

ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ

УДК 37-051(477)“18/19”І.Франко:82(075)

ФРАНКОВА КОНЦЕПЦІЯ ПІДРУЧНИКА З ЛІТЕРАТУРИ

Володимир МИКИТЮК

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Університетська, 1, Львів, Україна, 79000*

У статті проаналізовано погляди І. Франка на методологію створення шкільного та університетського підручника з літератури, обґрунтовано його педагогічні вимоги первісного й головного наголошування на художньому тексті як основі літературної освіти, критерії наукової об'єктивності та індивідуального стилю навчальних книг.

Ключеві слова: підручник, методичний посібник, методика навчання літератури, учитель, рецепція тексту.

На зламі тисячоліть у нашому шкільництві тривала експансія візуальної педагогіки. Метафорично назвімо цей процес цивілізацією **зображення**, яка з 60–70-х років ХХ ст. розпочала активний наступ на класичну у дидактиці цивілізацію **слова** через впровадження новочасних навчальних технік, а саме програмоване навчання, фільми і журнали, телебачення, комп'ютеризація й інтернет у викладанні шкільних дисциплін. Чи означає це занепад і відхід на задній план традиційних дидактичних засобів навчання – шкільних та університетських підручників, чи, принаймні, перевагу цієї візуальної педагогіки? Чи витіснить у майбутньому **зображення слово**, як це прогнозують футурологи і фантасти? Не варто боятися того, що ніколи не настане. Особливо це стосується літературної освіти, де магія і сила слова є єдиною ланкою між думкою і мовою, основою вербального мислення. Що ж до вивчення літератури, то в останні десятиліття простежуємо справжній шторм і шторм у цій царині, появу дуже багатьох різнопланових посібників і підручників для середніх і вищих навчальних закладів. Загалом треба б вітати таку різноплановість, можливість вибору, але водночас дуже сильним у педагогічній спільноті є прагнення до універсалізації, вироблення «єдиноправильної», 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 напوماцки у тісному просторі визначеному шкільною традицією і власним досвідом

праці з учнями. Не всі хочуть звільнитися від енциклопедизму. Декотрі з них усе ще мріють про переважані 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!» [8, с. 35].

Отож, «підручник для читання» є анахронізмом, якого потрібно позбавлятися, адже ми продукуємо людей інертних, одновимірних, «відбиваємо» бажання читати тексти, врешті, позбавляємо учнів естетичної насолоди та емоційного переживання. Із власної викладацької практики розповідаю колегам як анекдот випадок на екзамені з методики викладання української літератури, коли загалом «сумлінна» студентка 5-го курсу заочного відділення, не пам'ятаючи шкільного тексту, не змогла продемонструвати проблемний метод навчання, а на мою пропозицію використати для цього будь-який твір, прочитаний під час навчання, відповіла: «А я в університеті нічого не читала, я вчу-у-ся!» І вона справді «вчилася», читаючи і конспектуючи статті, монографії своїх викладачів, «критики» та «історії літератури»!

Зі шкільної практики яскравою ілюстрацією є спомини письменника Анатолія Дімарова, який, згадуючи свою вчительку Олену Черненко (дружину Григорія Тютюнника), що прищепила йому любов до книжки, бо ніколи не вчила за програмою і підручником, пише: «...Пам'ятаю, як у нашому 10-му класі кругла відмінниця ніколи жодного разу не прочитала художнього твору. Вона зубрила напам'ять підручник і одержувала п'ятірку, а творів не читала і не цікавилася ними. А так із п'ятіркою і у світ пішла. А зараз скільки таких є! На жаль, так само виховуються в багатьох випадках і зараз» [3, с. 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 Івана Франка, який активно ангажувався в освітню проблематику, написав десятки публіцистичних та наукових праць на цю тему, моделював у своїй белетристиці. Зокрема, далекого 1884 року, перебуваючи у редакції львівського часопису «Зоря», Франко фактично ініціював загальносуспільне обговорення стану викладання української літератури у школах і гімназіях, бо небезпідставно вважав, що навчання письменства у цих закладах є основою розвитку мистецтва слова загалом. **Думки класика про методику і спосіб навчання літератури, на жаль, дуже актуальні і сьогодні.** На жаль, бо йдеться власне про сліпу залежність від підручника, банальне переказування змісту твору, беззмістовне заучування хронології життя письменника, а схема уроку, яку «... легко собі представити, але – страшно подумати», виглядала за часів Франка так: «...Учитель велить сьому або тому ученикові читати уступ з читанки, розказати читане «своїми словами» і сказати (після поміщеної при авторові біографічної нотатки) головні дати з його життя. Ось і все, – часом тільки для відміни велить учитель, щоб ученики сей або той вірш яко «дуже красний» виучили напам'ять. Та ні, – се ще не зовсім все. Деякі учителі пробують розбирати «естетично» читані кусники – хоч такі учителі належать до рідкостей» [14, с. 324]. Чи ж не нагадає цей опис сьогоденний урок

з 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 таку¹ [17, с. 47]. Така практика наявна і сьогодні в українській школі, коли вчитель використовує для виконання програми винятково 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, щоправда, 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 і до історії літератури. Я би велів попалити дев'ять десятих частей усіх тих компендій. Се попросту деморалізація, а не наука. Вони виробляють цілі генерації тих премудрих людей, що все знають, але поверха, з чужих слів, а про все готові говорити з таким певним видом, немов все те бачили, читали й передумали» [11, с. 187]. В обох центральних образах цитованого твору Івана Франка – в оповіданні «Борис Граб» (частині неопублікованого роману «Не спитавши броду») – 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 прізвисько літературному героєві, і компіляцією окремих індивідуальних частинок характерів Франкових вчителів (насамперед І. Верхратського, М. Драгоманова) чи знайомих (Лімбах). Однак і самого

¹ Рецензуючи німецький часопис, що виходив у Дрездені, І. 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 заяжоненими 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».

Івана Франка невинуватено вважати нереалізованим педагогом. Так, він жодного дня не працював вчителем чи викладачем, хоча ще з Дрогобича готував себе до кар'єри гімназійного й університетського викладача. Цьому завадили певні відомі життєві обставини, однак свій педагогічний дар він реалізував через репетиторство у школі, гімназії й університеті, через збирання бібліотеки, випозичання та обговорення книг зі своїми друзями і учнями, через індивідуальне та групове спілкування на лоні природи під час численних природничих мандрівок та екскурсій. А чи не педагогічною діяльністю були семінари, лекції на українознавчих курсах для молоді з материкової України за програмами наукового товариства імені Шевченка, відчити у рамках освітніх програм «Просвіти», виступи на вічах, під час парламентських виборів, згодом – читання власних текстів перед учасниками різних українських громад і спільнот, або ж безпосереднє спілкування зі студентською молоддю на різноманітних зустрічах, ювілеях, спеціальних лекціях, у тому числі й неформальне – у кав'ярнях, бібліотеках, редакціях. Ще одною дидактичною площиною було залучення до наукової праці гімназистів, студентів та вчителів через участь у виданнях і видавничих проектах, які курував І. Франко, або ж його участь у написанні й обговоренні літературних портретів, видань художньої спадщини українських письменників-корифеїв, що становили основу шкільної лектури. Наприклад, видання Шевченкових творів. Загалом І. Франко написав близько сотні статей, відгуків та рецензій з педагогічною проблематикою, в яких порушував питання методології і методики навчання, наповнення шкільних й університетських програм з української мови і літератури, навчальних підручників, становища учителя та інших актуальних педагогічних проблем. Іntenції ментора відбулися і через виховання та навчання власних дітей, тому художні твори, в яких письменник створив цілу галерею образів педагогів і порушив різні проблеми освіти, стали вислідом його життєвого досвіду і глибокого зацікавлення цією проблематикою.

Основною хибою у вивченні тексту художнього твору І. 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 в 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» [11, с. 186].

Так само, як навчання за підручником Історії літератури, не сприймав Франків герой і «Загальних нарисів всесвітньої історії», про які говорив: «Пощо тобі ще збільшувати

той баласт і набивати собі голову готовими конструкціями, які для свого часу і для їх авторів може й мали 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» [11, с. 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» [11, с. 187]. Отож, для формування творчої та неординарної особистості треба читати кращі тексти, добрі життєписи, спогади та листи визначних людей, а у мистецьких і поетичних дискусіях висновувати уваги про саме людське життя, про сучасні письменникові заходи і змагання людського духу, про сучасну науку історичну, природничу й суспільну, небезпідставно стверджував мислитель, 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 здобує власною думкою, досвідом, пережитими емоціями, власною «духовою працею» є визначальним для формування сильної і творчої людини, якою безумовно був і сам Франко.

В Києві 2002 року за редакцією Н. Й. Волошиної та за участі авторського колективу провідних українських учених-методистів опубліковано навчально-методичний посібник «Наукові основи методики літератури» [5], що логічно і системно підсумовує досягнення цієї наукової галузі в Україні за останні 40–50 років. Книга дуже потрібна для української вищої школи, особливо для філологічних педагогічних спеціальностей, і поруч із модернізованим посібником Є. А. Пасічника [6], працями Б. І. Степанишина [7] стала основою для вивчення курсу методики навчання української літератури у середній школі. Є й інші авторські розробки у цій науковій царині, особливо варто відзначити абсолютно новаторську монографію Г. Л. Токмань «Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція» [10] (К., 2002), в якій великою мірою використано уже європейську методологію дослідження проблеми, модернізовано традиційні для українського шкільного літературознавства і методики навчання тактику і стратегію літературної освіти. На жаль, ця авторська методика малодоступна через малий тираж видання. Повертаючись до посібника «Наукові основи методики літератури», звернімось до відповідного для нашого об'єкта дослідження розділу «Підручники і посібники з літератури» [5, с. 288–323], у якому проаналізовано, зокрема, й історичний досвід створення шкільного підручника з літератури. О. М. Бандура робить ретроспективний огляд проблеми від античних часів до здобуття Україною незалежності, а навчальні книги останнього десятиліття лише називає. Такий підхід зумовлює і певний шаблон в оцінці, адже авторові мимоволі не вдалося повністю позбутись ідеологічних кліше, хоча уже помітне прагнення зо-

середитись на наукових і методичних якостях підручників різних часів. Зазвичай це виявилось через інерцію розглядати українську педагогіку через призму російської (чи «загальноросійської?»), а згодом – радянської. У статті нічого не згадано про brutальне варварське знищення українського шкільництва в освітніх закладах тієї частини України, яка була колонізована Росією у другій половині XVII ст. і в подальшому, натомість збережено певною мірою соціологічні та протиевропейські акценти, наголошено винятково на румунських і польських утисках шкіл та гімназій з українською мовою викладання у міжвоєнне двадцятиліття першої половини XX ст. Звісно, жоден з окупантів не дбав про розвиток української освіти, окрім, можливо, австро-угорської влади, однак навчатися рідною мовою українці-наддністрянці, на відміну від наддніпрянців, таки могли, у царині освіти було зроблено дуже багато, головне через самоорганізацію нації, витворення справжньої української еліти. Підрозділ «Навчальні книги з літератури в школах Західної України» відверто тенденційний і найслабший у статті О. М. Бандури, адже у ньому нічого не сказано про неофіційну українську Академію Наук – Наукове Товариство ім. Шевченка, що безпосередньо опікувалося створенням і національних підручників з літератури, про феноменальну просвітню й освітню організацію «Просвіта», яка успішно боролася з неграмотністю дорослих та створила масову мережу читалень, а в рамках її видавничих проєктів 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, що ж до нашої теми, то в сучасному посібникові 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 самих, 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» [1, с. 293].

У чому ж полягав «консерватизм» цих книг? У тому, що обидва автори активно боролися з московфільськими тенденціями в освіті та літературі, формували ідеали українського соборного патріотизму, категорично заперечували використання «язичія», залучали у книги молитви, «житія святих», уводили в підручники тексти українських письменників, заборонені в російській імперії? Чи все ж таки якісь претензії до «методичного наповнення», «методичного апарату»? Упевнено стверджую, що на науково-методичному рівні навчальні книги Барвінського й Огоновського на порядок досконаліші від тієї ж доречно згаданої та «похваленої» у статті О. Бандури «Читанки» М. Шашкевича, яка була тільки провісником освітянського відродження і в силу

суспільно-політичних умов свого часу мало було залучено для практичного навчання у школах. Методичний арсенал перелічених вище українських професорів-освітян був на рівні тодішніх австрійських, німецьких, польських, швейцарських, угорських підручників для шкіл, адже навчалися і формувалися ці науковці й педагоги в умовах загальноєвропейського освітнього простору, чимало перекладали навчальних книг, особливо це стосується теоретичної бази шкільного літературознавства. Форма їхніх «хрестоматій» також була класичною для того часу: підбірка текстів з коментарями щодо їхнього змісту та короткий історико-літературний огляд. Знову спрацьовують стереотипи сприйняття, знову тавро «буржуазного націоналіста» незримо присутнє і заважає об'єктивно сприймати величезний педагогічний доробок цих подвижників. Особливо це дисонує на фоні дифіраμβів ненаписаному підручникові українофоба В. Белінського, який «розумів потреби тогочасної школи, співвідношення надбань передової теорії та навчального предмета» [2, с. 295]. Великодержавницька, проімперська літературознавча та педагогічна доктрина «несамовитого Віссаріона» мала мало спільного з європейськими освітянськими концептами другої половини XIX – початку XX ст., що передбачали розвиток національного шкільництва, гуманізацію і демократизацію процесу освіти, дедали більшу увагу в процесі навчання до особистості учня. Ці тенденції, засновані на ґрунті психолого-педагогічних теорій західноєвропейських філософів освіти Кілпатрика, Дьюї, Торндайка, знайшли своє практичне вираження на зламі століть у діяльності американського філософа і педагога Джона Девея, доктрина якого мала великий вплив на світову педагогіку, а український мислитель і педагог Іван Франко формулював такі ж самі думки про природу мислення і його місце у процесі навчання, співвідношення пізнання знань і реальності учня в суспільному житті десятиліттями раніше.

Однак це тема окремого дослідження. Що ж до оцінок Івана Франка педагогічних праць Омеляна Огоновського, то потрібно виважено та об'єктивно їх розглядати. 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 докупи масу біографічного й історико-літературного матеріалу, задля якого його праця довго ще не стратить своєї вартості» [12, с. 522]. Йдеться про знану першу цілісну «Історію літератури руської» (1887–1894), але ще на початку вісімдесятих І. Франко рецензує декілька праць Омеляна Огоновського, зокрема, надзвичайно позитивну оцінку отримала книга професора для вивчення порівняльної граматики слов'янських мов на основі фонетичної системи Караджича «*Studien auf dem Gebiete der ruthenischen Sprache von Dr. Emil Ogonowski*» (Львів, 1880), яку рецензент вважав основним здобутком галицького мовознавства цього періоду, розвитком наукових ідей П. Житецького і О. Потєбні. 1881 року вийшли дві літературознавчі праці Омеляна Огоновського, які викликали широкий резонанс. Це «Хрестоматія староруська для вищих класів гімназійальних» та «Короткий погляд на історію літератури руської від Татарщини до кінця XVIII віку» («Зоря», Числа 21–24). Перші спроби синтетичного аналізу

української літератури у підавстрійській Україні, спроби періодизації та характеристики окремих етапів розвитку літературного процесу стали основою майбутнього фундаментального доробку історика літератури, ферментували подальше вивчення проблеми. Якщо розглянути «Хрестоматію староруську», то, окрім добору текстів та їх пояснень, дуже цікавим є історично-літературний огляд укладача збірника, своєрідна «мала історія української літератури» для школи. Він невеликий за обсягом, але досить чітко висвітлює принципи, згідно з якими автор відбирає і коментує тексти. Згодом Іван Франко високо оцінив цей дуже потрібний для українського шкільництва компендіум, згадавши його добрим словом у некролозі свого професора: «Належачи до основателів «Просвіти» покійний написав для сього товариства ряд популярних книжечок («Життя Бориса і Гліба», «Життя Т. Шевченка», «Життя Шашкевича», «Повістки для народу», «Життя св. Пантелеймона»). Рівночасно належачи до комісії для укладання руських підручників шкільних, зладив деякі книжки для гімназій, із котрих найважливіші були «Хрестоматія староруська» і «Грамматика руського язика». Його «Хрестоматія староруська» настала на місце старої «Хрестоматії» Головацького, уложеної в «об'єдинительнім» дусі (між взірцями «южноруського» письменства були там, наприклад, деякі великоруські биліни!) і становила значний прогрес супроти неї...» [6, с. 359]. На початку ж вісімдесятих огляд історії української літератури в «Хрестоматії» і ті ж тенденції, реалізовані в «Короткому погляді на історію літератури руської від Татарщини до кінця XVIII віку», стали причиною наукової дискусії між університетським професором та Іваном Франком. У п'яти розділах «Короткого погляду» укладач шкільного підручника послідовно проводив ідею поцінування літературних фактів залежно від їхнього мовного оформлення, використання в них живої розмовної української мови. Про класифікацію літературної продукції залежно від мови твору Франко писав і так: «Доктор Огоновський послідовно і з деяким полемічним завзяттям стоїть на національно-українських позиціях, надзвичайно пильно відстоює ідею окремішності України від Росії і Польщі, але є при цьому скоріше галицьким, ніж загальноукраїнським патріотом» [13, с. 335]; «Надто націоналістична доктрина не дозволяла йому звертати увагу на діла польські або інші, сучасні нашим старшим авторам і котрі мали вплив на розвій нашої літератури» [16, 376]. Ці вислови залюбки використовувались у радянському літературознавстві для «ярликування», тим паче, що і трактувались вони однозначно: націоналістична обмеженість, нетерпимість, клерикалізм тощо. 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 й літературні явища в їх історичному розвитку, представляв нову наукову генерацію. Франкова метафора («націоналістична доктрина») стосувалась першого тому Історії літератури, а саме – опрацювання давньоруського письменства. Огоновський справді у силу відсутності архівних і текстових джерел, жорсткого часового цейтноту досить вузько трактує давньоукраїнську літературу, вибравши критерієм відбору аналізованих в Історії текстів «народну» українську мову, і це було продуманим планом укладача.

Якщо для наукової роботи історика літератури така методологія була певним мінусом, то ж чи не єдино можливим і потрібним був такий план для укладача шкільного підручника? Згадаймо умови, в яких відбувалося формування модерної української нації у другій половині ХХ ст., постійні внутрішні суперечності між москвофілами та австрофілами, народовцями і радикалами! Невиробленість не тільки наукової методології, а й термінології, врешті, все ще не доконане «азбучне» питання, відсутність методичних напрацювань до вивчення окремих текстів, майже цілковита відсутність перекладів і коментарів давньоукраїнських творів, – тому абсолютно правильною була педагогічна тактика відбору для шкільного вивчення текстів, написаних народною мовою! Хай навіть на шкоду науковій об'єктивності і достовірності, адже шкільна історія літератури має дещо інші параметри в колоніальних умовах жорсткого пресингу іншомовних культур, врешті, подібну ситуацію все ще бачимо і сьогодні. Також зазначу, що І. 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» наштовхнуться на нерозуміння та конфронтацію. Про те, що Іван Франко також вчився і зростав у полеміці із «старою школою», свідчить і певна трансформація його поглядів на шкільні програми і підручники, відображена через три роки (1884) у вже цитованій статті: «Що для лінгвіста, знаючого живі слов'янські мови, старословенщина і старорущина представляють великий інтерес при студіях розвою бесіди, не думаємо перечити. Але такі студії хіба ж належати можуть до гімназії? Хіба ж ними пора займатися ученикам п'ятого класу, котрі не знають ще, хто був Шевченко і на якій мові пише Міклошич? Се предмет студій університетських, а не гімназійних. Що в університеті добре і пожадане, те в гімназії може бути зовсім нездале і убиваюче»¹ [14, с. 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 Омеляна Огоновського. Й у цьому немає суперечностей, адже І. Франко еволюціонував, був «цілим» чоловіком із непогамовним внутрішнім темпераментом, здоровими науковими й педагогічними амбіціями, помилявся і вчився на помилках.

І сьогодні у контексті перебудови (чи побудови?) нових дидактичних моделей дуже важливим є питання про функції та зміст шкільних підручників, однак, на мою думку, потрібно 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. Бажає для нас, ідеальне громадянське суспільство через широке обговорення напрацювань спеціалістів галузі встановлюватиме загальні стандарти освіти, однак шляхи їхнього опанування можуть і мають бути різними. Уніфікація – це ознака тоталітарного суспільства, тим більше неможливою вона є у такій царині як література. Широко узагальнивши, тепер можемо виокремити три основні типи шкільних підручників з

¹ Детальний аналіз цієї надзвичайно цінної для методики викладання української літератури у школі і педагогіки загалом розвідки Івана Франка див. [4].

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, домінуючим 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. З другого типу часто виокремлюють підручники для практичних занять і вправ, або ж так звані програмовані підручники, тобто суто інформаційні збірники для чітко окресленого періоду навчання з конкретного фаху. Незаперечним є те, що будь-який із перелічених підручників, відрізняючись від решти структурою та змістом, має виконувати основні загально-дидактичні функції, а саме: інформаційну, дослідницьку, практичну та самоосвіти. Проте абсолютно неможливою та небезпечною є своєрідна фетишизація підручників, адже жоден з них не зможе замінити «живого навчання» (вислів Романа Інгардена), а є лише додатком, засобом, підручним матеріалом. У випадку літературної освіти основою і першоджерелом завжди буде Текст та індивідуальна інтерпретація реципієнта, однак в умовах сучасного інформаційного суспільства неминучою і необхідною є різна допоміжна література, яка дасть учням змогу 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 лише і не стільки інформувати, як спонукати до самостійного аналізу текстів, забезпечувати можливість різноманітного застосування навчального посібника на уроці. Усе ж таки, основним адресатом підручників є сучасні учні, які цінують систематизовані знання, але водночас хочуть, щоб інформація не «тиснула», а вивчення її мало динамічний, відкритий характер. Бажають, щоб навчальна книжка «заводила», інспірувала, залишала поле для їхньої самостійної інтерпретації, тому акцентуватимуть 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) в 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 в 1910 році, важкохворий, диктував під запис свій підручник «Нарис історії українсько-руської літератури до 1890 р.». Іван Франко завершив його «Тимчасовим закінченням», сподіваючись продовжити тоді, «коли бог дасть дождати й освободити свої руки», та медитативно зазначив: «Все на світі тимчасове, отже й сей «Нарис»

тимчасовий, викликаний загально відчутю потребою й подиктований, надіюся, тим почуттям об'єктивності та виrozumіlostі, що являється найкращим знаком наукового трактування речі» [15, с. 469]. Прагнучи до безстороннього висвітлення, Франко все ж таки розумів, що праця позначена його «духом», тому там же написав: «Мій «Нарис» при всій своїй науковій об'єктивності має все-таки певну індивідуальну закраску. Мені досить часто доводилося говорити про здобутки моїх власних літературних та наукових праць і наводити свої погляди, замість утертих досі в науці» [15, с. 470]. На превеликий жаль, Іван Франко взявся до роботи над «Історією» в уже «смеркальний» відтинок життя, коли власне уже й не міг по-справжньому організувати свою праця, тому «Нарис» у фактологічному і методологічному плані не став зразком історико-літературного стилю, однак важливими і повчальними є авторові інтенції до наукової об'єктивності, його «виrozumіlostь» і неповторна індивідуальна нарація.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бандура О. М. Навчальні книги з літератури в школах Західної України / О.М. Бандура // Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посібник / за ред. д-ра пед. наук, проф., члена-кореспондента АПН України Н.Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – С. 292–294.
2. Бандура О. М. Підручники з літератури в школах Росії ХУІІІ – поч. ХХ ст. // Наукові основи методики літератури : Навч.-метод. посібник / за ред. д-ра пед. наук, проф., члена-кореспондента АПН України Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – С. 294–296.
3. Дімаров А. Заперечення віджилої практики і спрага нових відкриттів (Розмова Анатолія Дімарова та Михайла Слабошпицького) / А. Дімаров // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – К., 2006. – Ч. 7–8. – С. 21–32.
4. Микитюк В. «Styx professorum». Сторінками однієї статті Івана Франка / В. Микитюк // Урок української. – К., 2008. – Ч. 3–4. – С. 5–9.
5. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посібник / за ред. д-ра пед. наук, проф., члена-кореспондента АПН України Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.
6. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посібник для студ. вищ. закл. освіти. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.
7. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі / Б. І. Степанишин. – К. : Проза, 1995. – 254 с.
8. Стратегія і тактика в літературній освіті учнів. – К.: Веселка; Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 191 с.
9. Тарас Шевченко, Іван Франко, Леся Українка в школі : Методична трилогія. – К. : РВЦ «Проза», 1999. – 384 с.
10. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі : екзистенціально-діалогічна концепція / Г. Л. Токмань. – К. : Міленіум, 2002. – 317 с.
11. Франко І. Борис Граб / І. Франко // Збір. творів : у 50 т. Т.18 / І. Франко. – С. 177–190.
12. Франко І. З остатніх десятиліть ХІХ в. / І. Франко // Збір. творів : у 50 т. Т.41 / І. Франко. – С. 471–529.
13. Франко І. Історія літератури руської. Написав Омелян Огоновський, часть ІІ, Львів, 1889 / І. Франко // Збір. творів : у 50 т. Т. 27 / І. Франко. – С. 334–336.

14. *Франко І.* Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах // Збір. творів : у 50 т. Т. 26. / І. Франко. – С. 320–331.
15. *Франко І.* Нарис історії українсько-руської літератури до 1890 р. / І. Франко // Збір. творів : у 50 т. Т. 41 / І. Франко. – С. 194–470.
16. *Франко І.* Професор Омелян Огоновський / І. Франко // Збір. творів : у 50 т. Т. 43 / І. Франко. – С. 358–381.
17. *Франко І.* Der Kunstwart / І. Франко // Збір. творів : у 50 т. Т. 28 / І. Франко. – С. 44–52.
18. Niemierko Bolesław. *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki* / Bolesław Niemierko. – Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997. – 377 с.

Стаття надійшла до редакції 10.04.2012

Прийнята до друку 26.04.2012

IVAN FRANKO'S CONCEPT OF THE HANDBOOK OF LITERATURE

Volodymyr MYKYTIUK

*The Ivan Franko National University of Lviv,
1, Universytetska Str., Lviv, Ukraine, 79000*

The article discusses the views of I. Franko on the methodology of creation of school and university textbooks on literature, it highlights his teaching requirements of the initial and primary emphasis on the literary text as the basis of literary education and the criteria of scientific objectivity and individual style of teaching books.

Key words: textbook, methodic manual, methods of teaching literature, teacher, text reception.

ФРАНКОВСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ УЧЕБНИКА С ЛИТЕРАТУРЫ

Володимир МЫКІТЮК

*Львовский национальный университет имени Ивана Франко,
ул. Университетская, 1, Львов, Украина, 79000*

В статье анализируются взгляды И. Франко на методологию создания школьного и университетского учебника с литературы, обосновываются его педагогические требования первичного и главного акцентирования на художественном тексте как основе литературного образования, критерии научной объективности и индивидуального стиля учебных книг.

Ключевые слова: учебник, методическое пособие, методика преподавания литературы, учитель, рецепция текста.