з вульгарно-соціологічних позицій класової боротьби, у протиставленні «прогресивного» Івана Франка до «реакційних» діячів того часу (щоправда, уже не називаючи їх буржуазними націоналістами!), надмірному наголошуванню на антиклерикальних висловлюваннях письменника та інших, традиційних для радянської доби, параметрах постаті Франка є анахронічним [29; 238; 216–217; 359].

Конечно, 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», «Мій злочин», «Отець-гуморист», «Schönschreiben», «Борис Граб», автобіографічному нарисі «Гірчичне зерно», романі «Не спитавши броду», драмі «Учитель», спогадах «Емерик Турчинський»; дотичною – у новелі «Вільгельм Телль», оповіданнях «Дріада», «Батьківщина», «Моя стріча з Олексою», «Хома з серцем і Хома без серця», «Чиста раса», есе-фейлетоні «Наша публіка», сатиричних автобіографічних оповіданнях «Сморгонська академія», «Молода Русь» та ін. Освітній проблематиці присвячено майже сто сорок статей, оглядів, рецензій, відгуків, що засвідчує постійне зацікавлення й увагу Франка до тодішньої педагогіки та, передусім, навчання української літератури.

Отож, з одного боку, бачимо Франкове розуміння важливості шкільного літературознавства, його активне ангажування в освітні проблеми, а з іншого – нереалізоване покликання практика-дидакта, белетристичне освоєння теми. Тому закономірно постає питання: де межі авторського художнього вимислу, права на *licentia poetica*, а де ж 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 дуже переконливій за структурою і способом аргументації розвідці «“Не спитавши броду” як роман виховання» І. Денисюк, формуючи свою генологічну концепцію прози класика, цитував слова І. Франка із передмови до збірки «Малий Мирон» про те, що «оповідання, зібрані у цьому томику, *в більшій мірі від інших* (письмівка моя – *В. М.*) мають автобіографічний характер», і логічно

прийшов до висновку: «Оповідання.., об'єднані в одній збірці, витворили виховний сюжет, що відображає “хід виховання”, процес виховання. Збірку “Малий Мирон” можна назвати своєрідним романом виховання» [120: 178–179]. Стрижневими, на мою думку, є слова Франка «в більшій мірі від інших», адже дозволяють трактувати названі вище тексти лише як частково автобіографічні, більше насичені життєписним елементом порівняно 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. Щоправда, на подальших сторінках розвідки Денисюк писав: «Ця широка амплітуда енциклопедизму гімназиста, ця академія Міхонського і його учень-вундеркінд не надумані. Їх прототипами були дрогобицька гімназія і сам автор оповідання “Борис Граб”, хоч Франко зі скромності відхрещувався від автобіографізму» [120: 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, унікалом Франко розвинув свій феномен неймовірною працездатністю та справді не мав собі рівних у тодішньому українському (і не тільки) суспільстві. Відповідно, ерудованість гімназиста Граба, етапи освіти, аналітизм, критичність, триб світосприйняття, спосіб релаксування і ще багато інших рис літературного героя справді легко зіставляються із постаттю автора, хоча прямих паралелей проводити теж не варто – це занадто просто, про що пише сам Франко у згадуваній повище передмові 1903 року. Що ж до образу Міхонського, то через свого літературного протезе письменник реалізовував 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». У роботі вже зазначено про те, що Я. Грицак вважає, що «Правдоподібно, вирішальний вплив на нього справив його вчитель Іван Верхратський, який сам був поетом...» [99: 93], пишучи про літературне покликання Франка та стверджуючи, що готував він себе в юності до праці гімназійного вчителя і лише мріяв про літературну кар'єру [99: 102]. Важко погодитись із цим твердженням у ракурсі про «вирішальний» вплив, особливо, якщо згадати образ «натураліста Йикьстархрев» (анаграма – *М. В.*) у «Сморгонській академії» [642: 424–432]. Знову ж таки – 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 замітного чоловіка зі сфери добрих намірів та принагідно висловлюваних афоризмів переведена в діло, систематизована та розвинена. Ані я не був Борисом Грабом, ані взагалі не було за моїх часів у Дрогобичі, ані пізніше в Перемишлі, де Міхонський умер, такого щасливого ученика, ані Міхонський на жоднім ученику не пробував розвинути свої педагогічні погляди» [620: 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 М. Драгоманов і власне сам Франко. Глибока дослідниця життєвої еволюції Драгоманова Ольга Куца справедливо пише, що «молодий М. Павлик (був) цілком полонений яскравою і сильною індивідуальністю свого вчителя...» [254: 118]. Це ж можемо сказати великою мірою і про Франка 2-ї пол. сімдесятих – 1-ї пол. вісімдесятих, який не так беззастережно, але також 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» [254: 208]. Це відома вже 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 виразно 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.

Те, чого передусім 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 і безсенсовне 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 шаблонова та формалістична» [531: 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-поміrkованих оцінок, після того фальшиво піднятого тону, яким треба було говорити про великих корифеїв літератури і про все, що вийшло з-під їх пера» [530: 323], бажалося «гірчиного зерна», педагога оригінального і самостійного у судженнях та оцінках, наставника-співрозмовника, вчителя-колеги. Риси Лімбаха, героя цитованих спогадів, знову ж таки, прочитуються в образі літературного учителя Міхонського, а саме: темперамент, безапеляційна категоричність та полярність в оцінюванні як й окремих текстів, так і цілих стилів, глибока зацікавленість літературою, уміння не зважати на вікову різницю, ігнорування побуту, «темне» минуле та невідповідне інтелектуальному рівневі сучасне, сімейні негаразди та ін. Отож, за власним Франковим визначенням найбільше «автобіографічного елемента» є в оповіданнях «Отець-гуморист» та «Гірчице зерно», які «переходять майже зовсім в мемуари» [620: 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...» [620: 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» (1903 р.): «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 – *V. M.*). 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» [615: 302]. Франко називав той рік у Дрогобицькій школі найстрашнішим, найфатальнішим 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 1867 р.), але із спогадів не бачимо, що такі «гумористи» були «правилом» у василіянській школі. Навіть навпаки, образи інших учителів (Білінського та Красицького), дуже світлі, чисті, теплі. Помираючи, отець Красицький, ревний християнин, не пробачає Телесницькому «систематичне, масове дітовбійство», не подає руки; вчитель Білінський, 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, якого не може зупинити ані ректор, ані батьки, ані старші парубки, які, дізнавшись про знущання вчителя над дітьми, помилково побили іншого братчика. Цей же мотив – моральна відповідальність за мовчання, невтручання, бездіяльність свідка злочинця – є провідним в інших, ранніх оповіданнях Франка про школу, написаних ще 1879 року («Schönschreiben» та «Оловець»). Образи «економа» Валька та п'яного «професора»-сатрапа відповідно – це незатерті враження шести-семирічного учня василіянської школи, який побачив «дорослий» світ жорстокості та несправедливості, а ці «типи» – предтечі, літературні побратими того ж конкретного Телесницького і Тарчаніна [99: 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 оголомшила 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» [613: 80]. Звісно, не можна виправдати жодного окремого (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 Франкових 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» характерів вчителя, які стали матеріалом і кліше для більшості негативних персонажів педагогічної прози. Немає конкретних свідчень про фізичну наругу над Франком-учнем, напевне знаємо, що дитиною у сім'ї Іван, попри свою не-зовсім придатність до селянської праці, не був битим. Сучасний історик-франкознавець, аргументовано 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 василіянській 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» [99: 83]. Врешті, ще в 1997 році у вступній статті до першого в

сучасній Україні видання «Спогадів про Івана Франка» М. Гнатюк чітко ствердив: «На відміну від сільської нормальної школи навчання у василіанській школі було зовсім іншим. Як згодом згадуватиме Іван Франко, тут, а трохи пізніше у Дрогобицькій гімназії, навчання проходило на цілком іншому рівні, а головне – ставлення вчителів до учнів було інше. Справа в тому, що у нашому літературознавстві вже виробився стереотип, нібито всі вчителі Івана Франка були деспотами і невігласами. Траплялись, звичайно, і такі, але їх було небагато» [76: 6]. 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 Л. Тимошенко [486: 36–38].

Переконливою також виглядає теза Я. 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 [99: 82; 253]. Однак дослідник не виправдано пише, що в оповіданні «Schönschreiben» «...жертвою цієї жорстокости став сам Франко. Під час уроку «красного писання» (каліграфії) він дістав кулаком в лице від свого вчителя, колишнього економа Валька, за те, що неправильно тримав перо. Кров залляла хлопцеві лице, і він упав на підлогу, втративши свідомість» [99: 81]. Не варто ототожнювати безпосередньо автора твору з літературним героєм, навіть якщо вважається цей текст автобіографічним, а малий школярик має ім'я Мирон. Це стереотипне та тенденційне прочитання твору, що і засвідчують сумніви історика-франкознавця: «Не знати, скільки в цій історії правди, а скільки вигадки.

Принаймні у тій частині, де Франко описує жорстокість учителів, він залишається вірним правді» [99: 82].

«Цвинтарництво» як ознака світогляду молодого Франка відбилось у його стилі цілком вірогідно і внаслідок праці над перекладом першої частини книги Ніколая Пом'яловського «Зимовий вечір у бурсі» (1877 р.). Наскільки «Очерки бурсь» проектувались на педагогічну прозу Івана Франка, чи ж не звідти «підмальовані» картини масового «січення», описи різноманітних знущань над бурсаками – це питання потребує окремого дослідження, що частково буде реалізовано у наступних дисертаційних розділах, але сам вибір тексту для перекладу, соціальні формули та оцінки у передмові характеристичні для Франка кінця 70-х рр. [590: 74–75]. 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 гімназійальних часів», «В інтересі правди») у відповідь на спробу біографів (М. Возняк, С. Єфремов, І. Ющишин) розглядати історію його життя на основі художніх творів. Особливо експресивно прореагував письменник на вступну статтю до перекладу російською мовою його творів, опублікованих у Москві, у якій автори передмови з шовіністичних вульгарно-соціологічних позицій написали про його життєпис, творчість та етапи освіти. Обурило Франка той факт, що популяризатори його творчості вщент «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 Г. 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, ось сумна шкільна дійсність» [632: 38]. Український митець у відповідь сформулював 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 були дуже приятельські, майже товариські» [632: 38–39]. Франко наголосив на чи не найголовнішій різниці між азійською та європейською освітніми системами того часу – хабарництві. Попри значні вади шкільної освіти в Галичині (недосконалість програм та підручників, часто низький фаховий рівень учителів, узаконені до певного часу фізичні покарання, недостатнє матеріальне забезпечення педагогічних інституцій, репродуктивне зубріння-«куте»), попри те, що критицизм був однією з визначальних ознак особистості мислителя, а недоліків (часто злочинних!) в освітній галузі було багато, 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. Тобто, якщо розглянути наповненість його педагогічної прози через призму дискурсивності та соціологізму, то у белетристиці різних періодів творчості спостерігаємо чітку тенденцію від високого рівня критицизму і гіперболізації вад освітньої системи у ранніх текстах про австро-угорську школу загалом у 1870–1880-х, до зниження напруги та, за висловом самого Франка, менш інтенсивного «підмальовування» і негативної типізації особливостей освіти та ролі окремих педагогів у становленні його особистості та навчання в різних інституціях у

1890–1900-х роках. Особливо різко протестував письменник проти спроб біографів побудувати його життєпис на основі відомостей та узагальнень із ранніх художніх текстів, що вважалися автобіографічними, в останні роки життя. І немає підстав сприймати його судження і спогади «призабутими», адже, як відзначає дослідниця мемуаристики Франка Лариса Каневська, була «іще одна риса, на якій акцентують майже всі мемуаристи, – феноменальна пам'ять, завдяки якій І. Франко (переважно через самоосвіту) здобув глибокі знання з різноманітних галузей. Мемуаристи зазначають, що тривка пам'ять у поєднанні з гнучким аналітичним розумом іще в шкільні роки помітно вирізняли його поміж однолітків. Сам І. Франко в автобіографічному листі до М. Драгоманова (від 26 квітня 1890 р.) згадує, що вже в молодших класах гімназії: «...Шевченка [...] вивчив майже всього напам'ять (а пам'ять у мене була така, що лекцію історії, котру вчитель цілу годину говорив, я міг опісля продиктувати товаришам майже слово в слово!)» [201: 344–345]. У цитованій праці комплексно та діахронічно розглянуто через мемуаристику поступ Франка-особистості, його психологічний портрет у розвитку, що важливо також і для нашого ракурсу: особливості освіти та роль окремих педагогів у становленні особистості мислителя, питання методики викладання української літератури, взаємини вчителя та учня у процесі навчання на матеріалі його автобіографічних творів та наукових і публіцистичних розвідок. «Характерно, що і власне спогадів “про себе самого” І. Франко залишив порівняно небагато, він часто вагався, “чи варто їх писати” [т. 50: 109]. Дивна річ за такої феноменальної пам'яті, яку мав письменник! Це, зокрема, такі статті й нариси, як “Історія моєї габілітації”, “В інтересі правди”, “Моя вітцівська хата”, “Спомини з моїх гімназійних часів”, “Причинки до автобіографії”, – всі написані в 1912–1913 роках. Проте думка про мемуари не видавалася йому важливою, принаймні не такою важливою, як про твори художні. До того ж “мемуарний вік” митця затьмарювала невідступна хвороба... ..Не випадково більшість письменницьких спогадів зосереджено саме в його автобіографічних

художніх творах (оповіданнях і нарисах “Малий Мирон”, “Під оборогом”, “Оловець”, “У кузні (Із моїх споминів)”, “У столярні (Із моїх споминів)”, “Отець-гуморист”, “Гірчичне зерно (Із моїх споминів)”, “Мій злочин” та ін.)» [201: 344], – слушно пише Л. Каневська. Дуже вагомими теоретичними дослідженнями про систему ціннісних принципів, норм і значень у мемуаристиці Франка, зокрема і в освітній галузі, співвідношення фактичного та дискурсивного елементу в його мемуарах і спогадах про нього, є також розвідки М. Гнатюка [68; 75].

Україна переживає сьогодні визначальні щодо свого геополітичного, цивілізаційного майбуття часи. Чи вдасться остаточно вийти із постколоніального стану, звільнитись від важкої і гнітючої імперської спадщини, повернутись на виразно європейський шлях розвитку, перерваний декілька століть назад історичними обставинами, втратою державної та культурної незалежності, вирішуватиметься у найближче десятиліття. Не менш важливим за суто матеріальні чинники, які можливо подолати і в умовах глобальної економічної кризи, а, може, і завдяки їй, є розвиток гуманітаристики. Звільнитись від «ідеологічної газової голки» неможливо без усталення в Україні демократичних інституцій, розбудови справжнього громадянського суспільства, яке зможе контролювати та обмежувати завжди за визначенням схильну до корупції та інших зловживань державну бюрократію. Власне, щонайкращим прикладом і джерелом інформації для реформування освітньої сфери і сьогодні може стати педагогічна концептосфера Франка, його багатогранна освітянська діяльність. Про європейські параметри для унормування шкільної лектури, програм і методів викладання літератури, використання підручників і посібників, а також і про формування самої постаті Франка-ментора йтиметься у наступних розділах, а коротким резюме цієї теми є думка про те, що рецепція його автобіографічної творчості про школу і досі, на жаль, часто є дуже однобічною, визначено тенденційною та безнадійно застарілою. Такою, що опротестовував би і сам Франко. Сутність цієї

тенденційності гранично точно означив ще Л. Луців: «Советські літературознавці чорними барвами малюють тодішню школу в Галичині, і то таким способом, що несвідомий читач міг би думати, що школи в Росії в той час були далеко ліпші» [279: 44]. Між тим, ми все ще головно дотримуємось цього ідеологічного кліше, нав'язаного десятиліттями колоніального підцензурного існування, бо спадщина тоталітарної імперії за інерцією унеможливорює плюралістичний і критичний погляд також і на доробок Франка, продукуючи «єдиноправильні» інтерпретації. Таким чином система відтворюється і репродукується у нових умовах, під новими гаслами, але залишається одновимірною та анахронічною за суттю. Щоби набути ознак і якостей модерної європейськості, треба відійти від однозначних і однополярних оцінок, прагнути до усвідомлення і сприйняття також і Франка як складного і феноменально різнобічного мислителя, який сам показував своєю діяльністю і непогамовним критицизмом, що немає простих рішень, немає вічних рецептів. Отож, чи не основним уроком Франка-педагога для сучасного українського освітнього простору є стале прагнення ученого пропагувати і розвивати критичне сприйняття у шкільному соціумі, бо освіта у вільному світі не може тільки відтворювати і легітимізувати так звані «вічні істини», тільки нагромаджувати в умах молоді заяложені знання і досвід, що не викликають сумніву. Критичне сприйняття, творчість як переосмислення канонів і шаблонів, – ось напрямні формування особистості на основі літературної освіти, а критика як така не повинна сприйматись як нелояльність чи некомпетентність, а як осмислення і переосмислення. Ці Франкові постулати є абсолютно актуальними і європейськими за своє цивілізаційною наповненістю, торують шлях до розвиненого світу, є найкращим запобіжником для української нації від «русского міра», що розповзався різними шляхами також і в Галичині. Паралелі із часом Франка і сучасним станом державотворчості надзвичайно достовірні. Л. Луців писав: «Можна було сподіватися, що після 1848 року, т. зв. «весни народів», українці почнуть

користати з тих конституційних прав, які дістали після скасування панщини в 1848 р. Але «весна народів» не довго потривала: в Австрії настала реакція. Тоді деякі українські провідники почали тратити віру в свої власні сили, бачачи, що австрійський уряд підтримує поляків, хоч вони в 1848 році збройно виступали проти Австрії. Так народилось в Галичині москвофільство, яке було великою гальмою в розвитку українців аж до першої світової війни. Поляки прискаржували у Відні весь український народ в москвофільстві, хоч орієнтувалася на Москву тільки частина інтелігенції» [279: 61–62]. Можна доповнити – та «еліта», що їй добре платила Московія. Власне, не є невідомими ті сторінки із становлення Франка як українського діяча та письменника, коли 1875 року на дуже короткий час він попадає в орбіту москвофільського «Академического кружка» і журналу «Друг», трансформованого невдовзі за його безпосередньої участі в український часопис європейського штибу. Врешті, той самий І. Юцишин у статті «Іван Франко як вихователь нації» надзвичайно точно визначив особливу європейську роль Франка у національно-культурному розвитку та освідомленні Галичини і всієї України: «А тим часом потреба добре організованої роботи на користь народові тим більше давалася знаки, що в державному устрою Габсбургської імперії стався докорінний перелом. Останні корчі абсолютизму, що силкувався задусити потяг до політичних вольностей і зберегти свої позиції, залито кров'ю австрійського війська під Садовою, і Австрія мусіла, сим разом безповоротно вже, ступити на шлях загальноєвропейського порядкування й державного ладу. ...І от саме тоді, як одна частина галицької інтелігенції платонічно мріяла про визвольника і оборонця з півночі, друга ж патетично й з запалом доводила свою національну самостійність, а обидві разом навипередки бігли шляхом вірнопідданчих адрес та петицій, безпосередньо до корони звернених, обминаючи певну дорогу конституційної боротьби за свої права... І подумати страшно, чим би окошилась на українському народі така політична ситуація, ся правдива «мертва точка», що на ній опинився безталанний край, коли б у 70-их роках, з

початку ледве чутно, а потім дедалі все дужче й голосніше обізвалась нова струна, що сим разом забриніла в тон справжнім потребам народних мас. Серед нового покоління діячів, що вийшли тоді на арену боротьби за кращу долю рідного народу з європейською вже зброєю в руках, Іванові Франкові належить перше місце» [710: 77].

2.2. Актуалізація поглядів І. Франка на галицьку школу

Франко як історик української літератури водночас був й істориком національної освіти, адже так чи так у всіх своїх історико-літературних працях (передусім це історіографічні статті («Метод і задача історії української літератури» (1890), «Задачі і метод історії літератури» (1891), «Етнологія та історія літератури» (1894)); вступні статті до видань, у яких розглянуто розвиток історії словесності як літературознавчої дисципліни («План викладів історії літератури руської. Спеціальні курси. Мотиви» (1898 – 1899), «Теорія і розвій історії літератури» (1899)); критичні статті про давні й актуальні історії літератури («Отзыв о сочинении господина Петрова «Очерки истории украинской литературы XIX столетия», составленный профессором Н. Дашкевичем» (1889), «Історія літератури руської. Написав Ом. Огоновський» (1889)); огляди означеного періоду письменства («З останніх десятиліть XIX століття» (1901)); синтези літературного процесу («Нарис історії українсько-руської літератури до 1890 року», «Історія української літератури. Часть перша. Від початків українського письменства до Івана Котляревського» (1907–1909)) учений стверджував тяглість українського письменства, його нерозривний зв'язок із розвитком шкільництва, що мало визначальне значення для національного поступу. В одній із названих праць Франко, розглядаючи «поранок нашого письменства» в останнім 20-літті XVI сторіччя, проаналізував документ «Порядок школьный» Львівської Ставропігійської братської школи, датований днем 1 січня 1586 року, «писаний, очевидно, двома руками, двома язиками: церковнослов'янським і літературним

руським» [564: 240]. Історик літератури припустив, що авторами «Порядку школьного» були два чільні братчики і проводирі Ставропігії в тих часах, зразу щирі приятелі, а потім вороги – Іван Красовський і Юрко Рогатинець. Цікавим є емоційний та безпосередній коментар Франка до «кваліфікаційних вимог» для вчителів із цього документу: «От там була штука податися на конкурс на таку посаду і представити на всі ті негативні прикмети кваліфіковане свідоцтво моральності!» [564: 241]. («Дидаскал или учитель сея школы маеть быти благочестив, розумен, смиреномудрый, кроток, воздержливый, не піаница, не блудник, не лихоимець, не сребролюбець, не гнѣвлив, не завистник, не смѣхостроитель, не срамословець, не чародѣй, не басносказатель, не пособитель ересем, по благочестію поспѣшатель, образ благых, в сем себе представляющій не в сицевих добродѣтелях, да будутъ и ученици, яко учитель их» [564: 241]).

Безперечно, що п'ятдесятирічний письменник іронічно апелює до свого невдалого кандидування на університетську кафедру, коли, на думку окремих урядовців, саме «пособництво єресям політичним і національним» стало на перешкоді педагогічної праці знаного вченого. Усталеною і сьогодні залишається начебто виключно негативна оцінка Франкових учителів і викладачів. Звісно, що така опінія була сформована як офіційна та ідеологічно виправдана у радянському франкознавстві, ґрунтувалась на купюрованих працях раннього «революційного» письменника, а «окремі» позитивні оцінки етапів своєї освіти у текстах 20-го сторіччя головню пояснювали або ж віддаленістю у часі, або ж хворобою митця. Між тим, уже в одній із перших статей із педагогічною проблематикою тоді ще студента Львівського університету «Допис про Дрогобицьку гімназію» чітко зазначено про локальну «катастрофу» в одному навчальному закладі, зумовлену зміною «урядування» (директор) та вчителів. Франко писав: «Дрогобицька гімназія в послідніх 12 літах перейшла різні й дуже цікаві колії, як може нікотра друга гімназія в Галичині. Склад професорів за ті роки майже доразу змінився, три директори вели заряд один по другім, – а що найдивніше, число учеників рік-річно

вменшувалось і дійшло до того, що коли давніше, напр[иклад], до матури сідало там по 30, 40 і більше звичайних учеників, тепер сідає 12 чи 13! Докладне роздивляння причин тої переміни було би дуже цікаве, але я на сей раз вкажу тільки одну, – іменно зміну професорів. Давніше мала Дрогобицька гімназія хороших і людяних професорів, котрим не йшло о то, щоб ученик механічно викув завдану лекцію, але котрі передовсім старалися змалу призвичаїти ученика до мислення, та й то до порядного, логічного мислення» [539: 10]. Отож, у тексті зовсім не йдеться про некомпетентних та аморальних учителів часу навчання Франка у гімназії. Навпаки, – бачимо дуже високу оцінку: хороші і людяні, вчать мислити. Недарма, либонь, ця стаття не ввійшла у радянські «повні» видання творів Франка у 20-ти і 50-ти томах, хоча її опублікував у своєму збірнику О. Дзевєрін ще 1960 року [180]. Варто відзначити, що у тому ж 1878 році Франко надрукував польською мовою у львівському тижневику «Tydzień literacki» (№ 57. – С. 324–326) нарис «Młoda Ruś», що став першою частиною циклу «Рутенці». Письменник здійснив автопереклад цього та інших творів лишень у 1912 та перевидав разом із іншими текстами у збірці «Рутенці» (Львів, 1913). Сатирично змальовуючи тип галицького «рутенця» («технічна» назва українського галицького буржуа-інтелігента, який не має прикмет національних і представляє своєрідну «мутацію» західноєвропейських поступових змін), Франко знову ж таки протиставляв бурсакам «Народного дому», що навчались у німецькій гімназії у Львові та мали змогу вивчати і свою культуру, мову та літературу, але ігнорували ці предмети, досить демократичну і поступову Дрогобицьку гімназію: «Слухаючи сего оповідання, я й вухам своїм вірити не хотів. Як то, то так низько стоїть тут іще почуття народної свідомості! Ми в Дрогобичі кінчили гімназію, та не знали ніяких заборон. Многі з нас попрочитували все, що було доступне з Шевченка, Основ'яненка, Куліша, Костомарова та інших українських письменників, і нікому зі шкільних учителів і на думку не приходило робити за те якісь нагінки на учеників. Яке ж виховання мусить бути

тут, які надзирателі, які провідники тої молодіжі, коли вважають відповідним держати її в такій дитячій невідомості, а ще до того так деморалізувати її дитячі чуття!» [595: 19]. Що особливо цікаво і характеристично, готуючи свої твори до перевидання майже через 34 роки, Франко головно здійснив мовностилістичні правки, іноді невеличкі скорочення і доповнення. У цитованому ж повище фрагменті власне і бачимо чи не єдину суттєву зміну: у польськомовному оригіналі нарису «Молода Русь» осуджують українську поступову молодь за читання творів Дарвіна, а в українськомовному – Шевченка. Також додано абзац про патріотичну лектуру гімназійної молоді у Дрогобицькій гімназії [432: 483–485], що ще раз засвідчує непроминальну увагу до проблем літературної освіти, шкільного літературного канону, однак постає питання: чи ж не «підмальовує» Франко у художньому твору дійсність, видаючи бажане за дійсне? Я. Грицак, автор оригінального, найґрунтовнішого дослідження останніх десятиріч про Франка-школяра, Франка-гімназиста, зокрема пише, що Дрогобицька гімназія була строго регламентована, «як і всі австрійські гімназії, вона мала на меті продукувати пасивну та ялову інтелігенцію», а «найприскіпливіше дирекція контролювала, що студенти читають. Заборону було накладено не тільки, скажімо, на Дарвіна, а й на все, що не входило шкільної програми» [99: 91]. Це занадто категоричне формулювання, що дисонує із Франковим твердженням («Ми в Дрогобичі кінчили гімназію, та не знали ніяких заборон...»), – як бачимо із Франкових суджень, говорити треба про різні періоди функціонування цього навчального закладу. Сучасний учений ілюструє свою тезу прикладом виключення з гімназії під час навчання Франка майбутнього лідера москвофільського руху Осипа Маркова, бо той отримав поштою декілька номерів «Московських відомостей» [99: 91], однак тоді ще не маємо жодних фактів переслідування за українофільську діяльність і літературу. Не варто забувати, що, попри зростаючий полонізаційний вплив (з 1867 року у галицьких гімназіях почалось дискримінаційне щодо українців і євреїв впровадження польської мови викладання, витіснення німецьких

учителів та заміна їх поляками або нашими перекинчиками-«загорілими патріотами»), українську мову і літературу у галицьких гімназіях вивчали, а там, де українцям удавалося самоорганізуватися – використовували дуже широко. До прикладу, український правник Степан Баран писав про своє навчання: «В 90-х рр. я був учнем державної клясичної гімназії з польською мовою навчання в Самборі, єдиній польській гімназії в Галичині, що мала тоді абсолютну українську більшість серед учнів, а й половину вчительського складу становили українці. Українська мова була там обов'язковим предметом навчання в кожній клясі. Українська мова була панівною серед учнів, і головню українські учні творили учнівську духову еліту» [16: 22]. Отож, безперечно, історію Дрогобицької гімназії не можна малювати однією барвою, однак важко погодитись із так трактованим судженням самого Франка, на яке покликається Я. Грицак, що «Це, – писав Франко у своїх спогадах, – був переломний момент, важкий для слабких, але благодатний для сильних, відкриваючи їм поле для власної, оригінальної праці, не керованої надміру регуляціями» [99: 90]. Власне, ця цитата не із спогадів Франка про своє навчання, а з фактичного некролога про справді одного з найкращих вчителів гімназії поляка Емерика Турчинського, що опублікований 16 квітня 1896 року у польському ж журналі «Kurjer Lwowski» [551: 205–207], і ця оцінка стосується передусім польських педагогів, які напрацьовували свою педагогічну термінологію, підручники і методику викладання загалом. Варто зазначити, що Я. Грицак певним чином «апологізує» процес переходу на викладання більшості предметів у галицьких гімназіях польською мовою, покликаючись на цілком «агіографічний» (бо написаний 1896 року для польського часопису польською мовою незадовго до остаточного розриву із редакцією «Kurjer Lwowski») посмертний (de mortibus aut bene, aut nihil!) спогад І. Франка про Е. Турчинського. Полонізація освіти одразу ж набула ознак міжнаціональної конкуренції та конфронтації між українцями і поляками, бо така політика провадилась нашими сусідами часто за рахунок залучення до своїх прихильників частини нестійких перекинчиків-

українців – так званих «хрунів» чи «загорілих польських патріотів» – за визначенням самого Франка. Полонізаційна політика викликала закономірний опір із боку українців, попри «демократичний характер» [99: 94] польського націоналізму, що аргументовано і наочно ілюструє у примітках цитованої книги Я. Грицак. Українські гімназисти продемонстрували неабияку відірність польській асиміляції, що виявлялась зокрема у знуванні над мовою і звичаями українців, висміюванні творчості і постаті Шевченка як «хлопа», наголошуванні на начебто «вищості», аристократизмі польської культури і мови [99: 467–468]. Таке «культуртрегерство», а фактично нище використання своєї переваги у державних і педагогічних інституціях, свого більшого порівняно з українцями державного досвіду, викликало закономірний і справедливий спротив гімназистів і вчителів українського походження. Також і Франка, у якого, як влучно зазначив Я. Грицак, вже у часи навчання у гімназії сформувався психотип людини-борця, відірної особистості, здатної чинити опір будь-якому тиску. І чим брутальнішим був цей тиск, тим більше опирався Франко. Парадоксально, але можемо стверджувати, що це допомогло визначитись Франкові із вибором національної орієнтації і в Дрогобичі (не поляк!), і, пізніше, у Львові (не «червонорос-москвофіл!»). У цьому ракурсі трохи інакше варто відчитувати той «інцидент» на уроці польської літератури у гімназії із письмовою роботою за фрагментом вірша Адама Міцкевича [99: 95]: це був початок не просто боротьби з культом найбільшого польського поета, яку Франко вестиме до кінця свого життя, а прагненням відвернути від асиміляції ту частину українців, яких через пропагандистський вплив у школі, гімназії, університеті, культурному та адміністративному житті Галичини залучали до польської сфери національної ідентифікації. Цим і пояснюється пізніший розрив Франка із польськими політичними і науковими елітами. Можливо, у юності підсвідомо, скоріш за все на рівні протесту проти національної дискримінації, а вже зрілий мислитель чітко розумів, що його співпраця з сильними та все більш шовіністично налаштованими сусідами, хоч і

дає матеріальне забезпечення, можливість «жити з пера», однак справляє деморалізаційний вплив на ціле пост-франківське покоління. Отож, не проти культу Міцкевича боровся Франко, а за «культ» своєї культури, шкільництва, національного і державного самовизначення. І це йому вдалось, адже ми маємо дуже багато описів пасивності української громади у Дрогобичі у 1860–70-х рр. 19-го ст., однак ситуація кардинально змінилась на початку ХХ-го. Візьмімо, до прикладу, опис Дрогобича часів Л. Луціва: «Українське життя в першій десятці 20-го віку кипіло в порівняно з тим станом, про який пише Франко. Була Філія Українського Педагогічного Товариства (пізніша Рідна Школа), була Філія Сільського Господаря, повітова Філія “Просвіти” та кілька читалень “Просвіти”, були спортові товариства Січей і Соколів, молодь була в “Пласті”, учні народних шкіл жили в окремій, так званій селянській бурсі, а учні гімназії мали свою власну бурсу. ...Дрогобич мав свою Українську Касу, свій Народний Дім; були повітові управи політичних партій: нац. демократичної, радикальної і соц.-демократичної. ...Було організоване українське життя і в Бориславі. І коли порівняємо той стан з тим, чого не було за побуту Франка в Дрогобичі, то мимоволі думаємо про те, що це заслуга Франка, що наш народ так виріс за тих 40 років 19-го віку» [279: 637–638].

Тобто, ще у ранній період своєї художньої і публіцистичної діяльності, Франко аж ніяк не виключно «чорною барвою» змальовував своє навчання у школі і гімназії, а потім в університеті. Маємо також досить багато спогадів однокласників Франка, які високо оцінювали рівень педагогічної майстерності дрогобицьких «професорів». Різке пониження кваліфікаційної майстерності та моральності викладацького складу Дрогобицької гімназії зумовила політика невинуватої однобічної та дискримінаційної щодо українців і євреїв Галичини форсованої полонізації освіти у 1870–1890-х рр., звільнення або ж переведення до інших навчальних закладів класичних німецьких, чеських, австрійських педагогів, які не підтримували насадженого агресивного польського патріотизму. Франко намагався співпрацювати (і успішно) із

різноюнаціональними і різномовними культурними осередками, але передусім розвивав свою українську. Звідти – суворе критичне сприйняття і праця на розвиток саме української освіти, критика своїх педагогів. 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 передусім до себе, мало знаходив справді гідних такого учня вчителів. Під час навчання у гімназії, а потім уже у студентські роки Франко зіткнувся із консерватизмом університетського життя, у якому переважав репродуктивний триб навчання. Тобто, основним 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 також і 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 – *B. M.*), т.є. 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 колоквіуми 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...» [671: 372–376]. Франко-белетрист дійсно змалював у низці художніх творів широко розтиражовані 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 шereg 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» /1892 р./, «Освіта народу в Галичині» /1895 р./). І це далеко не повний перелік Франкових праць про проблеми українського шкільництва в Галичині в другій половині 19-го сторіччя, бо написав він педагогічних, публіцистичних, літературознавчих, економічних, правничих статей та оглядів, рецензій і відгуків, передмов і виступів понад сотню. Залишімо поки що 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 в національному поступі, про стосунки з академічною львівською елітою, з багатьма українськими, польськими, австрійськими, німецькими, російськими науковцями, написано в останні десятиліття чимало [Див.: 327: 7–9]. Менше звертаємось до праць Франка про проблеми функціонування початкової і середньої школи, про становлення особистості молоді людини у школі, про роль учителя у формуванні справді вільної, національно свідомої та громадянсько-активної молоді. Між тим, актуалізація педагогічних поглядів Франка все ще дуже однобічна і тенденційна. Все ще використовують образ «прогресивного» Франка, протиставляючи його «реакційним» діячам головно з народовської партії, надмірно наголошують на антиклерикальних

висловлюваннях письменника. 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 імпералістичної Австрії та «панської» Польщі, популяризатора російської літератури в Галичині та нещадного критика західних імпералістичних ідей і католицизму як інструменту їхньої експансії, а для багатьох сьгоднішніх поціновувачів педагогічного доробку Івана Франка основними джерелами для пізнання 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» [29: 290]. Без сумніву, це цінні розвідки шістдесятих років минулого століття, які відзначено в огляді літератури до цієї книги. Якщо вже звертатися до «критичних» текстів того часу, то обов'язково ще раз відзначу змістовний розділ «Система поглядів І. Я. Франка в галузі методики літератури» знаного методиста О. Мазуркевичав 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 все таки зазначити, що цінний для свого часу збірник статей (а не монографія!), який упорядкував О. Г. Дзеверін 1960 року, і справді залишається хай не повним, але найбільш доступним джерелом і сьогодні. Супроводив укладач збірник солідною передмовою [140: 5–19]. Видання Дзеверіна все ще корисне для практичної роботи студентів і всіх зацікавлених, у ньому вперше перекладено майже два десятки Франкових статей з освітянською проблематикою польською і

німецькою мовами, однак книга надзвичайно цензурована. Більшість із п'ятдесяти п'ятистатей – це уривки і фрагменти, оті «кусники», що їх використання у навчанні так не любив сам Франко. Безперечно, що давно на часі доповнення і перевидання цього цінного для усіх педагогів збірника.

Значимою для свого часу розвідкою була й монографія В. Смая «Педагогічні ідеї Івана Франка», однак висвітлено у ній 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 класифікував і догматизував педагогічні погляди Франка, використовуючи головню його праці сімдесятих-вісімдесятих років та лише вибірково дев'яностих-десятих. Врешті, це було зумовлено тим часом, однак сьогодні анахронічним та незрозумілим є наголошування за Смалем Франкової «...критики класового характеру виховання в капіталістичному суспільстві» [29: 289], або ж цитування з цієї ж книжки вирваних з контексту ранніх Франкових праць про соціалізм та ще й за двадцятитомовиком класика [29: 300]. Можливо, це переконання і сучасного дослідника, його право сповідувати таку ідеологію, однак це зовсім не погляди Франка. У компіляції розвідки В. Смая (а саме так можна визначити жанр статті) послідовно проводиться дискредитація усього, що не «радянське». Отож, у сучасного студента (а саме йому адресований підручник) створюється враження, що до революції (чи, точніше – до «золотого вересня 1939 року») учителі в Галичині вмирали з голоду, мали реакційні погляди, були «шпіонами імперіалізму», катували своїх учнів і т.д. 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» [29: 291]. «Ріжуть» око окремі фактологічні помилки у цій статті, зокрема автор

пише Ольга Рашкевич, замість Рошкевич (с. 294); її батько, священник з Лолії (з Лолина) (с. 295); Юлія Шнейдер (правильно – Шнайдер) (с. 296)... Звісно, що авторка абсолютно «щиро» і з великим ентузіазмом наголошує на тому, 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 не згадує навіть принагідно. Відповідно, у такому ракурсі можна розглядати цю анахронічну за методологією і фактажем компіляцію від першої до останньої сторінки. Безперечно, що студенти та вчителі мало наблизяться до справжнього Франка-педагога, національного за змістом та європейського за методологією. Звісно, про конкретно-історичний підхід у висвітленні проблеми, на якому постійно наголошував, зокрема, й Іван Франко, не йдеться.

Не менш одіозним є висвітлення педагогічних поглядів Івана Франка у навчальному посібнику «Історія педагогіки України в особах» (Суми, 2005) [359]. У цьому справді колективному виданні (у книзі не зазначено авторів окремих розділів!) автори знову шаблонно, 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» [359: 139]. Цілком у традиціях «возз'єднання» та радянського «інтернаціоналізму» читаємо: «У рецензії на „Сочинения Г. С. Сковороди“, опублікованій у „Записках наукового товариства ім. Т. Г. Шевченка“, Франко дав високу оцінку культурним зв'язкам Росії та України, у „Матеріалах до культурної історії Галицької Русі 18–19 віку” він піддав гострій критиці незадовільний стан освіти і школи в загарбаних Польщею і Австрією західноукраїнських землях [359: 140]. Власне, у цій безіменній статті абсорбовано більшість ідеологічних

штампів та ярликів, що їх сформувавши для Франка-атеїста, нігіліста, поширювача соціалістичних ідей, інтернаціонального борця-революціонера. «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...» [359: 138, 140]. Варто зазначити, що апелюють автори сучасної статті про Франка либонь до остаточно неперевіреної рецензії (Наша хата, книжечка для руських дітей. Уложил М. Клемертович. Львів, 1876. Коштом Ставропігійського інституту. [Рец.]. Вперше надруковано в журн.: Друг. – 1876. – № 12. – 15 (27). VI. – С. 191, за підп.: (+).), переопублікованої у 53 т. довідання творів І. Франка [520]. До речі, безперечно справедлива критика редакції дитячого часопису* за використання етимологічного правопису та москвофільські політичні орієнтації якщо і належить Франкові, то є однією із його перших публікацій. Врешті, цей ілюстрований журнал для юнацтва, що виходив як додаток до газети «Учитель», попри справді певне москвофільське спрямування, що його задавав головний редактор М. Клемертович, був свого часу чи не єдиним українським виданням для дітей аж до заснування знаменитого «Дзвіночка» (1890–1914). Часопис еволюціонував і щодо правопису, і щодо ідеологічного наповнення (також і під впливом критики Франка). У «Ластівці» друкували твори Тараса Шевченка, Степана Руданського, Юрія Федьковича, Сидора Воробкевича та інших українських письменників, яких аж ніяк не назвеш реакційними. Щодо ж «релігійно-моралізаторських» оповідань і «матеріалізму» Франка, то зазначу, що релігійний дидактизм літератури того часу, що часто переходив у банальне

* «Л а с т і в к а » – ілюстрований журнал для дітей і молоді, що виходив у Львові у 1869–1881 рр. щотижня як додаток до газети «Учитель», з 1875 р. як самостійне видання – двічі на тиждень. Редактор-видавець – М. Клемертович.

моралізаторство, ставав предметом критики виключно за профанацію формальних та естетичних якостей художніх творів. Як аргументовано стверджував його сучасник, «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.) [362: 62]. Нігілізм та матеріалізм молодого Франка еволюціонував у дуже складний комплекс світосприйняття і віри, письменник 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. Отож, і це надзвичайно делікатне питання дуже драстично порушене на чотирьох сторінках збірника, присвячених Франкові. Симптоматично, що між Франком (4 сторінки тексту) та Борисом Грінченком (2,5 с.!) поміщено на одинадцятьох сторінках нарис про Михайла Демкова (1859–1939), автора «Очерков по истории русской педагогики», «Русская педагогика в ее главнейших представителях» та ін., який до 1917 року працював у Москві та Владімірі, а пізніше у Прилуках. Неприємно вражає дисонанс уваги до Франка та Грінченка порівняно з розділом про фактично російського педагога! 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/) і т.д.

Все ж таки, не можна стверджувати, що на сьогодні немає ґрунтовних та об'єктивних досліджень про окремі аспекти педагогічної системи мислителя, 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, про його доробок як історика педагогіки та деякі інші аспекти. Власне, спробу

окреслити максимально повну картину стану дослідження педагогічної спадщини Франка зроблено у дисертаційному тексті, однак, як бачимо із вище проаналізованих компіляцій, ці праці не відомі у всій Україні, що, либонь, можна пояснити надзвичайно малими як для видань педагогічного характеру тиражами, а також тим, що зруйнована, розірвана мережа розповсюдження книжкової продукції у нашій країні. Це ще раз засвідчує нагальну потребу побудови єдиного інформаційного, культурного, освітньо-педагогічного простору. 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 виключно нелюдський, садистський, реакційний характер галицької школи, у якій, зокрема, навчався Іван Франко. Що прикро, подібні публікації трапляються у науковій періодиці навіть останнім часом [216–217; 238]. Парадоксальним є те, що для ілюстрування так званої «дореволюційної» школи використовують критичні праці та художні тексти Франка, абсолютно вільно трактуючи авторові думки та інтенції. І тут справді варто вже говорити про релевантність пошуку, відбору та інтерпретації фактів. Немає сумніву, що Франко дуже багато приділяв уваги захистові соціальних і національних прав та умов праці учителя, водночас ставив надзвичайно високі вимоги до морального та фахового вишколу педагогів. Візьмімо, наприклад, знакову для нас драму «Учитель», яку драматург написав у 1893 році, невдовзі інсценізовану театром «Руської бесіди». Автор визначив твір як комедію, однак проблеми, порушені у ній, не зовсім відповідають генологічній дефініції жанру. Головний герой Омелян Ткач актуалізує 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 сьогодення, однак хочу звернути увагу на те, що Франко-драматург акцентував не на матеріальному стані учителя («Народний учитель у моїй комедії „Учитель” зовсім не голодний...» [632: 43]), не на його соціальній незахищеності, а головно на пасивності сільської громади, невмінні обстоювати належні права, дбати за майбутнє своїх дітей. Насмілюсь стверджувати, що соціальний статус вчителів 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. Хоча, безперечно, Франко у багатьох своїх статтях вказував на недостатнє матеріальне забезпечення вчителів (особливо сільських) унаслідок неповної комплектації класів учнями, наголошував на різниці оплати праці українських і польських педагогів, яких підтримувала польська громада та адміністрація. Знову ж таки, все залежить від того, що ми будемо шукати у Франкових текстах про школу, адже, як бачимо повище, сам автор різко заперечував профановане, виключно соціологічне прочитання його текстів. Герой драми «Учитель», переборовши упереджене ставлення селян до шкільної лавки, на випускному екзамені учнів-початківців звертається до своїх підопічних: «Правда, скупенька моя наука. Самі початки. З того ще чоловік мудрим не буде. Але я старався подати вам спосіб, як собі далі радити, як далі вчитися» [662: 113]. 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». З останніх розвідок про драматургію І. Франка варто відзначити габілітаційну монографію Р. Козлова [219], у якій детально проаналізовано і драму «Учитель» [219: 217–226]. Зокрема, автор припускає, що «Постаті Івана (Іван Хоростіль – В. М.) й Омеляна І. Франкові міг навіяти образ його гімназійних

вчителів природознавства Едварда Гюккеля та його наступника Емерика Турчинського» [219: 223].

Як уже було зазначено не раз у цій праці, у публікаціях останніх років життя письменник, вражений важкою недугою, позбавлений можливості реалізації свого творчого начала, абсолютно однозначно з висоти пережитого і перебутого «смеркального» відтинку свого життєвого шляху оцінював минуле, зокрема свої шкільні та гімназійні роки. 1912 року Франко експресивно писав про свої етапи освіти: «...Автор (Г. Войташевський – *В. М.*) не знати чи навмисно, чи через помилку пише “по-русски”, у відрізненні від попереднього “по-українськи”, себто по-російськи, що очевидно для галицької школи немає ніякого значення...» [632: 37]. Йдеться про те, що Франко навчився читати «по-руськи, по-польськи» у перші два роки навчання у початковій школі у Ясениці Сільній, і цілком у стилі московських коментаторів (хоча автором передмови є український діяч) відбувається злиття чи, точніше, підміна понять «руський-український» на «русский», що обурює галицького українця. Григорій Войташевський 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» [632: 37]. І тут Франко не погоджується, мотивуючи цю проблему незіставним рівнем асиміляційного тиску на українців російською та австро-угорською колоніальною машиною. Особливо ж іронічну, а подекуди навіть саркастичну Франкову реакцію, викликали слова Войташевського про «дикість» галицької школи, «ненастанне биття лінійками», «безсовісне хабарництво панів педагогів» – у покликах на текст передмови відчувається глумлива інтонація Франка. Письменник у відповідь формулює дуже важливі власні свідчення, які є ключами до розуміння його текстів та об’єктивною оцінкою його життєвих перипетій, стверджують передусім літературне та психологічне навантаження творів із педагогічною тематикою і

проблематикою, «... ті літа, поминаючи деякі неприємні епізоди, все-таки були радісними літами моєї молодості...» [632: 38]. Особливо важливими для розуміння засадничої різниці між російською та німецькою (чи школою на німецькій основі) школами є подальші слова Івана Франка: «Значно приємніше і свобідніше було гімназіальне 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 тремою* і не раз доводить молодих школярів аж до самовбийства, я не зазнавав майже ніколи» [632: 38–39]. Більше, ніж звичайно, наголошував Франко на відсутності у дрогобицькій василіанській школі і гімназії «хабарництва», декілька разів підкреслено називаючи Войташевського «автор-росіянин». Безперечно, що Франко знав, хто такий Григорій Войташевський. Знав, що це «Грицько», український перекладач, літературознавець, політичний діяч, але акцентував на російських стереотипах у його поглядах на педагогічну систему. Досвідчений Франко наголошував на чи не найголовнішій різниці між азійською та європейською освітніми системами – хабарництві. 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 усієї держави? Риторичне запитання, і підтвердженням цього є слова Франка:

* Чудове влучне Франкове слово (сильне хвилювання, збуджений стан, невпевненість, нерішучість...), невинувато майже витіснене запозиченим російським сленговим «мандраж».

«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» [632: 39].

Всіляко підкреслюючи національну чи, точніше, державну належність 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 офіціальними науковими інституціями і мав би забезпечене матеріальне становище, що дало би йому можливість свobodно віддатися рідній літературі та науці» [632: 41]), реакція європейського вченого витончено коректна і нещадна: «До сих слів мушу завважити стільки, що в Австрії і взагалі в *цивілізованім світі* (письмівка моя – *В. М.*) нема офіціальної науки, а є тільки офіціальні наукові інституції. На моє матеріальне положення політичні відносини, крім непризнання мені права викладати на університеті, не мали

ніякого впливу...» [632: 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 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 громадську та політичну сферу життя Галичини, що поет уважав своїм життєвим обов'язком. Отож, почуття неспівмірності становища українського письменника (не кажучи уже й про науковця) у Галичині і підросійській Україні і викликало таку гостру відповідь. Варто погодитися з аналітичним висновком про цю полеміку Є. Нахліка: «Вислів, що Франко «лишається не признаним офіційною наукою», як і низка ін. висловів у передм. В., також був перенесенням понять з рос.-імпер. дійсності на європ. реалії, зокр. австр., у яких В. слабо орієнтувався. Франко з цього приводу зазначив, що «в Австрії і взагалі в цивілізованім світі нема офіційної науки, а є тільки офіційні наукові інституції» [т. 39, с. 41]. Звідси випливає висновок, важливий для розвитку гуманітарної науки в сучасному посттоталітарному суспільстві: Франко обстоював прийнятий у цивілізованому світі порядок, за яким дем. держава (навіть конституційна монархія) створює і фінансує держ. («офіційні») наук. установи, але не

розбудовує «офіційної науки», до чого, навпаки, вдавалася самодержавна Росія» [378: 298].

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. Г. Войташевський 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» [632: 43–44]. 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 цікавило 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 відомі, часто цитовані, також і в іншому ракурсі у цій роботі, «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 komponувати собі мій життєпис... ..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» [644: 50]. Наступного, 1913 року Франко написав уже виключно полемічну замітку «В інтересі правди» як коментар до статті «Іван Франко як педагог» («Учитель», 1913 р., число 1-2) Івана Ющишина, редактора цього журналу, та ще раз вказав 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 Нагуєвичах (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 Нагуєвичах була «парохіальна», і вивчали тут тільки українську мову та церковнослов'янський спів. І знову ж таки, спростовує «характеристику моїх дитячих літ», яку переніс у статтю Ющишин за Єфремовим. «Вона, навпаки наскрізь неправдива, бо основана не на моїх власних споминах, про які в мене не допитував д. Єфремов, але на ніби автобіографічних оповіданнях про малого Мирона, в яких справді міститься дещо автобіографічне, але далеко більше чисто літературного... Так само неправдиво в головному схарактеризовано у д. Ющишина на ст. 10 мої літа в василіанській школі в Дрогобичі. Я пройшов її протягом 3 літ, вписаний ректором о. Барусевичем на підставі дуже корисного свідоцтва вчителя з Ясениці Сільної відразу до другої класи так званої нормальної школи, і пройшов усі три класи відличним учеником, отже про “коштування гіркого

кореня науки”, яке по традиції старої української школи підсуває мені д. Єфремов, не може бути й мови» [526: 229]. Знову ж таки, зазначив Франко, «...про вчителів-василіанів, під котрими я проходив ті три роки нормальної школи, з виїмком о. Телесницького, що мав пасію до биття дітей, не можу сказати нічого злого, а навпаки, про таких вчителів, як клірика Крушельницького, що був господарем класи в другій класі, о. ректора Барусевича, що вчив німецького в третій класі, катехиту о. Красіцького, родовитого поляка, та о. Немиловича, пізнішого ігумена, що був у нас господарем у четвертій класі, згадую як про світлих, гуманних та симпатичних людей, що вміли впоїти дітям не страх, а замилювання до науки та чесного, трудящого життя» [526: 230].

Чому ж так доволі різко дисонують, а часто є полюсними висловлювання Івана Франка про галицьке шкільництво його часу, чи ж лише часова відстань 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 і, як вільна гуманна людина, приниження будь-кого, що траплялося часто по галицьких школах не тільки за дозволених фізичних покарань, а також і 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 створив позитивні образи шкільних дидактів не тільки в «остатню часть» своєї життєвої дороги, але й у вісімдесятих і дев'яностих роках дев'ятнадцятого сторіччя. Наведені повище 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, що вимагало критики капіталістичної дійсності, буржуазного націоналізму, всього, що мало національну, а не так звану інтернаціональну ознаку. Давно вже потрібно позбутись інерції «радянського» прочитання творів класика української літератури та акцептувати власну Франкову думку про більш психологічне та літературне, а не історично-соціальне значення цих текстів.

2.3. Франкові вчителі та учні: морально-етичні і творчі пріоритети

Чи не найбільш часто цитованим «педагогічним» афоризмом Франка є фраза із його виступу на вічі (фактично – політичному мітингу – *В. М.*) під час підготовки до виборів австрійського парламенту та галицького сейму у 1895–1898 рр.: «Учителем школа стоїть». Письменник очолював із часу заснування (1890) першу українську політичну партію (Русько-українську радикальну (РУРП)) та активно провадив «передвиборчу агітацію», виступаючи на зібраннях і публікуючи відповідні матеріали у партійному журналі-півмісячнику «Народ» (1890–1895), у котрому і був опублікований (1892, № 7–8, с. 100–104) його виступ на вічі у Снятині [607: 108–115]. Повністю фраза звучить так: «Учителем школа стоїть; коли учитель непотрібний, неприготований, несумлінний, то й школа ні до чого» [607: 113]. Стилїстика тексту зумовлена специфікою «слухацької» аудиторії: умовна діалогічна форма запитань і відповідей, риторичні оклики, ствердження і запитання, зумисна «проста» лексика і фразеологія, звернена до соціальних «низів». Звісно, аргументовану Франкову критику стану шкільництва у найбіднішій провінції Австро-Угорщини залюбки використовували для ідеологічної пропаганди у радянському літературознавстві і педагогіці. «Найвишуканішою», на мою думку, у цьому ракурсі є цитована уже повище книга В. Смалія, а саме її четвертий розділ «Проблема учителя в працях І. Я. Франка» [464: 108–141].

«Вимоги вчителів щодо підвищення заробітної плати зустрічали постійний опір з боку шляхетсько-куркульських кіл галицького сейму» [464: 111]; «Шляхетська більшість», «представники магнатів», «галицькі попи» – загалом вся «правляча кліка» як найбільший ворог «передового» вчителя [464: 111–114], на думку Смалю, не залишали «...жодних ілюзій щодо того, що матеріально-правове становище народного учительства може змінитися в умовах існуючого, несправедливого суспільного ладу» [464: 116]. Поза тим, годі і сперечатись із справді аргументованою системною критикою фінансування тодішньої освіти в Галичині із залученням безперечно всіх доступних критичних (бо критичних!) виступів Франка про проблеми школи його часу. Що цікаво, В. Смалю сумлінно простежив, як упродовж 1880–1910-х рр. галицьке вчительство наполегливо домогалося через віча, маніфестації, демонстрації і страйки багаторазового поступового підвищення заробітної платні, а «Напередодні першої світової імперіалістичної війни (1 липня 1914 р.) сейм зрівняв оплату галицького вчительства з оплатою вчителів в інших провінціях Австро-Угорщини і знизив строк педагогічної праці для одержання пенсії до 35 років» [464: 113]. Це приклад для нашої сучасної (за словами Франка – «пасивної і ялової») педагогічної спільноти, як треба боротися за свої права і свободи. Сам же Франко постійно відгукувався на прохання педагогічних об'єднань виступити на вічах, написати статтю про проблеми матеріального забезпечення вчителів, про різницю в оплаті праці в міських і сільських школах, про переповнені класи, про втручання адміністрації краю і кліру в працю педагогів та про інші освітні проблеми. Щодо ж практичних проблем функціонування освітньої галузі того часу, то вони дивовижно подібні до сучасних українських перипетій: «...Брак учителів відповідно приготованих, припинення учителів невідповідних, надмірне не раз число учеників, кепську і недостаточну платню учителів і т. і. ...Ну, а добрих учителів треба, по-перше, добре самих вивчити, а сього теперішні учительські семінарії по більшій часті не роблять, а по-друге, треба їм добре заплатити. Бо на кепсько плачене

становище в наших часах спосібні і вчені люди не йдуть» [607: 113]. Як тут не згадати наші реалії, коли студентами педагогічних факультетів уже десятки років стають абітурієнти із найнижчими рейтинговими результатами, що зайвий раз засвідчує непрестижність професії шкільного педагога, а реальні зміни в суспільстві можливі тільки із зміною ставлення держави і громадян загалом до стрижневої постаті учителя в будь-якій освітній системі. Пряму взаємозалежність бачимо у тому, що якість освіти країни не може бути вищою за якість вчителів школи, та очікувано пов'язувати успіхи школи з одночасним підвищенням вимогливості та розширенням автономії у роботі вчителя. Ініціативність активної і пасіонарної частини суспільства, зростання ролі місцевого самоврядування в умовах децентралізації фінансування початкової і середньої освіти є теперішнім трендом європейського освітнього простору, коли більшість податків і контроль за використанням виділених коштів, за фаховою підготовкою та якістю навчального процесу найбільш ефективно здійснюється низовими структурами громадянського суспільства, педагогічними та батьківськими спільнотами. Як писав Франко про це ще 125 років тому: «... Я би на першій місці поставив таке жадання: щоби над учителем було менше старшини. Громада повинна презентувати учителя: для заряду маєтком шкільним і дозору над ним має бути місцевий комітет шкільний, а для дозору над наукою інспектор окружний; сього зовсім досить. Ані громада сама, ані інспектор сам не повинні мати права віддалити ані перенести учителя; можуть се зробити тільки за обопільною згодою, а в разі незгоди повинен рішати інспектор крайовий. Се дало б учителеві певну незалежність, без котрої його робота дуже часто буває тільки тяжкою панщиною, без замилювання і без пожитку» [607: 113]. Важко назвати австро-угорську монархію демократичною державою, однак у словах Франка бачимо прагнення до побудови саме демократичної конфігурації правового статусу учителя, що давало би йому змогу творчої самореалізації, незалежності та права на критичне осмислення як літератури, так і суспільно-політичного життя.

Франкові інтенції засвідчують його антитоталітарне світосприйняття, постійне прагнення до розвитку творчого мислення у шкільному соціумі, яке можливе лише за умови, що за вчителем не будуть надмірно «надзорувати» і він буде захищеним у соціальному та правовому плані. Франко-педагог і Франко-політик реально усвідомлював, що критичний плюралістичний погляд учителя та учня на світ, який руйнує і заперечує «правильну відповідь», «правильні» інтерпретації літературного тексту, регламентований спосіб навчання, комунікації у школі, по-справжньому руйнує системні наративи державного чи будь-якого іншого авторитаризму. Не має бути питань та істин, які не можна піддавати сумніву, а критичний погляд не мав би акцептуватися як особиста неприязнь чи нелояльність. Франко не сповідував у своїй науковій і публіцистичній діяльності правил тоталітарного уніфікованого суспільства, коли критичне судження чи несхвальний відгук про текст, позицію чи дію опонента спричиняв особисту образу чи сприймався як вияв нелояльності, а соціальний і науковий статус вибудовувався виключно на особистих зв'язках та схваленні і підтримці близького оточення. Це яскраво свідчить про Франкову ментальну та ціннісну належність до демократичного освітнього укладу і західного, європейського гуманітарного простору загалом, а приклад його наукової та громадянської поведінки все ще є надзвичайно позитивним для нашого пострадянського посттоталітарного суспільства.

Характерним зразком «наукової» сварки, що переросла в особистісне протистояння двох видатних українських учених, стали взаємини Франка із своїм гімназійним учителем (пізніше – вчителем також трьох Франкових синів) Іваном Верхратським. Саме він формував молодому гімназистові українськомовну лектуру, спонукав до творчості та оцінював перші літературні проби, показував особистим прикладом творчої, наукової і педагогічної діяльності, що для Франка відкритий шлях гімназійного вчителя, однак невдовзі вони «побили глека» фактично назавжди. Відомо, що Франко ніколи не відзначався «сумирністю-миролюбністю» у науковій полеміці, а до близьких

йому людей міг ставитися особливо жорстко, а часом і жорстоко^{*}, однак у цьому випадку радше варто говорити про завищену амбіційність та відсутність самокритичності Верхратського. Треба зазначити, що питання їхніх взаємин досить ґрунтовно досліджене останнім часом, зокрема у публікаціях М. Гнатюка [69] та Ярослави Мельник [298]. Власне, саме Я. Мельник аргументовано простежує увесь спектр їхніх особистих і наукових контактів, відзначивши достатньо значну кількість позитивних оцінок у працях Франка заслуг Верхратського, та переконливо пише: «Щодо Франкової критики тих чи тих наукових, літературно-критичних і публіцистичних праць І. Верхратського, його видавничої діяльності (як редактора часопису “Денниця” зосібна) та художнього доробку, то зумовлена вона була якнайменше причинами особистого характеру. “Напади” І. Франка на І. Верхратського викликані багатьма чинниками, не востаннє естетичною недосконалістю художніх текстів і перекладів І. Верхратського, різним потрактуванням наукових питань, розбіжностями в поглядах на розвій української літературної мови в тому числі» [298: 171]. Подібну біполярність (а можна сказати більш точно – об’єктивність чи, принаймні, прагнення її) Франко виявляв в наукових справах із більшістю своїх викладачів і вчителів, колег та учнів. До взаємин Франка із своїм університетським викладачем української словесності Омеляном Огоновським апелюватимемо принагідно, але саме на прикладі цієї особистості бачимо ту ж саму відсутність будь-якого «пієтету» чи «корпоративної» солідарності у ще зовсім молодого студента перед сивочолим професором: Франко віддає належне мовознавчим працям, його діяльності на посаді другого завідувача першої академічної кафедри української словесності та як історика української літератури, однак закономірно критикує застарілу наукову методологію літературознавця Огоновського та, звісно, полемізує з політичних питань. Викладач університету виявив достатньо витримки і наукової

* Через матрицю психоаналізу наочно показує причини Франкової «скупості» у спілкуванні з близькими йому жінками (також із найближчими йому друзями-чоловіками, зокрема з Володимиром Коцовським) Я. Грицак [Див. : 99: 313, 519].

коректності у стосунках спочатку із своїм студентом, а потім колегою – нехай і з іншого політичного угруповання, але з таким високим загальноєвропейським науковим рівнем, що його не можна було ігнорувати без шкоди для загальнонаціональної справи. Варто також наголосити на тому, що життєвим і науковим кредо Ом. Огоновського (священика) було «не знеохочувати, а заохочувати», що він і продемонстрував у стосунках із своїм студентом, який його однозначно «переріс» [330].

Симптоматично, що й сам Франко відчував «знеохочення» від постійної нещадної критики М. Драгоманова, від його далеко «не-педагогічного батога». Зокрема, дуже характеристичними є листи Франка до М. Драгоманова від 21 і 26 квітня 1884 року, у яких головню йдеться про пересилання видань і творів, а також, що особливо цікаво, про відчит і публікацію реферата Драгоманова для «Етнографического кружка». Франко прочитав текст на зібранні гуртка від імені Драгоманова, вияснював у листах обставини наступної публікації статті в «Ділі» й у виданнях об'єднання, однак дуже емоційно сприйняв нищівну критику їхньої (учасників гуртка) наукової роботи. «В важкий для себе час фізичної слабкості і всіляких моральних ударів одержав я від Вас ласкаве письмо. Приступлю прямо до вяснення деяких справ, по поводу котрих Ви виразили мені свої гіркі чувства» [580: 416], – писав Франко 21 квітня, уживаючи іронічно епітет «ласкаве» про лист Драгоманова зовсім не у прямому значенні, а вже 26 квітня захищав своїх колег по роботі у гуртку так: «Кружок розписав у Росію копу листів і не получив нічого. По моїй думці, Ви не зовсім справедливо сварите на кружок. Уважайте, що народ у ньому майже виключно бідний, зайнятий тяжкою працею на здобуття хліба, що вчитись їм (не виключаю й себе), так, як треба, ніколи і нізвідки. Адже ж з власної шкіри ніхто не вискочить, а строго наукової роботи від початкуючих студентів котрий педагог стане ждати? Я думаю, що вже й то добре, коли хочуть вчитися, коли інтересуються, збирають матеріал. Помаленьку, чень, і до ліпшого дійдем. Адже ж і Ви, добродію, не все в один день провчили і не готовим з голови

Юпітера вискочили* . А Ви ж колись були педагогом і не перестали – вірте щирому слову – ним і донині бути для нас. Так майте ж згляд на початкуючих! Я розумію дуже добре, що Ваші обставини прикрі і тяжкі, що Вам важко дивитись на слимаковий хід нашого розвою, – але ж бо, добродію ласкавий, і нам зовсім не легко. Я міркую, що справа більше виграла б і охота до праці більша була б, якби ми від Вас частіше могли почути слова дружньої поради, ніж докорів. Правда, Ви досі, спасибі Вам, не оставляли нас без поради і своїх світлих вказівок, але всі вони заправлені таким гірким тоном, що не раз аж руки опадають. Чи воно так ліпше, не знаю» [581: 420]. Визнаючи за Драгомановим роль педагога не тільки для себе, але й для своїх колег, Франко робить те, що не насмілювався стосовно критики свого вчителя щодо себе: захищає «початкуючих» від невинуватої жорсткості в оцінках, яка обезсилює та позбавляє бажання подальшої роботи. Власне, вказує своєму вчителю на ігнорування загальних педагогічних принципів навчання і наукової роботи із студентами, дотримання яких забезпечує реалізацію завдань учіння і послідовного розвитку особистості – вимоги доступності і наступності, систематичності і послідовності. Звісно, що тему «Драгоманов і Франко», яку досить інтенсивно досліджують останнє чверть століття історики, філософи, політологи, фольклористи і літературознавці, висвітлено буде лише приторком, через призму шкільництва та освіти, однак зазначу, що у їхніх стосунках теж доречною буде формула «студент, що переростає професора». Це і показує залучений повище поклик із їхнього листування. Загалом доволі точно їхні стосунки градував ще півстоліття тому Л. Луців, який заслужено відзначив роль «ударів батога» Драгоманова для української галицької суспільності за «слимаковий хід нашого розвою», його вплив на формування наукової методології Франка, однак чітко засудив за космополітизм і «не-самостійництво», від чого учень звільнився у 80–90-х рр. 19 ст. Луців наводить

* Вірогідно, апелює до міфологічного образу Афіни – грецької богині розуму, війни, наук і мистецтв, яка є уособленням розсудливості Зевса. Афіна – це донька Зевса, що не мала матері, а «вискочила» з голови Зевса-Юпітера «у повному озброєнні», коли Гефест розітнув йому голову.

характеристичний, на його думку, вірш Драгоманова, присланий М. Бучинському до Львова 1872 року:

Гей, українець просить не много:

Волі для рідної мови.

Но не лишає він ко всій Руси

І к всім слов'янам любови.

З північною Руссю не зломим союзу:

Ми з нею близнята по роду,

Ми віки ділили і радість і горе

І вкупі приймаєм свободу.

Ти русин північний, один із всіх братів

Велике зложив государство:

Нехай же та сила послужить на поміч

Слабішим братам у слов'янстві [279: 81].

Висновок Луціва про вплив на Франка однозначний: «Хоч Драгоманов не був самостійником – то Іван Франко не відрікся ідеалу самостійності своєї країни і в 1880 році написав свій гімн «Не пора, не пора, не пора...», а в 1883 р. склав відому пісню «Розвивайся ти, високий дубе», в якій поет вже тоді думав про соборну вільну Україну:

Встане славна мати Україна,

Щаслива і вільна,

Від Кубані аж до Сяну-річки

Одна, нероздільна.

А за цю строфу напевно не погладили б по голові її автора теперішні окупанти України, хоч вони відзначають ювілей неживого поета та ставлять йому пам'ятники:

Чи ще ж то ви мало наслужились

Москві і ляхові?

Чи ще ж то ви мало наточились

Братерської крові?» [279: 85].

Власне, цю знакову для світогляду Драгоманова поезію, а також його вплив на формування і розвиток української національної свідомості у 60–80-х роках 19-го століття дуже детально проаналізував сам Франко в класичній уже розвідці [593: 230–277], витончено проанатомувавши вірш Старицького «До слов'ян», через який Драгоманов звинуватив «Гетьманця» у плагіаті його вірша «Поклик до братів-слов'ян». Звісно, радянське літературознавство не могло не купюрувати цей текст [Див.: 592: 179–180].

У Хосе Ортеги-і-Гасета є влучна дефініція національного і суспільного розвитку: «Одне покоління діє біля тридцяти років. Але це діяння ділиться на два етапи і прибирає двох форм: в першій половині, приблизно, цього періоду нове покоління займається пропагандою своїх ідей, нахилів і смаків, що під кінець набирають сили та переважають у другій половині його перебігу. Але покоління, виховане під його володінням, уже приносить нові ідеї, нахили і смаки, що їх починає поширювати в громадській атмосфері» [404: 409]. Отож, на цю матрицю влучно проектується, наприклад, діяльність Михайла Драгоманова (1865–1895 рр.) та Івана Франка (1875–1890 та 1890–1910 рр.), або й іншої «пари» – Омеляна Огоновського та Івана Франка. Якщо спробувати розвинути таку схему, то Агатангел Кримський (1871–1942 рр.) представляє вже наступну ланку цього, сказати б, спірального поступу, а, до прикладу, його стосунки з Огоновським, за схемою Ортеги-і-Гасета, не «анти», а певною мірою «реставраційні». А. Кримський винятково вмів співпрацювати із

представниками полярних чи, точніше, паралельних угруповань, умів знаходити раціональне зерно у діяльності кожного, хто працював в українській культурі. Либонь, саме молодість Кримського дозволила легко перейти коротку сутичку з М. Драгомановим на сторінках львівської «Правди» у 1890 році і стати його щирим прихильником, що не перешкоджало анітрохи дружбі чи співпраці з Олександром Кониським та Борисом Грінченком, Ом. Огоновським та І. Франком. Врешті, як писав Кримський в листі до Ом. Огоновського 27 липня (старого стилю) 1893 року, «...українську свідомість прокинув у мене вже опісля (йдеться про 1886–1889 рр. – час навчання у Колегії Павла Галагана – В. М.) Драгоманов своєю передмовою до «Повістей Осипа Федьковича» [247: 118]. Знову ж таки, як тут не згадати, що у свій час Драгоманов відвернув від москвофільства І. Франка та цілу когорту його ровесників? Великою мірою уникнути юначих максималістських «пересад», крайнощів допоміг Кримському уже Франко, який пройшов цей шлях самотужки, звільняючись також і від часто надмірного та вадливого впливу Драгоманова. Визнання і вдячність Кримський висловлював у примітках до розвідки «М. П. Драгоманов», цитуючи фрагменти листа від 29 листопада 1891 року, в якому Франко прагнув «охоронить... від помилок і надто сангвінічних надій на одну якусь партію, одного якогось чоловіка, навчить... відрізнявати фразу від діла. Я в тім пункті наробив також багато сумних і важких досвідів, і дай, боже, щоб нікому не прийшлося їх робити... Для того для таких помилок у мене багато співчуття і толеранції» [249: 648]. Треба зазначити, що Кримський співпрацював водночас і з представниками народовської партії, і з І. Франком, незважаючи на те, що не поділяв програмних засад радикальної партії. Листувався, добре розуміючи велич Франкового літературного таланту, всіляко популяризуючи його між своїми та росіянами. А Кримський, зокрема, ознайомив О. Веселовського із збіркою «В поті чола», яка отримала високу оцінку російського літературознавця. Маємо, врешті, добротні розвідки Кримського про творчість Франка, – про ту ж збірку «В поті чола», або не завершений, на жаль, огляд

двадцятип'ятилітньої письменницької діяльності до ювілею 1898 року. І саме Кримський на початку останнього десятиліття 19-го віку пробував стати з'єднувальною ланкою між народовцями та радикалами у Галичині, примирити і поєднати два напрями національного руху, два покоління, адже сам він належав уже до наступного. Тому і читаємо в листах до Франка такі судження: «Зате в некористь Вашої партії говорить склад київських її прихильників: дуже жалко буде, якщо і у Львові загал радикалів такий самий. Київські радикали – це полохлива негідь... Я знаю людей, що розчарувалися й у цілім українофільстві і пішли до общеруськості через те, що познайомилися як слід з цими радикалами» [245: 27]. Критерієм відбору, спільним знаменником Кримський обирав *українофільство*, тобто любов до України і бажання працювати для її блага, не зважаючи на політичні орієнтації і належність. Із тим же Ом. Огоновським, чільним представником народовського табору, першим головою «Просвіти», головою філологічної секції НТШ, завідувачем української кафедри у Львівському університеті, кореспондував дуже інтенсивно, головню у справах першого університетського академічного підручника, яким стала «Історія літератури руської» львівського педагога. Кримський у коментарях до оглядової літературознавчої статті «Епігони давньої галицької науки» зазначив: «Я був листувався з покійним проф. Ом. Огоновським, ще студентом будши. Листування наше базувалося на біографічних писаннях, зв'язаних з його «Історією літератури руської» [241: 588]. Перший лист дев'ятнадцятирічного слухача Лазаревського інституту східних мов у Москві датований 29 грудня (старого стилю) 1890 року і відправлений із його рідної Звенигородки, куди Кримський прибув на святкування Різдва. Що цікаво, московський студент сам запропонував свою допомогу для уточнення бібліографічних матеріалів третьої частини «Історії літератури руської», друкованої протягом 1890 року у львівській «Зорі». Лист Кримського містить додаткову інформацію про історію видань творів І. Нечуя-Левицького, яку Огоновський зміг використати у книжковій версії «Історії

літератури». Безпосереднім імпульсом до написання цього листа було бажання Кримського ознайомити «широкі маси українських читачів» із відповіддю Омеляна Огоновського у «Ділі» на виступ 1890 року у «Вестнику Европы» провідного російського історика літератури Олександра Пипіна, який помістив «...дуже гостру і неприхильну для української національної свідомості критику “Особая история русской литературы”». Кримський «...міг читати “Діло” лиш тому, що друковано було спеціальний примірник на тонкому цигарковому папері і надсилано у запечатаних конвертах» [241: 588]. Наступного 1891 року, як ми бачимо із листа А. Кримського до Ом. Огоновського від 1/13 червня, відповідь «Моєму критикові» окремою відбиткою Кримський отримав і «...постарався, щоб її прочитало якомога більше людей» [246: 29]. Дійсно, «кам'яна стіна» і «забороло», як зазначає Кримський у поясненнях до опублікованих двох листів до нього Огоновського (10/22 січня 1891 р. та 26 червня 1893 р.), відділяли Галичину від підросійської України. Цензура не пропускала більшості українських галицьких часописів. А. Кримський дорожив листуванням із Ом. Огоновським, розумів вагу першої кафедри української словесності, яку професор очолював. Кожна культурна нація береже етапи поступу своїх освітніх інституцій, які є ознаками зрілості, цивілізованості, запорукою історичної пам'яті та шляху у майбутнє. І. Франко так писав про перші спроби українського підручникотворення Я. Головацького на посаді завідувача кафедри української словесності: «Проба властивої історії української літератури стала можлива аж тоді, коли укр[аїнські] мова і література були допущені до університетської кафедри і явилось вже не лише бажання, але конечна потреба її учебника» [564: 19]. Це не означає, що даремною була подвижницька праця багатьох українських діячів культури та науки, які століттями творили у колоніальних чи напівколоніальних умовах, а часто і були донорами чужих культур. Це – об'єктивна позиція зрілого вченого, позбавленого у свій час права чи, більш точно, можливості посісти кафедру Львівського університету. Об'єктивним був в оцінці корпусу історії літератури

Ом. Огоновського і Кримський, розуміючи і її вагу як першого цілісного авторського корпусу національної літератури, й особливості методології її створення. Як відомо, на пропозицію народовців, зокрема Олександра Барвінського, розглядали і кандидатуру А. Кримського на посаду завідувача кафедри по смерті Огоновського у 1894 році. Треба визнати, що після постаті І. Франка це, либонь, справді була чи не найбільш достойна і перспективна кандидатура на той час. Однак молодий вік Кримського (25 років). Врешті, попереду ще випускні іспити в Московському університеті, та й досить активне несприйняття серед галицької суспільності не дозволили серйозно претендувати на цю почесну і відповідальну посаду. Що цікаво, одним з головних аргументів у «компанії» проти Кримського у Львові було твердження про його «москалофільство» [243: 219]. Доречно тут навести купюри, що були зроблені під час публікації листування Кримського та Омеляна Огоновського у цитованому вище виданні. Автографи листів розміщені у Центральному державному історичному архіві України у Львові (НТШ у Львові, ф. 309, оп. 1, спр. 2383). Листів всього шість. Три з них опубліковані повністю (від 13 червня 1891 р., 25 вересня 1892 р., 23 березня 1893 р.), в решти листах маємо лакуни. І якщо у першому листі Агатангела Кримського (від 29 грудня ст. ст. 1891 р.) пропущено лише декілька слів – «кацапи ж і поготів» – йде мова про неможливість ознайомлення з відповіддю Огоновського О. Пипінові «Моєму критикові», – то ще у двох листах ножиці цензора «попрацювали» більше. У листі від 1 лютого 1891 року вирізано: «Взагалі письмо од галицького діяча робить на вкраїнця якесь любе, підбодряюче вражіння, бо заразсінько робить згадку про той *вільний куток нашої вітчизни, де наше слово лунає на волі, а не в цупких московських кайданах* (письмівка моя – В. М.). Тим миліше було дістати декілька прихильних слів од автора “Історії руської літератури”, і надто мені, приїхавшому на чужину!» Безперечно, що мовиться про розвиток в Галичині української преси, книгодрукування та освіти рідною мовою. Також в автобіографії Кримського (лист від 27 липня 1893 р.) після слів /А українство

вросло в мене органічно, без мого відома/ треба читати: «Я не маю ніякої ворожнечі проти росиян, навпаки – я ще їх і люблю, та тільки ж не можу не відчувати, що вони мені чужі, може не рідніші, напр., ніж чехи. Тим часом до українства мене тягне чисто родацька симпатія. Думаю, що ніхто не може мене звати ренегатом, перекинчиком і т.п.». Зрозуміло, що у радянський «інтернаціоналізм» не «вписувались» ці слова патріота своєї землі, який ще й стверджував: «... В мені й кровинки української немає: мати моя – українська полька (дуже проста жінка), а батько – білорус (міщанського роду, вчитель географії та історії в двокласному вчилищі, загальнорус по пересвідченнях). Я родився і виріс на Україні та й українізувався. Навіть у сім'ї чув змалечку українську мову: моя мати говорить чисто по-українськи...» [244: 59].

Рафінований Філолог та Енциклопедист А. Кримський теж належить до історії нашої кафедри. Завжди він був доброї думки і про другого її завідувача – Ом. Огоновського. Так, зокрема, уже в час домінування його покоління, у 1904 році Кримський писав до свого вчителя: «Кожен раз, як доводиться мати діло з якимсь писаннячком Колессиним (їх, зрештою, обмаль), я не хотючи згадую покійного Огоновського та й думаю (як каже Кузьма Прутков): “Что имеем – не храним, потерявши плачем”. Скільки згідних слів доводилося чути про Огоновського, як був він живий, – а от тепер Колесса навч усім показує собою, що Огоновських не так-то й легко знайти. А отая лінивість Колессина! Займати кафедру, що має таку вагу, та й нічого не робити!» [248: 385–386]. Це висока оцінка з висоти часу і заслуг Огоновського, і ролі кафедри у розвитку національної культури та освіти, а в ракурсі розвитку педагогіки вищої школи можна лишень констатувати ті можливості для української науки, що гіпотетично могли реалізуватись після набуття статусу університетських викладачів І. Франка чи А. Кримського.

Про шанобливе ставлення Франка до освітніх інституцій та їхньої провідної ролі у «просвіті» суспільства засвідчують також особисті і наукові контакти із професором Харківського університету Миколою Сумцовим.

Спробу загальної характеристики діяльності Сумцова як науковця і національно-громадського діяча здійснив Франко у «Нарисі історії українсько-руської літератури до 1890 р.» [600]. У підрозділі XLV («80-ті роки на Україні») львівський історик літератури писав: «Із інших центрів просвіти на Україні треба піднести поперед усього Харків із його університетом, де в числі професорів знайшлися українці родом і симпатіями Потебня, Сумцов і Багалій» [600: 389]; та подав доволі загальну бібліографію праць Сумцова, його шлях від історико-літературних до етнографічно-фольклорних досліджень. Небезпідставно вважаючи Сумцова учнем О. Потебні, Франко зазначив: «У своїх дослідах Сумцов звичайно розпоряджає багатим матеріалом, друкованим, а почасти й рукописним, не вдаючися в ширші узагальнення або смілі гіпотези» [600: 390]. Власне, ця характеристика є певним загальником до більшості попередніх оцінок праць Сумцова та суджень про методологію їхнього написання: Франко окреслював науковий стиль Сумцова як класичну аналітику, а не синтетику. В особистому листуванні Франко висловлював вдячність та захоплення широким діапазоном педагогічної, наукової і творчої праці Сумцова, інтенсивністю його діяльності, відзначав безпосередній вплив харківського вченого на власні наукові зацікавлення. Так, зокрема, у листі до Сумцова 6 листопада 1900 року з нагоди 25-літнього ювілею наукової діяльності харківського педагога-ученого Франко писав: «На жаль, у нас у Галичині ніхто не завідомив про намір Ваших харківських приятелів святкувати сей ювілей, до якого і ми всі, що здавна знаємо і цінімо Ваші праці і, можна сказати, по них не раз училися розуміти нашу давнішу літературу, були б радо прилучилися. Щодо мене самого, то Ваша прекрасна монографія про Лазаря Барановича була одним із перших імпульсів до докладного студіювання нашої старшої літератури, бо мій професор, пок. Огоновський, і сам не читав і не знав тих творів, і інших радше знеохочував, ніж заохочував до їх читання» [584: 159]. Окрім високої оцінки заслуг Сумцова як історика давньої української літератури, у листі Франка відзначимо відлуння його резонансної полеміки із

своїм університетським викладачем і почасти науковим опонентом Омеляном Огоновським у 1891–1894 про критерії поцінування «старших» текстів, зокрема апокрифічних. У своїй «Історії літератури руської» Огоновський обстоював і застосовував мовно-національне мірило літературної вартості давніх творів. У цьому ж листі Франко висловлював вдячність за надіслану йому особисто книгу Сумцова про Леонардо да Вінчі («Леонардо да Винчи». Харків, 1900) [584: 159].

Другий збережений лист Франка до Сумцова датовано 10 вересня 1906 року. Це – конвенціональна подяка за статтю Сумцова, присвячену 50-річчю Франка, опубліковану у харківській газеті «Южный край» 30 серпня 1906 р. Цікавим є Франків пасаж як вдячність за похвальні слова («Я дуже добре почувую свої межі, а головню ту фатальну, що до 40 року життя не давала мені сконцентруватися на одно і довела до того, що я потратив багато сили і здоров'я на роботу, яка не дала мені нічого, крім мізерного прожитку (згадую свою 10-літню панщину в польській журналістиці)» [583: 295], у якому відчувається жаль за втраченою можливістю праці виключно академічного науковця. Збереглося також три листи Сумцова до Франка [477–479]. 1906 роком датований і дуже знаковий для характеристики суспільно-національної позиції виступ Франка на захист права українців у російській імперії на здобуття освіти рідною мовою, що був інспірований статтею Сумцова. У статті «Стара пісня» [647] Франко агресивно прореагував на відмову російського міністерства дозволити ввести українську мову викладання у міській школі імені І. Котляревського, з проханням про що звернулася Полтавська міська рада. Львівський публіцист писав, що ця відмова ставить ребром справу національної автономії України, адже «<...> теперішня виборча акція на Україні йде під загальноросійськими ліберальними окликами і під фірмою загальноросійських партій, які здебільшого не знають або й не хочуть знати спеціальних культурних і освітніх потреб України» [647: 76]. Франко розлого процитував звернення Сумцова щодо цього, опубліковане у харківській газеті

«Южный край» 18 квітня (5. 04. 1906 за с. ст.), де відомий слобожанин закликав усіх свідомих українців боротися за своє право вільного слова і вільної школи, засудив правих старо-консервативних шовіністів, які, на прагнення національної народної освіти, «<...> зараз вилають сепаратистами, крамольниками; накликають урядників і наче злодіїв потягнуть у холодную або закричать: “Скачи, враже, як пан каже”, бо кождий з них на себе дивиться як на пана, а на мужика як на хама, та глузуватимуть і насміхатимуться з української мови, якої не знають і не хочуть знати» [647: 76]; та новочасних «лівих», які вустами новообраного депутата у Державну думу від Харкова на питання про національну справу заявили, що, «<...> в смысле общечеловеческого блага национальность не должна существовать и существование ее является нелепостью» [647: 76]. Професор Сумцов чітко писав: «Усі народи йшли і йдуть “К общечеловеческому благу” через свої національні ворота, і для українців нема другого ходу: або стій на однім місці як проклятий, поки одубієш, або ж простуй до людей по своєму дворі і в свої ворота» [647: 77], у чому його підтримав Франко та закликав не тільки до локальних звернень і прохань, а до ширшої й організованої політичної та громадської діяльності українського суспільства в рамках здобутих конституційних свобод, виборчого права, щоб не було від Харкова таких виборних, які належать до компанії «темноконсерватистів». «Таких ідейних консерватистів, не лише з білим, але і з червоним підмалюванням, вийде тепер у Росії, надіємося, дуже багато наверх, і вони, певно, нададуть парламентському життю тої держави, бодай на першу пору, досить незвичайний букет. Та тим більший обов’язок тямучих людей працювати не лише свобідним словом, але й свобідною, горожанською організаційною діяльністю над розбиванням таких пустих доктрин і усуванням таких поглядів, що вже тепер в очах освічених людей належать більше до фольклору, ніж до активної політики» [647: 78], – ствердив Франко.

Отож, «горожанська організаційна діяльність», що направлена у свої «національні ворота» – це і є Франкова формула і політичних змагань,

спрямованих на здобуття суб'єктності Україною у міжнаціональних процесах, а також і робота над реформуванням системи української освіти, що дасть змогу сформувати активне, здатне мислити самостійно і відповідати за свою долю суспільство. Тобто, Франко уже понад сто років тому вважав несуб'єктність українців у визначенні свого шляху, свого вибору наслідком нехтування освітніми питаннями, тому змагав до консенсусу різних національних суспільних груп і прошарків, вибудовував конструктивну взаємодію горожанства (громадськості) і національного передівництва (еліт). Про цей франківський період нашої історії сучасний дослідник пише: «Між селянами й інтелігенцією пролягала суспільна прірва, подолати яку можна було лише через ширення освіти і поступову зміну ментальних структур» [99: 426], відзначаючи також конкурентоспроможність саме Франкового концепту «українофільства» у час протистояння у Європі націоналізму із марксизмом, а у нашій реальності – боротьби із «москвофільською» ідеологією: «Перевага Франкової формули полягала в тому, що вона пропонувала в основу побудови нового суспільства водночас і націю, і клас. У кінцевому рахунку, ця формула поєднувала концепцію *patrie* з поняттям прогресу – а вважається, що саме таке поєднання є успішною формулою націотворення» [99: 424]. Взаємини Франка із своїми сучасниками І. Верхратським, Ом. Огоновським, М. Драгомановим, М. Сумцовим, А. Кримським, окремі моменти із їхньої співпраці і полеміки, що їх проаналізовано, засвідчують постійну і неослабну увагу до педагогічної проблематики, яка стосувалася і Франка-Джеджалика, і Франка-Мойсея. Він активно ангажувався в обговорення проблеми статусу учителя у суспільстві, його цікавило питання підготовки і кваліфікації педагогів, методологія навчання і національна позиція українських дидактів, освіта рідною мовою. 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

впливає особлива відповідальність творців шкільних програм і підручників, учителів, як утілювачів концепцій, у них закладених, за зміст і форму 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 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 внаслідок самостійного сприйняття, вироблення своєї системи оцінок, емоційного переживання і співпереживання, внаслідок 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 виявах, 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» [510: 179], – звертається Франко-Міхонський до своїх учнів; а інший «ідеальний» педагог із Франкової драми твердо заявляє: «А я... я таки поїду до Волосатого!», – не погоджуючись із давнім висловом «*Quem di odere paedagogum fecere*»*. Він переконаний, що у його вчительському житті варто говорити про прихильність, а не про ненависть богів.

* Кого боги зненавиділи, педагогом зробили.

2.4. Конкретизації образу українсько-галицького інтелектуала: теоретичні та емпіричні пошуки ідеалу особистості вчителя

Тамара Гундорова, аналізуючи особливості вияву авторського «я» у Франкових текстах, сформулювала містку дефініцію: «Автобіографізм у Франкових творах ставав культурним біографізмом. Власні психологічні та моральні колізії письменник сприймав і аналізував як умови становлення певного культурно-психологічного типу – нової української інтелігенції. Культурному біографізмові, у якому Франко наголошував його власне літературну, артистичну природу, підпорядковано й документальність письменникових творів» [112: 62]. Власне, у більшості персонажів його текстів легко відчитати або ж авторський еволюційний шлях та наратив, або ж alter ego – тих, хто йому протистояв чи супроводив. Безперечно, що від початку своєї публічної діяльності (точніше – від львівського часу) Франко не сприймав детерміністичну концепцію людини у суспільстві, бо вважав, що долю жодної особи, а особливо освіченої людини, не визначає виключно провидіння, збіг обставин, навіть суспільні чи національні умови життя. Хоча не вважав людину також й абсолютно вільною щодо свого оточення. Ця, здавалось би, проблемна ситуація вирішується у з'ясуванні життєвої філософії Франка доволі просто – позиція людини визначається її здатністю до оцінювання тих чи тих особистих чи суспільних явищ та норм, здатністю зробити вибір. Можливість оцінювати і вибирати є головною ознакою інтелектуала, особи мислячої. Звісно, що будучи прихильником емпіричного натуралізму, Франко бачив себе і людство загалом невід'ємною частиною природи, яка в процесі еволюції набула здатності мислення, що і має «ціхувати» людину вільну, тобто, – відповідальну за свої вчинки. Власне, і сам Франко еволюціонував у своїх поглядах, хоча, либонь, якщо йдеться про початок його навчання у Львові, то радше варто говорити про швидкі революційні зміни у світогляді.

Рельєфно реалії українського інтелектуального середовища, у якому стартував студент філософського факультету, змалював І. Ющин: «Перші твори з молодечих літ Івана Франка особливо його «Петрії і Добошуки», мають більше значення історичне чим літературне. Вони живий свідок того історичного процесу й національного еволюціонізму, що їх перебуло наше громадянство в 70-их роках минулого століття. Наші чільніші мужі й патріоти тих часів, не маючи ніякої національно-політичної ні соціально-економічної програми, просто гнили в атмосфері туманних історичних традицій і народно-демократичного фразерства, в яким неможливо було доглянути яку-небудь здорову думку і реальний зміст. Така сама була й тодішня література: шаблонова, безкровна, оспівуючи на тисячні лади одні й ті самі псевдо-національні святощі й ідеали. Отже недосвідченість або брак таланту стояли на перепоні молодому авторові. Франкові найбільше шкодила в початках його літературної кар'єри тодішня літературна «мода» серед галицьких Українців, з якої вродилася й власна тенденція молодого письменника наблизити нашу мову до російської, писати «вищим стилем», з чого виходила якась макаронічна саламаха, недоладна мішанина мови української з російською, польською та церковно-слов'янською» [710: 36]. Неможливо недооцінити вплив на вибір молодого Франка, на його мовну ідентифікацію М. Драгоманова, про що сказано уже дуже багато, однак, хоча галицьке українське середовище на той час уже значно інституалізувалося (чого варті університетські кафедри словесності і права, товариство «Просвіта», НТШ та ін.), але не змогло зразу ж «абсорбувати» свого найвидатнішого у майбутньому діяча. Це зумовили багато як об'єктивних, так і особистісних чинників. Франко пізніше мав підстави оскаржувати «тупий індіферентизм», болісні удари і цинічні насміхи від одноплемінників, від тих українських інтелігентів, про яких він сам писав як про рутенців, що «вмивають руки» від розмов про загальноукраїнську націю і її мову, про твори Шевченка та українську літературу, про Драгоманівські ідеї, про все, що відмежоване «чорножовтими стовпами» між Галичиною і

російською імперією. Важко навіть гіпотетично «реконструювати» можливий Франків шлях у народовському таборі українського національного руху, що був найбільш організованим та чисельним уже у 70–80-х роках 19 ст. «...На відміну від польських еліт, освічені русини потерпали від кризи національної ідентичности. Вони були поділені між собою на українофільську, русофільську та полонофільську орієнтації. Суперництво між ними є істотною частиною історії національного відродження галицьких русинів у 1830–1914 рр.» [99: 35], – констатує дослідник, відзначивши патріотизм Франка, який, на відміну від шукачів «легшого і забезпеченішого життя» не виємігрував, а залишився на своїй землі долати «культурну прірву, яка відділяла здебільшого малограмотне східнохристиянське населення від секуляризованої та вестернізованої еліти» [99: 42].

У контексті цього виклику особливої ваги набувала освітня педагогічна програма, до якої настійно прагнув долучитися Франко вже навіть на початках свого побуту у Львові. Доброю ілюстрацією його тодішніх поглядів на роль освіти для всіх людей, «незалежно від походження, стану і маєтку», є стаття «Наука і її взаємини з працюючими класами», написана для польськомовної робітничо-друкарської газети-двотижневика «Prasa» 1878 року. Публікація доволі дискусійна, певною мірою – профановано-наївна, про-пролетарська, не так марксистська, як просвітницька, але промовистими є слова про писемність та освіту, що стала можливою завдяки «рухомій літері», – винайденні друку: «Найбільший, найстрашніший для нижчих класів і досі найупертіше боронений привілей панів, князів і багатців, – привілей розумової вищості, привілей більшого виховання, привілей глибокої думки, освіти, пізнання прав божественних і людських, – упав під ударами рухомої літери, розсипався в порох, як старий мур, а сонце нового поступу, істинно людського, зясніло першим світанком» [604: 29–30]. Власне, симптоматичним є той факт, що свої «про-соціалістичні» публікації у 1878–1879 рр. Франко друкує польською мовою («Про солідарність», «Що таке соціалізм?», «Солідарності!»), а у

брошурі «Що таке соціалізм?», яку пізніше в автобіографії назвав «Катехізмом економічного соціалізму», ще й ідентифікує себе з поляками: «Але, може, для нас, поляків (письмівка моя – В. М.), вистачить самого патріотичного почуття? Може, саме тільки виборення політичної незалежності ошчасливить наш народ, а тому соціальна реформа нам не потрібна?» [515: 55]. Звісно, що в 50-томовику укладачі потрактували цей загальник як звернення до «трудящих – представників різних національностей Східної Галичини» [427: 509], хоча радше така форма звернення до читачів засвідчує не так незавершений процес національної самоідентифікації Франка, як вплив соціалістичних постулатів про «стирання національних меж» у спільній боротьбі з «соціальним рабством». Варто зазначити, що така ідеологія в польській суспільності якщо й не завжди була маргінальною, то ніколи не домінувала, а по «десятирічній панщині у наймах у сусідів», а також, звісно, і після публікації відомої статті «Ein Dichter des Verrates», де, як влучно пише франкознавчиня, «Франко однозначно не сприйняв засади А. Міцкевича про те, що для поневоленої нації є необов'язковим дотримання норм традиційної моралі, категорично засудив так звану «патріотичну зраду», співцем якої, на його думку, був найбільший польський поет» [296: 224–225], Франко теж остаточно пізнає ілюзорність та облудливість міжнаціональної «соціалістичної» співпраці, у якій гасла братерства і рівності прикривають прагнення домінування одної нації над іншою. Щодо ж «дрейфу» Франка на шпальти польськомовної соціалістичної преси, то чи не основною причиною став його арешт у 1877 році, після чого народовська еліта (а «народовська» – це майже абсолютний синонім до епітета «українофільська») «виелімінувала», «проскрибувала» молодого студента-філософа фактично за те, чого він не робив. До арешту Франка досить важко було назвати соціалістом за переконаннями, але опісля (також і через психотип «Проти хвиль плисти, проти рожна перти») він наче наперекір усім і для власної сатисфакції публікує повище названі польськомовні праці. Великого вибору і не залишалось, адже більшість українофільських освітніх і просвітніх

інституцій та преси контролювали народовці, які аж ніяк не належали до «секуляризованої еліти». Навпаки, – більшість учасників і проводу становило українське греко-католицьке духовенство чи члени їхніх родин. Знову ж таки, історія переорієнтації «Академического кружка», де Франко разом із колегами здійснив «демократичний переворот», сповна засвідчила відкидання також москвофільського вибору, що однозначно закривало стежку і до русофільських видань та інституцій, щедро спонсорованих Петербургом. Що показово, вже 1905 року Франко надзвичайно цікаво пояснить цей свій вчинок «соромом перед чужими», маючи на увазі передусім свій вибір тридцять років назад: «Отже, сей психологічний момент – с о р о м п е р е д ч у ж и м и (письмівка Франкова – В. М.) – був імпульсом до звороту в таборі молодих галицьких москвофілів. Характерне явище! Пригадую, що досить аналогічний факт трафився в тім самім таборі перед чверть століттям, в «Академічеськім кружку» 1875–76 рр. Тоді молодіж також набралася сорому. Драгоманов у своїх листах до ред[акції] «Друга» також дорікав їй неуцтвом, незнанням російської мови й літератури, ретроградством та безідейністю. Та історія хоч повторяється, але все з варіантами. Тоді наслідком ідейного ферменту, внесеного писаннями Драгоманова, був зворот усього загалу москвофільської молодезі до народної мови, була проба злуки обох студентських товариств, проба, ударемнена заходами «старих», був нарешті зворот одної часті молодезі до новочасних ідей соціалізму та радикалізму. А що ж бачимо тепер?» [518: 414].

«Чужим» тоді для Франка був «росіянин» Драгоманов, «чужим» і для народовців (через свій антиклерикалізм, нігілізм і невимовно «страшний» соціалізм), і для москвофілів (через однозначне відкидання «общерусскости», орієнтацію на українську мову у творчості, науці та освіті, головню, – несприйняття тоталітаризму та абсолютизму Росії) став Франко. Це і зумовило його тривалу співпрацю із польськими часописами лівого спрямування, а паралельно працю на утвердження і розвиток радикального (модерного) політичного проекту. По-різному можна оцінювати подальший період

діяльності Франка, зокрема його редакторську роботу, що її системно проаналізував Я. Грицак, влучно означивши етапи «центральної фігури у створенні нових журналів»: «Між радикалами і народовцями»; «Між українцями та поляками». «Справжні зміни сталися на початку 1883 р., коли Франко повернувся до Львова, купивши це повернення ціною співпраці з колишніми опонентами, галицькими народовцями. Вона давала йому постійний заробіток і можливість утримати себе в місті, однак не була породжена самою тільки життєвою скрутою. Її диктував новий розвиток подій у русько-українському таборі», [99: 203] – пише франкознавець, комплексно розглядаючи політичну активність народовців, видання для селян газети «Батьківщина» (з 1879) та «Діло» (1880) для «інтелігенції», сатиричного журналу «Зеркало» та участь у цих пресових проектах Франка. Грицак вважає, що Франко свідомо йшов на опортуністичний (звинувачення Драгоманова) компроміс із народовцями, а також наголошує у цитованому розділі той факт, що до початку 1880-х років народовці зосереджувалися на «культурно-просвітницькій» роботі, у політику «не пхалися» [99: 203–208]. Також слушно дослідник відзначив, покликаючись на епістолярій Франка, що «...розходження між народовцями та радикалами бачилося йому (Франкові – В. М.) не антагонізмом між двома таборами, а як розходження усередині одного українського табору» [99: 208].

Отож, Франко мав змогу «модернізувати» українську (і не тільки) галицьку (теж не тільки) суспільність і через свою літературну та публіцистичну діяльність, і через журналістську працю, можливість якої стала результатом його популярності як белетриста. Таким чином, завдяки редакторській праці у «Зорі» у 1884 році була написана чи не найбільш «шкільна» стаття Франка («Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах». – № 12, с. 89–91; № 13, с. 101–102), однак повернімось до висвітлення у художніх текстах збірного образу тодішнього галицького інтелектуала. До зображення у творах Франкового сучасника-інтелігента, або ж, інколи, автотематизму,

«самомалювання», що й творило отой «культурний автобіографізм». Звернемось до кількох текстів, які, окрім типових образів інтелігента, відтворюють загальну картину тодішнього галицького соціуму, зокрема освітнього середовища та його представників. Досить показовим у цьому плані є оповідання «Моя стріча з Олексою», що було вперше надруковано в неперіодичному збірнику «Дзвін»* (Львів, 1878. С. 285–296) з підзаголовком «Оповідання Мирона Сторожа». Комплексний підхід до аналізу генологічних, стильових та наратологічних проблем цього тексту І. Франка застосував І. Денисюк у двох розвідках початку 80-х років ХХ ст. [133–134]. Зокрема, у монографії дослідник відзначив, що Франко власне і дефініював жанр «політичного оповідання (або ж – політичної казки)»: «Йому належить заслуга введення самого терміна “політична поема”, “політична поезія” стосовно творчості Тараса Шевченка, а також “політичне оповідання”, “політична казка” як підзаголовки його власних прозових оповідок, що виражали не якісь другорядні формально-структурні ознаки, а змістовну домінуючу твору – його викривальний ідейний пафос» [134: 92]. У початковій же статті «Політичне оповідання І. Франка», номінувавши у самій назві основний жанр, І. Денисюк вказував на своєрідний автобіографізм твору «Моя стріча з Олексою» та, покликаючись на Франкову генологічну систему, писав: «Оповідач-інтелігент говорить тут від себе просто й щиро, у доступній для селянина формі, як брат до брата. І. Франко викладає факти своєї революційної біографії, називає себе Мироном (тодішній псевдонім письменника). За достовірністю персонажів і фактів це, по суті, нарис. Але серед франківської жанровизначальної термінології знаходимо і поняття “белетристичний нарис”. Такими белетристичними засобами тут є нарощування і вибух емоцій – новелістичний пуант – як момент повного взаєморозуміння двох бунтарів» [133: 88].

* «Дзвін» – літературно-політичний збірник, що його видавали І. Франко та М. Павлик після закриття «Громадського друга» в 1878 р. як його продовження.

Отож, центральний образ твору – образ «проскрибованого»: людини, відкинутої більшістю суспільства на маргінес, поза межі традиційного консервативного «товариства», яке у тексті саркастично названо «люди чесні», «багаті», «сильні», «практичні» [596: 42]. Історія арешту і несправедливого звинувачення у всіх «смертних гріхах» теж відтворена іронічно, адже оповідач проводить думку, що причиною арешту та відторгнення від суспільства стало нерозуміння його діяльності, що не мала на меті ніякого «перевороту, революції, різні» [596: 42], ані «касування бога» [596: 52]. Оповідач-герой Мирон Сторож у своїй передісторії констатує, що зробив свій вибір життя «проскрибованого» свідомо і не жалкує про це, а шукає місця в товаристві таких же «витручених». Навпаки, відчув щось подібне до катарсису, переродження, «почувся свободним, як птах у воздуху (як той німець каже: *vogelfrej*)» [596: 43]. Другим сюжетотворчим образом твору стала постать Олекси Сторожа – «стрийного» (двоюрідного) брата оповідача, одного з трьох синів рідного брата батька Мирона. Власне, збірний образ сім'ї Сторожів становить окрему сюжетну лінію, що доволі розлого та деталізовано підводить до кульмінаційного моменту оповідання – розмови та порозуміння двох «проскрибованих» братів. Історію родини Сторожів – сільських правдоборців, – І. Франко описує дуже деталізовано, на майже третині тексту, що не дозволяє назвати цей компонент вставним епізодом чи екскурсом у минуле. Навпаки, в історії родини Сторожів є свої внутрішні динамічні вставні епізоди. Наприклад, історія про сутичку Олекси із представниками «інтелігенції»: старостою та повітовим лікарем, що «лікував», не виходячи з брочки; чи бійка із війтом (виборним головою). Цікавим є те, що Франко наголошує на невдячності сільської громади, коли Олексу по-справжньому використовували для захисту та обстоювання прав села, але все-таки вважали потім і розбійником, і злодієм, тобто, – також «проскрибованим» для «свічної» та «чесної громади». «Коли на людей приходив який-небудь дотисок, – треба було десь стати остро, посваритися, упімнутися, – то люди пхали Олексу туди. “Ти-ді йди, бо тобі що?»

О ласку його не стоїш, ну, а нам, знаєш, – різно буває!» А Олекса, гаряча голова, не питав, що робить собі на кожному боці чимраз, то більше ворогів, – ішов і пускався осою в очі кривдителеві» [596: 49].

Франко опонує цим образом «правдоборця» тій частині нашого суспільства, що спричинила незадовільну самоорганізацію українців Галичини, передусім інтелігенції, яка мала би провадити селянство, домагатися національних прав, зокрема у шкільництві. Усталеною є думка, що революційна хвиля 1848 року застала нашу націю в Австрійській імперії зненацька, наше передівництво не мало сформульованої культурно-політичної програми, натомість брало участь у чужорідних політичних і культурних рухах. А між тим, «Міністерство освіти, що 1848 р. постало у Відні, проголосило народну школу в засаді за національну школу, себто навчання в ній має відбуватися в рідній мові» [455: 527], – констатував історик освіти, зазначивши, що у період від утворення «Головної руської ради» (1848) до її ліквідації (1851) було утворено понад 1500 народних шкіл з українською мовою. Як відомо, після цієї чотирирічної «хвилі» демократизації в Австро-Угорщині відбувалась реставрація абсолютизму, а в справах шкільництва це виявилось також і в «оцерковленні» освіти, коли клір розпочав агресивно втручатись у внутрішнє функціонування шкіл і отримав вирішальний голос у призначенні вчителів. Звідти – те засилля квазірелігійно-морального виховання, цензура шкільних підручників і програм, ігнорування «реальних» навчальних предметів, – з чим так наполегливо боровся Франко у своїх публіцистично-педагогічних і художніх творах. Польська суспільність Галичини, будучи більш організованою і монолітною, успішно використовувала суперечки і протиріччя у середовищі українських інтелектуалів упродовж всього 19 сторіччя. Поділ на народовців і москвофілів, «азбучна війна» [455: 528–529], що тривала майже півстоліття, відсутність педагогічної традиції, освітніх інституцій, попросту «угодовство» та «хрунівство» знесилювали нас у протистоянні з поляками за право розвивати національну школу та освіту. Яскравим і повчальним прикладом того, як треба

«використовувати демократію» у боротьбі за свої права, стало ухвалення закону про «Крайову шкільну раду» 1867 року у галицькому сеймі у Львові. Польські депутати 27 грудня 1866 р. винесли на розгляд дискримінаційний проект, а коли українські послы на знак протесту хотіли покинути приміщення, щоб неможливити голосування, «...бо добре знали, що нічого не допоможуть їхні річеві аргументи, але поляки не випустили їх із зали, а під час крику і насильницького затримання українських послів маршалок сейму піддав законопроекти en bloc під голосування в другім і третім читанні *без читання* самого тексту законопроектів та проголосив, що шкільні законопроекти ухвалено» [455: 529]. Попри дуже прогресивні, либонь, чи не найкращі на той час у Європі, а однозначно найкращі в українській колоніальній історії державні закони про рівне право усіх громадян на елементарну освіту, про право кожного народу на збереження і розвиток своїх національних прикмет через розвиток шкільництва рідною мовою, про відлучення школи від церкви (1868), львівська Крайова шкільна рада насправді полонізувала освіту в Галичині. Звісно, можна справедливо звинувачувати наших сусідів у їхній агресивності, прагненні домінувати, псевдокультуртрегерстві, бо статистика засвідчує значний кількісний регрес українських шкіл упродовж 70–80 рр. 19 ст., зростання кількості утраквістичних та польських. Тобто, поляки, взявши у свої руки керування освітою, провадили її відповідно до своїх національних інтересів. А можна шукати причини тимчасового локального програшу не лише у підступності «воріженьків», а, як болісно писав Франко, передусім у власній дріб'язковості, егоїзмі, двоєдушності, відсутності справжніх характерів, що робило нас нацією обважнілою, незграбною, сентиментальною, позбавленою гарту й сили волі, так мало здатною до політичного життя, а такою плідною на перевертнів найрізномірнішого сорту. Франко у цій гіркій епістолі епатує аж таким виявом національної самокритики, тим більше – зверненим до польського читача, однак саме цей письменник мав найбільше права так болісно мобілізувати свій народ. Тим більше, що ця характеристика стосується

передусім української інтелігенції – у тексті автобіографії-передмови до видання творів Франка польською мовою зазначено: «Зрозуміло, знаю між русинами декілька винятків, декілька осіб чистих і гідних усякої пошани (говорю про інтелігенцію, не про селян), але ці винятки, на жаль, тільки стверджують загальний висновок» [537: 30–31].

І якщо Франко вірив у «жадобу світла, правди та справедливості» в «ширших масах», то реальність серед «нашої публіки» була іншою. С. Сірополко писав: «З подувом політичної реакції одразу підупав запал українського громадянства в освітній справі. Духовні консисторії, що керували від 1855 до 1869 р. українськими школами, обмежувалися обіжниками до деканів, щоб бралися за організацію шкіл, а ті в свою чергу зверталися з обіжниками до сільського духовенства, щоб своїм моральним впливом спонукували народ до відкриття шкіл, але селяни в своїй більшості не квапилися з відкриттям шкіл, нарікаючи на біду, на тяжкі часи» [455: 530]. Наші «парохи», наша інтелігенція, представлена головно маловченими, часто сполонізованими у побуті греко-католицькими священиками (або ж із патерналістськими сподіваннями щодо Росії) виявилася поки-що неготовою до духовного провідництва народом, що і привело до домінування польської меншини. Колосальна просвітницька та організаційна робота і національної церкви, і світських політичних та громадських інституцій українців Галичини уже у 1880-х роках дозволять змінити певною мірою тенденції розвитку у бік зростання, але загалом розвиток українського шкільництва йшов поволі. Відзначити варто утворення 1881 року «Руського товариства педагогічного», діяльність якого була спрямована на розвиток і народних шкіл, і на підготовку більшого числа учнів-українців до навчання у середніх школах, а також і на зміну загальної атмосфери в українській суспільності до потреби навчання загалом, пропаганді заснування та підтримки національних шкіл. Важко переоцінити діяльність у цьому плані І. Франка, який написав десятки статей, у тому числі економічних і статистичних, у яких всебічно аналізував стан освіти

у Галичині. Закономірно Франко пов'язував розвиток освіти із загальним економічним станом, також відзначав і зворотній ефект.

Як уже зазначено вище, майже вичерпний аналіз Франкових виступів з цією проблематикою здійснив у свій час В. Смаль [464: 18–54]. Звісно, ігноруючи або засуджуючи як «буржуазно-націоналістичну» діяльність національних українських інституцій, спрямовану на патріотичне виховання. Показовою є оцінка аналізованого політичного оповідання у працях І. Денисюка, який писав у свій час, що у «<...>“Моїй стрічі з Олексою” Франко викладав катехізіс соціалізму просто, “на хлопський розум”, як кажуть у Галичині» [134: 129]; «З огляду на непідготовленого слухача виклад соціально-філософських та економічних понять і категорій спрощений, зводиться у більшій мірі до наочних прикладів, ніж до узагальнень» [133: 89]. Пізніше, не обмежений ідеологічними рамками, дослідник зазначив: «По-новому, зокрема, слід пояснювати ставлення Франка до соціалізму. У молоді роки окремі положення цього модного тоді вчення Франко популяризував. Але, виробивши свій незалежний світогляд як оригінальну філософську систему, яку можна назвати “франкізм”, критикував марксизм за його догматизм і деспотизм та антинаціональне спрямування» [137: 295]. Оригінально підійшов до прочитання таких тенденцій франкознавець М. Ткачук, який, вивчаючи особливості Франкового бачення соціалістичних ідей та їхнього вираження у його ранній прозі, використав пізніше Франкове тлумачення «пропаганди» соціалізму у творах Е. Золя. Дослідник відзначив, що через двадцять років після написання «політичного оповідання» «Моя стріча з Олексою» І. Франко у розвідці «Еміль Золя, його життя і писання» (1898), аналізуючи твір «Жерміналь», написав: «Не в соціалістичних або нігілістичних теоріях бачить Золя задатки кращої будущини, а в праці, чесноті і прикметах характеру того люду, хоч і на них дивиться досить скептично» [543: 298]. Отож, М. Ткачук слушно вважає, що, «експлікуючи критерій художньої правди в літературно-критичному дискурсі, Франко захищав розуміння митцем динамічності розвитку дійсності, знання

ним суспільних законів і духовного світу людини та усвідомлення того, що саме вона покликана перебудувати життя на засадах справедливості й гуманізму» [496: 31]. Тобто, якщо зіставити Франкові сумніви і критику «праці, чеснот і прикмет характеру» тих людей, що зображені у тексті аналізованого оповідання, та героїв Золя, то йдеться про найслабшу складову соціалістичної доктрини – людину, її морально-етичні якості. Таким чином, пишучи по суті доктринарний за задумом твір, Франко реалізовував у «Мій стрічі з Олексою», як і в багатьох інших творах цього періоду, тенденцію художнього пізнання ідеї діяльного життя людини, яку розглядав як духовний феномен, відтворював на сторінках оповідання проблему співвимірності особистісного і громадського, протиборства нового із старим, майбутнього із минулим у площині суспільного життя і свідомості. Як і в більшості текстів кінця 70-х – поч. 80-х (передусім – у «бориславських циклі») Франко-епік намагався у художньому форматі сконструювати політичний ідеальний приклад організації селянських і робітничих громад. Спосіб соціальної та господарської організації селянської громади, що його пропагує Мирон у розмові із Олексою Сторожем та його дружиною Катериною, викликає захоплення в неофітів-слухачів, тому розв'язкою оповідання є сцена ревного братання між Сторожами, яка викликає вже в оповідача справжній ентузіазм та наснагу до подальшої діяльності «для громадського добра»: «Весь світ мені прояснився, нова сила вступила в мене, немов се кожде з тих бідних, прибитих недолею, погорджених людей частину свого життя, своїх надій, своєї сили вливало в мене!..» [596: 58]. Ідеалізм Франкового героя видимий та помітний, що дозволяє говорити про «<...>утопійні й дещо наївні погляди соціаліста» [267: 46]. Центральними топосами оповідання, найбільш значними підрозділами художнього простору узагальнено можна назвати сучасне авторові галицьке місто і село, а основним способом художнього зображення в оповіданні «Моя стріча з Олексою» – контраст. Окремі локуси «людей порядних», «чесних», «свічних» протиставляються локусам «проклятих», «проскрибованих», «витручених», що

без інакомовлення та образності виражає авторський задум протиставлення внутрішнього спокою, сили і ясності переконань, чистої совісті і посвяти боротьбі за громадське благо, – з одного боку; темноті, фальші та дармоїдству – з протилежного. Завершується твір алюзією до Франкового поетичного тексту, який слугує своєрідним обрамленням оповідання: «Ех, добродії, для самої боротьби, для кількох таких хвиль варто плюнути на всі “пута”, варто стати “проскрибованим”!» [596: 58]. Йдеться про початкові рядки відомого вірша «Товаришам із тюрми», надрукованого в першому номері журналу «Громадський друг» (1878. № 1. С. 1–2). Ці рядки власної поезії:

Обриваються звільна всі пута,

Що в’язали нас з давнім життям!, –

Франко використав як камертон, як засіб створення наскрізної оптимістичної тональності прозового тексту, як інтертекстуальний образ, що його автор називає «<...>звуки сумної і щасливої пісні» [596: 42].

Таким чином, можна зробити проміжний висновок словами історика-франкознавця («Франко намагався поєднати соціалізм із націоналізмом, і таке поєднання було ядром його візії модерної української ідентичності» [99: 215]), який слушно визначає адресата і специфіку його текстів: «Його праці були призначені насамперед русько-українській інтелігенції, особливо тому поколінню, що виходило на громадсько-політичну сцену в останній третині ХІХ ст. Для молодих людей Франко виконував роль певного зразка, за яким вони намагалися моделювати свою діяльність і творчість. Він виконував цю роль не як реальний фізичний *Іван*, а як уявний *Мирон* – певний архетип, що, з одного боку, уособлює найкращі риси селянства, а з іншого, легітимізує працю інтелігенції серед народу» [99: 273].

Власне, збірний образ тієї «лінивої», «картярської», консервативної «русько-української інтелігенції» (і народовської, і, передусім, москвофільської), що жила в «одному з наймодерніших міст Східної Європи»

змальовує Франко також і в есеї «Наша публіка», що був уперше надрукований в журналі «Товариш» 1888 року у Львові (№ 1. С. 53–65) з підзаголовком «Замість фейлетона». В основі Франкового твору – пряма авторська реакція-інтерпретація суспільних, педагогічних, мистецьких, літературно-наукових проблем, адже упродовж 80-х років 19-го століття Франко активно ангажувався у справи журналістські та освітні. Автора приваблювала така форма, що давала можливість безпосереднього, швидкого реагування на актуальні, гострі проблеми сьогодення, вільний спосіб висвітлення різних поглядів, коли протилежну позицію висловлює у тексті уявний чи конкретний мовець, в уста якого вкладаються загальновідомі, стереотипні уявлення та позиції. Есе, як літературна форма та жанр, існує на межі белетристики і публіцистики, є суміжним та спорідненим з полемічним трактатом, статтею, фейлетоном чи рецензією, має також ознаки філософського чи літературознавчого трактату, написаного з використанням художньо-виражальних експресивних засобів. Цей жанр є втіленням західноєвропейського цивілізаційного індивідуалізму, що постав як симбіоз античності й християнства, а зачинателями були відомі англійські і французькі філософи, зокрема, Ф. Бекон і М. Монтень. Генетично есе сформувалося у 16-му столітті, але ознаки цього жанру помітні ще у старосвітських майстрів, в «Діалогах» Платона, «Моралі» Плутарха, «Листах про мораль до Луція» Сенеки та ін. Високу навчально-розвивальну функціональність жанру шкільного есея, необхідність упровадження повернення його в сучасну освітню практику зовсім недавно відзначив Г. Клочек [212: 8–9]. За визначенням М. Легкого, який здійснив спробу рухомої класифікації прозових творів Івана Франка за тематико-проблемним принципом, градуювавши низку циклів та субциклів у прозі письменника (зокрема історичний, про життя і діяльність представників різних верств та соціальних станів суспільства, виховання і становлення особистості та ін.), «Наша публіка» належить до циклу «Твори з життя і діяльності представників різних верств і станів суспільства» та «інтелігентського» підциклу, у якому

«<...>головний персонаж – священик, письменник, журналіст, адвокат – “вийнятий” із середовища інтелігенції» [266: 18–19]. Безперечно, що будь-яке групування чи рубрикування не обходиться без певної схематизації, без деякого спрощення, адже та ж Франкова проза містить чимало політематичних та багатопроблемних творів, а тематогенними субстратами для виформовування теми можуть бути образ із певного середовища (бориславського, селянського, тюремного, інтелігентського, дворянського тощо), проблема (виховання і становлення особистості, тип стосунків з іншими персонажами, спрямованість на власний духовний світ і т. д.), пафос (іронічний, сатиричний і т. ін.) та інші чинники. Тобто, можна констатувати, що саме у Франкових текстах відображено реалії розвитку українського громадянства Галичини, у якому чи не головною проблемою був процес дифузії національної інтелігенції, чимала частина якої доволі часто вибирала пропольську (прогерманську, промосковську) орієнтацію, ослаблюючи, обезкровлюючи можливості модернізації свого народу. Без сумніву, головну роль у такому поступі мала відігравати національна школа, освіта рідною мовою, що в умовах конституційної монархії було можливо. Тому саме на освідомлення, просвітництво «нашої публіки», поборення її пасивності і «яловості» спрямований зокрема і цей текст Франка, у якому актуалізовано проблеми тодішньої літературної освіти українською мовою, розвитку книжкової мережі, спеціалізованої преси, загальноукраїнської культурної єдності. Письменник настільки ангажується у громадські проблеми у цьому творі, що сам стає учасником зображуваних подій, учасником полеміки із своїми читачами. Тобто, функція автора-оповідача, «образ автора» настільки конкретизований, що оповідання та новели інколи дістають забарвлення репортажу, не будучи публіцистикою, зазначав І. Денисюк і писав: «Та не лише образ автора й образ оповідача у Франковій малій прозі так докладно індивідуалізовані. В окремих випадках конкретизується й читач твору. Так, в оповідці «Наша публіка», що є своєрідною вільною формою бесіди автора з якнайширшою аудиторією,

уникнуто холодної безособовості загальної розмови, яка інтимізована ось такою апеляцією до публіки: «Що се таке – публіка? Тьфу, до чорта! Адже ж не вовк у лісі, і не апокаліптична бестія, а всі ми. Кождий з нас – часть публіки. І ви, пане господарю Хомо Наконечний, і ви, пане писарю Зацерковний, і ви, пан-отче Хризостоме Всякдарсовершенський, і ви, пане судіє Безсторонський, і ви, панно Маню, і ви, шановна пані Богатковська, і ти, Касуню, – одним словом, усі ми, молоді й старі, вчені й невчені» [134: 131]. Таким чином, у «Нашій публіці» основною формою побудови наративу є *розмова з самим собою* (письмівка моя – *В. М.*), або Солілокум (Soliloquim). Назва походить від титулу твору св. Августина (Soliloquia, 4–5 ст. після Різдва Христового), написаного у формі діалогів із самим собою, метою яких було заглибитись у себе, пізнати свою сутність. Наратор у «Нашій публіці» немовби прихований, «розмитий» за зображуваними конкретними й уявними, збірними постатями представленого світу, а авторське «я» у постійному діалозі із нав'язаними «згори», «від себе», світоглядними та морально-етичними постулатами. Отже, можна говорити про «поліфонічний» текст, «поліфонічний»^{*} наратив у творі, у якому, наприклад, відповідно до феноменологічної матриці Романа Інгардена діалог виражений за допомогою безпосереднього, але не зовсім неадекватного обміну (чи перекладу) між персональними світоглядними позиціями, що зберігають свою іманентну специфіку. Тобто, діалог у Франковому творі вже не просто має зовнішню мовно-композиційну форму, а є внутрішньою складовою його поезики.

- Що нам там займатися науковими питаннями, філософією, економією, науками природничими! Наша публіка того не любить!
- Годі нам вдаватися в остру критику нових літературних появ...

* За дефініцією М. Бахтіна, який у своїй літературознавчій доктрині використав цей музикознавчий термін.

- Але ж бійтеся Бога! Що се ви говорите про якісь загальноукраїнські справи, про конечність вироблення одностайної галицько-української мови літературної!..
- Познайомлюватися з життям, літературами і обставинами інших слов'янських племен?..
- Мужик... хлоп... його інтереси, його освіта, його організація... ну так, ми хіба проти?..
- Але в літературі... як би то вам сказати... ми й тут не противні хлопіві... .. А ще як почнете малювати того хлопа по-своєму, з «запахом», з цинізмами і тривіалізмами, – ну, то нехай радше чорти поберуть і вас, і вашу літературу! Такої літератури наша публіка певно не прийме [606: 89], –

ці та інші риторичні «оклики, ради, нарікання та упімнення» Франко вкладає в уста «кожного руського редактора і газетяра в Галичині» [606: 90]. Звісно, це великою мірою умовність та гіперболізація (за Р. Інгарденом – «квазісудження»), адже необхідною особливістю, сутнісною рисою власне літературного твору є специфічний характер речень, що творять текст. Якщо у науковій статті чи у розмовному висловлюванні бачимо стверджувальні речення, що передають логічний, понятійний сенс, речення у літературному творі мають характер «удаваних» суджень, або ж – «квазісуджень». Тобто, Франкові суб'єкти висловлювання у «Нашій публіці» представляють інтенційні, а не реальні предмети та поняття, а локалізувати їх може лише читач, і то по-різному. Отже, «Нашу публіку» можливо розглядати як «межовий» текст, що існує в багатьох автономних «конкретизаціях» реципієнтів, але все-таки зумовлений інтенціями автора, контекстом тодішнього суспільно-політичного та естетичного світогляду Франка, якщо застосовувати літературознавчу стратегію феноменологічної епістемології. «Що се таке – публіка? Тьфу, до чорта! Адже ж не вовк у лісі і не апокаліптична бестія, а всі ми. <...> Всі ми поодинокі, кождий для себе, – так

собі, люди як люди, а разом узяті мали б бути таким тираном, такою апокаліптичною бестією? Мали б жадати, щоб наші редактори, письменники, вчені, наші духові світочі перед нами брехали, кривилися і пускали нам дим у очі замість світла? <...> Невже ж у нас клоччя замість серця і кисіль замість крові, так що нас не порушить те, що порушує інших нормальних людей?» [606: 92] – так окреслював Франко адресата свого послання, «нашу публіку», «молодих й старих, вчених і невчених», перераховуючи усі соціальні верстви населення Галичини та апелюючи до них: «Але на полі духового розвою, на полі думки, науки нема війни. “Пийте от нея всі!” І хто більше має, той іншим більше дає; хто в більшу силу вбився, той більшій громаді більшу прислугу робить. А кривди нікому, хіба що навмисне хоче або заріє свій талант у землю» [606: 94].

Твір І. Франка «Наша публіка» можливо відчитувати через призму адресатів тексту, їхнє можливе і фактичне сприйняття, у контексті тодішньогосупільно-політичного та естетичного світогляду автора. Як і в більшості апологетів такої методологічної стратегії головною інспірацією у того ж Інгардена була феноменологічна епістемологія – концепція пізнання літературного твору *разом і через* (письмівка моя. – В. М.) пізнання концепції читача. Спосіб існування літературного твору, його будова, «квазісудження» як концепція фікції-художності, конкретизації літературного твору, суб'єктивні аксіологічні структури читача-дослідника, естетична і дослідницька позиція літературознавства – ось основні пуанти Інгарденової філософії літератури, що мала більш теоретичне, ніж практичне застосування в літературознавчих дослідженнях ХХ століття. Треба зазначити, що у методології Інгардена далеко не основною була власне інтерпретація літературного твору, натомість багато важило осмислення можливості інтерпретації як такої. Можливості пізнання як у площині онтологічній (як побудований літературний твір), так і в площині епістемологічній (як пізнати літературний твір). Данута Уліцька, аналізуючи феноменологічну філософію літератури, справедливо зазначає, що

сформувалася вона на ґрунті осмислення літератури і літературознавчої науки. Особливо це стосується так званої «реалістичної» версії феноменології Р. Інгардена, що вирізнялась від класичної для напрямку філософії Едмунда Гусерля, від фундаментальної онтології Мартіна Гайдеггера, екзистенціалізму Жана Поля Сартра, герменевтики Ганса Георга Гадамера та інших представників цієї теорії особливим взаємопроникненням літературознавства і власне белетристики, поглибленим й основним вивченням саме літератури. Вплив концепції Інгардена на феноменологічне літературознавство був найбільш помітним і значним [502: 114–115].

Тобто, якщо до твору Франка застосувати формулу аксіологічної функції з концепції феноменолога, то прочитання цього тексту стає можливим у двох ракурсах, що їх визначав Інгарден: «споживача» і «дослідника». «Споживач» мав би звернутись до художніх властивостей мови тексту, сприйняти його через естетичні цінності традиційної естетики (трагізм, комізм, піднесеність), а особливо через метафізичні властивості твору (демонічність, святість, гріховність та ін.). Прочитання «дослідника» мало б ідентифікувати всі можливі недовизначення, відтворити всі можливі «конкретизації», що само собою є ілюзією, недосяжним. «Оцінювання мало бути, на його думку (Р. Інгардена – В. М), не суб'єктивним актом, який впливає з особистих уподобань реципієнта або є експресією його емоцій, а мав спиратися на “предметні” ознаки, які можна вказати в самому творі» [502: 129], – вважає Д. Уліцька, пишучи насамперед про «дослідницьке» прочитання.

Звернімось же до предметних ознак, що їх окреслює Франко у тексті. Отож, якщо вести мову про конкретизації, або ж попросту конкретні «таланти», до яких апелює Франко у «Нашій публіці», то безпосередньо з сучасників згадано лише Масляка. Постать Володимира Масляка як редактора журналу «Зеркало» постає у контексті полеміки про селянську тему у літературі, про народовське розуміння «хлопістики» і про радикальне, соціально-критичне зображення проблем села у тодішній прозі. Франко вважав, що позірне,

безпредметне моралізаторство та поділ тем, теорій, думок на корисні і шкідливі є невинувачливим: «Нема думок страшних, неморальних або шкідливих. Усяка думка стоїть того, щоб її передумати, розібрати і справдити. <...> Вкажіть хоч одну, я жодної заказаної теорії не знаю. Знаю більше або менше основні, такі, що більше або менше відповідають фактам і пояснюють їх, і більше ніяких. Шкідливі, неморальні теорії! Се, – простіть за слово, – се ті самі безсердечні ідеали, про котрі співав колись п. Масляк у «Зеркалі» [606: 95]. Ким же був цей Франків «колега по цеху», що мав на увазі Франко, пишучи про «безсердечні ідеали»? Майже незнаний сьогодні в історії української літератури Володимир Масляк – помітна постать у літературному українському житті Галичини 2-ї половини 19-го століття. Про співпрацю Франка з Масляком під час видання журналу «Зоря», про намір разом з ним перекласти й опублікувати «Слов'янську антологію», тобто збірку найкращих віршів з слов'янських літератур, дізнаємось ще з листа Франка до О. Кониського від 11. 10. 1884 р. [586: 477]. 1886 року в рецензії, чи, радше, промоційній замітці про вихід у Кракові поетичної збірки Масляка, Франко доволі прихильно відгукнувся про це видання: «П[ан] Масляк, безперечно, найплодовитіший із новіших галицько-руських поетів. Вірш у нього славний і мелодійний, хоч і під зглядом прозодії багато б можна йому закинути. <...> Будь-що-будь, поезії В. Масляка – се поява на полі нашої белетристики визначна і гідна уваги. Ми постараємось при нагоді докладніше поговорити о них і схарактеризувати загальну духову фізіономію їх автора [528: 180–181]*. Грунтовний і дуже тенденційний розгляд Масляка-поета здійснив Франко уже 1887 року у статті «Українська література

*Цю замітку було надруковано у «Зорі» без підпису [1886. № 15/16. 8(20) УІІ. С. 272]. Упорядник 53 тому праць Франка Олена Луцишин логічно і вмотивовано вважає автором саме Франка, адже наступного року він дійсно проаналізував у розлогій статті в журн. «Prawda» згадувану збірку. О. Луцишин також пише: «Франкове авторство непрямо засвідчив В. Масляк у листі до редактора газети “Руслан” від 25 червня 1906 р., порівнюючи цю загалом прихильну рецензію із досить критичним розглядом збірки у згаданій статті Франка у варшавському журналі: “За мою літературну роботу осудив мене нинішній проводир звісного літературного конвентикля (таємні сектантські (відьомські) збори – В. М.) Іван Франко. Зразу світив мені баки, а коли я не став його безоглядним обожателем – він в чужій-бо варшавсько-польській часописі “Правда” назвав мої поезії впливом *blagi i ciemnoty*» (Масляк В. І. Наша критика (Хрунь) // Руслан. – 1906. – № 134. – 22. УІ (5.УІІ). – С.4) [т. 53, с. 676].

в Галичині за 1886 рік» (уперше надруковано польською мовою в журн. «Prawda». 1887. № 2, с. 18–19; № 6, с. 66–67). Стаття у журналі «Prawda» була неоднозначно сприйнята в українському суспільстві Галичини, передусім власне представниками народовського табору. Зокрема, про те, що навіть приятель Франка В. Коцовський був дуже незадоволений такою рецензією книжки віршів Масляка та ще й у польській пресі, засвідчує лист Франка до дружини (середина січня 1887): «Prawda» надрукувала мою критику на Масляка і просить о дальші статті (Коц. за ту критику дуже сварив на мене)» [585: 98]. Безапеляційно вважаючи тогорічну українську літературу в Галичині «<...> бідною, блідою, безплідною, позбавленою запалу й оригінальності», а причиною називаючи «<...> боязнь усього, що називається дійсністю і життям, боязнь глибшого зрозуміння його цілей й завдань» [585: 94], Франко проводив наскрізну думку про те, що зумовило такий стан белетристики домінування у галицькій літературі та політиці хоч й особисто порядних і чесних, але надзвичайно консервативних, заскоружлих гімназійних учителів, які все ще є апологетами літературних й естетичних понять середини 18 ст. Франко у статті ставить за приклад письменників із материкової України із їхньою соціально-психологічною прозою і детально аналізує поетичну збірку Масляка, що вийшла 1886 у Кракові під назвою «Володимир І. Масляк, Поезії, том І». З певною іронією критик писав: «Його книжка заслуговує на детальний розгляд, тим більше, що згідно з думкою гімназійних учителів <...> він є найздібнішим українським поетом у Галичині. Ця думка до деякої міри слушна: пан Масляк – це поет, який найбільше наближається до ідеалу наших вчителів. Він має вдосталь усього того, що, на їхню думку, становить поезію, і до того ж не має того, що лежить поза горизонтом їхніх естетичних понять. З погляду формального ми повинні визнати у пана Масляка велику вправність у віршуванні і велику плідність, нерідко мелодійну, хоч і не завжди чисту мову та легкість, що походить, на жаль, далеко частіше від поверхового розуміння, ніж від повного опанування предмета» [659: 45]. Власне, на цьому «добрі» слова

про поета і завершуються. У доволі розлогій рецензії Франко нищівно писав, що, «<...> все народолобство, увесь патріотизм пана Масляка є не чим іншим, як туманною фразою, без будь-якої реальної основи, без думки про її практичні наслідки» [659: 46], назвав авторову поезію фразерством, закликом до щасливого і славного життя без праці; вказав на незнання історії України, бо ж «<...> крихітка таланту ніколи не заступить підручника історії» [659: 46], та підсумував: «Ці поезії і їхня популярність, не так серед русинської громадськості, як серед корифеїв нашої літератури, – це явище дуже сумне, і якщо я, може, надто надовго затримався над ними, то тільки для того, щоб показати, на які бездоріжжя може завести людину, безумовно талановиту і працюовиту, галицьке пустомельство і темнота» [659: 51]. Згадка про емоційну і пристрасну реакцію Франка на збірку віршів Масляка є у спогадах сина Тараса Франка: «З книжками поводився дуже обережно, не загинав карток, не робив поміток на полях. Але й були винятки. Одна книжечка з бездарними віршами В. Масляка обурила Франка до живого і втиснула йому в руки кольоровий олівець для поміток, що з них деякі вийшли частково в німецькій мові: «Безсоромно!», «Підло!», «Ну, ну!», «Ага!» [673: 464].

Певним чином І. Франко прояснює жорстку позицію щодо критичної оцінки збірки Масляка у статті-полеміці з Б. Грінченком «Говоримо на вовка – скажімо і за вовка» (уперше надруковано в журн. «Зоря». 1891. № 18. С. 356–358) про мовний пуризм, мову галицької поезії. «Я не виступаю в обороні галицьких віршів – ні чийх, ні своїх власних. Я аж надто добре знаю їх невисоку стійність, невисоку з тої причини, що вони відповідають і м у с я т ь в і д п о в і д а т и (письмівка Франкова – В. М.) вимогам невисокого естетично-літературного формування галицької публіки, а в значній мірі й самих поетів. Все те, очевидно, вдячне поле для критики, котра, по моїй думці, не перестане бути корисною навіть тоді, коли буває несправедлива...» [531: 170] – писав Франко, принагідно дискутуючи з Грінченком щодо значення та етимології окремих слів у поезії Масляка, їхнього питомого українського

походження [531: 171–172]. Також у листах до Уляни Кравченко і Климентини Попович Франко апелював до поезії Масляка як до прикладу ідеалістичної, безпредметної літератури, у якій оспівується любов до жінки без принципів, інтелекту, громадянської позиції, фізіологічна пристрасть, а не раціональне почуття до товаришки у житті, праці, навчанні тощо. Використавши доволі вульгарний образ М. Павлика про обмежену жінку як «м'ясо», Франко непереконливо писав У. Кравченко: «А невже ж можна м'ясо любити? І зараз готове розчарування, а нехай така річ трафиться якому-небудь Маслякові або Грабовичеві, так він Вам сяде і том поезій напише, вихваляючи те м'ясо, що воно таке рум'яне і біле, і м'яке, і пухке, і таке мало волосся, і такі очі, і такі руки – фі, аж гидко слухати. А о тім, що те м'ясо не мало ні серця, ні мозгу, ні характеру, він і не згадає. Та ба, не в тім ще лихо, а в тім, що таке м'ясо відтягне від іншої, реальної праці і того, хто пише вірші, і тих, що будуть їх читати» [588: 380]. Ту ж доволі штучну й патетичну тенденцію видно й у листі до К. Попович, у якому Франко зумисне наголошує на громадянських, суспільних функціях літератури, на потребі поступової праці замість пошуку натхнення, покликання: «Впрочім, що значить у поезії покликаний або непокликаний? Всі покликані, а мало вибраних. От наші молоді поети, Масляк і Грабович, вважаються за покликаних, а я смію твердити, що вони не вибрані. Поезія в наших часах перестала бути забавкою неробів, а сталась великим ділом, горожанською службою, вона повинна в найдосаднішій і найвищій формі висказувати найвищі змагання, сумніви, болі, розчарування і надії цілого віку, повинна одушевляти і провадити покоління, кристалізувати все, що в їх житті і мислях було найкращого й найліпшого, і переховувати на науку і скріплення потомності» [578: 406].

Отож, Франко у рецензії чітко означив свої антипатії щодо політичного та естетичного народовства поета Масляка, висловив жаль щодо його консерватизму, боязні реалізму, раціоналізму та радикалізму. Особливо цікавою є семантика Франкової формули-метафори «корифеї нашої

літератури», що безпосередньо корелює з означенням «гімназійні вчителі». Як сприймати ці оцінні характеристики провідної культурної верстви українського соціуму Галичини 2-ї половини 19-го століття: через призму художнього твору? Тоді, за Інгарденівською концепцією, це тільки *квазісудження*, тому не може, а, точніше, апріорі не мусить бути правдивим чи хоч би точним, хоча цілком могло би таким бути, якщо його вивести поза межі мистецького тексту та застосувати щодо цієї рецензії і щодо твору-предмета нашого дослідження. Власне, цей феноменологічний критерій несвідомо і застосували укладачі 50-томового видання творів Франка, помістивши «Нашу публіку» серед художніх творів і, таким чином, піддавши сумніву Франкову об'єктивність. Отже, жанр твору «Наша публіка» споріднений з літературно-критичною статтею, рецензією, шкідом, фейлетоном, має ознаки і поетичної прози, а з іншого боку – публіцистичного твору та філософського роздуму з вільним способом висвітлення і розв'язання цікавих авторові проблем, поданням різних поглядів на актуальні суспільно-національні теми. Есеїстична форма твору була дуже експансивною, розкутою, атракційною, дозволяла проектувати та оцінювати, не вдаючись до детальної і докладної мотивації та пояснень. Есе Франка поєднало у собі історичність, документалізм і художність, що, власне, і стало пізніше причиною популярності цього жанру в ХХ столітті, коли його культивували А. Камю, Ж. П. Сартр, А. Жід, Д. Орвелл, Х. Ортега-і-Гассет, Т. Манн, Ч. Мілош, Й. Вітлін та ін. Франковий текст був залежним від суспільно-історичного контексту, став продуктом культурно-історичної ситуації.

«Кожний читач виконує свій сценарій сприйняття, передбачений у творі (Інгарден це називає конкретизацією), натомість аналіз способу його пізнавання стосується всіх можливих конкретизацій, незалежних від реальних умов читання» [735: 94], – слушно зазначає теоретик літератури, мовлячи про «дослідницьке» прочитання; можна ж дещо перенаголосити та подивитись на залежність і читача, й автора від суспільно-історичного контексту, тобто, через призму естетики рецепції, акцентуючи на засадничій різниці сприйняття

художнього і наукового тексту. Детально дослідив цю позицію Лукаш Врубель у статті «Intencjonalność i referencja. Ku fenomenologii form gatunkowych», де, зокрема, справедливо зазначає: «Протокол розрізень вказує передусім на дві фундаментальні різниці: типи тверджень, що представлені в обох «родах» текстів, а також відмінності цілей, для яких призначені» [762: 44–45], та робить висновок, що «<...> категоріальна інтенція створює рамки для семантичної інтенції та детермінує пізнання в онтичному ракурсі. <...> Визначальним для розрізнення суджень і квазісуджень є їхнє відношення до правдивості. Однак, якщо аналогічне твердження може бути по-різному кваліфіковане у двох різних текстах, тягар такої характеристики припадає власне на жанрові форми» [762: 54]. Тобто, постає дилема: чи можливо настільки категорично розрізнити фіктивність висловлювань у літературному творі та достовірність, пізнавальний характер у науковому тексті, як це пропонував Роман Інгарден? І навпаки: кваліфікувати жанр твору відповідно до правдивості-неправдивості, достовірності-недостовірності, об'єктивності-суб'єктивності? Вірогідно, що ні. У нашому випадку, щодо твору Франка «Наша публіка», радше варто говорити про так звану дифузію жанру, коли обидві творчі сфери не так протиставлені, як взаємодоповнюють одна одну, а спричинило Франкове звернення до цього способу вираження своїх думок про галицько-українські освітні, літературні, журналістські та інші загальнонаціональні проблеми його «цікаве» становище на розламі між народовським і радикальним угрупованням. Активно співпрацюючи з народовськими інституціями Галичини (журнали «Діло» і «Зоря», товариство «Просвіта», НТШ, підготовка чотиритомового видання творів Т. Шевченка та ін.) з середини 80-х років, Франко часто вдавався до тактичних відступів, своєрідних реверансів у бік народовського угруповання української інтелігенції Галичини, у якому переважало уніатське духовенство, що, попри певний клерикалізм та провіденський офіціоз, вийшло тоді на перші ролі у культурному й політичному житті, провадило виразно націєтворчу та просвітницьку роботу, важливість і результативність якої Іван Франко бачив та

вважав за доцільне доповнювати та розвивати. Своєрідний опортунізм радикала з народовською партією закономірно не подобався матеріалістові та «космополітові» Драгоманову, який ревниво спостерігав, як його учень щораз тісніше самотійно інкорпорується з тими, кого професор-емігрант вважав ретроgrадами та безнадійними консерваторами. Звідси – своєрідне балансування, часто – пошук спільників на особистому, приятельському ґрунті.

У цьому ракурсі показовою та характеристичною була співпраця з ще одним представником «нашої публіки» – Володимиром Лукичем (справжнє прізвище – Левицький Володимир Лукич), українським громадсько-політичним і національним діячем народовського спрямування. Франко дуже позитивно оцінив діяльність Лукича-видавця і науковця у статті «Українська альманахова література», опублікованій 1887 р. польською мовою («Rusińska literatura albumowa», Prawda, 1887. – № 22, с. 260–261; № 24, с. 284–285; № 27, с. 320–321). Стаття полемічна і доволі виразно спрямована проти народовського табору та його представників; натомість працю Лукича як одного з апологетів цієї культурницької та політичної партії Франко відображає як таку, що проведена всупереч консервативним і ретроградним діям керівництва «Просвіти» та більшості священицької і «професорської» публіки: «Незважаючи на незвичайно гостру, а іноді просто чудернацьку цензуру, якій піддавала “Просвіта” рукописи, все ж таки пану Лукичеві вдалося зробити цей календар найбільш популярною українською книжкою в Галичині, бо щороку розходилося понад 3000 примірників. Календар цей був в однаковій мірі потрібний як для народу, так і для інтелігенції, [656: 100] – писав Франко, відзначивши реформаторські потуги редактора, що призвело до його конфлікту з проводом товариства, внаслідок чого Лукич нереалізовані літературно-наукові матеріали оформив в альманах «Ватра». «Зміст “Ватри” з багатьох поглядів неподібний до тих видань, що тепер з’являються в світ з маркою львівських “народовців”. Хоча стрийський український клуб теж складається з “народовців”, а пан Лукич особисто далекий від усякого, навіть літературного

радикалізму, все ж таки ми зустрічаємо тут думки значно свіжіші і менш залежні від правил шкільної естетики, ніж у львівських виданнях» [656: 100], – закономірно вказав Франко, який безпосередньо брав участь у підготовці змісту та виробленні структури цього видання через особисті контакти та листування із своїм колегою-редактором. Загалом оцінки діяльності Лукича на чолі «Зорі» просто суперлятивні: «І ось знайшовся вихід. Редагування “Зорі” повірено чоловікові з молодшого покоління, не скомпромітованому ніяким радикалізмом політичним, але все-таки радикальному в національним погляді і рішучому прихильникові духового поєднання українців з галичанами. Дуже добре обізнаний з редакторською технікою, охочий до писання листів, не заангажований ні в які політичні суперечки, Василь Лукич – так звав себе в літературі новий редактор, Володимир Левицький – зумів притягти до “Зорі” майже всі видніші літературні сили з України й Галичини. Великою його заслугою було те, що він рішучо зірвав зі старомодним рутенством, яке не переводилось і, на жаль, досі не перевелось у старій львівській громаді» [548: 500–501]. Плідною була співпраця 1896–1897 рр. під час підготовки альманаху «Ватра» у Стрию, який видав Лукич 1897 р. У листі до Франка від 3 липня 1896 Лукич писав: «Я, бачиш, задумав видати альманах літературний о 12 аркушах друку в 8-ку на кошт “Рус[ького] касина” в Стрию і на його дохід з тим, щоб за ті гроші закупити дещо путнього до своєї бібліотеки і інвентар» [198]. Франко з ентузіазмом відгукнувся на пропозицію взяти участь у формуванні змісту видання і 9 липня 1886 р. відписав: «Знаю вже, що ти календаря не укладаєш і при тих с т р а ш н и х (письмівка Франкова – *В. М.*) цензурних обставинах, які тепер панують в “Просвіті”, я находжу се зовсім натуральним. Щиро бажаю тобі вдачі і поведження з альманахом і щоб доказати тобі, що бажання моє не фраза, а правдиве активне співчуття з усяким самостійним змаганням, незалежним від нашої “професорської кормиги”, то ось тобі й покажчик того, що я можу дати для твого альманаху» [576: 70]. Франко у листі накреслив цілу програму видання альманаху, подав список автури і висловив готовність бути

посередником у переговорах з потенційними авторами. Двічі запрошував Лукича приїхати у Львів для зустрічі і складання плану видання, розповідав про свої видавничі і письменницькі плани, про бажання видавати незалежний часопис («З новим журналом нічого не чувати, мабуть, нічого й не буде. Україна на “Зорю” відказує так, що крий боже, не знаю вже, як і поступати, щоб і їм догодити, і наших професорів не дразнити» [576: 71]), про запрошення до праці у редакції «Діла». Франко після одруження активно шукав джерел заробітку і надіявся знайти відповідну журналістську працю у виданнях, «<...> підлягаючим цензурі не професорській, а тільки прокураторській» [576: 71]. «Професорська» цензура – це і буквально, і метонімічне означення консервативно-клерикальної позиції домінуючої у «Просвіті», НТШ, редакціях газет і журналів народовської партії. «Я бажав би, щоб видання твоє зробилось першим товчком до нового, свобіднішого і поступового руху у нас, щоб було сигналом і для других – виломуватись з пут дотеперішнього шлендріану (недбалість, повільність, рутинна – *В. М.*). І для того бажав би я, щоб зміст його був добірний і цікавий, так щоб всі мушили б його читати» [576: 70], – писав Франко колезі. Лукич, будучи ще з студентських часів послідовним прихильником національно-патріотичного народовського табору, виконував роль своєрідного «містка», «лучника» між Франком та надзвичайно впливовими у 80-х роках 19-го сторіччя «священницькими» й «учительсько-професорськими» колами, адже частину збірника було видруковано коштом НТШ. Редактор «Ватри» коректно прийняв допомогу Франка, альманах відбувся і став подією у культурному житті.

Франко як історик літератури відзначив успішну боротьбу Лукича-редактора з громадською цензурою, консерватизмом та регіональною замкненістю, внаслідок чого часопис став популярним загальноукраїнським органом із великим числом передплатників, що закономірно викликало заборону російської цензури: «У тім факті треба бачити велику заслугу Василя Лукича; “Зоря” під його редакцією уперве пробила китайський мур, який ділив

нас від ширшої української громади. При тій нагоді показалося, що й по найглухіших закутках України, присипане попелом офіційного обрусенія, тліє неvigасле українське почуття, готове при кождім свобіднішій подуві спалахнути ясним полум'ям; показався факт, якого ми в Галичині догадувалися, та який дехто з українських соціал-демократів старався нам ґрунтовно вибити з голови» [546: 501]. Сучасна дослідниця діяльності В. Лукича-Левицького Валентина Кухар теж відзначає фактор фінансової підтримки наддніпрянських українців у видаванні «Зорі», звертаючись до Франкової «Передмови (до покажчика змісту “Літературно-наукового вістника”, томів I–XX (1898–1902))», у якій Франко зазначив: «Редакція мала перед собою важний прецедент, досить сильне розповсюдження в російській Україні “Зорі” в роках 1890–1896. Та цей прецедент мав також свою грізну сторону. “Зоря” під редакцією В. Лукича була формально більш українською, ніж галицькою часописю, мала в російській Україні більше пренумерантів, ніж в Галичині, то ж заборона її вступу до Росії мусила відразу фінансово підрізати, зруйнувати її» [621: 9]. В. Кухар також наголошує на важливості того факту, що В. Лукич видавав «Зорю» фонетичним правописом, радячись щодо цього з Б. Грінченком, а також досліджує інші аспекти життєвого і творчого шляху Лукича, зокрема і його співпрацю з І. Франком [253: 10–118].

Годі і коментувати Франкове ставлення до «офіційного обрусенія», російської імперської державної політики, спрямованої на брутальну денационалізацію українців, що провадилась передусім в освітній сфері через пряму заборону і переслідування навчання рідною мовою. У такому розрізі через взаємини Франка із Левицьким варто ще раз нагадати про причини тимчасового перебування письменника на першому році навчання у Львівському університеті в москвофільському «Академічеському кружку» та націоналізацію і радикалізацію цього фінансованого російською державою об'єднання. Лукич 1917 р. в газеті «Діло», а 1926 р. в журналі «Новий час» опублікував спогади про Франка [276: 61–64], де оповів історію своїх взаємин

із Франком від жовтня 1875 р., коли познайомився з однокурсником у Львівському університеті, відзначив авторитет Франка між ровесниками, викликаний його ранніми письменницькими пробами у журналі «Друг». Лукич наголосив на причинах, що зумовили появу в москвофільському гуртку чималого числа учасників, яких називали «угодовцями» через їхню головно народовську національно-політичну орієнтацію: студентів приваблювала у цій організації наявність свого просторого приміщення від «Народного дому», читальні, солідної бібліотеки, стипендій і позичок, пільгових квитків у театр і т.п. Московська експансія вже тоді була «гібридною» за формою і передбачала передусім фінансове дотування «п'ятої колони». Лукич згадував про своєрідний переворот у москвофільському товаристві, куди вписалось близько тридцяти народовців і провели демократичні перевибори управи, відзначив чільну роль Франка власне як редактора зреформованого «Друга»: «Нема що й казати, що душею всього був Франко, як справжній літературний талант» [276: 61–64]. У «Споминах» Лукич головно і написав про 1876–1877, спільну працю з Франком, А. Дольницьким, М. Павликом над виданням «Друга», співпрацю з М. Драгомановим, взаємини із «старшими» народовцями та причини і наслідки арешту Франка: «Франко, якого на розправі зовсім неоправдано і безпідставно наклеєно соціалістом, хоч він в тім часі ним не був, посвятився публіцистиці, спершу публіцистиці свого народу, а опісля сусідській, на жаль, не без вини наших провідників, які не тільки боялися дати йому місце в наших товариствах і видавництвах, але виключили з “Просвіти” і заборонили приходити на “Бесіду”; а я – студіям в університеті, хоч щирі товариські зносини між нами зовсім не перервалися» [276: 63]. «Проскрибований» Франко завжди був бажаним гостем у Болехові, де Лукич отримав посаду нотаря, дружба і співпраця між ними продовжилась.

Отож, можна стверджувати, що предметом Франкових суміжних, межових публіцистично-педагогічних текстів відповідно до законів жанру стала вільна, авторська реакція-інтерпретація суспільних, педагогічних, мистецьких,

літературно-наукових проблем свого часу. Безпосередньо інспірувало Франка до есеїстичної форми, що була доволі поширеною у його мистецькій практиці, українське консервативне, клерикальне, регіонально замкнуте у Галичині тодішнє суспільство з його своєрідним дилетантизмом та агресивністю. Особливо у цей період Франко ангажувався у справи журналістські та освітні. Можливо, визначало це спрямування і нереалізоване прагнення кар'єри гімназійного учителя та університетського викладача, редакторські «круги пекла» у багатьох часописах, конфлікти як з москвофільською, так і народовською частиною українського соціуму в Галичині. Тобто, дуже часто Франко вибірково і доволі суб'єктивно трактував у своїх наукових і публіцистичних працях художню та суспільно-національну діяльність своїх політичних супротивників, намагаючись балансувати між вимогами непримиренного М. Драгоманова та об'єктивною доцільністю брати участь у провідному народовському струмені національно-культурного життя Галичини 2-ї половини 19-го століття. Консервативна *«шкільна естетика»* стала об'єктом критики Франка не випадково, адже у світлі позитивістської філософії *«праці над основами»*, *«органічної роботи»*, *«теорії малих справ»* роль освітянських інституцій була визначальною. Про те, що ця проблематика була дуже важливою для Франка, свідчать десятки художніх текстів белетриста, де так чи так висвітлено образи педагогів та їхніх вихованців, а також більше ніж сто сорок статей, оглядів, рецензій, у яких дослідник ангажувався у тогочасні педагогічні проблеми. Якщо у романтичній традиції тематично школа поставала у текстах головню у вигляді біографічного епізоду для вираження поглядів автора про виховання та методику навчання молоді, *«охарактеризовували»* окремі *«світлі»* і *«темні»* постаті педагогів, то ситуація кардинально змінилася в епоху позитивізму. В основі романтичної моделі свідомості був індивідуалізм, а художня література і літературна критика як правило висвітлювала негативну роль педагогічних інституцій для формування і росту окремих незвичайних, інтелектуально обдарованих чи чуттєвих і

вразливих особистостей, які стикалися замість навчання з жорстокими реаліями світу. Позитивісти змінили загальну тональність зображення теми школи в літературі і критиці, і пов'язано це було із новою «навчальною» (знову просвітницькою) моделлю свідомості, коли на перший план виходила роль освітніх інституцій у піднесенні морального та інтелектуального рівня всіх верств населення. Завданням і письменників, і критичного супроводу було не створення нової освітньої моделі, а в першу чергу руйнування недосконалої старої. Лише в окремих текстах Франка кінця 19-го та початку 20-го століття помітне уже виразне прагнення до об'єктивізації опису шкільництва. Це було загальноєвропейською тенденцією розвитку і белетристики, і літературної критики, і публіцистики того часу. Основною функцією була нещадна критика «взагалі», вказування на анахронічність як самої школи, так і панівних у ній методик навчання і виховання, деспотичного та авторитарного характеру педагогіки. Ці цивілізаційні ознаки виразно виявились і в творчій спадщині Івана Франка з педагогічною тематикою, і в його критичних рефлексіях із суспільною та освітянською проблематикою, зокрема в белетристичному нарисі «Моя стріча з Олексою» та есе «Наша публіка». Ці межові генологічні форми у виконанні нашого письменника також можемо вважати втіленням західноєвропейського цивілізаційного індивідуалізму, і насправді діяльність Франка, спрямована на трансформацію «ідентичностей і відповідно українського національного руху, стала результатом появи тут радикальної політичної культури, побудованої на запозичених модерних західноєвропейських зразках»; зокрема і його педагогічна і просвітницька робота справді мала на меті «деконструкцію старої “руської” релігійно-протонаціональної ідентичности модерною національною українською в австрійській Галичині в останній третині 19-го ст.» [99: 435], – зазначив історик-франкознавець. Франковий вибір, Франкова участь в «українофільському» русі, а саме співпраця соціаліста-радикала з патріотичним «народовським», а потім і націоналістичним табором насправді мала

синергетичний ефект для українського національного поступу, українського націєтворення, що аж ніяк не було просто «проектом». Спротив певною мірою викликає сама термінологія «модерного націєтворення», сказав би – «калькуляція» «проекту», відповідне «відкидання» чи «відсікання» історичного національного розвитку, водночас не можна не погодитись із стрижневою тезою Я. Грицака про те, що саме західноєвропейські модернізаційні дискурси і сам «персоніфікований» Франко – «символ динамічної модерної культури», допомогли здолати русофільський рух принаймні у Галичині, що уможливило й утвердило наші самостійницькі національні і громадянські стремління на століття, сформувало «поступове», модерне українофільство. Історик бачить Франка як «геніального творця» й послідовно «виволікає» його з «мулярського, каменяряського кар'єру» до храму (чи колізею) інтелекту. В його освітній і педагогічній діяльності, реалізованій у художній та публіцистичній продукції, зокрема у текстах «Моя стріча з Олексою» і «Наша публіка», відображено також і суспільний остракізм щодо вестернізованої радикальної еліти, і той факт, що «Найбільша... перешкода полягала в існуванні у суспільстві великих сегментів, байдужих до модернізаційних дискурсів націоналізму і соціалізму» [99: 439]. Зазначимо, що ця «перешкода» існує і в нинішньому все ще постколоніальному українському суспільстві, коли пострадянська псевдоеліта є вислідом слабкості національно ідентифікованої та інтелектуально розвинутої так званої інтелігенції. Століттями колоніальна метрополія планомірно і цілеспрямовано асимілювала та винищувала саме національно зорієнтованих українських інтелектуалів, тому наша нинішня слабкість та роз'єднаність великою мірою зумовлена тією «історією, яку не можна читати без брому», а сучасний український політикум майже повторює досвід Франкових часів, коли продовжується не боротьба програм, ідеології, а протистояння двох таборів – проукраїнського та антиукраїнського, а виборець голосує за харизму уподобаного лідера із відповідного національно зорієнтованого політичного об'єднання. Відсутність свого інформаційного та освітнього простору

призводить не тільки до ідеологічних, але й економічних втрат, адже популістські проекти однозначно перемагають в малоосвіченому, культурно відсталому середовищі, яким легко маніпулювати. Не тільки Франковий «символічний капітал» «національного поета-генія-пророка», але й передусім його виразно європейські цивілізаційні ідеї, спрямовані на розвиток і самоорганізацію громадянського українського суспільства, зокрема у сфері освітньої політики, сьогодні все ще актуальні.

2.5. Іван Франко проти «фанатиків москвофільства»: національні ідеали в освітньо-виховній та просвітницькій діяльності

Національна пам'ять (або ж відсутність її!) головно є вислідом культурного та політичного життя народу, бо, на жаль, об'єктивні наукові знання занадто мало впливають на більшість соціуму. Особливо це помітно зараз, коли роль інформаційних ресурсів, масової культури непомірно велика. Можна говорити про міфотворчість, про свідомо сформовані міфи, що майже не корелюються із об'єктивними знаннями, які мають лише свій обмежений академічний ареал. Стосовно Франка маємо усталений, артикульований упродовж майже сторічного домінування чужорідного ідеологічного режиму, міф про його соціалістичну (космополітичну, інтернаціоналістську) ідентичність. Звісно, на території академічних знань, де визначальною є все-таки інакша від масових уявлень логіка фактів та аргументації, таке трактування давно уже є анахронічним та виразно однобічним. Франко надзвичайно скомплікований феномен українського інтелектуала з виразною європейською ідентичністю. Приклад його діяльності, історичне значення його «біографії» і його «спільноти» активно впливає на формування світоглядної позиції сучасної України, майже половина якої все ще ідентифікує себе із міфічною «східнослов'янською» спільнотою, відмежовуючись від європейської історії. Чи, точніше, будучи штучно відмежованою. У цьому сенсі варто ще не раз

наголосити на тому, якого значення Франко надавав національній школі, рідній мові навчання, наскільки послідовним був щодо цього, бо ж так активно експлуатують цю поширену і вигідну антиукраїнським політичним колам ідеологему про певний «космополітизм», «наднаціональний соціалізм» Франка. Особливо – у вісімдесятих роках, коли надто ще впливав на нього «гуру» Драгоманов. Звернімось же натомість ще раз до полеміки 26-річного Франка із 63-річним Пантелеймоном Кулішем (чи не тут треба шукати причини особистої неприязні між двома майстрами нашої літератури, а зовсім не у конкуренції за «пальму першості» після Шевченка? – *В. М.*) у дуже значимій саме цим аспектом статті «Хуторна поезія П. О. Куліша», а надто до купюр цієї розвідки. «Хто знає, чи не була б нині Україна освіченою, самостійною країною, коли б при помочі Мазепи удалось було шведам побити під Полтавою Петра?» [665: 19], – емоційно опонував Франко, однак історія не знає умовного способу. Наголосити ж хочу на ще одному моменті у цій статті, коли молодий критик приймає даність, що всі українські письменники того часу робили свідомий національний вибір, «...і хоть пишучи на чужій, н[а]пр[иклад], московській мові, могли б швидко заробити собі і більше слави, і більше грошей, вони все-таки обіт положили собі писати тільки українським словом!» [665: 18–19]. Власне, можна припустити, що і самого Франка чекала би блискуча кар'єра, матеріальний добробут, якщо б він ідентифікував себе не-українцем. На жаль, у цьому немає сумніву. Варто підкреслити, що «національні святощі» не були байдужими Франкові у всі часи його діяльності, що, незважаючи на суто академічний вплив Драгоманова, новаторська наукова методологія якого поєднувалась із космополітичним світоглядом, уже у вісімдесятих роках учень переріс у цьому плані учителя: орієнтовно з 2-ї пол. 1880-х років Франковий світогляд визначають діалектичні принципи розвитку та взаємозв'язку соціального і національного*. На превеликий жаль, моральні принципи

* Продуктивною є схема «періодизації еволюції світоглядних позицій І Франка», яку накреслив історик і глибокий дослідник книгознавчих та джерелознавчих аспектів видавничої діяльності Франка Б. Якимович [714: 108].

конкретних особистісних дружніх стосунків між представниками різних націй не можна автоматично перенести на історичне співжиття народів. Ілюзорність віри у можливість цивілізованої міжнаціональної культурної і політичної співпраці української і російської, української і польської націй в умовах української бездержавності показав час. Іван Франко як ніхто інший насправду надзвичайно багато зробив для справи міжнаціонального єднання, свідомо йшов у «найми до сусідів», однак пізніше назвав «сентименталізмом фантастів» і «фарисейством» гасла «інтернаціонального єднання народів» [627: 276–285], які камуфлювали змагання до панування однієї нації над іншою, й у статті про суспільно-політичні погляди свого вчителя стверджував: «Коли б було можливе, що вся суспільність, уся інтелігенція перейнялась би таким «демократизмом», то над нами як над нацією була б висипана могила» [650: 423–438].

Стосовно питання мови творчості, то Франкові погляди та й практика уже відрізнялася від, до прикладу, позиції Тараса Шевченка, який питання національної мови розглядав як засадничий критерій народності літератури та зіставляв для порівняння творчість нашого Г. Сковороди та Роберта Бернса, вважаючи справді народним саме шотландського поета [14: 445–446]. Між тим, Франко як ніхто з нашого письменства і науки дуже багато писав чужими мовами, однак стосовно потреби і можливості здобування освіти рідною мовою, особливо початкового і середнього рівня, був однозначно категоричним. Учений рішуче протистояв спробам заміни української наукової мови російською, польською чи німецькою як «більш поширеними», «доступними», що, буцімто, краще служитиме «загальному прогресові». Стрижневі тези нашого мислителя беззаперечно знайшли розвиток у подальшому європейському національному розвитку, багатоманітності та індивідуалізмі західної культури. У філософському дискурсі Г.-Г. Гадамера, який виявляв постійний інтерес до питань літератури і мистецтва, а його доробок завершив сучасний етап формування філософської герменевтики (після

В. Ділтея та Ф. Шляйермахера), цікавим для нашого ракурсу дослідження є постулати про «духовну реальність», про спорідненість сфер герменевтики і поетики. Як влучно зазначив Дмитро Наливайко, «За Гадамером, герменевтика не сходиться до «спілкування з текстами», її універсальне завдання виникає з того, що люди, покоління, епохи втрачають взаєморозуміння і постає необхідність пошуків чи відновлення «спільної мети», порозуміння між ними» [376: 5]. Гадамер у дослідженні-доповіді «Різноманітність мов і розуміння світу» вже у 1990 році чітко формулює: «Мое завдання як філософа полягає в тому, щоб уточнити поняття, з якими нам тут доводиться працювати. Слід запитати себе, що означає «мова», а що – «світ» і також що таке «багато» та «один». Вавилонська вежа – це зворотне віддзеркалення проблеми єдності й множинності. Єдність виступає як небезпека, а множинність – як подолання небезпеки» [115: 165]. Філософ оригінально інтерпретує біблійну історію Вавилонської вежі, коли Господь змішує мови «єдиного» народу для того, щоб позбавити його гордині, войовничості та непогамовного прагнення до панування в світі. Мимохіть, зазначає філософ, починаєш думати, що єдність і солідарність, які виникають за наявності єдності мови, уособлюють нездоланну енергію волі та безмежну віру в те, що люди покликані панувати. Однак сучасний світ свідомо обирає розмаїття мов, бо це є важливим «запобіжником» у процесах глобалізації людства, коли прагнення окремих народів домінувати над іншими набуває таких загрозливих форм протистояння, що щораз більше подібне на успішне самогубство. Історія постання і розвитку імперій засвідчує незаперечний факт, що одним із домінантних питань у їхній практиці було і є прагнення до уніфікації, зокрема – у мовній сфері. Особливо яскраво це бачимо в українській історії, в українсько-російському протистоянні. Імперія завжди прагнула і прагне «Вавилонської вежі», ритуалу підкорення та психопатичного бажання помірятися силою з іншою частиною людства. Досвід Європи дав не один приклад того, «... що не математика, а мовний стан, в якому перебуває людство, закладає підвалини сучасної цивілізації» [115: 167]. Гадамер цю тезу

сформулював, досліджуючи суть людського буття, яке бачив у тому, щоб «...зрозуміти себе у відношенні до інших. А «розуміння-себе-у-відношенні-до-інших» означає зрозуміти інших. Мається на увазі моральне, а не логічне розуміння. Взагалі це найважче завдання для людини – а особливо для нас, тих, хто живе у світі, сформованому монологічністю науки» [115: 171]. Франко чітко бачив небезпеки «вавілонщини», завжди захищав рідну мову і літературу, сам досконало володіючи багатьма мовними інструментами, пишучи не тільки наукові, але й художні тексти чужими мовами. Однак у його науковій і мистецькій практиці не виникало почуття «втрати мовної батьківщини» через втрату навичок комунікативного мовлення, через відчуженість від споконвічного, від звичаїв, традицій, рідного і знайомого світу. Принагідно варто зазначити, що сучасна українсько-російська війна справді розпочалась через «мовне питання», яке зовсім не було просто «зачіпкою» для агресії: це кардинальна проблема для існування імперії, адже безповоротний (надіюсь!) відхід України від останньої «імперії зла» на європейському континенті остаточно позбавляє Росію можливості «будувати вавилонську вежу». Насправді не було жодної мовної дискримінації на Сході України і в Криму російськомовного населення (навпаки – утискались українськомовні), але більшість українців вибрали європейський цивілізаційний шлях, відмовились від «русского міра», сиріч – «вавилонської башти», не захотіли брати участь у «колективному самогубстві», що і стало фактичною (і закономірною) причиною імперської агонії.

У праці «Батьківщина і мова» Гадамер влучно відзначив: «Звичайно, кожен, хто досконало володіє своєю рідною мовою, може вивчити інші мови й, зрештою, досягти певної межі досконалості й в них. Проте вирішальний момент полягає ось у чому: хто живе у вигнанні, той не може сам повернутися до власного мовного світу зі своєї власної волі. Коли прибулий у чужу країну відчувається як гість у мовному середовищі цієї країни, він ще не втратив своєї батьківщини» [114: 188]. Власне, у працях Франка чимало апелів до постатей

етнічних українців, які стали донорами чужої, передусім російської культури, пережили ефект примусового чи добровільного відчуження від рідної мови, зазнали на собі того, що філософ називає «печать відчуженості». Чи не найбільш промовистою і типовою була Франкова оцінка одного з таких українців-емігрантів, яких уже сучасний філософ метафорично назвав «...прохач, який стоїть біля мови. Він хоче, щоб мова його почула» [114: 190]. Йдеться про українського письменника і науковця Данила Мордовця. Найбільш цілісною була Франкова рецензія на видання «Д. Л. Мордовець. Оповідання. С.-Петербург. Типографія В. С. Балашева. 1885. Стор. 95, в 8-ку», яку вперше було опубліковано польською мовою у додатку до газ. «Kraj» (Dział literacki «Kraju». – 1886. – №24. – 15(27). УІ. – S. IV–V), у рубриці «Z literatury ukraińskiej» під назвою «D. Ł. Mordowec. Opowidania. S. Peterburh, 1885»*. Франко у вступі до рецензії висловив жаль щодо незначної участі Мордовця в українському письменстві, адже 100 сторінок книжки вмістили «<...> майже все, що зробив для українсько-руської літератури чоловік не посліднього таланту і один з перворядних майстрів українсько-руської мови. П'ять очерків, заміщених в сій книжечці, одна робота критично-літературна, видана осібною брошурою (“За крашанку – писанка. П. Ол. Кулішеві”. Петербург, 1882), одна недокінчена поема, один переклад з Гоголя і ще два очерки, публіковані в Галичині, – ось і все, що написав по-українськи п. Мордовець» [534: 183]. Рецензента вразив величезний перелік російськомовних творів автора, і він метафорично оцінює українськомовну спадщину як потребу «<...> вилити на рідній мові ті думи, чуття і спомини, котрі не завсігди можна вилити на мові чужій» [534: 183], працю не для заробітку, а за покликком серця. Вважаючи українську літературу рідною для письменника, для якої він «<...> заховав одно – своє серце, м'яке, вразливе і мелодійно настроєне, але позбавлене всяких сильних і енергійних

* Рецензія не увійшла до 50-томового видання і 2008 року передрукована за публікацією у «Ватрі» у 53 додатковому томі [т. 53, с. 183–190] в упорядкуванні і з коментарями О. Б. Луцишин, де зазначено, що автограф статті Франка під назвою «Данило Сліпченко Мордовець (по поводу його “Оповідань”, виданих 1885 р. в Петербурзі)» (недатований) зберігається: ІЛШ. – Ф. 3. – № 789.

акордів», Франко образно вказував на сильні і слабкі якості художнього стилю Мордовця і лояльно написав: «<...> коли мислитель, учений і романіст Мордовцев під не одним зглядом заслужив, може, на закиди, то українсько-руський поет Данило Мордовець є і останеться назавсідги вельми симпатичною, хоч не вельми й визначною літературною появою» [534: 183–184]. Історія українофільства в нарисі Мордовця «Скажи, місяченьку» з наголошуванням тих моментів, коли на перших ролях був М. Костомаров, у Франка викликала дещо критичну оцінку вибіркового (бо пропущено спомини про Кирило-Мефодіївське братство) та обережного художнього малюнка цього руху, відчутну іронію у зауваженні про те, що тепер і Костомаров почав схилитися до сателітного розвитку української мови у фарватері російської, і суспільність московська стала неприхильною до українофільства, й уряд російський українську мову заборонив. Найкращим з нарисів вважав критик «Із уст младенців», що сюжетною канвою має відвідання автора разом з Галкою-Костомаровим зоологічного саду. Фантасмагоричні картини минулого України через споглядання старезного орла, що був свідком перетворення козацької вільної землі на степи «косарів і гречкосіїв», Шевченків мотив розкопування козацьких могил, модерновий образ залізниці як символу остаточного руйнування старої патріархальної, але вільної землі. Франко у рецензії переоповідає розгорнуту дидактичну алегорію про українця-орла і москаля-ведмедя, підкреслюючи відтворену у творі Мордовця кращу адаптивність до підневільного життя «ведмедів», зумовлену ментальними національними особливостями характеру. Поділяючи погляди письменника, рецензент теж наголошує на потребі більш наполегливого, концентрованого та агресивного поступу, адже успіху досягне тільки той, хто постійно його домагається: «Отсі слова автор ставить на вид усій українсько-руській громаді, тій тихій, задуманій, хоч роботящій і повній любови до свого рідного та самопожертви, але мовчазливій, несміливій та слабій задля недостачі міцної організації та ясною суцільного почуття, єдності цілей і напряду українсько-руській громаді.

“Хто більше реве, тому й дають, а хто мовчить, тому й зась”, то є тільки та громада, тільки та суспільність може мати надію на ліпшу будуччину, на самостійність і свободу, котра зуміє і зможе все те вибороти собі, здобути дружним громадським і невсипущим змаганням. Не досить теоретично доказувати права України-Руси, самостійність українсько-руського народу, мови, літератури – треба приложити рук і сил до практичного осущення українських ідеалів, до виборення України-Руси того, чого мимо всяких теоретичних доказів не дає їй груба, брутальна сила» [534: 190].

Ю. Барабаш відзначає цікаву психологічну мотиваційну деталь на прикладі вимушеної еміграції Тараса Шевченка: «Парадоксально, але факт: саме чужий Петербург часто-густо змушував українця по-новому глянути на свою Україну, мовби вперше відкривав йому очі на рідний край і на самого себе, ставав каталізатором пробудження й загострення національної пам'яті, імпульсом до національної самоідентифікації» [12: 39]. Характеристичною у цьому плані є також і діяльність Івана Франка, адже, популяризуючи українське письменство, Франко-оглядач писав польською мовою і публікувався у журналі «Prawda». Український літературний критик виявив себе яскравим прихильником загальної, «соборної» літератури незалежно від належності до різних держав, апологетом спільного розвитку національної белетристики. 1887 року Франко відгукнувся про творчість того ж Мордовця в оглядових статтях про розвиток української літератури та рецензіях окремих українських альманахів, акцентуючи на українофільській діяльності на материковій Україні та навіть протиставляючи її певним чином «анемічному» галицькому українському письменстві. Зокрема, у синтетичному огляді «Українська література в Галичині за 1886 рік» Франко доволі полемічно вказує на консерватизм та анахронічність власне галицької української літератури, що зумовлено, на думку автора, безплідною міжпартійною полемікою, ляком соціальної проблематики, «усього, що називається дійсністю і життям» [659: 44]. Дивлячись на місцеве письменство через соціологічну призму, Франко

називав у цій розвідці галицьку літературу «<...> бідною, блідою, безплідною, позбавленою запалу й оригінальності» та писав: «Якщо при цьому галицькі українці не втратили ще цілком інтересу до власного письменства, якщо вони читають речі, друковані їхньою мовою, то тільки завдяки продукції на Україні, завдяки тамошнім авторам, як Нечуй-Левицький, Панас Мирний, О. Кониський, Д. Мордовець та інші» [659: 44–45]. Детального аналізу власне продукції цих авторів, які друкуються в Галичині, але виростили на іншому ґрунті, Франко у цій розвідці не здійснив. Натомість маємо концентрований аналіз творчості цих письменників в огляді «Українська альманахова література», опублікованому того ж 1887 року у тому ж польському часописі «Prawda». Зокрема, про епічний твір Мордовця «А все пречиста» Франко писав: «Це – чудова записана з народного переказу кримінальна новела. Парубка підозрюють у вбивстві єврея, все свідчить проти нього, і одно тільки могло б його врятувати – доведення alibi, але саме цього він не хоче зробити, щоб не скомпрометувати дівчини, у якої він був саме тієї ночі. Але вона сама, прибувши до Києва на прощу і випадково зустрівши свого милого на вулиці, коли його вели на суд, пішла за ним до залу суду і говорить всю правду і рятує його від нещастя. Оповідання написане у простій, дещо сентиментальній і трохи церковній манері пана Мордовцева, однак, незважаючи на це, справляє сильне враження, особливо тому, що показує почуття простих сільських людей – членів суду присяжних» [656: 102–103]. Соціальна проблематика твору, психологізація образів селян і чиновників, все ще новий на той час жанр «кримінальної новели» знайшли схвальну оцінку критика, незважаючи на дещо пересадний «сентиментальний» тон оповіді, консервативну нарацію, загальну моральну-дидактичну («церковну») манеру письма Мордовця. Ще одну розгорнуту оцінку твору Мордовця на сторінках польської преси («Prawda», 1887) Франко дав у рецензії на збірник «Степ» (Херсонський белетристичний збірник. Херсон, 1886. Друк. у Петербурзі, 1886). Вважаючи наукові праці збірника (невиправдано, на думку Франка, названого белетристичним) більш вартісними, ніж власне літературні

зразки, рецензент вказав на їхню вимушену «чужомовність» (всі надруковані російською мовою) та відзначив декілька художніх текстів, а саме публікацію драми «Бондарівна» І. Карпенка-Карого, нарису «Невинна» І. С. Нечуя-Левицького, повісті «Бідна дівчина» М. Грушевського і ліричного нарису «Будяк» Мордовця. Про останній твір, зокрема, Франко писав: «“Будяк” пана Мордовця – річ невелика і овіяна теплом справжнього ліризму. Автор черпає зі своїх спогадів, показує ціле своє життя в алегоричній картині свого ставлення до барвінку і калини, що росли в саду перед його рідною домівкою на Україні. Що раз далі відводила його доля від цих товаришів дитинства – до шкіл, до столиці, а коли врешті на схилі віку він повернувся, щоб натішитися ними, послухати українських пісень і заплакати, – він почув під вікнами іншу пісню, а від барвінку і калини не знайшов ані сліду» [520: 116]. Пройнята глибоким ліризмом та чуттєвістю розгорнута дидактична алегорія «холодних вітрів» як реакції і наслідку несприятливих суспільно-національних обставин розвитку народу передбачає загибель свого питомо українського і постання «будяка» – символу запустіння, уособлення чужого. Це те явище, про яке герменевт афористично зазначав, що «Рідна мова вміщує для кожного елемент зв'язку зі споконвічною батьківщиною. Це маємо й у випадку, коли людина володіє багатьма мовами і навіть коли вона чує рідну мову і розмовляє нею лише зрідка, недовгий час спілкуючись зі своїми земляками. Кому ж випала доля жити у вигнанні, той завжди живе між бажанням забути й бажанням запам'ятати, між прощанням і згадкою, між втратою і новим початком. Життя – це заглиблення в мову» [114: 189].

Отож, бачимо у Франкових оцінках творчого доробку Д. Мордовця доволі «поблажливе» ставлення до художніх складових текстів, схвальні відгуки про соціальні і психологічні мотивації його героїв, однак наскрізним рефреном є вказування й виказування того, що для своєї рідної літератури письменник і науковець знаходить «окрушини» часу, а така діяльність є свого роду ностальгійним релаксуванням, спробою спокути. Особливо різко про

такого стибу «заробітчан» критик написав у праці «Д-р Остап Терлецький. Спомини і матеріали» (вперше надруковано в ЗНТШ. 1902. Кн. 6. С. 1–64). У статті, поміщеній у 50-томовому виданні [542: 304–370], зроблено купюру: «<...>Між росіянами, навіть між винародовленими українцями, які своє забуття про рідний народ та його інтереси силкувались ефективно прикривати плащем всесвітнього лібералізму та ще й тим аргументом, що розвій культури й так не тепер, то в четвер затре всі національні різниці, зілле всі національні індивідуальності докупи в одну сім'ю, а в таким разі працювати для розвою одної якоїсь національності – се регрес, назадництво. І вони, поступовці, в ім'я поступу покинувши Україну, говорили й писали по-російськи, працювали над розвитком російського, навіть спеціально великоруського народу» [541: 180]. Автор коментарів Є. Нахлік небезпідставно вважає, що у вилученому фрагменті праці Франка міститься натяк на постать Д. Мордовця, який у своїх ранніх працях, а саме у статті «Печать в провинции», опублікованій у петербурзькому журналі «Дело» (1875. – № 9. – Сент. – С. 44–74; № 10. – Окт. – С. 2–32), висловив подібні шовіністичні погляди, а під тиском різкої критики в російській та українській пресі був змушений визнати помилковість своїх розмислів у статті «Quos ego» (Дело. – 1876. – № 5). Є. Нахлік також у коментарях цитує фрагменти листування з редакцією «Зорі» Б. Грінченка, М. Грінченко, Т. Зіньківського, у якому вони протестували проти поверхового та некритичного сприйняття постаті Мордовця, та доводить, що Франкові було відоме це послання [560: 286–287].

Окрім згаданих повище, варто назвати Франкову рецензію літературного збірника «На вічну пам'ять Котляревському» (Видавництво «Вік». – К., 1904), яку вперше було опубліковано у ЛНВ (1904. Т. 28. Кн. 10. С. 43–48). Вважаючи книжку «<...> помітною появою в нашій письменстві», рецензент з-поміж 38 письменників («українських і галицьких»), відзначив, зокрема, і твір Данила Мордовця. Зарахувавши митця до покоління «старших», критик писав: «І малесенький нарис Д. Мордовця “Луна з нової України” вітаємо радісно як

одну з проб розширити обрій нашого літературного терену. В оповіданні селянки-українки автор малює тут епізод із українського переселенського руху над Амур і життя українців у тих далеких сторонах. Звичайний спосіб оповідання Д. Мордовця, більше ліричний, ніж епічний, не дає ярих, пластичних образів, але зате лишає в душі декілька тонів, що довго і глибоко торкають чуття і малюють невивгасну любов українців до рідного краю та тугу за ним і на нових оселях» [597: 228]. Як бачимо, Франко відзначив розширення тематичного та географічного ареалу національного письменства через залучення у белетристику зображення життя української діаспори – переселенців на Далекий Схід, чи, так званий, Зелений Клин, – тема, піонером якої був Мордовець, а пізніше її розвинули інші українські письменники, зокрема І. Багрянний. Знову Франко наголосив на «більш ліричній, ніж епічній» авторській манері письма Мордовця, поетизації та експресивності тексту, його сентиментальній стилізації. У надрукованому у ЛНВ (1905. Т. 31. Кн. 8. С. 200) некролозі Франко крім загальновідомих біографічних фактів та доволі короткого огляду російськомовної історичної та літературної спадщини Мордовця так відгукнувся про письменника: «До українського письменства він належить своєю поемкою “Козаки та море”, кількома побутовими оповіданнями (“Дзвонар”, “Старці”, “Солдатка”), рядом лірично-публіцистичних ескізів чи фантазій, полемічною статтею “За крашанку – писанка» [535: 43]. Тут мовиться про літературний дебют Мордовця, що відбувся саме українською мовою у його ж виданні (спільно з М. Костомаровим) «Малорусский литературный сборник» (Саратов, 1859). Отож, «поемка» – це написана ще 1854 на основі фольклорних джерел та під виразним впливом раннього Шевченка поема «Козаки та море» про історичне минуле України, що виразно засвідчувала національну позицію автора у збірнику. Завершується некролог своєрідним визнанням неабияких заслуг покійного для української культури та знову ж таки, незважаючи на жанр і відповідну конвенціональну ввічливість, певним доріканням за недостатню, на думку

Франка, увагу до її проблем: «З тим усім Мордовець належить до великих майстрів української мови, та й своїми симпатіями він усе був на боці України, хоча й не можна сказати, щоб усе був вірний тим симпатіям і щоб усе віддавав українській справі такі услуги, які міг би віддавати завдяки своїм впливам у російській літературі» [535: 43].

У «Нарисі історії українсько-руської літератури до 1890 р.» (Львів, 1910) Франко ще раз відзначив ті перешкоди, що їх Мордовець (як й інші українські письменники у російській імперії) мусив долати, щоб публікуватися українською мовою всупереч чисельним заборонам. «Із самостійних видань українською мовою, що в 80-х роках здужали пройти через тиски російської цензури, назвемо поперед усього дві гарні книжечки Данила Мордовця, обі видані в Петербурзі, а власне одна – “Писанка за крашанку П. Куліша”, видана 1882 р., і збірка “Оповідання” видана 1885 р.» [600: 384]. Загалом Франкова оцінка спадщини Мордовця доволі послідовна й об’єктивна зі сталим наголошуванням на достоїнствах майстерно і талановито виробленої мови його творів, на чуттєвості і рефлексивності індивідуального авторського світовідчуття та художнього світотворення, на ліризмі і дещо анахронічній сентиментальності текстів. Так само майже постійно Франко підкреслював обмеженість ідейно-тематичних координат прози Мордовця, недостачу соціальних мотивацій у ній, визнаючи оригінальність і різноманітність образів та постійну читацьку зацікавленість цією літературою, відзначаючи при цьому системні перешкоди і переслідування російською владою українських письменників, будь-яких українськомовних текстів.

Про те, наскільки все таки різною була мовна політика двох імперій, що поділили більшість українських земель між собою, велемовно свідчать матеріали допиту І. Франка під час арешту 1889 року від 18 серпня до 29 жовтня. Абсурдні підозри австрійської поліції про співучасть письменника у діяльності «російських емісарів» з метою «відірвати Галичину від Австрії» виникли внаслідок «просвітницького» приїзду групи київської молоді (головно

студентів) до Львова на запрошення дружини І. Франка Ольги. Сергій Деген із сестрами, Федір Кістяківський, які приїхали пізнати українську Галичину та Прикарпаття, були безпідставно підозрювані у шпигунській діяльності, як і галичани, що їх гостили. У протоколах Львівського крайового суду про допит від 17 вересня занотовано запитання до Франка: «Із слідства видно далі, що у Львові українські студенти на честь Дегенів і решти київських гостей влаштовували етнографічні вечорниці і якийсь товариський вечір. Що вам про це відомо?» На що Франко відповів: «Цей вечір затягнувся десь за північ. На ньому Лопатинський читав вірш «Каменярі», співали українські пісні і були промови з цієї нагоди. Так, студент Трильовський виступив з вітальною промовою до київських гостей, дякував їм за приїзд. Дякували панам Деген за честь, що відвідали товариство, а Федір Кістяківський у промові дякував за дружній прийом. При цьому згадував про різницю умов життя українців на Україні і тут, в Галичині. [В Галичині] можна по-українськи писати, вчитись, розвивати українську мову, а, навпаки, в Росії, це все заборонено, і тому подібне в цьому дусі» [182: 132–133]. Франко на допиті в поліції відкрито говорить про необхідність взаємного пізнання українців Східної України і Галичини, вивчення звичаїв, мови, літератури і заперечує будь-які натяки в соціальному чи політичному напрямку, всіляко вигороджує своїх «східних» друзів. Либонь, у матеріалах цього допиту навіть прочитується певне «захвалювання», «лестощі» австрійській ліберальній мовній політиці на противагу шовіністичній асиміляторській практиці щодо українців в російській імперії*.

Часто у своїй публіцистиці Франко підкреслював той факт, що українська культура і література зокрема були джерелом і засобом формування основ тогочасної російської, особливо у 17–18 ст., натомість новопостала імперська метрополія «віддячувала» заборонами і репресіями. У знову ж таки

* Детально про «справу С. Дегена і товаришів», «горезвісний судовий процес Франка і Дегенів» див. у відповідних статтях Франківської енциклопедії та інших джерелах [1, 381, 705].

польськокомовній, фундаментальній для української історіографії статті «Характеристика української літератури XVI–XVIII століть» історик літератури зазначив: «Відхід київської митрополії під московський патріархат у 1685 р. завдав сильного удару цьому останньому осередкові самостійної південноруської літератури. Щоправда, Москва спершу не думала про її пригнічення, а радше абсорбувала її. Цілий ряд видатних південноруських учених, письменників, теологів, проповідників мандрує до Москви, серед них Стефан Яворський, Симеон Полоцький, Димитрій Ростовський, Епіфаній Славинецький, Теофан Прокопович та інші. Вони вносять потужний струмінь світла і думки в темні, закорузли в бездушній формалістиці, московські уми, вносять багато звичаїв, звичок і поглядів, перейнятих із Заходу, з Польщі і незнаних в тогочасній Москві» [664: 359–360]. Через десять років Франко уже більш категорично оцінював українсько-російську співпрацю, констатує її безперспективність і навіть шкоду для «загальнослов'янського» поступу, адже шалене шовіністичне прагнення переважної більшості російських еліт всі народи «утопити» в «русском море», підживлене абсолютистською політикою царизму з його агресивним «православієм», нівелювало спроби гіпотетичної «вестернізації» Росії. У статті «Михайло П[етрович] Старицький» купюровано таку фразу: «Що українці ще від свого державного сполучення з Москвою не переставали працювати для російської науки й просвіти – се доказує маса блискучих імен, починаючи від Прокоповича, Туптала, Яворського, а кінчачи Гоголем, Костомаровим, Ковалевським. Що українці здавна шукали волі разом з чільними великорусами або й наперекір їм – се доказує довга низка імен від Мазепи й Сірка аж до Желябова, Лизогуба й Драгоманова. Та тільки одно й друге чи може вважатися аргументом, що так воно й надалі має бути? Мені здається, що навпаки: коли б українці здавна були працювали *для себе* (письмівка Франкова – *В. М.*), для своєї національності, не оглядаючися на абстрактний общерусизм, то не тільки піддвинули б були Україну високо, але

й загальноруська й загальнослов'янська сила була б у сумі багатша та більша» [592: 180].

Не дивно, що всі колонізатори традиційно намагалися впроваджувати свою адміністрацію, освіту та базові культурні цінності. Зрідка, але бувало так, що панівна нація все-таки запозичувала цивілізаційні надбання завойованого народу, використовуючи їхні економічні і суспільні здобутки. У випадку ж колонізації України московитами бачимо той відразливий приклад, коли колонізатори замість того, щоб формувати на основі розвинутої культури сусіднього етносу свою власну, зосереджуються на імітації процесу, намагаються «перекупити» кращих представників релігії, письменства, педагогіки. Ментальні риси російської суспільності не дозволили сприйняти і засвоїти європейські засади індивідуалізму та права окремої особистості на вибір і розвиток, що вже тоді складали основні напрямні зокрема і європейської педагогіки. Натомість, схильність великої частини російської людності до авторитаризму і деспотії у її різних формах знайшла своє вираження у мовчазному потуранні багатовікової денаціоналізації тимчасово завойованого українського народу самодержавними інституціями. Франко системно висвітлював оцю імперську політику «обмоскалення». Фахово критикуючи вади європейської освітньої системи, передусім стосовно навчання українців, він водночас зіставляв можливості наддніпрянців і наддністрянців щодо самого факту навчання хоч би у початковій, так званій народній школі. Незважаючи навіть на найбільш елементарну, базову потребу навчання рідною мовою, статистичні дані показують неспівмірність реалій власне можливості набуття освіти. Цифри є надзвичайно промовистими, а Франко був чудовим аналітиком статистики. У статті «Народні школи на Правобережній Україні» він оперує такими даними: «В усіх трьох губерніях, з котрих кожда мало чим менша від Галичини, є міністерських шкіл всього-на-всього 788 (в Галичині є народних шкіл поперх 3000)...» [603: 163]. Йдеться про Київську, Волинську і Подільську губернії, про тодішні початкові школи на їхній території. Франко зазначає, що

були ще церковно-приходські, попівські конфесійні школи, «неспосібні до порівняння», а також пише: «Існують, крім того, по всіх трьох губерніях таємні школи польські, на котрі «Киевлянин»^{*} дуже злиться і проти котрих уряд російський придумує різні способи, бо вони, звісно, перепиняють його змагання до обмоскалення краю» [603: 164]. Отож, польська суспільність теж зазнавала тотального русифікаторського тиску, по-своєму боролася проти російського економічного та денаціоналізаційного тиску, що і відзначив Франко. Український письменник добре знав белетристичну творчість тих польських митців, які поєднували її із активною педагогічною діяльністю у своїй суспільності, а це передусім Адольф Дигасінський, Стефан Жеромський, Болеслав Прус, Еліза Ожешко та ін. Польське шкільництво того часу (також і на автохтонних українських землях Волині, Поділля і Київщини) історики польської освіти оцінюють так: «Дійсний стан освіти в «Краю Надвіслянським» ставав щораз похмурішим. ...Публічне шкільництво було цілковито зрусифіковане. Найважчі часи припали на період 1879–1897, коли куратором Варшавського Наукового Округу був Александр Апухтін. Ліквідація багатьох шкіл спричинила зростання анальфabetизму. Польське шкільництво виживало через приватне або домашнє навчання; бувало, що «ховалося» за допомогою різних форм громадської діяльності або «переходило у підпілля» [761: 149]. Як бачимо, освітні проблеми поляків під російським «берлом» були подібними до наших, і треба визнати, що боролися вони з русифікацією у силу комплексу об'єктивних причин значно успішніше. А дуже часто ставали прямими опонентами для українців, намагаючись полонізувати через освітню політику уже частину нашого народу. Особливо це стосувалось української інтелігенції, передусім у Галичині. Боротьба за національну школу українців і поляків була безпосередньо пов'язана із політичними змаганнями за майбутню державність, тому набувала запеклого і безкомпромісного характеру, однак провадилась усе-таки за певними цивілізованими правилами, що їх встановлювала конституція

^{*} Російська монархічна газета, що виходила у Києві упродовж 1864–1919 рр.

Австро-Угорщини. Натомість, «В России нет закона, Но столб, а на столбу корона», – так писав Франко про особливості функціонування державного устрою іншої імперії, використавши афористичний вислів О. Пушкіна як мотто у надзвичайно гострій за стилістикою викривальній статті «Правове становище української літератури в Росії» [630]. Як про нинішні реалії тоталітарного російського державного устрою Франко писав: «Зрозуміло, що через те говорити про “юридичний” статус будь-чого – справа проблематична. Такий стан не змінився там і досі. “Свод законів” там сягає сотні томів, але, на думку іншого видатного російського письменника Щедріна, ті “закони” друкуються лише для того, щоб бути окрасою канцелярських полиць, а країною і долями людей, що мешкають у ній, керує “планета”, тобто випадок, сваволя вже не якоїсь однієї людини, а воля якихось невідомих елементарних сил» [630: 468]. Український кореспондент польського часопису саркастично зазначав: «Наводимо ці зауваження на початку цієї статті з тією метою, щоб читач міг виробити собі належну норму для оцінювання тих “правових” обставин, серед яких вегетує письменство одного братнього, 18-мільйонного слов’янського народу під берлом Росії, – письменство малоруське, чи українське» [630: 468]. Франко у своїй публікації апелює також до «змістовної і написаної з об’єктивним спокоєм» статті у цій справі у народовській щоденній газеті «Діло» та стверджує, «що для читачів “Кур’єра” представлені тут речі не будуть новими, адже про них неодноразово йшлося в нашому часописі» [630: 468]. Публіцист підкреслив, що цензурні утиски передусім розпочалися щодо використання української мови у сфері релігійній та освітній: «Перше вилучення українського слова з-під загальних законів преси відбулося в Росії 1863 року, коли синод як духовна цензура заборонив будь-які українські друки релігійного змісту, а міністерство внутрішніх справ у відділі світської цензури заборонило друкувати українські книжки популярно-наукового та педагогічного змісту» [630: 469]. Зрозумілими є причини, через які ця стаття Франка на захист української мови не була передрукована у 50-титомовику,

адже у ній концентровано показано різницю правового статусу двох частин розділеного народу, підкреслено репресивний характер «братньої» слов'янської держави: «Отже, юридичний статус українського письменства в Росії нині виглядає так:

1. Не можна видавати українських книжок релігійного, популярно-наукового та педагогічного змісту.
2. Не можна друкувати українських книжок наукового змісту.
3. Не можна привозити в Росію без окремого дозволу головного відомства у справах преси жодних українських книжок, брошур і часописів, надрукованих за межами Росії.
4. Не можна нічого друкувати іншим правописом, за винятком: а) історичних документів і пам'яток – правописом оригіналу; б) словників, белетристики і музичних нот російським правописом або тим правописом, що використовувався на Україні не пізніше, ніж у XVIII ст.
5. Не можна виголошувати будь-яких лекцій чи рефератів українською мовою.
6. Не можна існувати театрам суто українським (українське товариство, драматичні трупи мусять поруч з українським твором грати також російський).
7. Навіть усе те, що не є забороненим, може друкуватися тільки з умовою, тобто лише тоді, коли головне відомство у справах преси в Петербурзі визнає рукопис як такий, що надається до друку.
8. Вистави українських драм можливі також лише за умови, тобто тоді, коли генерал-губернатор за кожним разом дасть дозвіл.

Так виглядає сьогодні правове становище української мови в Росії!» [630: 470–471].

До тридцятиріччя ганебного Емського акту російського царя Олександра II про подальше обмеження вживання української мови у пресі та сценічному дійстві Іван Франко написав блискуче аналітичне есе головно про фарисейську

позицію «великоруської еліти», яка, інфікована шовінізмом, жодним голосом не вступилася за права українців на свою словесність, на свій національний розвиток. Перефразовуючи нашу народну приказку («Як зап'яла в сухий пень, То стояла цілий день») та сатиричний образ М. Салтикова-Щедріна, Франко іронічно писав: «Один російський гуморист оповідає про ізвозчика, що, наїхавши на розі вулиці на кам'яну тумбу, перевернув свою тарадайку, а потім, ставши над нею і зорієнтувавшись, де він, плюнув з досади і крикнув: «Тридцать лет, и всё на эфтом самом месте!» [651: 577]. Звісно, що ця публікація також не увійшла у свій час до 50-титомового зібрання творів класика, але варто відзначити особливий ракурс навколо царського указу, на якому наголошував Франко: навіть деякі імперські чиновники ратували за певні поступки українофільському рухові (дозвіл на театральні вистави, обмежений друк книг українською мовою), однак категорично були проти викладання українською у початковій і вищій школі та проти українськомовних навчальних підручників. Автор коментарів до публікації статті у 54 додатковому томі до 50-титомовика І. Франка Андрій Франко зазначив: «Йдеться про меморіал (документ, призначений для вищих урядових сфер) О. Дондукова-Корсакова, складений 1879 або 1880 р. з приводу становища української мови й культури після царського указу 1876 р. і призначений для інформації царя та вищих сановних осіб. О. Дондуков-Корсаков наголошував, що цей указ завдає шкоди зовнішній і внутрішній політиці Росії, і пропонував ряд поступок українофільському рухові (зокрема, скасування заборони театральних вистав, друкування книг українською мовою тощо), проте виступав категорично проти викладання українською мовою у початковій і вищій школах, видавання підручників, вживання в адміністративних сферах та судочинстві» [431: 1092].

Власне, Франко аргументовано і переконливо формулює ту тезу, яка невдовзі стане «крилатою», називною, і буде «приписана» головно Володимирові Винниченку: «Російський демократ закінчується там, де

починається українське питання»^{*}. Між тим, саме Франко одним із перших у багатьох публікаціях піднімав питання відповідальності російської ліберально-демократичної інтелігенції (тобто – націоналістичної) за українсько-російські міжнаціональні взаємини. Про (без)відповідальність шовіністичної російської «еліти» (фактично – нацистської), бюрократії і чиновництва Франко писав також, однак абсолютно без ілюзій. Щодо ж російських ліберальних кіл висновував реальні плани політико-культурної і громадянської співпраці, яка могла би стати прикладом і запорукою мирного співіснування двох народів і двох держав у майбутньому. Ці історії засвідчив, що ліберальна російська інтелігенція завжди була в абсолютній меншості, а більшість московитян стають шовіністами, коли йдеться про українське питання. Актуальними як ніколи є Франкові слова з 1905 року: «Були «віяння» і течії, ліберальні пориви та соціалістичні агітації серед російської суспільности, але не було й серед неї дружнього, голосного протесту проти сього соромного указу з р. 1876. І добре так, бо українська суспільність мала нагоду переконатися, що справа українського слова, українського розвою чужа для великоруської суспільности; що та суспільність, також засліплена своїм державним становищем, у справах державних думає (з виємком немногих високих умом і серцем одиниць) так само, як її бюрократія, чи, іншими словами, що російська бюрократія – невідродна дочка російської суспільности, і, видержавши остру боротьбу з отсею всесильною бюрократією, українській суспільності прийдеться видержувати хронічну, довгу, але не менше важку боротьбу з російською суспільністю та крок за кроком відвойовувати собі у неї право на самостійний розвій» [651: 578–579]. Франко апелює навіть до еміграційних пресових органів російських конституціоналістів, очолюваних П. Струве, які, попри безцензурні умови, жодним словом не обмовилися на захист українського слова, а між тим,

^{*} Передусім говоримо про Винниченків «Відкритий лист російським письменникам». Також вислів, що став уже фразеологізмом, інколи приписують В. Вернадському, Лесі Українці, С. Петлюрі, Н. Герцену, М. Бердяєву – йдеться про факт того, що ці діячі так чи так аналізували українсько-російські міжнаціональні взаємини у цьому ракурсі.

«Злочин, сповнюваний російським правительством на Чернишевським, болів і пік нас, як злочин, сповнюваний на кимось із рідних, близьких, дорогих нам усім» [651: 579]. Ідеалізм та наївна віра українських соціалістів і соціал-демократів у можливість цивілізованої співпраці з російськими «братами»: есерами, еседеками, кадетами, лібералами, – байдуже з ким, – є помилкою та, за Франковим влучним словом, «самоошукою». Либонь, пишучи 1905 року про відомих революційних подіях ці тези, Франко так чи так знову полемізував із М. Драгомановим, тобто, – з його доктриною 1860–80-х років про можливість «вкупі з Північною Руссю вступити в свободу»*, адже «Прийшла й остатня весна – брехлива, фарисейська, оперта на пустім слові і здмухнена одним словом – і знов не піднявся з-посеред російської суспільности ані один смілий і рішучий голос в обороні українського слова, ані один грімкий протест проти соромного указу. Правда, й самі українці потішали себе тим, що, допомагаючи здобути реформи в ліберальнім дусі, вони тим самим розширять рамки також для розвою української нації. Чи не було й се самоошукою, як була нею для всієї російської суспільности пам'ятна «весна» з кінця 1904 року?» [651: 579].

України як незалежної держави у часи Франка не існувало, тому чи не головним завданням стає боротьба за саме право здобувати освіту рідною мовою. Якщо внаслідок хвилі національно-визвольних рухів у середині 19-го століття, пізніше названої «весною народів», західна частина української нації в умовах австрійської колонізації здобула певні умови для розвитку принаймні початкової освіти, то шкільництво в російській державі служило основним засобом «обрусіння». Закономірно, що це засвідчувало абсолютно різний цивілізаційний стан розвитку суспільства двох імперій, різні соціально-економічні устрої, різні культури, релігії та політичні цілі. Єднало обидві імперії послідовне прагнення до придушення будь-яких політичних аспірацій в поневолених українців, однак через спільність релігійних і, відносно, мовних

* Про це Франко відверто писав у 1902 році. Звісно, ці слова також було купюровано: (Не менше характерною для Драгоманова була заява зараз на чолі апострофи до «русина московського», що «ми не зломим з тобою союзу», хоч той русин московський ніколи не вважав свої відносини до українців якимсь союзом і, значить, ніколи його не додержував) [592: 179–180].

рис між «братніми» слов'янами, денаціоналізаційна політика росіян набула особливо відразливого та варварського характеру порівняно із германізаційними процесами. Таким чином, Франкова боротьба за українське шкільництво у Галичині головно полягала у модернізації національної освіти, у протистоянні консервативним клерикально-селянським проявам застарілої педагогіки (фізичні покарання, анахронічна методологія навчання, допотопні програми, підручники, загальноосвітній рівень учительства і т. і.) та з дискримінацією прав свого народу у змаганнях з польським у сфері освіти, бо поляки дуже часто спекулятивно і кривдно стосовно українців використовували свій «шляхетський» капітал. У них була ще зовсім «свіжа» традиція державного досвіду, збережені педагогічні і наукові інституції, врешті, – уже століттями усталена літературна польська мова, яку до російського «потопу» ніхто не забороняв. Репресії росіян стосовно польської мови незіставні із політикою винародовлення та повної заборони української мови, тому Франкові публікації про освітянську проблематику в Росії головно зводяться до нещадної публіцистичної критики дикунської політики русифікації українських дітей у школах. Франко пише про ту незмінну тенденцію в російському істеблішменті, незалежно від рівня чи ступеня політичного лібералізму чи демократизму, що передбачає повну заборону для 25 мільйонів українців навчатись рідною мовою: «Тридцать лет, и всё на эфтом самом месте!» ...Та все-таки в основнім погляді на українство, на його національний характер і національні права між зацвяхованим бюрократом 1880 р. і ліберальним міністром 1904 р. не бачимо ніякісної різниці. «Мнение... составлено раз навсегда бесповоротно», а се «мнение» йде до того, що української мови не слід допускати навіть у сільських школах до ранги викладової мови! Сьогодні варшавські поляки вже приготовляються до вибору послів на свій національний сойм у Варшаві, укладають лісти професорів для свого національного польського університету в Варшаві, а українці потішають себе тим, що з заведенням ліберального режиму в Росії впадуть окуви з українського слова і вільно буде друкувати книжки,

брошури та газети українською мовою. Про дальші права, про сотворення українського шкільництва, про права української мови в судах, урядах і церкві там навіть теоретично нема розмови, немов би се все розумілося *implicite* в самім знесенні указу 1876 р. Чи не буде се знов одна з тих фатальних ілюзій, якими така багата історія українського оплаканого відродження?» [651: 580]. Тоді, коли більшість Європи дискутує про потребу позитивістського реформування навчання і виховання у школах, абсолютна більшість європейців здобувають початкову освіту, а боротьба триває про права жінок здобувати вищу, українці, які зробили так багато для розвитку та «окультурення» російської держави, у 20-му столітті змушені все ще боротися за право на рідну мову в освіті. Франко знову наголошує на фальшивості так званого російського панславізму, адже зовсім не визволення слов'янських народів завжди мала (і має сьогодні) на меті агресія московського царизму, а непогамовне бажання імперії до поневолення та псевдовеличі «русского міра». Українське питання, – це лакмусовий папірець, що виявляє справжню абсолютистську та тоталітарну сутність цієї «тюрми народів». «На шляху того питання стоїть сухий пеня – указ 1876 р. – не тільки завада в комунікації, але соромна пляма на Росії, на всій історії відносин між двома «русскими» народностями. Сим указом, виданим у передодень «освободительної» війни Росії за слов'ян, російське правительство а ргіогі поклато на всіх своїх ніби-то народо- і свободолюбних заходах печать фальші, нещирости, фарисейства. Хто хоче справді давати иншим можливість культурного життя, той не буде у себе дома відгороджувати 25 мільйонів людей неперелазним муром від джерела культури, яким є рідна мова. Хто хоче побивати турків, чи китайців зверхніх, той повинен поперед усього розігнати «турків внутрішніх»*. Инакше йому грозить те, до чого звичайно веде суперечність між словами і ділами» [651: 577], – експресивно писав Франко, бо «... в числі мучеників, каторжників, кайданників, засуджених без суду, адміністраційним порядком, гонених без цілі, без глузду ми бачимо цілий один

* ...Турків внутрішніх... – йдеться про російський уряд. Цей вислів належить М. Драгоманову та став афористичним («турки зовнішні і турки внутрішні»).

народ, один із найбільших у Слов'янщині, народ, що колись добровільно прилучився до Росії, що своїм приступленням до неї розламав ту китайську стіну, якою вона перед тим була відгороджена від решти світа, втягнув її в концерт європейських держав та в живе супірництво європейської політики, народ, що працею своїх найчільніших синів допоміг дуже багато, найбільше з усіх посторонніх, до її європеїзації, народ, що ніякою спеціальною провиною, ніяким злочином не дав причини до такого важкого суду, який упав на нього в р. 1876» [651: 578]. Чудова метафора («концерт європейських держав») буквально корелюється із Шиллеровою «Одою до радості», символізує ту ж спільність цінностей, єдність у різноманітті, виражає ідеали миру, свободи і солідарності. Годі і говорити, наскільки профетичним є Франко у цій статті стосовно розуміння сутності московської держави, агресивного колективізму «самодержавія, народності і православія», наскільки точно визначив наш мислитель фальшивість та людиноненависницьку суть імперії, облудність «жандарма Європи», який і нині маскується «освободительною» війною Росії «за слов'ян», хоча вже тільки «рускоговорящих».

Власне, варто ще раз з'ясувати питання ставлення Франка до Росії як держави, до московського панславізму чи месіянізму, до русофільства (москвофільства) чи русофобства, адже далеко не поодинокими є твердження про його роль як популяризатора російської культури і російської літератури, «захоплення» російською белетристикою та «передовою» суспільною та науково-освітньою діяльністю російських діячів. Щодо цього треба чітко означити, що визначальними і характеристичними для справжнього Франка є його світоглядні і наукові погляди 1890-х–1900-х років, коли викристалізувалась цілісна парадигма суспільно-національного світосприйняття і практичної діяльності українського філософа, письменника, громадського діяча, а також і педагога. Як показано вище у розділі на прикладі праць Франка про проблеми освіти та шкільництва цього періоду, провідною темою його публіцистичних критичних виступів стає

винародовлення, денаціоналізація українців через жорстко контрольовану шкільну систему Росії, що не давала жодного шансу на національну освіту та виховання. Франко уже не розглядає питання національної ідентифікації, міжнаціональне протистояння між українцями і росіянами як щось, що має історичну семантику, наукові підходи та методологію, а переводить його у площину морально-етичну. Зокрема, після сторіччя репресивних дій щодо українців у межах материкової колонізованої України, що мали на меті неприховане прагнення повної асиміляції, після піввікової експансії щедро фінансованого Москвою русофільства серед українців Галичини, Буковини і Закарпаття, що входили в австро-угорську державу, Франко 1905 року пише у фундаментальній статті «Двоязичність і дволичність»: «Питання про становище москвофільства в Галичині завдяки розвоєві випадків у нас і в Росії чимраз різкіше і ясніше сходять на властиву дорогу, з питання політичного робиться питанням етичним (письмівка Франкова – *В. М.*). Чимраз виразніше показується також, що воно було таким і давніше, навіть у пору найголоснішого крику про його політичне значіння. Виставлювані *pro foro externo** поклики оборони руської народности перед полонізацією і грецького обряду перед латинізацією показуються чимраз виразніше грубо підмальованими шільдами*, під якими довгі літа провадився шиночок дуже нечистих інтересів, ішла потайна ліцитація* на апостазію*, відступство від служби інтересам рідного народу, ішов вербунок на службу різним темним силам дома й за границею» [536: 600]. Франко як про сучасну російську інформаційну війну пише про основні прийоми та жупели, якими оперувала й оперує московська пропаганда: полонізація й окатоличення (латинізація). Як бачимо, методи гібридного впливу, гібридної війни в російському арсеналі є незмінними уже багато років: під «шільдами» слов'янського братерства (захисту державної російської

* Задля публіки (*латин.*).

* Вивіска, прикриття (*нім.*).

* Аукціон, торги (*діалект.*).

* Відречення, віровідступництво, розкол.

«істинної» віри, «рускоговорящих») відбувається незмінна уже впродовж віків політика агресії та поневолення сусідніх народів, антиєвропейська та антидемократична експансія тоталітаризму. Щодо українців це передусім виявлялось у російщенні, «вербунку на службу», тому ще зовсім молодий студент зразу ж з'ясував для себе роль і функції москвофільського руху в Львові ще в 70-х рр. 19 ст. Про це, зокрема, пише Я. Грицак: «У русофільських виданнях Франко не друкувався зовсім: літературна співпраця з ними раз і назавжди припинилася після перевороту у “Друзі” 1876 р.» [99: 377]. Франко цей «шиночок дуже нечистих інтересів» розгледів передусім у діяльності москвофільських педагогів та журналістів на прикладі діяльності «Академического кружка», «Народного дому», журналу «Друг», газети «Галичанин», що у 1860–1870-х рр., маючи щедре фінансування з Росії, приміщення і матеріальну допомогу для залучення до своєї сфери впливу галицької гімназійної та університетської молоді, намагалися культивувати «рутенське язичіє», поступово змагаючи до заміни його російською мовою. Загалом, це досить відома сторінка із перших років життя і діяльності Франка у Львові, «але українським літературознавцям в поневоленій советській Україні ніяково підкреслювати зрадницькі прикмети галицьких «руських» тоді, коли у Львові та навіть по галицьких селах заведено російські школи, а Львівський університет видає свої наукові праці російською мовою, тією самою, якої домагалися галицькі москвофіли типу О. Маркова та А. Климка, проти яких виступив Іван Франко 90 років тому» [279: 74], – писав Л. Луців. Франкові сентенції про моральну відповідальність кожного носія мови плекати і зберігати рідну мову не просто як інструмент, що його можна змінити, не як випадкову даність, а як щось сакральне і непояснювальне, як щось, що є неодмінною умовою духовного здоров'я людини попросту афористичні. Написана дуже емоційно стаття «Двоязичність і дволичність» мала би стати обов'язковою лектурою для середньої і вищої школи, адже у цьому тексті Франко надзвичайно проникливо показує свою любов, своє особливе ставлення

до рідної мови. І це письменник, який писав художні тексти кількома мовами, і науковець, котрий використовував у своїх дослідженнях десятки чужих мов. Сьогодні, коли в українських реаліях зречення рідної української мови для багатьох її носіїв все ще часто «асоціюється» з кар'єрним успіхом, матеріальним добробутом, добрим застереженням будуть слова геніальної людини, яка про цей феномен писала так: «Як се пояснити? На мою думку, тут лежить глибокий психологічний проблем, якого коріння сягає малодосліджених досі тайників – зв'язку людської психіки з тими нібито конвенціональними, а проте так дивно органічними системами звуків, що називаємо р і д н о ю м о в о ю (розрядка Франкова – *В. М.*). Здається, що таке рідна мова? Чим вона ліпша для мене від усякої іншої і що мені вадить при нагоді замінити її на всяку іншу? Практик, утилітарист, не надумуючися ані хвилини, скаже: пусте питання! Мова – спосіб комунікації людей з людьми, і, маючи до вибору, я беру ту, яка дає мені можливість комунікуватися з більшим числом людей. А тим часом якась таємна сила в людській природі каже: “Pardon, ти н е м а є ш д о в и б о р у (розрядка Франкова – *В. М.*); в якій мові вродився і виховався, тої без окалічення своєї душі не можеш покинути, так як не можеш замінитися з ким іншим своєю шкірою”» [536: 602–603]. Стрижневою є думка Франка про наслідки для людини, яка хоч і не покидає територіально Вітчизну, однак стає моральною калікою, «дволичною», добровільно пішовши у «мовне вигнання». Знову ж таки, зіставмо (як виявляється – вічні) константи різних часів, згадаймо перші речення Гадамерової праці «Батьківщина і мова»: «Батьківщина не просто місце тимчасового перебування, яке обирають і можуть міняти. Батьківщину не забувають. Вона, за знаменитим визначенням Шеллінга, щось споконвічне... Але що таке для нас батьківщина – місце нашого відчуження? Де це місце і де воно було б, якби не було мови? Коли ми говоримо про споконвічність батьківщини, ми зараховуємо сюди передусім мову» [114: 188]. Франко майже сторіччя перед німецьким філософом надзвичайно переконливо використав інструментарій літературної і лінгвістичної герменевтики, пишучи

про таємничий, певною мірою містичний субстрат рідної мови і літератури та його вплив на індивідуума та цілу націю, стверджував про те, що деякі речі в житті людини неможливо пояснити за допомогою логіко-раціональних підходів. Безперечно, що Франко у 20-му сторіччі постає перед нами зовсім іншим мислителем, він пише про «таємну силу в людській природі», що фатально впливає на долю людини, якщо вона вибирає «мовне вигнання», зрікається свого питомого «мовного світу». Цікавою і продуктивною є також його думка про те, що чим більше конкретна людина, що зрікається рідної мови, є освіченішою (чи, точніше сказавши, здатною до творчості, мистецького осягнення світу), тим більше вона «ризикає», відчужуючись від своєї ідентичності. Цю тезу Франко проілюстрував прикладами літературної і життєвої долі геніальних українських письменників Тараса Шевченка і Миколи Гоголя, узалежнивши їхні життєві просторони від «мовного духу»^{*} їхньої творчості: «І чим вища, тонша, субтельніша організація чоловіка, тим тяжче дається і страшніше карається йому така переміна. Візьміть для прикладу двох геніальних українців – Гоголя і Шевченка. Як безмірно корисніші були обставини, серед яких писав Гоголь, у порівнянні до тих, серед яких пройшло бурлацьке та невольницьке життя Шевченка! А в їх духовій діяльності що бачимо? У Гоголя – прудкий хід на недосяжні височини артизму, та на тих височинах заворот голови, внутрішнє роздвоєння, чорні сумніви і упадок у дебрі містицизму; а у Шевченка – рівну ясну дорогу, все вгору та вгору, все на вищі, світліші височини, до таких гармонійних акордів гуманної євангелії, як «Марія». Які були причини такого кінця Гоголевої кар'єри – різні різно пояснюють, та все-таки серед тих причин важне місце займає відчуження геніального українця від рідної мови, та його болюча внутрішня трагедія, якої відкриття завдячуємо пані Єфименковій^{*}» [536: 603].

^{*} Формулювання Г. Гадамера.

^{*} Єфименко Олександра Яківна (1848–1918) – перша жінка-історик в Росії, якій присвоєно вчений ступінь доктора. Викладала історію України в Петербурзі. Стаття, на яку покликається І. Франко: Єфименко А. Национальная двойственность в творчестве Гоголя // Вестник Европы. – 1902. – Кн. 7. – С. 230–243.

Джон Гатчінсон у свій час писав: «У підросійській Україні місцева інтелігенція перебувала переважно під впливом марксизму, але після невдачі російської революції 1905 року вона стала схилитися до націоналізму, що почав утверджуватись в умовах політичної лібералізації» [66: 659]. Британський історик політичних рухів зараховував Франка разом із М. Грушевським і М. Драгомановим до українського «культурного націоналізму», означивши його як «вченого, поета та інтелектуала з соціалістичними тенденціями», та особливо відзначив їхню чільну роль в утворенні і діяльності Наукового товариства ім. Шевченка: «Їхня діяльність мала спочатку освітні цілі – заснування видавництва; однак, одержавши підтримку радикальних популістів, ширших кіл інтелігенції сільського походження та ще тоді мало чисельного галицького середнього класу, вона сприяла появі суспільно-політичного руху, спрямованого на відродження українського народу» [66: 658–659]. У розвиток дефініцій Гатчінсона варто наголосити на тому, що саме Франко низкою своїх публікацій у 1900-х роках великою мірою сприяв переорієнтації «великоукраїнців» з марксистського вектора політичної і культурної діяльності на націоналістичний, адже «інтелектуал з соціалістичними тенденціями» через два десятки років став системним критиком марксистської злочинної утопії. Передусім проаналізованих повище, а також безумовно програмних статей «Поза межами можливого» (ЛНВ. 1900. Т. 12. Кн. 10. С. 1–9), «Одвертий лист до гал[ицької]українськоїмолодежі» (ЛНВ. 1905. Т. 30. Кн. 4. С. 11–19), інших численних публікаціях на шпальтах «Літературно-Наукового Вістника», перший номер якого вийшов ще 1898 р. Його першими редакторами були М. Грушевський, І. Франко й О. Маковей, а також тодішній редактор «Зорі» О. Борковський. Останній вийшов з редакції ще 1898 р., а О. Маковей – у березні 1899 р. Власне тоді управа НТШ на засіданні 22 березня 1899 р. вирішила оплачувати Франкові редакторську роботу. Відтоді й до кінця 1906 р. Франко був головним редактором «Літературно-Наукового Вістника» і на цій посаді головню виконував роботу штату редакторів і коректорів та докладав великих

зусиль щодо виправлення та уніфікації текстів. Цей період постання і розвитку часопису закономірно персоніфікують з іменем Франка, саме тоді видання набуло вигляд світоглядно плюралістичного європейського журналу-рев'ю демократичного напрямку.

Цікавим є характеристичний симптом розвитку визвольних національних рухів, що його відзначив той же Д. Гатчінсон: українському рухові за відродження у Галичині посприяла низка демократичних реформ та підтримка з боку Габсбургської імперії, а у підросійській Україні – політична лібералізація після 1905 року. Типологічно подібним був розвиток чеського культурного націоналізму початку XIX століття, що спочатку обмежувався мовним і літературним відродженням, а потім «учительська інтелігенція, чиновники, студенти, рядові священики та деяка частина підприємців», що творили чеську націоналістичну еліту, «сформували вимоги культурної автономії та повних громадянських прав» [66: 658]. Досвід двох українських новітніх революцій XXI століття також безсумнівно підтверджує той факт, що саме національні, або ж – точніше, – націоналістичні чинники і прагнення до розвитку демократії спричиняють різкі катаклізми: передреволюційна ситуація в обох випадках відзначалась досить сталими тенденціями до зростання матеріального добробуту, однак закономірне прагнення волі, української України вивело народ на Майдан. Сучасний філософ вважає перспективним і продуктивним націоналізм як фактор історичних змін і в XXI сторіччі, особливо – у контексті антиглобалізаційної рівноваги: «Інша тенденція – антиглобалізація (амбіційна національна самоідентифікація народів і культур) – досліджена менше. Вірніше, її дослідження призупинилося десь на порозі 70–80-х років XX століття. Про націоналізм як “вранішню зірку XXI століття” (Сульцбах) нині говорять все менше і менше. Це можна зрозуміти, але не можна виправдати. “Національне” не лише не вичерпало свої конструктивні можливості, але ще навіть і не розгорнуло їх у повному обсязі і творчій потенції. Візьму на себе відповідальність за думку про те, що ці можливості – невичерпні. Саме вони

мають поставити культурні, моральні та організаційні перестороги негативним проявам глобалізації. У результаті суперечливої взаємодії означених тенденцій наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття світ став іншим, ніж 10, 15, 20 років тому. Його визначає інший дух – дух взаємодії і взаємозалежності народів і культур і водночас – дух внутрішньої самостійності, заснованої на усвідомленні самодостатності і здатності до самостійного розвитку, дух непокори зовнішнім впливам, нав'язуваним цінностям з боку наддержав» [3: 20].

У попередніх розділах уже зазначено про Франкову співпрацю з професором Харківського університету М. Сумцовим, головним об'єктом досліджень якого були фольклор та етнографія, але також учений працював над створенням системного курсу історії української літератури 17 ст., досліджував український літературний процес 18–20 ст., зокрема і творчість І. Франка. Сумцов є автором численних педагогічних і просвітницьких праць, був активним національним і громадським діячем, діяльним членом товариства «Просвіта», першим у Харківському університеті перейшов у 1906 році на українську мову викладання. Власне, як уже сказано, на сторінках все того ж ЛНВ статтею «Стара пісня» [647] Франко солідаризувався з полтавцями у їхній вимозі ввести українську мову викладання у міській школі імені І. Котляревського та кардинально стверджував, що спротив російської адміністрації ставить ребром справу національної автономії України, закликав до «горожанської організаційної діяльності» [647: 78], тобто, – до розвитку українського громадянського суспільства. Професор Сумцов до 50-річчя І. Франка ініціював і став автором доповідної записки про літературну та наукову діяльність історико-філософському факультетові Харківського університету для подання львівського науковця на почесного доктора [476: 255–258], особливо наголосивши у поданні-рекомендації на «селянському» походженні та протистоянні з польським соціумом Галичини: «Син селянина коваля ... настільки відзначився своїми науковими працями, що рада Львівського університету, більшість у якій становлять ворожі до українців поляки, обрала

його в 1895 р. професором – посада, якої він давно вже був гідний, але галицький намісник граф Бадені не допустив його до виконання обов'язків. Польський магнат не міг забути, що Франко, як народник за переконаннями, був завжди на боці знедоленого народу і сміливо висловлювався проти його пригноблених. Франко свою ворожнечу до національного та економічного гніту висловив в цілому ряді чудових оповідань, які вийшли в збірці «У поті чола» і «На дні». Почуття гіркоти щодо незатвердження професури Франко вилив в збірці віршів «Мій Ізмарagd», 1898 р.)» [476: 255–256]. Відповідно, Сумцов акцентував на тому факті, що основним видом діяльності Франка та джерелом матеріального забезпечення для нього є літературна й наукова праця, котра за якістю і кількістю посідає одне із найбільш помітних і почесних місць у слов'янському світі, а також влучно описав ставлення письменника до російськомовної культури: «Як людина широких поглядів, Франко високо цінував російську літературу і багато з неї переклав українською, що навіть викликало з боку крайніх народників підозру в москалофільстві, від якого насправді Франко дуже далекий. Однаково чужий русофільству і русофобству, Франко у своїх літературних і публіцистичних статтях твердо стоїть на ґрунті українського демократизму та є очільником галицько-руської демократичної партії» [476: 256]. Сумцов у доповідному поданні дуже коротко і головню суперлятивно перелічив та описав основні художні тексти Франка, особливо ж відзначив його наукові дослідження, зокрема «Галицько-руські народні приповідки», назвавши видання «капітальною» працею, а їхнього автора одним із найбільш «знаючих» учених-етнографів. Цю збірку харківський учений вважав більш повною, ніж аналогічну російську Даля, а також вказав на передову наукову методологію праці над прислів'ями українського вченого.

Звісно, йдеться в тексті доповідної про «галицько-руську» партію та звинувачення, що лунали від найбільш радикального крила галицьких народовців у сторону Франка як «москалофіла» через його співпрацю з М. Драгомановим, через соціалістичний «імідж» у 1870-х–1880-х роках, адже

парадоксально, але у Галичині того часу «соціалізм» однозначно асоціювався із російським проникненням, колаборацією з метою розвалу австрійської імперії. Потім «москалофільський» флер формувався також від співробітництва Франка з російськомовними «східноукраїнськими» часописами, передусім – з журналом «Киевская старина», співпраця з яким розпочалась 1888 року і мала своїм наслідком понад 30 публікацій російською мовою. Відзначу, що Сумцов номінує Франка як головного керівника «галицько-руської демократичної партії», яку насправді називали «Українська націонал-демократична партія» (1899 р.), а програмні засади її передбачали вирішення соціальних питань для українців через створення національної держави. Про Франка – засновника «Русько-української радикальної партії» (1890 р.) – Сумцов у поданні не згадував, створивши загалом-то об'єктивний силует Франка як «людини з широким світоглядом», далекого і від русофільства, і від русофобства, що добре бачив «шиночок дуже нечистих інтересів» у діяльності москвофільських політичних і педагогічних організацій та інституцій того часу. У цьому ракурсі варто відзначити також певний Франковий рух у напрямку більш лояльного ставлення до Української греко-католицької церкви на зламі століть, адже ще 1890 року «Русько-українська радикальна партія», що стала нашою першою політичною партією європейського типу, одним із основних завдань ставила секуляризацію громадського і культурного життя та поборювання уніатського духовенства, яке було на провідних ролях у Галичині. Залишаючись безсумнівним прихильником світського державного устрою, Франко справді неодноразово засуджував факти церковної цензури в українському шкільництві Галичини, Буковини і Закарпаття, коли бюрократичний клір приписував собі невластиві для розвиненого європейського суспільства функції, – ці виступи проти так званої «латинізації» українців в Австро-угорській імперії у радянський час було зведено у ранг абсолюту і всіляко розтиражовані. Натомість Франкові судження про державне московське православ'я у безумовно атеїстичний час існування Радянського Союзу були вилучені із

наукового обігу. Так, зокрема, у 33 томі із рецензії на працю Павла Житецького* забрали такий фрагмент: «Дивно, чому д. Житецький не завважив, що православна Москва кілька разів наказувала відбирати старі православні церковні книги з усіх церков України і заступати їх московськими, хоча там відступлення були далеко менші, коли тим часом уніятський собор, буцімто латинізаторський, дозволяє вживати в уніятських церквах старих православних книг (вони в багатьох церквах уживаються й досі!) тільки по dokonанні деяких поправок. Здається, уніяти були більше толерантні, ніж православна Москва!» [616: 177]. Йдеться про знищення писаної українським правописом церковної літератури (у тому числі – навчальної), створеної упродовж 16–18 ст. в українських духовних православних осередках. Франко вказує на кардинальну різницю між політикою офіційного московського синоду та уніятської церкви: одержавлене православ'я виконувало провідну асимілятивну роль у процесі денационалізації українців, а греко-католицька церква залишалась все-таки українською національною церквою, і нехай далеко не так, як це бачив сам Франко, однак розвивала власну українськомовну школу, літературу і культуру загалом, зберігала українську ідентичність.

Привнесене москвофільство для українців Галичини у середині 19-го століття зіграло згубну роль, про що Франко 1906 року у програмній праці «Стара Русь» риторично запитував: «У нас прийнято весь сей напрям, усю в 50-их роках верховодну течію галицько-руського життя називати москвофільством. Підношено питання, відки воно взялося у нас, а навіть поступлено далі і поставлено питання так: чи було те москвофільство питомим витвором галицько-руського ґрунту, так сказати, натуральним виразом відчуття безвихідного положення Галицької Русі, чи лише штучною, зверху занесеною, платною агітацією, інтригою?» [649: 193]. Франко розглядає і так зване «хлопське москвофільство» («... Для років 1856–1863 се справді було вірно, і се повинні мати на увазі історики народного настрою в Галичині; тоді, а не

* Український учений-філолог (1837–1911), автор численних праць з українського мовознавства, літератури та фольклору.

швидше, могло повстати те трохи містичне, на двох фікціях оперте, наше хлопське москвофільство – на тій фікції, що австрійський цісар нічого не знає про хлопську біду, і на другій фікції, що «руський цар» те тільки й робить, що піклується своїми мужиками...» [649: 195]); і «привнесене», наслідок «обдуманых політичних заходів» [649: 197] (письмівка Франкова – В. М.), джерела якого Франко вбачав зокрема у діяльності братів Якова та Івана Головацьких, інспірованій та фінансованій «москвофільській конспірації» [649: 198–212]. Власне, не вдаючись надто пильно у Франкове майже детективне дослідження історії москвофільського руху, про який у підсумку він написав, що «... все те оказалось пустою маною, коли натомість проби власної культурної й освітньої праці власними силами і на власнім ґрунті вже тепер поклали міцні підвалини нового, кращого життя» [649: 196], відзначмо морально-етичний аспект (незмінний – як виявилось із висоти часу!) просування русофільської політичної і культурної експансії в Україні, на який вказав публіцист у статті «Стара Русь». Усі розмови про можливу співпрацю між українцями і росіянами («якусь єдність, унію, об'єдинення, консолідацію») супроводжуються «полум'ям обоюдної ненависти, підозрінь та розладу», адже «сама ідея національного і язикового об'єдинення, піднесена майже до висоти програму в москвофільських кружках галицько-руських, якимось фатальним відрухом знайшла собі класичний вираз у дикій, завзятій ненависті до тих земляків, що або не досить сквапно йшли на сю саму дорогу, або більше-менше рішуче відверталися від неї. Ся традиційна ненависть і досі лишилася характерною прикметою нашого москвофільства, і в корені затроює всі ті ідейні пориви до лібералізму та поступовості, що іноді ворущаються в його лоні» [649: 212–213]. Франко наголошує на тому руйнівному впливі колонізації України Росією у 17–18 ст., коли загарбники перехопили ініціативу релігійного і культурного розвитку, мобілізувавши у свої ряди багатьох «донорів»: церковних і державних діячів, письменників і філософів. Передусім фатальною була міжконфесійна конфронтація, коли духовні сили українців були поділені і,

як наслідок, ми втратили можливість «... глибокої релігійної та культурної реформації, що йшла до нас із Заходу, і вкинула в її лоно пожежу ненависти, якої не здужала вповні погасити навіть потопа Хмельниччини й Руїни» [649: 212]. Виплекані століттями державної московської політики нетерпимість і погорда, підступність і «візантійщина» у ставленні до інших, пронизали частину українського соціуму, який запозичив ідеї «самодержавного» імперіалізму та маніакальну віру в ефемерне месіанство «русского міра». Інфіковані цим «месіанством» і «спільністю» галицькі москвофіли деградують до людиноненависницьких антидемократичних та антиукраїнських «низин». Франко писав: «Що варті абстрактні ідеї «всечеловеческой любви», коли в серці палає сліпа ненависть до найближчого, до брата за те тільки, що він у азбуці відкидає ъ, ы, һ? Що варті абстрактна поступовість, що симпатизує з французькими республіканцями або з німецькими соціал-демократами, а у себе дома кривим оком глядить на кожду нову читальню «Просвіти», на кожду нову «Січ» тому лише, що се діло «не нашої парафії»? Ось де, на мою думку, лежить причина того, що поступовість і лібералізм ніяк не хоче виростати на ґрунті нашого москвофільства і що якась фатальна сила «свояцтва з вибору» тягне його завсїгди до симпатизовання з ретроgrадами, з автократизмом, навіть борше з чужою шляхтою, ніж із своїми хлопоманами та демократами» [649: 213].

Врешті те, про яку «поступовість» і «лібералізм» у шкільництві йдеться москвофілам, довелось пізнати І. Франкові ще за свого життя, коли Галичина була окупована російською армією у 1914–1915 рр.: українські школи та гімназії (як і німецькі та польські) були негайно закриті, провадилась цілковита русифікація освіти, понад 12 тисяч галичан було арештовано і депортовано углиб Росії, переслідувалась українська греко-католицька церква (арештовано митрополита А. Шептицького та багатьох ієрархів), державною політикою стало навертання на православ'я. В окупаційну адміністрацію увійшло багато галицьких москвофілів, які безпосередньо спричинились до репресивних дій

проти діячів українського національно-визвольного руху [455: 532–533]. Франко у цитованих статтях 1905–1906 рр. про галицьких москвофілів переконливо показав їхню російську генезу та належність до загальноімперського шовіністичного дискурсу з виключно агресивним ставленням до українського (ще фактично романтичного, або й просвітницького) націоналізму, який синонімно був тотожний поняттю патріотизму, що передбачає любов до батьківщини і свого етносу без національного егоїзму, ксенофобії та, – головне, – без експансіонізму до інших. Письменник всіляко підкреслював той факт, що галицькі українці – це частина давньої спільної української історії, і саме східна гілка народу, що потрапила у дуже несприятливі обставини від початку 18 ст. внаслідок агресивної політики московського царизму, все-таки ще пам'ятає часи Козаччини, часи Гетьманщини, а західна – більш довгий період живе в умовах чужої держави. Парадоксально, але можна стверджувати, що саме поділу між двома імперіями і можемо частково завдячувати збереженню української національної ідентичності: більш ліберальна австрійська монархія завжди зважала на цивілізаційні межі, певні морально-етичні правила у внутрішній політиці щодо поневолених народів. У нашому випадку навіть можемо говорити про певний «територіальний» патріотизм українців щодо Габсбурзької монархії. Європейські «правила гри» (принаймні у 19-му столітті) не передбачали такого рівня ксенофобії, примусової асиміляції загарбаних націй і народностей, бруталності щодо національних еліт та абсолютних вимог культурної гомогенності, як у російській імперії. Навпаки, – і Франко це відзначає, – більше перешкод саме у культурному національному розвитку для українців в австрійській державі чинив польський чинник, що мав відносно недавній досвід державного тривання і сповідував практику політичного націоналізму. І якщо Франко мав певні надії у 1880-х роках щодо спільного (чи, – принаймні, паралельного) розвитку українського і польського національних дискурсів, то «ілюзії» перетворились у «сентименталізм фантастів» після «десятилітньої

панщини» у «наймах у сусідів». Зокрема, 1906 року у першому числі «Літературно-наукового вісника» він опублікував статтю «Русько-польська згода і українсько-польське братання», де зазначив: «Чи глянемо на просвітне поле, то подиблемо такі факти, як прогнання руської мови з руських людових шкіл інтригами львівського архієпископа Анквіча 1817 року, як гуртове руйнування руських людових шкіл краєвою Радою шкільною в рр. 1869–1873, як систематичне змагання тої інституції до зменшення числа дійсних людових шкіл у руській часті Галичини, а спеціально числа руських шкіл, і не менше систематичне змагання до відпихання руської молоді від людової і середньої освіти, як загарбання на нетикальний польський здобуток львівського університету, що по інтенціях його основателів мав мати з часом національний руський характер, – і з другого боку, докори, кидані на русинів за їх неосвіченість, анальфабетизм та духову непродуктивність, визискування тих фактів, тих свідомо досягнутих результатів польської політики як аргументів проти надання русинам політичних прав та справедливішого уділу в краєвих і державних фондах на освітні цілі» [639: 32].

В умовах переходу від аграрного до індустріального суспільства останній третині 19-го сторіччя українці Австро-Угорської імперії гостро потребували розвитку та уніфікації своєї національної мови, культури і, як наслідок і можливість, освітньої мережі, де можна було комунікувати між собою. Саме це дозволяло завоювати своє місце у багатонаціональному ринку праці, виконувати помітну роль у майбутніх політичних змаганнях за національну державу як інструмент збереження і продовження своєї європейської історії. І. Франко сповідував європейські морально-етичні правила міжнаціонального буття, і в умовах процесів хаотичної індустріалізації Центрально-Східної Європи та відповідних суспільних змін обстоював право українців на об'єктивну і виняткову легітимність нашої нації, що передбачало дотримання елементарних норм політичної моральності. Цього не завжди можна було очікувати від наших історичних «співмешканців» в австрійській державі, які

вважалися так званими «історичними націями» (тобто, мали «живі державні традиції», сформовані «вищі класи», унормовану літературну мову і розвинуту модерну культуру), і зовсім несприятливою була агресивна та репресивна політика «примушення» до гомогенізації культури та освіти російського абсолютизму. Я. Грицак афористично відзначив: «Відкриттям Драгоманова і Франка – відкриттям не оригінальним, але важливим у контексті Східної Європи – було ствердження факту, що піднести маси до загальної культури й цивілізації можна лише на національних підставах. Чи, вдаючись до образів Франкової карикатури, універсальний поїзд поступу мусить обов'язково рухатися національними рейками, тобто бути “поступусом”, а не “прогрессусом”» [99: 238]. І дійсно, Франко став творцем української уніфікованої вищої культури, що традиційно формується і передається майбутнім поколінням через національні освітні інституції, активно формував соборну українофільську концепцію побудови модерного суспільства, наполегливо працював як науковець і митець над створенням спільної загальноукраїнської «мовної батьківщини». Саме тому у його літературній критиці і публіцистиці так багато звернень до етнічних земляків, які пережили ефект ренегатства або, за Гадамером, несуть на собі «печать відчуженості». Інколи у працях Франка знаходимо певну «компліментарність» європейській ліберальній мовній політиці на противагу шовіністичній асиміляторській практиці північної імперії. Наш мислитель уже на початку ХХ ст. проникливо бачив ментальну схильність великої частини російської людності до авторитаризму і деспотії, майже мазохістське суспільне терпіння та різні форми залежності московських еліт від самодержавства, що не дозволило сприйняти і засвоїти європейські засади індивідуалізму та права окремої особистості на вибір і розвиток. Постійно і справедливо критикуючи вади європейської освітньої системи, Франко водночас зіставляв можливості наддніпрянців і наддністрянців щодо самої можливості навчання рідною мовою, тому одним із перших порушував питання відповідальності російської ліберально-

демократичної інтелігенції (а фактично – шовіністичної) за українсько-російські міжнаціональні взаємини. Його судження та розуміння сутності московської держави, агресивного колективізму «самодержавія, народності і православія» стали насправду профетичними: методи гібридного впливу є незмінними уже багато років, адже під «шільдами» слов'янського братерства відбувається та ж сама політика агресії та поневолення, антиєвропейська та антидемократична експансія тоталітаризму. Таким чином, своїми працями з освітянською проблематикою Іван Франко усталив морально-етичну шкалу поцінування москвофільського руху в Україні як інструменту політичної і культурної експансії.

Висновки до розділу 2

Передовсім не сприймав Іван Франко у тодішній освіті консервативний, репродуктивний спосіб навчання, який полягав у механічному, бездумному заучуванні та звітуванні про певну кількість інформації. «Цвинтарництво» як ознака світогляду молодого Франка відбилось у його стилі цілком вірогідно внаслідок праці над перекладом книги Ніколая Пом'яловського «Зимовий вечір у бурсі». У Франка об'єктом художнього зображення є виняткові факти наруги у школі, критика рівня навчання, психологічні чинники. Тенденційна соціологізація ранніх оповідань про школу була зумовлена світоглядом та політичними поглядами митця кінця 70-х – середини 80-х рр. У белетристиці різних періодів творчості спостерігаємо чітку тенденцію від високого рівня критицизму і гіперболізації вад освітньої системи у ранніх текстах про австро-угорську школу загалом у 1870–1880-х, до зниження напруги та менш інтенсивної негативної типізації особливостей освіти та ролі окремих педагогів у становленні його особистості та навчання в різних інституціях у 1890–1900-х роках.

Чи не основним уроком Франка-педагога для сучасного українського освітнього простору є стале прагнення ученого пропагувати і розвивати критичне сприйняття у шкільному соціумі, творчість як переосмислення

канонів і шаблонів. Ці Франкові постулати є абсолютно актуальними і європейськими за своє цивілізаційною наповненістю, торують шлях до розвиненого світу. Франко як історик української літератури водночас був й істориком національної освіти, адже так чи так у всіх своїх історико-літературних працях учений стверджував тяглість українського письменства, його нерозривний зв'язок із розвитком шкільництва, що мало визначальне значення для національного поступу. Різке пониження кваліфікаційної майстерності та моральності викладацького складу безпосередніх Франкових вчителів зумовила політика невинуватого односторонньої та дискримінаційної щодо українців і євреїв Галичини форсованої полонізації освіти у 1870–1890-х рр., звільнення або ж переведення до інших навчальних закладів класичних німецьких, чеських, австрійських педагогів, які не підтримували насадженого агресивного польського патріотизму. Франко намагався співпрацювати (й успішно) із різнонаціональними і різномовними культурними осередками, але передусім розвивав свою українську. Звідти – суворе критичне сприйняття і праця на розвиток саме української освіти, критика своїх педагогів. Між тим, актуалізація педагогічних поглядів Франка все ще дуже одностороння і тенденційна. Невинуватим є використання образу «прогресивного» Франка, протиставляючи його «реакційним» діячам головно з народовської партії, надмірно наголошуючи на антиклерикальних висловлюваннях письменника. 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 та нещадного критика західних імперіалістичних ідей і католицтва як інструменту їхньої експансії.

Судження письменника щодо автобіографізму його творів із шкільною тематикою переконливі та не дають підстав ототожнювати та буквалізувати

художні типи й характери: потрібно позбутись інерції «радянського» прочитання творів класика української літератури та акцептувати власну Франкову думку про більш психологічне та літературне, а не історично-соціальне значення цих текстів.

Спадщина Франка-історика української педагогіки – приклад для нашої сучасної педагогічної спільноти, як треба боротися за свої права і свободи. У працях Франка бачимо прагнення до побудови саме демократичної конфігурації правового статусу учителя, що давало би йому змогу творчої самореалізації, незалежності та права на критичне осмислення як літератури, так і суспільно-політичного життя. Франкові інтенції засвідчують його антитоталітарне світосприйняття, постійне прагнення до розвитку творчого мислення у шкільному соціумі, яке можливе лише за умови, що за вчителем не будуть надмірно «надзорувати» і він буде захищеним у соціальному та правовому плані. Франко-педагог і Франко-політик реально усвідомлював, що критичний плюралістичний погляд учителя та учня на світ, який руйнує і заперечує «правильну відповідь», «правильні» інтерпретації літературного тексту, регламентований спосіб навчання, комунікації у школі, по-справжньому руйнує системні наративи державного чи будь-якого іншого авторитаризму. Це яскраво свідчить про Франкову ментальну та ціннісну належність до демократичного освітнього укладу і західного, європейського гуманітарного простору загалом, а приклад його наукової та громадянської поведінки все ще є надзвичайно позитивним для нашого пострадянського посттоталітарного суспільства. «Горожанська організаційна діяльність», що направлена у свої «національні ворота» – це і є Франкова формула і політичних змагань, спрямованих на здобуття суб'єктності Україною у міжнаціональних процесах, а також і робота над реформуванням системи української освіти, що дасть змогу сформувати активне, здатне мислити самостійно і відповідати за свою долю суспільство.

Педагог покладав особливу відповідальність на творців шкільних програм і підручників, учителів, як утілювачів концепцій, у них закладених, за зміст і форму навчання. Стверджував, що заідеологізований, однобічний підбір творів звужує не тільки репрезентивність постаті письменника, але й виховні та дидактичні стратегії. Зрілий Франко не сприймав детерміністичну концепцію людини у суспільстві, бо вважав, що долю людини не визначає виключно провидіння, збіг обставин, навіть суспільні чи національні умови життя. Хоча не вважав людину також й абсолютно вільною щодо свого оточення. Ця проблемна ситуація вирішується у з'ясуванні життєвої філософії Франка так: позиція людини визначається її здатністю до оцінювання тих чи тих особистих чи суспільних явищ та норм, здатністю зробити вибір. Можливість оцінювати і вибирати є головною ознакою інтелектуала, особи мислячої. У текстах митця виділяємо збірний образ тодішнього галицького інтелектуала, Франкового сучасника-інтелігента. Інколи через автотематизм, «самомалювання», що й творило «культурний автобіографізм» епохи. В основі Франкових творів – пряма авторська реакція-інтерпретація суспільних, педагогічних, мистецьких, літературно-наукових проблем, у які митець активно ангажувався. У Франкових текстах відображено реалії розвитку українського громадянства Галичини, у якому чи не головною проблемою був процес дифузії національної інтелігенції, чимала частина якої доволі часто вибирала пропольську (прогерманську, промосковську) орієнтацію, ослаблюючи, обезкровлюючи можливості модернізації свого народу. Головну роль у такому поступі, на думку мислителя, мала відігравати національна школа, освіта рідною мовою, що в умовах конституційної монархії було можливо.

Таким чином, доведено, що предметом Франкових суміжних, межових публіцистично-педагогічних текстів відповідно до законів жанру стала вільна, авторська реакція-інтерпретація суспільних, педагогічних, мистецьких, літературно-наукових проблем свого часу. Безпосередньо інспірувало Франка українське консервативне, клерикальне, регіонально замкнуте у Галичині

тодішнє суспільство з його своєрідним дилетантизмом та агресивністю. Консервативна «шкільна естетика» стала об'єктом критики Франка не випадково, адже у світлі позитивістської філософії «праці над основами», «органічної роботи», «теорії малих справ» роль освітянських інституцій була визначальною.

У розділі спростовано артикульований міф про визначальну соціалістичну (космополітичну, інтернаціоналістську) ідентичність мислителя: таке трактування є анахронічним та виразно однобічним. Франко надзвичайно скомплікований феномен українського інтелектуала з виразною європейською ідентичністю. Приклад його діяльності, історичне значення його «біографії» і його «спільноти» активно впливає на формування світоглядної позиції сучасної України, майже половина якої все ще ідентифікує себе із міфічною «східнослов'янською» спільнотою, відмежовуючись від європейської історії.

I. Франко багато писав чужими мовами, однак стосовно потреби і можливості здобування освіти рідною мовою, особливо початкового і середнього рівня, був однозначно категоричним. Учений рішуче протистояв спробам заміни української наукової мови російською, польською чи німецькою як «більш поширеними», «доступними», що, буцімто, краще служитиме «загальному прогресові». Стрижневі тези нашого мислителя беззаперечно знайшли розвиток у подальшому європейському національному розвитку, багатоманітності та індивідуалізмі західної культури. Франко чітко бачив небезпеки «вавілонщини», завжди захищав рідну мову і літературу, сам досконало володіючи багатьма мовними інструментами, пишучи не тільки наукові, але й художні тексти чужими мовами. Однак у його науковій і мистецькій практиці не виникало почуття «втрати мовної батьківщини» через втрату навичок комунікативного мовлення, через відчуженість від споконвічного, від звичаїв, традицій, рідного і знайомого світу.

Особливо актуальним є Франковий системний аналіз ментальних рис російської суспільності, схильності великої частини російської людності до

авторитаризму і деспотії у її різних формах, що знайшло своє вираження у мовчазному потуранні багатовікової денаціоналізації тимчасово завойованого українського народу самодержавними інституціями. Франко, фахово критикуючи вади європейської освітньої системи, передусім стосовно навчання українців, показував неспівмірність реалій власне самої можливості набуття освіти рідною мовою. Про (без)відповідальність шовіністичної російської «еліти» (фактично – нацистської), бюрократії і чиновництва Франко писав без ілюзій. Ці історії засвідчили, що ліберальна російська інтелігенція завжди була в абсолютній меншості, а більшість московитян стають шовіністами, коли йдеться про українське питання. У працях Франка з історії української педагогіки засвідчено абсолютно різний цивілізаційний стан розвитку суспільства двох імперій, різні соціально-економічні устрої, різні культури, релігії та політичні цілі.

Таким чином, Франкова боротьба за українське шкільництво у Галичині головно полягала у модернізації національної освіти, у протистоянні консервативним клерикально-селянським проявам застарілої педагогіки (фізичні покарання, анахронічна методологія навчання, допотопні програми, підручники, загальноосвітній рівень учительства і т. і.) та з дискримінацією прав свого народу у змаганнях з польським у сфері освіти. На прикладі праць Франка 1890-х та 1900-х рр. про проблеми освіти та шкільництва цього періоду доведено, що провідною темою стало винародовлення, денаціоналізація українців через жорстко контрольовану шкільну систему Росії, що не давала жодного шансу на національну освіту та виховання. Франко як про сучасну російську інформаційну війну писав про основні прийоми та жупели, якими оперувала й оперує московська пропаганда: полонізація й окатоличення (латинізація). Визначив основні методи гібридного впливу, гібридної війни в російському арсеналі, що є незмінними уже багато років: під «шільдами» слов'янського братерства (захисту державної російської «істинної» віри, «рускоговорящих») відбувається незмінна уже впродовж віків політика агресії

та поневолення сусідніх народів, антиєвропейська та антидемократична експансія тоталітаризму.

Стверджено, що Франко сповідував європейські морально-етичні правила міжнародного буття та обстоював право українців на об'єктивну і виняткову легітимність нашої нації, що передбачало дотримання елементарних норм політичної моральності. Цього не завжди дотримувались наші історичні «співмешканці» в австрійській державі, які вважалися так званими «історичними націями» (тобто, мали «живі державні традиції», сформовані «вищі класи», унормовану літературну мову і розвинуту модерну культуру), і зовсім несприятливою була агресивна та репресивна політика «примушення» до гомогенізації культури та освіти російського абсолютизму.

Доведено, що Франко став творцем української уніфікованої вищої культури, що традиційно формується і передається майбутнім поколінням через національні освітні інституції, активно формував соборну українофільську концепцію побудови модерного суспільства, наполегливо працював над створенням спільної загальноукраїнської «мовної батьківщини». Своїми працями з освітнянською проблематикою Іван Франко усталив морально-етичну шкалу поцінування москвофільського руху в Україні як інструменту політичної і культурної експансії.

Аналіз доробку Франка-педагога та результати дослідження засвідчують, що його виразно європейські цивілізаційні ідеї, спрямовані на розвиток і самоорганізацію громадянського українського суспільства, зокрема у сфері освітньої політики, сьогодні все ще актуальні.

РОЗДІЛ III. ПРАКТИЧНІ ФРАНКОВІ ОСВІТНІ ПАРАДИГМИ: ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ, КАНОН ЛЕКТУРИ, РИТОРИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА

3.1. Франкова концепція підручника з української літератури

Погляди на методологію створення шкільного та університетського підручника з літератури, педагогічно-психологічні вимоги Івана Франка первісного й основного наголошування на художньому тексті як основі літературної освіти, його критерії наукової об'єктивності та індивідуального стилю навчальних книг безумовно актуальні і все ще нереалізовані в українському освітньому просторі. І це при тому, що у 21 сторіччі у нашому шкільництві триває експансія візуальної педагогіки. Метафорично назвімо цей процес цивілізацією **зображення**, яка з 60-70 рр. ХХ ст. розпочала активний наступ на класичну у дидактиці цивілізацію **слова** через упровадження модерних навчальних технік, а саме програмоване навчання, фільми, телебачення, комп'ютеризацію й інтернет у викладанні шкільних дисциплін сьогодні. Чи ж означає цей процес занепад і відхід на задній план традиційних дидактичних засобів навчання – шкільних та університетських підручників, чи, принаймні, перевагу цієї візуальної педагогіки? Чи витіснить у майбутньому **зображення слово**, як це прогнозують футурологи і фантасти? На мою думку, не варто боятися того, що ніколи не наступить. Особливо це стосується літературної освіти, де магія і сила слова є єдиною ланкою між думкою і мовою, основою вербального мислення. Щодо ж вивчення літератури, то в останні десятиліття в Україні спостерігаємо справжній шторм і шторм у цій царині, появу дуже багатьох різнопланових посібників і підручників для середніх і вищих навчальних закладів. Загалом треба би вітати таку різноплановість, можливість вибору, але водночас надзвичайно міцніє в українській педагогічній спільноті прагнення до універсалізації, вироблення «єдино-правильної», спільної для всіх і вся книжки для навчання. Тим більше,

що чимало посібників і підручників, історій літератури є низької якості, компілятивними і науково маловартісними. Такі тенденції характерні для більшості постколоніальних суспільств, які долають своєрідний хаос переходу від тоталітарної до демократичної освіти, що передбачає зміну інформаційного репродуктивного навчання на особистісне і творче. Сучасний польський методист у кінці двадцятого століття писав: «Учителі діють тут навпомацки у тісному просторі визначеному шкільною традицією і власним досвідом праці з учнями. Не всі хочуть звільнитися від енциклопедизму. Деякі з них усе ще мріють про перевантажені програми і з недовірою сприймають редукцію матеріалу, що її постулюють сучасні програми, зокрема за зразками англосакськими. Якими добрими для них були часи, коли увесь предмет містився у грубій учнівській підручнику, а “вчитися” означало читати той підручник вдома!» [739: 35]. Отож, «підручник для читання» є анахронізмом, якого треба позбавлятися, адже ми «продукуємо» людей інертних, одновимірних, «відбиваємо» бажання читати тексти, врешті, позбавляємо учнів естетичної насолоди та емоційного переживання. Із шкільної практики яскравою ілюстрацією є спомини письменника Анатолія Дімарова, який згадував свою вчительку Олену Черненко (дружину Григорія Тютюнника), що прищепила йому любов до книжки, бо ніколи не вчила за програмою і підручником: «...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» [142: 31]. Власне, отаке зубріння, «куте» (вислів І. Франка), суто механічне інформативне навчання є великим злочином щодо художньої літератури, бо й справді знищує в учня бажання читати, дискредитує саму сутність письменства. Це питання цікавило і хвилювало І. Франка, який активно ангажувався в освітню проблематику і зокрема підручникотворення, написав десятки публіцистичних та наукових

праць на цю тему, моделював у своїй белетристиці. Зокрема, ще 1884 року, працюючи у редакції львівського часопису «Зоря», Франко фактично ініціював загальносуспільне обговорення стану викладання української літератури у школах і гімназіях Австро-Угорщини, бо небезпідставно вважав, що навчання письменства у цих закладах є основою розвитку національного мистецтва слова загалом. Думки класика про методику і спосіб навчання літератури, на жаль, дуже актуальні і сьогодні. На жаль, бо власне і йдеться про сліпу залежність від підручника, банальне переказування змісту твору, беззмістовне заучування хронології життя письменника, а структура уроку, яку «... легко собі представити, але – страшно подумати», виглядала за часів Франка так: «...Учитель велить сьому або тому ученикові читати уступ з читанки, розказати читане “своїми словами” і сказати (після поміщеної при авторові біографічної нотатки) головні дати з його життя. Ось і все, – часом тільки для відміни велить учитель, щоб ученики сей або той вірш яко “дуже красний” виучили напам’ять. Та ні, – се ще не зовсім все. Деякі учителі пробують розбирати “естетично” читані кусники – хоч такі учителі належать до рідкостей» [568: 324]. Чи ж не нагадує цей опис сьогоденний урок української літератури? Вістря Франкової критики спрямоване проти інформаційно-репродуктивного навчання без урахування специфіки літератури як універсального виду мистецтва, проти схоластичного вивчення елементів теорії літератури, псевдо-естетичних «розборів» текстів, а також проти вивчення «кусників» та «уступів» за хрестоматіями, що не дає змоги сприйняти твір цілісно, спотворює сприйняття тексту, профанує белетристику як таку. 1890 року, рецензуючи німецький часопис, що виходив у Дрездені, Франко відзначив позицію редакції, яка «...звертає увагу на шкільне виховання німецьких дівчат, особливо на викладання рідної літератури в старших класах і вбачає тут справжню школу поверховості й пустої риторичності. Оті письмові вправи, коли учениці завше мусять городити ті самі описи сходу і заходу сонця або міркувати над 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» [517: 44–52]. Така практика присутня і сьогодні в українській школі, коли вчитель використовує для виконання програми виключно схеми й оцінки підручника, «нав'язує» учнівській аудиторії готові шаблони і стереотипи, присмачені дидактичними і моральними настановами. За умов надзвичайної перевантаженості програми з української літератури учні переходять на «конвеєрний» спосіб вивчення уривків художніх творів за хрестоматіями чи псевдо-посібниками і псевдо-підручниками, що масово тиражуються саме для такої «методики» навчання.

Звісно, Іван Франко аж ніяк не заперечував потреби використання підручників, критичних розвідок для вивчення літератури, але, на його переконання, це лише допоміжні засоби для опрацювання основного компонента у царині мистецтва слова – Тексту. Через свого художнього протеже, образ гімназійного вчителя Міхонського, письменник-педагог так оцінював роль навчальної літератури і її співвідношення з текстами: «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» [510: 187]. В обох центральних образах цитованого твору Івана Франка – в оповіданні «Борис Граб» – чимало автобіографічного, хоча не варто шукати прямі паралелі із життям письменника, – радше можна говорити про протосюжет, про пропорції художнього і фактичного, реалізацію своєрідного ідейного топосу у художньому творі. В образі Бориса, окрім власне Франкових автобіографічних ознак (соціальне походження, темперамент, ерудованість, етапи освіти, аналітизм, критичність, триб світосприйняття, спосіб релаксування та ін.), безперечно є риси і виписані із його колег та знайомих, а

то й просто реалізоване право на *licentia poetica*, а Міхонський є збірним образом і реального вчителя Перемишльської гімназії, що й дав прізвище літературному героєві, і компіляцією окремих індивідуальних частинок характерів Франкових вчителів (передусім І. Верхратського, М. Драгоманова) чи знайомих (Ф. Лімбах). Однак і самого Івана Франка невинувато вважати нереалізованим педагогом. Так, він жодного дня не працював вчителем чи викладачем, хоча ще із Дрогобича готував себе до кар'єри гімназійного й університетського викладача. Цьому завадили певні відомі життєві обставини, однак свій педагогічний дар він реалізував через репетиторство, семінари, лекції на українознавчих курсах для молоді з материкової України за програмами Наукового товариства імені Т. Шевченка, відчити у рамках освітніх програм «Просвіти», виступи на вічах, під час парламентських виборів, пізніше – читання власних текстів перед учасниками різноманітних українських громад і спільнот, або ж безпосереднє спілкування із студентською молоддю на різноманітних зустрічах, ювілеях, спеціальних лекціях, у тому числі і неформальне – у кав'ярнях, бібліотеках, редакціях. Особливо важливою дидактичною площиною було залучення до наукової праці гімназистів, студентів та вчителів через участь у виданнях і видавничих проектах, які курував Франко, або ж написання й обговорення літературних портретів, видань художньої спадщини українських письменників-корифеїв, що становили основу шкільної лектури. Наприклад, Шевченкового видання творів. Прагнення ментора реалізувались і через виховання та навчання власних дітей, тому художні твори, у яких письменник створив цілу галерею образів педагогів і порушував різноманітні проблеми освіти, стали вислідом його життєвого досвіду і глибокого зацікавлення цією проблематикою, мають непроминальне значення. Основною хибою у вивченні тексту художнього твору Франко вважав вимогу до учня беззастережно прийняти готову думку, оцінку, хай навіть і, здавалось би, правильну, але чужу, тому-то Міхонський своєму учневі, який уже двічі прочитав Гомеровий твір і запитує вчителя, чи дійшов вже до

«правдивої» відповіді про «Одіссею», говорить, що можна дійти лише до *якоїсь* відповіді. Йдеться про найвищу суб'єктивність сприйняття тексту у кожного реципієнта, адже це специфіка літератури як виду мистецтва. Формуючи у своєму учневі самостійність суджень та естетичних оцінок, після рефератів і відповідей про твори чільних майстрів світової літератури, після уже фрагментів «стереометричного» (багатопланового) розуміння, Міхонський «...давав йому читати докладні життєписи даних авторів, збірники їх листів, мемуари їх самих та їх сучасників і тим приучував його, з одного боку, розуміти всякий твір людського на основі того часу й тих живих людських взаємин, яких він був витвором і виразом, а з другого боку, призвичаював розуміти історію даного часу, так сказати, аналітично, із свідоцтв та настроїв тогочасних людей, а не з готових шаблонних конструкцій шкільних підручників» [510: 186].

Так само, як навчання за підручником Історії літератури, не сприймав Франків герой і «Загальних нарисів всесвітньої історії», про які говорив: «Що тобі ще збільшувати той баласт і набивати собі голову готовими конструкціями, які для свого часу і для їх авторів може й мали якесь значіння, а для нас не мають ніякого? Захочеш глибше ввійти в студіювання якоїсь історичної епохи, то йди просто до джерел, до сучасних тій епосі писань або до основних монографій, а оті сметанкарі, що нібито збирають сметанку з усіх спеціальних праць, дають по правді тільки якусь бовтанку, препаровану для їх власного смаку, але для нас, особливо для молодіжі, більше шкідливу, ніж пожиточну» [510: 187]. Не менш радикально оцінював Франко через свого ідеального вчителя і книги з естетики, вважаючи, що «Красота – то наше суб'єктивне почування певних форм, пропорцій, звуків, кольорів, таке саме суб'єктивне, як любов, гнів, погорда. Нема спеціальної науки про любов ані про гнів, так само нема ніякої спеціальної науки про почуття краси» [510: 187]. Тобто, для формування творчої та неординарної особистості треба читати найкращі тексти, добрі життєписи, спогади та листи визначних людей, а у мистецьких і

поетичних дискусіях висновувати уваги про саме людське життя, про сучасні письменникові заходи і змагання людського духу, про сучасну науку історичну, природничу й суспільну, небезпідставно стверджував мислитель, називаючи «деморалізацією» для молоді поверхові компендіуми-компіляції історії літератури, «бовтанкою» загальні нариси з історії, «пірамідальною дурницею» – книги з естетики, а авторів і читачів цих книг образно нарік не менш влучною метафорою – «сметанкарі». Тільки здобути власною думкою, досвідом, пережитими емоціями, власною «духовою працею» є визначальним для формування сильної і творчої людини, якою безумовно був і сам Франко.

Між тим, історичний досвід напрацювань Івана Франка в галузі підручникотворення ще повною мірою не освоєний. Так, зокрема, 2002 року в Києві за редакцією Н. Й. Волошиної та за участі авторського колективу провідних українських учених-методистів опубліковано навчально-методичний посібник «Наукові основи методики літератури» [377], який логічно і системно підсумував досягнення цієї наукової галузі в Україні за останніх 40–50-рр. Книга дуже потрібна для української вищої школи, особливо для філологічних педагогічних спеціальностей, і на початку нового століття поруч із модернізованим посібником Є. Пасічника [407], працями Б. Степанишина [471–474] стала основою для вивчення курсу методики навчання української літератури у середній школі у педагогічних вишах. Є й інші вагомні авторські розробки у цій науковій царині, особливо варто відзначити новаторські монографії Г. Токмань [497–498], у яких великою мірою використано уже європейську методологію дослідження проблеми, модернізовано традиційні для українського шкільного літературознавства і методики навчання тактику і стратегію літературної освіти. На жаль, ця авторська Методика малодоступна через низький наклад видання. Звернувшись до відповідного для нашого об'єкта дослідження розділу «Підручники і посібники з літератури» [377: 288–323], у якому проаналізовано, зокрема, й історичний досвід створення шкільного підручника з літератури, можна відзначити, що Олександра Бандура

зробила ґрунтовний ретроспективний огляд проблеми від античних часів до здобуття Україною незалежності, однак навчальні книги останніх десятиліть лише назвала. Такий підхід зумовив і певний шаблон в оцінці, адже авторці мимоволі не вдалось повністю позбутися ідеологічних кліше, хоча уже помітне прагнення зосередитись на наукових і методичних якостях підручників різних часів. Головно це виявилось через інерцію розглядати українську педагогіку через призму російської (чи «загальноросійської?»), а потім – радянської. У розділі нічого не згадано про brutальне варварське знищення українського шкільництва в освітніх закладах тієї частини України, яка була колонізована Росією у 2-й половині 17-го століття і в подальшому, натомість збережено певною мірою соціологічні та антиєвропейські акценти, наголошено виключно на румунських і польських утисках шкіл та гімназій з українською мовою викладання у міжвоєнному двадцятилітті першої половини 20-го століття. Звісно, жоден з окупантів не дбав належно про розвиток української освіти (за винятком, з певних причин, австрійської влади), однак навчатися рідною мовою українці-наддністрянці на відміну від наддніпрянців таки могли, у царині шкільництва було зроблено дуже багато, насамперед через національну самоорганізацію, витворення справжньої української еліти. Підрозділ «Навчальні книги з літератури в школах Західної України» відверто тенденційний і найслабший у статті О. М. Бандури, адже у ньому нічого не сказано про неофіційну українську Академію Наук – Наукове Товариство ім. Т. Шевченка, що безпосередньо опікувалося створенням й національних підручників із літератури, про феноменальну просвітню й освітню організацію «Просвіта», яка успішно боролася з неграмотністю дорослих та створила масову сітку читалень, а у рамках її видавничих проектів було видано десятки «Читанок», «Хрестоматій» та інших навчальних книг з літератури. Не говоритиму вже про гуртування молоді у «Соколах» і «Січах», створення приватних і середніх шкіл по містах, утримування близько п'ятдесяти «бурс» (гуртожитків при навчальних закладах) для незаможних учнів і студентів чи

навчальні стипендії, що їх надавала церква для дітей-сиріт і бідняків. Без пафосу, але ще раз наголошу на тому, що освіта і створила отой далеко не міфічний український національний «П'ємонт» у Галичині (також і завдяки допомозі і співпраці із українцями материковими), щодо ж нашої теми, то у посібникові з третього тисячоліття нічого не згадано про роль у підручникотворенні О. Духновича, І. Могильницького, Й. Левицького, Й. Кобринського, Я. Головацького, Ю. Федьковича, О. Торонського, Ю. Романчука, Й. Застирця, М. Возняка та ін. Праці тих же, кого згадано (О. Барвінський та Ом. Огоновський), безпідставно засуджено, ще й покликуючись на оцінку класика: «Консервативний напрям мали й підручники для вищих класів гімназії та III–V курсів учительської семінарії, зокрема навчальні книги О. Барвінського й О. Огоновського. І. Франко гостро критикував підручники О. Огоновського за поверховість, відсталість, перекручення фактів, дат, теоретичних положень» [10: 293]. У чому ж полягав «консерватизм» цих книг? У тому, що обидва автори активно боролися з москвофільськими тенденціями в освіті та літературі, формували ідеали українського соборного патріотизму, категорично заперечували використання «язичія», залучали у книги молитви, «житія святих», вводили в підручники тексти українських письменників, заборонені у російській імперії? Чи все ж таки якісь претензії до «методичного наповнення», «методичного апарату»? Є підстави впевнено стверджувати, що на науково-методичному рівні навчальні книги Барвінського й Огоновського на порядок досконаліші від тієї ж доречно згаданої та «похваленої» у статті О. Бандури «Читанки» М. Шашкевича, яка була тільки провісником освітянського відродження і внаслідок суспільно-політичних умов того часу її мало залучали для практичного навчання у школах. Методичний арсенал названих повище українських професорів-освітян був на рівні тодішніх австрійських, німецьких, польських, швейцарських, угорських підручників для шкіл, адже навчались і формувались ці науковці і педагоги в умовах загальноєвропейського освітнього простору, чимало перекладали навчальних книг. Передусім це стосується

теоретичної бази шкільного літературознавства. Форма їхніх «хрестоматій» також була класичною для того часу: підбірка текстів з коментарями щодо їхнього змісту та короткий історико-літературний огляд. Знову спрацювали стереотипи сприйняття, все ще тавро «буржуазного націоналіста» незримо присутнє і заважало об'єктивно сприймати величезний педагогічний доробок цих подвижників. Особливо це дисонує на фоні дифіраμβів ненаписаному підручникові українофоба В. Белінського, який «розумів потреби тогочасної школи, співвідношення надбань передової теорії та навчального предмета» [11: 295]. Великодержавницька, проімперська літературознавча та педагогічна доктрина «несамовитого Віссаріона» мала мало спільного з європейськими освітянськими концептами 2-ї пол. 19-го – поч. 20-го ст., що передбачали розвиток національного шкільництва, гуманізацію і демократизацію процесу освіти, все більшу увагу в процесі навчання до особистості учня. Ці тенденції, обґрунтовані психолого-педагогічними теоріями західноєвропейських філософів освіти, знайшли своє практичне вираження на зламі століть зокрема у діяльності американського філософа і педагога Джона Д'юї, доктрина якого мала великий вплив на світову педагогіку, а український мислитель і педагог Іван Франко формулював такі ж думки про природу мислення і його місце у процесі навчання, співвідношення пізнання знань і реальності учня у суспільному житті десятиліттями раніше.

Однак це тема окремого дослідження, щодо ж Франкових оцінок педагогічних праць Ом. Огоновського, то потрібно виважено та об'єктивно розглядати їх. Відомим є максималізм та високі наукові вимоги Франка, прагнення використовувати новітню методологію, тому абсолютно логічними є його зауваги щодо біо-бібліографічного способу комплектації матеріалу та «естетичного» оцінювання окремих літературних творів і явищ, власне, «способу трактування предмета», окремих фактологічних помилок, проте він же писав: «...Ми повинні бути вдячними Огоновському за те, що він перший з муравлиною пильністю стягнув до купи масу біографічного й історико-

літературного матеріалу, задля якого його праця довго ще не стратить своєї вартості» [548: 522]. Йдеться у праці Франка 1901 року про знамениту першу цілісну «Історію літератури руської» (1887–1894), що надовго стала незамінним університетським посібником для українських (і не тільки) філологів, але ще на початку вісімдесятих Франко прорецензував декілька праць Омеляна Огоновського, що їх широко використовували вчителі і викладачі української словесності того часу. Зокрема, надзвичайно позитивну оцінку отримала книга університетського професора для вивчення порівняльної граматики слов'янських мов на основі фонетичної системи Караджича «*Studien auf dem Gebiete der ruthenischen Sprache von Dr. Emil Ogonowski*» (Львів, 1880), яку рецензент вважав основним здобутком галицького мовознавства цього періоду, розвитком наукових ідей провідних українських мовознавців П. Житецького та О. Потебні. Вперше опублікована в журналі «Світ» 1881 року (Число 1. – 10. I. – С. 20) рецензія була передрукована лишень 2008 в додатковому 53 томі творів Франка [524: 26–27]. Цього ж 1881 року вийшли дві науково-методичні праці Огоновського, які викликали широкий резонанс: «Хрестоматія староруська для вищих класів гімназійних» та «Короткий погляд на історію літератури руської від Татарщини до кінця ХУІІІ віку» («Зоря». – Число 21–24). Перші спроби синтетичного аналізу української літератури у підавстрійській Україні, намагання здійснити періодизацію та характеристику окремих етапів розвитку літературного процесу стали основою майбутнього фундаментального доробку історика літератури, ферментували подальше вивчення проблеми. Якщо зважати на «Хрестоматію староруську» з погляду дидактики, то, окрім добору текстів та їхніх коментарів, дуже цікавим є історико-літературне преслів'я укладача збірника, своєрідна «мала історія української літератури» для школи. Цей вступ невеликий за обсягом, але досить чітко висвітлює принципи, згідно з якими автор відбирав і коментував тексти. Пізніше Іван Франко високо оцінив дуже потрібний для українського шкільництва компендіум, згадавши його добрим словом в некролозі свого професора: «Належачи до основателів

“Просвіти” покійний написав для сього товариства ряд популярних книжечок... Рівночасно належачи до комісії для укладання руських підручників шкільних, зладив деякі книжки для гімназій, із котрих найважливіші були "Хрестоматія староруська" і "Грамматика руського языка". Його "Хрестоматія староруська" настала на місце старої "Хрестоматії" Головацького, уложеної в "об'єдинительнім" дусі (між взірцями "южноруського" письменства були там, наприклад, деякі великоруські биліни!) і становила значний прогрес супроти неї...» [636: 359]. Звісно, можна зважати на специфіку жанру статті-некролога. Тим більше, що на початку вісімдесятих огляд історії української літератури в «Хрестоматії» і ті ж тенденції, реалізовані в «Короткому погляді на історію літератури руської від Татарщини до кінця ХУІІІ віку», стали претекстом наукової дискусії між університетським професором та Іваном Франком. У п'яти розділах «Короткого погляду» укладач шкільного підручника послідовно проводив ідею поцінування літературних фактів залежно від їхнього мовного оформлення, використання в них живої розмовної української мови. Про класифікацію літературної продукції у залежності від мови твору Франко писав так: «Доктор Огоновський послідовно і з деяким полемічним завзяттям стоїть на національно-українських позиціях, надзвичайно пильно відстоює ідею окремішності України від Росії і Польщі, але є при цьому скоріше галицьким, ніж загальноукраїнським патріотом» [562: 335]; «Надто націоналістична доктрина не дозволяла єму звертати увагу на діла польські або інші, сучасні нашим старшим авторам і котрі мали вплив на розвій нашої літератури» [636: 376]. Ці вислови залюбки використовували у радянському літературознавстві для «ярликування», тим паче, що і трактували їх однозначно: націоналістична обмеженість, нетерпимість, клерикалізм і т. д. Насправді ж Франкова ж оцінка не має ідеологічного забарвлення, а характеризує особливості композиції і структури корпусу історії літератури. Завідувач єдиної в Україні кафедри рідної словесності виконував необхідну і неминучу місію – окреслення параметрів ідентифікації національної літератури, а його учень, що виробляв системний

літературознавчий метод, хотів розглядати мовні і літературні явища в їхньому історичному розвитку, представляв нову наукову генерацію. Франкова метафора («націоналістична доктрина») стосувалась першого тому Історії літератури, а саме – опрацювання давньоруського письменства. Огоновський дійсно через відсутність архівних і текстових джерел, жорсткий часовий цейтнот доволі вузько трактував давньоукраїнську літературу, вибравши критерієм відбору аналізованих в Історії текстів «народну» українську мову, і це було продуманим планом укладача. Можна погодитись із Франком, що для наукової роботи історика літератури така методологія була певним мінусом, однак чи ж не єдино можливим і потрібним був такий план для укладача шкільного підручника? Згадаймо умови, у яких відбувалося формування модерної української нації у 2-й половині 19-го століття, постійні внутрішні суперечності між москвофілами та австрофілами, народовцями і радикалами. Невиробленість не тільки наукової методології, але й термінології; врешті, все ще не доконане «азбучне» питання, відсутність методичних напрацювань до вивчення окремих текстів, майже повна відсутність перекладів і коментарів давньоукраїнських творів, – тому абсолютно правильною була педагогічна тактика відбору для шкільного вивчення текстів, написаних народною мовою. Нехай навіть на шкоду науковій об'єктивності і достовірності, адже шкільна історія літератури має дещо інші параметри в колоніальних умовах жорсткого пресингу іншомовних культур. Врешті, подібну ситуацію все ще бачимо і сьогодні. Також зазначу, що Франкові певною мірою космополітичні погляди у вісімдесятих роках невдовзі теж набудуть виразно націоналістичного окрасу, коли його щирі та ідеалістичні намагання досягти соціального і національного поступу для свого народу у супрязі з «сусідами» наткнуться на нерозуміння та конфронтацію. Про те, що Іван Франко також вчився і зростав у полеміці із «старою школою», засвідчує трансформація його поглядів на шкільні програми і підручники, відображена через три роки (1884) у програмній статті: «Що для лінгвіста, знаючого живі слов'янські мови, старословенщина і старорущина

представляють великий інтерес при студіях розвою бесіди, не думаємо перечити. Але такі студії хіба ж належати можуть до гімназії? Хіба ж ними пора займатися ученикам п'ятого класу, котрі не знають ще, хто був Шевченко і на якій мові пише Міклошич? Се предмет студій університетських, а не гімназійних. Що в університеті добре і пожадане, те в гімназії може бути зовсім нездале і убиваюче» [568: 329]. Як бачимо, Іван Франко цілком переконливо доводить необхідність залучати до викладів у школі твори, написані «живою» мовою, вивчати «живий» фольклор і літературу, тобто, – визначальним вважає те ж мовне мірило, за яке критикував Ом. Огоновського. Й у цьому немає протиріч, адже Франко еволюціонував, був «цілим» чоловіком із непогамовним внутрішнім темпераментом, здоровими науковими й педагогічними амбіціями, помилявся і вчився на власних помилках. Для порівняння візьмімо Франкову оцінку діяльності Києво-Могилянської академії в «Історії української літератури» в 1909 році («Академія була для України не джерелом освіти і розвою, а затхлою багнюкою, що ширила духовну деморалізацію, пасивність і протрацію замість піддержувати духа ініціативи і критицизму. Ще й досі ота пасивність, байдужість та безкритичність ума вкупі з охотою до книг, нібито ми все то ліпше знаємо, лишалася, особливо серед української інтелігенції, як лиха спадщина двовікової педагогії Могилянської академії» [564: 311]), або ж там само аналіз шкільних драм, з яких «... тільки один, “Алексій чоловік божий”, виставлений 1672 в Києві, має яку-таку вартість головно тим, що написаний мовою, близькою до народної...» [564: 314].

Франкові оцінки підручників і праць свого університетського викладача для навчання української мови і літератури у школах та в університеті власне і демонструють цю еволюцію, адже далеко не завжди студент мав рацію, «побиваючи» професора у полемічному запалі і на догоду політичній кон'юктурі. Маю на увазі передусім контроверсійні «Причинки до оцінення поезій Тараса Шевченка» [634], опубліковані у журналі «Світ» 1881 року.

Мовознавчі праці Огоновського завжди отримували суперлятиви від Франка. Хоча ж би у рецензії на «Граматику руського язика для шкіл середніх» (Kurjer Lwowski. – № 149. – 30. V. – S. 5): «Щойно вийшла друком накладом крайового фонду надзвичайно потрібна і бажана книжка для середніх шкіл східної Галичини, де руська мова є чи обов'язковим, чи позаурочним предметом викладу... Його виклад є завжди змістовний і стислий, мова – чиста народна, термінологія твориться за найкращими зразками. Головна заслуга граматики д-ра Огоновського – значна кількість прикладів, наданих для ілюстрації кожного граматичного правила. З особливою старанністю опрацьована частина про український синтаксис, звичайно занедбувана в дотеперішніх граматиках» [532: 219]. Щодо ж Франкової рецензії фактично першого університетського підручника з української літератури – «Історії літератури руської» Ом. Огоновського, то позиція рецензента і критика не завжди справедлива і точна. Як уже зазначено повище, Огоновський послідовно калібрував давню українську літературу через сито мовних характеристик, тому подекуди ігнорував літературу, писану церковнослов'янською та чужими мовами. Це спричинило критику його методів відбору та аналізу текстів «староруського» письменства і зумовило, зокрема, гучну полеміку щодо апокрифічної літератури. Недооцінка в «Історії літератури руської» давньої літератури, зокрема апокрифічної, викликала незадовго до смерті університетського професора суперечку між двома істориками літератури. Часопис Франка «Жите і слово» розпочинав цикл публікацій «апокрифічної та легендарної доби», тобто літератури, що мала заповнити прогалину між періодом Київської Русі та Хмельниччини, тому вважав «шкідливим» «згідний відзив» у першій частині корпусу літератури про апокрифи, бо це «знеохочувало» молодь до вивчення цих творів. Прагнення до секуляризації галицької української громади, оптимістичний детермінізм Франка-редактора і був виражений в оцінці апокрифів. Тобто, найдошкульнішої критики «Історія літератури руської» зазнала також за висвітлення давньої літератури, а пояснює це головню

методологія освоєння матеріалу та форма його запису. На істориків літератури «тиснула» біо-бібліографічна словникова традиція, адже виробилась практика вважати літературою увесь друкований чи писаний культурно-цивілізаційний доробок давніх часів, всю сукупність творів, тому ще й на початку ХХ ст. домінував жанрово-генеалогічна комплектація літературного фактажу і традиційна ієрархія іменних авторських гасел. Якщо ж це стосується університетського чи шкільного підручника з літератури, що сполучав у собі функції і хрестоматії, і критичного матеріалу, то неправильно вважати обумовлену структуру невдалою. Інша річ, коли йдеться про методологію аналізу текстів, про Франкове розуміння методології історико-літературної праці. Ще 1889 року, роблячи огляд наукових здобутків за 1888 рік, уже зрілий вчений відзначив «старанно опрацьовану» працю Огоновського, зауваживши також: «Автор не дає повного історичного розвитку літературного процесу, а ділить його на розділи: епіків, ліриків, драматургів і прозаїків. У кожному розділі переходить від одного автора до другого, переказує біографію та розглядає важливіші твори і т.д.» [658: 269]. Цього ж 1889 року, рецензуючи другу частину праці Огоновського у часописі «Kurjer Lwowski», Франко вказав на фрагментарність побудови корпусу історії літератури: «Ця система зовсім не і с т о р и ч н а (розрядка Франкова – *В. М.*); читач при такій подачі матеріалу не одержує жодного уявлення про р о з в и т о к літератури» [562: 335]. Там же Іван Франко назвав причину такого способу комплектації матеріалу – відсутність спеціальних праць і монографій [562: 334], а також відзначив спробу автора «Історії літератури руської» компенсувати фрагментарність основного змісту «старанним і систематичним» «Вступом» (сто вісімдесят три сторінки – *В. М.*). Критикуючи механічну систему побудови, рецензент також наголошував, що це є п е р ш а ц і л і с н о (розрядка І. Франка – *В. М.*) подана історія усієї української літератури України, Галичини, Буковини і Угорської Русі...» [562: 335]. Чергуючи «солодке з гірким», Іван Франко відзначив «національно-українську позицію» історика літератури, «надзвичайно пильне

відстоювання окремішності України від Росії і Польщі», але вказував на невміння намалювати картини наявних на той час в українській літературі течій і стилів. «Практичний підручник», «джерело навчання та інформації», «основа для наступних досліджень», – такими характеристиками підсумував критик свою статтю, окресливши «школу» професора Огоновського як «більш філологічну, ніж естетичну і політичну». Ця оцінка показує, наскільки умовною є будь-яка класифікація чи рубрикація як літературного процесу, так і наукового методу конкретного вченого, у цьому разі Ом. Огоновського. Адже, незважаючи на час створення «Історії літератури руської», – час майже повного домінування у європейських наукових колах позитивістських доктрин і, власне, час поступового відходу від них на користь модерністських постулатів, Огоновський великою мірою ще закорінений в методологію романтичного літературознавства, а сучасний літературознавець, автор розвідки про «Історію літератури руської», пише: «...Вчений (Ом. Огоновський – *В. М.*) стояв на позиціях позитивізму, підніс культ збирання, нагромадження й опису фактів» [354: 5].

Повертаючись до Франкових оцінок «національно-української позиції», «надто націоналістичної доктрини» завідувача кафедри української словесності Львівського університету у написанні фактично першої цілісної навчальної книги з української літератури для студентів-філософів (української філології), то уже зазначено повище, що головню рецензент мав на увазі принципи комплектації «Історії літератури руської». Щодо ж ідеологічного «ярликування» Ом. Огоновського, то промовистим є факт, що про найвизначніший його науково-педагогічний текст можливим стало говорити відкрито лише майже через сто років після виходу синтези. Мимохіть всі радянські історики літератури використовували корпус Огоновського фактографічно, однак табуованим текст був головню з однієї причини. Найвиразніше пояснює її оцінка «метра» радянського літературознавства академіка О. Білецького іншої університетської книги, авторства учня

Огоновського і Франка, академіка Возняка: «Подібно до давніх українських націоналістів, М. Возняк будує свою “Історію...” на ідеї відрубності українського народу від російського, який сформувався, на його думку, пізніше, внаслідок змішування переселенців з України з фінськими і тюркськими елементами» [74: 21–22]. Без сумніву, що першим чи, принаймні, одним із давніх українських націоналістів-істориків літератури академік вважав Огоновського. Детальний аналіз доктринерської марксистсько-ленінської методології О. Білецького та його ставлення до історико-літературознавчої концепції М. Возняка здійснив у «Післяслові» до цитованого видання «Історії...» М. Возняка 1992–1994 рр. Михайло Нечиталюк, який абсолютно точно вбачав в основі літературознавчої концепції Возняка «...історико-літературну концепцію українства у найширшому розумінні, що збігається з поняттям етногенезу українського народу і його культури», однак не виправдано, на мою думку, висногував «вихідну історичну концепцію України» у праці Возняка виключно із розвідок І. Франка та М. Грушевського, ігноруючи новаторську роль Ом. Огоновського, праця якого насправді слугувала своєрідною матрицею для подальшого поглиблення та більш скрупульозного та фактографічно точнішого дослідження Возняка [336]. Цю проблематику досліджує М. Гнатюк, який є автором низки капітальних франкознавчих монографій. Серед них варто виокремити новаторський навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів [70]. У нашому ракурсі дослідження особливо відзначаю ґрунтовний підрозділ «Проблема “корпусу” історії літератури» [70: 161–174], де системно і діахронно проаналізовано історію питання. Зазначу лише, що статтю «Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах» Франко написав 1884 року, тому франкознавець помиляється, датуючи її 1894 [70: 16] і стверджуючи про «формалізм» і «брак естетичного чуття» в Огоновського, «ігнорування художніх особливостей аналізованого твору», та про те, що «Із цих причин історія літератури О. Огоновського спричинила схоластичне

викладання літератури в галицьких гімназіях, яке критикував І. Франко у праці «Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах» [70: 167]. Катехізичний спосіб навчання у формі запитань і відповідей, заучування учнями напам'ять доконаних визначень і середньовікове ігнорування самостійного мислення у галицьких гімназіях навряд чи варто пов'язувати напряму із підручниками Огоновського.

У педагогічному ракурсі відзначу дидактичну функціональність цих цілісних авторських корпусів національної літератури, на що вказав у свій час Володимир Дорошенко: «За своїм характером праця проф. М. Возняка нагадує університетські лекції і дійсно дає вона все, що студентові й взагалі загально освіченій людині треба знати з історії рідної літератури» [74: 20]. Отож, сутністю праці історика літератури є відбір та інтерпретація текстів, методологія їхнього аналізу, спосіб організації та укладання матеріалу для відтворення історико-літературної тяглості мистецтва слова певної національної культури. Уже давно конституювано дві основні методології в українській літературній історіографії кінця 19-го – поч. 20-го століття – культурно-історичну та ідеологічну. Засади поділу багатовікової письменницької спадщини, тобто, – внутрішньої організації корпусу історії літератури, можуть бути різними. Популярність цивілізаційно-культурного чинника визначало відоме трактування літератури як наслідку і причини загального поступу, особливо поширене вже в епоху романтизму та надалі культивоване серед позитивістів. Особливо часто застосовували цей принцип поділу історико-літературного матеріалу в добу романтизму, коли історію національної літератури поділяли на частини у залежності від розвитку чи занепаду освіти та культури. Зокрема, такі параметри для написання Історії літератури застосував автор першого цілісного наукового корпусу історії польської літератури Фелікс Бентковський (1814 р). Апеляція до досвіду наших сусідів-поляків виправдана і надалі тим, що більшість західноукраїнських істориків літератури (Ом. Огоновський, І. Франко, М. Возняк, Б. Лепкий)

внаслідок свого географічно-політичного розташування, відносно демократичної політичної та освітньої систем, на переломі 19–20 віків щасливо уникнули «московських схематів» структуризації своїх синтез, не «дивилися очима російських літератів» [157: 31–32], диспонували і послуговувались у науковій практиці методологією європейської літературознавчої науки. Позичування естетичних і художніх вартостей, критерії відбору та характеристики літературних текстів головно визначала їхня значимість в освітньо-цивілізаційному поступі, тому названі історики літератури послідовно виводили наше письменство від княжої доби, литовсько-руських часів до нової літератури 19-го віку. Про цю основоположну методологічну тезу українського підручникотворення у своєму фундаментальному дослідженні переконливо пише донецький учений Вадим Оліфіренко: «У методиці літератури є й інші погляди на її початки. Так, зокрема Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайки (“Методика викладання української літератури в середній школі”, 1952 р.), В. Я. Неділько (“Методика викладання української літератури в середній школі”, 1978 р.), Б. І. Степанишин (“Викладання української літератури в школі”, 1995 р.), Є. А. Пасічник (“Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах”, 2000 р.) початок розвитку методики літератури рахують від середини ХІХ ст., збіднюючи тим самим історію методики та її досягнення. У той же час російські навчальні посібники з історії і теорії методики літератури, зокрема, таких авторів, як Я. А. Роткович, З. Я. Рез, О. Богданова і В. Г. Маранцман [2] та ін., початок розвитку методики російської літератури, як і історики російської педагогіки, без усяких застережень відносять до часів Київської Русі» [402: 8].

Імперський шовіністичний дискурс у педагогіці не виник тільки сьогодні, а безперечно є продовженням багатівікового асиміляційного нищення української культури, наслідком державної політики Росії щодо колонізованої України. Отож, саме національна ідея, науково обґрунтований принцип окремішності національної української літератури, послідовно реалізований в

працях галицьких істориків літератури, спричинив вилучення із наукового обігу цих фундаментальних розвідок у радянському літературознавстві. Що ж не подобалося у літературознавчих концепціях названих повище галицьких істориків літератури легко зрозуміти, згадавши відому у свій час рецензію російського науковця Олександра Пипіна (якого, між іншим, багато хто, зокрема Іван Франко, вважав лібералом, «західником», мало не українофілом!) на перший том «Історії літератури руської» Огоновського, де звинувачено автора у «літературному сепаратизмі». Це промовиста ілюстрація класичної уже і, на жаль, все ще актуальної сьогодні сентенції про «демократизм» більшості російських інтелектуалів, який закінчується тоді, коли справа стосується «українського питання». Про те, що це був не випадковий, а системний підхід до української культури, свідчить маловідомий фрагмент статті Пипіна у чеському журналі за 1859 рік: «Великоруська освіта і життя просякли Малоросію так, що сьогодні не може й бути мови про літературний сепаратизм. У сорокових роках піднеслися були у нас деякі голоси проти цієї провінційної літератури, але не бачимо причин, щоби проти неї воювати. Вона ж не може спричинити роздвоєння; російська література глибоко закорінилася в Малоросії, російська освіта увійшла в її кров і не може бути прогнана; малоруські університети в Харкові і Києві розповсюджують російську науку. При таких умовах літературна діяльність Малоросії може бути лише справою дилетантизму, не маючи аспірацій до надвлади над російською мовою в Малоросії. Вона буде знайомити нас з первісним характером народної поезії південної Русі; малоруська мова може бути мовою поезії, але ніколи мовою науки і мистецтва» [695: 21]. Власне, той факт, що українська мова набувала статусу мови науки та мистецтва, і викликав суто шовіністичну оцінку опонента, натомість стала резонансною й отримала широку підтримку в українських наукових і мистецьких колах публікація відповіді «Моєму критикові» [399] львівського історика літератури. Полеміка Огоновського з Пипіним, резонансна відповідь галицького науковця була надзвичайно

корисною для розвитку національної української течії у тодішньому літературознавстві, skutому проросійським чи, точніше, «малоросійським» синдромом. Дискусію провадили навколо таких основних тез: 1) назва праці Ом. Огоновського («руська» історія літератури); 2) «Москва» як пізніше і похідне державне утворення; 3) «москалі» постали внаслідок змішування слов'янських колоністів з фінськими племенами; 4) московська мова створена на «лядській» звуковій системі і з активною участю північних діалектів, а російська мова дев'ятнадцятого століття – з елементів північних діалектів та церковнослов'янської з «прикрасою руської», себто української; 5) московські царі узурпували назву «Русь»; 6) «Москва» і «Русь» співвідносяться як Німеччина і Швеція; 7) причини, через які Огоновський вважає староруську літературу «ненародною».

Утвердження національної ідентичності, історичного генезису української культури викликало шалений спротив шовіністичної російської, а потім відповідно радянської критики. «Історична періодизація Огоновського (вона вже просвічувала в писаннях М. Максимовича, який убачав тут різницю до періодизації російської) прийнялася в наступних істориків літератури (Б. Лепкого, С. Єфремова), що з самою літературознавчою методологією Огоновського не погоджувалися», [94: 7–8] – слушно зазначив Олекса Горбач, який у 1991–1992 роках у Мюнхені видав фотопередрук цієї визначної праці в історії українського літературознавства та педагогіки. Варто зазначити, що університетський підручник Огоновського має всі жанрові ознаки справді історико-літературного дослідження (не «огляду», «зарису», «причинків» і т. п.), а особливу роль у цьому відіграють «вступи», у яких автор окреслює своє методологічне кредо, звертається до колег по цеху та читача, виражає свої сумніви і побажання. Власне у цій частині своєї праці історик літератури вирішує і надзвичайно важливе і неминуче для першопрохідця питання періодизації національної літератури, вперше обирає засади поділу багатовікової літературної продукції. Стильовий критерій не став основним у

формуванні матеріалу, а повище вказано причини «відсутності розвитку літератури» (оцінка І. Франка – *В. М.*), що автор намагався компенсувати це у розлогіх «преслів'ях». Історію української літератури Огоновський поділив на п'ять періодів за трьома критеріями: 1) відповідно до розквіту чи занепаду культури та освіти в Україні; 2) щодо рівня національної свідомості національних еліт та наявності чи прагнення до державності; 3) у залежності від рівня використання у літературі елементів «народної» мови. І два останніх мірила для львівського професора були визначальними, про що свідчить, наприклад, його оцінка «схоластичного» періоду розвитку нашого письменства від часу заснування Києво-Могилянської академії до Котляревського. Ще раз наголошу на пізніх (1910 р.) оцінках Франка діяльності Києво-Могилянської академії, що повністю збігаються з поглядами його університетського викладача: «Не виховала (академія – *В. М.*) ані одного визначного письменника і ані одного сильного характеру, а натомість наплодила велику масу вчених, що понесли свої услуги в Московщину, або таких слабодухів, як оба чернігівські єпископи – Лазар Баранович і Іван Максимович» [600: 241].

Хотілося б, звичайно, відзначити філософсько-світоглядний чи історично-філософський принципи періодизації і їхні елементи у роботі Огоновського, однак вони справді не є провідними, але варто наголосити, що так виразно започаткована у нього ідея інтеграції, духовної спільноти суспільства, нації і її відображення у культурі знайшла своє продовження. Зокрема, – у праці-підручнику М. Возняка. Загалом у своїх поглядах на історію літератури обидва дослідники виявили аллогенетичний детермінізм, тобто сповідували залежність розвитку письменства від зовнішніх чинників. «Історія літератури руської» Огоновського за своїми естетичними підходами виразно проромантична, а тому бачимо доволі холодну оцінку попередніх епох, зокрема Просвітництва, літератури бароко та класицизму. Написана пізніше праця Михайла Возняка виявляє характерну для всього європейського позитивістського літературознавства рису: на ієрархізацію та поцінування літературних явищ

впливали актуальні ідейно-політичні норми, що означало на практиці пошанування класицистичних і реалістичних течій, тобто спадщини Відродження та ліберальних традицій Просвітництва і, головню, приязне (або хоч би амбівалентне) ставлення до романтичної традиції. Якщо ж говорити про недоліки і підстави для критики (зокрема і передусім – Франкової), то слухними є його зауваження про односторонність індивідуальних методик істориків літератури, а не про недоречний спосіб організації чи комплектації історії літератури, яку учені-подвижники творили неймовірними індивідуальними зусиллями. Рецензуючи понад десятиліття тому сьогочасну синтезу, метр українського літературознавства І. Денисюк переконливо писав: «Цілком слушно, що автори “Історії української літератури 70–90-х рр. ХІХ ст.” поставили за мету провести ідею “усвідомлення своєї національної окремішності та повноцінності”... Превалює портретний принцип організації матеріалу, є й нарисові синтетичні огляди» [131: 122]. В Історіях Огоновського та Возняка і реалізовано ці базові принципи на тогочасному фактологічному та методологічному рівні. Або ж візьмімо методологічні судження одного із заступників редколегії 10-томного сучасного корпусу академічної історії української літератури, який компетентно стверджує: «Нова багатотомна академічна “Історія української літератури”, з усього впливає, поставатиме на ґрунті “старого, доброго, класичного” філологічного аналізу, історико-літературного підходу, розробленого попередниками, “просунутого” їхніми індивідуальними методиками й техніками і з успіхом практикованого також багатьма сучасними серйозними дослідниками, що, певне, не могли не “докинути” до нього й істотну децицію “свого”, породженого часом» [144: 12]. Стрижневими, як висновується з контексту, є слова: «просунутого» їхніми індивідуальними методиками й техніками». І тут варто підкреслити дуже важливу, на мою думку, педагогічну якість авторських Історій літератури: попри неминучу методологічну обмеженість чи, точніше, неповність методик комплектації та аналізу, авторська праця історика письменства набуває рис

творчої індивідуальності, самобутності, оригінальності, певного суб'єктивізму, що творить своєрідний «шарм», особистісний «флер», який чинить такі Історії літератури не просто довідниками, посібниками чи підручниками, а особистісною, у доброму сенсі суб'єктивною лектурою для відбирача такої продукції. Мистецька «цілість» в інтерпретації однієї людини, здоровий суб'єктивізм, певна емоційність у відборі та аналізі белетристики зовсім не є вадами такої праці. Навпаки, – авторська концепція приваблює, захоплює студентів і школярів, творить апологетів, змушує бачити очима автора. На ці дидактичні ознаки зокрема компендіуму М. Возняка дуже тонко вказував М. Нечиталюк, вбачаючи окрім суто наукових домінант ще й виразну педагогічну спрямованість роботи, її практичну значимість для самостійного вивчення історії української літератури, високі якості університетського навчально-методичного підручника [383: 536–537].

Спільним для обох синтез стало утвердження ідеї відрубності української літератури, першоосновою якої є життя нації у всіх її духовних проявах, а щодо аналізу сюжетних перипетій, конструкції характерів, способу вияву трагічного, то досить виразно помітно, що львівські історики літератури перебували під значним впливом німецької класичної наукової традиції. У нашому ракурсі дослідження історії українського підручникотворення варто відзначити, що обидва корпуси історії української літератури об'єднує «професорський», менторський тон наративу, адже створили їх університетські науковці за покликанням і посадою, і це важливий аспект, адже той же І. Франко зазначав, що написання справжньої історії літератури стало можливим лише тоді, коли українська література була допущена до університетської кафедри. Про професіоналізм «професорської» критики Ом. Огоновського, його «критико-естетичні розбори» та стосунки із різними течіями тодішньої української літературної критики системно писав знаний дослідник питання, також університетський ментор Роман Гром'як [100: 126–127].

Можна також відзначити і зближення позицій літературного критика, історика літератури та практикуючого лектора, що було характерним для більшості представників європейського літературознавства і педагогіки та істотно реалізувалось у діяльності названих українських науковців і дидактів. Нехай і не зовсім у сприятливих обставинах, однак розвиток української вищої школи у цій частині колонізованої України тривав, тому абсолютно виправданою є мета праці В. Оліфіренка («Одним із завдань нашого дослідження є аналіз здобутків методики української літератури в західноукраїнських землях у XIX і на поч. XX ст. Несправедливо заперечувані або замовчувані радянською педагогікою та методикою видатні досягнення у цій ланці української освіти повинні бути повернуті науці і педагогічній практиці» [402: 7]), який комплексно проаналізував у своїй новаторській монографії історичні етапи становлення та теоретичні основи підручника з української літератури. Хоча роль в українському підручникотворенні Ом. Огоновського, М. Возняка та інших галицьких педагогів все ще висвітлено недостатньо, натомість традиційно (за інерцією його ролі Будителя-романтика) наголошено у висновках праці на ролі Я. Головацького, який згодом став москвофілом. Педагогічні праці І. Франка В. Оліфіренко використовує головню у якості методологічних та ідеологічних маркерів, а також для критики окремих вад праць представників цього жанру. Ще раз відзначу новаторську матрицю бачення і поцінування української «соборної» педагогіки донецького українського методиста, абсолютну вільну від московських «схематів» із належним позиціонуванням спільної дидактичної спадщини поділеного єдиного народу: «Заради історичної справедливості варто вказати на значну відмінність умов існування українства у Галичині і в “підросійській” Україні. Якщо в Російській імперії українське слово й українська культура не визнавалися владою, не допускалися до середньої і вищої школи, цілком зрусифікованих, то значно відраднішу картину можна було спостерігати у Західній Україні, що входила до складу Австро-Угорщини» [402: 17]. В.

Оліфіренко також приторком, однак дуже точно відчитує Франкове європейське позиціонування української галицької школи («Письменник розглядав відповідність підручників завданням національного руху українців, що знаходилися в колі розвинених європейських народів»), та доречно підкреслює прагнення Франка долучити українців до «свобідних, повноправних, цивілізованих націй»: «Саме з цих позицій підвищення рівня національної свідомості народу він досліджував зміст підручників, їхні освітньо-виховні можливості, розглядав впливи новітньої західноєвропейської освіти, вже позбавленої з кінця XVIII ст. схоластики, на становлення освіти в Україні, на появу нових закладів навчання – шкіл, семінарій, гімназій, університетів» [402: 309–310]. Це при тому, що для українського історика педагогіки були все ще недоступними більшість Франкових праць з педагогічною проблематикою кінця 19-го та 20-го ст., адже більшість їх переопубліковано було лише через десятиліття. У цій етапній монографії В. Оліфіренка використано лише з десяток розвідок І. Франка, де висвітлено його педагогічні погляди. Зокрема, у розділі, на який покликаємось, чотири праці («Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах»; рецензії Франка на «Підручну історію руської літератури від найдавніших до наших часів» Й. Застирця і на «Хрестоматію» Євмена Сабова; статтю «З останніх десятиліть XIX в.»), однак, як уже зазначено вище, абсолютно точно відчитано проєвропейський дискурс педагогічних концептів класика. Так, зокрема, не залучена Франкова ґрунтовна рецензія «Три рукописні підручники руські з літ 1806, 1815, 1829», у якій автор писав: «Для ілюстрації тих уваг ми подаємо далі бібліографічний опис трьох руських підручників, що заховалися в рукописах із того темного часу і можуть характеризувати три сфери тодішнього шкільного навчання: університетську, середню (вчительську) й людovu. Маємо тут один курс університетського викладу з р. 1806, один буквар і один підручник методики для вжитку народних учителів» [655: 383]. Йдеться про: І. Богословіє нравственности з р. 1806; ІІ. Буквар о. Миколи Щавінського з 1814–

1815 р.; III. Методика й інші записи вчителя М. Торбацького з рр. 1827–1828. Франко вказує на факт того, що повільний зріст шкільного навчання в Галичині у 19 ст. був спричинений нестачею шкільних підручників українською мовою, але відзначає неабияку активність українських педагогів, на перешкоді діяльності яких стояли цензурні рамки: «Та не треба думати, що вина в тому браку лежала виключно на боці русинів, які буцімто не дбали про свою освіту; головну часть вини треба покласти на тодішні цензурні обставини, що не дозволяли ні на яку самостійну роботу на педагогічному полі і, замість заохоти або хоч простої толеранції, погребли немало розумних та щирих починків, між иншим також і з боку русинів» [655: 379]. Рецензент відзначає «митарства духовної, політичної та поліційної цензури», коли кожна шкільна книжка чи університетський підручник мали здобути «placet»* у Відні. Франко підкреслює також те, що цензура панувала не тільки у початковій і середній школі, але й у вищій школі: «І на університетах не було ліпше, і там професори не мали ніякої свободи в своїх викладах, мусили викладати після приписаних, звичайно наскрізь мертвих та сухих підручників. Як усюди, так і на педагогічному полі дволичність була головним принципом політики абсолютного уряду: з одного боку, бачачи економічне та духове банкрутство, занепад та зацофання держави, він плакався на низький рівень освіти, видавав розпорядження та інтимати для піднесення шкільництва, заохочував духовних до праці над освітою, грозив карами, велів хоч і з-під землі викопувати добродійців, готових до жертв на цілі освіти, – а з другого боку, ані не думав попустити кліщів, у яких стискав усяку ініціативу, дусив сквапливо всі прояви живої, свіжої думки та перемінював діло освіти на мертву формалістику, на муку для тих, що вчили, і для тих, що були зневолені вчитися» [655: 380].

Ця стаття Франка ще раз підтверджує той факт, що, визнаючи відносну свободу в австрійській монархії у царині освіти, відзначаючи намагання віденської адміністрації забезпечити право національним меншинам вчитися

* Формула згоди, погодження.

рідною мовою, український письменник і вчений нещадно критикував застарілу методологію і методику навчання у педагогічних інституціях Галичини, корелюючи якість освіти українців і західноєвропейських націй. Що цікаво, максималіст Франко заперечує поширену думку (і сьогодні), що українці «самі були винуваті» в тому, що українські університетські виклади, запроваджені віденською адміністрацією у Львові 1787 року, не спричинили пробудження та утвердження національного руху і невдовзі занепали. «Мені здається, що така думка не зовсім вірна. Чи тодішні університетські виклади причинилися чим-небудь до розвою національного, прим[іром], поляків? І чи могли вони зробити се при мертвім шаблоні, що був обов'язковий для них? А що русини самі домагалися скасування тих викладів, се оправдується вповні не лише мертвечиною, якою вони були нав'язані – така сама мертвечина панувала й на інших викладах, – але головно тим, що уряд згори зробив різницю між слухачами руських і інших викладів, і священники виключно *rutheni studii* одержували лише половину тої платні, яку діставали їх сусіди з латино-польськими студіями. Та сама дволичність уряду, що й усюди инде: одною рукою він нібито дав добродійство русинам, а другою зараз же відібрав тому добродійству всяку практичну вартість, зробив його очевидною кривдою» [655: 380–381].

Що ж, можна і погодитись із Франком, а можна й апелювати до нестачі почуття національної свідомості серед української інтелігенції, яка не використала шансу для розвитку університетської національної науки, ідучи за можливістю матеріального збагачення. Відсутність традиції в українському вищому шкільництві, українська інтелектуальна верхівка, котра послуговувалась та виховувалась «переважно латинською, потрохи польською та німецькою мовою», але запровадила до викладання в університеті «церковну» мову, якої й сама не знала, невиробленість термінології здискредитували українську університетську освіту. Закономірно, писав

Франко, «Та, як каже німець, *wie die Alten sungen, so zwitschern die Jungen**; раз завели «вчені» церковщину для трактовання «вищих» предметів в університетських викладах, – ну ж за їх прикладом пішли й автори букварів та книжок для елементарного навчання і почали й ті книжки укладати такою самою старомодною та пліснявою мовою, що проти неї мова Івана Вишенського та Захарії Копистенського виглядає, мов живе срібло супроти олова. З сього погляду руські виклади університетські значать безсумнівну реакцію...» [655: 382–383].

Отож, як це інколи бачимо у Франкових оцінках галицького шкільництва, вони амбівалентні, двоїсті та подекуди суперечливі, бо, критикуючи нещадно консерватизм українського соціуму Галичини, учений теж всіляко «нападав» на віденський офіціоз, вимагаючи кращих умов для розвитку своєї національної культури відповідно із західноєвропейськими суспільними стандартами. Всіляко прагнучи «просвітити» свій народ, змінити рівень освіти та лібералізувати українців-галичан, Франко повною мірою використовував можливості легітимної і демократичної процедури, що було доступно в Австро-Угорській імперії. Головно його діяльність в освітній сфері (особливо з середини 90-х рр. 19 ст.) відбувалась у лавах так званих легітимістів, що переважали в українській політиці загалом та шкільництві зокрема до початку 1-ї світової війни. Франко чітко бачив і розрізняв можливості для вестернізації-модернізації українських громад, розділених в обох імперіях. Тому, вимогливо оцінюючи рівень підготовки учителів для галицьких гімназій у Львівському університеті, він саркастично писав про педагогів чи навіть істориків, «...котрі свято вірили, що в Австрії існує адміністративна зсилка без суду, знали філологів, що читали і коментували Платона, а ніяк не могли порозуміти різниці між суб'єктивним а об'єктивним» [514: 603], та мимоволі протиставляв австрійську реальність тій імперії, де безперечно існувала не тільки «адміністративна зсилка без суду», але й нечувані для європейців заборони

* Як давні співали, так тепер молоді насвистують (нім).

мови, культури і права на саме існування українців як окремої нації. У передмові до «Порадника для читачів» Франко сформулював винятково містке концептуальне завдання для майбуття України: «Нам здається, – повторюємо тут, впрочім, думку загальнозвісну, що *поки наша освіта і література не станеться наскрізь інтернаціональною по своєму змісту і методу, поти у нас не буде національної освіти і літератури* (письмівка Франкова – В. М.); поки наша інтелігенція не набереться всесвітніх думок і поглядів, наукових та естетичних, поти не станеться справді національною інтелігенцією, а буде карикатурою або невдачною копією раз польської, то знов угорської або російської інтелігенції» [514: 604]. Не просто бажання чи декларації, а конкретна Франкова робота для європеїзації українців Галичини засобом «бодай в загальних обрисах познайомитися з головними напрямками і здобутками сучасної духової праці в цивілізованім світі», «От тому ми й задумали збірними силами заспокоїти давнє бажання нашої молодіжі і многих старших людей і приступити до видання систематичного, по змозі критичного порадики для тих, що хочуть читати і купувати книжки, служачі для здобування загальної європейської освіти» [514: 604–605].

Сьогодні у контексті перебудови (чи, точніше, побудови) нових дидактичних моделей дуже важливим є питання про функції та зміст шкільних підручників, однак, на мою думку, треба дотримуватись основного, засадничого принципу: у навчанні має бути реалізованим право вибору можливої моделі навчання, форм і методів дидактичної взаємодії, програм і, врешті-решт, шкільних та університетських підручників. Бажане для нас розвинуте громадянське суспільство через широке обговорення напрацювань спеціалістів галузі має встановлювати загальні стандарти освіти, орієнтуючись на європейський цивілізаційний освітній простір, однак шляхи їхнього опанування можуть і мають бути різними. Уніфікація – це ознака тоталітарного суспільства, тим більше неможливою вона є у такій царині як література. Широко узагальнивши, можемо виокремити три основні типи шкільних підручників з української

літератури: власне підручник (максимально узгоджений з курсом та програмою навчальної дисципліни), додаткові книжки для читання та поглибленого вивчення цього предмета (так звані посібники), довідкова література (словники, довідники, енциклопедії). Безперечно основним у нашій школі є перший тип підручника, який містить систематизований курс конкретного предмета, проблеми і вправи для засвоєння та закріплення вивченого, претендує на назву універсального. Із навчальних книг другого типу часто виокремлюють підручники для практичних занять і вправ, або ж так звані програмовані підручники, тобто, – суто інформаційні збірники для чітко окресленого періоду навчання з конкретного фаху. Незаперечним є те, що будь-який із названих підручників, відрізняючись від решти структурою та змістом, має сповнювати основні загально-дидактичні функції, а саме: інформаційну, дослідницьку, практичну та самоосвіти. Варто зазначити, що абсолютно неможливою та небезпечною є своєрідна фетишизація підручників, на що не раз вказував І. Франко, адже жоден з них не зможе замінити «живого навчання»*, а є лише додатком, засобом, підручним матеріалом. У літературній освіті основою і першоджерелом завжди буде Текст (і це центральний Франковий концепт) та індивідуальна інтерпретація реципієнта, однак в умовах сучасного інформаційного суспільства неминучою і необхідною є різноманітна допоміжна література, яка дозволить учням узагальнити та систематизувати набуті знання, вкаже додаткові джерела для поглибленого вивчення конкретної теми, надасть змогу перевірити рівень засвоєння матеріалу шляхом виконання оригінальних контрольних завдань. Орієнтуючись на творчого вчителя, можемо сказати, що сучасний підручник з літератури має стимулювати пізнавальну діяльність учнів, тобто, не тільки і не стільки інформувати, як спонукати до самостійного аналізу текстів, забезпечувати можливість різноманітного застосування навчального посібника на уроці. Усе ж таки, основним адресатом підручників є сучасні учні, які цінують систематизовані знання, але водночас хочуть, щоб

* Метафоричний вислів-термін Р. Інгардена.

інформація не «тиснула», а засвоєння її мало динамічний, відкритий характер. Бажають, щоб навчальна книжка «заводила», інспірувала, залишала поле для їхньої самостійної інтерпретації, тому акцептуватимуть підручник оригінально укладений, з виразним авторським обличчям, що представлятиме різні погляди на певну проблему, забезпечить можливість вибору.

Підсумовуючи, окреслю декілька основних критеріїв, що визначають, на мою думку, оригінальність і професійну цінність шкільного підручника: 1) методологія представлення історико-літературного процесу й окремих літературних текстів; 2) у який спосіб і наскільки підручник є антологією текстів; 3) як функціонують у ньому контексти, наскільки підручник інтегрований (світова література і культура, загальнонаціональний мистецький простір); 4) наскільки індивідуально-неповторним є авторський наратив. Щодо останнього, а саме особливостей авторської концепції оповіді і комплектації матеріалу, суб'єктивного способу прочитання історії літератури, то знову звернімось до класика, який уже 1910 року, будучи важко хворим, диктував під запис свій підручник «Нарис історії українсько-руської літератури до 1890 р.». Іван Франко завершив його «Тимчасовим закінченням», сподіваючись продовжити тоді, «коли бог дасть дождати й освободити свої руки», та медитативно зазначив: «Все на світі тимчасове, отже й сей “Нарис” тимчасовий, викликаний загально відчутую потребою й подиктований, надіюся, тим почуттям об'єктивності та виrozumіlostі, що являється найкращим знаком наукового трактування речі» [600: 469]. Прагнучи до безстороннього об'єктивного висвітлення історії української літератури, Франко все ж таки розумів, що праця позначена його «духом», тому там само написав: «Мій “Нарис” при всій своїй науковій об'єктивності має все-таки певну індивідуальну закраску. Мені досить часто доводилося говорити про здобутки моїх власних літературних та наукових праць і наводити свої погляди, замість утертих досі в науці» [600: 470]. На превеликий жаль, Іван Франко взявся до роботи над своєю версією «Історії літератури» в уже «смеркальний» відтинок

життя, коли власне уже й не міг по-справжньому організувати свою працю, тому «Нарис» у фактологічному і методологічному плані не став зразком історико-літературного стилю і методології, однак важливим і повчальним є авторове прагнення до наукової об'єктивності, його «вирозумілість» і неповторна індивідуальна нарація. Історик української освіти переконливо пише: «Радикальні зміни у змісті навчальної книжки (поява та урізноманітнення методичного апарату) стали можливими лише у кінці XIX – на поч. XX ст., коли в педагогіці (перш за все у Західній Європі) запанували теорії Д'юї, Торндайка, Кілпатрика та інших психологів і філософів, згідно з якими процес навчання повинен являти собою ланцюг самостійних відкриттів учнями. На творення підручника української літератури впливав і процес гуманізації освіти» [402: 51]. Безперечним і благотворним для нашого підручникотворення, передовсім книг для навчання літератури, був вплив українського європейського педагога-новатора Івана Франка.

3.2. Іван Франко про шкільну лектуру

Засадничою і концептуальною у системі Франкових поглядів на програми викладання української літератури у середній і вищій школі є призабута стаття «Із лектури наших предків XI в.» [561], яку вперше надрукували у журналі НТШ «Стара Україна»* лишень 1924 року (Кн. 12. – С. 179–183) і ніколи не публікували за радянського періоду окупації. Редакція журналу додала до статті підзаголовок («І. Збірник Святослава 1076 р.») та відзначила, що у рукописі було зазначено «Далі буде», що вказує на те, що статтю Франко задумав ширше, але не завершив. Автограф статті (не датований, рукопис різними почерками, з виправленнями редакції) зберігається в Інституті літератури ім. Т. Шевченка (Ф. 3. – № 727), вперше передруковано 2001 р. [594]. Вірогідною причиною може бути те, що Франко чітко використав

* Ілюстрований культурно-історичний місячник, що його видавала Бібліографічна комісія музею та бібліотеки НТШ у Львові упродовж 1924–1925 рр.

наукову схему української історії М. Грушевського, яка заперечила російську шовіністичну історіографічну концепцію «общеруської» народності. Український історичний процес Грушевський синтезував, поєднавши цілісно усі історичні періоди та вікові традиції українського народу як творця культурних цінностей на основі спільної етнічної території, на основі етногенезу, а також функційності і наступності культурної та політичної організації наших предків від Київської Русі, Галицько-Волинського князівства, Литовсько-руської держави до Гетьманщини. Франко розвинув провідну тезу Грушевського про те, що Київська Русь була першою стародавньою формою власне українського життя і на початках саме українська народність виконувала роль провідного культурного і політичного творця та домінатора. Що не менш важливо, стверджував у цій праці також про доконаний високий розвиток давньої України-Руси уже на час християнізації нашої прадержави: «Велика донеслість факту, уперве вповні виясненого М. Грушевським у першій томі його «Історії України-Руси», що історичні звістки застають південно-руську суспільність уже на досить високім ступені просвіти, а політичні порядки і державний устрій уже на високім ступені розвою, так що прийняття християнства, доконане в другій половині X в., являється не початком, але апогеєм політичного розвою старої Русі і початком його розкладу, – сей факт знайде собі при ближчих дослідах повну аналогію також для історії культурного і духового життя, з тою тільки різницею, що те життя в міру розкладу князівсько-дружинних порядків і зросту міст та монастирів не тільки не ослабало, але ширшало і глибшало, обіймало чимраз ширші круги інтелігенції і вникало чимраз глибше в народні маси» [561: 913]. Франко у статті звертався передусім до сучасної йому української інтелігенції, «що цікавиться нашою національною традицією» та аналізував «... те, що і як читали наші предки в хвилях, свобідних від звичайних тоді занять в роді ловецтва, рільництва, садівництва, пчільництва, купецтва або воювання» [591: 913]. Тобто, говорить саме про лектуру грамотних людей «старої Русі» 11 ст.

Що цікаво, Франкові доволі «моралізаторські» судження про сучасного йому читача абсолютно суголосні із нинішніми оцінками і проблемами переважання так званої масової літератури над високоінтелектуальною і високодуховною белетристикою, мемуарами, рефлексіями. Франкові оцінки «модерної» літератури дуже чітко і легко спроектувати на нинішню «постмодерну», тому важко повірити, що ці рядки класика написані понад століття назад: «...Сьогодні майже відвикли від читання поважних книжок, а тим паче від читання таких, які в старовину називалися душеполезними. Здеморалізовані модерною літературою і поезією, що переважно б'є на нерви і дратує полові почуття, ми відвикли від тої концентрації духу, якої вимагає читання поважних і глибоких, продуманих і перетравлених високими душами творів чи то наукових, чи белетристичних. Нам тяжко тепер перенестися в ті часи, коли люди, високоосвічені і високоморальні, по літах бурливого і многотрудного життя засідали до праці чи то списування власних споминів і життєвих рефлексій, чи то переписування або перекладання творів великих мислителів, проповідників або житій святих, у яких не тільки вони самі, але також усе їх оточення знаходило собі любу відраду і духову поживу» [591: 913]. Історик української освіти також висловив декілька тез у цій статті, що потребують подальшого дослідження і розвитку, адже Франко вважав неправильними і неточними традиційні думки про те, що основу освіченої староукраїнської («південно-руської») суспільності складали «купець» і «войовник», а письменство того часу було «переважно церковним і неоригінальним, ненаціональним, з сильною аскетичною за красою», «проби засновання правильної шкільної науки, розпочаті Володимиром, признаються невдалими і маловартними» [591: 912]. Натомість стверджував про розвинуту «освіту ширших мас, не то вже простого люду, але також міщанства, купецтва і бояр», що творили вже тоді «вищу, інтелігентну верству», тому полемізував у статті з недооцінкою у його сучасників-істориків та загалом в українських інтелектуалів заслуг і доробку «старої князівсько-дружинної доби, а

перецінювання козацтва, сполучене з недоцінюванням міщанства та монашеського стану, які ще до половини XVII в. найвиразніше продовжали і берегли культурну традицію князівсько-дружинної минувшини» [591: 912–913]. Першопричини Франкового «залюбування» лектурою «міщанства і монашеського стану» влучно пояснює сучасна медієвістка: «Легко припустити, що “несуча основа” Франкових візій вибудовувалася на візантійській лектурі. Час від часу він повертається до своїх первинних і “хрестоматійних” тверджень, насамперед до критичної оцінки середньовічної вченості, яка “полягає на тім, щоб із тих єдино дозволених і раз на все даних джерел уміти черпати знання. Цитати з Письма Святого, з Отців Церкви та старинних філософів мають для середньовічного чоловіка далеко більше, ніж може мати свідоцтво наших змислів, досвіду та обрахунку” [4: т. 12: 35]. Однак попри всі критичні оцінки середньовічної школи, науки, способу мислення, попри містику “як вотум недовір’я для розуму”, ця епоха захоплює І. Франка кількома своїми неповторними явищами, а передусім буйною фантазією, яка вривалася несподіваними домислами в біблійні сюжети, породжувала апокрифічні візії пекельних мук» [250: 812].

Другою важливою методологічною засадою Франкового бачення лектури як шкільної, так і лектури для самоосвіти масового відбирача літературної продукції поза освітніми інституціями, був європейський вимір і демократичні координати морально-етичної і наукової тематики та проблематики художніх творів для українського читача. Власне, варто ще раз наголосити на тому, що Франко дуже чітко розмежував за ціннісними характеристиками цивілізаційні кордони. І тут не йдеться конкретно про географічні кордони чи кордони між імперіями, котрі головню і поділили українські території. Навпаки, можемо категорично стверджувати, що Франко був найбільш нещадним до власного «болота», мотив національної самокритики у його діяльності не тільки був розвинутим, а інколи й переходив зрозумілі для пересічного українця і навіть чужинця межі, однак його система координат базувалась на

західних цивілізаційних цінностях. Письменник і вчений постійно підкреслював, що живе і працює у «цивілізованім» суспільстві, а однією з його ознак є можливість та обов'язок нещадно критикувати вади і недоліки державного і громадського устрою. Для того, щоб покращити, модифікувати, розвинути передусім права і можливості для свого народу. Тому, пишучи про становище і завдання українців у «нецивілізованім» світі, спонукав до розширення світоглядного і наукового обширу знань, вироблення критичного погляду і західноєвропейського громадянського руху в широких верствах української нації. І зовсім не парадоксальною була вимога Франка розвивати українську освіту, науку і літературу на інтернаціональних за змістом і методологією засадах, що і створює можливості для розвитку національної освіти і літератури, формує оригінальну українську самобутню культуру, яка не буде копією чужих. В уривку передмови до «Порадника для читачів» Франко писав: «От тому ми й задумали збірними силами заспокоїти давнє бажання нашої молодіжі і многих старших людей і приступити до видання систематичного, по змозі критичного порадника для тих, що хочуть читати і купувати книжки, служачі для здобування загальної європейської освіти» [514: 604]. Непряме звертання у передмові до «завзятих спеціалістів» прямо вказує на адресата цієї інтродукції: укладачі шкільних та університетських програм з літератури, гімназійні вчителі та викладачі, які навчають рідного письменства консервативно та ізольовано від новітнього європейського процесу, урядники та клір із їхніми цензурними обмеженнями і заборонами. «Ми чуємо добре трудність сього завдання, згори знаємо, що завзяті спеціалісти не в однім місці будуть кивати головами на наші вказівки, та проте ми не лякаємось. Порадник наш мусить вибирати тільки дещо з безмірної маси книг; спеціалістів вдоволити він не думає, а хоче тільки стати в пригоді тим людям, скромним та трудящим, що бажали би бодай в загальних обрисах познакомитися з головними напрямками і здобутками сучасної духової праці в цивілізованім світі» [514: 604–605], – апелював Франко, і варто визнати, що його погляди на

методику викладання української літератури становлять безцінний історичний досвід національної педагогіки, все ще актуальні, дуже корисні для назрілої потреби оновлення методології дидактичної взаємодії у процесі вивчення словесності. Звернімось хоча ж би до сьогоденної ситуації, коли справді потрібно скорочувати кількість обов'язкових предметів у середній (і не тільки) школі, коли процеси розтікання, розсіювання програмного ядра знівелювали саму можливість здобування знань та умінь з основних дисциплін. Між тим, у спадщині І. Франка є специфічна праця, що має особливий жанровий підвид – реферат. Йдеться про статтю «Наші народні школи і їх потреби», котра була вперше надрукована в журналі «Народ» 1892 р. (№ 7–8, с. 100–104), а постала на основі матеріалів виступу Франка на громадському вічі у Снятині* у рамках політичної компанії Русько-Української радикальної партії, однією з форм діяльності якої була організація народних зібрань-віч. Згадуване віче у Снятині, що відбулося 27. 02. 1892 р., зібрало за різними оцінками від 1500 до 2000 учасників. Тривало 5 годин, упродовж яких було розглянуто 16 питань, а Франко виступив із рефератом про стан розвитку шкільництва в Галичині, зокрема – на Покутті [231]. На цю статтю дуже часто прийнято було покликатись у радянський період для унаочнення «жахливої капіталістичної дійсності», називним та ідіоматичним став вислів «Учителем школа стоїть...», однак треба враховувати специфіку жанру тексту: перевантажений цифрами, наявні емоційні риторичні фігури-звернення, знову ж таки – емоційні висновки-судження, гіперболізація аж до «голодної смерті» вчителів. Для нас же цікавими є Франкові тези про перевантаженість шкільних програм, про відсутність мотивації у навчанні внаслідок ігнорування принципу практичного застосування знань. На початку виступу промовець зовсім «по-селянськи» заявивши, що «учителем, богу дякувати, ніколи не був, так що не один міг би мені сказати, що справа шкільна для мене – чуже поле», абсолютно професійно проаналізував причини дуже низького рівня умінь і знань учнів початкової

* Тепер районний центр Івано-Франківської обл., центр етнографічного Покуття.

школи, програму якої «головна шкільна рада» реформувала: «А тепер не так. Тепер в народній однокласовій школі вчать багато всякої всячини: і граматику, і географію, і зоологію, і ботаніку, і астрономію, і історію – речі, о котрих давніше сільські школярі і слихом не слухали. Наші пани в раді шкільній захотіли, щоби школа народна була якимось маленьким університетом, щоби давала дітям усього потрошки» [607: 114]. «Хвостики», «обрізки», а не раз попросту «лушпина» від знань, замість того, щоби вчити мало, однак те, що життєво необхідно: вчити вчитися, вчити знань та умінь, які неодмінно будуть потрібними в повсякденні та на наступному етапі освіти.

Стандарти літературної освіти в сучасній українській школі все ще головню відображають позитивістські постулати дидактичної теорії виховного навчання Й. Ф. Гербарта з 19-го століття та ідеї В. Гумбольта щодо викладання гуманітарних наук, зокрема завдання освіти зробити світ кращим, зрівноважувати індивідуалістичні та колективістські концепції. Звісно, сучасні стандарти технологічно та ідеологічно модифіковані та, зрештою, за своєю сутністю, основні класичні педагогічні засади були (і певною мірою залишатимуться завжди) вартісними для будь-якої епохи, однак сучасна педагогіка, якщо сказати метафорично, вимагає: «Забудьмо цифри, побачмо людей!» Франко, який віртуозно оперував статистичними даними, завжди бачив людський вимір освітянських проблем, «оживляв» реальність метафізикою, тим, що у його вимірах називалось «духовою» працею. Особистісний флер Франкового бачення педагогічної проблематики особливо важливий, бо цілковито відображає специфіку методики викладання української літератури у середній і вищій школі як педагогічно-літературознавчої прикладної наукової дисципліни, адже це наука, що наближається до мистецтва та головню є реалізацією неповторного особистісного досвіду лектора-практика. Саме в такому ракурсі особливе значення має історичний досвід національної педагогіки, у нашому випадку – дидактична спадщина Івана Франка, яка все ще недостатньо вивчена, адже, на

думку більшості франкознавців, була маргінальною в діяльності мислителя, а Франко ж першочергово готував себе до кар'єри гімназійного вчителя, кандидував на посаду викладача української словесності Львівського університету, залишив сотні праць педагогічного спрямування. У його спадщині реалізовано національний характер та особливості української літератури в загальноєвропейському культурному контексті того часу, бо ж Франко як ніхто інший із його сучасників досконало знав загальноєвропейський культурний контекст не тільки теоретично, а й був залучений до нього практично через творчу та наукову працю у багатьох галузях мистецтва і науки. Відповідно, його педагогічний дискурс стосувався головних методологічних напрямів сучасної методики викладання літератури – національно-історичного, філософсько-суспільного, естетичного, інструментального. Абсолютно співвідносно до актуальних вимог сьогодення наш класик рекомендував вивчати літературу в єдиній системі культури, у єдиній системі розвитку літератури та мистецтва. Така стратегія і сьогодні відповідає тенденціям загальноєвропейського освітнього процесу, коли розвинуте громадянське суспільство має визначати свій соціальний стандарт бажаного рівня досягнень змісту освіти, постійно корегувати його, щоб не соціально-економічні умови диктували і зумовлювали недосконалість науки, а нова динамічна система навчання визначала перспективи розвою національної спільноти. Тому особливо актуальною є потреба створення нової моделі гуманітарної освіти (передусім – літературної), а досвід класиків національної науки, зокрема І. Франка, є дуже важливим, адже він наголошував на потребі під час вивчення української літератури у школі враховувати ті «вічні» якості і мету навчання, що має бути основою будь-якої дидактики: розвиток навичок мислення, міжособистісних і міжнаціональних відносин, творчих здібностей і т.д. Сьогодні ми на порозі радикальних змін в освітянській сфері, і наша програма з української літератури також практично кожного року зазнає змін, при тім – не завжди виправданих. Ще абсолютно безпідставно говорити про її

практичну редукцію за західноєвропейськими «лекалами», не може бути і мови про якесь сліпе копіювання, але потреба її корекції або й переформатування давно назріла. Безумовно, що вивчати таку кількість текстів, життєписів, історико-літературного матеріалу для пересічного випускника української середньої школи непотрібно і, врешті, практично нереально. Звідси – колективна змова педагогів, мовчазне замкнене коло у суспільстві 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 барабан 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. Загалом у програмі з української літератури, попри часті намагання її змінити за останні два десятиліття, відбулась лише кардинальна 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 були історично необхідними і корисними. Власне, не можна сказати, що нічого не змінюється у кращий бік: приєднання до Болонського процесу, нагромадження і засвоєння сучасного методологічного інструментарію, численні безпосередні людські контакти з європейським освітнім простором були одним із чинників, що інспірували Революцію Гідності та остаточний розрив із тоталітаризмом. Зміни в освіті у Польщі, яка ще недавно перебувала у подібній ситуації, та в інших посткомуністичних країнах Центральної і Східної Європи, дуже корисні для нашого досвіду реформації. Влучно характеризує цей процес сучасний польський методист Казимир Ожуг (Kazimierz Ożóg): «Від 1989 року польську

школу невпинно реформують. Спочатку це було видалення залишків комуністичної системи. Потім прийшли зміни, спричинені потребою модернізації процесу навчання чи модними тенденціями сучасної освіти, зокрема відхід від енциклопедизму, звернення особливої уваги на особистість учня, експонування партнерства, діалогу, надмірного відчуття свободи, перемагання атмосфери пригнічення та домінування школи. Ті реформи спричиняють часто фрустрацію, розчарування, невпевненість та загубленість як учнів, так і вчителів» [742: 12]. Однак і досі системних змін не відбулось, бо за умови зменшення кількості навчального часу загалом на вивчення української літератури (зокрема і через уведення на початку 90-х ХХ століття окремого вивчення зарубіжної літератури*), відведено замало навчального часу на всіх етапах шкільної освіти, відбулось скорочення україністики у старших класах школи, програма надзвичайно перевантажена і, на жаль, надалі ґрунтується в основному на історико-літературному принципі. Літературна освіта подається як сума знань, відомостей, інформації, а не як феномен світової та національної культури, не як розвиток українського словесного мистецтва у європейському контексті руху філософських та естетичних ідей, виражальних форм, стилів. Про це літературознавець та педагог В. Корнійчук справедливо зазначає: «Проблема полягає ще й у тому, що ми прагнемо вивчати у школі історію літератури, а не саму літературу. Тому, можливо, варто відмовитися від кількісного принципу добору художніх текстів та їх авторів, а зосередитися на вивченні лише класиків, найбільш епохальних творів, перейти до їх «стереоскопічного» (за Франком) прочитання впродовж тривалого часу, а не одного-двох уроків, щоб дати школярам золоті ключі до розуміння, аналізу й синтезу справжніх перлин нашої літератури» [230: 8–9]. Тобто, якщо окреслити ці проблеми методологічно, то бачимо в сучасній українській школі ігнорування факту неодмінної відмінності способу вивчення гуманітарного та апріорного чи емпіричного навчального предмета,

* Автору позицію щодо сучасного процесу можливого поєднання навчальних предметів української і зарубіжної літератури, так званого «інтегрованого» навчання детально викладено: [307: 2–11].

якими є, наприклад, математика чи біологія. Той самий Франко вказував на засадничу різницю та застерігав від ототожнення способів навчання цих дисциплін, адже наукові методи дослідження гуманітарних наук, на відміну від емпіричних та апіорних, головню 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 (себто – гуманітарний) аспект, вважав І. Франко, має бути головним в учінні літератури, адже літературний текст лише тоді має своє неперехідне значення, коли він змінює читача, формує людину як неповторну особистість через акцептування змісту та форми художнього твору.

Маємо доконаний факт, що з 2-ї половини 19-го століття та упродовж 20-го література (і її вивчення чи «не-вивчання» у школі) закономірно мала гіпертрофовано велике значення у нашому українському громадському житті, бо часто була визначальним джерелом і засобом збереження національної ідентичності, але здобуття державності, прагнення до західного освітнього простору, ліберальні європейські тенденції в літературній освіті зумовлюють дискусію про статус канону шкільної лектури. Надзвичайно унаочнило цю проблему для української літературної освіти виведення випускних і вступних іспитів за межі навчальних закладів. На моє глибоке переконання, ця реформа безперечно сприяє об'єктивізації оцінювання, мінімізує корупційні схеми в освітній галузі, частково мотивує школярів до читання художніх текстів, але все ще у вивченні літератури сповідуємо радянську педагогічну теорію, для якої найважливішим було заучування якнайбільшої кількості інформації, відомостей, переконаність у тому, що потрібно багато вимагати, дисциплінувати учнів. Особливо болісно виявляється це у вивченні літератури,

яка найменше надається до суто інформаційного пізнання. Спроби скорочення і структуризації, редукції літературного матеріалу в шкільній програмі викликають неадекватне звинувачення у відсутності патріотизму. Мовляв, як можна зробити необов'язковим вивчення того чи того класичного тексту, якщо його вивчали ще наші батьки і діди? Це дуже спрощене і навіть спровоковане бачення головної мети вивчення белетристики у школі. 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 зосередитися 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. Щодо ж змісту та обсягу програми з української літератури для ЗНО, яку змінюють уже тричі з 2008 року, то вона залишається все ще недосконалою і та «вічно тимчасовою». Первісну вибірку постатей та творів (хаотичну, фрагментарну та нелогічну) невдовзі цензурували на догоду московським «ляльководам» табачникові ідеологи, вилучивши тексти І. Франка, Лесі Українки та В. Сосюри із виразно патріотичним змістом, пізніше укладачі удосконалили програму структурно, заповнили певні історико-літературні прогалини та похибки з теорії літератури [303; 352; 328; 341]. Це була перша загальнодержавна спроба, але практично не використано досвід двох центрів тестувань, що діяли в Україні на той час вже понад 15 років – Львівського національного університету ім. І. Франка і Києво-Могилянської

Академії*. Сам факт наявності окремої програми для вступників – це непряме визнання недосконалості чинної 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, для творення універсальної вибірки текстів та стандартів літературознавчих знань та умінь. Врешті так, як це практикують у західному цивілізаційному освітньому просторі, де за кількісними параметрами, за обсягом текстів та імен шкільна лектура у разі є меншою. Щодо ж якісних характеристик планованого канону текстів з української (і зарубіжної) літератури, то їхнє уведення безперечно донедавна гальмувала відсутність сучасних державних освітніх стандартів, які потрібні для синхронізації програм, що мають відображати специфіку різних форм вивчення літератури в різних навчальних закладах. Також треба ще раз наголосити на тому, що потрібно небавом різко скоротити кількість текстів для вивчення у всіх шкільних (та й університетських) програмах з літератури разом із збільшенням кількості навчального часу дисципліни. Тільки тоді буде можливим створення на основі нової шкільної лектури відповідної їй програми ЗНО: напевно системної, справді з вершинними знаковими текстами та іменами, та такої, що базуватиметься на всьому шкільному курсі української літератури. Власне, тоді і відпаде потреба в отакій ерзац-програмі, яка фактично підміняє сьогодні чинні програми викладання української літератури у школі, профануючи та дискредитує основні методологічні принципи і засади літературної освіти. Натомість сьогодні укладачі програм з української літератури для ЗНО змушені дотримуватись багатьох об'єктивно вимушених локальних застережень та по-своєму корегувати недосконалу та застарілу номенклатуру текстів, враховувати психолого-педагогічні вимоги сучасності, а

* Своєрідну еволюцію та поступове удосконалення цієї програми, пошук оптимальної форми і змісту можна побачити у численних збірниках тестових завдань з української літератури, що їх було публіковано упродовж двадцяти років у нашому університеті і які залишаються цінним джерелом оригінальних і творчих засобів для навчання і перевірки знань учнів і студентів. Див.: [221; 222; 165–167].

інколи й політичні обставини, про що пише той самий В. Корнійчук: «Полемічними і почасти суперечливими є судження Володимира Микитюка про шкільні програми з української літератури, зокрема і програми для зовнішнього незалежного оцінювання. З одного боку, він доречно пише про їхню інформативну перенасиченість іменами й другорядними творами, а з іншого, – ратує за переформатування й доповнення новим історико-літературним матеріалом. Мабуть, не зовсім справедливими є закиди стосовно програми й тесту ЗНО без урахування кількох чинників. По-перше, немає окремого тесту з української літератури, яка разом із українською мовою складає єдиний субтест. По-друге, відсутність державного стандарту з літератури змусила укладачів програми ЗНО враховувати всі наявні програми не лише для середніх навчальних закладів, у тому числі й шкіл для національних меншин, а й програми для професійних технічних училищ, коледжів, ліцеїв, гімназій і т. п. Звідси – обмежене коло письменників та їхніх творів і відповідно жорстка синхронізація художніх текстів. По-третє, закони тестології вимагають зваженого, коректного відбору завдань без можливої дискримінації учасників ЗНО за статтю, національною приналежністю, політичними поглядами, релігійними уподобаннями тощо. Тому «Огненне коло» Івана Багряного, яке не сприйняла навіть значна частина української діаспори, насправді не об'єднає Схід і Захід, а стане справжнім яблуком розбрату і лише дасть зайвий привід російській пропаганді для звинувачень в апології фашизму» [230: 9].

Не вдаючись до детального аналізу можливих параметрів нової програми чи, точніше, програм з української літератури у середній і вищій школі, що певним чином здійснено у згаданих вище публікаціях, зазначу лише, що такі парадигматичні мірила та якості, як патріотизм і зменшення соціологізму текстів, естетизм і висока духовність, урбаністична тематика й образи жінок-інтелектуалок, антимілітарна спрямованість і заперечення апології братовбивства, дітовбивства і просто вбивства, гуманізм і європейська ціннісна

просторинь мають поєднуватись у новому каноні лектури. Звісно, категорично не варто вивчати літературу за «хрестоматіями», що продовжують практикувати сьогодні багато педагогів у непогамовному бажанні досягнути безмір текстів. Як уже зазначено повище, ще у 1890 році Іван Франко, рецензуючи дрезденський «Der Kunstwart», відзначив позицію редакції, яка причину зниження «духовного рівня» учнів вбачала у неправильному викладанні німецької літератури в старших класах і вказувала на справжню школу поверховості й пустої риторичності, методологічні прорахунки вчителів. Шаблонні 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 є лише шматочками «найкращих творів найкращих письменників», але викликають відразу від читання бодай одного з них в цілому – все це вади, яких треба позбуватись [517: 47].

Отож, чи втратила повагу і потребу системного вивчення класична літературна спадщина у тих обсягах і з тими цілями, що традиційно передбачають наші шкільні та університетські програми? Аналіз мемуарів Івана Франка про шкільну та гімназійну освіту, інших його педагогічних праць показує, що вивчення літератури тільки як конгломерату авторів та титулів, намагання формування та інтелектуального засвоєння величезного цілісного курсу історії літератури, вивчення письменства як символічного пам'ятника національної культури і боротьби часто призводить до діаметрально-протилежних наслідків. Така дидактична концепція у кращому випадку розвиває тільки пам'ять учнів, використовує доконані судження істориків літератури чи педагогів, не сприяє розвитку індивідуальності учнів і студентів, заснована на не акцептованому сьогодні пафосному повторюванні чужих суджень, думок, поглядів, висновків й оцінок. Позитивістськи потрактована історія літератури не зацікавлює учнів читати, бо ставить перед фактом, що все уже віддавна розкладене «по шухлядках» – рубриковане, класифіковане,

пережите й оцінене, і вимагає лишень зусиль інтелекту. Власне, ще Франко зафіксував у своїх спогадах, як сам у гімназії опирався шаблонному та консервативному вивченню літератури, як прагнув «гірничного зерна» – естетичних переживань, самостійності суджень та оцінок, намагався пізнати й розвинути рідну українську літературу у європейському контексті.

Класичним для української дидактики став вислів Франка («Що в університеті добре і пожадане, те в гімназії може бути зовсім нездале і убиваюче» [568: 329]) у системній аналітичній статті «Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах» (1884 р.), де вчений порушив багато методологічних і методичних проблем викладання української літератури, зокрема засудив наповненість тодішніх програм «старорущиною» та відсутність «живих», тогочасних творів [303: 5–9]. Цей аспект програмотворення має архіважливе значення і сьогодні. «Ціль руських викладів в середніх школах повинна бути – ознайомлення молодіжі з живою мовою і живою (народною і артистичною) літературою» [568: 330], – писав Франко у цитованій статті, започатковуючи від імені редакції «Зорі» публічну дискусію про важливі суспільні і культурні питання, розпочавши, зокрема, від «найважливішого, бо становлячого основу літературної життя, – від наочування руської літератури по наших середніх школах...» [568: 438].

Отож, чи розвиватиметься «жива» українська література, коли її не буде у шкільній програмі, і як бути з сучасними текстами? Чи ж досить обмежитись «загальним оглядом, основними тенденціями»? Вважаю, що ні, і це найскладніша проблема для побудови сучасної шкільної програми з української літератури – взяти «наживо» сучасні тексти. Таким чином, у процесі комплектації нових редукованих програм для різнопланових навчальних закладів треба поступово і системно створювати ціннісно і методологічно уніфіковану програму з української літератури для підсумкової атестації, адже існування сьогоднішньої ерзац-програми для зовнішнього оцінювання знань нелогічне і, певним чином, дискредитує наявні. Звужувати іспит з національної

літератури тільки до повторюваної в чинних шкільних програмах частини є неправильним і методично невиправданим кроком. Сьогодні задекларовано перехід від історико-літературного до системно-історичного літературного курсу, що передбачає вивчення власне письменства через активізацію морально-етичних та суспільно-ціннісних категорій у процесі навчання-учіння, оновлення і текстового наповнення, і методики співпраці учителя та його аудиторії на основі загальноєвропейських гуманістичних поведінкових принципів. Над створенням програм з української літератури повинні працювати надзвичайно кваліфіковані теоретики і практики шкільної освіти, з глибокими методологічними знаннями та досконалим володінням фактажу та особливостей рідного письменства, сучасними науковими та культурологічними підходами. Досі жоден авторський колектив, проголошуючи абсолютно правильні вимоги та ставлячи за мету розвиток особистості учня, формування в нього мовленнєвої і читацької культури, комунікаційної та літературної компетентності, гуманістичного світогляду, національної свідомості, високої моралі, активної громадянської позиції, естетичних смаків і ціннісних орієнтацій, не пішов на кардинальні зміни щодо кількісних параметрів шкільної лектури. На часі подальша модернізація шкільного літературознавства, що слушно має полягати у відході від ідеологічного чи соціально заангажованого прочитання-аналізу художнього твору, від невиправданої міметичності (тобто, – буквального сприйняття тексту як відображення реального факту історичної чи просторової дійсності), і такий підхід зовсім не виключає необхідний історико-літературний контекст. Навпаки, – в урізноманітненні інтерпретування художнього твору, тобто розуміння його не лише згідно зі задумом автора, а й із виявленням тих смислів, які твір набуває у процесі історичного функціонування; у врахуванні значної ролі читача як співтворця тексту; у пріоритетній ролі творчих підходів під час аналізування творів, тобто – в руйнуванні усталених застарілих схем, дуже важливо позбутися екстенсивного кількісного інструментарію. На

основі таких сучасних методологічних принципів варто працювати над створенням і спеціальних програм для поглибленого вивчення української літератури, і спільної базової загальнонаціональної програми, що має стати водночас і програмою для ЗНО. Для цього потрібно визначитися з параметрами у сторону зменшення класичної програми з української літератури і, відповідно, збільшення атестаційної програми. Також зазначу, що українська література як навчальний предмет буде здатна виконати свою високу місію за умови збільшення навчального часу. Принагідно варто порівняти структуру мовно-літературних занять у сучасній польській школі де кількість уроків рідної їм літератури переважає власне мовні заняття [352; 341]. Не варто некритично наслідувати кого б то не було, однак потрібно 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. У європейській літературній освіті уже давно відкинута кількісна, екстенсивне навчання літератури за безмежно «роздутими» параметрами, що 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. Таке «масштабне» програмотворення є характерним для тоталітарних і посттоталітарних країн. Тож реалістично подивімось на те, які знання рідної літератури виносять із сучасної школи українські випускники. Результати того ж ЗНО є катастрофічними, а треба ще й враховувати той факт, що більшість здобутих високих балів зумовлені додатковими заняттями старшокласників із репетиторами. При тім, безперечним є факт, що тестування сьогодні є найбільш виправданим і об'єктивним способом підсумкового контролю знань та відбору випускників середньої школи до вищих навчальних закладів. 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. Звісно, є потреба значного удосконалення як і форми тестування, так і змісту завдань, однак це тема окремої розмови. У нашому ж ракурсі ще раз наголосимо на нагальній необхідності виробити методично обґрунтовану та виважену шкільну програму з української літератури та синхронізувати її 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 невинувато звужує шкільну лектуру та створює «сізіфові» умови для практичної роботи вчителя. «Бездушність» тестів – це вимушена і доволі помірною платою за бюрократизм та корумпованість нашої школи і суспільства загалом, коли така форма перевірки знань є безумовно найбільш моральною та об'єктивною. Ця «бездушність» не є синонімом бездуховності і може бути пом'якшена ретельною підготовкою тестових завдань, які перевірятимуть не тільки і не стільки знання фактажу, а й уміння узагальнювати та аналізувати літературну інформацію, здатність самостійно оцінювати її та робити висновки. 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 (розвиток швидкості вирішування, концентрації та уваги, вміння селекціонувати факти та верифікувати твердження, тренувати пам'ять та ін.). Однакові критерії та умови оцінювання знань і умінь учнів, прагнення до об'єктивізму, кореляції тестових завдань, їхню валідність треба розвивати і надалі. Варто також 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, давно пора починати роботу над створенням загальнонаціональної тестової бази, що становитиме багатотисячний корпус вивіrenих й апробованих завдань, доступних широкому загалу, та стане основою шкільного навчального процесу, створення регіональних центрів тестових технологій, які б вирішили організаційні труднощі проведення екзаменаційних «кампаній»*.

Однією із проблем сучасного інформаційного світу є майже повсюдна відмова від систематичної літературної освіти, адже кінематограф, соціальні мережі та масові спортивні і попсові представлення перебирають класичні функції белетристики щодо потреби «видовища». Як влучно констатував понад десятиліття тому Я. Грицак, вислідом процесу вестернізації українського суспільства неминуче стане (і вже стало) зниження рівня читацької аудиторії, та метафорично стверджував, що всі активні поціновувачі поезії в англomовному світі навряд чи заповнять боксерський зал Медісон-Сквер-Гарден, тоді як в «патріархальній» Україні все ще можна говорити про масштаби футбольного Республіканського стадіону. На жаль, напевно вже можна говорити про місткість Арени Львів, але у цьому ракурсі цікавими є судження історика-франкознавця про роль бестселерів у стимулюванні і розвитку читацької аудиторії. Грицак слушно називає Шевченкового «Кобзаря» першим українським національним бестселером, під впливом якого багато української молоді «навернулося до читання руської літератури» [99: 370], і покликається на «приклад самоорганізованої учнівської бібліотеки у Дрогобицькій гімназії в останні роки Франкового навчання (1873–1874) там: її читачі охочіше випозичали твори Тараса Шевченка, Миколи Гоголя, Пантелеймона Куліша та інших українських авторів, аніж Шилера чи Гете» [99: 370]. Зауважу лише, що Франко вказував у цій одній із перших статей із педагогічною проблематикою дещо іншу градацію випозичань («Поперед

* Авторські тестові комплекси, спрямовані на нову якість використання тестових технологій для навчання, селекції і контролю знань з української літератури у середній і вищій школі, методичні і методологічні проблеми тестування див.: [318].

усього треба розібрати цифру 125 і показати, що з белетристики читано найбільше. З обрахунку виходить, що повісті Нечуя (Левицького) чи то цілими томами, чи поєдинчо зичено 15 разів, Квітки 14, поезії Шевченка 5, повісті Марка Вовчка 1, Гоголя 3, Куліша 1, “Jungfrau von Orleans” Шиллера 3 рази, “Іфігенію” Гете 1, поем Байрона, котрих у бібліотеці бачимо кілька, ані разу. Як бачимо, повісті Нечуя читаються найбільше, а се дуже корисна проява, бо повісті сесі більш усяких других спосібні звертати увагу на факти щоденного життя, будити застанову і критику і на всякий раз більше дають до мислення, ніж такі ніби учені, ніби поетичні дурниці, як історичні премудрості яких-небудь Шараневичів або “артистичні” та “популярні” Ільницьких» [661: 20]), однак важливою є теза про роль бестселерів у наверненні до «національного» читання, у завоюванні читацького ринку. До слова, історик, досліджуючи проблему «Франко та його читачі», аргументовано показав, що у підросійській Україні, де проживало 80–85 відсотків української нації, відбирачів українськомовної продукції було обмаль: «Проте насправді український читацький ринок у Російській імперії був ще меншим, аніж навіть галицький. Його розмір фатально обмежували дві обставини. По-перше, рівень неграмотности в українських губерніях був вищим, аніж в Галичині. ... Другою фатальною обставиною була негласна заборона українського друкованого слова» [99: 374]. Успішне ж формування сучасного українськомовного читацького ринку неможливе без активного залучення до шкільної лектури актуальних національних і світових бестселерів, які передусім зацікавлюють масового читача. Конвеєрне, кліпове вивчення величезного «огрому» текстів головню з історико-літературним акцентом за умови катастрофічного цейтноту спричинює зворотній ефект, про що аргументовано пише сучасний педагог, знову ж використовуючи «футбольні» приклади: «Згадаймо, якою була ейфорія на зорі Незалежності: учителям запропонували різні альтернативні програми, на зміну одним письменникам і творам прийшли інші – забуті, знецінені, заборонені. Проте водночас кількість годин на вивчення класичних творів, які

ще залишалися, бездумно скорочувалася, бо «неофітам» потрібно було звільняти місце. Літературу в школі почали вивчати п'яте через десяте, імена і твори змінювалися мало не що уроку. Учитель пояснював новий матеріал похапцем, а учні не встигали читати навіть за хрестоматіями. Замість любові в дитячих душах визрівав бунт, а то й ненависть до свого, рідного. А тут появилися Гаррі Потер із Любком Дерешом, інші «письменники»-вундеркінди. Що могли протиставити їм учителі-словесники з двома (!) тижневими годинами (тривалість футбольного матчу без перерви)?» [225: 24]. Якщо не допомогти і не «очолити» сучасні тенденції розвитку літератури, то знову і знову повторюватиметься та ситуація, про яку Франко писав так: «Глухе, несвідоме противенство зводить найспосібніших учеників до купи в ученицьке товариство, каже їм лучитися разом, засновувати бібліотеку, шукати способів до якого-такого розвитку поза системою. Ось початок, ось значіння ученицьких товариств. Я не з тих людей, котрі похваляють подібні товариства, я знаю сам, як мало вони доводять до цілі, як швидко гинуть і як не раз шкідливо впливають на учеників – іменно через недостачу певного, світлого провідника і порадики, – я з болем дивився все на таку позашкільну роботу учеників, хоть на всякий спосіб вона ще сто разів позиточніша і моральніша від сидження по шинках...» [661: 21–22]. Власне, роль «світлого провідника і порадики» і має виконувати сучасна програма з літератури у школі, щоб не було для учня так, що «система шкільна подає йому наймертвіші письма наймертвіших авторів, і то звичайно в гомеопатичних дозах, та притім старається оскільки можна утруднити йому їх розуміння, забарикадувати всякий здоровий сенс різними граматичними, метричними та естетично-формальними дурницями...» [661: 21].

Отож, підсумовуючи проблему трансформації і співвідношення загальноосвітніх програм з української літератури та спеціальної програми ЗНО, питання трансформації та унормування шкільної лектури через призму історичного педагогічного спадку та сучасного європейського досвіду, варто зазначити, що Іван Франко був глибоким і безкомпромісним критиком

методології і методики навчання української літератури у школі та запропонував у свій час багато засадничих ідей, які не втратили актуальності і сьогодні. По-перше, Франко для структурування шкільних програм з української літератури послідовно застосовував наукову схему української історії М. Грушевського, котра переконливо спростувала російську шовіністичну історіографічну концепцію «общеруської» народності і культури та синтезувала вікові традиції українського народу як творця культурних цінностей на основі етногенезу, а також функційності і наступності культурної та політичної організації нашої нації. По-друге, переосмислив і наголосив на значенні «лектури для читання» у формуванні «вищої, інтелігентної верстви», староукраїнського міщанства і чернецтва та його роль у збереженні і продовженні культурних традицій князівсько-дружинної верстви у часи Ренесансу і Реформації. Ще одною важливою методологічною засадою Франкового бачення лектури був європейський культурний контекст і демократичні координати морально-етичної і наукової тематики та проблематики художніх творів для українського читача, адже вчений дуже чітко розмежував за ціннісними характеристиками цивілізаційні кордони та спонукав засобом «читання текстів» до розширення світоглядного і наукового обшину знань, вироблення критичного погляду та західноєвропейського громадянського руху в широких верствах української нації. Педагогічний дискурс Франка реалізовано в багатьох методологічних сферах методики викладання літератури (національно-історична, філософсько-суспільна, естетична, інструментальна), щодо ж освітнього канону лектури, то співвідносно до актуальних вимог сьогодення класик рекомендував вивчати літературу в єдиній системі культури, у єдиній системі розвитку літератури та мистецтва, себто вважав антропологічний аспект головним в учінні літератури. Наступним неперехідним уроком від Франка є потреба враховувати специфіку викладання літератури як шкільного предмета, наголошувати на емоційному чинникові засвоєння белетристики, на естетичному факторі рецепції слова. Для

молодого читача зокрема, а для розвитку національної белетристики загалом, важливим є пізнання сучасних текстів, «живої» літератури, тому потрібно вводити до шкільних програм актуальні твори своєї літератури, європейські бестселери, щоб пізнання та рецесія таких зразків масової культури відбувалось разом з учителями – «світлим провідником». Неодмінною умовою літературної освіти має стати вироблення критичного способу бачення світу, «власна думка», власна «духова праця», що виключить однобічну формалізацію та вузько тенденційне сприйняття текстів. І це є важливим завданням для сучасної української школи, яка великою мірою все ще використовує певні інерційні ідеологічні шаблони та практику індоктринації молодого покоління через критерії поцінування художньої творчості, що ґрунтуються на шаблонних дихотоміях. Франко завжди намагався органічно поєднувати модернову наукову методологію роботи з художнім текстом та місієність літератури і навчання у національному поступі, заперечуючи формалізм і шаблонність літературної освіти, визнавав ті функції національної літератури, які ми називаємо тепер фундаментальними: відчуття спільного походження і спільного культурного досвіду, осердя естетичного ладу і моральних вартостей народу, сакральність певних сенсів і національної пам'яті, тотожність прадідів і правнуків, певні символи і знаки, що пізнаються спільно. Тому, говорячи про канон шкільної лектури через призму педагогічних концептів Франка, можемо дійти до висновку, що змінювати лектуру треба, але повільно, без радикального перекреслення традицій. Особливо в умовах надзвичайно інтенсивного розвитку критеріїв поцінування і методології аналізу літературного твору, подекуди всупереч тенденціям демократії, щоб не допустити хаотичності літературної освіти, не втратити її прометеїзм, однак враховувати актуальні естетичні сенси, особливості потреб молоді і викликів сучасного інформаційного світу.

Практичні поради класика є дуже присутніми, корисними як для свого часу, так і для сучасної української літературної освіти, тому хочеться

сподіватися, що роль шкільної та університетської лектури у формуванні «цілої» людини набуде свого важливого значення, як і непроминальним залишиться для сучасного суспільства місце Книги загалом, про що Франко писав: «“Украсти книгу не гріх”. Сей прояв схибленої моралі, що й досі держиться в досить широких кругах суспільності, хоч породжує факти неприємні для посідачів книг, та все-таки в наших часах розповсюдження і дешеvizни книг не буває і в сотій часті такий прикрий і докучливий, як був колись, коли книжка, писана чи друкована, була, так сказати, мастком, частиною найціннішого скарбу, коли нею величалися та гордилися, передавали її в спадку як знак особливої ласки або ховалися з нею як із найбільшим скарбом» [558: 255].

3.3. Менторські стратегії Івана Франка (аналіз, синтез, дигресії)

Очікування епохи змін, настроїв ейфорії від майбутнього в період «*Fin de siècle*» зокрема передбачав, що двадцяте століття після просвітянського дев'ятнадцятого буде новою добою дитини, навчання, освіти, натомість відзначилося двома світовими війнами, нечуваними за масштабністю і «технологічністю» злочинами. Педагогіка нового часу урізноманітнила свій арсенал, однак здоровий консерватизм «старої школи» зумів «пережити» та контамінувати різноманітні починання другої половини 20-го ст., такі як груповий чи проблемний виклад, комплексне чи програмоване навчання та ін. Врешті, як і у всі часи, «школа вчителем стоїть». Особистість ментора залишається найважливішим компонентом будь-якої освіти, особливо у наш час інформаційного перенасичення, шаленого темпоритму життя, коли освіта повинна уможливити для учнів самостійне здобування знань і умінь, розвинути здатність мислити та аналізувати, синтезувати і творити, тому досвід великих педагогів минулого, зокрема лекторський стиль Івана Франка, буде корисним для учителів-практиків та викладачів української літератури і не тільки. Власне, варто систематизувати педагогічну майстерність Франка, хоча «офіційним»

вчителем він звісно ніколи не був. Мало того, у франкознавстві (особливо тоталітарної доби) дуже багато написано про Франкову критику стану викладання української літератури у галицьких школах, гімназіях та Львівському університеті – це була «вдячна» тема, адже йшлося про ворожу, капіталістичну систему, яка протиставлялась «світлому» соціалістичному сьогоденню. Фальшива ідеологічна система використовувала банальну підміну понять й елементарне «пересмикування»: максималістська Франкова критика і справді головно була посутньою та доречною, бо ж методичний рівень навчання, стан наповнення бібліотек, кваліфікаційний рівень вчителів і викладачів був далекий від досконалості. Про той кричущий факт, що тоді ж у підросійській Україні взагалі не було жодних проблем із вивченням української мови і літератури, бо їх ні в школі, ні в університеті попросту не вивчали, воліли не згадувати. 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. Натомість, майже напевно найчастіше цитованим спогадом про навчання у Львівському університеті є фрагменти німецькомовної статті-коментаря у віденському тижневику «Die Welt» (1903, № 167, с. 1–2) до публікації на сторінках цього ж часопису оповідання Франка «На дні» у перекладі Карла Гельбіха. Варто наголосити на тому, що це власне спогад і супровід художнього тексту, передрукованого майже через чверть століття, хоча у нашому ракурсі дослідження не просто прокоментувати такі слова Франка про своїх університетських викладачів: «Ще сьогодні беруть мене холодні дрижачки при згадці про педантичні, безглузді лекції Венцлевського, Черкавського, Огоновського, про тяжке переживання мертвої книжкової вченості, про це рабське додержання друкованих зразків і словесних формул... ..Психологія, філософія і педагогіка були в руках одного професора Євсебія Черкавського, українця родом, польського шовініста за пристрастю і політика за професією. Як депутатові лишалось йому мало часу для університету, а

буваючи там, мав звичку читати страшним гробовим голосом з старих зошитів яке-небудь пусте верзіння, що не мало ні початку, ні кінця, – мабуть, це був курс, який він розтягав не на семестр, а на ціле п'ятиліття» [671: 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 і сьогодні: «педантизм», «мертва книжкова вченість», «додержання друкованих зразків і словесних формул». Зигмунт Венцлевський (Zygmunt Węclewski) /1824–1887/ – це відомий польський науковець і викладач класичної філології у Варшавському університеті (Szkoła Główna w Warszawie) від 1863 до 1869 року та університеті у Львові (1873–1887), переклав польською мовою з старогрецької Софокла, Евріпіда, Арістофана, уклав академічні словники з латини і греки («Słownik łacińsko-polski do autorów klasycznych», «Słownik grecko-polski»), написав багато наукових праць з тематикою стародавньої Греції і Риму. Нас же цікавить власне педагогічна царина його діяльності, яка на академічному рівні розпочалася у Варшавському університеті, про що сучасний польський історик освіти пише: «У Варшаві він був відомий як відмінний викладач, якого цінували за його великі знання як викладачі, так і студенти» [726: 249]; а загалом «Професор Зигмунт Венцлевський увійшов в історію польської науки та культури як видатний педагог, що виховав багатьох студентів, гімназійних вчителів та викладачів вищої школи» [726: 251]. Викладацької посади у Варшаві Венцлевський позбувся після реорганізації у 1869 році закладу в університет з російською мовою викладання, а професор не захотів колабораціонуватися, тому майже чотири роки матеріально бідував, підробляв репетитором. Що знаменно, у Польщі відзначають серед багатьох відомих студентів професора саме І. Франка: «Під час наукової праці на Львівському університеті Зигмунт Венцлевський брав участь у роботі комісії, котра екзаменувала кандидатів на гімназійних учителів. Також проводив семінари з студентами, які під його керівництвом писали реферати і дипломи. Серед них були м. ін. Олександр

Брюкнер (1856–1916) – відомий дослідник історії польської і слов'янської літератури, професор в університетах у Відні і Берліні, а також Іван Франко – український поет, прозаїк, перекладач і суспільний діяч на теренах Галичини» [726: 250].

Що ж є причиною Франкового критицизму щодо справжнього класика польської класичної філології? Безперечно, що передусім українського вченого-новатора не задовольняла власне «класичність» наукової методології його університетських викладачів. Франкознавець М. Гнатюк, який системно досліджує саме теоретичну і методологічну спадщину вченого, резюмує, що «На межі 80–90-х років XIX ст. у практиці І. Франка-літературознавця принципи культурно-історичного підходу під впливом антипозитивістського зламу у філософії поступилися засадам порівняльно-історичного, а потім і філологічного літературознавства» [70: 129], та слушно робить висновок: «Отже, методологічний досвід європейських літературознавчих шкіл відіграв для І. Франка-дослідника вирішальну роль. Брак методологічних орієнтирів у процесі аналізу літературного твору, який він відчував у 70–80-х роках XIX ст., надолужував вивченням досвіду європейських авторитетів, знаходячи для себе раціональне в культурно-історичному, порівняльно-історичному, психологічному та біографічному підходах» [70: 134]. Натомість, ортодоксальність педагога Венцлевського виявлялась у виключно латинськомовних семінарах з класичної філології, на яких студенти відчитували й обговорювали з викладачем свої реферати, однак вибір тематики та власне неможливість справжньої дискусії латиною і «відбила у мене охоту до сього студіум» [636: 367–368], – згадував Франко. У цій же статті зрілий учений зазначив: «В тих словах не було тенденції уймити що-небудь науковій вартості викладів професорів, а тільки було зазначено, що я не найшов у них того, чого мені бажалося, т. є. методу і здобутків, не найшов відповіді на такі основні питання: що се за наука, яке її значення в ряду других, яка її зв'язь з нашим життям і його інтересами, як тепер люди працюють на тім полі і що

треба зробити, щоб і самому прилагодитися до наукової праці, а замість усього того найшов тільки масу подробиць і догматичних правил та формулок, котрі приходилось для colloquim'ів витверджувати напам'ять» [636: 367].

Отож, саме «методологічних орієнтирів» прагнув Франко від своїх університетських професорів, зокрема вже дуже чітко конкретизовані 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 обридівши йому ґрунтовно всі «тропи, метафори, дзевґмати і анаколюкії», а з ними разом всю естетику і поезію, відпускає його со миром» [568: 324]. Тобто, Франка закономірно не влаштовувала така застаріла методологія аналізу художніх текстів, як і конкретна методика дидактичної взаємодії викладача із студентською аудиторією. Власне, саме про індивідуальну дидактичну взаємодію і спосіб комунікації з слухачами найімовірніше теж йдеться в кожному окремому виступі-оцінці Франкових педагогів, і тут вже присутній неминучий особистісний суб'єктивізм та «конкретно-історичні» обставини. Тому хибною є все ще усталена подекуди і сьогодні константа радянського літературознавства про Львівський університет часів Івана Франка тільки як «офіціальну інституцію», що сумлінно виконувала функцію онімечення чи ополячення автохтонного українського 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 в стосунках між націями, на жаль, не завжди діють міжособистісні морально-етичні принципи, однак великою мірою слабким українським наповненням університету завдячуємо своїм «перевертням» та загальній 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 відповідно були «греко-католики» згаданий повище 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 лишень Ом. Огоновський послідовно обстоював українські національні інтереси в університеті й став через це жертвою переслідувань і шантажу з боку намісника Галичини А. Голуховського та того ж Е. Черкавського [87: 33, 91]. До слова, саме Огоновський, виконуючи обов'язки декана філософського відділу у 1871–1872 рр., вперше 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 І. Франка. Натомість, цілком справедливо Горак і Гнатів відзначають зростання ефективності навчання через новаторські наукові авторські семінари,

запроваджені в усіх університетах Австро-Угорської імперії внаслідок реформ 50-60-х років 19-го ст. [87: 47–65].

Франко-студент був активним учасником усіх семінарів з української словесності Ом. Огоновського, тому справедливо його вважати учнем, який переріс професора. Позитивні судження Франка про педагога і вченого Огоновського однозначно переважають критичні оцінки його методології наукових досліджень. Не змінив ніколи Франко думки про фатально низький рівень викладів З. Венцлевського та Е. Черкавського і, без сумніву, мав щодо цього підстави, але є ще цілий ряд професорів Львівського університету, лекції і семінари яких відвідував студент-Франко і немало почерпнув з них, залишив хороші відгуки про їхні виклади, співпрацював та рецензував їхні наукові праці. Це, передусім, – Юліан Охорович, Тадей Войцеховський, Антон Каліна, Людвик Цвіклінський, Леон Білінський, пізніше – Роман Пілат, Олександр Брюкнер та ін. Список можна продовжувати, а також варто визнати, що тогочасна система освіти в Австро-Угорщині була відносно вільною, університет функціонував як ліберальна автономна інституція, а звідси висновувався той факт, що багато професорів «емігрувало» поміж різними європейськими вищими навчальними закладами, комунікували між собою, привносили у методіку викладання різних предметів, зокрема філології, елементи різних європейських літературознавчих шкіл. Франкове покоління чимало користало із модернізаційних змін, вважає провідний дослідник історії східноєвропейської політики останньої третини 19-го століття Я. Грицак, висновуючи свою на перший погляд парадоксальну теорію про те, що автономізація найбільш східного краю імперії, що своїм наслідком мало головно полонізацію цієї провінції, поставила Галичину у центр східно- і центральноєвропейської політики [99: 437]. Звісно, дискусійною є його теза про те, що полонізаційні процеси каталізували масштабні культурні інновації і для українців Галичини, адже невідомим залишається імовірний розвиток українського національного руху в умовах навіть другорядної периферії

панівної німецькомовної культури, однак безсумнівно варто погодитись із дослідником щодо позиціонування ролі Франка як головного творця і центрального символу модерної української культури. Врешті, боротьба проти польської асиміляції у рамках цивілізованих правил австрійської монархії безперечно гартувала українців, а роль Франка у вестернізації українського національного дискурсу важко переоцінити. При тім, і для нього у процесі протистояння деструктивним полонофільським і русофільським впливам на український національний рух, очевидною стала різниця можливостей у двох цивілізаційних просторах: європейському й азійському. Прикметною у цьому ракурсі є Франкова реакція у 1912 році на супровідну статтю Г. Войташевського до російського перекладу творів українського письменника, які вийшли у Москві. Автор передмови з вульгарно-соціологічних позицій написав про життєпис, творчість і, що особливо цікаво, етапи освіти нашого епіка: «Університетським студіям він присвячує згідно мало часу, і для того не одержує звичайного ученого ступеня». На що Франко відповів так: «На університет у Львові, не вважаючи на потребу заробляти дещо письменською працею, я ходив досить пильно, робив колоквиї з руської мови та словесності, написав латинською мовою для семінарія класичної філології розвідку про Лукіанові “Розмови богів”» [632: 40]. І далі у тексті відомий український письменник наголошує на тому, що не отримав доцентури у свій час не через шовінізм професорської колегії, яка власне була налаштована до претендента досить прихильно, а через veto політичної влади, насамперед тодішнього намісника графа Казимира Бадені. Особливо Франка «зачепили» на перший погляд слухні 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 офіціальними науковими інституціями і мав би забезпечене матеріальне становище, що дало би йому можливість свobodно віддатися рідній літературі та науці» [632: 41], тому прореагував на цей пасаж критика і перекладача відомий європейський учений і

літератор витончено коректно, але й саркастично, провівши чітку демаркаційну лінію між цивілізаціями, відкинувши Росію поза межі «цивілізованого світу»: «В Австрії і взагалі в *цивілізованім світі* (письмівка моя – *В. М.*) нема офіційної науки, а є тільки офіційні наукові інституції...» [632: 41].

Щодо ж доволі активної критики викладання української літератури на філософському факультеті Львівського університету, то, 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-інтерпретатором, перепустити інформацію через свій інтелект, почуття, витворити живий і самобутній продукт. Оцінюючи саме лекторську методику професора Огоновського уже в статті-огляді після смерті вченого, Франко охарактеризував її іншою влучною метафорою («Він був з натури своєї більше *анатом, ніж фізіолог*» [636: 366] (письмівка моя – *В. М.*)) та вказав на відсутність у його викладах зв'язку між окремими частинами, генезису та еволюції, переходу одних явищ в інші. Власне, йдеться про те, що в Омеляна Огоновського переважав 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 напряму у літературознавстві, а пізніше стверджував, що для написання систематичного корпусу історії української літератури потрібно дві методологічні основи – критично-естетичну та культурно-історичну («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 ученим, оратором, педагогом, психологом, дбати про культуру пози, жесту, міміки, уміти «перемикати» аудиторію доречним жартом чи іронічним висловом. Франко відзначив старання Омеляна Огоновського в організації семінарської роботи із студентами, «добрий тон» та коректність у полеміці, публічність і доступність змісту його університетського «циклу лекцій», сумлінність та увагу (часто надмірну і дріб'язкову) до джерельної бази курсу, однак відсутність контрверсій і надмірний педантизм, репродуктивний метод читання історії української літератури зазнали критики. Цікавими є судження Франка-студента про «цвітистий стиль» Огоновського-лектора: йдеться про постійну «урочистість» (що її, на думку студента, професор вважав ознакою академічного стилю!), патетичне виголошення змісту лекції, невмотивовані зміни тональності викладу. Франко-лектор сповідував більш різноманітні та демократичні 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, Ом. 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 пленіпотенти". І уриває. Хвилева мовчанка. Очі всіх слухачів звертаються на професора. Лице професора обливає (як звичайно в таких разях) краска, потім він звільна підносить руку і звільна, голосом глибокого переконання додає: “Прошу! Музика, котру до сих штук написав Вербицький, є дуже хороша!” І ані слова більше, а слухачі, очевидно, зрозуміли, як судить професор про вартість тих штук. Жаль, що в друкованій “Історії літератури” не подибуємо таких класичних оборотів!» [636: 371].

Переконливо ілюструють Франкове бачення публіцистичної і лекторської специфіки літературних і духовних послань і звернень судження-«уваги» над пастирським посланієм митроп[олита] А. Шептицького «О квестії соціальной», вперше надруковані в «Літературно-науковому віснику» 1904 р. (т. 28, кн. 10, с. 1–23). Відзначимо саме високі оцінки «форми» митрополичих послань, адже у них вперше високий церковний сановник ужив «чисту галицько-руську народну мову» і навіть гуцульський діалект; Шептицький говорить «попросту, як рівний до рівних, як чоловік до людей», а не так, як його попередники – «звисока, авторитетно, напущеним і ніби маєстатичним тоном, не ходить на ходільницях і не «возвіщає»». Як про університетського викладача Франко писав про стилістику і доступність викладу митрополита: «Він любить ілюструвати свою промову прикладами з життя, фактами з власної обсервації, і се все дає його посланням те «живе дихання», без якого всяка моралізація завсіди лишається мертвою» [643: 378–379].

Сам Франко був чудовим лектором, і є чимало спогадів про його непересічний таланти та професійну менторську кваліфікацію. Зокрема, про це свідчить його викладацька діяльність у рамках історико-літературного курсу для української «наддніпрянської» молоді. Про цей проект історик української освіти писав: «Р. 1904 повстало у Львові Товариство прихильників науки, літератури і штуки з ініціативи М. Грушевського, який був першим головою того товариства. Великою заслугою того товариства слід признати організацію «наукових вакаційних курсів», що відбулися у Львові в днях 10 червня – 9 липня 1904 р. Всього курсантів було 135 осіб, в їх числі декілька з Наддніпрянщини. Всіх викладів відбулося 90, а саме з таких предметів: історія України (проф. М. Грушевський і д-р С. Томашівський); історія української літератури (д-р Іван Франко і д-р К. Студинський); українська мова (д-р Іван Брик); етнографія (проф. Хведір Вовк і д-р С. Томашівський; антропологія (д-р Іван Раковський)» [455: 578]. Голова НТШ професор М. Грушевський так окреслив причини цих «різдвяних» і «великодніх» університетів у Львові, що їх у дещо іншій формі практикуємо і досі: «Заки обставини візьмуть прихильніший до нас оборот і зроблять можливим заснування публічних вищих українських шкіл, ми мусимо старатися використати кожен нагоду для того, щоб зробити крок наперед в осягненню їх. Таким кроком вважаємо організацію систематичних наукових курсів. Їх мета – дати можливість нашим землякам з Росії, позбавленим вповні національної школи, прослухати систематичні курси в українській мові з найважливіших суспільних дисциплін, дати ряд курсів деяких наук, не заступлених у програмах тутешніх вищих шкіл, а дуже важних з нашого національного становища; допомогти приготуванню наукових курсів у тих галузях українознавства, в яких таких курсів ще немає; в кінці дати поле науковим силам для приготування до академічної діяльності» [363: 53–54]. Особливою популярністю користувались виклади саме Івана Франка, який 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. Його заняття 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 ці 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 збудився і з жалем слухав останню годину тому, що вона остання. Не скажу тепер, що саме чув, але лектора як зараз пам’ятаю, і пам’ятаю, що завжди було почуття якоїсь сенсації, що увага ні на хвилину не присиплялась, бо речі менш цікаві чергувалися з якимсь дотепом, з якимсь анекдотом. Хоч я тепер не пам’ятаю обсягу цілого курсу, але деякі факти загіздилися в моїй голові на ціле життя, а деякі легенди просто стали якимись частинами мого світогляду. Франко зробився об’єктом загального захоплення» [701: 416].

Характеристичними є судження молодого слухача про «менш цікавого лектора» М. Грушевського, адже, вірогідно, знаменитий професор-історик не врахував рівня молодіжної аудиторії, хоча доволі часто буває так, що вчений-ерудит, науковець академічного рівня у студентській аудиторії є слабким комунікатором. Наголосити ж варто 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 уже рафінований філолог і викладач Михайло Рудницький розповідав у своїх спогадах про яскравий зразок проблемної, концептуальної лекції І. 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 тактовність, 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» [444: 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, «науки про красу», вивчення «найкращих кусників найкращих творів», формування «премудрих людців», які «все» знають, але з чужих слів. 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 «мізком рушати», а й інших, у тому числі й університетських викладачів, свої погляди на методологію навчання. Щодо ж написаного ще 1878 року «Допису про Дрогобицьку гімназію», де вперше і дуже прихильно

згадується Міхонський, то численні інтерпретатори як правило пропускали дуже важливу деталь статті: Франко писав 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» [539: 10–15]. У фактичному продовженні допису, а саме у статті «Ученицька бібліотека у Дрогобичі», автор знову протестує проти того, щоб учнів перетворювали на «мертвий, бездушний знаряд», «машинку, бубнящу регулярно, хоч механічно», проти шкільного «регуляміну», який виключає самостійну, критичну думку, але знову пише про багато людей чесних, мислячих серед викладачів, які «контрабандою» переборювали шкільну систему, зокрема у літературній освіті, де пропонували для 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 діяльності.

Педагогічні постулати І. 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 віднедавна знайшли 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» [235: 129–130]. Франкова національна і наукова постава, позиція «блаженного мужа», до якої недаремно апелював у своїх викладах Зеров і сам дотримувався її: «Ми збагнули, що саме ця, хай і терпка та пекуча правда швидше й радикальніше випалить хворобу нашої провінційності, обмеженості, рабського наслідування й копіювання чужих зразків. Цими новими і відважними думками Зеров здавався нам тим Франковим “блаженным мужем” –

...що в хвилях занепаду,

Коли заглухне найчуткіша совість.

Хоч диким криком збуджує громаду

І правду й щирість відкрива, як новість.

Ці слова любив часто повторювати і Микола Костьович» [235: 130].

У практичній викладацькій роботі багато хто з лекторів, пам'ятаючи своє навчання, намагається переймати стиль і методи своїх вчителів, які їм найбільш симпатичні, і це не завжди корисно для учнів. 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 жарг, 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») [235: 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.

Корелюючи викладацьку манеру Франка і Зерова, можна провести паралель із спогадів Г. Костюка про Київський ІНО щодо ще одного викладацького типу, а саме – аналітика-документаліста. Про лекції П. Филиповича мемуарист писав так: «Різнився 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 забуті джерела, про третьорядні деталі творчої біографії навіть незначних або забутих поетів. Якось створився в нас такий звичай: коли ми хотіли мати глибше узагальнення чи соціологічне-мистецьке пояснення якогось історико-літературного явища, ми йшли з цим до Миколи Костьовича. Коли ж ми хотіли знати біографічні факти чи джерела, що стосувалися тієї самої проблеми, то ми завжди зверталися до Павла Павловича» [235: 149]. Типологічно Филипович нагадує університетського викладача Ом. Огоновського, адже його лекційний університетський курс української словесності переріс у знану «Історію літератури руської», яка 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 П. Филиповича), Огоновський не мав полемічного бойового запалу, а реагував на живий мистецький процес із необхідності, із нехиттю, захищаючи лише найбільш принципові національні та наукові позиції, коли вже промовчати було неможливо.

До згаданих вище прикладів комунікації Франка з учнівською і студентською аудиторією можна долучити і єдину університетську лекцію І. Франка – габілітаційну, де, відповідно до ситуації та вимог «професорського кола», маємо зразок академічного, концепційного викладу літературознавчого матеріалу. Письменник Денис Лукіянович, який 1894 року був серед студентів-слухачів цього публічного викладу, згадував, що Франко швидко поборов хвилювання на початку викладу, «зв'язався з аудиторією невидимими нитками, по-своєму кашлянув. І лекція поплила рівним потоком чітких речень, просто

пов'язаних між собою» [277: 315]. Ректор, сенат львівського університету, 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, «різношерста» професорська «братія» вітала його як свого колегу, що і відзначив пізніше сам Франко, справедливо вважаючи причиною свого «відлучення» від університету політичну волю сумнозвісного Бадені. Наголошу у спогадах Лукіяновича (певною мірою самоцензурованих, написаних бо уже в умовах радянської окупації) на двох цікавих для мене нюансах: Франко з «великим тактом» критикував шевченкознавчі праці дослідників «Наймички», зокрема Олександра Колесси; Франко *читав* (письмівки мої – В. М.) конспект лекції. «Великий такт» був зумовлений, на мою думку, не тільки конвенційною ввічливістю перед своєрідною іспитовою комісією, але й тим, що національні 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 зауважив, що промовець у своїх виступах звик говорити з пам'яті, тому «незручно» було йому читати написані матеріали, однак вимушено прийняв «академічну» манеру викладу. Опублікована згодом у «Записках Наукового товариства ім. Т. Г. Шевченка» лекція залишається зразком синтезу великого обсягу знань, є 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, адже Франко завжди ставив перед собою і вимагав від інших справжнього міждисциплінарного фону, новаторської методології, доступності комунікації із слухачем чи читачем. Так, наприклад, у розглянутих уже вище рецензіях наукових праць М. Сумцова, Франко зазначив: «У своїх дослідях

Сумцов звичайно розпоряджає багатим матеріалом, друкованим, а почасти й рукописним, не вдаючися в ширші узагальнення або смілі гіпотези» [600: 390]. Власне, ця характеристика є певним загальником до більшості попередніх оцінок праць Сумцова та суджень про методологію їхнього написання: Франко окреслював науковий стиль Сумцова як класичну аналітику, а не синтетику.

В останні роки життя уже важко хворий корифей української науки і письменства практикував публічні виступи із читанням своїх художніх текстів. Ось як редакція «Діла» описувала атмосферу однієї із багатьох зустрічей-лекцій Франка із молоддю: «Відчити д-ра Івана Франка почалися в неділю. Салю “Руської Бесіди” наповнила битком публіка, особливо, з кругів молодезі, яка й оваційно привитала ш[ановного] прелегента. Відчит свій попередив д-р Іван Франко ось таким вступом про “друковане й живе слово”» [512]. Отож, письменник, декламуючи перед публікою свої друковані, а також деякі ще недруковані художні твори, вирішив звернутися до публіки із своєрідним «преслів’ям», у якому сформулював дуже вагомні методичні постулати лекторської майстерності. Можна лише здогадуватися, чому Франко спочатку розглядає «секрети акторської творчості» перед аудиторією, яка зібралась слухати його поезію і художню прозу: більшість у залі «Руської Бесіди», українського культурно-освітнього, політичного товариства та просто «клубу за інтересами», становили суцї та майбутні педагоги, священники, правники та власне актори, для яких декламаторська, дидактична та емоційна фаховість та здатність впливу на слухачів та учнів є життєво необхідною. Письменник відзначив, що прилюдні відчити є давно популярними серед інших «освічених народів» як засіб популяризації здобутків науки у «кругах, до яких друковане слово не доходить або яким воно в строго науковім викладі було би недоступне», а читання літературних творів не завжди справляє якнайсильніше естетичне враження через неправильне використання засобів артистичної експресії (художнього вислову): «Графляється дуже часто, особливо коли декламатор володіє сильним голосом та живою гестикуляцією, а зате має

менше артистичного почуття та естетичного смаку, що за зверхньою формою декламації пропадає зміст та основна ідея твору» [512: 874–875]. Франко дуже точно вказує на основні помилки, що призводять до послаблення слухацької уваги, перешкоджають продуктивній рецепції як змісту художнього тексту, так і «естетичного вдоволення» добірної публіки»: «Дуже часто самі автори або лектори помиляються в доборі твору, призначеного до читання, і нема нічого легшого, як знудити публіку чи то занадто розтягненим та неясним описом, чи то довгою та банальною розмовою, чи то слабим та психологічно невідомим оповіданням подій» [512: 875]. Письменник покликався на свій власний лекторський досвід під час публічного читання художніх творів як перед польськомовною аудиторією у «Naukow-ій Czyteln-i», так і на недільних українських літературних зібраннях, що їх влаштовував у перших роках видавання «Літературно-наукового вісника» головно Осип Маковей. «Найважливішою прикметою таких прилюдних відчитів, чи то літературних, чи також популярно-наукових творів, повинна бути, крім добору самого змісту, простота і виразність виголошення і темпо, відповідне до змісту, яке б давало можливість слухачам добре відчувати ряди слухових вражень і викликані ними уяви фантазії, через що одиноко осягається найвища мета такого відчиту – дати публіці можливість пережити душею те, що представлено в творі. В такому разі відчит буде справді збагаченням духового життя тої групи людей, що слухала його, а таке збагачення духового життя належить, безперечно, до найцінніших скарбів, які може дати нам життя людське взагалі» [512: 875], – методологічно переконливо підсумував Іван Франко.

Вчений-франкознавець і, водночас, сам надзвичайно майстерний педагог, І. Денисюк відзначав важливу рису характеру І. Франка: «Постійна роль корепетитора з юних літ сприяла утвердженню у Франковій вдачі “менторського” тону”. “Була у менталітеті письменника схильність когось повчати”» [120: 178]. 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 безумовно надзвичайно багато втратили від того, що Франко не посів кафедру української словесності Львівського університету. Прочитавши в університеті, що носить тепер його славетне ім'я, лишень одну габілітаційну лекцію, він став ментором всієї нації, реалізував свої дидактичні концепції у художній творчості, науковій роботі, публіцистиці та громадському житті. Був надзвичайно переконливим та аргументованим полемістом на публіці, витончено іронічним, а інколи й уїдливо-саркастичним у спілкуванні з опонентами, особливо некоректними, шанував оригінальність думки, «здібність власного думання», здатність до духової праці і нетерпимість до інтелектуального лінивства, консерватизму мислення.

Висновки до розділу 3

Іван Франко повною мірою використовував можливості легітимної і демократичної процедури, що було доступно у Австро-Угорській імперії. Головно його діяльність в освітній сфері (особливо з середини 90-х рр. 19 ст.) відбувалась у лавах так званих легітимістів, що переважали в українській політиці загалом та шкільництві зокрема до початку 1-ї світової війни. Франко чітко бачив і розрізняв можливості для вестернізації-модернізації українських громад, розділених в обох імперіях.

Сутністю праці історика літератури є відбір та інтерпретація текстів, методологія їхнього аналізу, спосіб організації та укладання матеріалу для відтворення історико-літературної тяглості мистецтва слова певної національної культури. Сьогодні конституювано дві основні методології в українській літературній історіографії кінця 19-го – поч. 20-го століття – культурно-історичну та ідеологічну. Популярність цивілізаційно-культурного чинника, також і для І. Франка, визначало відоме трактування літератури як наслідку і причини загального поступу, особливо поширене вже в епоху романтизму та надалі культивоване серед позитивістів. Тобто, у поглядах на

історію літератури вчений головно виявляв аллогенетичний детермінізм, тобто сповідував залежність розвитку письменства від зовнішніх чинників.

Встановлено, що основною хибою у вивченні тексту художнього твору Франко вважав вимогу до учня беззастережно прийняти усталену готову думку, оцінку: йдеться про найвищу суб'єктивність сприйняття тексту у кожного реципієнта, адже це специфіка літератури як виду мистецтва. Франкові оцінки підручників і праць для навчання української мови і літератури у школах та в університеті демонструють поступову еволюцію до текстоцентризму у навчанні; критику застарілої методології освоєння матеріалу та форми його запису. У випадку синтез історій літератури предметом Франкової критики була біо-бібліографічна словникова традиція, жанрово-генологічна комплектація літературного фактажу і традиційна ієрархія іменних авторських гасел.

Франко-педагог активно заперечував так звану фетишизацію підручників, які є лише додатком, засобом, підручним матеріалом та вважав, що у літературній освіті основою і першоджерелом завжди буде Текст та індивідуальна інтерпретація реципієнта. Підручник з літератури має стимулювати пізнавальну діяльність учнів, тобто, не тільки і не стільки інформувати, як спонукати до самостійного аналізу текстів, забезпечувати можливість різноманітного застосування навчального посібника на уроці. Підсумовуючи систему педагогічних концептів І. Франка у галузі підручникотворення, можна окреслити основні критерії, що визначають оригінальність і професійну цінність шкільного підручника: 1) методологія представлення історико-літературного процесу й окремих літературних текстів; 2) у який спосіб і наскільки підручник є антологією текстів; 3) як функціонують у ньому контексти, наскільки підручник інтегрований (світова література і культура, загальнонаціональний мистецький простір); 4) наскільки індивідуально-неповторним є авторський наратив.

Доведено, що саме антропологічний аспект вважав І. Франко головним в учінні літератури, адже літературний текст лише тоді має своє неперехідне значення, коли він змінює читача, формує людину як неповторну особистість через акцептування змісту та форми художнього твору. Актуальними і продуктивними є Франкові тези про перевантаженість шкільних програм, про відсутність мотивації у навчанні внаслідок ігнорування принципу практичного застосування знань. Педагогічний дискурс ученого стосувався головних методологічних напрямів сучасної методики викладання літератури – національно-історичного, філософсько-суспільного, естетичного, інструментального. Абсолютно співвідносно до вимог сьогодення наш класик рекомендував вивчати літературу в єдиній системі культури, у єдиній системі розвитку літератури та мистецтва. Така стратегія відповідає нинішнім тенденціям загальноєвропейського освітнього процесу, коли розвинуте громадянське суспільство має визначати свій соціальний стандарт бажаного рівня досягнень змісту освіти, постійно корегувати його, щоб не соціально-економічні умови диктували і зумовлювали недосконалість науки, а нова динамічна система навчання визначала перспективи розвою національної спільноти.

Засадничою і концептуальною у системі Франкових поглядів на програми викладання української літератури у середній і вищій школі є призабута стаття «Із лектури наших предків XI в.», у якій Франко використав наукову схему української історії М. Грушевського, яка заперечила російську шовіністичну історіографічну концепцію «общеруської» народності. Історик української літератури і педагогіки переосмислив і наголосив на значенні «лектури для читання» у формуванні «вищої, інтелігентної верстви», староукраїнського міщанства і чернецтва та його роль у збереженні і продовженні культурних традицій князівсько-дружинної верстви у часи Ренесансу і Реформації.

Ще одною важливою методологічною засадою Франкового бачення лектури як шкільної, так і лектури для самоосвіти масового відбирача

літературної продукції поза освітніми інституціями, був європейський вимір і демократичні координати морально-етичної і наукової тематики та проблематики художніх творів для українського читача; вчений дуже чітко розмежував за ціннісними характеристиками цивілізаційні кордони та спонукав засобом «читання текстів» до розширення світоглядного і наукового обшину знань, вироблення критичного погляду та західноєвропейського громадянського руху в широких верствах української нації.

Наступним неперехідним уроком від Франка є потреба враховувати специфіку викладання літератури як шкільного предмета, наголошувати на емоційному чинникові засвоєння белетристики, на естетичному факторі рецепції слова. Для молодого читача зокрема, а для розвитку національної белетристики загалом, важливим є пізнання сучасних текстів, «живої» літератури, тому потрібно вводити до шкільних програм актуальні твори своєї літератури, європейські бестселери, щоб пізнання та рецепція таких зразків масової культури відбувалось разом з учителями – «світлими провідниками». Неодмінною умовою літературної освіти має стати вироблення критичного способу бачення світу, що виключить однобічну формалізацію та вузько тенденційне сприйняття текстів. Франко органічно поєднував модернову наукову методологію роботи з художнім текстом та місійність літератури і навчання у національному поступі

Підтверджено у розділі роль Франка як головного творця і центрального символу модерної української культури і освіти зокрема у кінці 19-го – початку 20-го ст. Франко-педагог не сприймав фотографічного способу викладу літературної інформації, тому у своїй практичній педагогічній діяльності лектора чітко координував свій темперамент викладача, узгоджував концептуальність і форму викладу, врахування науковий рівень слухачів, ілюстрував продуманими прикладами. Його заняття ніколи не були лінійним накопиченням фактографічного матеріалу. Кредо Франка-викладача: своя думка, власний інтелектуальний та емоційний досвід пізнання тексту, вільний

від академічного педантизму і шаблону, своя суб'єктивна оцінка літературного явища замість готових конструкцій підручників, звернення до першоджерел пізнання художнього твору (мемуарів, епістолярію, свідчень сучасників), використання різноманітних стратегій провадження навчальної діяльності з аудиторією залежно від її рівня, матеріалу та дидактичних завдань.

РОЗДІЛ IV

РЕФЛЕКСІЇ ІВАНА ФРАНКА НА ОСВІТЯНСЬКУ ПРОБЛЕМАТИКУ: ВІД «ЦВИНТАРНИЦТВА» ДО «ЛІБЕРАЛЬНОГО НАЦІОНАЛІЗМУ»

4.1. «Мотив національної самокритики»: І. Франко про вивчення творчості Тараса Шевченка в школі

Іван Франко у вступі до відомого реферату на партійному вічі у Снятині дуже по-сучасному сформулював тезу про громадянську освіту суспільства, що полягає у вихованні громадян, які свідомі своїх прав і попросту зобов'язані для загального національного поступу та успіху бути причетними до політичних та громадських справ, бути готовими до відповідальної дії: «Школа – то так, як і політика: тільки деякі, вибрані та покликані, її роблять, нею кермують, але всі люди чують їх роботу на своїй шкірі, платять за неї то грішми, то кров'ю. Ті високі політики могли би також сказати: нехай о політиці не сміє ніхто говорити, крім нас, бо тільки ми нею займаємося, ми на ній розуміємося, ми знаємо, що, й куди, й до чого, а прочий нарід не знає, то нехай мовчить. А прецінь так нині не є; конституція не тільки дає нам право займатися політикою і забирати в ній голос, але навіть зобов'язує нас до того» [607: 108]. Передусім Франко-політик убачав своє призначення у розвиткові громадського контролю над школами, щоби формувати за європейськими демократичними цінностями українське суспільство з компетенціями людей незалежних, поінформованих і критичних. Не вдаючись у детальний розбір еволюції Франкових поглядів на межі 90-х років, відзначимо, що його повище висловлювання датовано уже часом діяльності новоствореної першої української політичної партії (РУРП), коли відбувався поступовий та остаточний Франків світоглядний злам на користь націоналізму. «Молодий Франко надавав перевагу то націоналізмові, то соціалізмові, і виглядає, що в його хитанні не було якоїсь виразної системи» [99: 238], – вважає дослідник його політичного світогляду часів молодості та справедливо відзначає, що «Йому перепало від Драгоманова і за не досить виразну національну позицію у стосунках із польськими соціалістами у Львові,

і за далекойдучі компроміси у співпраці з народовцями. Однак ця «безсистемність» за певних обставин давала Франкові важливу перевагу над Драгомановим: не скутий обмеженнями системи, він міг легко й швидко еволюціонувати, тим самим виходячи на нові терени у розвитку української політичної думки» [99: 238]. Власне, варто прослідкувати поступові зміни Франкового світогляду та те, чим вони були зумовлені, на прикладі ставлення і становлення літературного критика і педагога до безумовно центральної постаті у каноні української літератури і шкільної лектури зокрема. Йдеться, звісно, про Тараса Шевченка, і передусім про все ще актуальний (бо все ще контroversійний) його геніальний текст «Гайдамаки». Франко слухав університетський «спецкурс», «прелекції» про Шевченка у викладі професора Ом. Огоновського («Іменно по поводу праці д. Огоновського про “Гайдамаків” Шевченка ми й пишемо сю свою замітку. Праця та має надпись: “Гайдамаки. Поема Тараса Шевченка. Студіум д-ра Омеляна Огоновського”, і була насамперед читана автором на університетських прелекціях, відтак оголошена друком в “Правді” 1879 р., а також видана окремою відбиткою» [634: 29]), і саме полеміка щодо творчості Шевченка стала найважливішим сегментом їхнього наукового партнерства періоду становлення Франка-науковця. Ще від 1876 року слухач філософського факультету полемізував із своїм викладачем про творчість К. Устияновича [641: 17–19], рецензував та аналізував мовознавчі і художні тексти Огоновського [614: 205–209], однак найгучнішого розголосу набув своєрідний «диптих» молодого критика про сакральний текст для нашої літератури. На жаль, для масового читача Франкової спадщини доступною була лише друга частина розвідки («Темне царство»), надрукована у 26 томі 50-томовика, а перша частина статті «Причинки до оцінення поезій Тараса Шевченка» (І. «Гайдамаки». 1. Чи можна «Гайдамаків» назвати поемою історичною? 2. Чи можна «Гайдамаків» назвати найкращою поемою Шевченка в естетичнім згляді?) переопублікована тільки у довіданому 53 томі. Професор Огоновський був одним із зачинателів галицького шевченкознавства. Перша

шевченкознавча праця Ом. Огоновського – «Критично-естетичний погляд на декотрі поезії Тараса Шевченка», – опублікована у «Правді» (Львів) за 1872 рік. У цьому ж журналі впродовж 1873 року Огоновський опублікував розвідки про «Посланіє землякам» (с. 24), поему «Неофіти» (с. 166, 197, 227), баладу «Тополя» (с. 456), спробував окреслити філософсько-естетичні обрії музи поета («Погляд на важніші думки Шевченкові», с. 114). У «Руській читанці для нижчих клас гімназіяльних» (1879 р., за ред. Ю. Романчука) здійснено перші спроби наукової біографії Шевченка для шкільного навчання, а саме статті Огоновського «Шевченка Тараса дитинний вік», «Шевченко маляр і поет», «Шевченко на науці». Університетський викладач зосереджував свою увагу головню на сприйнятті, рецепції поетичної спадщини Шевченка, на вазі його незвичайної особистості у пробудженні національного українського життя, наголошував на сукупності понять та емоцій, які промінюють з-під його пера і мають колосальний вплив на загальний розвиток духовного життя нації. Пізнавально-педагогічні функції історії літератури та якнайбільш скрупульозна і детальна філологічна фіксація фактичного матеріалу – так можна сформулювати кредо Огоновського. Названі шевченкознавчі дослідження пізніше стали основою лекційних курсів завідувача кафедри української словесності і були акумульовані у відповідних розділах «Історії літератури руської» [391: 442–578]. Будучи одним із лідерів народовського руху, університетський учений багато уваги приділяв розвиткові так званої «масової» літератури популярно-просвітницького характеру, тому знакові постаті М. Шашкевича і Т. Шевченка стали предметом висвітлення і засобом реалізації соборницьких цінностей. Пропагуючи ідею єдності з материковою Україною, формуючи цю спільність через популяризацію життя і творчості кращих представників нації, виховуючи молодь, шевченкознавець у 70–80-х рр. 19-го ст. написав низку «просвітянських» творів, серед яких закономірно відзначимо науково-популярний есей «Житє Тараса Шевченка» [390], що мав риси і наукової праці, і публіцистики. Врешті, 1879 р. у Львові Огоновський

опублікував монографію «Гайдамаки. Поема Тараса Шевченка. Студіум», що й викликала значний резонанс у науковому середовищі, зокрема спровокувала полеміку з Франком. Огоновський у цій книжці здійснив філологічний коментар змісту поеми, дуже кваліфіковано як мовознавець дослідив деякі «темні місця», зіставив і переконливо довів, що Шевченкові «Гайдамаки» стосовно поеми «Замок Каньовський» Северина Гоцинського є твором абсолютно оригінальним і, на думку критика, більш художньо вартісним. Чимало сторінок монографії присвячено спробам «психологічних мотивувань» дій героїв поеми, тому, що «є вірним», а що «не вірним життю» – і це слабші зразки психологічного аналізу образів. Загалом дослідження Шевченкового архітвору здійснено на основі класичної філологічної методології, послуговуючись критеріями і поняттями німецької критики та історіографії (Шиллер, Лессінг), канони якої передбачали деталізований аналіз композиції, конструкції характерів, а також способів виявлення трагізму. В українському літературознавстві системне опрацювання творчості Тараса Шевченка розпочалось від часу опублікування повних видань його творів (празьке і львівське), першої біографії авторства Михайла Чалого 1882 року, досліджень сімдесятих років Михайла Драгоманова і, відповідно, згаданих повище праць завідувача кафедри української словесності Львівського університету. Тоді ж, а фактично ще за життя поета, витворився стереотип сприйняття Шевченка як національного пророка і власне Кобзаря, тобто – поета народного, сакрального митця доби романтизму. Ця полісемантична модель народності безперечно була доречною для Шевченка і для української національної ідеї свого часу, вона закономірно побутує і в сучасному літературознавстві, однак така одновимірна, монолітна рецепція Шевченка надто спрощує його величну поетичну спадщину, не дозволяє зрозуміти всієї глибини великого мислителя своєї доби, який зумів переплавити у собі народну творчість і написати геніальну лірику, для якої чи не найхарактернішою рисою стала позачасовість. Франко вважав вже тоді потрібною нову критичну рецепцію, пізнання і

сприйняття багатогранного Шевченка, а не тільки як романтика, хай і романтика національного. Виходячи із концепцій Михайла Драгоманова, молодий літературознавець виступив проти панівного вже тоді сприйняття Шевченка тільки як національного пророка-Кобзаря, поета народного, сакралізованого. Франко наголошував на універсальності творів Шевченка, а не тільки на сегменті «мужицького» поета, що його так активно (і доволі успішно!) виокремлювало пізніше радянське літературознавство, витворивши міф «революціонера-демократа». Фундамент же цього міфу дійсно збудувала великою мірою консервативна українська критика 2-ї пол. 19-го ст. Саме проти такого виключно однобічного сприйняття «осколка» Шевченка, проти нерозуміння поліфонічності його творчості, проти популістського та «іконного» застосування спадщини митця з утилітарною метою навіть для найблагороднішої справи змагався у свій час Іван Франко, наче передбачаючи, що до нього теж буде застосоване таке ж «прокрустове ложе» – Каменяра. Інспірував виступи Франка проти сакралізації і канонізації постаті Тараса Шевченка, як уже зазначено, безумовно Михайло Драгоманов. Його праця «Шевченко, українофіли і соціалізм» вийшла теж 1879 року, й у ній автор уперше показав небезпеку «розщеплення на атоми» цілісної Шевченкової парадигми внаслідок кон'юнктурної «боротьби за Шевченка». Однак Драгоманов, внаслідок майже рафінованого соціологічного трактування доробку поета, ігнорування національних чинників у розвитку літератури, значно недооцінював інтелектуально-естетичну суть його творчості і, як зазначав ще Л. Новиченко, «...б'ючи по фальшивих канонізаціях Шевченка, критик часом боляче й несправедливо вражає самого поета» [387: 9]. Новаторська наукова методологія філологічних досліджень Драгоманова уживалась із космополітичним світоглядом та вірою в ідею соціальної рівності і політичної волі, із переконанням про можливість консолідованого поступу кількох націй в одному руслі. Ілюзорність сподівань Драгоманова про можливість цивілізованої міжнаціональної співпраці української і російської

культури в умовах української бездержавності Франко пізніше назве «сентименталізмом фантастів» і «фарисейством», уважатиме гасла «інтернаціонального єднання народів» такими, що камуфлювали змагання до панування однієї нації над іншою [627, 650]. Але це вже будуть світоглядні переконання Франка на зламі століть, а наприкінці 70-х років він майже повністю поділяв систему поглядів Драгоманова на історію літератури.

Виважено і багатогранно розглядав складні, неодновимірні взаємовідносини М. Драгоманова та І. Франка корифей франкознавства І. Денисюк, який зазначив: «На догоду М. Драгоманову у своїй молодечій, ще зеленій статті «Література, її завдання і найважливіші ціхи» І. Франко висловлює думку про можливість спільної українсько-російської літератури для інтелігенції й взагалі не має рації у дискусії з І. Нечуєм-Левицьким. Пізніше від цих помилкових ранніх своїх поглядів І. Франко відмовився. Цілком недоречне введення згаданої статті в програму середньої школи за інерцією під радянської її реклами» [136: 243]. Однак двадцятип'ятирічний Франко поділяв доктрину свого наставника, а тому для ієрархічного розподілу літературного процесу застосовував відповідні параметри: історичний спосіб оцінки літературних явищ і зовнішні чинники як визначальні для розвитку письменства. Тобто – генетичний детермінізм. «Дві хиби нашої школи і нашого образования – застарілість наукової методи і застарілість самих поглядів на жите, світ і історію – не давали розвинути у нас критичній думці» [634: 28], – констатував Франко у розгорнутій рецензії на монографію Огоновського про поему «Гайдамаки», визначаючи методологію критика як формально-естетичну. У руслі позитивістської доктрини Франко-рецензент прагнув довести тезу про неавтономність мистецтва, його залежність від матеріально-суспільних умов, тому і наголошував на «не-історичності» «Гайдамаків» через вказування помилок Шевченка у зображенні історичних фактів (неможливість зустрічі у Лисянці Гонти і Залізняка, «не-вбивство» синів Гонти, обставини смерті батька Оксани та ін.). У першому підрозділі своєї розвідки «Чи можна

“Гайдамаків” назвати поемою історичною?» Франко писав: «Д[обродій] Огоновський стараєсь оминати се питання. Він часом, бачиться, се потверджує, але часто вигороджує історію від тотожности з поемою і признає, що Шевченко мало знав історію України взагалі, а Гайдамаччини поосібно. Та все-таки з його невиразного в тім згляді представлення виходить щонайменше те, що історично вірно списані Гонта, Залізняк, уманська різня, а що найголовніше – що вірно схоплений сам характер Коліївщини, нібито “последні змагання люду козацько-українського за правду і волю”» [634: 30]. Такий спосіб прочитання був непродуктивним і, певною мірою, некоректним стосовно романтичного твору. Франко прийшов у статті до висновків, що молодий Шевченко не володів достатньою інформацією про історію України цього періоду. Критик заперечував національні і наголошував на соціальних причинах Коліївщини, вказував на поетове бачення подій із табору «соціальних низів». Врешті, обидва літературознавці були солідарні в оцінці джерел, із яких черпав інформацію про Коліївщину поет. Огоновський, полемізуючи із польським критиком Гвідо Баттаглією про причини повстання й інтерпретацію їх у поемі Т. Шевченка, теж дотримувався думки про формування позиції митця на основі переказів «простого люду», що не розрізняв, зокрема, конфедератів від розбійників. При тім, Огоновський у монографії чи не поодиноким в українському літературознавстві 2-ї пол. 19-го ст. погодився із позитивною оцінкою Барської конфедерації, визнав найкращі наміри польських патріотів у справі реставрації свого незалежного державного буття. Йдеться про те, що польська історіографія головню вважає це антиросійське об’єднання шляхти дуже мало заангажованим в українсько-польське протистояння 1778 року, а польська літературна критика, зокрема вже той же Баттаглія чи Леонард Совіньський, не виправданим історично той факт, що саме учасників антицарської конфедерації наш поет зобразив головними винуватцями та «зло-діячами» у міжнаціональній трагедії, «чорними характерами». Знову ж таки, український дослідник поділяв негативну оцінку того ж Совіньського постаті короля

Понятовського, який у Шевченка «жвавий», тобто – змальований як позитивний діяч. Для Огоновського ж, як і для патріотичної польської критики, Понятовський однозначно «наймит Москви» [390: 7–12].

Закономірно, що у радянському літературознавстві таке антиімперське прочитання історії не культивували, а наголошували на соціальному корінні протистояння. Огоновський же трактував Шевченків історизм як виразно романтичний, романтичним бачив і його ідейно-політичне послання до свого народу як апологію свободи. Використовуючи інструментарій німецької класичної критики, розглядав поета як пророка, посередника, месію, а його твір як послання, яке, однак, можна аналізувати, шукати внутрішні зв'язки, коментувати логіку композиції, спосіб виявлення трагічного, конструкцію характерів та їхню психологічну мотивацію. Що ж до полеміки про об'єктивність Шевченка чи реалістичність відтворення подій 2-ї пол. 18-го ст., то і сьогодні культивують різнопланові історіографічні підходи у питанні про Гайдамаччину, проте, як акцентовано повище, поема Шевченка стала у полеміці Франка та Огоновського не об'єктом, а засобом політичної, світоглядної полеміки з народівським табором, передусім із своїм ще недавно університетським викладачем, можливістю вийти на широкий загальноукраїнський (і навіть більше) рівень для молодого критика.

Сьогодні своєрідним вивершенням, етапним дослідженням, що підсумовує майже 150-річний (від виходу відомої статті М. Драгоманова) антинародницький дискурс в українському літературознавстві, стала монографія Г. Грабовича [97], що опублікована разом із фаховою текстологічною працею О. Федорука [504]. У роботі Грабовича, яка є вінцем його «апологетики» структуралістської методології з елементами психоаналізу у шевченкознавстві, у відповідному ракурсі майстерно розглянуто весь літературознавчий і культурологічний масив, що пов'язаний із «Гайдамаками» і їхньою рецепцією. Нашої педагогічно-освітньої перспективи дослідження безпосередньо стосуються сторінки, де Грабович оглядає різні ідеологічні

парадигми інтерпретації (інфантильно-дидактичну, власне народницьку, ірраціональну націоналістичну). Зокрема, розглядаючи історію «національно-державницького» прочитання «Гайдамаків», він пише: «Подібне бачення поширюється у сучасному праворадикальному інтернеті і просочується шляхом згадуваних уже «рефератів» у шкільний, освітянський «дискурс» (тобто різні паранаукові й плагіатом підшиті писання), а потім у нібито науковий (передусім освітянський) мейнстрим» [97: 32]. Критиці тут посібників для школи Г. Клочека, О. Яблонської передуює «розбір» методичного збірника для школи [482]: «Книжку завершує розділ «З методичного досвіду», який містить поради, як учити «Гайдамаки» в школі. Це і є центром тяжіння та пунктом відліку збірника» [97: 20]. Твердження Грабовича («Від шкільних уроків і конспектів чогось іншого годі й сподіватися»), бо авторка «методичних» порад Ольга Слоньовська повчає вчителів «як викладати твір і як проводити квадратуру круга», тобто, «показувати підопічним школярам, що гайдамаки є праведні месники, які водночас втілюють ідеали гуманізму і милосердя» [97: 21], по суті теж пропонує хай нове (чи добре забуте старе), однак однобічне прочитання Шевченкового твору. Власне, стає зрозумілим епатажне та абсурдне бажання Грабовича припинити викладати українську літературу у школі. Між тим, вже сьогодні є абсолютно можливим і доречним вивчення цього класичного геніального тексту Шевченка за демократичними західними дидактичними зразками, коли учням пропонують до ознайомлення різноманітну, часто діаметрально-протилежну інтерпретацію твору, а вчитель організовує групову полеміку, заохочує критичний підхід, і такий проблемний виклад літературного архіву безперечно розвиватиме особистість школяра, мотивуватиме зацікавленість рідною українською культурою. Власне, найкращим матеріалом до зіставлення двох протилежних за своєю полярністю суджень про один і той самий текст, що і становить один із прийомів проблемного методу, і будуть опінії класиків-дискутантів, адже у Франка початку 80-х превалювала теза про рівновеликість, рівнозначність інтелекту і

поетичної фантазії, про можливість органічного їх поєднання і реалізації суспільно-цивілізаційної функції мистецтва, а Огоновський наголошував на «місійності» літератури, її «ідеалізмі», на дидактично-виховній функції. Франко стверджував, що література може на рівні з наукою, але властивими для неї засобами образності і фікції, розкривати і коригувати психічний і соціальний стан суспільства, Огоновський же, як й інші традиціоналісти, декларував автономність мистецтва та заперечував утилітарність літератури. Проте тут раціоналістичний підхід Франка збігався із романтично-національним його опонента, адже фактично Огоновський, як і його попередники і наступники, оцінював літературний процес під кутом відповідності із своїм світоглядом, що базувався на релігійному дусі, морально-етичних християнських засадах і консервативному патріотизмі. Джерела Франкового не-сприйняття твору і закиди щодо «не-послідовності» і «не-пластичності» образів – у декларативному запереченні свободи естетичних правил, характерних для романтизму, у відторгненні властивого для більшості української культурної еліти романтичного бачення і прочитання минулого свого народу. Романтичний герой із традиційною атрибутикою – індивідуалізмом, фаталізмом долі, демонічними розбуялими пристрастями і непомірною ліричністю, – видавався для Франка-раціоналіста анахронічним та уже не на часі, як загалом був вже вчорашнім днем сам жанр романтичної поеми, що його все ще активно культивувала частина галицького письменства.

Силове поле Шевченкової спадщини стало спільним для обох шевченкознавців 1890 року, коли НТШ та «Просвіта» вирішили спільно видати великим накладом всі Шевченкові твори. Огоновський, на той час завідувач кафедри української словесності Львівського університету, Голова «Просвіти» та керівник філологічної секції НТШ в одній особі, став головним редактором і головою комітету. Цей «Кобзар» вийшов у світ упродовж 1892–1893 рр. у двох томах. Відкривав його «вступ» керівника проекту про життя і літературну діяльність Шевченка, а в кінці другого тому були зібрані «замітки» до

матеріалу всього зібрання. Кожний том складався з двох відділів, що вводили у відповідний етап творчості поета, тобто бачимо спробу певної періодизації: «напрям романтично-національний», «політично-національний», «суспільно-національний», «реалістичний». Збірник швидко став справжнім раритетом. Структура «Кобзаря» за редакцією Огоновського представляла своєрідний компроміс між двома школами: класичною (філологічною, формально-естетичною) та історичною, яку репрезентували Франко та Драгоманов. Обидва прямо чи опосередковано приклалися до систематизації і комплектації Шевченкової поезії, а критикою фактологічних помилок стимулювали дослідницький процес. Ще 1888 року, коли Огоновський друкував у «Зорі» журнальний варіант «Історії літератури руської», Франко писав у листі до Драгоманова: «Лупить бідний Огоновський всякі деталі, які знає, мішаючи важне з неважним десять разів гірше Чалого і не дбаючи на хронологічні несообразності в роді н. пр. того, що в одній шпальті пише, буцім то Шевч. понаписував найкращі свої твори, як Гуса, Посланіє і т. ін. під впливом ідей Кирило-Мефод. братства (1846 р.), а недовго перед тим за іншим джерелом написав, що Гус написаний був 1844, перед знайомством з Костомаровим» [271: 282]. М. Драгоманов, який вже з середини 80-х рр. «ревниво» застерігав Франка від «ухилів до народівців», готував разом з дружиною своє (жєневське) видання творів Шевченка, тому, дізнавшись про участь свого учня і соратника у львівському проекті, звертався до молодшого колеги за фактологічною допомогою та іронічно писав: «А вже Ви з Огоновським возведете Шевченку та й собі *monumentum aere perennius*» [271: 343]. Саме тоді за наполяганням дружини Ольги Франко збирався складати «екзамен докторський», під керівництвом Огоновського писати докторську роботу й узгоджував з ним тему. Характеристична вимога університетського професора («Прошу, щоб то була справді література, а не політика») зумовила послідовну відмову від двох тем докторської праці («Літературний рух Русинів 1848 р.» та «Політична поезія Т. Шевченка 1840–1846 рр.») [271: 326]. Консультації із Огоновським

тривали доволі довго, про це свідчить хоча б те, що тема докторської праці про творчість Шевченка набула вигляду «Політична поезія Шевченка 1844–47 рр.» і Франко встиг написати «Вступ», у якому параметри шевченкознавчих досліджень свого гіпотетичного наукового керівника окреслював із зрозумілих причин дещо інакше, ніж у приватному листі до Михайла Драгоманова: «...В останнім часі появилася й перша систематично зложена біографія й оцінка всіх важніших праць поета пера д-ра Ом. Огоновського. Однак праця та, хоч вповні відповідає своїй цілі, яко одне огниво в великім ланцюзі систематичного огляду всієї літератури русько-української, з konieczності мусила обмежитися на головних фактах і не могла входити в подробиці; а тим менше могла виявити перед нами живий образ Кобзаря як чоловіка, артиста й громадянина на тлі свого часу й своєї суспільності» [529: 246]. Не дивно, що священика і державного службовця Огоновського не влаштовував погляд на поета як «громадянина свого часу і своєї суспільності», адже професор австрійського університету у Львові всіляко уникав конфронтації з Віденським істеблішментом, а також намагався «відвоювати» від політики свого найталановитішого студента-філолога. Либонь, найважливішим для нашого літературознавства і педагогіки є той факт, що, інспіровані працею над виданням Шевченка, упродовж 1889–1891 рр. у листуванні Франка і Драгоманова однією із провідних тем стали консультації щодо цього проекту, особливостей оформлення, коментарів, способу комплектації текстів. Авторитет і поради Драгоманова допомагали Франкові модернізувати, осучаснити текстологічну роботу. Так, зокрема, вже у травні 1890 року Франко дякував за інформацію щодо празького «Кобзаря» та із певною сатисфакцією повідомляв про те, що йому вдалося переконати своїх колег із редакторського комітету, у тому числі Огоновського, не додавати архаїчну «критично-естетичну оцінку», а злагодити науковий життєпис та «пояснення спірних моментів», а також «щоб була біографія, бібліографія... і при важніших віршах або там, де є питання спірні щодо хронології, автентичности і т. і.,

подати коротку вічеву дискусію спорного питання, а також об'яснення, т. зв. *realia*, географічних назв, імен, посвяти і т. і. – загалом, щоб праця комітету, крім критичного встановлення тексту давала по зможности все потрібне до зрозуміння его генезіса і его самого, не вдаючися в ніякий осуд» [271: 357].

Отже, багато що було враховано з подачі Драгоманова, однак щодо одного з основних параметрів видання – методики комплектації Шевченкових творів – представники двох наукових шкіл, двох суспільно-політичних напрямків не дійшли згоди. Про це діаметрально-протилежне бачення проблеми 1894 року уже постфактум безапеляційно написав Драгоманов: «Потім д. Огоновський домагається од мене ліпшого поділу поезій Шевченка на категорії, – коли я виразно сказав, що я (як і всі люди сучасного літературного виховання) вважаю всі категорії, вигадані старими піітиками, за глупі, і думаю, що єдина раціональна класифікація творів якого автора мусить бути хронологічна» [148: 185]. Цього ж принципу класифікації текстів дотримувався й Франко, який пізніше, а саме 1905 року, за дорученням філологічної секції НТШ готував своє видання творів Шевченка й у передмові до першого тому зазначив: «Потреба нового видання відчувалась давно, особливо в Галичині, де після проби з виданням 1867 р. не було повного Шевченка, де двотомне видання Огоновського з р. 1892-3 давно розійшлося, а остатнє, популярне видання Романчука з р. 1902 також розпродане. Зрештою, оба ті видання порядкують Шевченкові твори нераціонально, оба не дають повного навіть як на той час зводу варіантів і оба вставляють у свій текст із доступних їм варіантів звичайно найменш відповідні» [619: 562]. Стрижневою є теза «порядкують Шевченкові твори нераціонально», тобто вчений вважав уже застарілим, ненауковим групування творів за дуже довільними жанровими гніздами, без хронологічного ладу.

Цікавим фактом в історичній ретроспективі є обставини тривання проекту, коли народовське партійне крило (передусім Кость Левицький) намагалось зробити це видання фактично підцензурним, проти чого

категорично заперечував Іван Франко. Таким способом намагалися вивести Франка із проекту, монополізувати цю справу у рамках одного ідеологічного напрямку, і саме Огоновський зумів перебороти вузькопартійні амбіції свого оточення, про що його колега й опонент написав так: «Замічу ще, що проф. Ом. Огоновський перший рішуче спротивився думці розв'язання шевченківського комітету і прийняв над ним дальший провід і що комітет розділив між себе роботу над виданням Шевченка, котре ще сього року, надіємося, буде в руках читаючої громади» [527: 357]. Отож, велична постать Тараса Шевченка стала з'єднувальною ланкою між представниками двох різних ідеологічно українських угруповань, що по-своєму, але працювали для розвитку національної культури. З певністю можемо стверджувати, що співпраця І. Франка з Ом. Огоновським, Ол. Барвінським, Ю. Романчуком, Ф. Вовком, О. Кониським, а пізніше – В. Доманицьким, створила умови історичного та генетичного студіювання спадщини Т. Шевченка, впроваджуваного в українському літературознавстві від праці Драгоманова «Шевченко, українофіли й соціалізм», утверджувала історичну методологію шевченкознавчих досліджень, стимулювала збирання фактологічного матеріалу про життя поета та студії про його творчість, забезпечила вищий рівень проникнення у глибинну сутність Шевченкової поезії і літературознавчий синтез його доробку. Уже Франкове двотомове видання «Кобзаря» 1908 року, здійснене у рамках діяльності філологічної секції Наукового товариства ім. Т. Шевченка, стало новим етапом як для майбутніх видань, так і книголюбством для українців, неодмінною лектурою і підручником для галицьких шкіл і гімназій. Сучасний дослідник питання Андрій Франко у низці публікацій систематизував цю сферу діяльності класика та слушно вважає: «Незважаючи на ці незначні прорахунки, І. Франка варто повноправно визнати зачинателем наукової атрибуційної роботи в українському літературознавстві. У роботі над упорядкуванням Шевченкового “Кобзаря” І. Франко виявив себе вмілим текстологом, редактором, коментатором. Учений, оцінюючи вищезгадані

видання О. Огоновського та Ю. Романчука, зауважив, що вони “порядкують Шевченкові твори нераціонально” [25, т. 37, с. 562], тобто групують їх за довільними жанровими гніздами, без хронологічної послідовності. І. Франко ж протиставив цим методам науково обґрунтований історично доцільніший жанрово-хронологічний принцип упорядкування. Він успішно впорався зі складним завданням, яке поставив перед собою, – сумлінно опрацювати всі попередні тексти “Кобзаря”, додаючи до них критично “вивірені” власні коментарі, які були подані у “Примітках”» [508: 47].

Таким чином, шевченкознавча діяльність Івана Франка залишається дуже важливою віхою у популяризації і дослідженні художнього масиву нашого генія, а його літературознавчий, текстологічний і видавничий доробок засвідчує складні етапи рецепції та уведення в загальнонаціональний культурний простір і педагогічний зокрема. Аналіз Шевченкових «Гайдамаків» на початку 80-х років 19-го століття у Франка був ускладнений політичним протистоянням із доволі консервативним (і цей епітет має головно позитивну конотацію, тобто – національно-патріотичний, релігійний, народно-моральний) народовським табором українського національного руху, надто сильним впливом на двадцятип’ятирічного критика М. Драгоманова. Це зумовило, як писала Зиновія Франко, «ап’рорну заданість на заперечення» [509: 13], однак полеміка між українськими літературознавцями стимулювала розвиток шевченкознавства як окремої наукової галузі, а тим більше значення мала шевченкознавча діяльність Франка для розвитку шкільного освоєння спадщини Кобзаря. Науково осмислені та різнобічно прокоментовані тексти Шевченка відтоді посіли центральне місце у шкільній лектурі українського учня, стали основою літературної фахової підготовки студентів-філологів. Хоча багато хто висновує початок шевченкознавства від ювілейного засідання Наукового товариства ім. Тараса Шевченка у березні 1911 р. [473: 144], основні параметри критичного осмислення, принципи комплектації та наукового видання творів Шевченка формувались саме у 1880–1900-х роках, що мало особливе значення

передусім для розвитку української галицької школи, адже тільки тут вивчали українські тексти українською мовою. Фундаментальні підходи до осмислення світогляду і національної сутності геніального поета були продискутовані саме у полеміці між Огоновським і Драгомановим, Коцовським і Франком, а також іншими шевченкознавцями кінця 19-го століття, і їхні напрацювання та шевченкознавчі розвідки діаспорних науковців невдовзі протистоятимуть масштабним фальсифікаціям радянського «шевченковбивства», коли генія «одягнуть у кожу», зроблять атеїстом-сокирником, інтернаціоналістом із закликами до «возз'єднання з великим російським народом» і т. д. Між тим, сам Шевченко, у творчості якого провідним з періоду «трьох літ» стане «мотив національної самокритики» (Ю. Барабаш), що є чи не найважливішим, бо показує світоглядну зрілість й глибину національної свідомості поета, послідовно сегрегував, свідомо відмовлявся «...від співробітництва з газетою Івана Аксакова «Парус» через те, що «Парус у своєму универсали переличив всю славянську братію, а про нас і не згадав, спасибі йому, ми вже бач дуже близькі родичі, як наш батько горів, то їх батько руки грів. Не доводиться мені давати під парус свої вірші і того ради, що парус сей надуває заступник того вельможного князя (В. Черкавського. – Ю. Б.) любителя березової каші. Може воно так і треба московській натурі. Та нам то і дуже не вподобалося» (Лист Шевченка до М. Максимовича 22 листопада 1958 р.)» [12: 59]. Отож, антиукраїнська позиція видання, власне, ігнорування українців як окремого народу, приявність одіозних постатей у редакції були для Шевченка визначальним у виборі часописів. Згадаймо ще раз також про позицію Франка («У русофільських виданнях Франко не друкувався зовсім: літературна співпраця з ними раз і назавжди припинилася після перевороту у «Друзі» 1876 р.» [99: 377]) і спроєкуймо громадянську та національну принциповість наших класиків щодо проімперських «засобів масової комунікації» на безалаберність і безвідповідальність частини сучасного українського суспільства в умовах війни щодо ворожого телебачення, преси, соціальних мереж, банків і т. д.! Якщо ж

повернутись до аналізу стрижневої у цьому розділі Франкової розвідки (Причинки до оцінення поезій Тараса Шевченка. I. «Гайдамаки»), то пізніше дослідник не захотів переопубліковувати цю першу частину за свого життя, що означало зміну його поглядів та оцінок на свою ж працю і на творчість власне Шевченка, натомість оцінка російської ментальності, судження про імперську «силу орди» як ніколи актуальні і пророчі у другій частині студії про поему «Сон»: «Про кінець темного царства не може бути й сумніву, коли поет у остатнім уступі «Сну» розкусив найбільшу його загадку, всевладність царя. Відки пливе та всевладність? Чи з справдішньої сили самодержця? Зовсім ні. Його сила власне в тих, котрі в нім бачать свою силу, в його рабах і знарядах. Без них він безсильний, без нього вони безсильні. Отже, де ж лежить їх спільна сила? Власне в тих путах, що сковують їх одних з другими. В о н и с и л ь н і т и м, щ о в о н и н е в і л ь н и к и й н е л ю д и (розрядка Франкова – *В. М.*). А скоро і в їх серцях защемить людське почуття, збудиться бажання волі, тоді й страшна їх сила розвіється, тоді настане кінець темного царства, де «ні власті, ні карі», розпочнеться нове царство, царство братолюбія між людьми» [652: 152]. Чи ж не мали рацію великі, профетично вказуючи на складові «темноти», чинники перемоги «воїнів світла, воїнів добра» з «невільниками і нелюдами», вірячи у перемогу світла?

4.2. Фабулярний і педагогічний мотив «бурси» в інтерпретації І. Франка

«Як давні співали, так тепер молоді насвистують» (нім).: так Франко писав уже 1902 року, аналізуючи вплив університетської науки на «елементарну» («Раз завели “вчені” церковщину для трактовання «вищих» предметів в університетських викладах, – ну ж за їх прикладом пішли й автори букварів та книжок для елементарного навчання...» [655: 382]. Сутність художнього тексту неможливо витлумачити без використання термінів –

складників іншої системи, ніж сам твір. Інтерпретація, передусім герменевтична, завжди передбачає використання «фону», «тла», що найбільш влучно «пояснить» словесний утвір. Таким чином, дослідник-літературознавець не тільки формулює цілісну гіпотезу сприйняття твору, але й подає свою пропозицію контексту, який цю «цілість» висвітлить. Чим же є контекст? Загалом можна виокремити два обшари: 1) конкретний твір постав серед конкретних соціо-психологічних та історико-літературних обставин, які можливо реконструювати; 2) художній текст позначений літературознавчою «фізіономією» інтерпретатора, його смаками, уподобаннями, постулатами, знаннями. Це дозволяє назвати два інтерпретаційні типи – історико-літературний та літературно-критичний. Якщо ж йдеться про компетенції інтерпретатора, то класично виділяємо особистісні якості, наявність базових когнітивних умінь (аналізувати, структурувати, систематизувати...), здатність реалізовувати антропоцентричні принципи гуманності.

Іван Франко володів обома інтерпретаційними моделями, що і спробуємо унаочнити на прикладі його рецепції фабулярного і педагогічного мотиву «бурси» в українській літературі 2-ї пол. 19-го століття (головно художніх текстів письменників-подолян Степана Руданського й Анатолія Свидницького), проаналізувавши інтерпретаційну майстерність критика й історика літератури та основні тенденції його рефлексій на освітянську проблематику. Наскільки високо Франко цінував «мистецтво інтерпретації», скільки уваги приділяв «інтерпретаційній техніці» показує його аналіз змісту, форми і стилю публічних виступів А. Шептицького: «Митроп[олит] Андрій говорить про ті речі як європеєць, він сам думає і силує думати кожного, хто хоче розмовляти з ним. Він старається – перший признак справді мислячого чоловіка – класти дистинкції, розрізнення між речами та поняттями, не мішати різнорідного, не робити заключень із потоптанням основних правил логіки, не заслонювати браку власних думок і власних понять цитатами з письма святого – або з “отців церкви”» [643: 379]. Це наочно демонструє, що фактично література існує у

рецепції читачів, у тому числі, а часто – передусім, у сприйнятті й інтерпретації історика літератури чи критика. Франко, окрім активної творчої участі в цьому процесі як письменник, був єдиним у всіх решти іпостасях: читача, популяризатора, критика й історика літератури. Як історик літератури він з'ясовував у літературному процесі питання поетики, жанру, традиції, епохи, використовував у своїй практиці наукову термінологію, що сама по собі є своєрідною фікцією, симулякром дійсності, номінував загальні речі, доступні емпіричному пізнанню. Як критика його передусім цікавило індивідуальне обличчя конкретного твору, мистецьке вираження особливих і неповторних письменницьких маніфестацій. Відомо, що Іван Франко не дав цілісного викінченого огляду всієї української літератури (тобто того, що ми називаємо Історією літератури), хоча залишив чимало окремих оглядів та нарисів окремих періодів. Отож, чи можна стверджувати про те, що Франко бачив завданням літературознавця аналіз й інтерпретацію окремих найвидатніших текстів, які й творять загалом національне письменство, що постає як поєднання багатьох вершинних творів? Тобто, чи можемо вважати Франка апологетом літературознавчого ідіографізму кінця 19-го – початку 20-го століття, представники якого наголошували на дистанціюванні науковця від фактичного літературного процесу і своїм корінням сягали антипозитивістичних концепцій? Навряд чи, хоча у практиці його бачимо чимало майстерних інтерпретацій окремих текстів, які Франко досліджував доволі емоційно й суб'єктивно. Принаймні, можна стверджувати певно, що поглиблений і пристрасний погляд на окремі художні тексти у Франка був немовби засобом і способом захисту від деперсоналізації дослідницької роботи, що, зокрема, пізніше так яскраво виявилась у літературознавстві другої половини 20-го століття. Деякі Франкові розвідки позначені значною експресією переживань і почуттів самого інтерпретатора, є немовби твором про інший твір.

У Франка критика й історика літератури обидві мотивації гармонійно уживалися, як і співіснували у нього у різний час багато різноманітних (і

різномірних) літературознавчих технік і методологій. Тому варто говорити про Франкову майстерність або, метафорично, «мистецтво інтерпретації», адже його аналіз передусім передбачав визначення своєрідного епіцентру досліджуваного твору, застосування часто різновекторних методик трактування тексту, поєднання історико-літературної та літературно-критичної моделей.

«Бурса» як фабулярний мотив в українській літературі 2-ї половини 19-го століття стала об'єктом пильної критичної уваги Івана Франка не випадково. У руслі позитивістської філософії «праці над основами», «органічної роботи», «теорії малих справ» місце школи загалом було дуже важливе, і це підтверджують десятки художніх текстів белетриста, де так чи так висвітлено образи педагогів та їхніх вихованців, а також майже півтора сотні статей, оглядів, рецензій Франка, де він ангажується у тогочасні педагогічні проблеми. Якщо у романтичній традиції школа як інституція головно вводилась у тексти як біографічний епізод для вираження власних письменницьких поглядів на виховання та методикау навчання, давалась оцінна характеристика окремих визначних (як позитивних, так і негативних!) постатей педагогів, то ситуація кардинально змінюється в епоху позитивізму. Романтична модель свідомості була суто індивідуалістською, тому, відповідно, література (і критика) висвітлювала негативну роль педагогічних інституцій для формування, росту, гарту окремих чуттєвих і вразливих особистостей, для яких зіткнення із «жорстоким» світом і відбувалось на перших етапах шкільного побуту. Позитивісти змінили загальну тональність зображення теми школи в літературі та критиці, і пов'язано це було із новою «навчальною», знову просвітницькою моделлю свідомості, коли на перший план виходить роль освітніх інституцій у піднесенні морального та інтелектуального рівня всіх верств населення. Література доби позитивізму не показала позитивного типу чи образу школи. У всякому разі, як на мене, дуже важко назвати такі тексти не тільки в українській, але й загальноєвропейській белетристиці. Функцією її була нещадна критика «загалом», вказування на анахронічність як самої школи, так і

панівних у ній методик навчання і виховання, викривання деспотичного характеру педагогіки, що жорстоко ламало більш-менш неординарні дитячі характери. Ці загальноєвропейські тенденції виразно виявились і в творчій спадщині Івана Франка з педагогічною тематикою, і в його критичних рефлексіях на освітянську проблематику. Лише в окремих Франкових текстах кінця 19-го і, передусім, вже 20-го століття, бачимо виразне прагнення до об'єктивізації опису шкільництва, а сприйняття й інтерпретація топосу «подільської бурси» у 80-х роках були суголосні своєму часові та завданням, які він ставив.

Основне значення слова «бурса» подає ще Борис Грінченко у знаному «Словарі української мови» (т. 1, С. 114) на позначення «нижчого духовного училища». Інші два варіанти номінують: 1) стадо, кучу тварин; 2) натовп, гурбу, групу, партію людей. Словник української мови (К.: Наукова думка, 1970) головним подає значення «Чоловіча духовна школа у 18-му – середині 19-го ст.», другим – «гуртожиток при такій школі», а вже третім (як діалектне) – «юрба, гурт» (Т. 1, С. 260). Сучасний сленг в іронічному значенні називає бурсою будь-який навчальний заклад (школа, ПТУ, університет тощо) [467: 60]. Походить слово з латини і первісно означало *гаманець, торба*, чи з греки–*мішок*. У цій розвідці слово «бурса» розглядаємо як своєрідний топос на позначення певного образного і семантичного кліше, що безпосередньо стосується сприйняття і відображення у науковій і художній практиці Івана Франка проблем освіти, життя духовенства, психології взаємин учителя та учня через аналіз й інтерпретацію текстів українських письменників-подолян Анатолія Свидницького і Степана Руданського, сприйняття їхньої творчості у Галичині 2-ї половини 19-го століття.

Отож, якщо глянути «стереометрично»* на Франковий інтерпретаційний стиль аналізу цих текстів, то можна виокремити декілька рівнів. Перший,

* І. Франко використовував це означення («стереометрично») для характеристики поглибленого прочитання й аналізу художнього тексту, глибинного сприйняття та розуміння твору. Йдеться про його оповідання «Борис Граб», образи учителя Міхонського та його учня.

традиційно, *соціологічний*, що виявлявся у посиленій увазі до суспільних обставин, у яких жив і творив автор, а їхнє зображення складало основу твору. Серед багатьох прикладів промовистою є і характеристика «Люборацьких» у передмові до роману, що стала хрестоматійною («...Се перша широка проба української повісті на тлі сучасних суспільних відносин і zarazом – сміло можна сказати – одна з кращих спроб з-поміж усіх, які досі маємо на тім полі...» [525: 7]; і загальні постулати преслів'я до перекладу «Зимового вечора в бурсі» Н. Пом'яловського [590: 74–76], а також, звичайно, відомі соціальні кліше в оцінці приказок С. Руданського. Врешті, про це написано надзвичайно багато, і це визнають навіть ті франкознавці, яких ніяк не запідозриш в абсолютизації «каменярьських» ознак стилю класика: «Франкові історико-літературні оцінки окремих українських письменників (Пантелеймона Куліша, Юрія Федьковича, Анатолія Свидницького, Степана Руданського, Михайла Старицького, Володимира Самійленка, Івана Нечуя-Левицького) іноді мають тенденційний характер, обумовлений абсолютизацією соціально-утилітарного призначення літератури (як, приміром, у випадку неприйняття романтичної концепції та трактування епігонства Куліша). Однак загалом вони тяжіють до культурологічного типу й позначені увагою до конкретних умов життя і творчості українських письменників» [112: 92].

Другий рівень, безумовно присутній у Франка-критика, – це *лінгвістична поетика*, що виявлялась у постійній увазі до особливостей мовленнєвої манери, лексичних, семантико-граматичних можливостей мови у застосуванні конкретного автора. Можемо звернутись до Франкової оцінки «орлиного пера» Свидницького [525: 7], «гарячої бесіди» Пом'яловського [590: 76]; чи згадати фрагмент ще одної хрестоматійної оцінки поетичної мови вже співомовок С. Руданського: «Тут автор виявив... ..незвичайне майстерство форми і народної мови, живість і простоту вислову...» [538: 220]. Доречно покликатись на досвід власне Франка-перекладача, його часто піонерську роль у виробленні та усталенні неформатного педагогічного жаргону. Деякі лексеми «прижились» на

українському ґрунті, деякі майже забуті: *фагас* – донощик; *фомфа* – форма розправи над донощиком у бурсі (трубу з ватою підпалюють і вставляють сплячому у ніс); *лунетка* – лице; *копаниці*, з *окропу гарячих* – жорстокі бурсацькі ігри; *стибрити*, *збондити*, *зляпсити*, *сперти* – вкрасти; *жвачка* – папір; *камчадали* – «пропащі» бурсаки, завсідники «ослячої лавки» і т. д. [590: 77–114].

Третій рівень – *психоаналітичний*, що легко проглядається у науковому арсеналі нашого дослідника літератури як відображення послідовної відповідності символічних еквівалентів підсвідомого у діях героїв художнього твору, або ж через наголошування на мотивації їхніх вчинків залежно від особистісного чи національного архетипу. Доброю ілюстрацією тут буде фрагмент характеристики поезії Руданського і Кольцова, яка, на думку Івана Франка, лише в дечому подібна за формою пісень, але «...зміст, духовна фізіономія у обох поетів такі відмінні, як відмінна вдача українця-подолянина від воронезького москаля» [538: 220]. Промовистим прикладом використання цього інструментарію є також обґрунтування психологічних чинників, що, на переконання Франка, сформували безкомпромісність та категоричність іншого російського письменника: «Жорстоке поводження у бурсі загартувало здоров'я і характер Пом'яловського, навчило ненавидіти всяку неправду, всякий гніт і утиск, навчило розбирати кожде явище життя свobodно, совісно і розумно, хоть з другого боку не дало майже ніякого підготовлення в реальних науках» [590: 75]. Багато раз караний фізично бурсак не зламався, а став сильним і відпорним до зла, знайшов у собі бажання «щастя нещасним і волі невольникам» [590: 76]. Жахливі психологічні травми дитинства і юності програмують подальше життя людини незалежно від її волі, формують внутрішні конфлікти, мету, імпульси, які залежать від інстинктів, – ось основні постулати цієї фрейдівської теорії (не розвиватимемо її далі в ідею лібідо), що їх використовував по-своєму Франко-психоаналітик ще 1877 року. Щодо ж цитованого вище психопортрета Ніколая Пом'яловського, то ця Франкова

думка про «гартування» характеру неймовірними випробуваннями у дитинстві знайшла продовження у багатьох українських критиків вже 20-го століття. Зокрема, оригінально її розвинув Віктор Петров-Домонтович. Досліджуючи життєвий і творчий шлях неймовірно цікавої і суперечливої української письменниці Марії Вілінської, пишучи її психобіографію, критик суголосно Франкові стверджував: «Нещасливе дитинство знесилоє, ламає, нищить слабких, але загартовує дужих. Одних пригнічує, інших звільняє. Нещастя творить якусь ніби кору, тверду оболонку людини, вбирає в панцер, замикає людину в собі, виховує в ній відпорність. Нещастя концентрує внутрішні сили замість розкидати» [420: 298].

Принагідно варто відмітити, що Домонтович оригінально торкається освітянських проблем на прикладі формування творчої особистості майбутньої письменниці, пишучи про навчання Вілінської у пансіоні в Харкові так: «Тоді були свідомі, що музика, добре знання чужих мов і танці важать більше в житті людини, ніж знання алгебри, вміння розкрити дужки в алгебричній формулі або довести з крейдою на чорній дошці, що сума кутів в прямокутнику дорівнюється двом прямим, – псевдовчений баласт, що відбирає в підлітка все й не дає йому нічого» [420: 302]. Натомість відмітив «бездоганне володіння фразою, літературним стилем», що «прийшло від школи, навчання й учбових вправ» [420: 303]. Сам Франко завжди відзначав важливість письмових творчих робіт, які повинні бути «предметом якнайбільшої старанності учителя», бо є основним засобом оволодіння рідною мовою, вироблення вміння виражати свої думки красиво та логічно. Наголошуючи на потребі цього важливого способу навчання літератури, Франко критикував шаблонні підходи до творчих робіт та їхнього оцінювання та вказував на три складові, яким мало приділяють учителі уваги і сьогодні: 1) вибір одного з 25 правописів; 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» [568: 325], – виділяв з-посеред епіків-класиків і Вілінську. Звісно, зразком для наслідування можуть стати тексти не тільки цих класиків, і не тільки прози, однак найбільш драстичну проблему шкільного «краснописання» Франко називає абсолютно точно і для теперішньої української школи: «Ученикам задавались за моїх часів теми банальні, часом попросту недорічні, їм не дозволялося свобідніших, оригінальніших думок, наказувалось писати якнайкоротше (щоб було менше труду з поправлюванням) і чим безбарвнішим, сухішим, більше урядовим стилем виріб був написаний, тим ліпше» [568: 324–325]. Відсутність ідеологічної цензури у наш час певною мірою «розкріпачує» учителя та учня щодо змісту справді вільної і справді творчої роботи, однак решта вад шкільних письмових праць «успішно» перевікували, а то й гіпертрофувались. Тематику таких «творів» практично уніфіковано, розтиражовано та дискредитовано сотнями всіляких «заробітчанських» друкованих видань на кшталт «на допомогу школі» та Інтернетом. Навіть на учнівських та студентських олімпіадах зустрічаються заявлені, «пронафталінені» теми, які майже апріорі виключають ословлення свого оригінального погляду на якусь проблему, суб'єктивну учнівську оцінку художнього твору. Уведення в останні роки з метою діагностики літературних знань, умінь і навиків випускника школи та абітурієнта тестових технологій знімає потребу писати «якнайкоротше» й «урядовим стилем», проте залишається перевантаженість шкільного вчителя сотнями письмових робіт, «паралельками», як писав Франко, що не дає змоги уважно та індивідуально виважено підійти до оцінки та обговорення справді творчих зразків. Перевірка письмових робіт стає «*sux professorum*»*, «правдивою мукою» для вчителів, перетворює вчителя в «крепака умислового» і «по кількох місяцях, а не то вже по кількох літах всі його духові сили мусять стертися і обезвладитися, і що кожний ученик, даючи волю своїй мислі і фантазії, пишучий задачі

* Хрест професорів (латин.).

обширніші і менше шаблоніві, причиняє перетяженому учителеві труду і муки, стаєсь 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...» [568: 326].

Врешті, четвертий рівень: завжди у центрі уваги Франка-інтерпретатора «екзистенційна ситуація», вираженням якої є та чи та сцена чи епізод вибору, що визначає спосіб існування людини у світі відмінний від її повсякденного життя, сталої і незмінної поведінки. Для Франка (як і для більшості реалістів) властивим було прагнення до опису чинників, що детермінують життя індивідуума та суспільства. Тобто, бачимо традиційне гомотетичне відтворення екзистенції, однак Франко-науковець і, особливо, Франко-митець до кінця 19-го століття еволюціонував у напрямі фаталістичного та індетерміністичного сприйняття екзистенції. Власне, можна говорити про постійну напругу між гомотетичним та ідіографічним сприйняттям і відображенням світу, адже, з одного боку, Франко ретельно мотивував вчинки своїх (і чужих) героїв, спираючись на загальні знання про поведінку людини в певних обставинах, стверджуючи, що більшість вчинків її можна передбачити, так як людина є структурою усталеною і «прочитуваною», а окремі нетипові «збочення» є наслідком моральних чи аморальних генетично визначених дрібних змін характеру; інший ракурс його окреслення екзистенції – вже суто натуралістичний. Як і більшість натуралістів Франко бачив конкретну екзистенцію як вияв понадіндивідуальної біологічної необхідності (напр.: сексуального потягу, інстинкту самозбереження, голоду та ін.), що, незалежно від прагнення конкретного окремого індивідуума, фатально визначає його характер. Тому натуралістична школа і зосереджувалась не тільки і не стільки на зображенні долі одиниці, скільки на студіюванні суспільства, середовища, яке програмує в такому разі поведінку окремих його членів. «Франка цікавить передусім аналітика суб'єктивного як “події соціальної категорії”, тобто

суспільний контекст індивідуальних морально-психологічних колізій» [112: 93], – слушно пише про Франка-натураліста 80-х років 19-го століття сучасна дослідниця. Знову ж таки, Франко постійно еволюціонував, і вже у кінці 80-х та 90-х роках 19-го століття у його художніх текстах простежуємо сталий інтерес до психічних аномалій поведінки людини, невмотивованих попереднім життям, несподіваних психологічних несподіванок, «дивних» мотивів, виявів великої загадки людської природи. Зрозумілим є те, що рамки тенденційної і натуралістичної літератури були для нього затишні, взяти хоча б його шедевральні тексти «Вільгельм Телль», «Неначе сон», «Панталаха», «Батьківщина», «Для домашнього огнища», «Як Юра Шикманюк брів Черемош» та ін. Подібні тенденції були характерними і для Франка-інтерпретатора чужих текстів: в історико-літературній інтерпретації дослідник зосереджувався на відтворенні контекстів окремого твору для увиразнення неповторності, індивідуальної цінності та ініціативи власне конкретного тексту; літературно-критичний підхід представляв реалізацію ідейно-художньої програми Франка-критика, його уподобань і постулатів, звернених до літературного сього(того)дення. Можна сформулювати це і як дихотомічну пару, дихотомічну опозицію: використання контекстів у Франка-інтерпретатора в історико-літературній моделі є метонімічним (X замість Y); а критично-літературна інтерпретаторська модель є метафоричною за формою (X, як Y).

Якщо ж удатись до ширших суспільно-політичних контекстів, історії використання фабулярного мотиву навчання в духовних навчальних закладах, зацікавленості педагогічною тематикою, то бачимо те, що слово «бурса» у кінці 19-го століття все ще мало нейтральне, загальнозрозуміле значення. Це засвідчує, зокрема, класична стаття про С. Руданського у відомій «Історії літератури руської» сучасника І. Франка, його університетського викладача Ом. Огоновського: «Родився на Поділю з сім'ї священичої. Учився в духовній семінарії в Кам'янці Подільській: в *бурсу* вступив мабуть около р. 1843., а в 1855 р. вийшов із семінарії. Вже в *бурсі*

дивились на Руданського, як на поета; *бурсаки* співали мабуть не одну его пісню, а пісню “Повій, вітре, на Вкраїну” і тепер співають не-то *бурсаки*, але й прості люде. Пісня ся була впливом его першої, і то нещасливої любови до якоїсь красивої, але ледачої панночки в Кам’янці» [391: 320]. Оминувши невідому «красиву, але ледачу панночку» з чудового українського міста, варто відмітити, що чимало влучних характеристик пера Огоновського стали «мандрованими», побутують у тій чи тій формі і досі, але гляньмо, як історик літератури розпочинає свій розділ: «Сумно дивитись на зелене поле, що почорніло од тучі і граду; та от, се почорніле не зелене поле, а лихою долею запропастилось жите талановитого поета, що вмер в самім цвіті віку, не діждавшись жнива на полі словеснім» [391: 319–320]. Порівняймо початок статті І. Франка про А. Свидницького у «Зорі» (1886 р.): «Анатоль Патрикійович Свидницький належить до тих талановитих, а нещасливих людей, котрих чи то життя, чи зла доля ламають і убивають в цвіті літ, не давши розвитися вповні їх талантові, не давши прикласти їм до діла те знання, яке вони в житті здобули, ані ту щиру любов, котрою душа їх горіла в найкращих хвилях життя» [525: 7]. Либонь, «цвітистий» («цвітистою» назвав Франко манеру читання лекцій з історії української літератури Ом. Огоновського у Львівському університеті: йдеться про патетичну та пафосну тональність викладів, чергування тембру оповіді, класичну інформаційно-пояснювальну форму навчання) стиль оповіді професора іноді був властивий і для його студента, однак характеристичним є інше: Огоновський в своїй Історії через п’ять років (1891, частина III) написав двадцятип’ятисторінкову статтю про роман й автора «Люборацьких», яка, окрім деталізованого переказу змісту твору (це було характерним для цього історика літератури як і загалом для більшості позитивістських корпусів європейських Історій літератур), містить декілька основних тез, що були співзвучні з позицією його колишнього студента, який незадовго перед тим опублікував роман у «Зорі» й окремим виданням (1886 і 1889 pp.). «Схолястична богословська наука не вдовольнила

його. Він почув потребу живої науки, живого життя. Його потягло до університету» [391: 530] – писав уніатський священник Огоновський про сина православного священника Патрикія Свидницького і дуже точно, а подекуди майже афористично, сформулював проблематику роману-хроніки («В писанню “Люборацькі” зобразив автор трагедію життя української, попівської сім’ї, котрої побут занапали до тла кормига кацапа, мнима культура польська й наслідки виховання семінарійного» [391: 535] та вважав твір великою алегорією: «Зображаючи трагедію в сім’ї Люборацьких, автор мав ачей на думці трагічну долю України, котра побивається московською кормигною і тим лихоліттям, яке викликають свої перевертні» [391: 554].

Як уже було зазначено, у тій же Історії університетський викладач опублікував також перший цілісний огляд життя і творчості свого учня, де зафіксував багато цінного фактажу про особливості та етапи шкільної, гімназійної та університетської освіти Франка, його лектуру в «тривіальній» та «нормальній» школі, впливи вчителів та викладачів, освітні та політичні пріоритети. Огоновський вперше проаналізував джерела Франкового максималізму (так званого «цвинтарництва») у белетристиці про школу, буквалізуючи та ототожнюючи героїв та автора художніх текстів, що сам письменник активно заперечував пізніше. Стосовно ж такого пристрасного зацікавлення освітянськими проблемами в «не-галицькій» Україні, такої доволі драстичної тематики для священника Огоновського, то це визначалось цілком звичною та закономірною політичною практикою чільного представника народовської партії. Ще раніше, 1889 року в Огоновського знаходимо у ґрунтовній статті про «Школи і справи просвітні» глибокі аналітичні відомості про освіту на лівобережній Україні, чіткі та безапеляційні оцінки тодішнього православного релігійного життя: «Коли на Україні була ще Гетьманщина, то шкіл народних заводилось там чимало. Люд посилав радо своїх дітей до тих шкіл, в котрих крім церковної грамоти можна було дечого хосенного навчитися в рідній, русько-українській мові. В тім часі духовенство виходило з народу, і

відтак інтереси духовенства і народу не йшли різними шляхами, а простували навпрямець до спільної мети, – до загального добра Руси-України. Теперішнє же духовенство на Україні стало особним станом і одцуралось од просвіти простого люду. Се ж порвало тую духовну нитку, що досі зв'язувала там духовенство з народом. Одтак рік за роком просвіта народна на Україні так падала, що в початку тридцятих років сего століття по селах не було ніяких шкіл» [391: 90]. В «Історії літератури руської» автор наводить факти, що на Лівобережжі у середині 18 ст. було 866 шкіл. «Як же запропастилась автономія України і як зруйновано Січ запорожску, то не стало вже й шкіл народних, бо духовенство одокремилось од люду і не вчило єго в мові рідній» [391: 91], – констатує Огоновський, який у справі розрізнення, інтерпретації та поцінування культурно-освітніх і літературних явищ був ревним прихильником ідеології, що визнавала найбільшу мистецьку вартість тих творів, які були написані народною (близькою до розмовної української) мовою, і, відповідно, певною мірою ігнорувала літературу, написану церковнослов'янською та чужими мовами.

У цитованому розділі «Школи і справи просвітні» є ще декілька цікавих і контroversійних тез про культурно-освітнє життя у підросійській Україні середини 19-го століття, що їх нечасто сьогодні озвучують в українській історіографії та літературознавстві. Так, зокрема, стверджуючи, що рух до просвіти народу розпочався не «згори», а «знизу», з молоді, з київських студентів, які заснували недільні українські школи, Огоновський писав про заснування українськомовних шкіл як реакцію на підготовку польського повстання у кінці 50-х на поч. 60 рр., яку поляки проводили і через програму свого таємного шкільного товариства у Києві, що мало на меті полонізацію та «златинщення» українського населення. «Против тої польської пропаганди виступили Українці, заводячи школи недільні, і в сій просвітній справі користувались охороною правительства російського» [391: 92], – вважав львівський професор, аргументуючи свою позицію тим, що царська

адміністрація дала тимчасову «ульгу», «льготу» чи «слабинку» щодо українських недільних шкіл, бо гадала, що мова українська спинить ширення польської культури в Україні. Греко-католик Огоновський підкреслює опір із самого початку цьому процесові (українізації освіти) верхівки православного духовенства, що була проти світських шкіл з українською мовою навчання, – особливо митрополит Ісидор, що правив спочатку в Києві, а потім у Петербурзі. Отож тепер, переконаний Огоновський, через те, що школа в Україні використовує російську мову, вона «єсть інституцією чужою, котра стоїть оддалік од просвітніх інтересів люду і намагається занастити окремі прикмети вдачі русько-української» [391: 99]. Безперечним є взаємозв'язок між наявністю національної церкви і розвитком освіти рідною мовою. Колонізоване та «вкрадене» українське православ'я швидко стало інструментом імперської політики. З іншого боку, зазначає історик літератури, «пани польські» закидали «хлопоманію і сепаратизм» українській інтелігенції в австро-угорській імперії, але Огоновський справедливо докоряв своїм землякам-українцям Галичини у першу чергу тим, що коли австрійський уряд після першого поділу Польщі взявся за впровадження народних шкіл та надав право викладів у Львівському університеті рідною мовою, – цим шансом більше скористались поляки, бо еліта українська була розрізнена і неготова очолити та провадити національну школу. Думаю, що доречно пам'ятати про ці малоприємні, але повчальні сторінки нашої історії, а також ця інформація є доволі цінною щодо розуміння генези і сутності суспільно-національного ґрунту роману «Люборацькі» А. Свидницького. Тим більше, що подільський письменник був безпосереднім учасником тих подій, зокрема працював в українських недільних школах, а бюрократизація, одержавлення церковного життя фактично зламали і його долю.

У контексті драматичної історико-літературної «долі» цього тексту варто наголосити на ще одному суперечливому факті, пов'язаному із Франковою передмовою до публікації роману А. Свидницького. У коментарях до статті у

27 томі зазначено, що у першій публікації Франкової примітки було ще таке закінчення, якого немає у тексті основного видання: «А тепер ще слово до наших читачів в Галичині. Як між народом галицьким та українським ледве заходить яка різниця щодо світогляду, вірування, звичаїв та обрядів, так різниця між духовенством нашим і православним українським була і єсть безмірно велика. Наше духовенство – то моральні провідники й учителі народні, тамошнє духовенство 40-х літ, а про таке говорить в сій повісті, мало різнилось від люду і перше всього само потребувало проводу» [525: 368]. Упорядники 50-ти томовика вказали, що ці речення не Франкові, а Омеляна Калитовського (галицького педагога і журналіста ліберально-буржуазного напрямку, як окреслюють його діяльність дослідники колоніального періоду)*, покликаючись на лист Франка до М. Драгоманова від 10 лютого 1886 року, де є такі рядки: «Кінцева приписка в нотці про Свидницького не моя, а Калитовського, але я мусив долучити її до свого тексту» [525: 368]. Однак через рік ця «приписка» у передмові уже до книжкового видання «Люборацьких» залишилася без змін. Цілком вірогідною є можливість того, що Франко захищався таким чином від докорів Михайла Драгоманова за активну співпрацю з народовськими інституціями Галичини (журнали «Діло» і «Зоря», товариство «Просвіта», НТШ, підготовка чотиритомного видання творів Т. Шевченка та ін.), що її інтенсивно розпочав з середини 80-х років, і яку його старший колега не завжди схвалював. Либонь, це і дійсно був тактичний хід, своєрідний реверанс у бік народовського угруповання української інтелігенції Галичини, у якому переважало унійне духовенство, що, попри певний клерикалізм та про-віденський офіціоз, вийшло на перші ролі у культурному й політичному житті, провадило виразно націєтвірчу та просвітницьку роботу, важливість і результативність якої Іван Франко бачив та вважав за доцільне

*Калитовський Омелян Павлович (1855–1924) – український педагог, освітній діяч, історик, доктор філософії, перший директор Тернопільської української державної гімназії (1901–1905). В 1874–1878 роках студював мову і літературу на філософському факультеті Львівського університету. Вчився разом із Іваном Франком, з яким відвідував такі навчальні курси: «Про поетику Аристотеля», «Історія літератури руської XIII–XVI ст.», «Історія руської літератури XVII і XVIII століть». Був номінальним редактором журналу «Зоря» упродовж 1886–1887 рр.

доповнювати та розвивати. Своєрідний опортунізм радикала з народовською партією звісно не подобався матеріалістові та «космополітові» Драгоманову, який ревниво спостерігав, як його учень щораз більше і самостійно інкорпорується з тими, кого професор-емігрант вважав ретроgrадами та безнадійними консерваторами. Одразу ж хочу зазначити, що використані повище епітети-характеристики постаті М. Драгоманова аж ніяк не мають на меті позбавити чи обмежити його величезні заслуги у розвитку і становленні української і загальноєвропейської історії, фольклористики, літературознавства, є дуже умовними загальниками власне щодо політичної ситуації у Галичині 80-х та 90-х років 19-го століття і взаємовідносин народовської і радикальної партії.

Тобто, І. Франко у вісімдесятих роках демонструє певну роздвоєність, чи, точніше, поєднання на перший погляд взаємовиключних тенденцій у своїй практичній письменницькій і літературознавчій роботі. Його тематично багату белетристику із зображенням різноманітних типів духівництва представляє і виразно антиклерикальний «*Ex nihilo* (Монолог атеїста)» із позитивістським трактуванням Бога та раціоналізмом пізнання Всесвіту, і «Св. Валентій» як зразок критичного бачення окремих аспектів релігії, а саме – християнської аскези. Майже тоді ж з'являються з-під його пера «майже ідеалістичні» (оцінка Ом. Огоновського – *В. М.*) «Панські жарти»; оригінальна інтерпретація біблійного сюжету про братовбивство («Смерть Каїна»), інші тексти із спорідненою проблематикою. Безумовно, що клерикальні критики жорстко реагували на нігілістичні твори, що ускладнювало можливість Франкової участі у народовських проектах, дійсно створювало умови для своєрідного цензурування його роботи. Отож, чи була ця фраза-завершення коментарів до видання роману «Люборацькі» дійсно «припискою» О. Калитовського, чи своєрідною спробою компромісу Франка і народовського табору, Франка і Драгоманова, а чи ж відображенням еволюції мислителя до ще більш глибокого осмислення, особистісного розуміння сутності християнства і,

зокрема, важливої ролі церкви у цивілізаційному розвитку, – важко однозначно окреслити. Безумовним є інше: для широкої галицької публіки, для галицького релігійного істеблішменту ця оцінка греко-католицького і православного духовенства сприймалась однозначно як Франкова і така, що є відмінною від його «модних» художніх експериментів.

Щодо ж суголосної оцінки стану українського православного духовенства, визначення реакційності та анахронічності семінарської «науки» і загального стану шкільництва на Лівобережжі, подібної рецепції топосу «бурси» у Франка і чільного представника народовської еліти Огоновського, – то це закономірне явище. Колонізоване українське православ'я в 19-му столітті в російській імперії було вже надзвичайно бюрократизованим, поступово перетворюваним на одну з агресивних державних інституцій, яку активно використовували як інструмент денаціоналізації, шовіністичної політики щодо українців. Церква переставала бути національною і незалежною, ставала «гвинтиком», фактично нею відтоді управляють світські сановники, які надзвичайно залежать від волі метрополії. Врешті, саме тоді було закладено основи розколу українського православ'я, наслідки якого ми спостерігаємо і сьогодні, коли московський патріархат є чи не найефективнішою зброєю у гібридній війні проти України.

Ще раз наголошу на тому, Франко своєю «зброєю» вважав цивілізаційні здобутки Західної Європи і Північної Америки, прагнув їх розвивати в українському суспільстві. У першому числі «Народу» – видання Русько-української радикальної партії, Франко у статті «від редакції» окреслив основне завдання: «допомогти двигнути матеріально та справді просвітити наш народ» [327: 110], а «Для того вказуватимемо приклади з життя інших, більш освічених народів на заході Європи та в Америці, на всесвітні здобутки людської думки й праці і, в дорогих для всіх людей справах, будемо накликати до згоди з прихильними нам людьми з інших народностей, особливо з нашими сусідами поляками, москалями та ін. З такого погляду, по-нашому, самі собою

вирішуються всякі інші руські справи, через котрі інтелігентні русини довго гризлися, а то й ще тепер гризуться між собою, як, наприклад, справа руського письменства та належності русинів. Тепер уже всі русини в Галичині переконані, що для кореня руської народності – для простого народу треба писати так, як він найліпше розуміє, тобто так, як він говорить, по-народному, по-русько-українськи» [327: 110]. Немає сумніву, що український мислитель бачив свою націю серед цієї надспільноти*, бо вважав, що українці мають ті ж фундаментальні основи ментальності, перебувають у цьому ж природному середовищі, розвивають такі ж основоположні духовні цінності та ідеали, тому намагався розвивати культуру й економіку української громади через удосконалення її соціально-політичної організації. Звісно, європейська цивілізація (до якої – як бачимо у поклику вище, – Франко зараховував і США та Канаду) була досить далекою від того ідеалу, що мали на увазі французькі просвітники, торуючи шлях до суспільства, заснованого на засадах розуму та справедливості. Попереду ще дві світових війни, у яких на чільних ролях буде нація, представники якої чи не найбільше спричинились до формування цивілізаційного європейського комплексу 18–19-го століття, а потім мутувала до нацизму – людиноненависницької ідеології, що замінила собою релігію.

Франко був переконаний, що культурну самоідентифікацію українців можна змінювати і кшталтувати, а найкращим інструментом небезпідставно обрав освіту і науку як джерело і засіб поступу: «Щоб же від нашого народу не відривалося молоде покоління в школах, і щоби з тих шкіл плив для народу безпосередній хосен, то доконче треба, щоби й у всіх школах серед нашого людства навчали так само – по-народному. В інтересах народного поступу, а той самої інтелігенції лежить також, щоби взагалі всі її духовні плоди були як найдоступніші для народу, хоч би навіть прийшлося обмежитися шкільним і так званим простолюдським письменством, на яке ми, правда, зовсім інакше

* За визначенням Самуеля Гантінгтона, який визначає цивілізацію як культурну спільність найвищого рангу, як найширший рівень культурної ідентичності людей.

дивимося, як більша частина інтелігентних русинів, бо бажали б ми, щоб воно було цікаве і повчальне і для інтелігентної людини, тобто щоби стояло на висоті теперішньої всесвітньої науки. Розвиваючи так народ, ми тим самим якнайкраще розвинемо й нашу мову, і наше письменство. Тоді й вирішиться справа про те, якою мовою будуть говорити колись всі русини, і чи будуть вони чи не будуть єдині з москалями. А до того часу, до цілковитого зрушення народу в добрі й освіті, інтелігентні русини, поступаючи так по-педагогічному, виграють те, що самі не відірвуться від народу та не пропадуть марно, для нього і для себе. Тоді ж настане для русинів час узятися і до високополітичних справ, бо буде на кого опертися і що з ким зробити, – буде маючий, світлий, самосвідомий народ» [327: 110–111]. Годі і говорити про профетизм Франка й актуальність для сучасної України його життєвої програми.

Для підсумку же про загальні напрямні відчитання топосу «бурси» в критичній парадигмі Франка-літературознавця зробимо позірний висновок про те, що, перекладаючи для галицького читача кінця 70-х років 19-го століття твір Пом'яловського, вводячи в обіг у середині 80-х років забутий роман А. Свидницького чи аналізуючи у цьому ракурсі спадщину С. Руданського, дослідник головню наголошував на детермінованості постання самих текстів та мотивації поведінки їхніх героїв комплексом суспільно-педагогічних чинників; а також, як розглянуто повище, звертав увагу на елементи лінгвістичної поетики, психоаналітичні аспекти в тлумаченні художніх образів, та переважно застосовував гомотетичне прочитання екзистенційної ситуації вибору, характерне для реалістично-натуралістичної школи. Говорячи про Франковий літературознавчий «дрейф» у напрямі фаталістичного та індетерміністичного сприйняття екзистенції в кінці 80-х та 90-х 19-го століття, ще раз зазначу, що і висвітлення педагогічної проблематики у нього також еволюціонувало від відвертого тенденційного «цвинтарництва», критики «підчищеного чоловічества» (метафори з переднього слова до Франкового перекладу «Бурса і бурсаки» Н. Пом'яловського) до більш об'єктивного, виваженого та

конструктивного аналізу як системних вад та недоліків тодішньої педагогіки, так і зрілого розуміння важливості національного чинника у школі, значення індивідуальності дидакта для формування самостійного мислення та критицизму в учнів і студентів.

4.3. Іван Франко про вищу освіту: конструкти західноєвропейського індивідуалізму та ліберальної університетської спільноти

Маловідомою є доволі драстична теза із Франкового листа-звернення до українських студентів 14 грудня 1906 року із закликом не переходити до «активної фази», «активної демонстрації» боротьби за національні права українців в університеті у Львові: «Стійте твердо на тім, що Ваша одинока честь, Ваш одинокий обов'язок, як студентів університета, здобувати знанє, науку для несення користи і освіти свому народови і що в боротьбі за такі державні інституції як університет, Ви можете бути ініціаторами, резервою, помічниками, але ніяк не першою лінією» [52: 4]. Йдеться про відомий середньовічний звичай-церемонію відчитання іматрикуляційної присяги на початку навчального року та рукостискання з ректором. Наші студенти у боротьбі за свій університет вимагали права присягати рідною мовою та узалежнювали від цього свій статус. Сенат університету залишив польську мову для церемоніалу єдиною, тому 15 грудня 1906 року перший студент-українець з теологічного факультету (також і медичного) заявив протест, після чого наші першокурсники покинули зал. Тобто, тоді студентство обмежилось так званим «пасивним опором», хоча добре знаним є подальший розвиток подій, коли вже наступного року поліція арештувала понад двісті студентів-українців за побиття університетського чиновника-провокатора, барикади і нищення аудиторій. Чи ж не відіграв вирішальну роль у 1906 році лист Франка, текст якого вперше опублікував лишень 1942 року у «Краківських вістях» М. Возняк і супроводив такою приміткою: «Далі вплинув на ухвалу української

молоді настрій поступової частини польської і жидівської молоді, яка поставилася прихильно до домагань своїх українських товаришів. «Вкінці – писало “Діло” – не без впливу остав погляд тих людей зі старшого покоління, які тішаться пошаною серед нашої молоді. А цей погляд такий, що під теперішню хвилину не час класти університетської справи на вістрю меча й абсорбувати нею сили цілої суспільності» [52: 3]. Особливо важко сприймати позицію Франка, яку легко можна витлумачити як «угодовську», у контексті нашої новітньої історії, коли саме національно свідомі та «проєвропейська» молодь стала каталізатором та найбільш активним учасником Революції Гідності. А, між тим, слова класика звучать дуже актуально і засвідчують ту неймовірну вагу для Франка, що мало би виконувати передусім освічене та національно свідоме студентство: «Промовляю тепер з власної ініціативи не кермований ніякою амбіцією, ніяким постороннім інтересом ані впливом, просто як товариш до товаришів, як чоловік, що гарячо любить свій народ і його культурний розвій і дав деякі докази тої любові. Промовляю до вас як до части того народу, як до його найкращої надії, до його будучих просвітителів і світочів, даю вислів своєму глибокому занепокоєнню і тривозі, промовляю відповідно до важности хвилі щиро і одверто. Чую, що безсовісні інтриганти, засліплені політики та тіснозорі доктринери силкуються похнути Вас на дорогу безглуздої, антикультурної демонстрації, що може закінчитися тільки одним – Вашим терпінням, тяжкою компрометацією тої справи, якої Ви нібито бороните, і ще гірше, тяжкою моральною шкодою цілого народу. Справу теоретично ясну – креовання ц[ісарсько]-к[оролівського] університету з українською викладовою мовою (практично ся справа зовсім не така важна, як Вам здається) Ви хочете своїм виступом похоронити на довгі літа, відбираючи їй навіть поважанє цивілізованого світа і симпатію тих, що доси хоч би лиш теоретично стають в її обороні.

Вас вмовлюють безсовісні люди, що Ви яко молодіж не обов'язані числитися з наслідками своїх поступків і повинні йти за голосом власного

чуття. Не вірте тим людям, бо вони навмисне грають на Ваших чуттях, а самі задалегідь ховаються в безпечних криївках, щоб на Вас самих упала одвічальність за їх діло. Вони дурять Вас фантомами народної чести, народної гордості, народного права та обов'язку. Заклинаю Вас на все, що Вам найдорожче і найсвятіше, на любов Ваших батьків і матерей, на любов до рідного народу, котрою Ви чванитесь – не слухайте тих намов і підшептів, яких одинока мета – Вашим коштом досягнути невідомі Вам обскурні цілі» [52: 3–4].

Як же дисонують ці слова Мойсея з 1906 року із Каменярськими гаслами та апелями чверть століття назад: «Безсовісні люди» в «безпечних криївках», які (як завжди) використовують почуття і відвагу романтичної та ідеалістичної молоді; викінчені образи як сучасного політикуму («безсовісні інтриганти, засліплені політики та тіснозорі доктринери»), що ціною таких жертв здобувають свої «обскурні цілі». Чи ж не сьогоднішня це постреволуційна реальність, чи ж не виявив себе Франко у цьому листі «примиренцем», «угодовцем», тим більше, що називає боротьбу за національні інтереси «фантомами народної чести, народної гордості, народного права та обов'язку»? Категорично, що ні. Франко реально і тверезо бачив ситуацію, а до студентів звертався як до «найкращої надії» народу, найпершим обов'язком яких стосовно своєї нації є здобування знань, плекання громадянської, наукової і мистецької еліти, тому так дорого Україні обходиться бездумне «використання» «цвіту нації»: «Наша суспільність ще не дозріла до тої боротьби і Ви не маєте права провокувати її перед часом до такої боротьби. Коли у Вас є хоч крихта холодної застанови, то Ви мусите знати вже й тепер, що наша суспільність не піде за Вами на Вашу дорогу розпуки, не піддержить Вас на ній і Ваша саможертва буде безплідна. Піду ще крок далі і скажу Вам поучений сумним досвідом Вашої сецесії: Ви самі не вірите в ту справу, за яку боретесь, самі не відчуваєте потреби тої «рідної» науки, бо привикли слухати фраз і впиватися фразам і готові тепер за фрази навіть голови свої класти. Невже Вам не сором?» [52: 4].

«Пишуся з великим зворушенням», «не завдавайте тяжкого удару нашій Україні» – ці слова показують надзвичайну перейнятість, емпатію Франка до студентства, а також передусім виявляють його розуміння ролі освіченої еліти в побудові національної держави та демократичної організації суспільства. Можливо, Франко тактично помилявся щодо конкретної політичної ситуації, однак лист-звернення до української університетської молоді із проханням зосередитися на навчанні у Львівському університеті показує також і далекоглядність національного діяча і політика: хто знає, чи не бракувало саме тих кількох тисяч високоосвічених українських спеціалістів, щоб вибороти свою державу в протистоянні з тими ж поляками через 10–15 років. Чи ж не «валенродизм», що його так добре «препарував» Франко у версії А. Міцкевича, був би доречнішим? Наша нація завжди емоційно «заряджена», анархістська та радикально налаштована, українців передусім відрізняло налаштування на «швидку» перемогу, коли треба було мислити і діяти стратегічно. Цей неопублікований у свій час лист Франка демонструє його зріле розуміння ролі освіти у формуванні та розвитку державного народу, адже відомою є історична закономірність, що чим нижчий рівень освіти, тим нація більш емоційно залежна, її легко спровокувати навіть штучними приводами, нею легше маніпулювати. Такі спільноти нездатні аналізувати та мислити системно, вони схильні у всьому бачити «зради», а не «перемоги». Позиція зрілого Франка щодо університетської освіти ще раз показує нам, наскільки багато означало для нього національне «передівництво»-інтелігенція, наскільки важливою для нього була сама можливість здобувати знання і кваліфікацію, а вся його діяльність інтелектуала та національного діяча була спрямована на кшталтування себе і свого народу. Попри не найкращі умови для здобуття освіти українців в Австро-Угорщині, постійне протистояння з поляками в Галичині за рівні або хоч би зіставні можливості, Франко дуже цінував демократичну атмосферу академічної спільноти, вирізняв цивілізаційну «інакшість» європейської педагогічної системи. Той же Г. Грабович так

відзначає «потенційні» можливості наукового поступу в європейському просторі на відміну від тоталітарного та, аналізуючи Франкову «відсіч» студента і докторанта професору Ом. Огоновському на вихід його студіуму «Гайдамаків», зокрема пише: «Дещо нове про «Гайдамаків» тут сказано (передусім, мабуть, у Франка); але загальний рівень діалогу не може не розчаровувати – тим більше, що відбувається він у відносно ліберальній і конституційній Австро-Угорщині, а не в деспотичній Росії, тож учасники його мали змогу обговорювати поему в контексті чималого літературно-критичного, не кажучи вже політичного, досвіду, і не в останню чергу – змогу і потребу реагувати на дискурс про Шевченка і «Гайдамаків» у польській критиці» [97: 105]. Йдеться про «одержавлення» та «оцерковлення» освіти в Росії, де ця тенденція уже давно стала визначальною ознакою і неодмінною якістю «офіційної педагогіки», «офіційної науки». Визначний шевченкознавець сучасності Ю. Барабаш в інтерв'ю кореспондентові «Літературної України» В. Плющеві, розказуючи про реалії свого діаспорного буття в Москві, також відзначив цікаву особливість російської «офіційної науки»: «Неможлива річ – дозволити «пропагування» у виданні російської державної інституції (РАН, виявляється, є державною установою, а думалося, що незалежною і науковою*) «русофобських» Шевченкових висловлювань про Московщину, москалів, Петра I, Єкатеріну II, всю імперську державність, його ворожих ідеї дружби «двох братніх народів суджень про Переяславську раду тощо, не кажучи вже про співчутливий коментар до подібних цитат з боку автора монографії; це суперечить усталеним у російській (звісно, знову ж таки «патріотичній») науці поглядам і засадам, а також буденній свідомості пересічного росіянина, що їх треба поважати...» [13: 696]. Як тут не згадати відому відповідь І. Франка своєму перекладачеві та видавцеві творів у Росії Г. Войташевському, у якій український письменник з Галичини проводить цивілізаційну межу між тоталітарною та деспотичною Росією з одержавленими «офіційними»

* Примітка у сучасному перевиданні інтерв'ю 2013 року: «Тепер вона таки стала державною, підпорядкованою Міністерству освіти і науки, – з відповідними наслідками, звісно».

педагогічними інституціями та «рештою» континенту [632: 36–44]. Направду, проходять сотні років, а «всё на эфтом самом месте».

Як громадський діяч і журналіст Франко передусім вивчав та постійно виносив для обговорення на шпальти газет і журналів (власне у Галичині, у Росії, у Німеччині; українською, російською, польською, німецькою мовами) різноманітного штибу проблеми функціонування освітніх інституцій у різних провінціях Австро-Угорської монархії. Об'єктивно «Королівство Галичини та Володимирії...», що постало в результаті анексії австрійцями Галичини після першого поділу Речі Посполитої 1772 року, було найвідсталішим економічно коронним краєм і зазнавало різноманітних реформаційних спроб політичного облаштування і географічно-адміністративного форматування (королівство, губернія, край, провінція...). Не вдаючись в детальні історичні подробиці австрійського адміністрування на українських етнічних землях (історична Галичина, яку почали називати Східною Галичиною на розрізнення від Західної Галичини – історичної Малопольщі), відзначимо стали тенденцію: до революції 1848 року королівством керували переважно етнічні німці та онімечені чехи, а пізніше у владі домінували поляки із «закономірною» егоїстичною політикою щодо конкурентів-українців. Франко ще 1893 року в газеті «Діло» опублікував статистичний огляд під назвою «Що коштують наші школи» де аргументовано стверджував: «Між видатками, які ложить держава на поодинокі краї коронні, безперечно, перше місце повинен займати видаток на школи. Вже само поняття держави, яко зв'язку повітів, племен в цілях культурного співділання і досконалення, вимагає, щоб головна часть сили зв'язкової йшла іменно на культуру, на просвіту» [670: 145]. Власне, маємо цивілізоване обстоювання інтересів своєї нації та культури, свого права на розвиток в умовах багатонаціональної держави, адже детальний кваліфікований аналіз бюджету австрійського освітнього міністерства показав, що на університети і школи Галичини «датки» майже за всіма параметрами менші, аніж на німецькі, австрійські, чеські провінції. «Держава єсть для нашого краю мачухою», –

образно та емоційно писав Франко, вказуючи ще й «місцеві» кривди і несправедливості: «Розуміється, що ми, русини, по милості наших верховодячих братів, і з тої малої частки дістаємо лиш незначну часточку, хоч нашого народного гроша до скарбу державного впливає, певно, не менше, як польського. І коли весь край має причину жалуватися на несправедливе трактування в бюджеті державнім, то ми маємо до того подвійну причину, так як і тая невеличка часть державних видатків, яка плине на школи в Галичині, дуже маленько служить на хосен нашої народності, а більше на всякі педагогічні, а не раз і прямо шкідливі експерименти над нашими школами. Ми так як той бідний промокший Бровко, на котрого і з неба дощ іде, і з стріхи вода тече» [670: 150]. Економічні диспропорції між регіонами монархії підсилювались в Галичині соціальним і національним протистоянням, адже більшістю сільськогосподарських земель і, відповідно, селянами на них до скасування панщини володіла польська магнатерія, котра, як й українські та інші за походженням дідичі, у більшості своїй послідовно боролася із запровадженням і розвитком шкільництва у Галичині ще від 1770-х років. Грамотні люди краще організовуються, вчать використовувати навіть ті крихти прав і свобод, що забезпечувала їм держава. Освіта – це був зокрема і шлях до особистої волі для закріпачених, звільнення від панщини, адже за цісарським патентом від 10 вересня 1787 року брати у ремісницьку науку можна було не інакше, як тільки після закінчення двохрічного курсу нормальної школи. Що вища освіта звільняла, годі й говорити, тому Франко писав 1893 року у журналі «Киевская старина» про сільську школу для селянина так: «Она открывала ему доступ к ремеслам, к высшим, т[ак] назыв[аемым] нормальным школам, а после в гимназию; то и другое делало мужика свободным, давало ему возможность быть священником, учителем, лекарем и проч.» [565: 181–182]. Об'єктивно землевласники були зацікавлені в тому, щоб селянство залишалось «темним», а отже – покірним. Усі поступові реформи в Австрії та потім в Австро-Угорщині для селянства асоціювались

передусім із монархічною владою. Звідти усталений погляд та своєрідна міфологізація «доброго цісаря» і «пані цісаревой», які щиро люблять «бідних простаків» і хочуть їм допомогти, а «місцеве панство» не дає. У цій же статті Франко покликається на скаргу селян із Снятинщини на місцевого поміщика: «Чуємо, же німих і глухих учать читати, а ми ні глухі, ні німі, й самі платимо за школу. Ни знаємо, щося значит, же так не любят нашу школу; кождому, котрий до сего разу навчився, допікают, а ми, бідні простаки, нікому нічого ни кажемо, що хто вміє» [565: 183].

Повертаючись до університетських студій на Львівському університеті та Франкових оцінок рівня викладів у ньому, варто зазначити, що датовані ці критичні виступи головно другою пол. 1880-х – поч. 1890-х, а стосуються вони уже майже повністю полонізованого навчального закладу. Зокрема, 1891 року Франко у передмові до планованого «Порадника для читачів» писав про анальфабетизм випускників університету – гімназійних учителів історії, – які не знали елементарних історичних, правових та адміністративних засад функціонування Австро-Угорщини; філологів, котрі не могли «зрозуміти різниці між суб’єктивним а об’єктивним», та констатував: «Правда, почасти винна тому й сама шкільна лава. Стан студій на університеті Львівським такий низький та общипаний, як, може, на жаднім університеті в цілім світі; студент може пройти весь університет, займатися спеціально літературою, а не чути навіть імен Данта, Шекспіра, Кальдерона та Рабле. Ми знали справді вчителів літератури по гімназіях, котрі говорили, що німецька література починаєсь у нас Клопштоком, а кінчиться Гетим, ну а на французьку дивились крізь очки Лессінгової “Гамбурзької драматургії”» [514: 603]. Безперечно найгрунтовніший історичний огляд функціонування Львівського університету та його еволюції (чи революції?) фактично з німецького по суті у польський виш здійснив Я. Грицак, який відмітив, що «Провінційний статус Львівського університету виводився з того культурно-географічного факту, що до останньої чверти ХІХ століття це був найсхідніший форпост німецької культури.

Блискучим професорським складом він похвалитися не міг: наукові таланти притягалися «центральною» університетами у Берліні, Відні, Ляйпцигу, Гайдебельгу чи Тюбінгемі» [99: 156], і зробив дещо алогічний висновок про те, що «Полонізація Львівського університету об'єктивно справила позитивний вплив на Франкову біографію» [99: 156]. Радше навпаки – полонізаційні процеси понизили науковий рівень викладання, адже багато викладачів не захотіли або не змогли перейти на польську чи українську мову викладання, а ліберальний режим і роль «прихованої польської столиці» спричинили зростання «вільнодумства», тобто – наукове пропагування соціалістичних ідей в університеті. Це справило фатальний вплив на Франкову долю: парадоксальним є той класичний факт, що особисте нещастя і життєві злигодні у житті митця дуже часто стають джерелом і причиною його геніальної творчості, менше це стосується науковців.

З погляду ж історика чи політолога логіка у Франковім ангажуванні в поширення соціалістичних ідей в українському суспільстві звісно є, адже це було основним інструментом модернізації нашої нації, однак (нехай і непрямо) позбавило Франка педагогічної та академічної наукової кар'єри, поставивши в епіцентр вестернізації української Галичини. Грицак стереометрично проаналізував зміст лекційних курсів двох головних «зірок польського наукового життя», що переїхали до Львова для полонізації університету (Леон Білінський і Юліан Охоровіч), та зацікавленість Франка-студента їхніми викладами, наголосивши на провінційності «старої» німецької інституції. У розділі «Великий перелом» системно й «у розвитку» розглянуто дегерманізацію навчального закладу (а також і Львова загалом) та аргументовано відзначено, що «Полонізація львівського університету відбувалася коштом зменшення не так німецької, як руської присутності» [99: 152]. Я. Грицак однак дотримується традиційного (власне Франкового. Або ж Драгоманівського) бачення наукового та освітнього рівня університету, тому зазначає: «Якщо Франко й мав якісь надії здобути добру освіту у Львові, то вони мусили швидко розвіятися» [99:

153]. Далі – наводить традиційні Франкові вислови та його судження про своє університетське навчання головно «драгоманівського» періоду. Уже у другій частині книги («Франко та його суспільство») історик стверджує, що «...виключати університетський досвід Франка у становленні його як позитивіста не можна. А це, своєю чергою, означає, що він не був цілком самоуком-дилетантом» [99: 228–229]. І це, безперечно, слушно, адже університетські навчальні програми, систематичні курси, наукові семінари, які є осягненням не одного конкретного викладача (навіть нездари), а багатьох років і поколінь тривання вищої школи, цілої академічної демократичної спільноти неодмінно кшталтують індивідуума. Навіть такого, скажімо «агіографічно», геніального, як Франко. Я. Грицак доречно стверджує, що Франко «міг бути дуже суб'єктивним у своїх оцінках. Вони також могли мінятися під впливом обставин і часу...» [99: 154], та проводить детальний «розбір» взаємин Франка, М. Павлика і М. Драгоманова з університетським професором, завідувачем кафедри української словесності Ом. Огоновським. Варто зазначити, що «критичну поставу» Драгоманов загалом-то мав практично до всіх українських і не тільки митців і науковців (за винятком, можливо, Ю. Федьковича), також і до самого Франка. У відповідному розділі уже зазначено, що Франко часто відчував «знеохочення» від критики М. Драгоманова. Характеристичними є листи Франка до М. Драгоманова від 21 і 26 квітня 1884 року, у яких Франко дуже емоційно прореагував на «ласкавий» лист («строго наукової роботи від початкуючих студентів котрий педагог стане ждати?.. Адже ж і Ви, добродію, не все в один день провчили і не готовим з голови Юпітера вискочили. А Ви ж колись були педагогом...Так майте ж згляд на початкуючих!.. Я міркую, що справа більше виграла б і охота до праці більша була б, якби ми від Вас частіше могли почути слова дружньої поради, ніж докорів» [580–581: 420]. Політичні та особистісні амбіції декілька разів загострювали їхні (Драгоманова й Ом. Огоновського – *В. М.*) взаємини гранично (зокрема – відмова передати у тюрму для арештанта-Франка гроші від

Драгоманова), однак були десятиліття співпраці, «приправленої», звісно, зрозумілими «ревностями» до становища університетського вченого. У цьому ракурсі також цікавою є гіпотеза Я. Грицака про те, що «Цілком можливо, що на Франка і Павлика з його різкими оцінками університетської освіти сильно вплинуло їхнє пізніше знайомство з російською революційною літературою, яка ставила вище університетської індивідуальну освіту» [99: 155]. Незрозуміло, вочевидь, як «пізніше» знайомство могло вплинути на «раніші» оцінки, однак певний сенс у цьому безперечно є: російська університетська освіта – це офіційна державна підконтрольна система, яка не до порівняння із недосконалою, рутинною, заскорузлою для студентів рівня Франка, але доволі вільною, керованою виборним сенатом, із примітивною, однак все-таки наявною університетською демократією, академічною спільнотою у конституційній Австро-угорській монархії. Не забуваймо, що Франка ніколи не відраховували остаточно, давали стипендію, поновлювали і т. д. Уявімо, який «жовтий» чи «вовчий» квиток чекав би на такого студента у російських університетах.

Отож, у книзі історика-франкознавця поціновано Львівський університет не так за фаховий рівень викладів, а відповідно до наявності чи не-наявності «ліберальних поглядів» та «публічного життя в університеті», тому переконливими є тези про позитивний вплив полонізації на вільнодумство, подолання периферійності та здобування статусу «духовної столиці» для полонії, однак дещо оксюморонним є твердження про позитивний вплив цих процесів на біографію Франка. Хтозна, чи не реалізував би він більш повно свої таланти митця і науковця у Львівському німецькому провінційному університеті (останнім у ряду Берлін, Відень, Ляйпциг, Гайдельберг, Тюбінген...) із уже не тільки трьома українськими кафедрами. Звісно, найкраще би в українському виші, бо ж Франкова спроба-декада налагодити співпрацю із польськими соціалістичними і ліберальними силами-таборами завершилася повним фіаско: наші західні сусіди (як і північно-східні) завжди свої

національні інтереси ставили вище ефемерного інтернаціоналізму. Після десятилітньої «панщини» у середині 90-х років 19-го століття Франко переконався в ілюзорності змінити об'єктивні закономірності «егоїстичного» розвитку націй, тому невиправдано Я. Грицак не погоджується із сучасною польською історіографією, їхніми твердженнями про те, що Франко був націоналістом і відповідно ставився до полонізованого уже на той час університету (бо ж, за аргументацією Грицака, хвалив викладачів-поляків К. Ліске, Ю. Охоровіча, Л. Білінського, а критикував українця Огоновського): попросту його націоналізм не передбачав ненависті до польського народу чи до будь-якого іншого. Справжній, первинний націоналізм є тотожний патріотизмові і передбачає передусім активну та жертвну діяльність для блага свого народу і зовсім необов'язково коштом чи дискримінацією інших чи інакших.

Влучний емоційний висновок завершує скрупульозний підрозділ «Університет» книги Я. Грицака («Одна з найбільших іроній Франкової біографії і його посмертної слави є факт, що його ім'я присвоїли тому університетові, який він так і не закінчив і в якому йому так і не дозволили викладати» [99: 158]), однак дещо банальним є його завершення: «Головним університетом для нього стала тюрма й ув'язнення. Вони не дали йому формальної освіти, але вони зробили його насправді вільним і незалежним та утвердили його моральний авторитет серед декількох поколінь русько-українських інтелігентів» [99: 158]. Арешти не принесли Франкові поваги серед більшості консервативного українського галицького суспільства, тим більше не зробили його моральним авторитетом. Це вже пізніше радянські ідеологи від літературознавства виснували міф саме такого Каменяра. Арешти позбавили Франка можливості «нормальної» кар'єри, зумовили тривалу співпрацю із певними «сусідськими» політичними угрупованнями та пресою, але не соціалістична пропаганда, не драгоманівські космополітичні ідеї, а талант літератора, неймовірна сила інтелекту вченого та трагічна велич духу,

феноменальна працездатність, а головню – чітка національна самоідентифікація та формування тієї ж української національної ідентичності для цілого народу (або ж – як люблять називати до сих пір наші сусіди – люду чи населення) зробили його самого і його націю вільними і незалежними та утвердили моральний авторитет не серед кількох поколінь інтелігентів, а назавжди в Україні, як це пафосно і гучно не звучить. Сьогодні багато уже написано про негативний вплив Драгоманова, однак сам Франко звільнявся від його «парасолі» цілеспрямовано уже з кінця вісімдесятих років і аж до смерті свого геніального та, водночас, фатально впливового для історії розвитку нашої модерної нації вчителя. Остаточню не звільнився ніколи, «дух» Драгоманова мучитиме уже хворого, однак після 1895 року Франко уже інший у національному питанні: саме після смерті Драгоманова його учень стає «моральним авторитетом» для українців. Цікавою у цьому аспекті виглядає його «боротьба із Міцкевичем», адже ж чи не прагненням відвернути від асиміляції ту частину українців, яких через пропагандистський вплив у школі, університеті, культурному та адміністративному житті Галичини залучали до польської сфери національної ідентифікації, пояснюється розрив Франка із польськими колами у середині 1890-х? Можливо, – підсвідомо, а скоріше за все зрілий мислитель чітко розумів, що його співпраця з домінуючими та все більш шовіністично налаштованими сусідами, хоч і дає матеріальне забезпечення, можливість «жити з пера», однак справляє деморалізуючий вплив на ціле пост-франківське покоління. Не проти культу Міцкевича боровся Франко, а за культ своєї культури, шкільництва, національного і державного самовизначення, тому і був націоналістом. Націоналістом модерним і ліберальним.

Невиправдано, що уже усталено і традиційно термін «націоналізм» аксіологічно сприймається дуже однозначно та радикально. Польський історик ідей Анджей Валіцький, аналізуючи авторську концепцію дослідника націоналізму Ернеста Гелнера, відзначив її оригінальність та цінність на сучасному етапі розвитку європейської суспільності, що полягає «... в показі

незумисних і непередбачених наслідків широко витлумаченого націоналізму та в рішучому відкиданні стереотипу, який ототожнює націоналізм з ідеологією «закритого суспільства», несумісною з ліберальним «відкритим суспільством» [33: 813]. Якщо спрощено, то йдеться про Гелнерове розуміння націоналізму як політичного принципу, за яким політичні та національні одиниці мають збігатися, сам історично неминучий націоналізм є творчим і первісним чинником у творенні націй, які є похідними від руху еліт, так званими «конструктами», та має право на об'єктивну потребу культурної гомогенності. Продуктивними саме стосовно філософського світогляду Франка є звернення А. Валіцького до сучасного польського інтелектуального істеблішменту зі стрижневою Гелнеровою ідеєю про можливість «ліберального націоналізму» («Це уможливорює націоналізм свідомо і програмово ліберальний, який чітко відмежовується від антиліберальних версій націоналізму» [33: 813]). Власне, Валіцький апелює до польських еліт з тої причини, що їхня мовна практика передбачає застосування терміна «націоналізм» у звуженому й зневажливому значенні, бракує аксіологічно нейтрального поняття на позначення усіх ідеологій, що підтримують національний зв'язок. З відомих причин таке застосування поширене в Німеччині, а також в Італії і Франції, багато менше в англomовному світі. Польський історик пропонує розмежовувати аксіологічно нейтральне видове поняття націоналізму, назвавши його «націоналізмом А», від «крайнього», шовіністичного і ксенофобського «націоналізму Б». Можна тільки привітати прагнення польського історика ідей, адже в останні роки політикум дружньої нам країни очевидно не розрізняє націоналізм «політичний» і націоналізм «культурний» (Д. Гатчінсон); націоналізм як прагнення до гетерогенності культури поневоленої нації і шовінізм гомогенний державного імперського народу. Звісно, різноманітні ксенофобські крайнощі етнонаціоналізму заслуговують на засудження.

Отож, дуже цікаво, що сучасний польський історик апелює до свого соціуму з комплексом ідей, які свого часу озвучував і реалізовував практично

Іван Франко. Валіцький вважає, «що вдале поєднання національних цінностей (тобто націоналізму А) з цінностями ліберально-демократичними могло би виявитися дуже потрібним для Польщі» [33: 813–814], та приходять до доволі продуктивного висновку, що концепція «ліберального націоналізму» «повинна виконувати подвійну функцію: 1) вказувати, що не існує суперечності між ліберально-демократичними цінностями та вибором на користь широко тлумаченого націоналізму, і водночас 2) нагадувати про те, що лібералізм – це не лише питання економіки та внутрішнього політичного механізму, отже, що ліберальні принципи охоплюють також справи національної тотожності і національної пам'яті» [33: 820].

Сьогодні в Україні все ще є тривкою тенденція до називання Франка соціалістом, беручи до уваги його діяльність в 1870–80-хрр., натомість «не прийнято» називати націоналістом, бо ж якось важко зарахувати класика до апологетів тієї течії націоналізму, що домінувала у нашій трагічній і героїчній водночас історії 1930–50-х років. А між тим, наш Франко незаперечно належав до засновників та активних діячів українського націоналізму, що його Д. Гатчінсон називає «культурним націоналізмом» на відміну від «націоналізму політичного» [66: 654–655]. Провідний фахівець з питань європейської етнічності та націоналізму називає найвидатнішим представником українського націоналізму кінця ХІХ століття М. Грушевського, а до інших впливових націоналістів зараховує М. Драгоманова («інтелектуал «поступового» спрямування») та І. Франка («вчений, поет та інтелектуал з соціалістичними тенденціями»), які разом реалізовували постулати культурного націоналізму через діяльність Наукового товариства ім. Шевченка в Галичині, котре «... перетворилося з елітарного академічного центру на широке сімейство організацій, діяльність яких набула суспільно-політичної спрямованості: по-перше, воно поставило собі за мету націоналізацію населення України, що перебувало під польським та російським урядуванням, і, по-друге, – його об'єднання в незалежній державі. Хоча Товариство мало місцеперебування в

Галичині, але значну культурну та фінансову підтримку воно одержувало з під російської України» [66: 659]. Гатчінсон також стало відзначає, що першим необхідним етапом українського націоналізму у його боротьбі із націоналізмами російським і польським були освітні цілі: боротьба за мову і літературу, видавництва, пресу, школу. Пасіонарна активна частина українських інтелектуалів звісно була у меншості щодо інертних мас, однак це характерно для всіх європейських націоналізмів і тоді, і зараз. Власне, в умовах політичної лібералізації та боротьби з домінуванням поляків визначальною ставала боротьба за національну вищу освіту: «Але рух за відродження спирався все-таки на ентузіазмі меншості: тож, зіткнувшись з жорсткою протидією з боку поляків, цей спілчанський рух від 1898 року почав висувати політичну вимогу про створення українського університету у Львові» [66: 659].

Франко особливу увагу приділяв підготовці кваліфікованих національних кадрів постійно, і не тільки у публіцистиці та наукових виступах, а й у художніх текстах. При тім, Франків патріотизм аж ніяк не передбачав ізоляції, особливо у справах освітніх. Новітня методика навчання, ерудиція і педагогічні кадри, бібліотеки і музеї, лабораторії і практичні експерименти, – ось що визначило вибір навчального закладу для героя роману «Не спитавши броду». І хоча йде мова про медичний фах, у цьому виборі головним є якість освіти. Через свого персонажа Франко стверджував, що патріотизм полягає не в обов'язковому навчанні у своєму, «рідному», але гіршому університеті, а в здобутті професійних знань та умінь у найкращій інституції та їхньому застосуванні на рідному терені. Тому, хоча йдеться про Віденський і Краківський університет, а ці думки Борис Граб висловлює дівчині-полячці, у яку закоханий, слова жорсткі, але доречні: «Така думка чинить честь вашому, пані, патріотизмові, але, як і многі другі на патріотизмі основані думки, єсть тільки ілюзією. Можна жалувати, коли дійсність звичайно за першим приступом розбиває такі думки, але так воно мусить бути» [609: 353]. Національна зашореність, ідеалізація і сліпе некритичне слідування шаблонам,

це, на думку Франка, «вина школи, виховання, лектури» [609: 355]. Письменник висновує та утверджує у своїх літературних творах концепцію національного героя, який невпинною і непоказною для загалу працею утверджує достойне місце свого народу серед інших. Не героїчна самопожертва – бо легко віддати своє життя за Україну «на виду», – а невтомна цілеспрямована праця для неї. У цьому ракурсі по-новому відчитуються рядки з некрологу (враховуючи особливості жанру) тому ж професорові Ом. Огоновському: «Покійний був, без сумніву, найвидатнішим представником української народової партії не лише на ниві науки і письменства, *а й у царині практичної діяльності для освіти народу* (письмівка моя – В. М.). Як людина, він визначався рисами, котрі викликали в ньому повагу. Цінуючи високе почуття власної гідності, він змушений був при цьому понижуватися до понять і способу думання простачків. Надзвичайно сумлінний у виконанні своїх обов'язків, являв собою тип русина, що зовсім не часто зустрічається у нас, – невтомно працюючого і пунктуального майже до педантизму» [635: 462].

Мимохідь зауважу, що і практична діяльність «для народу» власне Франка позначена такими ж рисами. Життєвим кредо зрілого діяча стало «менше крові, більше поту», а його цілеспрямовані контакти із українською молоддю, передусім студентством, мали постійний характер. Ось як писав про роль Франка у своїх спогадах один із провідників українського студентського руху Степан Баран, який у 90-х роках був учнем державної класичної гімназії з польською мовою навчання в Самборі: «Франко цікавився українською інтелігентською молоддю, бо ж її лав мали вийти майбутні організатори й керманічі національного життя» [16: 22]. Власне знаменним є той факт, що це була єдина польська гімназія в Галичині, що мала тоді абсолютну українську більшість серед учнів і половину вчителів-українців, тому українська мова була обов'язковим предметом у кожному класі та панівною серед учнів поза заняттями, які і творили учнівську «духову еліту». Баран чітко називає і чинники такої українізації: національна преса, а головню Франкові видання –

«Зоря», «Життя і Слово», а з початку 1898 року і «Літературно-Науковий Вісник», про рецепцію якого сказано так: «Одним з головних редакторів цього, на європейський зразок видаваного, журналу був Іван Франко. Його твори, що до того часу появлялися друком, наш гурток мав в цілості, і ми їх усіх читали. На нас, старших гімназистів, Франко справляв враження духового велетня, і його вплив на формування нашого світогляду був безперечний» [16: 23]. У подальшому доктор права й адвокат писав також про Франкове схвалення вибору професії (потреба захищати кваліфіковано людей) та про безпосередній педагогічний вплив на нього й інших студентів. Зокрема, на зібраннях і зустрічах студентів, коли вони виступали із різноманітними доповідями-рефератами: «До реферату і промов окремих дискутантів прислухувався уважно і забирав слово наприкінці дискусії. Говорив спокійно, зрівноважено і без тіні патосу. Старався при цьому підкреслити дотичні місця реферату та вказував на його недоліки. Метою його промови було не знеохотити референта до дальших виступів, навпаки до них заохочувати та поширювати і поглиблювати знання, при чому подавав і відповідну літературу. Те саме стосувалося і замітніших виступів окремих дискутантів. Промова Франка була не лише спростуванням і доповненням виголошеного реферату на подану референтом тему, а властиво ядерним рефератом і цікавою повчальною лекцією для слухачів» [16: 27]. Дидактичний талант проявлявся повною мірою, а якщо окреслити основні педагогічні якості Франка-ментора, то ще раз переконуємося, що геніальні вчителі «не старіють», адже відчитуємо і розвиток критичного мислення у слухачів, і компетентнісний підхід; зразки проблемного викладу і вміння висловлювати та відстоювати свою думку, методику групового навчання... Тобто, абсолютно сучасний методологічний підхід, а окрім того хочу особливо відзначити Франків демократизм у спілкуванні із студентами, його бажання мотивувати до наукової праці молодь. Як тут не згадати педагогічне кредо Ом. Огоновського («Заохочувати, а не знеохочувати») та цитований вище лист Франка до Драгоманова («Строго

наукової роботи від початкуючих студентів котрий педагог стане ждати?»)). Логічно, що С. Баран висловлює «великий жаль» багатьох своїх ровесників, які не мали змоги чути Франка із університетської кафедри, та згадує відомий факт, що саме молодь ініціювала збірку грошей на 25-річчя його літературної діяльності для того, щоб після купівлі «парцелі» та будівництва скромної «вілли» письменник зміг «зажити нормальним життям інтелігента» і «цілком віддався поетичній письменницькій творчості, науковій і публіцистичній праці, відійшовши від злободенної політичної метушні і журналістської гамарні» [16: 33].

Ще два важливих моменти із спогадів: Франко спілкувався із українськими (а також польськими, єврейськими) студентами головно у львівських кав'ярнях, де, «за віденським звичаєм, скупчувалося товариське життя інтелігенції», на відміну від зібрань у приватних домах, як «це було в Києві і взагалі в Росії»; саме «Академічна молодь і стала пропагатором цієї великої ідеї. На великому з'їзді українських студентів у Львові в липні 1899 р., на якому політичний реферат виголосив студент права Львівського університету Лонгин Цегельський, на основі його реферату схвалено дві найважливіші постанови: щодо вимоги до австрійського уряду заснування українського університету у Львові і змагання до створення української соборної держави. ...В цій ідеології виховувалося ціле українське студентське покоління в Австрії років 1900–1914, і вона незабаром поширилася тоді і в галицько-українських народніх масах. Студентство повело й активну боротьбу за заснування українського університету у Львові» [166: 33–34].

Отож, молодь від Франка очікувала власне наставницької, менторської діяльності через його художні та наукові тексти, а сам зрілий вчений і митець як ніхто інший вбачав в освіченій національній еліті мету і засіб для створення майбутнього справедливого українського суспільства. Звідси, – прагнення максимально використовувати ліберальні (чи, точніше, ліберальніші, ніж у Росії) можливості державного устрою Австро-Угорщини, розвивати зародки

громадянського суспільства без кінцевого ризику втрати свободи, а то й життя у деспотичній азійській за своєю сутністю імперії. Звідси, – те воцання Мойсея до свого народу, «хоч туюю повіте, Та повне віри», звернення до «кочовиська ледачого», щоб «пророцькі слова перейшли В кров і душу дитині». Хоча, безперечно, має рацію Я. Грицак: «Що вражає у мисленні молодого Франка – це неувага до держави як обов'язкового чинника змін. У модернізації Європи ХІХ ст. помітно щось на зразок певної тенденції: чим далі на схід, тим сильнішою є роль держави як *agens movens* індустріалізації» [99: 240]. Варто уточнити: вражає по-доброму і є гідним наслідування, бо представляє західний тип мислення, європейський тип світогляду, що базується на особистій свободі індивідуума та вірі у свої сили. У сучасній Україні і сьогодні патерналістські настрої зростають по вісі захід-схід, і так само збільшується віра у «доброго» голову колгоспу, директора шахти чи школи, депутата чи президента, які підметуть хідники, пофарбують плоти, навчать дітей, «дадуть» платню чи пенсію і т. д. Той азійсько-російсько-радянський колективізм (інколи доволі симпатичний, як от у версії козацької традиції, козацького звичаєвого права) міг би бути продуктивним у разі наявності своєї національної держави, виконувати реальні модернізаційні функції. Стосовно ж молодого Франка, то питомий для нього західноєвропейський індивідуалізм і дисонував із колективістськими у своїй суті соціалістичними ідеями, що і стало однією із причин його поступового дрейфу «вправо». Теж саме можна сказати і про погляди Франка про вищу освіту, про університетське навчання. Очевидно, що йому більше імпував західний ліберальний тип автономного навчального закладу із присутніми академічними свободами, коли науковці і педагоги вільні у виборі своїх пошуків і способів комунікації зі студентами, коли немає регламентованих державою норм і правил, передусім ідеологічних. Уніфікація та одноманітність, жорстке керування зверху-вниз, відсутність справжньої демократії і виборності адміністрації – це больові точки і сучасної української вищої освіти, спадок

«радянщини», коли держава мала основний та визначальний вплив на педагогічні та наукові інституції, утверджувала освітню систему «армійського» типу. Іван Франко безсумнівно був апологетом західного типу університету і в багатьох статтях висвітлював його переваги та «відповідність до європейської вдачі». Тобто, взаємозалежність і взаємовплив національних характерів, ментальності та вищої освіти.

Однією із перших публікацій Франка з цією проблематикою є стаття польською мовою «Університети в Росії» у газеті «Kurjer Lwowski» 1887 року. Фактично це переказ («відтворення основного змісту») статті німецького публіциста Е. Любека з німецького ж місячника «Die neue Zeit» у Штутгарті. Загалом це нищівна критика російських, залежних від царату та «одержавленого» православ'я університетів, про що на початку Франко сказав: «Питання про російські університети, яке недавно загострилося аж до рівня відомих студентських заворушень, дотепер не було вирішене і, більше того, поки триватиме деспотична система, не може бути вирішене і муситиме залишатися незагоєною ранною, постійною аномалією в організмі царського деспотизму і, отже, кожної хвилини може знову стати актуальним» [660: 491]. Внаслідок постійного регулювання та втручання самодержавства саме поняття «університет» девальвовано настільки, що для російської освітньої системи доречно використовувати інші назви: «Розуміється, в таких «вищих школах» не можуть розвиватися розум, спрямований до високих справ, ідеальні прагнення. В тих закладах не чути, як в університетах, биття пульсу народу, не вирує життя, не панують високі почуття, серця не б'ються для свободи. Навпаки, навчання і мислення тут відбуваються точно, згідно з інструкцією, і ті «вищі виховавчі заклади» з привілеєм забезпеченої кар'єри є одночасно інкубатором забитих голів – саме таких, які найбільше потрібні деспотичному урядові» [660: 503]. Отож, «вищі виховавчі заклади» на відміну від Університету, перетворення професорів у «звичайних шкільних вчителів», які повинні «викладати цілком механічно і не виявляти при цьому жодних власних думок,

якщо хоче уникнути небезпеки, що на нього донесуть попечителів і міністрів, або що доведеться почути від студентів, що, мовляв, його лекції не відповідають програмі...» [660: 505]. Ось причини і наслідки «армійської» офіційної педагогіки у Росії, тому «Становище університетів у Росії, як бачимо, зовсім не привабливе. І в майбутньому воно не має бути іншим. Вільний критичний дух має піти з університетів – вони повинні або ізолюватися або дійти до становища привілейованих вищих шкіл, закладів для виховання вищого російського чиновництва, розсадників низькопоклонства і політичної безхарактерності» [660: 509–510].

Принагідно зазначу, що прагнення до контролю над освітніми інституціями, обмеження доступу до навчання у вищих навчальних закладах для дітей з так званих «нижчих» верств зовсім не було властивим тільки для Росії – Франко активно обстоював соціальні і національні права свого народу, зокрема в сфері шкільництва, і в Австро-Угорській монархії. Радше, передусім тут, бо ж досконало володів матеріалом і знав реалії галицького «буття». Однак тут акценти Франкового обстоювання прав на здобуття вищої освіти всіма прошарками населення дещо інші – головне він протистоїть збірному образу «політичної опіки шляхти землян над людом», котра прагнула обмежити селян і міщан початковими і професійними школами, тому український політик саркастично писав: «Закладають для люду школи, очевидно, з власних фондів, й ще ласкаво дбають про те, аби той люд, борони Боже, не надужив тих шкіл для витворювання «пролетаріату інтелігенції», але пильно бачать на те, аби виходив із них сам тільки неінтелігентний пролетаріат, який би потім ішов до нижчих шкіл рільничих, яких властива, висока задача – в и р о б л я т и з д і б н и х д в і р с ь к и х с л у г (розрядка Франкова – *В. М.*)» [617: 562]. Дискусію з краківським «відомим професором університету» та діячем консервативної партії М. Бобжинським на сторінках тої ж газети «Kurjer Lwowski» 1889 року Франко провадить у рамках того факту, що «теперішній наш конституційний лад полягає зовсім не на гармонії, але на репрезентації

інтересів» [617: 562], яку забезпечує конституція. Питання представництва і виборів, самоврядування, громадського контролю на бюджетом (також і на освітні заклади), розвитку самостійного свідомого міщанства, яке буде вміти захищати свої інтереси і права не декларовані, а фактичні. Дотепно Франко ілюструє залежність дотримання реальних конституційних прав і свобод від судової гілки влади, покликаючись на відомий народний анекдот того часу: «Отець і син пішли в якійсь справі до суду. По якімось часі вертає син.

- А де тато? – питає мати.
- Прийдуть зараз.
- А виграли справу?
- Та виграли.
- А чому не йдуть?
- Та зараз будуть, тільки мають іще дістати 25 буків» [616: 554].

Громадянська активність, обстоювання своїх прав також і через політичну діяльність, в яку так настійно ангажувався письменник, мала на меті поступове плекання самоврядування, розвиток національної та громадянської солідарності, підготовку власне українських вчителів, правників, інженерів, лікарів та інших спеціалістів, підтримка своїх митців і військових, адже тільки той народ стане державною нацією, котрий зуміє витворити із себе за формулою Франка «пролетаріат інтелігенції». Тобто, тих високоосвічених інтелектуалів, які не зречуться «найменшого брата» за синекдохою уже Шевченка. Апелюю тут до низки системних причин і якостей, що їх прагнув розвивати Франко в своєму народі, формуючи колективну свідомість, коли б українці «по-європейськи» зуміли би взяти відповідальність за свою долю, а не узалежнювали її від зовнішніх чинників і процесів, віктимізуючи себе. Стрижневу роль у цьому Франко вбачав в освіті і в формуванні прошарку національних інтелектуалів. Тільки цей ментальний європейський світоглядний вектор і може по-справжньому розташувати Україну в Європі, а не географічні

координати. У цій перспективі варто ще раз наголосити на тій «великій різниці» між загальною духовною налаштованістю, між способами мислення українців та росіян, що відзначав у своїх працях львівський науковець. Це відмітив ще майже півстоліття тому Л. Луців: «Не був Іван Франко і таким звеличником російського народу, яким його представляють підсовецькі франкознавці. Під час першої революції в Росії Франко писав, що «великий російський нарід є великим ... не в розумній самоуправі, не в мужній постанові, не в енергічній та витривалій діяльності, не в завзятій ревності при обстоюванні своїх прав, не в далекозорій та горожанським духом подиктованій солідарності – ох ні! Великий ти в терпінню, в уяглі, в безоглядному самовідреченню, в безмежній незлопам'ятності» [279: 643]. Йдеться про світоглядну доктрину Л. Толстого «несупротивлення злу», яка абсорбувала та по-своєму освятила вікові традиції московської концепції «столпостіни» («Православ'я, Самодержавство, Народність»), прототипу теперішньої теорії «Русского мира». «Столпостіна» – «термін» М. Погодіна – історика, одного з авторів «особливої концепції історичного розвитку Росії», в основі якої поняття «народності» як передумова і необхідність дотримуватися власних російських традицій і боротися із західними ідеями свободи думки, свободи совісті, свободи особистості, індивідуалізму, раціоналізму і т. д. Стверджують, що ця фраза-тріада виникла як антитеза гасла Великої французької революції (Свобода, Рівність, Братерство, тобто *Liberté, Égalité, Fraternité*) і, звичайно ж, була запозичена з німецької історіографії. Луців обширно покликався на категоричні судження Франка з 1904 року про ментальну розщепленість, відсутність правового порядку, деморалізаційну поведінку російських «еліт» («Півстоліття гуляє оте зло по твоїх головах і хребтах, розточує всі твої сугави, деправує твою душу, довело твій народ до крайньої бідности, твою інтелігенцію до таких лабіринтів думки і поведінки, в яких висловлюється тільки крайня зневіра») та аргументовано писав про еволюцію Франка у середині 1880-х років, коли він «пізнав докладніше» Росію і виключно критично ставився до неї, називаючи

доктрину Толстого «найабсурднішою» та «найменш відповідною для європейської вдачі» [279: 643]. Власне, саме у цій статті Франко найбільше уваги звернув на дослідження цивілізаційного розламу між Російською імперією і збірним образом ліберальної Європи як втіленням ідей німецької класичної філософії, французького та англійського парламентаризму, гуманістичних і соціалістичних поглядів. Цю проблему також осмислює в синтетичній праці сучасний дослідник націоналізму Олег Баган («Безумовно, вершинною публікацією на російську тематику в І. Франка можна вважати статтю «Подуви весни в Росії» («Літературно-науковий вісник», 1904, кн. 12). Вона вражає глибиною розуміння цивілізаційних, ментальних, історичних та культурних основ Росії. Це спроба з'ясувати причини фатальної імперії-тюрми, яка тяжіє над різними народами і громадською гідністю мільйонів, яка вже ось двісті років тягнеться до Європи й її високих гуманістичних та демократичних ідеалів, але ніяк не може подолати в собі дрімучого азійського деспотизму і рабства» [7: 80]) та слушно резюмує: «У ширших вимірах І. Франко завжди залишався в українській культурі вітальним оксиденталістом, дух, ментальність, мистецтво західних народів були йому надзвичайно близькі. Ситуацію в Східній Європі він оцінював за невидимою аксіологічною парадигмою західної мудрості й історичного досвіду. Ідеалами й принципами для нього беззастережно були дух свободи, особистої гідності і відповідальності, громадської згуртованості, інтелектуального і творчого неспокою, устремління до демократичних норм. Усе це він найбільше цінував у західній культурі та історії, усього цього він найменше бачив у російській історії» [7: 75]. Баган також відзначає, що Франко точно бачив головну проблему російського буття – цивілізаційну, ментальну, духовну невиразність і розщепленість між Азією і Європою. Франкознавець риторично запитує про те, чи неймовірна покірність російського народу перед владою тоді і тепер не говорить про непорушність у його психології цієї визначальної риси.

Безперечно, і українсько-російська війна стала «вінцем» фарисейства та облуди, тупого гегемонізму і дрімучої нетерпимості до свободи людини і народів.

У продовження теми варто виокремити ще один Франків образ-діагноз російському абсолютизмові, «бюрократичній орді», «нечувано безличній, рафінованій системі брехень», російському суспільству, що заніміло, а «загальна безрадість і безвиглядність спаралізувала всяку ініціативу». Цей діагноз – *Cäsaren wahnsinn**. «Останні десятиліття російської історії – се образ подібного божевілья, але не одиночного, а масового» [626: 353], – як про сьогоденню Росію писав Франко, засуджуючи «тупоумного, безтямного і ошалілого з надміру своєї власті чиновника», що гнав купами на загибель «сотки» (тепер тисячі!) людей, «замикав університети, касував недільні школи, тіснив гімназії, завіщував газети, в'язав по руках і по ногах земства, корумпував промисел і торгівлю, переслідував науку...» [626: 358]. Що особливо вражає, Франко передбачив і появу європейських «корисних ідіотів»*, називаючи їх «сангвініками в Західній Європі», або ж констатує, що на «пропагандистський гачок» «карикатурної весни» (декларативної лібералізації – *В. М.*) російського чиновника «... в Європі не зловився ніхто, крім тих, які мають свій інтерес у тім, щоб піддержувати престиж і повагу російського самодержавного чиновника» [626: 360–361].

Публіцист різко відмежовувався від «великого генія російського народу», уся «великість і геніальність» якого полягає у «терпінні, покірності, безтямному самовідреченні, в безмежній незлопам'ятності» [626: 365] тиранам, тому писав з позиції європейського спостерігача, «людини посторонньої», якій «певний чуттєвий підклад дає хіба та обставина, що і дев'ять десятих нашої нації стогне в тім ярмі, бере участь у тій страшній трагедії і евентуально мусить брати участь у боротьбі за людське та горожанське відродження Росії» [626: 366]. Франко, відштовхнувшись від абсурдної толстовської доктрини, створив образ

* Божевілья Цезаря (нім.).

*Useful idiot (англ.).

«зла» (задовго до знаменитої метафори Р. Рейгана!), яке «гуляє по головах і хребтах» росіян, «розточує всі сугави, деправує душу», а «тепер, коли те зло, мов гігантський чиряк, луснуло перед лицем усього світу і наповняє своїм смородом цілий світ від Голля до Владивостока» [626: 365], із «чистого аматорства», із почуття національної солідарності до поневолених українців пробував вказати і шляхи для реорганізації російської імперії в умовах «об'яви російської “весни”» 1904 року. Називав цю «весну» карикатурною, «чудною і бореальною» та передбачав, що «і сим разом закінчиться фальшивим алярмом і ще дужчими морозами», проте системно аналізував матеріали суспільного та економічного життя передусім українських губерній (Чернігівська, Полтавська, Харківська), щоб вказати причини «длявилічення небезпечної хвороби». Франко як політик і публіцист завжди першочергово аргументував кризові явища у суспільстві станом та якістю педагогічних закладів, свободою освіти. Три головні причини моральної та політичної деградації констатував оглядач [1) організація середніх і вищих шкільних інституцій, 2) брак свободи слова і друку, 3) брак серед російської суспільності почуття легальності» [626: 374]] та, «вказуючи хиби російського шкільництва», покликався на факт, що «російська школа при 50 тисячах студентів викидає рік-річно на вулицю 6000 молодих людей, озлоблених проти суспільності і держави, яка загороджує їм дорогу до досягнення викоханих уже надій» [626: 374].

Звісно, за такого стану сегрегації в російських університетах годі було розраховувати на критичну масу молодих прозахідних інтелектуалів, котрі би могли по-справжньому реформувати різномасту, але орієнтальну за своєю сутністю російську спільноту. Франко ж у своїх текстах однозначно прагнув привити (хоч би одній десятині) українцям окцидентальну ідентичність, а головним інструментом і засобом передусім вважав університетську освіту. Повертаючись до його рецепції світоглядної доктрини Л. Толстого, треба зазначити, що український мислитель головню не сприймав у філософії цього «експонента самобитної рускої ідеї» (фраза-характеристика Л. Толстого

авторства адвоката М. Глушкевича, москвофіла, поета, голови товариства львівських студентів «Друг», якому формально і по суті опонував Франко, написавши 1905 р. статтю «“Ідеї” й “ідеали” галицької москвофільської молоді» [518]) його потуг месіанізму, протиставлення Сходу і Заходу, його духу «гнилизни», що дійсно опанував колективну російську свідомість, тому Франко дуже різкий і непримиренний в оцінках цієї «антитези західноєвропейського матеріалізму». Первісно цитована стаття мала назву «Щирість тону і щирість переконань» («Літературно-науковий вісник», 1905, т. 30, кн. 5, с. 101–112) і була написана у полеміці про «головну болячку нашого національного життя – розрив нашої інтелігенції на два табори, українофільський і москвофільський», а формальним приводом став скандал на ювілейному концерті москвофільського студентського товариства, коли російський консул і «старші москвофіли» демонстративно покинули зібрання [518: 410]. Франко буквально «знищує» російського літератора-класика: «Чи знає д. Глушкевич, що той геніальний Толстой брався колись реформувати людську школу з такою програмою, щоб усунути з неї всі елементи новочасної освіти, а обмежитися на самім читанні, писанні, чотирьох арифметичних діланнях та церковщині? Чи знає д. Глушкевич, що той московський месія зі своєю проповіддю «непротивлення злу» виявляється могутнім союзником російського деспотизму, хоч і як остро критикує його поодинокі діланья? Чи знає д. Глушкевич, що той «експонент самобитної рускої ідеї» в очах освічених репрезентантів західноєвропейської культури часто являється тупим ігнорантом, що береться філософствувати, не засвоївши собі ніяких основ філософічного мислення, і що його «антитеза до західноєвропейського матеріалізму» являється нічим іншим як кепсько перевареним християнством, змішаним із темним аскетизмом часів упадку старинного світа, отже, культурним пережитком, який освічена людськість давно пережила й відкинула» [518: 417].

Отож, «освічена людськість» Західної Європи як антитеза російському «фікційному єдинству», «вселюдському братерству і всемірній любові». Філософ сформулював у цій праці, зверненій передусім до української молоді, українського студентства, знамениту фразу про те, що «м и в с і р у с о ф і л и» (розрядка Франка – *В. М.*) у стосунку до тих росіян, котрі творять і поділяють «кровні, життєві здобутки вселюдської цивілізаційної праці» [518: 417], а також висловив не менш значимий присуд українцям-москвофілам – прихильникам «ідеї русского народа», теперішнього «русского міра»: «У вас н е м а н і я к и х п е р е к о н а н ь і н і я к и х в и р о б л е н и х і д е й (розрядка Франкова – *В. М.*), і ви силою інерції держитеся шаблонів, виробленим не вами, напряду, якого мета одна – н а ж и в а, к а р' е р а, о с о б и с т а к о р и с т ь (розрядка моя – *В. М.*), а при тім бажання звільнити себе від обов'язку важкої праці для добра найближчого, рідного вам народу» [518: 419].

Сьогодні для нашого суспільства, для нашої національної і культурної самосвідомості знову стає центральним питання цивілізаційних орієнтирів, цивілізаційного вибору, який здійснено, надіюсь, остаточно. Для багатьох українців «бажаний» Захід є передусім уявним матеріальним оазисом, однак, навіть здобувши певні економічні успіхи, нам не вдасться остаточно вирватись із ментальної пастки, духовної невиразності і роздвоєності між Азією і Європою. Педагогічна, філософська і публіцистична спадщина Івана Франка сьогодні є особливо актуальною, адже у ній класик переконливо дослідив і ствердив необхідність відмежуватися від Москви, бо українська національна ідентичність є іншою. Три магістральні уроки Франка можна сформулювати так: 1) окцидентальна ментальність є запорукою збереження національної окремішності України; 2) західна ідентичність сформована також і нашим матеріальними і духовними здобутками; 3) університетська ліберальна освіта є чи не найважливішим засобом модернізації нації та джерелом прилучення до психологічного і ціннісного концепту Європи.

Висновки до розділу 4

У розділі простежено еволюцію І. Франка-педагога на прикладі його рефлексій на різні освітянські та культурологічні проблеми. Доведено, що стратегічно вчений убачав своє призначення у розвиткові громадського контролю над школами, щоби формувати за європейськими демократичними цінностями українське суспільство з компетенціями людей незалежних, поінформованих і критичних.

Діахронічно проаналізовано та систематизовано наукову полеміку Франка із сучасниками про роль і методологію шкільного шевченкознавства, політичну і світоглядну полеміку з представниками народовського руху. Актуалізовано у педагогічно-освітній перспективі дослідження різні ідеологічні парадигми інтерпретації спадщини Т. Шевченка (інфантильно-дидактичну, власне народницьку, ірраціональну націоналістичну) та стверджено, що шевченкознавча діяльність І. Франка залишається дуже важливою віхою у популяризації і дослідженні художнього масиву нашого генія, а його літературознавчий, текстологічний і видавничий доробок засвідчує складні етапи рецепції та уведення в загальнонаціональний культурний простір і педагогічний зокрема.

Також досліджено інтерпретаційну майстерність критика й історика літератури та основні тенденції Франкових рефлексій на освітянську проблематику: методологія його аналізу передусім передбачав визначення своєрідного епіцентру досліджуваного твору, застосування часто різновекторних методик трактування тексту, поєднання історико-літературної та літературно-критичної моделей.

Показано, що лише в окремих пізніх Франкових текстах кінця 19-го і, передусім, вже 20-го століття, відчутне виразне прагнення до об'єктивізації опису шкільництва, а сприйняття й інтерпретація топосу «подільської бурси» у 80-х роках були суголосні своєму часові та завданням, які він ставив. Для раннього Франка (як і для більшості реалістів) властивим було прагнення до

опису чинників, що детермінують життя індивідуума та суспільства. Тобто, традиційне гомотетичне відтворення екзистенції, однак Франко-науковець і, особливо, Франко-митець до кінця 19-го століття еволюціонував у напрямі фаталістичного та індетерміністичного сприйняття екзистенції. Відзначено постійну напругу між гомотетичним та ідіографічним сприйняттям і відображенням світу. Як і літературознавчий «дрейф» у напрямі фаталістичного та індетерміністичного сприйняття екзистенції в кінці 80-х та 90-х 19-го століття, так і висвітлення педагогічної проблематики у вченого також еволюціонувало від відвертого тенденційного аналізу до більш об'єктивного, виваженого та конструктивного розгляду системних вад та недоліків тодішньої педагогіки, зрілого розуміння важливості національного чинника у школі, значення індивідуальності дидакта для формування самостійного мислення та критицизму в учнів і студентів.

У розділі доведено, що максималістська Франкова критика університетських студій на Львівському університеті та рівня викладів у ньому, датована головню другою пол. 1880-х – поч. 1890-х і стосується уже майже повністю полонізованого навчального закладу. Стверджено, що полонізаційні процеси понизили науковий рівень викладання. Франкове ангажування в поширення соціалістичних ідей в українському суспільстві позбавило вченого педагогічної та академічної наукової кар'єри, однак поставило в епіцентр вестернізації української Галичини. Франко незаперечно належав до засновників та активних діячів українського націоналізму, що його Д. Гатчінсон називає «культурним націоналізмом» на відміну від «націоналізму політичного». Підтверджено, що першим необхідним етапом українського націоналізму у його боротьбі із націоналізмами російським і польським були освітні цілі (боротьба за мову і літературу, видавництва, пресу, школу), а Франко в умовах політичної лібералізації та боротьби з домінуванням поляків у цих сферах головню вбачав боротьбу за національну вищу освіту. Письменник висновував та утверджував у своїх творах концепцію національного героя, який

невпинною і непоказною для загалу працею здобуває достойне місце свого народу серед інших. Життєвим кредо зрілого діяча стало «менше крові, більше поту», а його цілеспрямовані контакти із українською молоддю, передусім студентством, мали постійний характер, бо ґрунтувались на європейському типі світогляду, що базується на особистій свободі індивідуума та вірі у свої сили.

Доведено у роботі, що у раннього Франка питомий для нього західноєвропейський індивідуалізм дисонував із колективістськими у своїй суті соціалістичними ідеями, що і стало однією із причин його майбутнього поступового дрейфу «вправо». Це ж стосується поглядів Франка про вищу освіту, про університетське навчання: йому імпував західний ліберальний тип автономного навчального закладу із присутніми академічними свободами, де немає регламентованих державою норм і правил, передусім ідеологічних. На прикладі нищівної критики світоглядної доктрини Л. Толстого наголошено на актуальності Франкового аналізу цивілізаційного розламу між Російською імперією і збірним образом ліберальної Європи як втіленням ідей німецької класичної філософії, французького та англійського парламентаризму, гуманістичних і соціалістичних поглядів. Центральним концептом у Франка-культуролога постає «освічена людськість» Західної Європи як антитеза російському «фікційному єдинству», «вселюдському братерству і всемірній любові».

ВИСНОВКИ

У теперішніх умовах трансформації української системи освіти та науки історичний досвід національної педагогіки, зокрема дидактичні концепти І. Франка про викладання української літератури, надзвичайно актуальні, адже мислитель сформувався та діяв в «західних» цивілізаційних обставинах. На сьогодні стан вивчення доробку і рецепції Франка-педагога є незадовільним, бо головно сприймається тенденційно, крізь призму радянської педагогіки. В останні десятиліття вийшло багато різнопланових і різновартісних розвідок (серед них багато міждисциплінарних і суміжних із педагогікою та літературознавством студій з історичних, філософських, політологічних, правових та інших галузей), що дозволяє по-новому, по-сучасному осмислити та синтезувати педагогічну методологію І. Франка, хоча чимало публікацій про педагогічні погляди мислителя все ще інертні, із значними фактологічними і смисловими помилками, а то й анахронічні за методологією і фактажем, бо базовані на безкритичній компіляції праць радянських науковців 3-го періоду педагогічного франкознавства.

Педагогічна теорія є вираженням певного ширшого філософського погляду на світ, становить його своєрідну екземпліфікацію через з'ясування і засвоєння методології багатьох прикладів попередніх освітніх практик, окремих авторських методик, підтвердження дидактичними результатами, зразками, прикладами. Переважна більшість Франкових рефлексій на педагогічні проблеми позначена позитивістською філософією людини і суспільства, однак загалом у вченого концепція людини, погляди на дійсність, аксіологічні цілі і методи освіти еволюціонували поступово: від «романтизму» до «модернізму», від «природовідповідності Песталоцці» до «педагогіки прагматизму Джона Д'юї». У руслі позитивістської філософії «праці над основами», «органічної роботи», «теорії малих справ» місце школи загалом було дуже важливе, і це підтверджують десятки художніх текстів белетриста, де так чи так висвітлено образи педагогів та їхніх вихованців, а також понад півтора сотні статей,

оглядів, рецензій Франка, у яких висвітлено тогочасні педагогічні проблеми. Якщо у романтичній традиції школу як інституцію головно відображали у текстах як біографічний епізод для вираження власних письменницьких поглядів на виховання та методику навчання, подавали оцінну характеристику окремих визначних постатей педагогів, то ситуація кардинально змінилася в епоху позитивізму. Романтична модель свідомості була суто індивідуалістською, тому література і літературна критика переважно наголошувала на негативній ролі педагогічних інституцій у процесі формування окремих «незвичайних» особистостей, для яких перше зіткнення із «жорстоким» світом власне і відбувалось у школі. Позитивісти змінили загальну тональність зображення теми школи в літературі та літературознавстві, а пов'язано це було із новою «навчальною», знову просвітницькою моделлю свідомості, коли на перший план виходить роль освітніх інституцій у піднесенні морального та інтелектуального рівня всіх верств населення. Ці загальноєвропейські тенденції виразно виявились і в творчій спадщині Івана Франка з педагогічною тематикою, і в його критичних роздумах щодо освітянської проблематики.

Чільною рисою характеру визначного педагога має бути прагнення лідерства, жадання першості в навчанні, літературних і наукових спробах, незалежність й оригінальність мислення, критицизм стосовно наявного стану суспільства, відвага та здатність іти непротореним шляхом. В особистості Франка це були домінуючі складові із раннього дитинства. У «романі виховання» «Не спитавши броду» (дефініція Івана Денисюка) більш автобіографічним є образ Антонія Трацького, а не власне Граба, але насправді обидва персонажі відтворюють дві частини особистості митця: його образне та понятійне світосприйняття, його емоцію і рацію, аполлонівське та діонісіївське начало. Франко в художньому тексті «зіштовхує» у численних педагогічних діалогах власні сумніви, з'ясовує ті питання, які турбували його впродовж різних етапів життєвого шляху. Основна проблема Франкових педагогічних

пошуків все ще актуальна: школа головно звертає увагу на організацію та методику засвоєння учнями якнайбільшої кількості інформації, однак це лише перший етап і суто інструментальна справа, що позбавлена загальнокультурних і педагогічних вартостей. Художньо-педагогічний текст «Борис Граб» автор назвав нарисом, але про певну «нарисоподібність» можемо говорити доволі відносно, адже для цього жанру визначальною є художньо-публіцистична міметична нарація на документальній основі з поглибленою емпіричною достовірністю, а основою тексту мають бути дійсні факти, конкретні події та люди. Белетрист на зламі століть однозначно заперечував буквалізацію й однобічне сприйняття його творчості, тому радше варто говорити про суб'єктивну сукупність художніх висловлювань-реалізацій у літературних Франкових текстах, про авторський дискурс у конкретних часових, історичних, суспільних і культурних умовах щодо певної проблематики. У рецепції «Бориса Граба» співіснують тенденції відчитування власне життєпису письменника, історії тексту та кола проблем, тем, топосів, порушених у творі, а також цілісної культурної візії, яку часто вважають важливішою від виключно літературного аспекту. Є підстави вважати Франкові твори про школу, зокрема оповідання «Борис Граб», виявом незалежного творчого мислення, художнього аналізу проблем тогочасних освітянських інституцій, а не фактографічним фіксуванням реального життя, як часто трактують Франкову спадщину. Об'єктивне сприйняття педагогічної прози Франка можливе лише за умови історичного мислення. У центральних образах оповідання є багато автобіографічних складників, проте варто говорити про протосюжет, про пропорції художнього і фактичного, реалізацію своєрідного ідейного топосу в художньому творі.

Основою літературної освіти Франко вважав безпосереднє пізнання художнього тексту з допомогою життєписів письменників, їхніх мемуарів, спогадів сучасників, листування та інших «живих» документів епохи. Процес учіння літератури за Франком передбачає не просто набування знань чи

літературної інформації, а здобуття на основі засвоєння тексту власного досвіду, освоєння тексту, має бути постійним перетворенням і пересотворенням. Не заперечуючи доконечно можливості використання підручників, критичних розвідок для вивчення літератури, педагог відводив їм лише роль допоміжних засобів для опрацювання основного компонента у царині мистецтва слова – Тексту. Основною ж хибою у вивченні художнього твору Франко вважав вимогу до учня беззастережно прийняти готову думку-оцінку – хай навіть і правильну, але чужу. Застерігаючи від формалізованого, «єдиноправильного» прочитання літературних творів за шаблонами, від стереотипних суджень про літературу за усталеними схемами, Франко закликав до найбільшої суб'єктивності сприйняття тексту кожним реципієнтом, адже такою є специфіка літератури як виду мистецтва.

Не маючи змоги реалізувати свою модель дидактики літератури в практичній навчальній роботі, вчений активно ангажувався освітній процес через участь в українських і загальноєвропейських проектах та дискусіях про актуальні проблеми навчання і виховання молоді. На початках своєї педагогічної діяльності головно виявив себе апологетом поглядів Й. Песталоцці про перебудову суспільства на розумних і справедливих началах, розвивального навчання, елементарної освіти із дотриманням гармонійного фізичного розвитку, трудових навичок, принципу природовідповідності. Ці ідеї філантропізму спостерігаємо впродовж усієї його педагогічної творчості, а також плінний еволюційний розвиток педагогічної парадигми Франка від позитивістської педагогіки до педагогіки прагматизму. Франкова освітня доктрина була виключно проєвропейською, демократичною та гуманістичною. Вже ідеологія Просвітництва головно засуджувала зубріння та вербалізм в навчанні, засилля у школах вивчення давніх мов, відсутність продуманої системи шкільних підручників, слабкість підготовки учителів – усе це і було об'єктом критичного аналізу в текстах Франка про освітні проблеми в тогочасному шкільництві. Філантропічні виховні ідеї засновувались на

світосприйнятті громадянського суспільства, що формувалось у Німеччині та Швейцарії, ставили за мету виховувати діяльних та оптимістичних громадян-патріотів. Сталим було Франкове стремління до секуляризації та демократизації шкільництва, що було властивим для наступників Песталоцці в розвитку європейської освіти, зокрема Вільгельма фон Гумбольта (1767–1835), Йогана Гербарта (1776–1841), Августа Фребеля (1782–1852), які вже на філософських засадах неогуманізму та етизму творили педагогічний канон 2-ї пол. 19-го – поч. 20 ст. Досконало знаючи європейську педагогічну теорію та практику, Франко проектував таку школу і такого шкільного вчителя, які зуміли б виховати національний патріотизм та прагнення народу до єдності, адже наш педагог ніколи не заперечував дидактичну виховну роль рідної літератури. Філософською базою його педагогічної системи варто вважати позитивістську та утилітарну течії, що тривали і розвивались упродовж всього 19 ст. Як і в літературознавстві, у педагогічній царині наш мислитель сповідував і розвивав погляди Огюста Конта (1798–1857), Джона Стюарта Мілля (1806–1873), Герберта Спенсера (1820–1903), тому глобальними завданнями в розвитку освіти бачив поступ народу, порядок у суспільстві, плекання «людськості» (гуманізацію). Незаперечним є факт органічного тривання нашого науковця у європейській цивілізаційній простороні, бо визначальною у його світогляді була центральна проблема будь-якого світосприйняття – свобода людини, шлях до демократії як форми життєвої спільноти, а це визначило також і його еволюційний шлях до педагогіки прагматизму.

Аналіз педагогічної прози митця крізь призму дискурсивності та соціологізму показує чітку тенденцію від високого рівня критицизму та гіперболізації вад освітньої системи у ранніх текстах про австро-угорську школу у 1870–1880-х до менш інтенсивного «підмальовування» і негативної типізації особливостей освіти та ролі окремих педагогів у становленні його особистості і навчання в різних інституціях у 1890–1900-х роках. Ще одним потужним уроком Франка-педагога є його стале прагнення розвивати критичне

сприйняття у шкільному соціумі, бо освіта у вільному світі не може тільки відтворювати, тільки нагромаджувати заяложені знання і досвід: критичне сприйняття, творчість як переосмислення канонів і шаблонів, – ось напрямні формування особистості на основі літературної освіти, а «свою думку» учня чи студента педагога не повинні сприймати як нелояльність чи некомпетентність. Франко найбільше шукав у своїх учителях оригінальності мислення, незвичайних підходів в опануванні навчального матеріалу, самостійності суджень та оцінок, новаторських методик досліджень, тому опонував консерватизмові гімназійної та університетської освіти, у якій переважав здебільшого репродуктивний триб навчання.

Надзвичайну увагу надавав моральній атмосфері – у часи навчання Франка в далеко не ідеальній освіті практично не було страшної виразки корупції, яка унеможлиблювала формування особистості вільної і творчої. Усталені віками у російському суспільстві феодальні взаємини деформували справедливі стосунки та справжню повагу до вчительства як стану, бо 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. Як гуманна людина Франко не терпів найменшого посягання на людську гідність, приниження будь-кого, що траплялося часто в школах не тільки за дозволених фізичних покарань, а також і після скасування цієї ганебної практики. Щодо ж рецепції текстів з цією тематикою, то доречно позбутись інерції «совітського» прочитання класика української літератури та акцептувати власну Франкову думку про більш психологічне та літературне, а не історично-соціальне значення цих творів.

Альтруїстична позаінституційна та позакурікулярна діяльність ученого в освітній сфері є прикладом для сучасної педагогічної спільноти як треба боротися за свої права і свободи: Франко постійно відгукувався на прохання педагогічних об'єднань виступити на вічах, написати статтю про проблеми матеріального забезпечення вчителів, про різницю в оплаті праці в міських і

сільських школах, про переповнені класи, про втручання адміністрації краю та кліру у працю педагогів та інші освітні проблеми. Ініціативність активної частини суспільства, зростання ролі місцевого самоврядування в умовах децентралізації фінансування початкової та середньої освіти є теперішнім трендом європейського освітнього простору, коли більшість податків і контроль за використанням виділених коштів, за фаховою підготовкою та якістю навчального процесу ефективно здійснюється саме низовими структурами громадянського суспільства, педагогічними та батьківськими спільнотами. Напевно не можемо кваліфікувати австро-угорську монархію як демократичну державу, однак всю публіцистичну спадщину Франка пронизує боротьба за такий правовий статус учителя, який би забезпечив його творчу самореалізацію, незалежність і можливість критичного осмислення як літератури, так і суспільно-політичного життя. Франкові інтенції засвідчують його антитоталітарне світосприйняття, постійне прагнення до розвитку креативного і творчого мислення у шкільному соціумі, яке можливе лише за умови, що за вчителем не будуть надмірно «надzorувати» і він буде захищеним у соціальному та правовому плані. Франко-педагог і Франко-політик реально усвідомлював, що критичний погляд учителя та учня на світ не передбачає «правильної відповіді», «правильних» інтерпретацій літературного тексту, регламентованого способу навчання та комунікації в середній і вищій школі, а тому ефективно руйнує системні наративи державного чи будь-якого іншого авторитаризму. Франко активно заперечував своєю науковою та публіцистичною продукцією канони тоталітарного уніфікованого суспільства, коли критичне судження чи несхвальний відгук про текст, позицію чи дію опонента спричиняв особисту образу чи сприймався як вияв нелояльності, а соціальний і науковий статус вибудовувався виключно на особистих зв'язках та схваленні і підтримці близького оточення. Це засвідчує Франкову ментальну і ціннісну належність до демократичного освітнього укладу і західного, європейського гуманітарного простору загалом, а приклад його наукової і

громадянської постави все ще є надзвичайно позиточним для нашого пострадянського посттоталітарного суспільства.

Отож, «горожанська організаційна діяльність», що направлена у свої «національні ворота» – це і є Франкова формула політичних змагань, спрямованих на здобуття суб'єктності України у міжнаціональних процесах, а розвиток системи української освіти дасть змогу сформувати активне, здатне мислити самостійно і відповідати за свою долю суспільство. Тобто, Франко вже понад сто років тому вважав несуб'єктність українців у визначенні свого шляху, свого вибору наслідком нехтування освітніми питаннями, тому змагав до консенсусу різних національних суспільних груп і прошарків, вибудовував конструктивну взаємодію горожанства (громадськості) і національного передівництва (еліт). Ось чому активно ангажувався в обговорення проблеми статусу вчителя в суспільстві, його цікавило питання підготовки та кваліфікації педагогів, методологія навчання і національна позиція українських дидактів, освіта рідною мовою. Мислитель не сприймав детерміністичну концепцію людини в суспільстві і вважав, що долю жодної особи, а передусім освіченої людини, не визначає виключно провидіння, збіг обставин чи навіть суспільні чи національні умови життя. Хоч і не вважав людину також й абсолютно вільною щодо свого оточення. Цю проблемну ситуацію можна пояснити через осердя життєвої філософії Франка – позиція людини визначається її здатністю до оцінювання тих чи тих особистих чи суспільних явищ та норм, здатністю зробити вибір. Можливість оцінювати і вибирати є головною ознакою інтелектуала, особи мислячої. Звісно, що будучи прихильником емпіричного натуралізму, Франко бачив себе і людство загалом невід'ємною частиною природи, яка в процесі еволюції набула здатності мислення, що і має «ціхувати» людину вільну, тобто, – відповідальну за свої вчинки. Згрубша можна виокремити два основні типажі тодішнього галицького інтелектуала в художніх і публіцистичних творах письменника: зразковий та «ідеальний» образ Франкового сучасника-інтелігента, позначений рисами

«самомалювання», «культурного автобіографізму»; збірний типаж «лінивої», «картярської», консервативної «русько-української інтелігенції» (і народовської, і – передусім, москвофільської) у час модернізації Східної Європи. У Франкових текстах відображено реалії розвитку української громадськості Галичини, головною проблемою якої був процес дифузії національної інтелігенції, чимала частина якої доволі часто вибирала пропольську (прогерманську, промосковську) орієнтацію, ослаблюючи, обезкровлюючи можливості модернізації свого народу. Без сумніву, головну роль у такому поступі мала відіграти національна школа, освіта рідною мовою, що в умовах конституційної монархії було можливим. Тому саме на освідомлення, просвітництво «нашої публіки», поборення її пасивності і «яловості» були спрямовані зусилля, бо ж Франко як літературний критик причиною і слабого розвитку української белетристики у Галичині вважав занадто великий вплив у літературі та політиці хоча й особисто порядних і чесних, але надзвичайно консервативних, заскорузлих гімназійних учителів, які все ще сповідували літературні й естетичні правила середини 18 ст. Письменник створив промовистий образ «професорської цензури» – це і буквально, і метонімічне означення консервативно-клерикальної позиції панівної в «Просвіті», НТШ, редакціях газет і журналів народовської партії. Часто Франко вибірково і доволі суб'єктивно трактував у своїх наукових і публіцистичних працях художню та суспільно-національну діяльність своїх політичних супротивників, намагаючись балансувати між вимогами непримиренного М. Драгоманова та об'єктивною доцільністю брати участь у провідному народовському потоці національно-культурного життя Галичини 2-ї половини 19-го століття. Консервативна «шкільна естетика» закономірно стала об'єктом критики Франка, адже у світлі позитивістської філософії «праці над основами», «органічної роботи», «теорії малих справ» роль освітянських інституцій була визначальною.

Стосовно Франка маємо усталений, артикульований упродовж майже сторічного домінування чужорідного ідеологічного режиму, міф про його соціалістичну (космополітичну, інтернаціоналістську) ідентичність. Звісно, на території академічних знань, де визначальною є все-таки інакша від масових уявлень логіка фактів та аргументації, таке трактування давно уже є анахронічним та виразно однобічним. Франко – надзвичайно складний феномен українського інтелектуала з виразною європейською ідентичністю. Учений рішуче протистояв спробам заміни української наукової мови російською, польською чи німецькою як «більш поширеними», «доступними», при тім відзначав австрійську ліберальну мовну політику на протиположність шовіністичній асиміляторській практиці щодо українців в російській імперії. Часто у своїй публіцистиці Франко підкреслював той факт, що українська культура і література зокрема були джерелом і засобом формування основ тогочасної російської, особливо у 17–18 ст., натомість новопостала імперська метрополія «віддячувала» заборонами та репресіями. «Пізній» Франко уже категорично оцінював українсько-російську співпрацю, констатує її безперспективність і навіть шкоду для «загальнослов'янського» поступу, адже шовіністичне прагнення переважної більшості російських еліт всі народи «утопити» в «русском море», підживлене абсолютистською політикою царизму з його агресивним «православ'ям», нівелювало спроби гіпотетичної «вестернізації» Росії. Ментальні риси російської суспільності не дозволили сприйняти і засвоїти європейські засади індивідуалізму та права окремої особистості на вибір і розвиток, що вже тоді склали основні напрямні зокрема і європейської педагогіки. Натомість, схильність великої частини російської людності до авторитаризму і деспотії у її різних формах знайшла своє вираження у мовчазному потуранні багатовікової денационалізації українського народу самодержавними інституціями. Франко системно висвітлював оту імперську політику «обмоскалення», але не менш жорстко показував інших наших опонентів, які вже намагались полонізувати через освітню політику наш народ,

передусім інтелігенцію. Боротьба за національну школу українців і поляків була безпосередньо пов'язана із політичними змаганнями за майбутню державність, тому набувала запеклого та безкомпромісного характеру, однак провадилась усе-таки за певними цивілізованими правилами, що їх встановлювала конституція Австро-Угорщини. Єднало обидві імперії послідовне прагнення до придушення будь-яких політичних аспірацій в поневолених українців, однак через спільність релігійних і, відносно, мовних рис між «братніми» слов'янами, денационалізаційна політика росіян набула особливо відразливого та варварського характеру порівняно із германізаційними процесами. Вражає, наскільки пророчим є Франко щодо розуміння сутності московської держави, агресивного колективізму «самодержавія, народності і православія», наскільки точно визначив фальшивість та людиноненависницьку суть імперії, облудність «жандарма Європи», який і нині маскується «освободительною» війною Росії «за слов'ян», хоча вже тільки «рускоговорящих». Методи гібридної війни в російському арсеналі є незмінними уже багато років: під «шільдами» слов'янського братерства (захисту державної російської «істинної» віри, «рускоговорящих») відбувається незмінна уже впродовж віків політика агресії та поневолення сусідніх народів, антиєвропейська та антидемократична експансія тоталітаризму.

Франкові думки про моральну відповідальність та обов'язок кожного українця плекати і зберігати рідну мову не просто як інструмент, що його можна змінити, не як випадкову даність, а як щось сакральне і неояснювальне, як щось, що є неодмінною умовою духовного здоров'я людини, попросту афористичні. Написана дуже емоційно стаття «Двоязичність і дволичність» мала би стати обов'язковою лектурою для середньої і вищої школи, адже у цьому тексті Франко надзвичайно проникливо показав свою любов, своє особливе ставлення до рідної мови. Майстерно використавши інструментарій літературної і лінгвістичної герменевтики, писав про таємничий, певною мірою

містичний субстрат рідної мови і літератури та його вплив на індивідуума та цілу націю, стверджував про те, що деякі речі в житті людини неможливо пояснити за допомогою логіко-раціональних підходів. Франко став творцем української уніфікованої вищої культури, що традиційно формується і передається майбутнім поколінням через національні освітні інституції, активно формував соборну українофільську концепцію побудови модерного суспільства, наполегливо працював як науковець і митець над створенням спільної загальноукраїнської «мовної батьківщини». Саме тому в його літературній критиці та публіцистиці так багато звернень до етнічних земляків, які пережили ефект ренегатства або, за Гадамером, несуть на собі «печать відчуженості».

Якщо йдеться про Франкові практичні навчальні парадигми, про систему його педагогічних засновків, то чи не головним є стале заперечення інформаційно-репродуктивного навчання без урахування специфіки літератури як універсального виду мистецтва, проти схоластичного вивчення елементів теорії літератури, псевдо-естетичних «розборів» текстів, а також проти вивчення «кусників» та «уступів» за хрестоматіями, що не дає змоги сприйняти твір цілісно, спотворює сприйняття тексту, профанує белетристику як таку. Особлива роль у цьому процесі шкільних й університетських підручників для вивчення літератури. Методологія підручникотворення постійно цікавила Франка, його участь і критичні зауваги щодо теоретичної бази шкільного й університетського літературознавства ще належним чином не відзискані. Між тим, вони засновані на ґрунті психолого-педагогічних теорій західноєвропейських філософів освіти, а національна ідея, науково обґрунтований принцип окремішності української літератури, послідовно реалізований у працях галицьких істориків літератури спричинив вилучення із наукового обігу цих фундаментальних розвідок у совітському літературознавстві. Авторські синтези письменства, створені за принципами аллогенетичного детермінізму, попри неминучу методологічну обмеженість чи,

точніше, неповність методик комплектації та аналізу, були позначені рисами творчої індивідуальності, самобутності, що чинить такі Історії літератури не просто довідниками, посібниками чи підручниками, а особистісною, у доброму сенсі суб'єктивною лектурою для відбирача такої продукції. Треба відзначити також Франкове європейське позиціонування української галицької школи: український письменник і вчений нещадно критикував застарілу методологію і методику навчання в педагогічних інституціях Галичини, корелюючи якість освіти українців та західноєвропейських націй.

Засадничою та концептуальною в системі Франкових поглядів на програми викладання української літератури у середній і вищій школі є призабута стаття «Із лектури наших предків XI в.», у якій цілеспрямовано використано наукову схему української історії М. Грушевського, що заперечила російську шовіністичну історіографічну концепцію «общеруської» народності. Франкові доволі «моралізаторські» судження про сучасного йому читача суголосні із нинішніми оцінками і проблемою переважання так званої масової літератури над високоінтелектуальною і високодуховною белетристикою, мемуарами, рефлексіями. Другою важливою методологічною засадою Франкового бачення лектури як шкільної, так і лектури для самоосвіти масового відбирача літературної продукції поза освітніми інституціями, був європейський вимір і демократичні координати морально-етичної і наукової тематики та проблематики художніх творів для українського читача. Власне, варто ще раз наголосити на тому, що Франко дуже чітко розмежував за ціннісними характеристиками цивілізаційні кордони, бо, як ніхто інший із його сучасників знав загальноєвропейський культурний контекст не тільки теоретично, а й був залучений до нього практично через творчу та наукову працю у багатьох галузях мистецтва і науки. Відповідно, його педагогічний дискурс стосувався головних методологічних напрямів сучасної методики викладання літератури – національно-історичного, філософсько-суспільного, естетичного, інструментального. Абсолютно співвідносно до актуальних вимог

сьогодення наш класик рекомендував вивчати літературу в єдиній системі культури, у єдиній системі розвитку літератури та мистецтва. Така стратегія і сьогодні відповідає тенденціям загальноєвропейського освітнього процесу, коли розвинуте громадянське суспільство має визначати свій соціальний стандарт бажаного рівня досягнень змісту освіти, постійно корегувати його, щоб не соціально-економічні умови диктували і зумовлювали недосконалість науки, а нова динамічна система навчання визначала перспективи розвою національної спільноти. 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 аспект, вважав І. Франко, має бути головним в учінні літератури, адже літературний текст лише тоді має своє неперехідне значення, коли він змінює читача, формує людину як неповторну особистість через акцептування змісту і форми художнього твору.

Наступним уроком від Франка є потреба врахування специфіки викладання літератури як шкільного предмета, наголошування на емоційному чинникові засвоєння белетристики, на естетичному факторі рецепції слова. Для молодого читача зокрема, і для розвитку національного письменства загалом, важливим є пізнання сучасних текстів, «живої» літератури, тому потрібно вводити до шкільних програм актуальні твори своєї літератури, європейські бестселери (звісно, не завжди вони є високої проби), щоб пізнання та рецепція таких зразків масової культури відбувалось разом з учителями – «світлими провідниками». Неодмінною умовою літературної освіти має стати вироблення критичного способу бачення світу, «власна думка», власна «духова праця», що виключить однобічну формалізацію та вузько тенденційне сприйняття текстів. І це є важливим завданням для сучасної української школи, яка великою мірою все ще використовує певні інерційні ідеологічні шаблони та практику

індоктринації молодого покоління через критерії поцінування художньої творчості, що ґрунтуються на шаблонних дихотоміях. Франко завжди намагався органічно поєднувати модерну наукову методологію роботи з художнім текстом та місієність літератури та навчання у національному поступі, заперечуючи формалізм і шаблонність літературної освіти, визнавав ті функції національної літератури, які ми називаємо тепер фундаментальними: відчуття спільного походження і культурного досвіду, осердя естетичного ладу і моральних вартостей народу, сакральність певних сенсів і національної пам'яті.

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, – викладач має бути художником, перепустити інформацію через свій інтелект, почуття, витворити живий і самобутній продукт. Сам Франко був чудовим лектором, і є чимало спогадів про його непересічний талант та професійну менторську кваліфікацію. Зокрема, про це свідчить його викладацька діяльність у рамках історико-літературного курсу для української «наддніпрянської» молоді. Франко-лектор сповідував різноманітні демократичні способи комунікації із аудиторією, тому поєднував науковий стиль з елементами імпровізації, артистизму, зважав на те, що читання лекцій потребує чіткої координації темпераменту викладача та його особистості, узгодження концептуальності і форми викладу, врахування наукового рівня слухачів та яскравої наочності, ілюстрування продуманими прикладами. Його лекції ніколи не були лінійним нагромадженням фактографічного матеріалу.

Залишається дуже важливою шевченкознавча спадщина Івана Франка. Його літературознавчий, текстологічний і видавничий доробок у цій царині засвідчує складні етапи рецепції та уведення в загальнонаціональний культурний і зокрема педагогічний простір Шевченкових творів. Франкове двотомове видання «Кобзаря» 1908 року, здійснене у рамках діяльності

філологічної секції НТШ, стало етапним для майбутніх академічних видань, книгою-бестселером, неодмінною лектурою і підручником для галицьких шкіл і гімназій. Складну еволюцію поглядів та оцінок своєї шевченкознавчої праці і творчості власне Шевченка засвідчує контroversійна Франкова розвідка «Причинки до оцінення поезій Тараса Шевченка. I. “Гайдамаки”». Сьогодні є можливим і бажаним вивчення цього класичного геніального тексту Шевченка за демократичними західними дидактичними зразками, коли учням пропонують до ознайомлення різноманітну, часто діаметрально-протилежну інтерпретацію твору, а вчитель організовує групову полеміку, заохочує критичний підхід. Проблемний виклад літературного архіву безперечно розвиватиме особистість школяра чи студента. Власне, найкращим матеріалом для зіставлення двох протилежних за своєю полярністю суджень про текст, що й становить один із прийомів методу проблемних ситуацій, і будуть опінії класиків-дискутантів.

У літературознавстві схематично виокремлюємо два основні інтерпретаційні типи – історико-літературний та літературно-критичний. Іван Франко досконало володів обома інтерпретаційними моделями, що й унаочнено на прикладі його рецепції фабулярного і педагогічного мотиву «бурси» в українській літературі 2-ї пол. 19-го століття. Наскільки високо Франко цінував «мистецтво інтерпретації», скільки уваги приділяв «інтерпретаційній техніці» показує його аналіз змісту, форми і стилю публічних виступів А. Шептицького. «Бурса» стала об'єктом пильної критичної уваги Івана Франка не випадково. У руслі позитивістської філософії «праці над основами», «органічної роботи», «теорії малих справ» місце школи загалом було дуже важливе, і це підтверджують десятки художніх текстів белетриста, де так чи так висвітлено образи педагогів та їхніх вихованців, а також майже півтора сотні статей, оглядів, рецензій Франка, де він ангажується у тогочасні педагогічні проблеми. Лише в окремих текстах кінця 19-го і, передусім, вже 20-го століття, бачимо виразне прагнення до об'єктивізації опису шкільництва, а сприйняття й

інтерпретація топосу «подільської бурси» у 80-х роках були суголосні своєму часові та завданням, які він ставив. Франко своїм обов'язком вважав популяризувати цивілізаційні здобутки Західної Європи і Північної Америки, прагнув їх розвивати в українському суспільстві. Немає сумніву, що український мислитель бачив свою націю серед цієї надспільноти, бо вважав, що українці мають ті ж фундаментальні основи ментальності, перебувають у цьому ж природному середовищі, розвивають такі ж основоположні духовні цінності та ідеали. Був переконаний, що культурну самоідентифікацію українців можна змінювати і покращувати, а найкращим інструментом небезпідставно обрав освіту та науку як джерело і засіб поступу. Дослідник головно наголошував на детермінованості постання художніх текстів та мотивації поведінки їхніх героїв комплексом суспільно-педагогічних чинників; надавав увагу елементам лінгвістичної поетики, наголошував на психоаналітичних аспектах у тлумаченні художніх образів та, переважно, на гомотетичному прочитанні екзистенційної ситуації вибору, характерному для реалістично-натуралістичного напрямку. Характер інтерпретації педагогічної проблематики у Франка поступово змінювався: від прямого тенденційного «цвинтарництва», критики «підчищеного чоловічества» до більш об'єктивного, виваженого та конструктивного аналізу як системних вад та недоліків тодішньої педагогіки, так і зрілого розуміння важливості національного чинника у школі, значення індивідуальності дидакта для формування самостійного мислення та критицизму в учнів і студентів.

Позиція зрілого Франка щодо університетської освіти ще раз показує нам, наскільки багато означало для нього національне «передівництво»-інтелігенція, наскільки важливою для нього була сама можливість здобувати знання і кваліфікацію, а вся його діяльність інтелектуала і національного діяча була спрямована на кшталтування себе і свого народу. Ці слова Мойсея з 1906 року надзвичайно дисонують із Каменярськими гаслами та закликами: «Безсовісні люди» в «безпечних криївках», які використовують почуття романтичної та

ідеалістичної молоді; викінчені образи як сучасного істеблїшменту («безсовісні інтриганти, засліплені політики та тінозорі доктринери»), які жертівністю студентства здобувають свої «обскурні цілі». Неопублікований у свій час лист Франка демонструє його зріле розуміння ролі освіти у формуванні та розвитку державного народу. Сьогодні все ще є тривкою тенденція до називання Франка соціалістом, беручи до уваги діяльність в 1870–80-хрр., а між тим він незаперечно належав до засновників та активних діячів українського «культурного націоналізму» (визначення Д. Гатчінсона). Першою необхідною стадією українського націоналізму у його боротьбі із націоналізмами російським і польським закономірно стали освітні цілі: боротьба за мову і літературу, видавництва, пресу, школу, а в умовах політичної лібералізації визначальною ставала боротьба за національну вищу освіту. Життєвим кредо зрілого діяча стало «менше крові, більше поту», а його цілеспрямовані контакти із українським студентством мали постійний характер. Молодь від Франка очікувала власне наставницької, менторської участі через його художні та наукові тексти, а сам учений і митець бачив в освіченій національній еліті мету і засіб для створення майбутнього справедливого українського суспільства. Очевидно, що Франкові імпонував західний ліберальний тип автономного навчального закладу із присутніми академічними свободами. Уніфікація та одноманітність, жорстке керування зверху-вниз, відсутність справжньої демократії і виборності адміністрації – це больові точки і сучасної української вищої освіти, спадок «советщини», коли держава мала переважний і визначальний вплив на педагогічні та наукові інституції, утверджувала освітню систему «армійського» типу. Іван Франко безсумнівно був апологетом західного типу університету і в багатьох статтях висвітлював його переваги та «відповідність до європейської вдачі». Слушно стверджував, що тільки той народ стане державною нацією, котрий зуміє витворити із себе «пролетаріат інтелігенції». Стрижневу роль у цьому Франко вбачав в освіті і в формуванні прошарку національних інтелектуалів, які «по-європейськи» зуміли би взяти

відповідальність за свою долю, а не узалежнювали її від зовнішніх чинників і процесів, віктимізуючи себе. Уже у 20-му столітті Франко найбільше уваги надав дослідженню цивілізаційного розламу між Російською імперією і збірним образом ліберальної Європи як втіленням ідей німецької класичної філософії, французького та англійського парламентаризму, гуманістичних і соціалістичних поглядів. Мислитель у своїх текстах прагнув прищепити українцям окцидентальну ідентичність, а головним інструментом і засобом передусім вважав університетську освіту. Показовим є Франкове несприйняття світоглядної доктрини Л. Толстого з її потугами месіанізму та протиставлення Сходу і Заходу, її духу «гнилизни», що дійсно опанував колективну російську свідомість. Тобто, «освічена людськість» Західної Європи як антитеза російському «фікційному єдинству», «вселюдському братерству і всемірній любові». Педагогічна, філософська і публіцистична спадщина Івана Франка сьогодні є особливо актуальною. Три магістральні уроки Франка можна сформулювати так: 1) окцидентальна ментальність є запорукою збереження національної окремішності України; 2) західна ідентичність сформована також і нашими матеріальними та духовними здобутками; 3) університетська ліберальна освіта є найефективнішим засобом модернізації нації та джерелом залучення до психологічного і ціннісного концепту Європи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. «Йшла не тільки з духом часу, але й перед ним» : Наталія Кобринська та літературний процес кінця XIX–XX століття : Збірник наукових праць : до 160-річчя від дня народження Наталії Кобринської ; до 90-річчя від часу заснування Союзу Українок Америки / НАН України. Інститут Івана Франка ; Всеукраїнська громадська організація «Союз Українок» ; [наук. й літ. ред.: М. Легкий, О. Мельник, А. Швець ; відповід. ред. А. Швець ; передм. М. Заяць ; редкол.: Є. Нахлік (голова) та ін.]. – Львів, 2015. – 364 с. (Серія «Літературознавчі студії» ; вип. 22).
2. Андерсон Б. Уявлена спільнота / Бенедикт Андерсон // НАЦІОНАЛІЗМ: Антологія. – Упорядники: О. Проценко, В. Лісовий. – К. : Смолоскип, 2000. – С. 567–579.
3. Андрущенко В. Філософія і педагогіка в предметному полі освіти / Віктор Андрущенко // Філософія освіти : навч. посіб. / за заг. ред. В. Андрущенка, І. Предборської. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – С. 6–23.
4. Антонич Б.-І. Криза сучасної літератури / Богдан-Ігор Антонич // Дзвони. – Львів, 1932. – Число 12. – С. 778–783.
5. Баган О. До проблеми переосмислення концепції вивчення творчості І. Франка у школі / Олег Баган // Іван Франко в школі. Збірник науково-методичних праць / Ред. кол.: М. Гуняк (гол. ред.), Л. Гулевич, О. Баган та ін. – Вип. 1. – Дрогобич : Коло, 2003. – С. 15–23.
6. Баган О. Світоглядна еволюція Івана Франка як ключ до розуміння його творчості / Олег Баган // Іван Франко в школі. Збірник науково-методичних праць / Ред. кол.: М. Гуняк (гол. ред.), Л. Гулевич, О. Баган та ін. – Вип. 1. – Дрогобич : Коло, 2003. – С. 6–14.
7. 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.

8. Бандрівський К. Спогади про Франка-школяра / Карло Бандрівський // Спогади про Івана Франка / Упоряд., вступ. стаття і прим. М. І. Гнатюка; Худож. оформл. Б. Р. Пікулицького. – Львів : Каменяр, 1997. – С. 49–54.
9. Бандура О. М. Засвоєння понять з теорії літератури / О. М. Бандура // Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посібник / За ред. Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – С. 115–121.
10. Бандура О. М. Навчальні книги з літератури в школах Західної України / О. М. Бандура // Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посібник / За ред. Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – С. 292–294.
11. Бандура О. М. Підручники з літератури в школах Росії ХУІІІ – поч. ХХ ст. / О. М. Бандура // Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посібник / За ред. Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – С. 294–296.
12. Барабаш Ю. «Коли забуду тебе, Єрусалиме...» Гоголь і Шевченко. Порівняльно-типологічні студії / Юрій Барабаш. – Харків : «Акта», 2001. – 373 с.
13. Барабаш Ю. Не відверну лиця / Юрій Барабаш. – К. : Темпора, 2013. – 756 с.
14. Барабаш Ю. Просторінь Шевченкового Слова / Юрій Барабаш. – К. : Темпора, 2011. – 510 с.
15. Баран Є. Денисюк: притча про львівського характерника / Євген Баран // <http://pokyrys.livejournal.com/36622.html>. Передрук: Кур'єр Кривбасу. – Вересень-жовтень 2010 р. – Число 250–251. – С. 389–395.
16. Баран С. З моїх споминів про Івана Франка. В 36-ті роковини з дня смерти (28. 5. 1916 – 28. 5. 1952) / Степан Баран. – Видання «Українських вістей». – Німеччина, 1952. – 61 с.
17. Барвінський О. Спомини з мого життя / Олександр Барвінський / Упор. А. Шацька, О. Федорук; ред. Л. Винар, І. Гирич. – К. : Смолоскип, 2004. – 528 с.
18. Басс І. І., Каспрук А. А. Іван Франко: Життєвий і творчий шлях / І. І. Басс, А. А. Каспрук. – К. : Наук. думка, 1983. – 456 с.
19. Біблія. Святе Письмо Старого та Нового Завіту. Повний переклад, здійснений за оригінальними єврейськими, араміїськими та грецькими текстами. –

Видавництво оо. Василян : «Місіонер», Українське Біблійне Товариство, видавництво «Свічадо», 2007. – 1122 с. – 338 с.

20. Біленко Т. Креативна природа художнього слова Івана Франка як чинник виховного процесу / Тетяна Біленко // Іван Франко в школі. Збірник науково-методичних праць / Ред. кол.: М. Гуняк (гол. ред.), Л. Гулевич, О. Баган та ін. – Вип. 1. – Дрогобич : Коло, 2003. – С. 23–36.

21. Білецький Л. Основи української літературно-наукової критики : [навч. посібник] / Леонід Білецький. – Упоряд., авт. передм. і приміток М. М. Ільницький. – К. : Либідь, 1998. – 408 с.

22. Богачевська Л. О. Творчий підхід Ч. Діккенса й І. Франка щодо порушення проблем освіти у романах «Ніколас Нікльбі», «Девід Коперфілд» й оповіданнях «Отець-гуморист», «Schoneschreiben» (у типологічно-порівняльній площині) / Л. О. Богачевська // Вісник Житомир. держ. пед. ун-ту ім. І. Франка. – 2004. – Вип. 15. – С. 223–227.

23. Бондар Л. «Так цілком тихо...» (до взаємин І. Франка з О. Білинською) / Лариса Бондар // Українське літературознавство. Іван Франко: Статті та матеріали. – Львів, 1995. – Вип. 60. – С. 24–31.

24. Бондар Л. Від романтизму до модернізму: «Непричесані думки» Івана Денисюка / Лариса Бондар // Українське літературознавство. – Львів, 2012. – Вип. 75. – С. 127–136.

25. Бондар Л. З науково-педагогічної спадщини Івана Овксентійовича Денисюка / Лариса Бондар // Українське літературознавство. – Львів, 2011. – Вип. 73. – С. 237–254.

26. Бондар Л. Збірка І. Франка «Із днів журби»: *cherchez la femme* / Лариса Бондар // Вісник Львівського університету. Серія філологічна: Франкознавство. – Львів, 2003. – Вип. 32. – С. 3–14.

27. Бондар Л. Передмова / Лариса Бондар // Микитюк В. Іван Франко та Омелян Огоновський: мовчання і діалог / Володимир Микитюк. – ВЦ ЛНУ ім. І. Франка. – Серія: «Франкознавчі студії». – Вип. перший. – Львів, 2000. – С. 4–5.

28. Бондар Л. Три любовні історії Івана Франка / Лариса Бондар. – Дрогобич: Коло, 2007. – 88 с.
29. Борщ Ж. В. Іван Якович Франко (1856–1916) / Ж. В. Борщ // Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги. – К. : ВД «Професіонал», 2004. – С. 287–320.
30. Брагінець А. Філософські і суспільно-політичні погляди Івана Франка / А. С. Брагінець. – Львів : Книжково-журнальне вид-во, 1956. – 410 с.
31. Будний В. Методика порівняльних та поетикальних студій у лекції І. Франка «Наймичка» Т. Шевченка / Василь Будний // Українська філологія: школи, постаті, проблеми: Збірник наукових праць Міжнародної конференції, присвяченої 150-річчю від дня заснування кафедри української словесності у Львівському університеті (Львів, 23–25 жовтня 1998 р.) – Львів : Світ, 1999. – Част. 1. – С. 244–249.
32. Вакарчук І. О. Система тестувань для вступників до Львівського національного університету імені Івана Франка / І. О. Вакарчук. – Львів : Місіонер, 2002. – С. 3–47.
33. Валіцький А. Чи можливий ліберальний націоналізм? / Анджей Валіцький // НАЦІОНАЛІЗМ: Антологія. – Упоряд. О. Проценко, В. Лісовий. – К. : Смолоскип, 2000. – С. 804–821.
34. Васянович Г. П. Добро- й анти-добро-дія учителя у творчій спадщині Івана Франка / Г. П. Васянович // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – Харків, 2013. – Число 1. – С. 31–38.
35. Васянович Г. П. Йоганн-Генріх Песталоцці про морально-правову відповідальність педагога / Григорій Васянович // Вісник Житомир. держ. пед. ун-ту ім. І. Франка. – Житомир, 2003. – Вип. 12. – С. 60–62.
36. Васянович Г. Педагогічні ідеї Івана Франка / Григорій Васянович // Вибрані твори: У 5 т. – Львів : Сполом, 2005. – Т. 5. – С. 89–101.

37. Верхратський І. Злобні видумки д-ра І. Франка / Іван Верхратський. – Львів, 1907. – 125 с.
38. Вишневський О. Зміст і методи виховання у педагогічних поглядах Івана Франка / Омелян Вишневський // Педагогічна думка. – К., 2005. – Число 3. – С. 76–79.
39. Вишневський О. Педагогічні етюди. Аналітичні матеріали, концепції, публіцистика, інтерв'ю / Омелян Вишневський. – Дрогобич : редакційно-видавничий відділ ДДПУ ім. І. Франка, 2007. – 208 с.
40. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки / Омелян Вишневський. – Дрогобич : Коло, 2003. – 528 с.
41. Вишнівський Р. Особистість учителя у літературно-педагогічній спадщині Івана Франка / Роман Вишнівський // Людинознавчі студії. – Дрогобич, 2010. – Вип. 21. – С. 52–62.
42. Вишнівський Р. Принципи виховання у педагогічній спадщині Івана Франка / Роман Вишнівський // Людинознавчі студії. – Дрогобич, 2009. – Вип. 19. – С. 31–45.
43. Відділ рукописів Львівської наукової бібліотеки ім. В. Стефаника. Фонд Возняка, № 670 (машинопис).
44. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
45. Вітвицька С. С. Практикум з педагогіки вищої школи : навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 396 с.
46. Віщанська С. Автобіографічна мала проза Івана Франка та Миколи Кравчука: дискурс психологізму / Світлана Віщанська // 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 : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2010. – Т. 2. – С. 832–838.

47. Возняк М. Велетені думки і праці: шлях життя і боротьби Івана Франка / Михайло Возняк / Підгот. О. Мороз і М. Нечиталюк. – К. : Держлітвидав УРСР, 1958. – 403 с.
48. Возняк М. Житє і значіннє Івана Франка / Михайло Возняк. – Львів : НТШ, 1913. – 40 с.
49. Возняк М. Історія української літератури [Текст] : навч. посіб. У 2 кн. Кн. 1 / М. С. Возняк. – 2-е вид., випр. – Львів : Світ, 1992. – 696 с.
50. Возняк М. Історія української літератури [Текст] : навч. посіб. У 2 кн. Кн. 2 / М. С. Возняк. – 2-е вид., випр. – Львів : Світ, 1994. – 560 с.
51. Возняк М. На порозі студій над Франком / Михайло Возняк // Діло. – Львів, 1925. – Число 118. – 31 травня.
52. Возняк М. Невідомий голос Івана Франка в університетській справі / Михайло Возняк // Краківські вісті. – Краків, 1942. – Число 148. – С. 3–4.
53. Возняк М. Німецька доповідь Франка для шведа про Україну / Михайло Возняк // Львівські вісті. – Львів, 1942. – Число 133–136.
54. Возняк М. С. З життя і творчості Івана Франка / Михайло Возняк. – К. : Вид-во АН УРСР, 1955. – 304 с.
55. Возняк М. С. Іван Франко у виданнях, редагованих Лукичем / М. С. Возняк // Радянська література. – Київ, 1940. – Кн. 7. – С. 188–216.
56. Возняк М. С. Нариси про світогляд Івана Франка / Михайло Возняк. – Львів : Вид-во Львів. держ. ун-ту ім. І. Франка, 1955. – 196 с.
57. Возняк М. Спроба відбудови невикінченої повісті / Михайло Возняк // Червоний шлях. – К., 1929. – Число 1. – С. 5–9.
58. Возняк М. Титан праці / Михайло Возняк. – Львів : Вільна Україна, 1946. – 93 с.
59. Возняк М. Шум за вплив Анценгрубера на Франка / Михайло Возняк // Львівські вісті. – Львів, 1942. – С. 283–285.

60. Возняк Т. Манівці раціоналізму / Тарас Возняк // Тексти та переклади. – Харків : Фоліо, 1998. – С. 139–152.
61. Волошина Н. Й. Критерії оцінювання і система обліку знань, умінь і навичок учнів / Н. Й. Волошина // Наукові основи методики літератури. – К. : Ленвіт, 2002. – С. 191–195.
62. Волошина Н. Й. Ми є. Були. І будем ми! Виховання національної самосвідомості учнів засобами художньої літератури: Навч.-метод. посіб. / Н. Й. Волошина, Т. О. Яценко, Н. М. Логвіненко, І. В. Одинець, С. О. Жила, З. О. Шевченко, Г. Л. Бійчук, А. М. Фасоля, А. Л. Ситченко, А. В. Градовський; Ін-т педагогіки АПН України. – К. : Ленвіт, 2003. – 215 с.
63. Гаврилюк О. Вивчення творчості Івана Франка в школі / О. Гаврилюк. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2001. – 62 с.
64. Гарасим Я. Культурно-історична школа в українській фольклористиці / Ярослав Гарасим. – Львів : ЛДУ ім. І. Франка, 1999. – 143 с.
65. Гарасим Я. Фольклористичні студії І. Денисюка / Ярослав Гарасим // Денисюк І. Літературознавчі та фольклористичні праці: У 3 т., 4 кн. – Львів : Львівський національний університет імені Івана Франка, 2005. – Т. 3: Фольклористичні дослідження. – С. 3–14.
66. Гатчінсон Д. Культурний і політичний націоналізм / Джон Гатчінсон // НАЦІОНАЛІЗМ: Антологія. – Упоряд. О. Проценко, В. Лісовий. – К. : Смолоскип, 2000. – 872 с.
67. Глинка Л., Чехович К. Богословське наукове товариство у Львові в першій десятиліттю свого існування (1923 – 1933) / Л. Глинка, К. Чехович. – Львів, 1934. – 92 с.
68. Гнатюк М. Аксиологічний елемент у мемуаристиці (на прикладі спогадів про Івана Франка) / Михайло Гнатюк // Проблеми літературознавства і художнього перекладу. – Львів : НТШ, 1997. – С. 134–140.
69. Гнатюк М. Безкомпромісна полеміка. До взаємин Івана Франка з Іваном Верхратським / Михайло Гнатюк // Дзвін. – Львів, 1996. – Число 8. – С. 141–144.

70. Гнатюк М. І. Іван Франко і проблеми теорії літератури : навч. посіб. / Михайло Гнатюк. – К. : ВЦ «Академія», 2011. – 240 с. (Серія «Альма-матер»).
71. Гнатюк М. І. Іван Франко у літературно-естетичних концепціях його часу / Михайло Гнатюк. – Львів : Каменярь, 1999. – 181 с.
72. Гнатюк М. Історія української літературної критики (XIX – початок XX ст.) / Михайло Гнатюк. – Львів-Брно : Vydal a vytiskl Tribun EU s. r. o., 2013. – 180 с.
73. Гнатюк М. Літературознавчі концепції в Україні другої половини XIX – початку XX ст. / Михайло Гнатюк. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2002. – 208 с.
74. Гнатюк М. Михайло Возняк і його «Історія української літератури». Передмова / Михайло Гнатюк // Михайло Возняк. Історія української літератури. – Львів : Світ, 1992. – Кн. 1. – С. 3–30.
75. Гнатюк М. Специфіка мемуарів (до проблеми документального та особистісного у спогадах про Івана Франка) // Франкознавчі студії / Є. Пшеничний (голов. ред), А. Войтюк, В. Винницький та ін. – Дрогобич : Вимір, 2002. – Вип. 2. – С. 171–185.
76. Гнатюк М. У колі друзів і приятелів / Михайло Гнатюк // Спогади про Івана Франка / Упоряд., вступ. стаття і прим. М. І. Гнатюка; Худож. оформл. Б. Р. Пікулицького. – Львів : Каменярь, 1997. – С. 3–36.
77. Голод Р. Іван Франко та літературні напрями кінця XIX – початку XX століття / Роман Голод. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2005. – 284 с.
78. Голод Р. Позитивізм як світоглядно-філософське підґрунтя творчого методу Івана Франка / Роман Голод // Іван Франко: дух, наука, думка, воля: Матеріали Міжнародного наукового конгресу, присвяченого 150-річчю від дня народження Івана Франка (Львів, 27 вересня – 1 жовтня 2006 р.). – Львів : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2008. – Т. 1. – С. 274–285.
79. Гольберг М. Оповідання Івана Франка «Борис Граб». До проблеми: Іван Франко про читача і читання / Марк Гольберг // Українське літературознавство. – Львів, 2010. – Вип. 72. – С. 43–51.

80. Гольберг М. Франкознавчі етюди / Марк Гольберг. – Дрогобич : Коло, 2007. – 164 с.
81. Гопкінз Дейвід. Оцінювання для розвитку школи / Дейвід Гопкінз ; переклад з англ. Галини Вець. – Львів : Літопис, 2003. – 256 с.
82. Горак Р., Гнатів Я. Quo tendis. Ч. 1: Відхід / Р. Горак, Я. Гнатів. – Львів : ВЦ ЛНУ імені Івана Франка, 2009. – Кн. десята. – 434 с.
83. Горак Р., Гнатів Я. Quo tendis. Ч. 2 : У притворі вічності / Р. Горак, Я. Гнатів. – Львів : ВЦ ЛНУ імені Івана Франка, 2009. – Кн. десята. – 357 с.
84. Горак Р., Гнатів Я. В поті чола! / Р. Горак, Я. Гнатів. – Львів : ВЦ ЛНУ імені Івана Франка, 2005. – Кн. шоста. – 532 с.
85. Горак Р., Гнатів Я. Іван Франко. Гімназія / Р. Горак, Я. Гнатів. – Львів : Місіонер, 2002. – Кн. третя. – 360 с.
86. Горак Р., Гнатів Я. Іван Франко. Рід Якова / Р. Горак, Я. Гнатів. – Львів : Місіонер, 2000. – Кн. перша. – 232 с.
87. Горак Р., Гнатів Я. Іван Франко. Університет / Р. Горак, Я. Гнатів. – Львів : ВЦ ЛНУ імені Івана Франка, 2004. – Кн. четверта. – 472 с.
88. Горак Р., Гнатів Я. Іван Франко. Цілком нормальна школа / Р. Горак, Я. Гнатів. – Львів: Місіонер, 2001. – Кн. друга. – 204 с.
89. Горак Р., Гнатів Я. Катастрофа / Р. Горак, Я. Гнатів. – Львів : ВЦ ЛНУ імені Івана Франка, 2008. – Кн. дев'ята. – 480 с.
90. Горак Р., Гнатів Я. Протистояння / Р. Горак, Я. Гнатів. – Львів : ВЦ ЛНУ імені Івана Франка, 2006. – Кн. сьома. – 584 с.
91. Горак Р., Гнатів Я. Роки страждань / Р. Горак, Я. Гнатів. – Львів : ВЦ ЛНУ імені Івана Франка, 2007. – Кн. восьма. – 546 с.
92. Горак Р., Горак І. «В інтересі правди» (Листи Івана Ющишина до Івана Франка) / Роман Горак, Іван Горак // Українське літературознавство. – Львів, 2006. – Вип. 68. – С. 344–358.
93. Горбач Н. Філософські переконання Івана Франка / Назар Горбач. – Львів :

Каменяр, 2006. – 112 с.

94. Горбач О. О. Огоновського «Історія літератури руської» (1887–1894). Післяслово / Олекса Горбач // Історія літератури руської [української]. – Частина I. – Львів, 1887; Частина IV. – Львів, 1894. (Фотопередрук Олекси Горбача). – Мюнхен, 1992. – С. 1–16.

95. Грабович Г. До історії української літератури. Дослідження, есе, полеміка / Григорій Грабович. – К. : Основи, 1997. – 604 с.

96. Грабович Г. Тексти і маски / Григорій Грабович. – К. : Критика, 2005. – 312 с.

97. Грабович Г. Шевченкові «Гайдамаки». Поема і критика. / Григорій Грабович. – Наук. ред. Олесь Федорук. – К. : Критика, 2013. – 360 с.

98. Грицак Я. Дух, що тіло рве до бою (Спроба політичного портрета Івана Франка) / Ярослав Грицак. – Львів : Каменяр, 1990. – 176 с.

99. Грицак Я. Пророк у своїй Вітчизні. Франко та його спільнота (1856–1886) / Ярослав Грицак. – К. : Критика, 2006. – 631 с.

100. Гром'як Р. Історія української літературної критики (від початків до кінця XIX століття). [Посібник для студентів гуманітарних факультетів вищих навчальних закладів] / Роман Гром'як. – Тернопіль : Підручники і посібники, 1999. – 224 с.

101. Гром'як Р. Цілісне сприймання художнього твору / Роман Гром'як // Давне і сучасне: Вибрані статті з літературознавства. – Тернопіль : Лілея, 1997. – С. 33–41.

102. Гронлунд Норман Е. Оцінювання студентської успішності : практичний посібник / Норман Е. Гронлунд. – К. : Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. – 312 с.

103. Гузар З. «Іван Франко у школі» / Зенон Гузар // Іван Франко в школі. Збірник науково-методичних праць / Ред. кол. Л. Гулевич (гол. ред.), Є. Пшеничний, Л. Гузар та ін. – Вип. другий. – Дрогобич : Коло, 2009. – С. 82–112.

104. Гузар З. Особливості креаціонізму в оповіданні І. Франка «Борис Граб» (Префігураційно-ейдологічний аспект) / Зенон Гузар // Франкознавчі студії: зб.

- наук. праць. Вип. 1 / ред. кол.: Є. Пшеничний (гол. ред), А. Войтюк, В. Винницький та ін. – Дрогобич : Коло, 2001. – С. 5–11.
105. Гузар З. П. Іван Франко на Дрогобиччині / Зенон Гузар // Література в школі. Наукові записки / Ред. кол. : О. М. Бандура, Б. М. Калмановський, С. М. Кестель, О. М. Мазуркевич (відп. ред.), Н. І. Падалка, К. М. Сторчак. – Т. XVII. Серія філологічна. – Вип. IV. – К. : Рад. школа, 1961. – С. 87–116.
106. Гузар З. Перехресні стежки поезії Івана Франка / Зенон Гузар // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – К., 2000. – Число 6 (9). – С. 116–128.
107. Гузар З. Перехресні стежки поезії Івана Франка: Книжка для вчителя / Зенон Гузар. – Львів, 2000. – 108 с.
108. Гузар З. Універсум поета (зауваги до вивчення життєпису і поетичного шляху Івана Франка / Зенон Гузар // Іван Франко в школі. Збірник науково-методичних праць / Ред. кол.: М. Гуняк (гол. ред.), Л. Гулевич, О. Баган та ін. – Вип. 1. – Дрогобич : Коло, 2003. – С. 56–87.
109. Гузар З. П. Вступ до франкознавства : монографія / З. П. Гузар. – Дрогобич : ДДПУ ім. І. Я. Франка, 2008. – 358 с.
110. Гулевич Л. Методика навчання української літератури. Практикум : навчально-методичний посібник / Лілія Гулевич. – Дрогобич : Вид. відділ Дрогобицького педагогічного ун-ту імені Івана Франка, 2014. – 150 с.
111. Гундорова Т. «Сучасне українське франкознавство: між «життям» і «творчістю» / Тамара Гундорова // Іван Франко: Тексти. Факти. Інтерпретації: Збірник наукових праць / НАН України. Інститут Івана Франка; Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка; Редкол.: М. Жулинський (голова) та ін.; Відп. і літ. ред. та упоряд. Є. Нахлік. – Київ; Львів, 2011. – Випуск I: Огляди. Статті. Твори. Листування. Спогади. Бібліографія. – С. 28–40.
112. Гундорова Т. Франко не Каменяр. Франко і Каменяр / Тамара Гундорова. – К. : Критика, 2006. – 352 с.
113. Гуняк М. До проблеми шкільного Франкознавства / Михайло Гуняк // Іван

- Франко в школі. Збірник науково-методичних праць / Ред. кол.: М. Гуняк (гол. ред.), Л. Гулевич, О. Баган та ін. – Вип. 1. – Дрогобич : Коло, 2003. – С. 88–95.
114. Гадамер Г.-Г. Батьківщина і мова / Г.-Г. Гадамер // Герменевтика і поетика. – Вибрані твори: пер. з нім. – К. : Юніверс, 2001. – С. 188–194.
115. Гадамер Г.-Г. Різноманітність мов і розуміння світу / Г.-Г. Гадамер // Герменевтика і поетика. – Вибрані твори: пер. з нім. – К. : Юніверс, 2001. – С. 164–175.
116. Д'юї Дж. Демократія і освіта / Джон Д'юї ; переклали з англ. Ірина Босак, Мирослава Олійник, Галина Пехник. – Львів : Літопис, 2003. – 294 с.
117. Демчук Н. Р. Концепція посіву бібліопсихологічних цінностей : (оповідання Івана Франка «Борис Граб» : текстуальний аналіз) / Н. Р. Демчук // Вісник Львівського університету. – Серія: Мистецтвознавство.– Вип. 6. – Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2006. – С. 130–149.
118. Денисюк І. «Гнідан О. Д. «Історія української літератури кінця ХІХ – початку ХХ століття: практичні завдання» / Іван Денисюк // Денисюк І. Літературознавчі та фольклористичні праці: у 3 т., 4 кн. – Львів : [У надзаг.: Львівський національний університет імені Івана Франка], 2005. – Т. 1: Літературознавчі дослідження. – Кн. 2. – С. 242–247.
119. Денисюк І. «На перехресті часів» (Замість автобіографії) / Іван Денисюк // Денисюк І. О. Літературознавчі та фольклористичні праці: У 3 т., 4 кн. – Львів : [У надзаг.: Львівський національний університет імені Івана Франка], 2005. – Т. 1: Літературознавчі дослідження. – Кн. 2. – С. 327–344.
120. Денисюк І. «Не спитавши броду» як роман виховання / Іван Денисюк // Денисюк І. Літературознавчі та фольклористичні праці: у 3 т., 4 кн. – Львів : [У надзаг.: Львівський національний університет імені Івана Франка], 2005. – Т. 2: Літературознавчі дослідження. – Кн. 3. – С. 174–191.
121. Денисюк І. «Усе мистецьке є символом» (Розшифровані й нерозшифровані символи у «Перехресних стежках») / Іван Денисюк // Українське літературознавство. Іван Франко: Статті і матеріали. – Львів, 2001. – Вип. 64. –

С. 3–12.

122. Денисюк І. Академік з легенди / Іван Денисюк // Денисюк І. О. Літературознавчі та фольклористичні праці: У 3 т., 4 кн. – Львів : [У надзаг.: Львівський національний університет імені Івана Франка], 2005. – Т. 1. – Кн. 2. – С. 381–409.

123. Денисюк І. Вивчення майстерності байок Леоніда Глібова у вузі / Іван Денисюк // Денисюк І. О. Літературознавчі та фольклористичні праці: у 3 т., 4 кн. – Львів : [У надзаг.: Львівський національний університет імені Івана Франка], 2005. – Т. 1: Літературознавчі дослідження. – Кн. 2. – С. 3–5.

124. Денисюк І. Володіти мовами нелегко. Навіть рідною / Іван Денисюк // Високий замок, 1 липня. – Львів, 2004.

125. Денисюк І. Іван Франко в школі. Рецензія / Іван Денисюк // Денисюк І. О. Літературознавчі та фольклористичні праці: У 3 т., 4 кн. – Львів : [У надзаг.: Львівський національний університет імені Івана Франка], 2005. – Т. 2: Франкознавчі дослідження. – С. 386–389.

126. Денисюк І. М. Возняк – фундатор українського франкознавства / Іван Денисюк // Денисюк І. О. Літературознавчі та фольклористичні праці: У 3 т., 4 кн. – Львів : [У надзаг.: Львівський національний університет імені Івана Франка], 2005. – Т. 2. – С. 253–257.

127. Денисюк І. Михайло Павлик / Іван Денисюк. – К. : Держлітвидав, 1960. – 169 с.

128. Денисюк І. На далеку дорогу життя Франкове візьмемо слово (Вступна стаття до вибраних творів для школярів середнього віку) / Іван Денисюк // Денисюк І. О. Літературознавчі та фольклористичні праці: У 3 т., 4 кн. – Львів : [У надзаг.: Львівський національний університет імені Івана Франка], 2005. – Т. 2: Франкознавчі дослідження. – С. 275–292.

129. Денисюк І. Невичерпність атома / Упоряд. та передм. Т. Пастуха. – Львів : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2001. – 319 с.

130. Денисюк І. Новаторство Франка-прозаїка / Іван Денисюк // Іван Франко: дух,

наука, думка, воля: Матеріали Міжнародного наукового конгресу, присвяченого 150-річчю від дня народження Івана Франка (Львів, 27 вересня – 1 жовтня 2006 р.). – Львів : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2008. – Т. 1. – С. 7–21.

131. Денисюк І. О. Кілька міркувань щодо висвітлення української літератури (з приводу сучасного підручника) / Іван Денисюк // Денисюк І. О. Літературознавчі та фольклористичні праці: У 3 т., 4 кн. – Львів : [У надзаг.: Львівський національний університет імені Івана Франка], 2005. – Т. 1 : Літературознавчі дослідження. Кн. 2. – С. 254–268.

132. Денисюк І. О. Літературознавчі та фольклористичні праці : [у 3 т., 4 кн.] / Іван Овксентійович Денисюк. – Львів : вид-во Львів. ун-ту, 2005. – Т. 2 : Франкознавчі дослідження. – 528 с.

133. Денисюк І. Політичне оповідання І. Франка / Іван Денисюк // Денисюк І. О. Літературознавчі та фольклористичні праці: У 3 томах, 4 книгах. – Львів : [У надзаг.: Львівський національний університет імені Івана Франка], 2005. – Т. 2: Франкознавчі дослідження. – С. 85–95.

134. Денисюк І. Розвиток української малої прози XIX – поч. XX ст. / Іван Денисюк. – Львів : Академічний експрес, 1999. – 280 с.

135. Денисюк І. Франкознавство у Львівському університеті / Іван Денисюк // Денисюк І. О. Літературознавчі та фольклористичні праці: У 3 т., 4 кн. – Львів: [У надзаг.: Львівський національний університет імені Івана Франка], 2005. – Т. 2: Франкознавчі дослідження. – С. 259–265.

136. Денисюк І. Франкознавство: здобутки, втрати, перспективи / Іван Денисюк // Денисюк І. О. Літературознавчі та фольклористичні праці: У 3 т., 4 кн. – Львів: [У надзаг.: Львівський національний університет імені Івана Франка], 2005. – Т. 2: Франкознавчі дослідження. – С. 238–245.

137. Денисюк І. Як помістити Франка за шкільною партою? / Іван Денисюк // Денисюк І. О. Літературознавчі та фольклористичні праці: У 3 т., 4 кн. – Львів: [У надзаг.: Львівський національний університет імені Івана Франка], 2005. – Т. 2: Франкознавчі дослідження. – С. 293–298.

138. Денисюк І. Перебудова і франкознавство / Іван Денисюк // Денисюк І. О. Літературознавчі та фольклористичні праці: У 3 т., 4 кн. – Львів: [У надзаг.: Львівський національний університет імені Івана Франка], 2005. – Т. 2: Франкознавчі дослідження. – С. 215–238.
139. Денисюк І. Франкова концепція національної літератури / Іван Денисюк // Денисюк І. О. Літературознавчі та фольклористичні праці: У 3 т., 4 кн. – Львів: [У надзаг.: Львівський національний університет імені Івана Франка], 2005. – Т. 2: Франкознавчі дослідження. – С. 299–305.
140. Дзеверін О. Г. Педагогічні погляди І. Я. Франка/ О. Г. Дзеверін // Іван Якович Франко. Педагогічні статті і висловлювання [Упор. О. Г. Дзеверін]. – К. : Рад. школа, 1960. –С. 5–19.
141. Діалогічне прочитання української літератури : монографія / Г. Токмань, М. Корпанюк, Г. Мазоха та ін. ; за заг. ред. Г. Токмань. – К. : Міленіум, 2007. – 486 с.
142. Дімаров А. Заперечення віджилої практики і спрага нових відкриттів (Розмова Анатолія Дімарова та Михайла Слабошпицького) / Анатолій Дімаров // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – К., 2006. – Число 7–8. – С. 21–32.
143. Донцов Д. Дві літератури нашої доби / Дмитро Донцов. – Львів : Просвіта, 1991. – 296 с.
144. Дончик В. Про «Історію літератури», якої досі не було // Академічна «Історія української літератури» в 10 томах (матеріали засідань науково-редакційної комісії, «Круглих столів» інших наукових обговорень та планів томів. – К. : «Фенікс», 2005. – С. 4–13.
145. Дорошенко В. Пам'яті Каменяря. Василь Лукич (1865–1938) / Володимир Дорошенко // Літ.-наук. додаток до «Нового часу». – Львів, 1938. – Число 42.
146. Дорошенко В. Страдницький шлях Івана Франка / Володимир Дорошенко. – ЗНТШ. – Нью Йорк, 1957. – Т. 156. – С. 9–48.
147. Дорошенко В. Шкільні задачі Івана Франка (3 нагоди 20-ліття смерті). [Передрук] / Володимир Дорошенко // Іван Франко в школі. Збірник науково-

- методичних праць / Ред. кол.: Л. Гулевич (гол. ред.), Є. Пшеничний, Л. Гузар та ін. – Вип. другий. – Дрогобич : Коло, 2009. – С. 245–253.
148. Драгоманов М. Дотепи професора Ом. Огоновського / Михайло Драгоманов// Народ. – Львів, 1894. – № 11–12. – С. 181–187.
149. Дронь К. Міфологізм у художній прозі Івана Франка / Катерина Дронь. – К. : Наук. думка, 2013. – 242 с.
150. Дюрінг С. Література – двійник націоналізму? / Саймон Дюрінг // Слово. Знак. Дискурс : Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / За ред. М. Зубрицької. – Львів : Літопис, 1996. – С. 565–566.
151. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
152. Євангеліє від святого Матвія: 13, 31–34.
153. Євтух М. Б. Учителем школа стоїть: до 150-річчя від дня народження Івана Франка / М. Б. Євтух // Педагогічна газета. – К., 2006. – № 10. – С. 1; 3.
154. Євшан М. Іван Франко (Нарис його літературної діяльності) // Євшан М. Критика; Літературознавство; Естетика / Упоряд. Н. Шумило. – К. : Основи, 1998. – С. 135–153.
155. Єфремов С. Іван Франко: Критично-біографічний нарис // Сергій Єфремов. – Вид. 2-е, з додатками. – К. : Слово, 1926. – 256 с.
156. Єфремов С. Історія українського письменства / Сергій Єфремов. – Нью Йорк, 1991. – Вид. четверте, з одмінами й додатками. – Т. I. – 445 с.
157. Єфремов С. Історія українського письменства / Сергій Єфремов. – Нью Йорк, 1991. – Вид. четверте, з одмінами й додатками. – Т. II. – 456 с.
158. Єфремов С. Співець боротьби і контрастів: Спроба літературної біографії і характеристики Івана Франка / Сергій Єфремов. – К. : Вік, 1913. – 208 с.
159. Жила С. О. Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи : монографія / С. О. Жила. – Чернігів : РВК «Деснянська правда», 2004. –

360 с.

160. Забужко О. Філософія української ідеї та європейський контекст: франківський період / Оксана Забужко. – К. : Факт, 2006. – 156 с. (Сер. «Висока полиця»).

161. Зайцев О., Беген О., Стефанів В. Націоналізм і релігія: Греко-Католицька церква та український націоналістичний рух у Галичині (1920–1930-ті роки) / Олександр Зайцев, Олег Беген, Василь Стефанів / За заг. ред. О. Зайцева. – Львів : Видавництво Українського Католицького університету, 2011. – 384 с., іл.

162. Захарова В. Роль Івана Франка в історії методики викладання літератури (за оповіданням «Борис Граб») / В. Захарова // Українська література в загальноосвітній школі. – К., 2008. – Число 9. – С. 25–27.

163. Захлюпана Н. Іван Франко про реформування школи і сучасність / Ніна Захлюпана // 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 : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2010. – Т. 2. – С. 924–930.

164. Заячківська Н. Погляди Івана Франка на моральне виховання (за збіркою «Мій Ізмарагд») / Н. Заячківська // 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 : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2010. – Т. 2. – С. 967–977.

165. Збірник конкурсних тестових завдань з української літератури. – Львів : Ред.-вид. відділ Львівського ун-ту, 1998. – 304 с. (співавтори: Боднар Л. П., Будний В. В., Лабач М. М., Корнійчук В. С., Микитюк В. І. та ін.).

166. Збірник конкурсних тестових завдань з української літератури. – Львів : Ред.-вид. відділ Львівського ун-ту, 1999. – 494 с. (співавтори: Боднар Л. П., Будний В. В., Корнійчук В. С., Микитюк В. І. та ін.).

167. Збірник конкурсних тестових завдань з української літератури. – Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2002. – 444 с. (співавтори: Боднар Л. П., Будний В. В., Корнійчук В. С., Крохмальний Р. О., Крупач М. П., Микитюк В. І. та ін.).
168. Зеров М. Франко – поет / Микола Зеров // Твори: У 2 т. – Т. 2: Історико-літературні та літературознавчі праці / Упорядкування Г. П. Кочура, Д. В. Павличка. – К. : Дніпро, 1990. – С. 457–491.
169. Зорівчак Р. П. Іван Франко як поцінувач і перекладач англійської літератури: перспективи майбутніх досліджень / Роксоляна Зорівчак. – Виступ 5.02.2011 на VIII щорічних Академічних читаннях пам'яті президента АН вищої школи України В. І. Стріхи (1931–1999) у КНУ ім. Т. Шевченка // Статті академіків АНВШУ. Режим дост.: <http://www.anvsu.org.ua/index.files/Articles/Anglophone%20Literature.htm>).
170. Зубрицька М. Homo legens: читання як соціокультурний феномен / Марія Зубрицька. – Львів : Літопис, 2004. – 352 с.
171. Зубрицький М. Іван Франко і Львівський університет / Михайло Зубрицький // Українська філологія: школи, постаті, проблеми: Збірник наукових праць Міжнародної конференції, присвяченої 150-річчю від дня заснування кафедри української словесності у Львівському університеті (Львів, 23–25 жовтня 1998 р.) – Львів : Світ, 1999. – Част. 1. – С. 190–193.
172. І. Франко й франкіяна на Заході. Статті й матеріали (з приводу століття народин 1856–1956) / За ред. Яр. Рудницького. – Українська Вільна Академія Наук. Збірник Заходознавства. – Т. IV (2). – Вінніпег, 1957. – 231 с. [Видано засобами Фундації ім. Шевченка].
173. Іван Франко – письменник, мислитель, громадянин: Матеріали Міжнародної наукової конференції (Львів, 25–27 вересня 1996 р.). – Львів : Світ, 1998. – 872 с.
174. Іван Франко в школі. Збірник матеріалів виїзного засідання відділу методики літератури НДП УРСР, присвяченого 100-річчю з дня народження І. Я. Франка. – Дрогобич, 1957. – 188 с.
175. Іван Франко в школі. Збірник науково-методичних праць / Ред. кол.:

- Л. Гулевич (гол. ред.), Є. Пшеничний, З. Гузар та ін. – Вип. 2. – Дрогобич : Коло, 2009. – 257 с.
176. Іван Франко в школі. Збірник науково-методичних праць / Ред. кол.: М. Гуняк (гол. ред.), Л. Гулевич, О. Баган та ін. – Вип. 1. – Дрогобич : Коло, 2003. – 260 с.
177. Іван Франко нам далекий і близький (сторінки серболужицької Франкіани) / Упорядники В. Моторний та О. Лазор. – Львів : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2006. – 106 с.
178. Іван Франко у критиці: західноукраїнська рецепція 20-30-х років ХХ ст. / Упорядник і автор вступного слова Микола Ільницький. – Львів : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2010. – 432 с.
179. Іван Франко. «Зів'яле листя»: тексти, матеріали, дослідження : [зб. наук. пр.] / ЛНУ ім. І. Франка, Філол. ф-т, Каф. укр. л-ри ім. М. Возняка ; [упорядкув. П. Я. Салевича]. Львів : ТзОВ «Сплайн», 2007. – 425 с. (Серія «Українська філологія: школи, постаті, проблеми» ; вип. 7).
180. Іван Франко. Педагогічні статті і висловлювання / [Упоряд. О. Г. Дзевєрін]. – К. : Рад. школа, 1960. – 299 с.
181. Іван Франко. Шевченкознавчі студії / Упоряд. та авт. передм. М. Гнатюк. – Львів : Світ, 2005. – 472 с.
182. Іван Франко: Документи і матеріали. 1856 – 1965. – К. : Наук. думка, 1966. – 543 с.
183. 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 : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2010. – Т. 2. – 1150 с.
184. Іван Франко: дух, наука, думка, воля: Матеріали Міжнародного наукового конгресу, присвяченого 150-річчю від дня народження Івана Франка (Львів, 27 вересня – 1 жовтня 2006 р.). – Львів : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2008. – Т. 1. – 1160 с.
185. Іван Франко: Статті і матеріали. – Зб. 1–12. – Львів : Вид-во ЛДУ, 1948–1965.
186. Іван Франко: Тексти. Факти. Інтерпретації: Збірник наукових праць / НАН

України. Інститут Івана Франка; Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка; Редкол.: М. Жулинський (голова) та ін.; Відп. і літ. ред. та упоряд. Є. Нахлік. – Київ; Львів, 2011. – Випуск I: Огляди. Статті. Твори. Листування. Спогади. Бібліографія. – 440 с.

187. Іванишин М. Вивчення публіцистики Івана Франка в школі / Мирослава Іванишин // Іван Франко в школі. Збірник науково-методичних праць / Ред. кол.: М. Гуняк (гол. ред.), Л. Гулевич, О. Баган та ін. – Вип. 1. – Дрогобич : Коло, 2003. – С. 112–115.

188. Іванишин П. Агон, або перипетії одного захисту: монографія / Петро Іванишин. – Дрогобич : Посвіт, 2015. – 272 с.

189. Іванишин П. Національний імператив Івана Франка і методологічні засади освітянських реформ // Іван Франко в школі. Збірник науково-методичних праць / Ред. кол.: М. Гуняк (гол. ред.), Л. Гулевич, О. Баган та ін. – Вип. 1. – Дрогобич : Коло, 2003. – С. 116–122.

190. Іванишин П. Національний спосіб розуміння в поезії Т. Шевченка, Є. Маланюка, Л. Костенко / Петро Іванишин. – К. : Академвидав, 2008. – 392 с.

191. Ільницький М. Критики і критерії: літературно-критична думка в Західній Україні 20-30-х рр. ХХ ст. / Микола Ільницький. – Львів : ВНТЛ, 1998. – 148 с.

192. Ільницький М. М. Між ідеологією і естетикою. Франкознавчі дослідження міжвоєнного двадцятиліття в Західній Україні / Микола Миколайович Ільницький // Іван Франко у критиці: західноукраїнська рецепція 20-30-х років ХХ ст. [Упорядник і автор вступного слова Микола Ільницький]. – Львів : ВЦ ЛНУ імені Івана Франка, 2010. – С. 3–24.

193. Ільницький М. М. У фокусі віддзеркалень: Статті. Портрети. Спогади / Микола Миколайович Ільницький. – Львів : Львів. націон. університет ім. І. Франка, 2005. – 552 с.

194. Інгарден Р. Про пізнавання літературного твору. – Пер. з польськ. // Слово. Знак. Дискурс: Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / За ред. М. Зубрицької. – Львів : Літопис, 1996. – С.139–163.

195. Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка. – Ф. 3. – № 1620.
196. Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка. – Ф. 3. – № 1634.
197. Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка. – Ф. 3. – № 1725.
198. Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка. – Ф. 3. – № 1608. Арк. 375. Лист Василя Лукича (Володимира Левицького) до І. Франка від 3 липня 1896 р.
199. Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка. – Ф. 3. – № 1612. – Арк. 7–9.
200. Ісаїв П. Як «Нова зоря» зорить / Петро Ісаїв // Дзвони. – Львів, 1932. – Ч. 5. – С. 364–375.
201. Каневська Л. «Ното nobilis»: обриси психологічного портрета Івана Франка у дзеркалі мемуаристики / Лариса Каневська // Іван Франко: дух, наука, думка, воля: Матеріали Міжнародного наукового конгресу, присвяченого 150-річчю від дня народження Івана Франка (Львів, 27 вересня – 1 жовтня 2006 р.). – Львів : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2008. – Т. 1. – С. 342–349.
202. Караманов О. Іван Франко як історик школи і освіти / Олексій Караманов // 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 : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2010. – Т. 2. – С. 930–940.
203. Касярум Н. В., Касярум О. П. Тестування як провідний метод діагностики рівня навчальних досягнень студентів / Н. В. Касярум, О. П. Касярум // Вісник Черкаського університету. – Черкаси : Вид-во ЧНУ, 2010. – С. 111–121 (Серія: Педагогічні науки ; вип. 189).
204. Качкан В. Шлях до витиченої мети... Сторінками писань Омеляна Огоновського / Володимир Качкан // Українське народознавство в іменах. – К., 1994. – С. 59–68.
205. Качмар В. М. Львівський університет в імперії Габсбургів / Володимир Качмар // Галіція.– Львів, 2012.– Число 2. – С. 53–58.
206. Качмар В. М. Філософський факультет Львівського університету в австрійський період (від відновлення до утравкізації навчального закладу) / Володимир Качмар, Роман Тарнавський // Краєзнавство.– Львів, 2013.– Число 1.–

С. 81–91.

207. Квас О. В. Дитиноцентризм у науках про виховання : історичний аспект : [монографія] / Олена Квас. – Дрогобич : РВВ ДДПУ імені Івана Франка, 2011. – 348 с.

208. Кемінь В. П. Українське шкільництво у країнах Центральної, Східної та Південно-Східної Європи (1918-1996 рр.) [Текст] : Дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Кемінь Володимир Петрович ; Київський держ. лінгвістичний ун-т. – К., 1997. – 361 с.

209. Кемінь В. П. Підготовка батька до виховної діяльності / В. П. Кемінь, О. Б. Хомишак. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2012. – 217 с.

210. Кемінь В. П. Підготовка педагогічних кадрів : історія і сучасність / В. П. Кемінь // Вища педагогічна освіта і наука України : історія, сьогодення і перспективи розвитку. Львівська область / ред. рада вид. : В. Г. Кремень (гол.) [та ін.] ; редкол. тому Н. Скотна (гол.) [та ін.]. – К. : Знання України, 2012. – С. 44–115.

211. Кіраль С. З епістолярної спадщини професора Івана Денисюка (листи до Г. Кочура та В. Чабаненка) / Сидір Кіраль // Слово і час. – К., 2014. – Число 2. – С. 86–105.

212. Клочек Г. Літературна освіта в новій українській школі: стратегія і тактика реформування / Г. Д. Клочек // Дивослово. – К., 2017. – Число 2. – С. 2–11.

213. Клочек Г. Д. Концепція реформування літературної освіти в середній школі (предмет – українська література). Коментований варіант / Г. Д. Клочек // Дивослово. – К., 2011. – Число 10. – С. 4–16.

214. Клочек Г. Зі студій про літературну освіту. Зб. статей і матеріалів / Г. Клочек. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2013. – 192 с.

215. Ключко-Франко А. Іван Франко та його родина / Анна Ключко-Франко // Спогади про Івана Франка. Упорядник М. Гнатюк. – Львів : Каменяр, 1997. – С.

465–490.

216. Кобель Л. Ідеї Івана Франка про місце і значення народної школи в Галичині / Леся Кобель // Педагогічні науки [Текст] : збірник наукових праць. Вип. 1 / Полтавський держ. пед. ун-т ім. В. Г.Короленка ; голов. ред. М. Степаненко. – Полтава : [б. в.], 2009. – С. 125–129.

217. Кобель Л. Ю. Особистість вчителя в художній творчості Івана Франка / Л. Ю. Кобель // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми : Сум. ДПУ ім. А. С. Макаренка. – 2009. – № 1. – С. 27–34.

218. Ковальчук А. Злочин та очищення. Проблема катарсису в психології Франкових персонажів / А. Ковальчук // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях. – К., 2000. – Числоб. – С.45–51.

219. Козлов Р. А. Хронотопіка Франкових драм: теорія, практика, інтерпретація [Текст] : монографія / Роман Козлов; ДЗ «Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка». – Кривий Ріг : Видавничий Дім, 2012. – 351 с.

220. Комариця М. Українська «католицька критика» : феномен 20 – 30-х років / Мар'яна Миколаївна Комариця ; НАН України. Львів. наук. б-ка ім. В. Стефаника. Відділення «Науково-дослідний центр періодики». – Львів, 2007. – 328 с., іл.

221. Конкурсні тестові завдання з української мови і літератури. – Львів : ЛДУ ім. І. Франка, 1993. – 83 с. (співавтори: Корнійчук В. С., Кочан І. М., Микитюк В. І., Пілецький В. І. та ін.).

222. Конкурсні тестові завдання з української мови і літератури. – Львів: Ред.-вид. відділ Львівського ун-ту, 1996. – 157 с. (співавтори : Корнійчук В. С., Лабач М. М., Микитюк В. І., Терлак З. М. та ін.).

223. Коріневич М. Спомини про Івана Франка як ученика гімназії / Михайло Коріневич // Спогади про Івана Франка / Упоряд., вступ. стаття і прим. М. І. Гнатюка; Худож. оформл. Б. Р. Пікулицького. – Львів : Каменярь, 1997. – С. 54–57.

224. Корнійчук В. «З його духа печаттю...» Проблеми франкознавства у працях

Івана Денисюка / Валерій Корнійчук // Корнійчук В. «Мов оргáни в величному храмі...» : Контексти й інтертексти Івана Франка (Порівняльні студії). – Львів : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2007. – С. 260–273.

225. Корнійчук В. «Коли не по конях, так хоч по оглоблях» (Щира турбота про якість освіти чи псевдоінтелектуальний тролінг?) / Валерій Корнійчук // Дивослово. – К., 2015. – Число 12. – С. 17–25.

226. Корнійчук В. «Мов органи в величному храмі...»: Контексти й інтертексти Івана Франка (Порівняльні студії) / Валерій Корнійчук. – Львівський національний університет імені Івана Франка; Львівське відділення Інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України. «Франкознавча серія». Вип. 8; Міжнародна асоціація франкознавців; Наук. ред. Б. Тихолоз. – Львів : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2007. – 304 с.

227. Корнійчук В. «Молодий адепт рутеністики» (Михайло Возняк у колі наукових інтересів Івана Франка) / Валерій Корнійчук // Корнійчук В. «Мов оргáни в величному храмі...» : Контексти й інтертексти Івана Франка (Порівняльні студії). – Львів : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2007. – С. 239–248.

228. Корнійчук В. До проблеми «Іван Франко і Львівський університет» / Валерій Корнійчук // Українська філологія: досягнення, перспективи: До 145-річчя заснування кафедри української філології у Львівському університеті. – Львів, 1994. – С. 189–199.

229. Корнійчук В. Ліричний універсум Івана Франка: горизонти поезики : монографія / Валерій Корнійчук. – Львів : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2004. – 488 с.

230. Корнійчук В. На сонячних шпильях літератури (пролегомени до посібника Володимира Микитюка). Передмова / Валерій Корнійчук // В. Микитюк. Іван Франко і методика викладання української літератури. – Тернопіль : «Богдан», 2017. – С. 3–9.

231. Королько А. Радикальні народні віча на Покутті першої половини 1890-х рр. / Андрій Королько // Вісник Прикарпатського університету. Історія. 2013. Вип. 23–24. – С. 47–64.

232. Короткий В. Участь Володимира Антоновича у виданні поетичних творів Тараса Шевченка / Віктор Короткий // Український археографічний щорічник. – К., 2010. – Вип. 15. – С. 251–284.
233. Коряк В. Нарис історії української літератури. II. Література буржуазна / Володимир Коряк. – Харків : Держвидав України, 1929. – 620 с. [Фотопередрук Олекси Горбача. Мюнхен, 1994].
234. Космеда Т. Комунікативна компетенція Івана Франка: міжкультурні, інтерперсональні, риторичні виміри [моногр.] / Тетяна Космеда. – Львів : ПАІС, 2006. – 328 с.
235. Костюк Г. Зустрічі і прощання / Григорій Костюк. – Спогади у двох книгах. Книга перша. – К. : Смолоскип, 2008. – 718 с.
236. Кочан І. Українські лінгводидакти крізь призму часу: Словник-довідник / І. Кочан, Н. Захлюпана. – Львів : ПАІС, 2009. – 168 с.
237. Кравець Ю. М. Олександр Мазуркевич про внесок Івана Франка в методіку української літератури / Юлія Кравець // Дивослово. – К., 2006. – Число 10. – С. 53–57.
238. Кравченко І. Іван Франко: життя, діяльність та педагогічні погляди / І. Кравченко / Педагогічні науки. – К., 2014. – № 60. – С. 147–153.
239. Кримський А. Автографи листів до Омеляна Огоновського від 1 лютого 1891 р.; 29 грудня 1891 р.; 27 липня 1893 р. // Центральний державний історичний архів України у Львові. – НТШ у Львові. – Ф. 309. – Оп. 1. – Спр. 2383.
240. Кримський А. Д[окто]р Іван Франко. Огляд його двадцятип'ятилітньої письменницької діяльності / Агатангел Кримський // Твори в п'яти томах. – К. : Наукова думка, 1972. – Т. II. – С. 498–532.
241. Кримський А. Епігони давньої галицької науки / Агатангел Кримський // Твори в п'яти томах. – К. : Наукова думка, 1972. – Т. II. – С. 582–590.
242. Кримський А. Кістяки Гольбейна. Образки галицького життя / Агатангел Кримський // Твори в п'яти томах. – К. : Наукова думка, 1972. – Т. II. – С. 344–350.

243. Кримський А. Лист до Б. Грінченка 17 грудня 1895 р. / Агатангел Кримський // Твори в п'яти томах. – К. : Наукова думка, 1973. – Т. V. – Кн. 1. – С. 218–222.
244. Кримський А. Лист до Б. Грінченка 17 червня 1892 р. / Агатангел Кримський // Твори в п'яти томах. – К. : Наукова думка, 1973. – Т. 5. – С. 58–66.
245. Кримський А. Лист до І. Франка 6/18 квітня 1891 р. / Агатангел Кримський // Твори в п'яти томах. – К. : Наукова думка, 1973. – Т. V. – Кн. 1. – С. 27.
246. Кримський А. Лист до Ом. Огоновського 1/13 червня 1891 р. / Агатангел Кримський // Твори в п'яти томах. – К. : Наукова думка, 1973. – Т. V. – Кн. 1. – С. 29.
247. Кримський А. Лист до Ом. Огоновського 27 липня (старого стилю) 1893 р. / Агатангел Кримський // Твори в п'яти томах. – К. : Наукова думка, 1973. – Т. V. – Кн. 1. – С. 114–121.
248. Кримський А. Лист до П. Житецького 28 червня 1904 р. / Агатангел Кримський // Твори в п'яти томах. – К. : Наукова думка, 1973. – Т. V. – Кн. 1. – С. 385–386.
249. Кримський А. М. П. Драгоманов / Агатангел Кримський // Твори в п'яти томах. – К. : Наукова думка, 1972. – Т. II. – С. 614–679.
250. Криса Б. Середньовічні візії Франка / Богдана Криса // Іван Франко: дух, наука, думка, воля: Матеріали Міжнародного наукового конгресу, присвяченого 150-річчю від дня народження Івана Франка (Львів, 27 вересня – 1 жовтня 2006 р.). – Львів : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2008. – Т. 1. – С. 810–814.
251. Крупач М. Іван Франко та Євген Маланюк: у пошуках ознак грядущого (різдвяна казка як історіософічна візія майбутнього України) / Микола Крупач // 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 : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2010. – Т. 2. – С. 732–740.
252. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / А. І. Кузьмінський. – 2-ге вид., стер. – К. : Знання, 2011. – 486 с. – (Вища освіта XXI століття).

253. Кухар В. Володимир Левицький: постать з франківської когорти (до постановки проблеми вивчення) / В. Кухар // Науковий вісник Музею Івана Франка у Львові [Текст]: Випуск 10. Відп. за випуск П. Зозуля. – Львів : Ініціатива, 2011. – С. 105–118.
254. Куца О. Михайло Драгоманов і розвиток української літератури у другій половині ХІХ століття / Ольга Куца. – Тернопіль : Посібники і підручники, 1995. – 224 с.
255. Куца О. Світоглядно-художня еволюція І. Франка у призмі літературних теорій М. Драгоманова / Ольга Куца // Іван Франко – письменник, мислитель, громадянин: Матеріали міжнар. наук. конф. – Львів: Світ, 1998. – С. 488–493.
256. Куцевол О. Креативно-інноваційна стратегія організації виробничої педагогічної практики студентів-філологів / Ольга Куцевол // Матеріали міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Теоретичні та методичні засади особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя» (м. Вінниця, 26-27 листопада 2014 р.). – Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2014. – Вип. 42. – Число 2. – С. 209–215.
257. Куцевол О. Методика вивчення української літератури (креативно-інноваційна стратегія) : навчальний посібник / Ольга Куцевол. – К. : Освіта України, 2009. – 464 с.
258. Куцевол О. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : монографія / Ольга Куцевол. – Вінниця : Глобус-Прес, 2006. – 348 с.
259. Левицький В. Кілька слів до редакції «Літературно-Наукового Вістника» / Володимир Левицький // Діло. – Львів, 1903. – № 108.
260. Левківський М. В. Історія педагогіки: навч.-метод. посібник [4-те вид.] / М. В. Левківський. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 190 с.
261. Легка О. Франкові традиції в розвитку інтимної лірики / Оріся Легка // Іван Франко – письменник, мислитель, громадянин: Матеріали міжнар. наук. конф. –

Львів : Світ, 1998. – С. 381–383.

262. Легкий М. Голос у діалозі генерацій (Михайло Возняк в оцінці Івана Франка) / Микола Легкий // Українське літературознавство. – Львів, 2010. – Вип. 69. – С. 202–208.

263. Легкий М. Іван Франко / Микола Легкий // Усе для школи. Українська література. 10 клас. Вип. 9. – Львів : «Все увито», 2001. – 64 с.

264. Легкий М. Маловідомі польськомовні студії Івана Франка (погляд крізь призму українсько-польських стосунків) / Микола Легкий // *Warszawskie zeszyty ukrainoznawcze*. – Warszawa, 2007. – Zesz. 23/24: Spotkania polsko-ukraińskie. Uniwersytet Warszawski – Iwanowi France. *Studia Ucrainica*. – S. 101–118.

265. Легкий М. Обрії літературознавчих зацікавлень / Микола Легкий // Денисюк І. О. Літературознавчі та фольклористичні праці: У 3 томах, 4 книгах. – Львів: [У надзаг.: Львівський національний університет імені Івана Франка], 2005. – Т. 1: Літературознавчі дослідження. – Книга 1. – С. 3–15.

266. Легкий М. Проза Івана Франка: проблеми класифікації / Микола Легкий // Вісник Львівського університету / Серія філологічна: Франкознавство. – Львів : ЛНУ, 2011. – Вип. 55. – С. 15–20.

267. Легкий М. Форми художнього викладу в малій прозі Івана Франка / Микола Легкий. – Відп. ред. Л. П. Бондар. – Львів, 1999. – 160 с. [У надзаг. : Львівське відділення Інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України. Франкознавча серія. Вип. 2].

268. Легкий М., Пилипчук С. З останнього десятиліття франкознавства / М. Легкий, С. Пилипчук // Слово і час. – 2008. – Число 10. – С. 21–31.

269. Ленцик В. Проф. д-р Константин Чехович як публіцист, видавець, педагог / В. Ленцик // Богословія. – Рим, 1983. – С. 141–151.

270. Листи Омеляна Огоновського до Олександра Барвінського від 10.03.1893 та 16.10.1893 року // ЛНБ АН України. – Відділ рукописів. – Ф. Барв. 1000. – Справа 126. Автографи.

271. Листування Івана Франка та Михайла Драгоманова / Редкол.: І. Вакарчук, Я. Ісаєвич (співголови) та ін. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. – 560 с.
272. Література в школі. Наукові записки / Ред. кол. : О. М. Бандура, Б. М. Калмановський, С. М. Кестель, О. М. Мазуркевич (відп. ред.), Н. І. Падалка, К. М. Сторчак. – Т. XVII. Серія філологічна. – Вип. IV. – К. : Рад. школа, 1961. – 177 с.
273. Літературознавча енциклопедія : у 2 т. / Автор-укладач Ю. І. Ковалів. – Т. 1–2. – К. : ВЦ «Академія», 2007.
274. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. – К. : ВЦ «Академія», 1997. – 752 с.
275. Лузан П. Г. Історія педагогіки та освіти в Україні: навч. посібник [2-ге вид., доп. і перероб.] / П. Г. Лузан, О. В. Васюк. – К. : ДАКККіМ, 2010. – 296 с.
276. Лукич В. [Левицький В. Л.] Спомини про Івана Франка / Володимир Лукич // Новий час. – 1926. – № 37. – С. 5; № 38. – С. 7; № 38. – С. 9. Передрук у кн.: Спогади про Івана Франка. – Упорядник М. Гнатюк. – Львів : Каменярь, 1997. – С. 61–64.
277. Лукіянович Д. «Політично ненадійний» / Денис Лукіянович // Спогади про Івана Франка. Упорядник М. Гнатюк. – Львів : Каменярь, 1997. – С. 312–317.
278. Луцишин О. Б. Категорія «літературний розвиток» у науковому трактуванні Івана Франка / Олена Луцишин. – Львівське відділ. Ін-ту літ-ри ім. Т. Г. Шевченка НАН України; Львів : [б. в.], 1998. – 139 с. (Франкознавча серія ; вип.1)
279. Луців Л. Іван Франко – борець за національну і соціальну справедливість / Лука Луців. – Нью Йорк – Джерзі Ситі : Свобода, 1968. – 654 с.
280. Луців Л. Іван Франко. Життя і творчість / Лука Луців. – Нью Йорк – Джерзі Ситі : Свобода, 1966. – 63 с.
281. Лучко О. М. Розвиток ідеї природовідповідності в українській педагогічній науці (кінець XXVIII–XX ст.) : Дис. ... канд. пед. наук / Лучко Олег Миронович; Київ : [Б. в.], 2004. – 211 с.

282. Людинознавчі студії : зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / Ред. кол.: Т. Біленко (гол. ред.), М. Чепіль (ред. розділу «Педагогіка») та ін. Вип. 21 : Педагогіка. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2010. – 288 с.
283. Людинознавчі студії : зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / Ред. кол.: Т. Біленко (гол. ред.), М. Чепіль (ред. розділу «Педагогіка») та ін. Вип. 23 : Педагогіка. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2011. – 288 с.
284. Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / Ред. кол.: Н. Скотна, (гол. ред.), М. Чепіль (ред. розділу) та ін. – Дрогобич : Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2014. – Вип. 29. – Част. 1 : Педагогіка. – 252 с.
285. Людинознавчі студії: зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / Ред. кол.: Т. Біленко (гол. ред.), М. Чепіль (ред. розділу «Педагогіка») та ін. – Вип. 25 : Педагогіка. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2013. – 190 с.
286. Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / Ред. кол.: Н. Скотна, (гол. ред.), М. Чепіль (ред. розділу) та ін. – Дрогобич : Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2014. – Вип. 29. – Част. 2 : Педагогіка. – 238 с.
287. Мазуркевич О. Нариси з історії методики української літератури / Олександр Мазуркевич. – К. : Рад. школа, 1961. – 375 с. (Розділ III: «Система поглядів І. Я. Франка в галузі методики літератури». – С. 125–184).
288. Мазуркевич О. Р. Роль І. Франка в розвитку методики української літератури / О. Р. Мазуркевич // Іван Франко в школі. Збірник матеріалів виїзного засідання відділу методики літератури НДП УРСР, присвяченого 100-річчю з дня народження І. Я. Франка. – Дрогобич, 1957. – С. 59–94.
289. Маланюк Є. В пазурах раціоналізму (до трагедії Франка) / Євген Маланюк // Іван Франко у критиці: західноукраїнська рецепція 20–30-х років ХХ ст. – Львів :

ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2010. – С. 304–308.

290. Маланюк Є. Франко незнаний / Євген Маланюк // Маланюк Є. Книга спостережень. Статті про літературу. – К. : Дніпро, 1997. – С. 187–194.

291. Маланюк Є. Франко як явище інтелекту / Євген Маланюк // Маланюк Є. Книга спостережень. Статті про літературу. – К. : Дніпро, 1997. – С. 195–200.

292. Мацевко-Бекерська Л. Методика викладання світової літератури : навчально-методичний посібник / Лідія Мацевко-Бекерська. – Львів : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2011. – 320 с.

293. Медвідь А. І. Між релігією та нацією: дискусії щодо культу Івана Франка в церковному середовищі Галичини в 1920–30-ті роки / А. І. Медвідь // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. – Запоріжжя, 2014. – Вип. 40. – С. 96–101.

294. Мельник Я. Для дітей і для себе (Кілька штрихів до портрета Івана Франка-апокрифолога) / Ярослава Мельник // З його духа печаттю... Збірник наук. праць на пошану проф. Івана Денисюка. – Львів, 2001. – Т.І. – С.280–285.

295. Мельник Я. З останнього десятиліття Івана Франка / Ярослава Мельник. – Львів : Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАНУ, 1999. – 208 с.

296. Мельник Я. І остатня часть дороги... Іван Франко: 1908-1916 / Ярослава Мельник. – Дрогобич : Коло, 2006. – 439 с.

297. Мельник Я. І остатня часть дороги...: Іван Франко в 1914-1916 роках / Ярослава Мельник. – Львів: Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАНУ, 1995. – 72 с.

298. Мельник Я. Із гімназійних (і не тільки) літ Івана Франка: дещо про його «Злобні видумки» на Івана Верхратського / Ярослава Мельник // Вісник Львів. ун-ту. Серія філол. – Львів, 2010. – Вип. 51. – С. 166–176.

299. Мельник Я. Церква і культ Івана Франка / Ярослава Мельник // Українське літературознавство. – Львів, 1995. – Вип. 60. – С. 35–49.

300. Мельник Я. Як апокрифи «не з'їли» Івана Франка // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – К., 2000. – Число

6. – С.52–59.

301. Методика викладання літератури: термінологічний словник / за ред. проф. А. Л. Ситченка. – К. : Видавничий Дім «Ін Юре», 2008. – 132 с.

302. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : навч. посібник / С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін. ; за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. – К. : Вища шк., 2003. – 323 с.: іл.

303. Микитюк В. «Сгux professorum». Сторінками однієї статті Івана Франка / Володимир Микитюк // Урок української. – К., 2008. – Число 3–4. – С. 5–9.

304. Микитюк В. «Pro foro externo»: Франкові конкретизації образу українсько-галицького інтелектуала / «Pro foro externo»: Frankos concretizations of ukrainian-galician intellectual / Володимир Микитюк // Spheres of Culture : Journal of Philology, History, Social and Media Communication Political Science, and Cultural Studies. Editor-in-Chief: Prof. Ihor Nabytovych / Maria Curie-Sklodovska University, Poland. – Lublin, 2017. – Vol. 16. – S. 166–169. | Сфери культури : науковий журнал із філології, історії та культури університету ім. Марії Кюрі-Скłodовської, Польща. – Люблін, 2017. – Число 16. – С. 166–169.

305. Микитюк В. «Гайдамаки» Тараса Шевченка як предмет полеміки Івана Франка та Омеляна Огоновського / Володимир Микитюк // Матеріали Міжнародної наукової конференції «Іван Франко – письменник, мислитель, громадянин». – Львів : Світ, 1998. – С. 497–500.

306. Микитюк В. «Два раціональні романтики», або до взаємин Пантелеймона Куліша та Омеляна Огоновського / Володимир Микитюк // Вісник Львівського університету. Серія філологічна. – Львів, 2007. – Вип. 39. – Частина 2. – С. 291–299.

307. Микитюк В. «Конечність реформи учіння української літератури...» / Володимир Микитюк // Дивослово. – К., 2017. – Число 4. – С. 2–11.

308. Микитюк В. «Майже всі викладачі-філологи університету є моїми учнями». До 90-річчя від дня народження Івана Денисюка / Володимир Микитюк // Дивослово. – К., 2014. – Число 11. – С. 54–59.

309. Микитюк В. «Український інтелігент старої дати» (До 130-річчя з дня народження Михайла Возняка) / Володимир Микитюк // Дивослово. – К., 2011. – Число 10. – С. 52–56.
310. Микитюк В. «Школа вчителем стоїть...» Іван Франко і методика викладання літератури / Володимир Микитюк // Рідна мова (Ridna mowa). Освітній кварталник Українського вчительського товариства у Польщі. – Walcz. Dolne Miasto, 2010. – Число 13. – С. 51–61.
311. Микитюк В. «Школа вчителем стоїть...» Іван Франко і методика викладання літератури / Володимир Микитюк // Рідна мова (Ridna mowa). Інтернет-версія освітнього журналу УВТ у Польщі та ОУП, 2009. – Число 28. – http://www.interklasa.pl/portal/dokumenty/ridna_mowa_uk/index.php?page=rm28_01
312. Микитюк В. Агатангел Кримський та Омелян Огоновський / Володимир Микитюк // Українська філологія: Школи. Постаті. Проблеми : зб. наук. праць Міжнародної конференції, присвяченої 150-річчю від дня заснування кафедри укр. словесності у Львівському університеті (Львів, 23-25 жовтня 1998 р.). – Львів : Світ, 1999. – Част. перша. – С. 132–135.
313. Микитюк В. Великий Робітник. Штрихи до літературного портрета Ом. Огоновського / Володимир Микитюк // Дзвін. – Львів, 1994. – Число 7. – С. 137–141.
314. Микитюк В. Від філантропізму до прагматизму: освітній дискурс Івана Франка / Володимир Микитюк // Збірник наукових праць «Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності». Серія «Педагогічні науки» / Редкол. : Козяр М. М. (гол. ред.) та ін. – Львів, 2017. – Вип. 16. – С. 173–179.
315. Микитюк В. Загальноєвропейські тенденції української католицької критики у Львові 1-ї половини ХХ ст. / Володимир Микитюк // *Literatura ukraińska XIX i XX wieku w kontekście europejskim* | Українська література ХІХ-ХХ століть у європейському контексті. – Pod redakcją Ludmiły Siryk | Під редакцією Людмили Сірик. – Lublin : Wydawnictwo uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2008. – С. 119–127.

316. Микитюк В. І. Літературна і наукова спадщина Омеляна Огоновського [Текст] : дисертація на звання канд. філол. наук / Микитюк Володимир ; Львівський ун-т ім. І. Франка. – Львів, 1995. – 196 с.
317. Микитюк В. І. Менторські стратегії Омеляна Огоновського та Івана Франка: аналіз і синтез // Українська філологія : традиція та сучасність = Ukrainian Philology : Traditions and Modern Age : зб. наук. праць (до 160-річчя заснування кафедри української словесності у Львівському університеті). – Львів : ЛНУ імені І. Франка, 2013. – С. 281–293. (Серія «Українська філологія : школи, постаті, проблеми» ; вип. 14 ; ч. 1 ; 634 с.).
318. Микитюк В. І. Методика тестування знань та умінь з української літератури: навчально-методичний посібник / Володимир Микитюк. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2015. – 224 с.
319. Микитюк В. І. Педагогічна концептосфера Івана Франка: історія вивчення і стан рецепції / Володимир Микитюк // Науковий вісник національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Філологічні науки» / Редкол.: С. М. Ніколаєнко (відп. ред.) та ін. – К.: Міленіум, 2016. – Вип. 248. – С. 126–136.
320. Микитюк В. Іван Денисюк: «Професор-характерник» або «Вчитель учителів» / Володимир Микитюк // Українське літературознавство. – Львів, 2016. – Випуск 17. – С. 239–255.
321. 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.
322. Микитюк В. Іван Франко і його вчителі / Володимир Микитюк // Дивослово. – К., 2007. – Число 8. – С. 17–22.
323. Микитюк В. Іван Франко і методика викладання української літератури : навчально-методичний посібник / Володимир Микитюк. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2017. – 200 с. [Е-варіант 2014 р. : <http://www.bohdan->

digital.com/search/%D0%BC%D0%B8%D0%BA%D0%B8%D1%82%D1%8E%D0%BA/.]

324. 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.

325. Микитюк В. Іван Франко про наратив університетської лекції: аналіз, синтез, дигресії / Ivan Franko about narrative of university lecture: analysis, synthesis, digression / Володимир Микитюк // Spheres of Culture : Journal of Philology, History, Social and Media Communication Political Science, and Cultural Studies. Editor-in-Chief: Prof. Ihor Nabytovych / Maria Curie-Sklodowska University, Poland. – Lublin, 2015. – Vol. 12. – S. 65–75. | Сфери культури : науковий журнал із філології, історії та культури університету ім. Марії Кюрі-Скłodовської, Польща. – Люблін, 2015. – Число 12. – С. 65–75.

326. Микитюк В. Іван Франко про трилогію Генріка Сенкевича / Володимир Микитюк // Українське літературознавство. – Львів, 2003. – Вип. 66. – С. 184–190.

327. Микитюк В. Іван Франко та Омелян Огоновський: мовчання і діалог / Володимир Микитюк. – ВЦ ЛНУ ім. І. Франка. – Серія: «Франкознавчі студії». – Вип. перший. – Львів, 2000. – 187 с.

328. Микитюк В. Історія літератури чи література? «Гірчичне зерно» як квінтесенція педагогічних мемуарів Івана Франка / Володимир Микитюк // Українське літературознавство. – Львів, 2014. – Вип. 78. – С. 141–151.

329. Микитюк В. Католицька критика міжвоєнного двадцятиліття / Володимир Микитюк // Porównanie jako dowód: Polsko-ukraińskie relacje kulturalne, literackie, historyczne 1890-1999: Studia i szkice z I Konferencji Komparatystycznej, Poznań, 6–8 grudnia 1999 / Red. nauk. B. Bakula. – Poznań: Wyd-wo naukowe UAM, 2001. – Nr 2. – S. 23–37.

330. Микитюк В. Коли студент переростає професора. Іван Франко та Омелян Огоновський / Володимир Микитюк // Українське літературознавство. – Львів, 1993. – Вип. 58. – С. 132–137.

331. Микитюк В. Костянтин Чехович – «останній з Могіканів Святоюрської гори» / Володимир Микитюк. – Дзвін. – Львів, 1998. – Число 11–12. – С. 122–125.
332. Микитюк В. Костянтин Чехович – літературний критик / Володимир Микитюк // *Slowo. Tekst. Czas. Materiały z II międzynarodowej konferencji naukowej*, Szczecin, 16-17.10.1997. – Szczecin : Poligrafia wydawnictwa naukowego uniwersytetu Szczecińskiego, 1998. – С. 116–123.
333. Микитюк В. Огоновський Омелян / Володимир Микитюк // Шевченківська енциклопедія: в 6 т. – Т. 4: М-Па / НАН України Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка: редкол. М. Г. Жулинський (гол.) [та ін.]. – Київ, 2013. – С. 667–669.
334. Микитюк В. Педагогічна діяльність Омеляна Огоновського / Володимир Микитюк // *Українська філологія: досягнення і перспективи: До 145-річчя заснування кафедри української філології у Львівському університеті*. – Львів : Вид-во ЛДУ ім. І. Франка, 1994. – С. 237–243.
335. Микитюк В. Педагогічні концепти Івана Франка (теорія та методика навчання літератури) : монографія / Володимир Микитюк. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2017. – 408 с.
336. Микитюк В. Періодизація історії української літератури у синтезах Омеляна Огоновського та Михайла Возняка / Володимир Микитюк // *Українське літературознавство*. – Вип. 69. – Львів, 2010. – С. 160–169.
337. 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.
338. Микитюк В. Подільська «бурса» у рецепції Івана Франка / Володимир Микитюк // *Слово і Час*. – К., 2010. – Число 1. – С. 72–80.
339. Микитюк В. Позакурікулярна педагогічна діяльність Івана Франка / Володимир Микитюк // *Дивослово*. – К., 2010. – Число 9. – С. 56–61.
340. Микитюк В. Практикум з методики викладання української літератури : навч.

- посібник / Володимир Микитюк. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2011. – 186 с.
341. Микитюк В. Про шкільну лектуру, ЗНО та програму з української літератури (Погляд крізь призму Франкових сентенцій) / Володимир Микитюк // Дивослово. – К., 2015. – Число 3. – С. 2–7.
342. Микитюк В. Професорська проза Омеляна Огоновського / Володимир Микитюк // Слово і Час. – Київ, 1998. – Ч. 8. – С. 34–38.
343. Микитюк В. Рецепція педагогічної прози Івана Франка / Reserpcion of Ivan Franko pedagogical proze / Володимир Микитюк // Spheres of Culture : Journal of Philology, History, Social and Media Communication Political Science, and Cultural Studies. Editor-in-Chief: Prof. Ihor Nabytovych / Maria Curie-Sklodovska University, Poland. – Lublin, 2012. – Vol. 2. – S. 8–95. | Сфери культури : науковий журнал із філології, історії та культури університету ім. Марії Кюрі-Скłodовської, Польща. – Люблін, 2012. – Число 2. – С. 88–95.
344. Микитюк В. Твір Івана Франка «Наша публіка»: проблематика і питання жанру (Ivan Franko composition «Our public». Problems and genre) / Володимир Микитюк // Studia Ingardeniana. TeKa Komisji Polsko-Ukraińskich związków kulturowych. Oddział PAN w Lublinie, 2011. – Т. VI. – S. 148–155.
345. Микитюк В. Українська католицька критика міжвоєнного двадцятиліття / Володимир Микитюк // Літературознавчі та історичні студії. Матеріали конференцій. Праці сесій, конференцій, симпозіумів, «Круглих столів» НТШ / Відп. ред. Олег Купчинський. – Львів : НТШ у Львові, 2002. – Т. 14. – С. 252–265.
346. Микитюк В. Філантропізм Й. Г. Песталоцці в педагогічній системі І. Франка / Philanthropy of Y. H. Pestalozzi in Ivan Franko's pedagogical system / Володимир Микитюк // Spheres of Culture : Journal of Philology, History, Social and Media Communication Political Science, and Cultural Studies. Editor-in-Chief: Prof. Ihor Nabytovych / Maria Curie-Sklodovska University, Poland. – Lublin, 2013. – Vol. 6. – S. 317–326. | Сфери культури : науковий журнал із філології, історії та культури університету ім. Марії Кюрі-Скłodовської, Польща. – Люблін, 2013. – Число 6. – С. 317–326.

347. 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.
348. Микитюк В. Франкова концепція підручника з літератури / Володимир Микитюк // Українське літературознавство. – Львів, 2012. – Вип. 76. – С. 20–31.
349. Микитюк В. Франкова концепція учіння літератури / Володимир Микитюк // 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 : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2010. – Т. 2. – С. 940–948.
350. Микитюк В. Франко-ментор / Володимир Микитюк // Франко. Перезавантаження. – Дрогобич : Коло, 2013. – С. 249–260.
351. Микитюк В. Шевченкознавчі студії в Галичині другої половини ХІХ ст. / Володимир Микитюк // Тарас Шевченко – апостол українського народу: Матеріали Міжнародного симпозіуму (Румунія, Сату Маре, 25-27 травня 2012 р.). – Editura / Видавництво RKR EDITORIAL Bukurești / Бухарест, 2013. – С. 105–110.
352. Микитюк В. Ще раз про тестування (Погляд крізь призму Франкових сентенцій) / Володимир Микитюк // Дивослово. – К., 2009. – Число 4. – С. 2–7.
353. Мистецтво бути викладачем: практичний посібник / [А. Брінклі, Б. Десантс, М. Флемм, С. Флемінг, Ч. Форсі, Е. Ротшильд] ; за ред. О. І. Сидоренка. – К., 2003. – 142 с.
354. Михайлин І. Навколо Омеляна Огоновського (Дискусія в критиці з приводу «Історії літератури руської») / Ігор Михайлин // Українське літературознавство. – Львів, 1996. – Вип. 63. – С. 3–21.
355. Мірошник С. Тестування як метод діагностики навчальних досягнень учнів (На матеріалі завдань з української літератури) / С. Мірошник // Дивослово. – К., 2011. – Число 1. – С. 2–8.
356. Мірошниченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх

навчальних закладах : підручник / Леся Мірошніченко. – К. : Вища шк., 2007. – 415 с.: іл.

357. Міфопоетичні образи в художньому світі Івана Франка: (Ейдологічні нариси) / К. І. Дронь, Б. С. Тихолоз, Н. Б. Тихолоз, А. І. Швець; За наук. ред. Б. С. Тихолоза / НАН України. Львів. від-ня Ін-ту літ. ім. Т. Г. Шевченка. – Львів, 2007. – 336 с. – (Франкознавча серія. Вип. 11).

358. Мороз М. О. Іван Франко: Бібліографічний покажчик. 1956–1984 / Мирослав Мороз. – За ред. Є. П. Кирилюка і Ф. П. Погребенника. – К. : Наукова думка, 1987. – 522 с.

359. Мосіяшенко В. А., Курок О. І, Задорожна Л. В. Історія педагогіки України в особах : Навчальний посібник / В. А. Мосіяшенко, О. І. Курок, Л. В. Задорожна. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2005. – 266 с.

360. Мох О. Вигляди українського католицького роману / Олександр Мох // Нова зоря. – Львів, 1933. – Ч. 4.

361. Мох О. Стерно на Європу або «Варяжські українці» / Олександр Мох // Нова зоря. – Львів, 1934. – Ч. 100.

362. Мочульський М. Іван Франко: Студії та спогади / Михайло Мочульський. – Відп. ред. В. Корнійчук; післямова Н. Ощипок. – Львів : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2004. – 139 с. (Серія «Франкознавчі студії», випуск третій).

363. Мудрий В. Боротьба за огнище української культури в західних землях України / Василь Мудрий. – Львів : Накл. укр. краєвої студ. ради, 1923. – 130 с. – (Центральне бюро преси і пропаганди проф. орг-цій українського студентства ; вип. 1).

364. Набитович І. Концепція громадянського суспільства в повісті І. Франка «Захар Беркут» / Ігор Набитович // Іван Франко в школі. Збірник науково-методичних праць / Ред. кол.: Л. Гулевич (гол. ред.), Є. Пшеничний, З. Гузар та ін. – Вип. 2. – Дрогобич : Коло, 2009. – С. 187–199.

365. Набитович І. Концепція національно-суспільної місії українського священництва у творчості Івана Франка: сучасне звучання проблеми / Ігор

- Набитович // Нагуєвицькі читання – 2007 : Іван Франко і сучасна Україна. Матеріали Всеукраїнської наукової конференції. – Нагуєвичі, 1–2 вересня 2007. – Дрогобич : Посвіт, 2008. – С. 78–89.
366. Набитович І. Програма діяльності української інтелігенції в романі Івана Франка «Перехресні стежки» (науково-методичні поради вчителів) / Ігор Набитович // Іван Франко в школі. Збірник науково-методичних праць / Ред. кол.: М. Гуняк (гол. ред.), Л. Гулевич, О. Баган та ін. – Вип. 1. – Дрогобич : Коло, 2003. – С. 123–130.
367. Набитович І. Універсум сасгит'у в художній прозі (від Модернізму до Постмодернізму): Монографія / Ігор Набитович. – Дрогобич-Люблін : Посвіт, 2008. – 600 с.
368. Нагуєвицькі читання – 2008: Іван Франко і новітнє українство. Матеріали Міжнародної наукової конференції / Ред. кол.: П. Іванишин [гол. ред], Я. Радевич-Винницький [заст. гол.] та ін. – Дрогобич : Посвіт, 2009. – 316 с.
369. Нагуєвицькі читання – 2009: Іван Франко і парадигми соціально-гуманітарних наук початку ХХІ століття. Матеріали Всеукраїнської наукової конференції / Ред. кол.: П. Іванишин (голова), Я. Радевич-Винницький та ін. – Дрогобич : Посвіт, 2010 – 392 с.
370. Нагуєвицькі читання – 2010: Цивілізаційні ідеї Івана Франка та сучасні виклики перед Україною й українством / Ред. кол.: П. Іванишин, Я. Радевич-Винницький та ін. – Дрогобич : Посвіт, 2011 – 336 с.
371. Наєнко М. Історія українського літературознавства: Школи, напрями, тенденції / Михайло Наєнко. – К. : Академія, 1997. – 320 с.
372. Наєнко М. Художня література України. Від міфів до реальності / Михайло Наєнко. – К. : Просвіта, 2005. – 658 с.
373. Назарук О. Культ Івана Франка а молодь / Осип Назарук // Поступ. – Львів, 1926. – Число 9–10. – С. 136–145.
374. Назарук О. Матеріалістичний світогляд Івана Франка / Осип Назарук // Поступ. – Львів, 1926. – Число 7–8. – С. 117.

375. Назарук О. Чи добре було б у молодь вщипити культ Франка? / Осип Назарук // Іван Франко у критиці: західноукраїнська рецепція 20-30-х років ХХ ст. / [Упорядник і автор вступного слова Микола Ільницький]. – Львів : ВЦ ЛНУ імені Івана Франка, 2010. – С. 309–317.
376. Наливайко Д. Вступне слово упорядника / Дмитро Наливайко // Г.-Г. Гадамер. Герменевтика і поетика. – Вибрані твори: пер. з нім. – К. : Юніверс, 2001. – С. 5–6.
377. Наукові основи методики літератури : посібник для студентів вищих закладів науки / за ред. Н. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.
378. Нахлік Є. Войташевський Грицько (Григорій) / Євген Нахлік // Франківська енциклопедія: у 7 т. / редкол.: М. Жулинський, Є. Нахлік, А. Швець та ін. ; Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України, Інститут Івана Франка НАН України. – Львів: Світ. – Т. 1: А–Ж / наук. ред. і упоряд. Є. Нахлік ; передмова М. Жулинський, Є. Нахлік. – 2016. – С. 297–300.
379. Нахлік Є. Сучасний стан франкознавчих досліджень і місце Львівського відділення Інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України / Євген Нахлік // Іван Франко: Тексти. Факти. Інтерпретації: Збірник наукових праць / НАН України. Інститут Івана Франка; Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка; Редкол.: М. Жулинський (голова) та ін.; Відп. і літ. ред. та упоряд. Є. Нахлік. – Київ; Львів, 2011. – Випуск I: Огляди. Статті. Твори. Листування. Спогади. Бібліографія. – С. 13–27.
380. Нахлік Є. Творчість Івана Котляревського: Замовчувані інтерпретації, дискусійні проблеми, спроба нового прочитання (з погляду літературних напрямів і течій): До 225-річчя від дня народження письменника / Євген Нахлік. – Львів : Рекламно-видавнича фірма «Олір», 1994. – 68 с.
381. Нахлік Є. Франкова кореспондентка і перекладачка Наталія Арабажин з роду Дегенів / Євген Нахлік // «Йшла не тільки з духом часу, але й перед ним» : Наталія Кобринська та літературний процес кінця ХІХ–ХХ століття : Збірник наукових праць : до 160-річчя від дня народження Наталії Кобринської ; до 90-річчя від

- часу заснування Союзу Українок Америки / НАН України. Інститут Івана Франка ; Всеукраїнська громадська організація «Союз Українок» ; [наук. й літ. ред.: М. Легкий, О. Мельник, А. Швець ; відповід. ред. А. Швець ; передм. М. Заяць ; редкол.: Є. Нахлік (голова) та ін.]. – Львів, 2015. – С. 187–202.
382. Невмержицька О. В. Історія виховання. Том 2: від ХІХ ст. до наших днів : навчально-методичний посібник / В. П. Кемінь, О. В. Квас, О. В. Невмержицька. – Дрогобич : РВВ ДДПУ імені Івана Франка, 2012. – 196 с.
383. Нечиталюк М. Післяслово. Замітки до «Історії української літератури» та літературознавчої концепції М. С. Возняка / М. Ф. Нечиталюк // Возняк М. Історія української літератури. – Львів : Світ, 1994. – Кн. 2. – С. 531–545.
384. Нечиталюк М. Ф. «Честь праці!»: Академік Михайло Возняк у спогадах та публікаціях / М. Ф. Нечиталюк. – Львівський нац. ун-т імені Івана Франка. Інститут франкознавства. Факультет журналістики. – Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2000. – 424 с.: іл.
385. Нечуй-Левицький І. Украинство на літературних позвах з Московщиною (Написав И. Баштовий) / Іван Нечуй-Левицький . – Львів : З друк. Т-ва им. Шевченка під зарядом К. Беднарського, 1891. – 214 с.
386. Нова історія української літератури (теоретико-методологічні аспекти): Зб. ст. / ред.: Л. І. Скупейко; НАН України. Ін-т л-ри ім. Т. Г. Шевченка. – К. : Фенікс, 2005. – 260 с.
387. Новиченко Л. М. Шевченко в соціально-культурній концепції М. Драгоманова / Леонід Новиченко // Слово і час. – К., 1990. – Число 2. – С. 3–12.
388. Огоновський Ом. Пояснення критичної примітки д-ра І. Франка / Омелян Огоновський // Зоря. – Львів, 1894. – Число 4. – С. 94–95.
389. Огоновський Ом. Гайдамаки. Поема Тараса Шевченка. Студіум / Омелян Огоновський. – Львів, 1879. – 39 с.
390. Огоновський Ом. Житє Тараса Шевченка / Омелян Огоновський. – Серія : Книжечка «Просвіти». – Число 37. – Львів, 1876. – 77 с.

391. Огоновський Ом. Історія літератури рускої / Омелян Огоновський. – Львів, 1889. – Част. II. – Відділ I. – 961 с.
392. Огоновський Ом. Історія літератури рускої / Омелян Огоновський. – Львів, 1887. – Част. I. – Вступ. – С. I–XVI.
393. Огоновський Ом. Історія літератури рускої / Омелян Огоновський. – Львів, 1891. – Част. III. – Відділ I. – 1138 с.
394. Огоновський Ом. Іван Франко [Розділ з «Історії літератури руської»... (Част. III. – Відділ II. – С. 915–1072. Львів, 1891)] / Текст Омеляна Огоновського адаптував Володимир Микитюк // Микитюк В. Іван Франко та Омелян Огоновський: мовчання і діалог. – Львів : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2000. – С. 97–187.
395. Огоновський Ом. Історія літератури руської / Омелян Огоновський. – Львів, 1893. – Част. III. – Відділ 2. – 1338 с.
396. Огоновський Ом. Історія літератури руської / Омелян Огоновський. – Львів, 1894. – Част. IV. – 349 с.
397. Огоновський Ом. Маркіян Шашкевич. Його життя й літературна діяльність / Омелян Огоновський. – Зоря. – Львів, 1887. – Число 21–22. – С. 341–351.
398. Огоновський Ом. Маркіян Шашкевич. Про його жите і письма / Омелян Огоновський. – Серія : Книжечка «Просвіти». – Число 95. – Львів, 1886. – 101 с.
399. Огоновський Ом. Моєму критикові. Відповідь А. Пипінові на його статтю «Особая история русской литературы» / Омелян Огоновський. – Львів : НТШ, 1890. – 47 с.
400. Оленич С. Актуальність ідей Івана Франка: до питання ціннісного змісту становлення сучасної молоді / Сергій Оленич // 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 : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2010. – Т. 2. – С. 985–992.
401. Олійник М., Романенко Ю. Тестові завдання в школі / М. Олійник, Ю. Романенко // Рідна школа. – К., 1998. – Число 11. – С. 69–71.

402. Оліфіренко В. В. Підручник з української літератури: історія і теорія / Вадим Оліфіренко. – Донецьк : Східний видавничий дім, 2003. – 324 с.
403. Опіка і виховання дітей : історія і сучасність: зб. наук. праць / За ред. М. Чепіль. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2010. – 384 с.
404. Ортега-і-Гасет Х. Бунт мас / Хосе Ортега-і-Гасет // Вибрані твори / Переклад з іспанської В. Бурггардта, В. Сахна, О. Товстенко. – К. : Основи, 1994. – 420 с.
405. П'ятакова Г. М. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі : навчально-методичний посібник для студентів та магістрантів вищої школи / Г. М. П'ятакова; Н. М. Заячківська. – Львів : ВЦ ЛНУ ім. Івана Франка, 2003. – 56 с.
406. Пархета Л. П. Методика викладання української літератури у ВНЗ : Навчально-методичний посібник / [укладач Л. П. Пархета]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2015. – 199 с.
407. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти / Є. А. Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.
408. Пастух Т. Поетичне мислення Івана Франка (за збіркою «Semper tigr») / Тарас Пастух ; передм. І. Денисюка. – Львів : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2003. – 84 с.
409. Пастух Т. Романи Івана Франка / Т. В. Пастух. – ЛДУ ім. І. Франка. Інститут франкознавства. – Львів : Каменяр, 1998. – 135 с.
410. Пастух Т. Франкознавчі здобутки Івана Денисюка / Тарас Пастух // Денисюк І. О. Літературознавчі та фольклористичні праці: У 3 томах, 4 книгах. – Львів: [У надзаг.: Львівський національний університет імені Івана Франка], 2005. – Т. 2: Франкознавчі дослідження. – С. 3–20.
411. Пастух Т. Чого вчить франкознавча школа професора Івана Денисюка / Тарас Пастух // Українське літературознавство. Збірник наукових праць. – Львів, 2006. – Вип. 68. – С. 425–434.
412. Пастушенко Н. М. Діагностування навченості учнів з української літератури

- як шлях до педагогіки толерантності (теорія і практика) / Н. М. Пастушенко // Українська мова і література в школі. – К., 1999. – Число 2. – С. 28–34.
413. Пастушенко Н. М. Діагностування навченості. Гуманітарні дисципліни / Н. М. Пастушенко; Р. Я. Пастушенко. – Львів : ВНТЛ, 2000. – 130 с.
414. Пастушенко Н. Ці непрості відкриті завдання: приклади текстів-роздумів, їхній критеріальний аналіз / Н. Пастушенко // Зовнішнє оцінювання з української мови. Тестові завдання та поради для учнів і вчителів. – Львів : Літопис, 2007. – С. 30–41.
415. Пахльовська О. Творчість Івана Франка як модель культурно-національної стратегії / Оксана Пахльовська // Іван Франко – письменник, мислитель, громадянин: Матеріали міжнар. наук. конф. – Львів: Світ, 1998. – С. 19–31.
416. Пачовський В. Моя сповідь / Василь Пачовський // Дзвони. – Львів, 1934. – Ч. 4.
417. Пачовський В. Проблеми української літератури й мистецтва / Василь Пачовський // Дзвони. – Львів, 1935. – Ч. 4.
418. Перкінс Д. Чи можлива історія літератури? / Девід Перкінс / Переклад з англ. А. Іщенка. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2005. – 152 с.
419. Петраш О. Іван Франко в школі. Коментарі та зауваги до шкільної програми / Осип Петраш // 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 : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2010. – Т. 2. – С. 977–985.
420. Петров-Домонтович В. Мовчуще божество. Незавершена романізована біографія / Віктор Петров-Домонтович // Три долі. Марко Вовчок в українській, російській та французькій літературі / Упоряд. В. Агеєва. – К., 2002. – С. 297–320.
421. Пилипчук С. «Галицько-руські народні приповідки»: пареміологічно-пареміографічна концепція Івана Франка [Текст] / Святослав Пилипчук; Львів. нац. ун-т ім. І. Франка, Ін-т франкознавства. Каф. укр. фольклористики ім. акад.

Філарета Колеси. – Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2008. – 219 с.

422. Пилипчук С. Професор із легенди / Святослав Пилипчук // Міфологія і фольклор. – Львів, 2010. – Число 2 (6). – С. 6–8.

423. Пилипчук С. Фольклористична концептосфера Івана Франка [Текст] : монографія / Святослав Пилипчук; Львів. нац. ун-т ім. Івана Франка, Каф. укр. фольклористики ім. Філарета Колесси, Ін-т франкознавства. – Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2014. – 465 с.

424. Погребенник В. Ф. Іван Франко-поет як вихователь відповідальних громадян України / Володимир Погребенник // Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі рішень II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції / Міністерство освіти і науки України, Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ : НПУ, 2002. – Число 3. – С. 209–212.

425. Походзіло М. У. Іван Франко в школі / М. У. Походзіло. – К. : Рад. школа, 1964. – 208 с.

426. Працьовитий В. С. Національна самобутність драматургії Івана Франка / Володимир Працьовитий. – Львів : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка. – 192 с.

427. Примітки до статті: Франко І. [Що таке соціалізм?] / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 45 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1986. – С. 507–509.

428. Примітки до статті: Франко І. Д-р Остап Терлецький. Спомини і матеріали / Іван Франко // Зібрання творів у 50 т. Показчик купюр / Іван Франко ; М. Г. Жулинський (голова) та ін.; ред. Є. К. Нахлік. – К. : Наук. думка, 2009. – С. 285–287.

429. Примітки до статті: Франко І. Передне слово (до збірки: Христіан Зальцман. Книжка приказок про те, як не належить поводитися з дітьми. Переклав Теодор Біленький. Львів, 1900) / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 32 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1981. – С. 485–486.

430. Примітки до статті: Франко І. Півстоліття. Нарис історії Австрії від р. 1840 до 1890 / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 46. Кн. 2 / Іван Франко. – К. :

Наук. думка, 1986. – С. 353–355.

431. Примітки до статті: Франко І. Сухий пенъ / Іван Франко // Додаткові томи до Зібрання творів у п'ятдесяти томах / І. Франко ; редкол. : М. Г. Жулинський (голова) та ін. – К. : Наук. думка, 2006–2010. – Т. 54: Літературознавчі, фольклористичні, етнографічні та публіцистичні праці. 1896–1916 / ред. тому Є. К. Нахлік. – К. : Наук. думка, 2010. – С. 1092.

432. Примітки до твору: Франко І. Рутенці. Типи галицьких русинів із 60-х та 70-х рр. мин[улого] в[іку] / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 15 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1978. – С. 483–485.

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

434. Проблеми українського національного виховання : збірник наукових праць / За ред. Надії Скотної та Марії Чепіль. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2013. – 398 с.

435. Професійна підготовка педагога : історичний досвід і виклики сучасності : збірник наукових праць / За ред. Надії Скотної та Марії Чепіль. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2013. – 292 с.

436. Професійна підготовка педагога в контексті європейських інтеграційних процесів : збірник наукових праць / За ред. Марії Чепіль та Ришарда Бери. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2013. – 348 с.

437. Пультер С. Внесок Івана Франка в розвиток української дитячої літератури / Станіслав Пультер // Волинь – Житомирщина. – 2006. – Число 15. – С. 235–238.

438. Пшеничний Є. Володимир Дорошенко та його Франкознавчі студії / Євген Пшеничний // Іван Франко в школі. Збірник науково-методичних праць / Ред. кол. Л. Гулевич (гол. ред.), Є. Пшеничний, Л. Гузар та ін. – Вип. другий. – Дрогобич :

Коло, 2009. – С. 242–244.

439. Равчина Т. Ідеї навчання і виховання у творчій спадщині Івана Франка / Тетяна Равчина // 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 : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2010. – Т. 2. – С. 956–967.

440. Рейс Філ. Секрети успішного навчання : практичні поради для студентів / Філ Рейс ; пер. з англ. О. Гладкого. – Львів : Свічадо, 2006. – 255 с.

441. Рижак Л. Національно-освітній ідеал Івана Франка і сучасність / Людмила Рижак // 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 : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2010. – Т. 2. – С. 918–924.

442. Романенко Ю. Створення тестів для школи і визначення їх якості / Ю. Романенко, М. Олійник // Рідна школа. – Число 7–8. – К., 1999. – С. 46–49.

443. Рудницький Л. Іван Франко і німецька література / Леонід Рудницький. – Мюнхен : Український Технічно-Господарський Інститут, 1974. – 226 с.

444. Рудницький М. Іван Франко / Михайло Рудницький // Спогади про Івана Франка. Упорядник М. Гнатюк. – Львів : Каменярь, 1997. – С. 333–363.

445. Сабат Г. «Коли ще звірі говорили»: до проблеми вивчення казок Івана Франка у школі // Іван Франко в школі. Збірник науково-методичних праць / Ред. кол. Л. Гулевич (гол. ред.), Є. Пшеничний, Л. Гузар та ін. – Вип. другий. – Дрогобич : Коло, 2009. – С. 200–213.

446. Сабат Г. Казки Івана Франка: особливості поетики. «Коли ще звірі говорили» : монографія / Галина Сабат. – Дрогобич : Коло, 2006. – 364 с.

447. Савинець В. К. Іван Франко і сучасна йому передова думка в Галичині / Василь Савинець . – Львів : Вид-во Львівського ун-ту, 1961. – 99 с.

448. Салига Т. Українська словесність у Львівському університеті: минуле та сучасне/ Тарас Салига // Українська філологія: Школи. Постаті. Проблеми : зб. наук. праць Міжнародної конференції, присвяченої 150-річчю від дня заснування

- кафедри укр. словесності у Львівському університеті (Львів, 23-25 жовтня 1998 р.). – Львів : Світ, 1999. – Част. перша. – С. 3–9.
449. Салига Т. Франко – Каменяр / Тарас Салига. – Ужгород : Гражда, 2007. – 126 с. : іл.
450. Сенник Л. Т. Студії ліричної драми Івана Франка «Зів'яле листя» [Текст] / Любомир Сенник. – Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2007. – 168 с.
451. Сенник Л. Проблема «свого» і «чужого» в прозі Івана Франка / Любомир Сенник // Іван Франко: дух, наука, думка, воля: Матеріали Міжнародного наукового конгресу, присвяченого 150-річчю від дня народження Івана Франка (Львів, 27 вересня – 1 жовтня 2006 р.). – Львів : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2008. – Т. 1. – С. 735–741.
452. Сербенська О. Мовний світ Івана Франка : Статті, роздуми, матеріали / Олександра Сербенська. – Львів : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2006. – 372 с.
453. Синичич Г. Публіцистика Івана Франка 90-х років XIX – початку XX століття: історіографія питання / Галина Синичич // Вісник Львівського університету. – Серія журн. – Вип. 34. – Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2011. – С. 202–212.
454. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу : Моногр. / А. Л. Ситченко; Миколаїв. держ. ун-т ім. В. О. Сухомлинського. – К. : Ленвіт, 2004. – 304 с.
455. Сірополко С. Історія освіти в Україні / Степан Сірополко. – К. : Наукова думка, 2001. – 912 с.
456. Скільський Д. «Учителем школа стоїть»: особа вчителя у творчості Івана Франка / Дмитро Скільський // Рідна Школа. – К., 2000. – Число 10. – С. 59–62.
457. Скоць А. Вічні образи в поемах Івана Франка (На матеріалі філософських поем «Смерть Каїна», «Мойсей») / Андрій Скоць // Іван Франко і світова культура: Матеріали міжнар. симпозіуму ЮНЕСКО (Львів, 11–15 верес. 1986 р.). – Кн. 2. – С. 304–307.
458. Скоць А. І. Поеми Івана Франка: Монографія / Андрій Скоць. – Львів : ВЦ

ЛНУ ім. Івана Франка, 2002. – 253 с.

459. Скоць А. І. Франкова концепція генетичного аналізу художнього твору / Андрій Скоць // Записки НТШ. Праці філол. секції. – Львів, 1995. – Т. 229. – С. 46–59.

460. Скупейко Л. «Нерівномірне темпо й чиста випадковість» (з історії франкознавства 1880–1940 рр.) / Лукаш Скупейко // Слово і час. – К., 2015. – Число 12. – С. 29–42.

461. Скупейко Л. І. Іван Франко про творчу індивідуальність письменника / Лукаш Скупейко. – Відп. ред. М. Т. Яценко. – К. : Наук. думка, 1986. – 136 с.

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

463. Словник-довідник з української лінгводидактики : навчальний посібник / за ред. М. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.

464. Смаль В. Педагогічні ідеї Івана Франка / Василь Смаль. – К. : Рад. школа, 1966. – 186 с.

465. Спогади про Івана Франка / Упоряд., вступ. сл., прим. М. І. Гнатюка. – 2-ге вид., доп., перероб. – Львів : Каменяр, 2011. – 814 с.

466. Спогади про Івана Франка / Упоряд., вступ. стаття і прим. М. І. Гнатюка; Худож. оформл. Б. Р. Пікулицького. – Львів : Каменяр, 1997. – 635 с.

467. Ставицька Л. Короткий словник жаргонної лексики української мови / Леся Ставицька. – К. : Критика, 2003. – 336 с.

468. Стежками Франкового тексту. Комунікативні, стилістичні та лексикографічні виміри роману «Перехресні стежки» / Ф. С. Бацевич (відп. редактор), С. Н. Бук та ін. – Львів : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2007. – 376 с.

469. Стельмахович М. Г. Педагогічні погляди І. Я. Франка / Мирослав Стельмахович // Любар О. О., Стельмахович М. Г., Федоренко Д. Т. – Історія української школи і педагогіки. Навчальний посібник. – К. : Знання, 2003. –

С. 249–264.

470. Стельмахович М. Ми мусимо навчитися чути себе українцями: педагогічні погляди І. Франка / Мирослав Стельмахович // Рідна школа. – К., 1999. – Число 9. – С. 2–5.

471. Степанишин Б. І. Вивчення творчості Івана Франка в школі / Б. І. Степанишин. – К. : Рад. школа, 1966. – 224 с.

472. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі / Борис Степанишин. – К. : РВЦ «Проза», 1995. – 254 с.

473. Степанишин Б. І. Тарас Шевченко, Іван Франко, Леся Українка в школі: Методична трилогія / Борис Степанишин. – К. : РВЦ «Проза», 1999. – 384 с.

474. Степанишин Б. Стратегія і тактика в літературній освіті учнів / Борис Степанишин. – К. : Веселка; Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 191 с.

475. Стереометрія тексту: Студії над поетичними творами Івана Франка : колективна монографія / М. М. Барабаш, В. В. Неборак, Б. С. Тихолоз, Н. Б. Тихолоз; Упор. та наук. ред. Б. Тихолоз / НАН України. Львівське відділення Інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка. «Франкознавча серія». – Вип. 14. – Львів, 2010. – 288 с.

476. Сумцов М. Іван Яковлевич Франко (№ 248) / М. Сумцов // Іван Франко: Документи і матеріали. – К., 1966. – С. 255–258.

477. Сумцов М. Лист до І. Франка 10 жовтня 1899 з Харкова / М. Сумцов // Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка. – Ф. 3. – Од. зб. 1620. – С. 173–175.

478. Сумцов М. Лист до І. Франка 20 вересня 1906 з Харкова / М. Сумцов // Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка. – Ф. 3. – Од. зб. 1725. – С. 1.

479. Сумцов М. Лист до І. Франка 28 жовтня 1900 з Харкова / М. Сумцов // Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка. – Ф. 3. – Од. зб. 1634. – С. 367.

480. Сумцов М. Рецензія на «Коротку історію літератури руської» й на «Слово о полку Ігоревім» / М. Сумцов // Киевская старина. – К., 1887. – С. 345–349.

481. Сухий О. М. Від русофільства до москвофільства (російський чинник у

громадській думці та суспільно-політичному житті галицьких українців у ХІХ столітті) / Олексій Миколайович Сухий; Літ. ред. Мар'яна Михалюк. – Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2003. – 495 с.

482. Тарас Шевченко : текст і контекст. Гайдамаки / авт. проекту, упоряд. В. І. Пахаренко ; уклад. Ю. Гончар. – Черкаси : Брама-Україна, 2011. – 368 с.

483. Татарин Я. Г. Національний імператив І. Франка і методологічні засади освітянських реформ / Я. Г. Татарин // Науковий часопис Національного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 7: Релігієзнавство. Культурологія. Філософія: Збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – Вип. 11(21). – С. 84–86.

484. Теоретико-методологічні основи професійної підготовки педагога : збірник наукових праць / За ред. Надії Скотної та Марії Чепіль. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2013. – 232 с.

485. Тершаковець М. «АЗБУКА І АВЕСАДЛО» Маркіяна Шашкевича / М. Тершаковець // «АЗБУКА І АБЕЦАДЛО». Передрук з унікального оригіналу з 1836 р. – Бібліотека Шашкевичіани. – Число 3. – Вінніпег, Канада, 1969. – ХУІ с; 30 с.

486. Тимошенко Л. Імітаційне історіописання / Леонід Тимошенко // Критика. – К., 2008. – Число 1–2. – С. 36–38.

487. Тихолоз Б. «Цілий чоловік» в етико-антропологічній концепції І. Франка / Богдан Тихолоз // Слово і час. – К., 1999. – Число 2. – С. 32–34.

488. Тихолоз Б. Ерос versus Танатос (філософський код «Зів'ялого листя») / Богдан Тихолоз. – Передм. Л. Сеника. – Львів : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2004. – 89 с. (Серія: «Дрібненька бібліотека»; Ч. 11).

489. Тихолоз Б. Іван Франко – філософ (До характеристики стилю та еволюції мислення) / Богдан Тихолоз // Сучасність. – 2002. – Число 12. – С. 106–119.

490. Тихолоз Б. Між ювілеями, франкознавство останнього десятиліття у Львівському університеті / Богдан Тихолоз // Дзвін. – 2006. – Число 8. – С. 150–

159.

491. Тихолоз Б. Психодрама Івана Франка в дзеркалі рефлексійної поезії: Студії / Богдан Тихолоз. – Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. – 180 с., іл. – (Франкознавча серія. Вип. 7).
492. Тихолоз Б. Філософська лірика Івана Франка: діалектика поетичної рефлексії : монографія / Б. Тихолоз ; НАН України; Львівське відділення Інституту літератури імені Т. Г. Шевченка; Львівський національний університет імені Івана Франка; Міжнародна асоціація франкознавців. – Львів, 2009. – 319 с.
493. Тихолоз Б. Франкова концепція «стереометричного» прочитання літературного твору / Богдан Тихолоз // Вісник Львівського університету. – Серія філологічна. – Вип. 55. – Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2011. – С. 21–29.
494. Тихолоз Н. Казкотворчість Івана Франка (генологічні аспекти) / Наталя Тихолоз. – Львів : [Львівське відділення Інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України], 2005. – 316 с. – (Франкознавча серія. Вип. 6 ; Відп. ред. Є. К. Нахлік).
495. Тімар Томас Б. Як домогтися досконалости в освіті / Томас Б. Тімар, Дейвід Л. Кірп ; пер. з англ. Анжели Кам'янець. – Львів : Літопис, 2004. – 176 с.
496. Ткачук М. Жанрова структура прози Івана Франка (Бориславський цикл та романи з життя інтелігенції): Монографічне дослідження. Наук. ред. і післямова Р. Гром'яка / Микола Ткачук. – Тернопіль : [б. в.] 2003. – 384с.
497. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція : монографія / Ганна Токмань. – К. : Міленіум, 2002. – 320 с.
498. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі: підручник / Ганна Токмань. – К. : ВЦ «Академія», 2012. – 312 с. – (Серія «Альма матер»).
499. Токмань Г. Проблеми дослідження лірики як художньо-філософського феномена / Ганна Токмань // Українська філологія: школи, постаті, проблеми: Збірник наукових праць Міжнародної конференції, присвяченої 150-річчю від дня

- заснування кафедри української словесності у Львівському університеті (Львів, 23-25 жовтня 1998 р.) – Львів : Світ, 1999. – Част. 1. – С. 393–396.
500. Українка Леся. Лист до М. Драгоманова / Леся Українка // Твори : В 12 т. – К. : Наукова думка, 1979. – Т. 10. – С. 164.
501. Українська філологія: школи, постаті, проблеми: Збірник наукових праць Міжнародної конференції, присвяченої 150-річчю від дня заснування кафедри української словесності у Львівському університеті (Львів, 23–25 жовтня 1998 р.) – Львів : Світ, 1999. – Част. 1. – 740 с.
502. Уліцька Д. Феноменологічна філософія літератури / Данута Уліцька // Література. Теорія. Методологія / Упор. і наук. ред. Д. Уліцької; Пер. з польської С. Яковенка. – Київ : Видавничий дім Києво-Могилянська академія, 2006. – С. 114–135.
503. Федорак Н. Маркіян Шашкевич і його літературна творчість сьогодні / Назар Федорак // Вісник НТШ. – Львів, 2011. – Число 45. – С. 14–16.
504. Федорук О. Перше видання Шевченкових «Гайдамаків»: Історія книжки / Олесь Федорук. – К.: Критика, 2013. – 152 с.
505. Фіцула М. М. Педагогіка : Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – К. : ВЦ «Академія», 2002. – 528 с.
506. Франкіана Василя Сімовича / (Упоряд., передм. та прим. М. Білоус та З. Терлак). – Львів : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2005. – 234 с.
507. Франківська енциклопедія: у 7 т. / редкол.: М. Жулинський, Є. Нахлік, А. Швець та ін. ; Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України, Інститут Івана Франка НАН України. – Львів: Світ. – Т. 1: А–Ж / наук. ред. і упоряд. Є. Нахлік ; передмова М. Жулинський, Є. Нахлік. – 2016. – 680 с.
508. Франко А. Методологічні аспекти моделі джерелознавчої текстологічно-атрибуційної співпраці редакторів видань Шевченкового «Кобзаря» І. Франка (Львів, 1908) та В. Доманицького (Петербург, 1907; 1908) / Андрій Франко // Вісник Львівського ун-ту. Серія філологічна. 2010. – Вип. 51. – С. 37–52.

509. Франко З. Передмова / Зиновія Франко // Франко І. Мозаїка: Із творів, що не ввійшли до Зібр. тв. у 50 т. / Упоряд. З. Т. Франко, М. Г. Василенко. – Львів : Каменяр, 2001. – С. 4–20.
510. Франко І. Борис Граб / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 18 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1978. – С. 177–191.
511. Франко І. [Автобіографія Івана Франка, написана для Ом[еяна] Огоновського] / 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. 226–229.
512. Франко І. [Вступне слово до публічних відчитів перед молоддю в залі «Руської Бесіди» 22 листопада 1911 р.] / Іван Франко // Додаткові томи до Зібрання творів у п'ятдесяти томах / І. Франко ; редкол. : М. Г. Жулинський (голова) та ін. – К. : Наук. думка, 2006–2010. – Т. 54: Літературознавчі, фольклористичні, етнографічні та публіцистичні праці. 1896–1916 / ред. тому Є. К. Нахлік. – К. : Наук. думка, 2010. – С. 874–875.
513. Франко І. [План викладів історії літератури руської. Спеціальні курси. Мотиви] / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 41 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1984. – С. 24–73.
514. Франко І. [Уривок передмови до задуманого «Порадника для читачів»] [1891] / 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. 603–605.
515. Франко І. [Що таке соціалізм?] / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 45 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1986. – С. 44–55.
516. Франко І. «Суwilizacyjna misia» поляків на руській землі // Іван Якович Франко. Педагогічні статті і висловлювання [Упор. О. Г. Дзеверін]. – К. : Рад. школа, 1960. – С. 81–83.

517. Франко І. «Der Kunstwart» / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 28 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1980. – С. 44–52.
518. Франко І. «Ідеї» й «ідеали» галицької москвофільської молодезі / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 45 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1986. – С. 410–422.
519. Франко І. «Наша хата», Книжечка для руських дітей. Уложил М. Клемертович. Львів, 1876. Коштом Ставропігійського інституту / 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. 613–614.
520. Франко І. «СТЕП». Херсонський белетристичний збірник. Херсон, 1886. Друк. у Петербурзі, 1886 / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 27 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1980. – С. 114–116.
521. Франко І. «Таємні товариства молоді» // Іван Якович Франко. Педагогічні статті і висловлювання [Упор. О. Г. Дзевєрін]. – К. : Рад. школа, 1960. – С. 167–175.
522. Франко І. Curriculum vitae / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 29 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1981. – С. 77–82.
523. Франко І. Dulce si mutili // Іван Якович Франко. Педагогічні статті і висловлювання [Упор. О. Г. Дзевєрін]. – К. : Рад. школа, 1960. – С. 87–88.
524. Франко І. Studien auf dem Gebiete der ruthenischen Sprache von Dr. Emil Ogonowski. Lemberg. Verlag des ruthenischen Ševčenko–Vereins 1880. [Рец.] / 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. 26–27.

525. Франко І. Анатоль Патрикійович Свидницький (Уваги до його «Люборацьких») / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 27 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1980. – С. 7–8.
526. Франко І. В інтересі правди / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 39 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1983. – С. 227–231.
527. Франко І. В справі нового видання Шевченка / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 43 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1986. – С. 357.
528. Франко І. Володимир І. Масляк. Поезії. Том I / 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. 180–181.
529. Франко І. Вступ до докторської дисертації «Політична поезія Шевченка 1844-/18/47 рр.» / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 27 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1980. – С. 244–248.
530. Франко І. Гірчичне зерно (Із моїх споминів) / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 21 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1978. – С. 316–332.
531. Франко І. Говоримо на вовка – скажімо і за вовка / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 28 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1980. – С. 167–175.
532. Франко І. Граматика руського язика для шкіл середніх, написав д-р Омелян Огоновський. Львів, 1889. [Рец.] / 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. 219.
533. Франко І. Громадянські права студентів // Іван Якович Франко. Педагогічні статті і висловлювання [Упор. О. Г. Дзевєрін]. – К. : Рад. школа, 1960. – С. 138–139.

534. Франко І. Д. Л. Мордовець. Оповідання (С.-Петербург. Типографія В. С. Балашева. 1885. Стор. 95, в 8-ку) // 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. 183–190.
535. Франко І. Данило Мордовець [некролог] / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 36 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1982. – С. 43.
536. Франко І. Двоязичність і дволичність / Іван Франко // Додаткові томи до Зібрання творів у п'ятдесяти томах / І. Франко ; редкол. : М. Г. Жулинський (голова) та ін. – К. : Наук. думка, 2006–2010. – Т.54: Літературознавчі, фольклористичні, етнографічні та публіцистичні праці. 1896–1916 / ред. тому Є. К. Нахлік. – К. : Наук. думка, 2010. – С. 600–615.
537. Франко І. Дещо про себе самого / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 31 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1981. – С. 28–32.
538. Франко І. До студій над Ст. Руданським / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 28 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1980. – С. 219–221.
539. Франко І. Допис про Дрогобицьку гімназію / 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. 10–15.
540. Франко І. Д-р Огоновський Омелян. Маркіян Шашкевич, про його життя і письма. Львів, 1886. 103 с. [Рец.] / 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. 182.

541. Франко І. Д-р Остап Терлецький. Спомини і матеріяли / Іван Франко // Зібрання творів у 50 т. Показчик купюр / Іван Франко ; М. Г. Жулинський (голова) та ін.; ред. Є. К. Нахлік. – К. : Наук. думка, 2009. – С. 180.
542. Франко І. Д-р Остап Терлецький. Спомини і матеріяли / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 33 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1982. – С. 304–370.
543. Франко І. Еміль Золя, його життя і писання / Іван Франко// Зібрання творів : у 50 т. Т. 31 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1981. – С. 275–307.
544. Франко І. Євменій Сабов. Хрестоматія церковнославянських и угрорусских литературных памятников с прибавлением угрорусских народных сказок на подлинных (!?) наречиях (Издан книгопечатный фонд епархии Мукачевской. В Унгваре, 1893)/ Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 29 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1981. – С. 200–201.
545. Франко І. Женщина-мати / 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. 560–572.
546. Франко І. З брошури про соціалізм (1878 р.) // Іван Якович Франко. Педагогічні статті і висловлювання [Упор. О. Г. Дзеверін]. – К. : Рад. школа, 1960. – С. 23–24.
547. Франко І. З кореспонденції до варшавського тижневика «Prawda». З Червоної Русі // Іван Якович Франко. Педагогічні статті і висловлювання [Упор. О. Г. Дзеверін]. – К. : Рад. школа, 1960. – С. 115–117.
548. Франко І. З остатніх десятиліть ХІХ в. / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 41 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1984. – С. 471–529.
549. Франко І. З поля нашої науки / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 46. Кн. 2 . – К. : Наук. думка, 1986. – С. 166–178.

550. Франко І. З статті «Великі діяння пана Бобжинського» // Іван Якович Франко. Педагогічні статті і висловлювання [Упор. О. Г. Дзеверін]. – К. : Рад. школа, 1960. – С. 210–217.
551. Франко І. З статті «Емерик Турчинський» // Іван Якович Франко. Педагогічні статті і висловлювання [Упор. О. Г. Дзеверін]. – К. : Рад. школа, 1960. – С. 205–207.
552. Франко І. З статті «Звістки з Галіції. Симптоми розкладу в галицькій суспільності» // Іван Якович Франко. Педагогічні статті і висловлювання [Упор. О. Г. Дзеверін]. – К. : Рад. школа, 1960. – С. 25–27.
553. Франко І. З статті «Нові прояви ргасу organiczneu» // Іван Якович Франко. Педагогічні статті і висловлювання [Упор. О. Г. Дзеверін]. – К. : Рад. школа, 1960. – С. 78–80.
554. Франко І. З статті «Після з'їзду слов'янської молоді» // Іван Якович Франко. Педагогічні статті і висловлювання [Упор. О. Г. Дзеверін]. – К. : Рад. школа, 1960. – С. 181–184.
555. Франко І. З статті «Роботи виділу крайового перед соймом» // Іван Якович Франко. Педагогічні статті і висловлювання [Упор. О. Г. Дзеверін]. – К. : Рад. школа, 1960. – С. 74–76.
556. Франко І. З статті «Хвилі назадництва» // Іван Якович Франко. Педагогічні статті і висловлювання [Упор. О. Г. Дзеверін]. – К. : Рад. школа, 1960. – С. 134–137.
557. Франко І. З'їзд слов'янської молоді // Іван Якович Франко. Педагогічні статті і висловлювання [Упор. О. Г. Дзеверін]. – К. : Рад. школа, 1960. – С. 179–180.
558. Франко І. Записки против книгокрадів у старих книгах та рукописах / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 37 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1982. – С. 255–259.
559. Франко І. Зимовий вечір в бурсі / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 25 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1980. – С. 77–114.

560. Франко І. Зібрання творів у 50 т. Показчик купюр / Іван Франко ; М. Г. Жулинський (голова) та ін.; ред. Є. К. Нахлік. – К. : Наук. думка, 2009. – 336 с.
561. Франко І. Із лектури наших предків XI в. / Іван Франко // Додаткові томи до Зібрання творів у п'ятдесяти томах / І. Франко ; редкол. : М. Г. Жулинський (голова) та ін. – К. : Наук. думка, 2006–2010. – Т. 54: Літературознавчі, фольклористичні, етнографічні та публіцистичні праці. 1896–1916 / ред. тому Є. К. Нахлік. – К. : Наук. думка, 2010. – С. 911–922.
562. Франко І. Історія літератури руської. Написав Омелян Огоновський, часть II, Львів, 1889 / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 27 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1980. – С. 334–336.
563. Франко І. Історія моєї габілітації / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 39 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1983. – С. 49–50.
564. Франко І. Історія української літератури. Часть перша. Від початків українського письменства до Івана Котляревського / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 40 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1983. – С. 7–370.
565. Франко І. К истории просвещения в Галиции / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 46. Кн. 2 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1986. – С. 179–185.
566. Франко І. Кілька слів о тім, як упорядкувати і провадити наші людові видавництва / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 45 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1986. – С. 187–203.
567. Франко І. Коли ще звірі говорили. Казки для дітей. Передмова / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 45 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1979. – С. 74–77.
568. Франко І. Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 26 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1980. – С. 320–331.
569. Франко І. Критичні письма о галицькій інтелігенції / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 26 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1980. – С. 74–93.

570. Франко І. Лев Толстой / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 28 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1980. – С. 223–250.
571. Франко І. Лист до А. Ю. Кримського 7 жовтня 1893 р. / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 49 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1986. – С. 421–424.
572. Франко І. Лист до В. Білецького 3 грудня 1901 р. / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 50 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1986. – С. 191–193.
573. Франко І. Лист до Василя Лукича / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 50 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1986. – С. 79–80.
574. Франко І. Лист до Василя Лукича 13 квітня 1884 р. / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 48 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1986. – С. 409–410.
575. Франко І. Лист до Василя Лукича 15 травня 1891 р. / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 49 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1986. – С. 273–275.
576. Франко І. Лист до Василя Лукича 9 липня 1886 р. / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 49 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1986. – С. 70–72.
577. Франко І. Лист до І. М. Белея 12 жовтня 1881 р. / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 48 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1986. – С. 290–293.
578. Франко І. Лист до К. К. Попович 27 березня 1884 р. / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 48 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1986. – С. 405–408.
579. Франко І. Лист до М. Драгоманова з початку листопада 1881 р. / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 48 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1986. – С. 293–299.
580. Франко І. Лист до М. П. Драгоманова 21 квітня 1884 р. / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 48 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1986. – С. 416–419.
581. Франко І. Лист до М. П. Драгоманова 26 квітня 1884 р. / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 48 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1986. – С. 419–420.
582. Франко І. Лист до М. П. Драгоманова 4 грудня 1883 р. / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 48 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1986. – С. 383–388.

583. Франко І. Лист до М. Сумцова / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 50 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1986. – С. 295.
584. Франко І. Лист до М. Сумцова 6 листопада 1900 р. / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 50 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1986. – С. 159.
585. Франко І. Лист до О. Ф. Франко з середини січня 1887 р. / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 49 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1986. – С. 98–100.
586. Франко І. Лист до О. Я. Кониського 11 жовтня 1884 р. / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 48 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1986. – С. 471–478.
587. Франко І. Лист до Ольги Рошкевич 20 вересня 1878 р. / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 48 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1986. – С. 108–119.
588. Франко І. Лист до Уляни Кравченко 30 листопада 1883 р. / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 48 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1986. – С. 378–383.
589. Франко І. Львівський університет // Іван Якович Франко. Педагогічні статті і висловлювання [Упор. О. Г. Дзевєрін]. – К. : Рад. школа, 1960. – С. 123–124.
590. Франко І. М. Г. Помяловський. Бурса і бурсаки. Очерки і картини [Передне слово перекладчика] / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 25 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1980. – С. 74–76.
591. Франко І. Метод і задача історії літератури / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 41 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1984. – С. 17–23.
592. Франко І. Михайло П[етрович] Старицький / Іван Франко // Зібрання творів у 50 т. Покажчик купюр / Іван Франко ; М. Г. Жулинський (голова) та ін.; ред. Є. К. Нахлік. – К. : Наук. думка, 2009. – С. 179–180.
593. Франко І. Михайло П[етрович] Старицький / Іван Франко // Зібрання творів у 50 т. Т. 33 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1982. – С. 230–277.
594. Франко І. Мозаїка: Із творів, що не ввійшли до Зібр. тв. у 50 т. / Упоряд. З. Т. Франко, М. Г. Василенко. – Львів : Каменяр, 2001. – 434 с.
595. Франко І. Молода Русь / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 15 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1978. – С. 15–21.

596. Франко І. Моя стріча з Олексою / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 15 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1978. – С. 42–58.
597. Франко І. На вічну пам'ять Котляревському [Літературний збірник (видавництво «Вік»). У Києві, 1904, стор. 510 – XII. З 19 рисунками] / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 35 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1982. – С. 227–232.
598. Франко І. На гвалт по-німецьки! // Іван Якович Франко. Педагогічні статті і висловлювання [Упор. О. Г. Дзеверін]. – К. : Рад. школа, 1960. – С. 132–133.
599. Франко І. На чий млин вода? // Іван Якович Франко. Педагогічні статті і висловлювання [Упор. О. Г. Дзеверін]. – К. : Рад. школа, 1960. – С. 154–155.
600. Франко І. Нарис історії українсько-руської літератури до 1890 р. / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 41 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1984. – С. 194–470.
601. Франко І. Нариси з історії української літератури в Галичині / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 27 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1980. – С. 130–148.
602. Франко І. Народне шкільництво в Галичині // Іван Якович Франко. Педагогічні статті і висловлювання [Упор. О. Г. Дзеверін]. – К. : Рад. школа, 1960. – С. 118–121.
603. Франко І. Народні школи на Правобережній Україні / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 46. Кн. 2. – К. : Наук. думка, 1986. – С. 163–165.
604. Франко І. Наука і її взаємини з працюючими класами / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 45 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1986. – С. 24–40.
605. Франко І. Наукова читальня // Іван Якович Франко. Педагогічні статті і висловлювання [Упор. О. Г. Дзеверін]. – К. : Рад. школа, 1960. – С. 157.
606. Франко І. Наша публіка / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 18 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1978. – С. 89–98.
607. Франко І. Наші народні школи і їх потреби (Реферат на вічі Снятинським) / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 46. Кн. 2 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1986. – С. 108–115.

608. Франко І. Наші рільничі школи // Іван Якович Франко. Педагогічні статті і висловлювання [Упор. О. Г. Дзеверін]. – К. : Рад. школа, 1960. – С. 176–178.
609. Франко І. Не спитавши броду / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 18 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1977. – С. 325–463.
610. Франко І. Нові причинки до історії польської суспільності на Україні в ХІХв. / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 47 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1986. – С. 244–267.
611. Франко І. Одвертий лист до гал[ицької]українськоїмолодежі / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 28 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1986. – С. 401–409.
612. Франко І. Одна карточка з історії нашої народної школи // Іван Якович Франко. Педагогічні статті і висловлювання [Упор. О. Г. Дзеверін]. – К. : Рад. школа, 1960. – С. 89–92.
613. Франко І. Оловець / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 15 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1978. – С. 72–84.
614. Франко І. Оповідання про життя святого великомученика і лікаря Пантелеймона / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 26 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1980. – С. 205–209.
615. Франко І. Отець-гуморист / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 21 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1979. – С. 288–315.
616. Франко І. П. Житецкий. «Энеида» И. П. Котляревского и древнейший список её. [рец.] / Іван Франко // Зібрання творів у 50 т. Покажчик купюр / Іван Франко ; М.Г. Жулинський (голова) та ін.; ред. Є. К. Нахлік. – К. : Наук. думка, 2009. – С. 177.
617. Франко І. П[ан] Бобжинський як поступовець / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 46. Кн. 1 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1985. – С. 550–562.
618. Франко І. Педагогічні невігласи // Іван Якович Франко. Педагогічні статті і висловлювання [Упор. О. Г. Дзеверін]. – К. : Рад. школа, 1960. – С. 185–188.

619. Франко І. Передмова [До видання: Твори Тараса Шевченка. Кобзар. Т. І (1838–1847). Виданий під редакцією Івана Франка. Львів, 1908] / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 37 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1982. – С. 562–566.
620. Франко І. Передмова [до збірки «Малий Мирон» і інші оповідання». Львів, 1903] / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 34 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1981. – С. 457–458.
621. Франко І. Передмова до покажчика змісту «Літературно-наукового вісника» томів I–XX (1898–1902) / Іван Франко. – Львів, 1903. – С. 9.
622. Франко І. Переднє слово [до збірки: Хрестіан Зальцман. Книжка приказок про те, як не належиться поводитися з дітьми. Переклав Теодор Біленький. Львів, 1900] / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 32 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1981. – С. 153–155.
623. Франко І. Переднє слово від видавництва «Дрібної бібліотеки» [до книги: Добролюбов Николай Андрійович. Значіння авторитету в вихованні. Переклав з російської Євг[еній] Олесницький / 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. 23–25.
624. Франко І. Півстоліття. Нарис історії Австрії від р. 1840 до 1890 / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 46. Кн. 2 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1986. – С. 7–23.
625. Франко І. Підручна історія руської літератури від найдавніших до найновіших часів (Зладив Йосиф Застирець. У Львові, 1902. Накладом автора. З печатні Наукового товариства імені Шевченка. Ціна 1 кор. 70 сот. 8-ка, стор. 79) / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 33 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1982. – С. 223.
626. Франко І. Подуви весни в Росії / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 45 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1986. – С. 349–376.

627. Франко І. Поза межами можливого / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 45 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1986. – С. 276–285.
628. Франко І. Політичні власті і народні читальні // Іван Якович Франко. Педагогічні статті і висловлювання [Упор. О. Г. Дзеверін]. – К. : Рад. школа, 1960. – С. 156.
629. Франко І. Польське товариство педагогічне і його з'їзд в Стрії // Іван Якович Франко. Педагогічні статті і висловлювання [Упор. О. Г. Дзеверін]. – К. : Рад. школа, 1960. – С. 71–73.
630. Франко І. Правове становище української літератури в Росії / 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. 468–471.
631. Франко І. Праця чехів на ниві освіти // Іван Якович Франко. Педагогічні статті і висловлювання [Упор. О. Г. Дзеверін]. – К. : Рад. школа, 1960. – С. 128–129.
632. Франко І. Причинки до автобіографії [Универсальная библиотека. Ч. 423. 10 к. Іван Франко. К свету! На промыслах. Перевод с украинского Г. Войташевского и М. Новиковой. Книгоиздательство «Польза» В. Антик и К-о. Москва, без означення року] / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 39 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1983. – С. 36–44.
633. Франко І. Причинки до історії руської літератури XVIII віку / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 27 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1980. – С. 16–22.
634. Франко І. Причинки до оцінення поезій Тараса Шевченка. I. «Гайдамаки» / 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. 27–41.

635. 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.
636. Франко І. Професор Омелян Огоновський / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 43 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1986. – С. 358–381.
637. Франко І. Ревізія шкільних бібліотек // Іван Якович Франко. Педагогічні статті і висловлювання [Упор. О. Г. Дзевєрін]. – К. : Рад. школа, 1960. – С. 151–153.
638. Франко І. Рецензія на видання: Михайло Возняк. Маркіян Шашкевич як фольклорист (Львів, 1911) / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 29 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1981. – С. 249–257.
639. Франко І. Русько-польська згода і українсько-польське братання // Франкознавчі студії : зб. наук. праць. Вип. 3 / Ред. кол.: Є. Пшеничний (гол. ред.), Л. Винар, В. Винницький, А. Войтюк, М. Гольберг, М. Ільницький, З. Гузар, М. Шалата, Л. Гулевич. – Дрогобич : Коло, 2004. – С. 22–34.
640. Франко І. Середні школи в Галичині у 1875–1883 рр. / Іван Франко // Зібрання творів: у 50 т. Т. 46, ч. 1. / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1985. – С. 418–434.
641. Франко І. Слівце критики / Іван Франко // Зібрання творів: у 50 т. Т. 26 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1980. – С. 17–19.
642. Франко І. Сморгонська академія (Археологічна опись старолюба, рукопись) / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 16 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1978. – С. 424–432.
643. Франко І. Соціальна акція, соціальне питання і соціалізм (Уваги над пастирським посланієм митроп[олита] А. Шептицького «О квестії соціальной») / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 45 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1986. – С. 377–400.

644. Франко І. Спомини із моїх гімназійальних часів / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 39 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1983. – С. 50–54.
645. Франко І. Справа Гауча на русинсько-галицькому ґрунті // Іван Якович Франко. Педагогічні статті і висловлювання [Упор. О. Г. Дзеверін]. – К. : Рад. школа, 1960. – С. 125–127.
646. Франко І. Справи крайові / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 44. Кн. 1 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1984. – С. 205–209.
647. Франко І. Стара пісня / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 40 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1983. – С. 76–78.
648. Франко І. Стара Русь / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 37 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1982. – С. 79–110.
649. Франко І. Стара Русь / Іван Франко // Зібрання творів у 50 т. Покажчик купюр / Іван Франко ; М. Г. Жулинський (голова) та ін.; ред. Є. К. Нахлік. – К. : Наук. думка, 2009. – С. 190–224.
650. Франко І. Суспільно-політичні погляди М. Драгоманова / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 45 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1986. – С. 423–438.
651. Франко І. Сухий пенъ / Іван Франко // Додаткові томи до Зібрання творів у п'ятдесяти томах / І. Франко ; редкол. : М. Г. Жулинський (голова) та ін. – К. : Наук. думка, 2006–2010. – Т. 54: Літературознавчі, фольклористичні, етнографічні та публіцистичні праці. 1896–1916 / ред. тому Є. К. Нахлік. – К. : Наук. думка, 2010. – С. 577–581.
652. Франко І. Темне царство. Причинки до оцінення поезій Тараса Шевченка / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 26 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1981. – С. 131–152.
653. Франко І. Теорія і розвій історії літератури / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 40 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1981. – С. 7–22.
654. Франко І. Торжество темряви! // Іван Якович Франко. Педагогічні статті і висловлювання [Упор. О. Г. Дзеверін]. – К. : Рад. школа, 1960. – С. 125–127.

655. Франко І. Три рукописні підручники руські з літ 1806, 1815, 1829 / Іван Франко // Додаткові томи до Зібрання творів у п'ятдесяти томах / І. Франко ; редкол. : М. Г. Жулинський (голова) та ін. – К. : Наук. думка, 2006–2010. – Т. 54: Літературознавчі, фольклористичні, етнографічні та публіцистичні праці. 1896–1916 / ред. тому Є. К. Нахлік. – К. : Наук. думка, 2010. – С. 380–383.
656. Франко І. Українська альманахова література / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 27 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1980. – С. 95–108.
657. Франко І. Українська література / Іван Франко // Зібрання творів у 50 т. Показчик купюр / Іван Франко ; М. Г. Жулинський (голова) та ін.; ред. Є. К. Нахлік. – К. : Наук. думка, 2009. – С. 117–179.
658. Франко І. Українська література в 1888 р. / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 27 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1980. – С. 268–270.
659. Франко І. Українська література в Галичині за 1886 рік / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 27 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1980. – С. 44–56.
660. 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.
661. Франко І. Ученицька бібліотека в Дрогобичі / 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. 15–22.
662. Франко І. Учитель. Комедія в трьох діях / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 24 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1979. – С. 65–122.
663. Франко І. Факт до характеристики нашого шкільництва / 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. 120–121.

664. Франко І. Характеристика української літератури XVI–XVIII ст. / 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. 332–369.
665. Франко І. Хуторна поезія П. О. Куліша / Іван Франко // Зібрання творів у 50 т. Покажчик купюр / Іван Франко; М. Г. Жулинський (голова) та ін.; ред. Є. К. Нахлік. – К. : Наук. думка, 2009. – С. 18–19.
666. Франко І. Чого ми вимагаємо? / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 44. Кн. 1 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1984. – С. 34–42.
667. Франко І. Чого хоче галицька робітницька громада? / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 45 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1986. – С. 151–164.
668. Франко І. Школа рільницька в Городку // Іван Якович Франко. Педагогічні статті і висловлювання [Упор. О. Г. Дзеверін]. – К. : Рад. школа, 1960. – С. 84–86.
669. Франко І. Ще раз про студентські заворушення в Росії // Іван Якович Франко. Педагогічні статті і висловлювання [Упор. О. Г. Дзеверін]. – К. : Рад. школа, 1960. – С. 130–131.
670. Франко І. Що коштують наші школи (Друга часть статті «Сила податкова Галичини») / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 44. Кн. 1 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1984. – С. 145–150.
671. Франко І. Як це сталося (Спогад) / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 34 / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1981. – С. 372–376.
672. Франко П. Спогади про батька / Петро Франко // Спогади про Івана Франка / упоряд., вступ. ст., прим. М. І. Гнатюка. – Львів : Каменяр, 1997. – С. 453–459.
673. Франко Т. Мої спогади про батька / Тарас Франко // Спогади про Івана Франка / упоряд., вступ. ст., прим. М. І. Гнатюка. – Львів : Каменяр, 1997. – С. 460–464.
674. Франкознавчі студії : зб. наук. праць. Вип. 3 / Ред. кол.: Є. Пшеничний (гол. ред.), Л. Винар, В. Винницький, А. Войтюк, М. Гольберг, М. Ільницький, З. Гузар,

М. Шалата, Л. Гулевич. – Дрогобич : Коло, 2004. – 432 с.

675. Франкознавчі студії : зб. наук. праць. Вип. 4 / [Ред. кол.: Є. Пшеничний (гол. ред.), Л. Винар, В. Винницький та ін. ; вступ. ст. В. Скотного] ; МОН України ; ДДПУ ім. І. Франка ; Лабораторія Франкознавства [та ін.]. – Дрогобич : Коло, 2007. – 858 с.

676. Франкознавчі студії : зб. наук. праць. Вип. 5 / [Ред. кол.: Є. Пшеничний (гол. ред.), Л. Винар, М. Ільницький та ін.] ; МОН України, ДДПУ ім. І. Франка, Ін-т Франкознавства. – Дрогобич : Коло, 2012. – 668 с.

677. Франкознавчі студії : зб. наук. праць. Вип. 6 / [Ред. кол.: Л. Винар, М. Ільницький, В. Кемінь, Є. Пшеничний (гол. ред.), та ін.]; МОН України, ДДПУ ім. І. Франка, Ін-т іноземних мов. – Дрогобич : Коло, 2015. – 390 с.

678. Франкознавчі студії: зб. наук. праць. Вип. 1 / Ред. кол.:Є.Пшеничний (гол. ред), А. Войтюк, В. Винницький та ін. – Дрогобич : Коло, 2001. – 256 с.

679. Франкознавчі студії: зб. наук. праць. Вип. 2 / Ред. кол.: Є. Пшеничний (гол. ред.), А. Войтюк, В. Винницький та ін. – Дрогобич : Вимір, 2002. – 411 с.

680. Фрейре Пауло. Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність / Пауло Фрейре ; пер. з англ. О. Дем'янчука. – К. : Вид. дім «КМ Академія», 2004. – 124 с.

681. Хороб С. Франкові концепції драматизму і конфлікту крізь призму європейської теорії / Степан Хороб // Іван Франко – письменник, мислитель, громадянин : матер. Міжнарод. наук. конф. (Львів, 25–27 верес. 1996 р.) / Львів. держ. ун-т ім. І. Франка ; ред.: М. Ільницький, Б. Якимович. – Львів, 1998. – С. 271–277.

682. Худаш Л. С. Вивчення творчості І. Я. Франка в школі / Л. С. Худаш. – К. : Рад. школа, 1962. – 196 с.

683. ЦДІА України у Києві. – Фонд М. Сумцова 2052. – Оп. 1. – Од. зб. 1257.

684. ЦДІА України у Києві. – Фонд М. Сумцова 2052. – Оп. 1. – Од. зб. 1256.

685. Ціхоцький І. Мова прози Івана Франка (стилістичні новації) / Іван Ціхоцький. – Львів : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2006. – 280 с.

686. Чайка В. М. Основи дидактики : навч. посібник / В. М. Чайка. – К. : Академвидав, 2011. – 240 с. – (Серія «Альма-матер»).
687. Чайка В. М. Педагогіка (тестові завдання) : навч. посіб. для студ. вищих пед. закл. освіти / В. Чайка. – Тернопіль : ТДПУ, 2000. – 168 с.
688. Чепіль М. Іван Франко про виховання дітей та молоді / Марія Чепіль, Роман Вишнівський // Опіка і виховання дітей. Історія і сучасність: [зб. наук. праць] / за ред. М. Чепіль. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2010. – С. 90–101.
689. Чепіль М. М. Іван Франко про літературу як чинник виховання / Марія Чепіль // Іван Франко і національне та духовне відродження України : [зб. наук. ст.]. – Івано-Франківськ : Плай, 1997. – С. 140–144.
690. Чепіль М. М. Патріотичне виховання української молоді у творчій спадщині Івана Франка / Марія Чепіль // Педагогічний альманах: зб. наук. пр. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2013. – Вип. 17. – С. 6–12.
691. Чепіль М. Актуальні проблеми освіти : навч.-метод. посіб. / Марія Чепіль, Анна Федорович. – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2012. – 124 с.
692. Чехович К. Генеза і суть націоналізму. Християнський націоналізм / Костянтин Чехович. – Львів, 1939. – 41 с.
693. Чехович К. Католицька лектура для молоді / Костянтин Чехович // Нова Зоря. – Львів, 1934. – Число 762.
694. Чехович К. Лібералізм, соціалізм і російський комунізм / Костянтин Чехович. – Львів, 1938. – 27 с.
695. Чехович К. Омелян Огоновський як історик літератури / Костянтин Чехович. – Львів, 1937. – 22 с.
696. Чехович К. Постаць «Івана Вишенського» і «Мойсея» в творчості Івана Франка / Костянтин Чехович. – Львів, 1939. – 40 с.
697. Чехович К. Постаць Мойсея в творчості Івана Франка / Костянтин Чехович // Дзвони. – Львів, 1936. – Число 5 (С. 199–204); Число 6/7 (С. 267–276).

698. Чехович К. Чеські впливи на Франкового «Мойсея» та «Івана Вишенського» / Костянтин Чехович. – Прага : Видання Укр. іст.-філол. т-ва в Празі, 1937 [на обкладинці «1938»]. – 8 с.
699. Чехович К. Шкідливі думки Михайла Драгоманова / Костянтин Чехович. – Перемишль – Криниця, 1937. – 27 с.
700. Чижевський Д. Історія української літератури [Текст] : (від початків до доби реалізму) / Д. І. Чижевський. – Тернопіль : Феміна, 1994. – 480 с.
701. Чикаленко Л. Як ми з І. Франком ловили рибу / Левко Чикаленко // Спогади про Івана Франка / упоряд., вступ. ст., прим. М. І. Гнатюка. – Львів : Каменяр, 1997. – С. 416–418.
702. Чопик Р. Ессе Ното: Добра звістка від Івана Франка / Ростислав Чопик. – Львів : ЛВ ІЛ НАНУ, 2002; «Франкознавча серія». – Вип. 3. – 232 с.
703. Чопик Р. Про читання по-франківськи («літературоцентричні» причинки) / Ростислав Чопик // 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 : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2010. – Т. 2. – С. 948–956.
704. Шалата М. Світова великість поета / Михайло Шалата // Іван Франко в школі. Збірник науково-методичних праць / Ред. кол.: Л. Гулевич (гол. ред.), Є. Пшеничний, Л. Гузар та ін. – Вип. 2. – Дрогобич : Коло, 2009. – С. 3–80.
705. Швець А. Арабажин Костянтин / Алла Швець // Франківська енциклопедія: у 7 т. / редкол.: М. Жулинський, Є. Нахлік, А. Швець та ін. ; Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України, Інститут Івана Франка НАН України. – Львів: Світ. – Т. 1: А–Ж / наук. ред. і упоряд. Є. Нахлік ; передмова М. Жулинський, Є. Нахлік. – 2016. – С. 49–53
706. Швець А. І. Злочин і катарсис: Кримінальний сюжет і проблеми художнього психологізму в прозі Івана Франка / Алла Швець. – Відп. ред. Є. К. Нахлік. – Львів : [б. в.], 2003. – 236 с. [У надзаг.: Львівське відділення Інституту літератури ім. Т. Шевченка. «Франкознавча серія». Вип. 5].

707. Шевченко Т. Твори: Кобзар (за редакцією І. Франка). – Львів, 1908. – Т. 1.
708. Шерех Ю. Другий «Заповіт» української літератури / Юрій Шерех // Шерех Ю. Третя сторожа: Література. Мистецтво. Ідеології. – К. : Дніпро, 1993. – С. 192–221.
709. Шуляр В. І. Теоретико-методологічні засади сучасного уроку української літератури в основній і старшій школі : автореф. дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.02 / В. І. Шуляр; Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2015. – 44 с.
710. Ющишин І. Іван Франко як педагог / Іван Ющишин // Учитель. – Львів, 1913. – Число 1 (С. 7–13), 2 (С. 36–47), 3 (С. 68–77), 4 (С. 99–113).
711. Ющишин І. Іван Франко як педагог / Іван Ющишин // Учитель. – Львів, 1914. – Число 5-6 (С. 132–153), 7-8 (С. 197–216), 9 (С. 262–272), 10 (С. 296–309).
712. Ющишин І. Ювілей Івана Франка / Іван Ющишин // Учитель. – Львів, 1912. – Число 11–12. – С. 333–334.
713. Яким Ярема. Українська педагогічна думка Галичини в іменах / Упоряд., ред. і прим. С. Яреми. За заг. ред. Дмитра Герцюка. – Львів : ВЦ ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – 244 с.
714. Якимович Б. З. Іван Франко – видавець: Книгознавчі та джерелознавчі аспекти / Богдан Якимович. – Львів : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2006. – 691 с.
715. Якимович Б. Книга. Просвіта. Нація. Видавнича діяльність Івана Франка у 70-80 роках ХІХ ст. / Богдан Якимович. – Львів : Ін-т українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, 1996. – 312 с.
716. Янів В. Нариси до історії української етнопсихології / Володимир Янів / Матеріяли упорядкував і підготував до друку д-р Микола Шафовал. – Мюнхен : Український Вільний Університет, 1993. – 217 с.
717. Янів В. Українська родина в ранніх повістях Івана Франка / Володимир Янів // Іван Франко. Збірник філологічної секції для відзначення 110-річчя народин і 50-річчя смерті Івана Франка. – Т. 33. Ч. II. – Нью Йорк; Париж; Торонто : Накладом Наукового Товариства ім. Шевченка в ЗДА, 1968. – С. 103–134.
718. Ярема Я. Франкознавчі студії / Яким Ярема. – Упорядк. С. Ярема; наук. ред.

І. Лучук. – Львів, 2007. – 288 с.

719. Ярема Я. Хронологія життя і творчості Івана Франка / Яким Ярема. – Упорядк. та передмова С. Яреми; післямова С. Андрусів; наук. ред. Л. Бондар. – Львів : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2006. – 240 с.

720. Яременко П. К. Іван Франко про літературно-естетичне виховання / П. К. Яременко. – Львів: Вид. Львів. ун-ту, 1957. – 78 с.

721. Яремчук І. Світлоносні верховини Івана Денисюка: штрихи до портрета вченого-літературознавця й фольклориста / Ірина Яремчук // Дивослово. – К., 2007. – Число 7. – С. 48–51.

722. Яусс Р. Г. Естетичний досвід і літературна герменевтика / Роберт Ганс Яусс // Слово. Знак. Дискурс : [антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст.] / за ред. М. Зубрицької. – Львів : Літопис, 2002. – С. 368–403.

723. Arends R. J. Kontrola i ocena / Richard J. Arends // *Metodyka literatury. Opracowania.* – Т. 1. – Warszawa, 2001. – S. 409–418.

724. Bortnowski S. Jak uczyć poezji? / Stanisław Bortnowski. – Warszawa : Wydawnictwo STENTOR, 1998. – Wydanie drugie. – 191 s.

725. Burzyńska A., Markowski M. Teorie literatury XX wieku: podręcznik / Anna Burzyńska, Michał Paweł Markowski. – Kraków : Wydawnictwo Znak, 2006. – 514 s.

726. Dramowicz W. Życie i twórczość Zygmunta Węclewskiego (1824–1887) / Waldemar Dramowicz // *Nadwarciański Rocznik historyczno-archiwalny.* – № 18. – S. 243–256 (<http://bazhum.muzhp.pl/media//files>).

727. Ingarden R. O dziele literackim. Badania z pogranicza ontologii, teorii języka i filozofii literatury / Roman Ingarden. – Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1988. – 494 s.

728. Ingarden R. Z teorii dzieła literackiego (Dwuwymiarowa budowa dzieła sztuki literackiej) / Roman Ingarden // *Teorie literatury XX wieku : [antologia]* / pod red. M. Burzyńskiej, P. Markowskiego. – Kraków : Znak, 2006. – S. 43–72.

729. Kołakowski L. Mówić o tym, co niewypowiadalne / Leszek Kołakowski // *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów.* – Warszawa : WUW, 2004. – S. 338–344.
730. Kupisiewicz C. *Dydaktyka ogólna* / Czesław Kupisiewicz. – Warszawa : Oficyna Wydawnicza Graf-Punkt, 2002. – Wydanie II. – 304 s.
731. Kurczab H. *Scalanie treści kształcenia w przygotowaniu zawodowym nauczyciela polonisty* / Henryk Kurczab. – Rzeszów : Wydawnictwo wyższej szkoły pedagogicznej w Rzeszowie, 1993. – 174 s.
732. Lewowiecki T. *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej* / Tadeusz Lewowiecki. – Warszawa : Wydział Pedagogiczny UW, 1994. – 162 s.
733. Lipman M., Sharp A. M., Oscanyan F. S. *Potrzeba stworzenia nowego modelu kształcenia* / M. Lipman, A. M. Sharp, F. S. Oscanyan // *Metodyka literatury. Opracowania.* – T. 1. – Warszawa : «PLEJADA» S.C., 2001. – S. 9–15.
734. Markewicz H. *Pozytywizm* / Henryk Markewicz. – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999. – 610 s.
735. Markowski M. P. *Fenomenologia* / Markowski Michał Paweł // *Teorie literatury XX wieku : [podręcznik]* / pod red. M. Burzyńskiej, P. Markowskiego. – Kraków : Znak, 2006. – S. 79–109.
736. Miłosz C. *Historia literatury polskiej do roku 1939* / Czesław Miłosz. – Kraków : Wydawnictwo ZNAK, 1993. – 526 s.
737. Mykytiuk V. *Refleksje Iwana Franki o ukraińskich kanonach literackich* / Volodymyr Mykytiuk // *Bogaterowie (nie tylko) szkolnych lektur.* – Pod red. Alicji Jakubowskiej-Ożóg i Danuty Hejdy. – Rzeszów : Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2016. – S. 94–101.
738. Nagajowa M. *ABC metodyki języka polskiego* / Maria Nagajowa. – Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990. – 256 s.
739. Niemierko B. *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki* / Bolesław Niemierko. – Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997. – 377 s.

740. Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim : podręcznik do ćwiczeń z metodyki języka polskiego. – Pod redakcją Barbary Myrdzik. – Lublin : Wydawnictwo UMCS, 2000. – 239 s.
741. Okoń W. Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej / Wincenty Okoń. – Warszawa : Wydawnictwo Akademickie «Żak», 1998. – 344 s.
742. Ożóg K. Współczesne problemy kształcenia humanistycznego – czy zmierzch kultury pisma? / Kazimierz Ożóg// Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej. – Pod red. U. Kopieć i Z. Sibigi. – Rzeszów : Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2010. – S. 11–26.
743. Pearson A. T. Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli / Allen T. Pearson. – Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1994. – 105 s. (Переклад з англійської).
744. Pedagogika. Podręcznik akademicki. – Red. naukowa Z. Kwieciński i B. Śliwerski. – T.1. – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009. – 495 s.
745. Pedagogika. Podręcznik akademicki. – Red. naukowa Z. Kwieciński i B. Śliwerski. – T. 2. – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008. – 416 s.
746. Półturzycki J. Dydaktyka dla dorosłych / Józef Półturzycki. – Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1991. – 342 s.
747. Półturzycki J. Dydaktyka dla nauczycieli / Józef Półturzycki. – Toruń : Wydawnictwo A. Marszałek, 2001. – 322 s.
748. 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. [У надзаг.: Львівське відділення Інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України. Серія «Літературні пам'ятки». Вип. 6].
749. Sławiński J. Miejsce interpretacji / Janush Sławiński. – Gdańsk : Wydawnictwo «Słowo/obraz/terytoria», 2006. – 128 s.
750. Słownik gatunków literackich. Marek Bernacki, Marta Pawlus. Wstęp: profesor Stanisław Jaworski. – Bielsko-Biała : Park, 1999. – 714 s.

751. Słownik terminów literackich. Pod redakcją Janusza Sławińskiego. – Wrocław-Warszawa-Kraków : Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 2000. – 706 s.
752. Sprawozdanie dyrekcyi c.k. II. szkoły realnej we Lwowie za rok szkolny 1904. – Lwów: Drukarnia Udziałowa we Lwowie, 1904. – 84 s.
753. Sprawozdanie dyrekcyi c.k. wyższego gimnazjum w Drohobyczu za rok szkolny 1901. – Drohobycz: Z drukarni Jana Brosia w Drohobyczu, 1901. – 87 s.
754. Sprawozdanie dyrekcyi c.k. wyższego gimnazjum w Samboreza rok szkolny 1876 – Lwów: Drukarnia we Lwowie, Hotel Żorża, 1876. – 78 s.
755. Sprawozdanie dyrekcyi c.k. wyższego gimnazjum w Sambore za rok szkolny 1886. – Sambor: Drukarnia Schwarza i spolki, 1886. – 78 s.
756. Sprawozdanie Liceum Zenskiego W. Niedzialkowskiej za rok szkolny 1904/1905. – Lwów: Z drukarni «Polonia» we Lwowie, 1905. – 51 s.
757. Wątorski A. Miejsce religii w ukraińskiej myśli nacjonalistycznej 1 połowy XX wieku / Andrzej Wątorski // Szczecin : Acta Politica, 1999. – Nr 12. – S. 89–105.
758. Węglińska M. Jak przygotowywać się do lekcji? / Maria Węglińska. – Kraków : Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2005. – 143 s.
759. Weretiuk O. Sens – (bez)sens metodologiczny / Oksana Weretiuk // Metodologia dzisiaj: na tropach sensu i bezsensu. – Pod red. Oksany Weretiuk, Greta Jagello, Piotra Domki. – Rzeszów : Biblioteka «Frazy», 2014. – S. 7–9.
760. Witzenbacher K. Die Unter richts planung / K. Witzenbacher // Metodyka literatury. Opracowania. – T. 2. – Warszawa : «PLEJADA» S.C., 2002. – S. 531–537. (Переклад з німецької).
761. Wołoszyn S. Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych w XIX wieku / Stefan Wołoszyn // Pedagogika. Podręcznik akademicki. – Red. naukowa Z. Kwieciński i B. Śliwerski. –T.1. – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009. – S. 133–154.
762. Wróbel Ł. Intencjonalność i referencja. Ku fenomenologii form gatunkowych / Łukasz Wróbel // Studia Ingardeniana. Teka Komisji Polsko-Ukraińskich związków kulturowych. Oddział PAN w Lublinie, 2009. – T. IV. – S. 41–56.

763. Z zagadnień modernizacji kształcenia pedagogicznego studentów. Pod redakcją Mieczysława Łobockiego. – Lublin : Wydawnictwo UMCS, 2001. – 140 s.

764. Żegnałek K. Dydaktyka ogólna. Wybrane zagadnienia / Kazimierz Żegnałek. – Warszawa : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, 2005. – 366 s.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК 1.

ДОВІДКИ ТА АКТИ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ
ДИСЕРТАЦІЇ Микитюка Володимира Ільковича
«Педагогічна концептосфера Івана Франка: історія і сучасність»
за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія освіти.
(СКАНОВАНІ КОПІЇ)



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
IVAN FRANKO NATIONAL UNIVERSITY OF LVIV

вул. Університетська, 1, м. Львів, 79000, Україна
тел./факс (032) 261-60-48, тел. 260-34-02
<http://www.lnu.edu.ua>, e-mail: lnu@lnu.edu.ua
Код ЗКПО 02070987 Державна Казначейська служба України
МФО 820172, р.п. 35225230001061
№ свідоцтва 17701483, ін. под. № 020709813029
Валютний рахунок № 26005000028567, 26009000028110
в Укресімбанку
м. Львова МФО 322313
№ 1986-Р від 02.05.2018

1, Universytetska Str., Lviv, 79000, Ukraine
Phone/Fax: +38 (032) 261-60-48, 260-34-02
<http://www.lnu.edu.ua>, e-mail: lnu@lnu.edu.ua
Code ZKPO 02070987 State Treasury Service of Ukraine
MFO 820172, Settlement Acc. 35225230001061
Certificate No. 17701483, Tax IN 020709813029
Foreign Currency Acc. No. 26005000028567, 26009000028110
in Lviv Branch of Ukreximbank
MFO 322313
на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Микитюка Володимира Ільковича

«Педагогічна концептосфера Івана Франка: історія і сучасність»
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія освіти

Результати дисертаційного дослідження впроваджено у навчально-виховний процес Львівського національного університету імені Івана Франка упродовж 2010-2018 н.р. Дані теоретичного аналізу та практичних студій використовуються у навчальних програмах дисциплін «Методика викладання української літератури у середній школі» (Напрямок підготовки: 6.020303 – філологія. Для спеціальностей: 0203 – гуманітарні науки. Спеціалізації: українська мова та література, перська мова та література, арабська мова та література, японська мова та література, слов'янські мови. Відділення: українська мова та література. Освітньо-кваліфікаційний рівень: «бакалавр») (затверджено Вченою радою факультету: протокол № 1 від 30 серпня 2017 року) та «Методика викладання української літератури у вищій школі» (Напрямок підготовки: 6.020303 – філологія. Для спеціальностей: 0203 – гуманітарні науки. Спеціалізації: українська мова та література, слов'янські мови та літератури, сходознавство, фольклористика, літературна творчість, прикладна лінгвістика, середня освіта. Відділення: українська мова та література слов'янські мови та літератури, сходознавство, фольклористика, літературна творчість, прикладна лінгвістика, середня освіта. Освітньо-кваліфікаційний рівень: «магістр») затверджено Вченою радою факультету: протокол № 1 від 30 серпня 2017 року) для студентів філологічного факультету. Доцент Микитюк В. І. читає ці лекційні курси та проводить практичні заняття з 1998 року, є актуальним розробником та автором цих навчальних програм.

Комплексне дослідження проводилось відповідно до плану загальної науково-дослідної роботи у Львівському національному університеті імені Івана Франка на кафедрі української літератури імені академіка Михайла Возняка, серед наукових пріоритетів якої – інтердисциплінарне комплексне дослідження історії українського літературного процесу, історії педагогіки, теорії та практичної методики навчання та учіння літератури у школах, гімназіях і вишах на основі сучасних теоретико-методологічних досягнень

літературознавства і педагогіки. Чільне місце в наукових програмах і планах кафедри посідає вивчення творчого доробку Івана Франка, його педагогічної спадщини, зокрема поглядів на методику вивчення літератури.

Змістотворчими матеріалами для дисертаційного дослідження стали положення і висновки, що їх використовують у лекційних курсах та практичних заняттях з методики викладання української літератури у середній і вищій школі, теоретичні положення та практичні висновки спеціального авторського курсу В. Микитюка «Іван Франко і методика викладання української літератури» для студентів філологічного факультету Львівського національного університету імені Івана Франка (Напрямок підготовки: 6.020303 – філологія. Для спеціальностей: 0203 – гуманітарні науки. Спеціалізації: українська мова та література. Відділення: українська мова та література. Освітньо-кваліфікаційний рівень: «бакалавр; магістр») затверджено Вченою радою факультету: протокол № 1 від 30 серпня 2017 року). Для методичного забезпечення вивчення цих дисциплін доцент В. Микитюк опублікував упродовж 2011–2017 рр. три навчальні посібники (Практикум з методики викладання української літератури : навч. посібник / Володимир Микитюк. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2011. – 186 с.; Методика тестування знань та умінь з української літератури: навчально-методичний посібник / Володимир Микитюк. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2015. – 224 с.; Іван Франко і методика викладання української літератури : навчально-методичний посібник / Володимир Микитюк. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2017. – 200 с.; друге видання: Іван Франко і методика викладання української літератури : навчально-методичний посібник / Володимир Микитюк. – 2-ге вид., допов. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2017. – 268 с.), розробив тематику і керував написанням понад двадцяти дипломних і магістерських робіт про педагогічні погляди Івана Франка. Логічним підсумком впровадження стала рекомендація Вченої ради університету і публікація монографії «Педагогічні концепти Івана Франка (теорія та методика навчання літератури): монографія / Володимир Микитюк. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2017. – 408 с.»

Результати впровадження дисертаційного дослідження обговорено і схвалено на засіданні кафедри української літератури імені Михайла Возняка (протокол № 11 від 18 квітня 2018 року), отримали високу оцінку викладачів і студентів та будуть використовуватись у подальшій лекційно-практичній та науково-дослідницькій роботі Львівського національного університету імені Івана Франка.

Ректор Львівського національного
університету імені Івана Франка,
професор, доктор філософських наук



В. П. Мельник



02941

УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ЛЬВІВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА»

вул. С. Бандери, 12, Львів, 79013, тел. (380-32) 237-49-93, 258-27-58, факс: (380-32) 258-26-80
ел. пошта: coffice@lpnu.ua, інтернет: www.lp.edu.ua

20.06.2018 № 67-01-1131

на № _____

У спеціалізовану вчену раду Д 36.053.01
Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Микитюка Володимира Ільковича
«Педагогічна концептосфера Івана Франка: історія і сучасність»
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки**

Результати дисертаційного дослідження Володимира Микитюка впроваджено в навчально-виховний процес Національного університету «Львівська політехніка» впродовж 2011–2018 н.р. Результати теоретичного аналізу та практичних досліджень з історії української освіти, зокрема використано у підготовці фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», в Інституті гуманітарних та соціальних наук, Інституті комп'ютерних наук та інформаційних технологій, Інституті права та психології та уведено до навчальних програм кафедри української мови Національного університету «Львівська політехніка».

Зокрема, в навчальному процесі використано:

- розділ дисертаційного дослідження «Методологічні основи історико-педагогічного дискурсу Івана Франка» використано для вивчення тем «Композиція промови» та «Особливості суспільно-політичного красномовства» з курсу «Риторика»;
- підрозділ 4.3. «Іван Франко про вищу освіту: конструкти західноєвропейського індивідуалізму та ліберальної університетської спільноти» з четвертого розділу використано у підготовці матеріалів курсу «Сучасна українська мова», зокрема, теми «Історія української літературної мови» та теми «Лексика української мови зі стилістичного погляду»;
- підрозділ 1.1. «Теоретико-методологічні засади періодизації вивчення і рецепції педагогічної концептосфери Івана Франка» використано для вивчення теми «Національна мова та її форми. Літературна мова. Діалект» з курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)».

Зміст і структура навчальних курсів, які читають викладачі кафедри, містять окремі положення дисертаційного дослідження Володимира Микитюка через апробацію, рецензування та засвоєння основних змістотворчих компонентів, що передували монографії «Педагогічні концепти Івана Франка» (2017), зокрема матеріалів кількох навчальних посібників (Практикум з методики викладання української літератури : навч. посібник / Володимир Микитюк. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2011. – 186 с.; Методика тестування знань та умінь з української літератури: навчально-методичний посібник / Володимир Микитюк. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2015. – 224 с.; Іван Франко і методика викладання української літератури : навчально-методичний посібник / Володимир Микитюк. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2017. – 200 с.), численних статей у науковій періодиці.

Матеріали з історії української педагогіки дозволили формувати знання студентів через призму історичної ретроспективи та актуальних умов сьогодення, упровадження матеріалів дисертації в навчально-виховний процес викликало інтерес викладачів і студентів, а апробація результатів дослідження сприяла підвищенню рівня їхньої професійної підготовки. Практичне використання матеріалів дисертації В. Микитюка «Педагогічна концептосфера Івана Франка: історія і сучасність» засвідчило високий науково-методичний рівень виконаного дослідження, його теоретичне і методологічне значення.

Результати і висновки дисертаційного дослідження «Педагогічна концептосфера Івана Франка: історія і сучасність» були заслухані та обговорені на засіданні кафедри української мови (протокол № 11 від 17 травня 2018 р.) , отримали високу оцінку викладацького складу та студентів і в подальшому будуть використовуватися в лекційно-практичній та науково-дослідницькій роботі кафедри української мови Національного університету «Львівська політехніка».

Проректор з науково-педагогічної роботи



О.Р Давидчак



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

вул. Володимирська, 64/13, м. Київ, 01601 тел. 239-33-33

26.04.2018 № 013/194

На № _____

У спеціалізовану вчену раду Д 36.053.01
Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка

ДОВІДКА

про впровадження у навчальний процес результатів дисертаційного дослідження Микитюка Володимира Ільковича «Педагогічна концептосфера Івана Франка: історія і сучасність» зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія освіти

У навчально-виховний процес впродовж 2015–2018 навчальних років впроваджено окремі положення наукової роботи Микитюка Володимира, у якій системно висвітлено методологічні і методичні ідеї Івана Франка, його роль і місце в історії педагогіки. Матеріали навчально-методичних посібників автора (Практикум з методики викладання української літератури : навч. посібник / Володимир Микитюк. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2011. – 186 с.; Методика тестування знань та умінь з української літератури: навчально-методичний посібник / Володимир Микитюк. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2015. – 224 с.; Іван Франко і методика викладання української літератури : навчально-методичний посібник / Володимир Микитюк. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2017. – 200 с.), які стали основою дисертаційного дослідження, використовуються у процесі викладання навчальних дисциплін «Методика навчання української літератури» для слухачів спеціальності «Середня освіта (українська мова і література): Теорія та методика навчання української мови і літератури, іноземної мови в основній школі» і «Теорія та методика навчання української мови і літератури, іноземної мови в основній школі (на основі ОКР молодшого спеціаліста)» та «Методика викладання української літератури у вищих навчальних закладах». Зміст навчальних курсів доповнено матеріалами дисертаційного дослідження про історію розвитку національної педагогіки з урахуванням культурно-історичних, соціально-політичних та педагогічних чинників, впливу дидактичних ідей Івана Франка.

Основні результати впровадження дисертаційного дослідження «Педагогічна концептосфера Івана Франка: історія і сучасність» обговорено та схвалено на засіданні кафедри методики викладання української та іноземних мов і літератур інституту філології КНУ імені Тараса Шевченка (протокол № 7 від 12.04. 2018 р.)

Завідувач кафедри методики викладання
української та іноземних мов і літератур

Проректор з наукової роботи



В.М. Шовковий

В.С. Мартинюк



Міністерство освіти і науки України

**ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА**

вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький, 25006, тел. (0522) 22-18-34, факс (0522) 24-85-44
E-mail: mails@kspu.kr.ua, код ЄДРПОУ 02125415

Від 25.04.2018 № 217/н
На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Микитюка Володимира Ільковича
«Педагогічна концептосфера Івана Франка: історія і сучасність»
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія освіти

Результати дисертаційного дослідження Володимира Микитюка впроваджувалися у навчальний процес Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка впродовж останніх кількох років. Думки Івана Франка стосовно способів вивчення літератури, його геніальні за глибиною спостереження, що стосуються «секретів поетичної творчості», його блискуча шевченкіана, його оцінка багатьох відомих постатей української літератури завжди перебувають в центрі уваги як викладачів історії літератури, теорії літератури та методики її викладання. Саме тому наукові концепти, які містяться в монографії Володимира Микитюка «Педагогічні концепти Івана Франка» (Львів, 2017) і які до її появи висвітлювалися в багатьох публікаціях цього автора, були помічені викладачами кафедри української та зарубіжної літератури. Вони неодноразово включалися в списки рекомендованої літератури професорами Г. Д. Ключеком, С. П. Михидою, доцентами М. І. Лаврусенко, О. М. Ратушняком. Це стосується таких навчальних дисциплін як «Методика навчання української літератури» (бакалаврат), «Методика навчання української літератури у середній і вищій школі» (магістратура), «Теорія літератури», «Історія української літератури (кінець XIX – поч. XX ст.)» а також під час написання рефератів, дипломних і магістерських робіт з історії педагогіки та української літератури.

Окремо відзначаємо, що Володимир Микитюк уміло екстраполює педагогічні концепти Івана Франка на сучасні проблеми літературної освіти. Його статті «Франкова концепція підручника з літератури» (Українське літературознавство, - Львів, 2012.- Вип. 76), «Про шкільну лектури, ЗНО та програму з української літератури (Погляд крізь призму Франкових сентенцій) (Дивослово. – 2015. - № 3)» звернули на себе увагу і були обговорені на методологічному семінарі кафедри української та зарубіжної літератури.

Результати дисертаційного дослідження, запропоновані дисертантом, викладені зокрема у монографії «Педагогічні концепти Івана Франка (теорія і методика навчання літератури)» (2017 р.), заслухані на засіданні кафедри української та зарубіжної літератури (протокол № 9 від 14 квітня 2018 р.), отримали високу оцінку викладацького складу та студентів і в подальшому будуть використовуватися у лекційно-практичній та науково-дослідницькій роботі Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Проректор з наукової роботи



С. П. Михида



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

вул. Нікольська, 24, м. Миколаїв, 54030, тел.: (0512) 37-88-38, факс: (0512) 37-88-15
 E-mail: office@mdu.edu.ua Web: www.mdu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125444

10.05.2018 № 01-12/21/501 На № _____ від _____



ЗАТВЕРДЖУЮ
 Проректор із науково-педагогічної роботи
 А. Л. Ситченко
 20__ р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Микитюка Володимира Ільковича
«Педагогічна концептосфера Івана Франка: історія і сучасність»
 зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Результати дисертаційного дослідження Володимира Микитюка впроваджувалися у навчально-виховний процес Миколаївського національного університету імені В. Сухомлинського впродовж 2017–2018 н.р. (протокол № 6 від 10 січня 2017 р.). Дані теоретичного аналізу та практичних досліджень використано у процесі викладання навчальних дисциплін «Методика навчання української літератури» (освітній ступінь «бакалавр») та «Методика навчання фахових дисциплін у закладах нового типу та вищих навчальних закладах (література)» (освітній ступінь «магістр») для студентів спеціальностей 014 Середня освіта. 014.01 Середня освіта (Українська мова і література), 6.020303 Філологія* (Українська мова і література).

У фаховому збірнику «Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки» упродовж 2017–2018 рр. опубліковано дві статті В. Микитюка із проблематикою дисертаційного дослідження (Форми і методи дидактичного впливу Івана Франка; № 4 (59), грудень 2017. Рефлексії Івана Франка на освітянську проблематику: шевченкознавчий наратив; № 1 (60), лютий 2018), матеріали навчальних посібників (Практикум з методики викладання української літератури : навч. посібник / Володимир Микитюк. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2011. – 186 с.; Методика тестування знань та умінь з української літератури: навчально-методичний посібник / Володимир Микитюк. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2015. – 224 с.; Іван Франко і методика викладання української літератури : навчально-методичний посібник / Володимир Микитюк. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2017. – 200 с.) та монографії «Педагогічні концепти Івана Франка (теорія та методика навчання літератури): монографія / Володимир Микитюк. – Львів : ЛНУ імені Івана

Франка, 2017. – 408 с.» було використано під час написання студентами наукових робіт.

Результати наукового дослідження В. І. Микитюка «Педагогічна концептосфера Івана Франка: історія і сучасність» заслухані на засіданні кафедри гуманітарних наук філологічного факультету (протокол № 14 від 8 травня 2018 р.), отримали високу оцінку викладачів і студентів і в подальшому будуть корисними в лекційно-практичній та науково-дослідницькій роботі.

Кандидат педагогічних наук,
старший викладач,
в.о. завідувача кафедри гуманітарних наук

О. В. Гінкевич

021620



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В.Г.КОРОЛЕНКА**

вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003
телефон 56-23-13 факс 2-58-67
E-mail: allmail@pnpu.edu.ua
код ЗКПО 31035253

10.07.2018 № 2426/01-60/02

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертації
Микитюка Володимира Ільковича
«Педагогічна концептосфера Івана Франка: історія і сучасність»
(спеціальність 13.00.01 – загальна педагогіка та історія освіти)**

Матеріали дисертації Володимира Ільковича Микитюка впроваджувалися у навчальний процес Полтавського національного університету імені В. Г. Короленка протягом 2017–2018 рр. У викладанні базових навчальних дисциплін «Методика викладання української літератури» та «Методика викладання української літератури у вищій школі», а також для виконання дипломних робіт бакалаврами і написання магістерських робіт було використано матеріали – першого розділу «Методологічні основи історико-педагогічного дискурсу Івана Франка» (підрозділ 1.3. Філософсько-педагогічна трансформація: від філантропізму й позитивізму до прагматизму); другого розділу «Аксіологічні виміри педагогічної думки Івана Франка». У викладанні базових дисциплін використовуються навчальні посібники автора (Практикум з методики викладання української літератури : навч. посібник / Володимир Микитюк. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2011. – 186 с.; Іван Франко і методика викладання української літератури : навчально-методичний посібник / Володимир Микитюк. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2017. – 200 с.), які стали основою дослідження.

Наукова робота Микитюка В. І. отримала позитивну оцінку викладачів і студентів та буде використовуватись в подальшому процесі навчання фахівців-філологів із спеціальності «Українська мова і література».

Результати впровадження дисертації В. Микитюка «Педагогічна концептосфера Івана Франка: історія і сучасність» заслухано і схвалено на засіданні кафедри філологічних дисциплін і методик їх викладання (протокол № 17 від 08.05.2018 року).



Ректор

М.І. Степаненко

000000

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ІВАНА ФРАНКА

вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, 82100; тел. (0324) 41-04-74, факс (03244) 3-3
 e-mail: administrator@drohobych.net, код ЄДРПОУ 02125438

Від 11.09.2018 № 864

АКТ

про апробацію та впровадження результатів дисертаційного дослідження
 наукового ступеня доктора педагогічних наук

Микитюка Володимира Ільковича

на тему «**Педагогічна концептосфера Івана Франка: історія і сучасність**» спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Упродовж 2016–2018 років кафедрою загальної педагогіки та дошкільної педагогіки Дрогобицького державного університету імені Івана Франка впроваджували дисертаційного дослідження Микитюка Володимира Ільковича «Педагогічна концептосфера Івана Франка: історія і сучасність». Викладачами кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти використано матеріали навчально-методичних посібників В. Микитюка «Тестування знань та умінь з української літератури» (Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2017), «Іван Франко і методика викладання української літератури» (Тернопіль : Навчально-видавничий центр «Богдан», 2017), монографій «Іван Франко та Омелян Огоновський: мовчання» (Львів : ЛНУ ім. І. Франка, – Львів, 2000), «Педагогічні концепти Івана Франка» (Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2017) та дисертаційного дослідження для підготовки фахівців «Дошкільна освіта», удосконалено програми з історії української та європейської педагогіки на основі педагогічної спадщини найвідомішого випускника і патрона кафедри. Запропоновані матеріали дозволили розширити знання студентів крізь призму ретроспективи та актуальних умов сьогодення – реформування української освіти, орієнтованого на життя нашої держави у європейському освітньому та науковому просторі.

Упровадження матеріалів дисертації у навчально-виховний процес викладачів і студентів, а апробація результатів дослідження сприятиме підвищенню рівня їхньої професійної підготовки. Практичне використання дисертаційного тексту «Педагогічна концептосфера Івана Франка: історія і сучасність» засвідчило високий науково-методичний рівень виконаного дослідження, його методологічне значення.

Акт упровадження дисертаційного дослідження Микитюка Володимира Ільковича «Педагогічна концептосфера Івана Франка: історія і сучасність» було затверджено на засіданні кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти від 30.08.2018 р.).

Завідувач кафедри загальної педагогіки
та дошкільної освіти Дрогобицького
державного педагогічного університету
імені Івана Франка

Ректор Дрогобицького державного
педагогічного університету
імені Івана Франка



[Handwritten signature]

проф. Чеп

[Handwritten signature]

проф. Ско

ДОДАТКИ 2-4.

ПРОГРАМИ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

СКАНОВАНІ КОПІЇ. Повністю тексти

на: ukr.lit.lnu@gmail.com; <http://philology.lnu.edu.ua>

Міністерство освіти і науки України
 Львівський національний університет імені Івана Франка
 Філологічний факультет
 Кафедра української літератури імені акад. М. Возняка

“ЗАТВЕРДЖУЮ”

Декан філологічного факультету

Пилипчук С. М.

“ 1 ” вересня 2017 року

РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

«Методика викладання української літератури у середній школі»

Напрямок підготовки: 6.020303 – філологія

Для спеціальностей: 0203 – гуманітарні науки

Спеціалізації: українська мова та література, слов'янські мови та літератури, сходознавство, фольклористика, літературна творчість, прикладна лінгвістика, середня освіта

Факультету: філологічного

Відділення: українська мова та література

Освітньо-кваліфікаційний рівень: «бакалавр»

Робоча програма з курсу «**Методика викладання української літератури у середній школі**» для студентів за напрямом підготовки 6.020303 «Філологія», спеціалізаціями: українська мова та література, слов'янські мови та літератури, сходознавство, фольклористика, літературна творчість, прикладна лінгвістика, середня освіта.

Розробник: доцент, 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. «30» серпня 20 17 року № 1

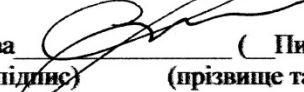
Завідувач кафедри української літератури ім. акад. М. Возняка

 (Салига Г. Ю.)
(підпис) (прізвище та ініціали)

«1» вересня 20 17 року

Схвалено Вченою радою філологічного факультету

Протокол від. «30» серпня 20 17 року № 1

«1» вересня 20 17 року Голова  (Пилипчук С. М.)
(підпис) (прізвище та ініціали)

2. Мета та завдання навчальної дисципліни

Мета вивчення курсу полягає у системному і послідовному висвітленні здобутків української методики викладання літератури як науки у загальноєвропейському дидактичному контексті, виробленню у студентів фахових методичних умінь і навичок, засвоєнні психолого-педагогічних знань та їх застосування у практичному викладанні української літератури.

Основними завданнями дисципліни є підготовка студентів-філологів, абсолютна більшість їх стає учителями словесності у середній школі. Власне, майбутній успіх учителя великою мірою залежить від оволодіння методичним інструментарієм, науково-обґрунтованими методами і прийомами навчання-учіння рідної літератури. Ця наукова дисципліна є реалізацією неповторного особистісного досвіду педагога-практика. Актуальною проблемою викладання української літератури у школі є оновлення методології дидактичної взаємодії вчителя та учнів, поєднання історичного та сучасного аспектів вивчення дисципліни, пізнання національного характеру та особливостей української літератури у загальноєвропейському культурному контексті.

Після вивчення курсу студенти повинні знати основні етапи формування і розвитку методики викладання української літератури, уміти застосовувати різні моделі викладання літератури.

3. Програма навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1.

ТЕМАТИКА ЛЕКТОРІО

Тема 1. Потреба нової моделі учіння літератури. Методика викладання літератури як наукова дисципліна.

Методика навчання більшості дисциплін, у тому числі літератури, змінюється дуже повільно, у школі надалі домінує репродуктивний спосіб навчання, досі учня вчимо “зубрити”, а не мислити, розуміти, акцентувати.

Особлива роль у цьому належить літературній освіті, як найбільш універсальній та емоційно багатій дисципліні, що має найбільше можливостей для всебічного розвитку школяра. Уміння співпереживання, глибоке духовне життя зовсім не заперечує раціональності, здатності логічного мислення, навпаки – розвиток наявного у будь-якій дитині суб'єктивного емоційного досвіду значно зміцнює і поглиблює почуття власного “Я”, виробляє свідомість вибору та стабільність моральних переконань. Багато сьгоднішніх випускників шкіл не вміють зробити висновків, оцінити, дефініювати поняття чи явище, а лише відтворюють певну суму інформації, здобутої запам'ятовуванням, а не розумуванням чи емоційними судженнями.

Закономірним тут є зіткнення трьох основних поглядів на сутність літератури як такої, що і визначає стратегічну концепцію її навчання. Чи художня література є передусім джерелом знань про життя і засобом передачі досвіду поколінь? Чи ж функцією белетристики є вироблення та усталення морально-етичних зразків поведінки людини у суспільстві? Або ж основними є емоції і переживання під час рецепції літературного тексту, суто мистецькі, естетичні ознаки та спосіб контакту читача з твором? Кожен історичний час, обставини національного, соціального та культурного розвитку ставили і ставлять відповідні запити і до літератури, і до шкільного літературознавства, а триєдина єдність цих іпостасей і становить справжню сутність мистецтва слова.

Традиційні та нові, поліваріантні підходи та способи пізнання літературних текстів у навчальних закладах досліджує окрема наукова дисципліна методика викладання української літератури. Предмет та методологія наукових досліджень цієї нормативної наукової галузі. Методика літератури як наука, що стоїть на стику літературознавства й педагогіки. Три аспекти: як наука, що вивчає закономірності викладання літератури в середній школі; як наукова дисципліна, що її вивчають в педагогічних вишах; як вияв практичної роботи вчителів літератури, внаслідок якої кожен виробляє власну індивідуальну методику. Дефініція методики як науки у працях провідних українських та зарубіжних науковців (В. Неділько, Б. Степанишин, Є. Пасічник, Г. Токмань, В. Оконь, Й. Пултужицкі та ін.).

Структурування цієї наукової дисципліни у працях Г. Токмань (Історія методики викладання української літератури; Шкільне літературознавство; Теорія методики: парадигми і технології викладання; Практична методика: моделі викладання); С.Пультера та А.Лісовського; О.Бандури, Н.Волошиної та ін.

Предметом наукових досліджень методики викладання літератури є всіляка свідомо навчальна діяльність, яка виражається у процесах навчання-учіння української літератури, у їхньому змісті, організації, перебігу, у використанні відповідних методів і прийомів, підпорядкованих визначеним дидактичним цілям. Більш загально визначаючи компетенцію цієї наукової галузі, зараховуємо до неї організацію дидактичної діяльності учителів української літератури у середній школі та інших навчальних закладах, цілі

та програми навчання, взаємодію учителя і учнів, обмін досвідом у викладанні споріднених педагогічних дисциплін.

Як окрема наука методика викладання літератури має свої методи дослідження. Класифікація В. Неділька (1. Метод вивчення й узагальнення досвіду викладання у школі; 2) метод наукового експерименту). Є. Пасічник виділяє два типи наукових досліджень методики викладання літератури – емпіричний (опис та узагальнення окремих фактів, спостережень) і теоретичний, та три методи наукового дослідження процесу вивчення літератури у школі: 1) метод цілеспрямованого спостереження (у тому числі лонгітюдні, довготривалі спостереження); 2) метод масового усного і писемного опитування учнів; 3) метод педагогічного експерименту.

Враховуючи, що сучасна українська методика викладання літератури має три складові (1. Історія розвитку та становлення методики літератури. 2. Теорія методики літератури. 3. Практика викладання літератури), пропонуємо класифікувати її інструментарій як: 1) Історично-порівняльний метод; 2) метод обсервації педагогічних явищ; 3) метод педагогічного експерименту.

Рекомендована література

1. Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. *Українська література в середній школі.* – К.: Рад. школа, 1962. – 391 с.
2. Сторчак К.М. *Основи методики літератури.* – К.: Рад. школа, 1965. – 420 с.
3. Неділько В.Я. *Методика викладання української літератури в середній школі.* – К.: Рад. школа, 1978. – 248 с.
4. Пасічник Є.А. *Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах.* – К., Ленвіт, 2000. – 384 с.
5. Токмань Г. Л. *Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція.* – К.: Міленіум, 2002. – 317 с.
6. *Наукові основи методики літератури.* За ред. Н.Волошиної – К.: Ленвіт, 2002. – 344 с.
7. Пультер С., Лісовський А. *Методика викладання української літератури. Курс лекцій.* – Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. – 143 с.

Тема 2. Історія методики викладання української літератури. Методичні погляди Івана Франка.

Шкільництво часів Київської Русі та навчально-педагогічні книги 11-17 ст. Освіта та українські навчальні заклади 17-19 ст. Методична література про відповідний період у розвитку української методики викладання літератури. Найвизначніші імена в історії української педагогіки. Історія української методичної преси.

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|-----------|-----------|--|--|--|--|--|--|----------|--|--|--|--|
| літературних родів і жанрів. | | | | | | | | | | | | | |
| Тема 7. Аналіз художнього твору у школі. Типові помилки. Зауваги до шкільної програми з української літератури. | 2 | | | | | | | | | | | | |
| Тема 8. Діагностика знань з літератури. Тестування, його різновиди. | 2 | | | | | | | | | | | | |
| Тема 9. Україніст у сучасній національній школі. Чи виховує література? | 2 | | | | | | | | | | | | |
| Разом – зм. модуль 1 | 18 | | | | | | | | 4 | | | | |
| Змістовий модуль 2. | | | | | | | | | | | | | |
| Тема 1. Програми з української літератури для 5-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. | | 2 | | | | | | | | | | | |
| Тема 2. Історія українського підручникотворення. Сучасний підручник з української літератури. Аналіз шкільних посібників. | | 2 | | | | | | | | | | | |
| Тема 3. Конспект уроку з української літератури. Структура, особливості. | | 2 | | | | | | | | | | | |
| Тема 4. Написання конспекту уроку та апробація на практичному занятті. | | 2 | | | | | | | | | | | |
| Тема 5. Перевірка та оцінювання знань на уроках української літератури. Дидактичні тести. | | 2 | | | | | | | | | | | |
| Тема 6. Іван Франко про методику викладання літератури в школі. | | 2 | | | | | | | | | | | |
| Тема 7 – 9. Історія методики викладання літератури. Виступ з рефератами. | | 6 | | | | | | | | | | | |
| Разом – зм. Модуль 2 | | | | | | | | | | | | | |
| Усього годин | 18 | 18 | | | | | | | 6 | | | | |

Для спеціальності «українська мова та література» (денна / заочна форма навчання)

| № семестру | Лекції | Практичні | Консультації | Заліки | Іспити |
|------------|---------|-----------|--------------|--------|--------|
| УП / УІІ | 18 / 18 | 18 / 18 | ? / 2 | - / 2 | - / ? |

6. Теми практичних занять

| № з/п | Назва теми | Кількість годин |
|-------|--|-----------------|
| 1 | Програми з української літератури для 5 – 11 класів загальноосвітніх навчальних закладів | 2 |

| | | |
|-------|---|-----------|
| 2 | Історія українського підручникотворення. Сучасний підручник з української літератури. Аналіз шкільних посібників. | 2 |
| 3 | Конспект уроку з української літератури. Структура, особливості. | 2 |
| 4 | Написання конспекту уроку та апробації на практичному занятті. | 2 |
| 5 | Перевірка та оцінювання знань на уроках української літератури. Дидактичні тести. | 2 |
| 6 | Іван Франко про методику викладання літератури в школі. | 2 |
| 7 – 9 | Історія методики викладання літератури. Виступ з рефератами. | 6 |
| | Разом | 18 |

8. Самостійна робота

| № з/п | Назва теми | Кількість годин |
|-------|---|-----------------|
| 1 | Написання рефератів та есе | 12 |
| 2 | Аналіз наукових праць та читання художніх текстів | 18 |
| | Разом | 30 |

9. Індивідуальні завдання

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

- Опрацювання певних методичних праць;
- Читання та конспектування теоретичних і педагогічних праць, статей та матеріалів відповідної навчального курсу проблематики;
- Написання роздуму (есе) з відповідною курсу проблематикою;
- Підготовка рефератів.

Письмові роботи:

- 1) Контрольна робота (на визначену тему).
- 2) Реферат з історії методики (тема на вибір).
- 3) Два конспекти уроків з літератури, або ж модуль теми.
- 4) 10 тестових завдань різної структури.

Для *самостійного опрацювання* (прочитання і можливого конспектування) виокремлюємо насамперед ті праці, у яких студент знайде матеріал і проблематику нормативного курсу. Сюди також пропонуємо ті художні твори (зокрема Івана Франка), прочитання яких допоможе опанувати зміст навчальної дисципліни. Письмові роботи покликані перевірити якість

51. Образ учителя у творчості Івана Франка.
52. Шкільний підручник з української літератури.
53. Хрестоматії та інші допоміжні посібники з української літератури у школі.
54. Порівняльний аналіз двох підручників з методики викладання української літератури (Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. і Пасічника Є.А.).
55. Порівняльний аналіз двох підручників з методики викладання української літератури (Неділько В.Я і Пасічника Є.А.).
56. Порівняльний аналіз двох підручників з методики викладання української літератури (Пасічника Є.А і Токмань Г.Л.).
57. Порівняльний аналіз двох підручників з методики викладання української літератури. (Неділько В.Я і Токмань Г.Л.).

10. Методи навчання

У методологічній основі курсу – поліметодологічний підхід, тобто – застосування як літературознавчих, так і педагогічних методів дослідження. Використано потенціал біографічного, історіографічного, порівняльно-історичного, культурно-історичного, рецептивно-естетичного методів, а також інтерпретаційно-герменевтичні тактики (герменевтичну, феноменологічну, компаративістичну), а також методологію педагогіки і її субдисциплін. З емпіричних методів застосовано діагностичний (тестування, цілеспрямоване спостереження за навчальним процесом, анкетування) метод; аналіз навчальних програм і підручників в процесуальному аспекті, метод прогностичного моделювання (написання студентських есе, застосування Франкових моделей викладання літератури), педагогічного експерименту. Теоретичні методи дослідження представлені проблемно-пошуковим, методом критичного аналізу, елементами персоналістичної та антиавторитарної педагогіки.

11. Методи контролю

Контроль знань, умінь та навичок з методики викладання української літератури здійснюємо на практичних заняттях із студентами, шляхом поточного модульного контролю, перевірки та коригування самостійної роботи над запропонованим спектром тем та завдань для опрацювання. Також для самоконтролю студентів та системної підготовки до іспиту створено комплекс питань за тематикою нормативного курсу.

Впродовж семестру проводимо моніторинг і поточні контрольні заміри знань студентів на лекціях та відповідно до факультетських заходів.

12. Розподіл балів, які отримують студенти

- Самостійна робота студента – 5 балів

- Максимальна оцінка за есе чи реферат – 10 балів
- Максимальна оцінка за самостійну письмову роботу – 10 балів
- Якість відвідування занять – 0 балів
- Поточне тестування за модулями – 10 балів
- Участь у практичних заняттях – 25 балів
- Підсумковий контроль (іспит) – 40 балів

Тестування здійснюється після подання змістового модуля студентам

| Поточне тестування | | | | | | | | | | | | | | Сума |
|--------------------|----|----|----|----|----|----|-------------------|----|-----|-----|-----|-----|-----|------|
| Змістовий модуль 1 | | | | | | | Змістовий модуль2 | | | | | | | |
| T1 | T2 | T3 | T4 | T5 | T6 | T7 | T8 | T9 | T10 | T11 | T12 | T13 | T14 | 10 |
| За зміст. модуль1 | | | | | | 5 | За зміст. модуль2 | | | | | | 5 | |

- Підсумковий контроль (іспит) – 40 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 | Зараховано |
| B | 81-89 | 4 | Дуже добре | |
| C | 71-80 | | Добре | |
| D | 61-70 | 3 | Задовільно | |
| E | 51-60 | | Достатньо | |

ПИТАННЯ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ДО ІСПИТУ

1. Особливості сучасних програм з української літератури у середній школі.
2. Види аналізу художнього твору у школі.
3. Вивчення життєпису письменника у школі.
4. Вивчення літературно-критичних статей у старших класах середньої школи.
5. Інтегрований урок з української літератури.
6. Посібники для вивчення української літератури у школі.

106. Франко І. Історія літератури руської. Написав Омелян Огоновський, часть II, Львів, 1889 // Збір. тв.: У 50 т. – Т.27. – С.334-336.
107. Франко І. Нарис історії українсько-руської літератури до 1890 р. // Збір. тв.: У 50 т. – Т.41. – С.194-470.
108. Франко І. Не спитавши броду // Збір. тв.: У 50 томах. – Т.18. – С.325-465.
109. 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.Дзверін), або ж у 50 тт.
110. 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.
111. Шевченко А., Попова М. Допомогти бідному плакати? // Дзеркало тижня. – №5, 14 лютого 2009.
112. Щербань П.М. Прикладна педагогіка. – К., 2002. – 215 с.
113. Allen T. Pearson. Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. – Варшава, 1994. – 105 с. (Переклад з англійської).
114. Bolesław Niemierko, Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 1997, s. 33-39.
115. Czesław Kupisiewicz, Dydaktyka ogólna, Wydanie II, Oficyna Wydawnicza Graf-Punkt (Warszawa, 2002), 304 s.
116. Józef Półturzycki, Dydaktyka dla nauczycieli, Toruń 2001, Wyd. A. Marszałek. – С. 199-203.
117. M.Lipman, A. M. Sharp, F. S. Oscanyan. Potrzeba stworzenia nowego modelu kształcenia // Metodyka literatury. – Т. 1. – Варшава, 2001. – С. 9-15.
118. Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim \ Pod redakcją Barbary Myrdzik\ . – Lublin, 2000. – 239 s.
119. Okoń Wincenty. Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. – Wydawnictwo Akademickie "żak". – Варшава, 1998. – 344 с.

15.Інформаційні ресурси

1. <http://www.ukr-in-school.edu-ua.net/>
2. <http://library.lnu.edu.ua/bibl/>
3. <http://www.ukrcenter.com>
4. <http://poetry.uazone.net/>
5. <http://nauka.profi.net.ua>
6. http://www.men.gov.pl/oswiata/podstawa_programowa/podstawa_programowa.php

Міністерство освіти і науки України
Львівський національний університет імені Івана Франка
Філологічний факультет
Кафедра української літератури імені акад. М. Возняка

“ЗАТВЕРДЖУЮ”

Декан філологічного факультету

Пилипчук С. М.

“ 1 ” *вересня* 2017 року

РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

«Методика викладання української літератури у вищій школі»

Напрямок підготовки: 6.020303 – філологія

Для спеціальностей: 0203 – гуманітарні науки

Спеціалізації: українська мова та література, слов'янські мови та літератури, сходознавство, фольклористика, літературна творчість, прикладна лінгвістика, середня освіта

Факультету: філологічного

Відділення: українська мова та література

Освітньо-кваліфікаційний рівень: «магістр»

2017 – 2018 навчальний рік

2

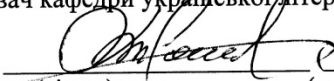
Робоча програма з курсу «Методика викладання української літератури у вищій школі» для студентів за напрямом підготовки 6.020303 «Філологія», спеціалізаціями: українська мова та література, слов'янські мови та літератури, сходознавство, фольклористика, літературна творчість, прикладна лінгвістика, середня освіта.

Розробник: доцент, 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. "30" серпня 2017 року № 1

Завідувач кафедри української літератури ім. акад. М. Возняка

 Салига Т. Ю. ()
(підпис) (прізвище та ініціали)

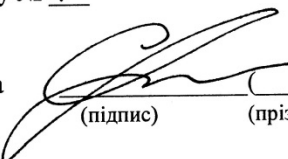
"1" вересня 2017 року

Схвалено Вченою радою філологічного факультету

Протокол від. "30" серпня 2017 року № 1

"1" вересня 2017 року
М. ()

Голова

 Пилипчук С.
(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> | <i>заочна форма навчання</i> |
| Кількість кредитів - | Галузь знань (шифр, назва) | За вибором студента | |
| Модулів - | Напрямок (шифр, назва) | <i>Рік підготовки</i> | |
| Змістових модулів – 2 | Спеціальність (професійне спрямування) | 5-й | 7-й |
| Курсова робота | | <i>Семестр</i> | |
| Загальна кількість годин - 50 | | 9, 11-й | 9, 11-й |
| | | <i>Лекції</i> | |
| Тижневих годин для денної форми навчання: | Освітньо-кваліфікаційний рівень: | 32 год. | 4 год. |
| | | <i>Практичні, семінарські</i> | |
| | | 16 год. | 6 год. |
| | | <i>Лабораторні</i> | |
| Аудиторних – 3 | | год. | год. |
| Самостійної роботи студента – 70 | | <i>Самостійна робота</i> | |
| | | 70 год. | 80 год. |
| | | ІНДЗ | |
| | Вид контролю: залік | | |

Примітка.

Співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної і індивідуальної роботи становить (%):

для денної форми навчання – 50/70

для заочної форми навчання – 10/80

2. Мета та завдання навчальної дисципліни

Мета вивчення навчальної дисципліни полягає у системному і послідовному висвітленні здобутків української методики викладання літератури як науки у загальноєвропейському дидактичному контексті, виробленню у магістрів фахових методичних умінь і навичок, засвоєнню психолого-педагогічних знань та їх застосування у практичному викладанні української літератури.

Основними завданнями дисципліни є забезпечення процесу методичної підготовки магістрів української літератури, що має ґрунтуватися на основі компетентнісного та особистісно-зорієнтованого підходів. Пріоритетним є розвиток міжпредметних зв'язків, зокрема вивчення дисципліни із урахуванням навчального матеріалу з педагогіки та психології вищої школи і філологічних дисциплін відповідної спеціалізації; розроблення та введення у навчальний процес інтегрованих спецкурсів (зокрема, з історії педагогіки, передусім дидактичної концептосфери Івана Франка). Кшталтування креативного творчого мислення майбутніх викладачів, розвиток самостійності, творчого потенціалу, інтелектуальних здібностей, особистісного і професійного самовизначення.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен **знати** основні етапи формування і розвитку методики викладання української літератури, **уміти** застосовувати різні моделі викладання літератури.

3. Програма навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1.

ТЕМАТИКА ЛЕКТОРІЮ

Тема 1. Потреба нової моделі учіння літератури. Парадигматика методики викладання літератури як науки. Структура курсу.

Проблема консерватизму педагогічних наукових дисциплін. Методика навчання більшості дисциплін, у тому числі літератури, змінюється дуже повільно, у школі і виші надалі домінує репродуктивний спосіб навчання.

Подолання проблеми «закритості» нашої системи освіти, потреба увійти у загальноєвропейський освітній простір, де усталені дуже високі вимоги і стандарти освіти і фаховості, що вимагає від сучасної української середньої та вищої школи якісних змін, розвитку нових технологій навчання, нової якості освіти. Приєднання до Болонського процесу – своєрідний аванс європейського співтовариства для нашого модерного, динамічного суспільства, справжнім локомотивом змін у якому має стати освіта і наука. Структурна і програмна шкільна реформа особливо потрібна у гуманітарній сфері, щоб формувати відповідальне і творче, багате духовно покоління європейських за формою та національних за сутністю, духом громадян. Особлива роль у цьому належить літературній освіті – універсальній та емоційно багатій дисципліні, що має найбільше можливостей для всебічного розвитку школяра і студента.

Основною особливістю навчального предмета літератури є кардинальна різниця між якістю наукового пізнання у порівнянні з іншими дисциплінами. Якщо знання з так званих точних і природничих дисциплін, чи навіть історії, які здобуває слухач, є (чи принаймні номінуються) об'єктивними, їх він може перевірити, верифікувати, то художній літературний твір є вираженням особистості його автора, суб'єктивного досвіду сприйняття світу, його шкали цінностей, мистецьких уподобань. Література обіймає значно ширші життєві обшари, ніж окремі навчальні дисципліни, а основним предметом літературознавчих досліджень є людина у всій її величі і ницості, її зв'язки суспільством, місце у національній і світовій історії, внутрішній світ людини, її емоції та інстинкти, її злети і падіння.

Проблеми уведення у шкільну програму нових літературних текстів, або ж нових інтерпретацій класичних творів, труднощі із створенням базової програми викладання української літератури та впровадженням варіативності програм. Упровадження поліваріантних методик літературознавчих досліджень у середній і вищій школі, домінування однолінійних оцінок літературного процесу, так звані реалізоцентричні тенденції. Зіткнення трьох основних поглядів на сутність літератури як такої, що і визначає стратегічну концепцію її навчання: 1) Чи художня література є передусім джерелом знань про життя і

засобом передачі досвіду поколінь? 2) Чи ж функцією белетристики є вироблення та усталення морально-етичних зразків поведінки людини у суспільстві? 3) Або ж основними є емоції і переживання під час рецепції літературного тексту, суто мистецькі, естетичні ознаки та спосіб контакту читача з твором?

Традиційні та нові, поліваріантні підходи та способи пізнання літературних текстів у навчальних закладах досліджує окрема наукова дисципліна методика викладання української літератури, предмет та методологію наукових досліджень цієї нормативної наукової галузі окреслюємо як всіляку свідому навчальну діяльність, яка виражається у процесах навчання-учіння української літератури, у їхньому змісті, організації, перебігу, у використанні відповідних методів і прийомів, підпорядкованих визначеним дидактичним цілям. Більш загально визначаючи компетенцію цієї наукової галузі, зараховуємо до неї організацію дидактичної діяльності учителів української літератури у середній школі та інших навчальних закладах, цілі та програми навчання, взаємодію учителя і учнів, обмін досвідом у викладанні споріднених педагогічних дисциплін.

Враховуючи, що сучасна українська методика викладання літератури має три складові (1. Історія розвитку та становлення методики літератури. 2. Теорія методики літератури. 3. Практика викладання літератури), класифікуємо її інструментарій як: 1) Історично-порівняльний метод; 2) метод обсервації педагогічних явищ; 3) метод педагогічного експерименту.

Також виокремлюємо три провідні площини методики викладання літератури: 1) Наука, що вивчає закономірності викладання літератури в середній і вищій школі; 2) дисципліна у вищій школі на педагогічних спеціальностях; 3) вияв практичної роботи вчителів і викладачів літератури, внаслідок якої кожен виробляє власну методичку – суму методичних прийомів, форм, особливостей у застосуванні загальноновживаних методів, що залежить від його суто індивідуальних властивостей: досвіду, характеру, ступеня літературного і педагогічного обдарування, поглядів на викладання літератури та ін. Як університетська дисципліна методика літератури є навчальною

3. Касярум Н. В., Касярум О. П. Тестування як провідний метод діагностики рівня навчальних досягнень студентів / Н. В. Касярум, О. П. Касярум // Вісник Черкаського університету. – Черкаси : Вид-во ЧНУ, 2010. – С. 111–121. (Серія: Педагогічні науки ; вип. 189).
4. Микитюк В. Ще раз про тестування (Погляд крізь призму Франкових сентенцій) / Володимир Микитюк // Дивослово. – К., 2009. – Число 4. – С. 2–7.
5. Микитюк В. І. Методика тестування знань та умінь з української літератури: навчально-методичний посібник / Володимир Микитюк. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2015. – 224 с.
6. Мірошник С. Тестування як метод діагностики навчальних досягнень учнів (На матеріалі завдань з української літератури) / С. Мірошник // Дивослово. – К., 2011. – Число 1. – С. 2–8.
7. Пархета Л. П. Методика викладання української літератури у ВНЗ : Навчально-методичний посібник / [укладач Л. П. Пархета]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2015. – 199 с.
8. Пастушенко Н. М. Діагностування навченості. Гуманітарні дисципліни / Н. М. Пастушенко, Р. Я. Пастушенко. – Львів : ВНТЛ, 2000. – 130 с.
9. Чайка В. М. Педагогіка (тестові завдання) : навч. посіб. для студ. вищих пед. закл. освіти / В. Чайка. – Тернопіль : ТДПУ, 2000. – 168 с.

ТЕМИ № 10–15. Виступи із рефератами та есе.

4. Структура навчальної дисципліни

| Назви змістових модулів | Кількість годин | | | | | | | | | | | |
|-------------------------|-----------------|--------------|---|-----|-----|----|--------------|--------------|----|-----|-----|----|
| | Денна форма | | | | | | Заочна форма | | | | | |
| | Усього | У тому числі | | | | | Усього | У тому числі | | | | |
| | | л | п | лаб | інд | сп | | л | п | лаб | інд | сп |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
| Змістовий модуль 1. | | | | | | | | | | | | |

32

| | | | | | | | | | | |
|----------------------|----|--|----|--|--|--|--|---|--|--|
| Разом – зм. модуль 2 | | | | | | | | | | |
| Усього годин | 16 | | 32 | | | | | 6 | | |

Для спеціальності «українська мова та література» (денна / заочна форма навчання)

| | | | | | |
|------------|--------|-----------|--------------|--------|--------|
| № семестру | Лекції | Практичні | Консультації | Заліки | Іспити |
| УІІ / УІІІ | 4 / 4 | 6 / 6 | ? / 2 | - / 2 | - / |

6. Теми практичних занять

| № з/п | Назва теми | Кількість годин |
|---------|--|-----------------|
| 1 – 2 | Сучасний стан викладання української літератури у середній і вищій школі. Учитель, програми, підручники, престиж | 4 |
| 3 | Праці Івана Франка про методiku викладання української літератури | 2 |
| 4 | Шляхи і способи педагогічного впливу Івана Франка на сучасників. | 2 |
| 5 | Іван Франко про методи навчання української літератури. | 2 |
| 6 – 7 | Метод проблемних ситуацій у викладанні української літератури. Pro et contra. | 4 |
| 8 – 9 | «Бездушність тестів»? Сучасні технології контролю знань студентів з літературознавчих дисциплін. | 4 |
| 10 – 15 | Виступи із рефератами та есе. | 12 |
| 16 | Контрольні зрізи та тестування. | 2 |
| | Разом | 32 |

8. Самостійна робота

| № з/п | Назва теми | Кількість годин |
|-------|---|-----------------|
| 1 | Написання рефератів та есе | 12 |
| 2 | Аналіз наукових праць та читання художніх текстів | 18 |

| | | |
|--|-------|----|
| | Разом | 30 |
|--|-------|----|

9. Індивідуальні завдання

Самостійна робота студентів в рамках навчального курсу може відбуватися у таких видах діяльності:

- Опрацювання рекомендованих до курсу наукових праць;
- читання художніх і публіцистичних творів, у яких порушено проблеми методики викладання української літератури у вищій школі;
- написання роздуму (есе) на актуальні теми з проблематики курсу;
- підготовка рефератів.

Для *самостійного опрацювання* (прочитання і можливого конспектування) виокремлюємо насамперед ті праці, у яких студент знайде матеріал і проблематику нормативного курсу. Також сюди входять ті художні твори (передусім Івана Франка), прочитання яких допоможе опанувати зміст навчальної дисципліни. Письмові роботи пропонуємо аудиторії на вибір та відповідно до наукової спеціалізації студентів. Ці самостійні дослідження покликані перевірити якість засвоєння знань. І не лише фактологічний рівень, а й рівень осмислення тієї чи іншої теми. Форма роздуму у викладенні суджень про методику викладання літератури є найбільш оптимальною, оскільки виявляє уміння й особистий практичний дидактичний досвід студента. Письмовий роздум виявляє логічне мислення, мотивує до пошуку істини, виробляє свій шлях аналізу, формує особистісну оцінку, власну громадянську позицію.

Роздум є основою *есе*, написання якого широко практикує методика викладання літератури. *Есе* – це твір-роздум з довільною композицією, у якому виражено особисті, часто суб'єктивні, індивідуальні думки щодо конкретної педагогічної проблеми. Відомо, що есе, як літературна форма та жанр, існує на межі белетристики і публіцистики, є суміжним та спорідненим з полемічним трактатом, статтею, фейлетоном чи рецензією, має ознаки і філософського

Міністерство освіти і науки України
Львівський національний університет імені Івана Франка
Філологічний факультет
Кафедра української літератури імені акад. М. Возняка

“ЗАТВЕРДЖУЮ”
Декан філологічного факультету
Пилипчук С. М.
“ 1 ” вересня 2017 року

РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

«Іван Франко і методика викладання літератури»

Напрямок підготовки: 6.020303 – філологія

Для спеціальностей: 0203 – гуманітарні науки

Спеціалізації: українська мова та література, слов'янські мови та літератури, сходознавство, фольклористика, літературна творчість, прикладна лінгвістика, середня освіта

Факультету: філологічного

Відділення: українська мова та література

Освітньо-кваліфікаційний рівень: «бакалавр», «магістр»

2017 – 2018 навчальний рік

2

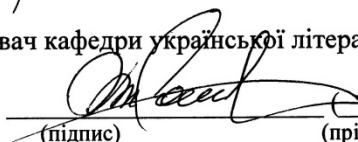
Робоча програма зі спецкурсу «Іван Франко і методика викладання української літератури» для студентів за напрямом підготовки 6.020303 «Філологія», спеціалізаціями: українська мова та література, слов'янські мови та літератури, сходознавство, фольклористика, літературна творчість, прикладна лінгвістика, середня освіта.

Розробник: доцент, 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. «30» серпня 2017 року № 1

Завідувач кафедри української літератури ім. акад. М. Возняка

 Салига Т. Ю.)
(підпис) (прізвище та ініціали)

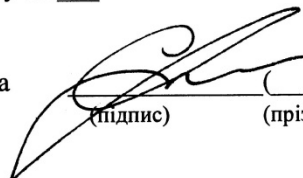
«1» вересня 2017 року

Схвалено Вченою радою філологічного факультету

Протокол від. «30» серпня 2017 року № 1

«1» вересня 2017 року
М.)

Голова

 Пилипчук С.
(підпис) (прізвище та ініціали)

3

1. Опис навчальної дисципліни

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

Примітка.

Співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної і індивідуальної роботи становить (%):

для денної форми навчання – 50/70
для заочної форми навчання – 10/80

4

2. Мета та завдання навчальної дисципліни

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

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.

ІІІ. 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, докраних 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

10

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

Тема 2. ПЕДАГОГІЧНА ТЕМАТИКА У ТВОРЧОСТІ 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...”¹), не його соціальну незахищеність, а головне 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 наука. Самі початки. З того ще чоловік мудрим не буде. Але я старався подати вам спосіб, як собі далі радити, як далі вчитися”². 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 tūo”, 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

¹ Франко І. Причинки до автобіографії // *Збір. творів: У 50 т.* – Т.39. – С. 43.

² Франко І. Учитель. Комедія в трьох діях. // *Збір. творів: У 50 т.* – Т. 24. – С. 113.

51

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| впливу Івана Франка на сучасників. Тема 14-15. Підготовка та виступ із студентськими рефератами. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Разом – зм. модулів 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Усього годин | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Для спеціальності «українська мова та література»

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

У. ТЕМАТИКА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

ТЕМА № 8

Праці Івана Франка про методику викладання української літератури.

Запитання і проблеми для обговорення та дискусії:

1. Ранні статті І.Франка про проблеми галицького шкільництва 2-пол. 19-го ст. („Ученицька гімназія в Дрогобичі” /1878 р./, „Допис про Дрогобицьку гімназію” /1878 р./) Критицизм і полемічність.
2. Системна критика стану викладання української літератури у програмній статті „Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах” /1884 р./: конструктивність критики та практична спрямованість.
3. Педагогічна тематика у статтях і дописах І.Франка 1880-х–1890-х років („Середні школи в Галичині. В рр. 1875-1883”, „Народне шкільництво в Галичині” /1886 р./) та дев'яностих роках („Педагогічні невігласи” /1891 р./, „Наші народні школи і їх потреби” /1892р./, „Освіта народу в Галичині” /1895 р./) Соціологічний акцент. Захист учительства.

Проблемні запитання:

- І.Франко тенденційний й упереджений стосовно навчальних закладів, у яких навчався, і щодо педагогів, які його вчили?
- Яким є практичне значення праць Івана Франка для сучасної методики викладання української літератури?

Законспектувати:

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

ТЕМА № 9

Історія методики викладання української літератури. Дослідники педагогічної спадщини Івана Франка.

Запитання і проблеми для обговорення та дискусії:

1. О. Мазуркевич. Його "Нариси з історії методики української літератури". (К., 1961). Розділ „Система поглядів І.Я.Франка в галузі методики літератури”. Соціологічне спрямування. Ґрунтовність розвідки та ідеологічні лакуни.
2. Системне дослідження педагогічної спадщини Івана Франка у працях "Педагогічні ідеї Івана Франка" (В.З.Смаль, К., 1966, 186 с.) та "Іван Франко і сучасна йому педагогічна думка в Галичині" (В.К. Савинець, Львів, 1961, 98 с.) Ідеологічні кліше. Тенденційне висвітлення проблеми.
3. Імітаційні наукові матриці сучасних компіляцій про І.Франка (Борщ Ж.В. Іван Якович Франко // Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги. Підручник. Під заг. ред. А.М.Бойко. – К., 2004. – С. 287-320; Мосіяшенко В.А., Курок О.І., Задорожна Л.В. Історія педагогіки України в особах. Навчальний посібник. – Суми, 2005. – С.

57

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 виявленні 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).

ІХ. 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 | | | |
| За зміст. модуль1 | | | | | | | 20 | За зміст. | | | | | | 20 | 50 |

| | | | | | |
|--|--|---------|--|--|--|
| | | модуль2 | | | |
|--|--|---------|--|--|--|

- 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 | Зараховано |
| B | 81-89 | 4 | Дуже добре | |
| C | 71-80 | | Добре | |
| D | 61-70 | 3 | Задовільно | |
| E | 51-60 | | Достатньо | |

XI. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

1. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. – Дрогобич, 2003. – 528 с.
2. Гронлунд Норман Е. Оцінювання студентської успішності: Практич. посібн. – К., 2005. – 312 с.
3. Наукові основи методики літератури. За ред. Н.Волошиної – К., 2002.
4. Микитюк В. Педагогічні концепти Івана Франка (теорія та методика навчання літератури) : монографія / Володимир Микитюк. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2017. – 408 с.
5. 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.
6. Пасічник С.А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах. – К., Ленвіт, 2000. – 384 с.
7. Пастушенко Н. Ці непрості відкриті завдання: приклади текстів-роздумів, їхній критеріальний аналіз // Пастушенко Н. Зовнішнє оцінювання з української мови. Тестові завдання та поради для учнів і вчителів. – Львів: Літопис, 2007. – С.30 – 41.
8. Торкмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція. – Київ: Міленіум, 2002. – 320 с.
9. Czesław Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Wydanie II, Oficyna Wydawnicza Graf-Punkt (Warszawa, 2002), 304 s.

XII. РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Баган О. До проблеми переосмислення концепції вивчення творчості І.Франка у школі // Іван Франко у школі. Збірник науково-методичних праць. Випуск перший. – Дрогобич, 2003. – С. 15-23.
2. Бондар Л. Три любовні історії Івана Франка. – Дрогобич: – Коло, 2007. – 88 с.
3. Борщ Ж.В. Іван Якович Франко (1856-1916) // Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагогів. – К.: ВД „Професіонал”, 2004. – С.287-320.
4. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. – Дрогобич, 2003. – 528 с.
5. Гольберг М. Франкознавчі етюди. – Дрогобич: – Коло, 2007. – 164 с.
6. Грицак Я. Пророк у своїй вітчизні. Франко та його спільнота (1856-1886). - К., 2006. – 631 с.
7. Горак Р., Гнатів Я. Іван Франко. Цілком нормальна школа. Книга друга. – Львів: Місіонер, 2001. – 204с.
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. Горбач Н. Філософські переконання Івана Франка. – Львів, 2006. – 111 с.
11. Денисюк І. Франкова концепція національної літератури // Денисюк І. Невичерпність атома. – Львів, 2001. – С. 173 -177.
12. Денисюк І. “Не спитавши броду” як роман виховання // Українське літературознавство. – Випуск 66. – Львів, 2003. – С. 64-78.
13. 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.

61

76. Франко І. Професор Омелян Огоновський // Збір. творів у 50 т. – Т. 43. – С. 358–381.
77. Франко І. Спомини із моїх гімназійних часів // Збір. творів: У 50 т. – Т.39. – С. 50-54.
78. Франко І. Учитель. Комедія в трьох діях. // Збір. творів: У 50 т. – Т. 24. – С. 65-122.
79. Франко І. Der Kunstwart // Збір. творів: У 50 т. – Т.28. – С. 44-52.
80. Франко П. Спогади про батька // Спогади про Івана Франка. Упорядник М.Гнатюк. – Львів, 1997. – С. 453-459.
81. Франко Т. Мої спогади про батька // Спогади про Івана Франка. Упорядник М.Гнатюк. – Львів, 1997. – С. 460-464.
82. Чикаленко Л. Як ми з І.Франком ловили рибу // Спогади про Івана Франка. Упорядник М.Гнатюк. – Львів, 1997. – С. 416-418.
83. Ярема Я. Я. Франкознавчі студії / Упорядк. С. Яреми; наук. ред. І. Лучук. – Львів, 2007. – 288 с.
84. 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.
85. Яременко П.К. Іван Франко про літературно-естетичне виховання. – Львів, 1957. – Вид. Львів. ун-ту. – 78 с.
86. Semper magister et semper tiro: Іван Франко та Осип Маковей / Упоряд., передм., коментарі та пояснення слів Н. Тихолоз; відп. та літ. ред. С. Нахлік. – Львів, 2007. – 172 с., іл.
87. Allen T. Pearson, Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 1994, 105 s. (Переклад з англійської).
88. Bolesław Niemierko, Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 1997, 314 s.
89. Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim \ Pod redakcją Barbary Myrdzik, Lublin, 2000, 239 s.
90. Okoń Wincenty, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Wydawnictwo Akademickie „żak”, Warszawa, 1998, 344 s.
91. Czesław Kupisiewicz, Dydaktyka ogólna, Wydanie II, Oficyna Wydawnicza Graf-Punkt, Warszawa, 2002, 304 s.

XIII. ІНФОРМАЦІЙНІ РЕСУРСИ.

<http://www.ukr-in-school.edu-ua.net/>
<http://library.lnu.edu.ua/bibl/>
<http://www.ukrcenter.com>
<http://uk.wikisource.org/>
<http://chtyvo.org.ua/>
<http://poetry.uazone.net/>
<http://nauka.profi.net.ua>
http://www.men.gov.pl/oswiata/podstawa_programowa/podstawa_programowa.php