

## «КОНЕЧНІСТЬ РЕФОРМИ УЧІННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ...»

Володимир МИКИТЮК,

доцент Львівського національного університету ім. Івана Франка

До тридцятиріччя ганебного Емського Дакта російського царя Олександра II про дальше обмеження вживання української мови у пресі та сценічному дійстві І. Франко написав блискучий аналітичний есей головно про фари-сейську позицію «великоруської еліти», яка, за-сліплена своїм державним становищем, жодним голосом не вступилася за права українців на свою словесність, на свій національний розви-ток. Перефразовуючи нашу народну приказку «Як зап'яла в сухий пень, то стояла цілий день» та згадуючи сатиричний образ М. Салтико-ва-Щедріна, І. Франко дотепно іронізує: «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 крик-нув: "Тридцать лет, и всё на эфтом самом месте!"» [10, с. 577]. Звісно, що ця публі-кація не ввійшла свого часу до 50-томного зібрання тво-

Ідеться про позицію в гучній (і це чудово!) загальнонаціональній дискусії щодо «інтеграції двох літератур», бо, як відомо, «найгарячіші» місця у пеклі старий Данте приберіг для тих, хто в часи моральних криз зберігає нейтралітет.

рів класика, але для мене особливо цікавим є ще один аспект навколо царського указу, на якому наголошував письменник: навіть деякі імпер-ські чиновники ратували за певні поступки українофільському рухові (дозвіл на театральні вистави, обмежений друк книжок українською мовою), однак категорично були проти викла-дання українською в початковій і вищій школі та проти українськомовних навчальних підруч-ників. Загалом же у статті треба відзначити все ще не акцентований нині виразний Франків «дрейф» від нещадної критики та радикалізму в поглядах на освіту в 1870–1880-х рр. до пев-ної «місійності» ролі школи, національної осві-ти для І. Франка 1890–1900-х рр. Цю еволюцію можна спрощено виразити перефразованою ме-тафорою-гаслом класика: «Менше крові, більше поту», однак це тема окремої розмови. Що ж до Франкових поглядів про значення шкільного вивчення літератури для розвитку України як нації, як майбутньої держави, то саме цей на-вчальний предмет він вважав наріжним каме-нем для реалізації цих архіважливих проєктів. А як же інакше можна трактувати його слова із програмної статті 1884 (!) року: «Де ж ле-жить причина того дивного застою, тої "мерзо-сти запустення" на полі нашої літератури і на-уки? Скажемо сміло і одверто: лежить вона

в вадливім урядженні і ще вадливішим трактуванні науки руської літерату-ри в наших середніх школах (розрядка Франкова. – В. М.)» [9, с. 320]. Скоро вже буде тридцять років, як у новітній історії провадять-ся експерименти «на эфтом самом месте!»

Власне, редакція «Дивослова» запропонува-ла розмову про «трактування» української лі-тератури у школі, а конкретно – про Франкові тексти у програмі, однак не можу доторком не згадати і про «урядження». Йдеться мені про позицію в гучній (і це чудово!) загальнонаціо-нальній дискусії щодо «інтеграції двох літера-тур», бо, як відомо, «найгарячіші» місця у пе-клі старий Данте приберіг для тих, хто в часи моральних криз зберігає нейтралітет. Передусім

висловлюю захоплення гро-мадянською і науковою по-ставою професора Григорія Ключека, який у хорошому сенсі уже так «спровокував» нашу гуманітарну сферу, що зміни у викладанні літера-

тури неминучі. І це тішить, бо мене теж аж ніяк не влаштовує *status quo ante bellum* – буквально і метафорично. Методологію і методику навчан-ня та учіння української літератури у середній (і вищій) школі треба вдосконалювати, а поде-куди і кардинально змінювати. Спрогнозую, що ідеї оригінального філолога-педагога Ключека будуть реалізовувати в українському освітньо-му просторі вже через десятиліття! Якраз до 40-річчя шляху! Парадоксальним є той факт, що науковець не запропонував нічого особливо незвичайного і нового: так вивчають белетрис-тику в більшості європейських націй. Однак за-значу – тих націй, які не воюють зараз за свою (і ще багатьох «благополучних» народів!) неза-лежність із другою мілітарною потугою світу. Отож, як слушно вказує ще одна не менш за-служена професорка філології, методист і пи-тома вчителька Ганна Токмань, нинішній стан українського суспільства – постколоніальний, посттоталітарний, постгеноцидний, постлінг-воцидний, тому українськість має проїмати викладання української літератури, принцип україноцентризму домінувати у викладанні всіх гуманітарних предметів. Разом із плеканням де-мократичних загальнолюдських християнських європейських цінностей, і це не оксюморон-не поєднання. Невдовзі прийде час, коли нас

справді менше болітиме, бо відіб'ємо дикий «гібридний» імперський наступ, і тоді зможемо жити нормальним європейським культурним життям, адаптувати освітню систему до найкращих цивілізаційних здобутків, а нашу українську літературу теж вивчатимуть і знатимуть інші європейські народи. Наразі, як реалістично формулює Г. Токмань у газеті «Слово Просвіти» за 8–14 грудня 2016 р., «треба оновлювати зміст навчання, розвантажити програми, модернізувати методику проведення уроків, забезпечувати науково-методичний супровід, створювати сучасне освітнє середовище, але не змінювати об'єкт вивчення». Справді, ні про яке вилучення визначального щодо змісту навчального предмета слова «український» не може йти мови, однак є небезпека іншого характеру: дискусія зведеться тільки до обстоювання назви. Тим часом зміни нагально потрібні, бо таки дуже часто ми бачимо справжню «мерзость запустения» при декларованих «благих» намірах і гаслах.

Першочерговим завданням, отже, є зміна програм(и) з української літератури. Принаймні це формально визнають майже всі, і не заперечують тому ж Г. Ключекові рацію, що про «ощадність в освіті» за Ортегою-і-Гассетом у нас і не йшлося. Пишу про скорочення і редукцію програм з української літератури з 2006 р. [2, с. 5–9; 8, с. 2–7; 3, с. 51–61; 5; 6, с. 141–151; 4; 7, с. 2–7], головню крізь призму педагогічних концептів І. Франка, ще раз пізнаючи істину, що великі є актуальними на всі часи. Практичні поради класика є дуже присутніми, корисними як для свого часу, так і для сучасної української літературної освіти. Його судження про структуру шкільних програм, про їхнє наповнення досі пожиточні: «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 гімназій? <...> Се предмет студій університетських, а не гімназійних. Що в університеті добре і пожадане, те в гімназії може бути зовсім нездале і убиваюче» [9, с. 323]. Письменник вважав «Повість временних літ» не літературним твором, а пам'яткою давньої мови (для лінгвістів) та історичним джерелом (для істориків), «Правду руську» – об'єктом вивчення для лінгвістів, істориків та правників. Чи не єдиним текстом прадавньої української літератури, вартим вивчення у школі, називав «Слово о полку Ігоревім»: «Правда, се пам'ятник поетичний, близький до пам'ятників народної творчості і яко такий скорше може бути до гімназій допущений. Але з тим пам'ятником інша біда, іменно та, що не тільки для учеників, але і для учителів, і учених він представляє таку многоту

Ігнорування власної так званої масової літератури призводить до заповнення цієї ніші чужинською продукцією, тим більше, що нинішня українська література має імена і тексти, які, безперечно, пройдуть випробування часом.

“темних місць”, що студіум його в гімназії під руководством малотямущих учителів може принести далеко більше шкоди, ніж хісна» [9, с. 330]. Зазначу, що сьогоднішній «студіум» під керівництвом «малотямущих» учителів часто своїм вислідом має у кращому разі запам'ятовування змісту літописного оповідання про Ігорів похід, але не розуміння унікальності поетики геніального літературного твору. Беззаперечною є Франкова теза про те, що твори для вивчення у школі, особливо з давнього періоду, мають бути справді літературними, супроводитися докладними історичними та літературознавчими коментарями, а основне пропедевтичне місце у шкільній програмі перед вивченням рідної мови, історії й літератури повинна посісти українська усна народна словесність. Однак у теперішніх програмах, на мою думку, вивчення фольклору вже також потребує корекції у бік скорочення і систематизації, адже представляє дуже хаотичний перелік здебільшого соціологізованих зразків. Либонь, Франко-максималіст дещо «пересадно» характеризував стан вивчення української літератури в

галицьких школах того часу, і зовсім не треба механічно накласти Франкову матрицю на сучасну українську школу, але варто прислухатися і до такої думки: «Ціль руських викладів в середніх школах повинна

бути – ознайомлення молодіжі з живою мовою і живою (народною і артистичною) літературою» [9, с. 330]. Ідеться і нині про актуальну белетристику, яка передовсім має бути предметом якнайактивніших шкільних студій, а школа мусить формувати якнайбільшу читацьку аудиторію сучасного національного письменства. Скільки ж «живої» (як це багатозначно та оксюморонно звучить!) літератури у сучасній українській школі? Хоч як це парадоксально, але нині майже не вивчаємо національної літератури, що постала за часів незалежності. Навіть тексти класиків – наших сучасників, які творили і жили для цієї незалежності, висока мистецька якість чийх текстів випробувана часом та читачем, віддалені в часі майже на півстоліття. Не збавляючи ваги мистецького та історичного значення хрестоматійних творів Л. Костенко, Д. Павличка, Р. Іваничука, І. Драча, П. Загребельного, зазначу, що в їхньому доробку є твори актуальніші для сучасного читача. Я вже писав, яка невдячна справа сперечатися про те, «що краще» – «Маруся Чурай» чи «Берестечко», «Мальви» чи «Вогненні стовпи», Д. Павличко шістдесятих років чи двадцять першого століття, однак те, що програма потребує корекції в бік наповнення її «живими» текстами, є для мене однозначним. А тексти М. Вінграновського, М. Герасим'юка, В. Шкляра, М. Матіос, О. Забужко, Т. Прохаська?.. Можливо, і твори не тільки зга-

даних і не згаданих вище письменників-метрів, а й наповнення текстами останніх десятиріч – молодими, зухвалими, контрверсійними, навіть деколи провокаційними, а відтак цікавими для шкільної читацької аудиторії. Ігнорування власної так званої масової літератури призводить до заповнення цієї ніші чужинською продукцією, тим більше, що нинішня українська література має імена і тексти, які, безперечно, пройдуть випробування часом. І хоча нерідко із сучасними тенденціями розвитку молодого письменства важко погодитися, не треба позбавляти його можливості тривання: полова відсіється, залишиться зерно. Надзвичайно болісний процес, однак життєво необхідний. Переповнення, неможлива для практичної реалізації шкільна програма спричинює зворотний ефект у навчанні літератури – знеохочує, позбавляє бажання виконувати її навіть найкращих учнів, а то й учителів. Екстенсивне, поверхове заучування величезної літературної чи довоколалітературної інформації без можливості через перевантаженість заглибитися в тексти, навчання за готовими, усталеними у підручниках схемами без власного суб'єктивного осягнення, освоєння твору – знеохочує школяра. Врешті робить безсмысловим вивчення літератури. Значною мірою розв'яже ці суперечності кардинальне скорочення шкільної програми шляхом вилучення багатьох одновимірних, однолінійних творів різних історико-літературних періодів, застосування стильового, культурологічного принципу вивчення письменства, що дасть змогу більше часу зосередитись на інтерпретації вершинних, знакових текстів, розвивати проблемний виклад, екзистенційно-діалогічну методологію, формувати засобами мистецтва слова людську особистість, індивідуальність школяра замість бездумного заучування фрагментів творів за хрестоматіями та інтернет-ресурсами, переказування і забування гігабайтів інформації з підручників і посібників.

Власне, як дати раду з цим надзвичайно болісним завданням? Хто насмілиться «викинути» зі шкільної програми класичні тексти, які завжди вивчали? Хто відважиться взяти на себе звинувачення у «зраді», відсутності патріотизму, у запруданстві, «полонофільстві» та «гейропстві» і т. д.? Адже тих, хто не просто критикуватиме зміни до програми з української літератури, а знищуватиме будь-які порухи до її скорочення через призму «неможливості не вивчати» такий визначний твір не менш визначного письменника, буде предостатньо! І, напевно, локально кожного разу це буде легко довести, бо наша література, безсумнівно, є великою! Однак чому стільки злості, звинувачень, не-

сприйняття і попросту «кілерства» замість фахової роботи та обговорення? Найсмішніше для мене – це те, що звинувачень у «проросійськості» авторів гіпотетичних змін у викладанні української літератури не лунає! Навпаки, майже головно пропонують забути про «європейськість» та винятково позмагатись із «московськими скрепами» нашими українськими. Тим часом той же Г. Ключек у своїх публікаціях, апелюючи до польського досвіду, послідовно стверджує, що українська література як навчальний предмет буде здатна виконати свою високу місію лише за умови, якщо на її вивчення буде виділено більше навчального часу, а також відчутно зменшено кількість творів, які належить вивчати. Чомусь ніхто не зауважує, що професор наголошує на тому, що вивчення окремо «зарубіжної» літератури свого часу забрало в наших школярів майже половину навчальних годин, які використо-

увували для вивчення рідної літератури. Парадокс полягає ще й у тому, що поляки вивчають пропорційно менше зарубіжних текстів відносно польської літератури (приблизно 25% до 75%), а шкільного часу (уроків літератури) на учіння своєї рідної відводять багато більше! Тобто ті нещадні критики

«інтеграції», котрі справедливо бояться європейського «лібералізму» і «космополітизму» в наших постколоніальних умовах, загалом і не знають, що реальний досвід східноєвропейських країн кардинально відрізняється од деяких (ще й головно гіпертрофовано «роздутих» кремлівською пропагандою!) «старих» європейських країн, які мають невдалий досвід мультикультуралізму. Як український педагог, що чверть століття не тільки теоретично вивчав, а й практично відвідував і працював у польських школах, гімназіях та університетах, однозначно стверджую, що національний первень у наших сусідів посідає чільне місце в освіті. Передусім в освіті гуманітарній. У Польщі програма з літератури кардинально різниться від програм пострадянського простору, бо справді інтегрована з вивченням чужої літератури. Наскільки така практика можлива і виправдана у нашій постімперській реальності, на нашій шляху в Європу? У вище названих статтях і підручниках я вже писав, що, на жаль, у теперішніх умовах з багатьох причин це стане справжньою диверсією. Це тема окремої розмови, але якщо взяти «згрубша» кількісні параметри програми з польської літератури, то загалом випускник середнього навчального закладу вивчає близько сімдесяти творів літератури рідної й зарубіжної всіх родів і жанрів та ознайомлюється з різноманітними класичними та сучасними різновидами письменства і дотичних до нього сфер людської

Екстенсивне, поверхове заучування величезної літературної чи довоколалітературної інформації без можливості через перевантаженість заглибитися в тексти, навчання за готовими, усталеними у підручниках схемами без власного суб'єктивного осягнення, освоєння твору – знеохочує школяра. Врешті робить безсмысловим вивчення літератури.

культури, пізнає свою літературу в загальноєвропейському контексті. З них приблизно 20 зарубіжних класичних текстів. Звісно, польська школа інакше структурована. Перший етап навчання: 1–3-ті класи загальної школи (7 творів польських авторів, 4 – зарубіжних). Другий етап: 4–6-ті класи (10 – польських, 5 – зарубіжних). Третій етап (гімназія): 10 творів світової белетристики, 15 текстів польської класики, а також зразки польської лірики XIX і XX ст., вибрана новелістика XIX і XX ст., сучасна польська проза і драма; зразки літератури дидактичної, регіональної, біографічної й мемуарної, сучасні публіцистичні, мас-медійні, рекламні тексти; твори популярної сучасної літератури; інші складники культури (театральні вистави, фільми, бардівська поезія, телепрограми). Власне, зразки сучасних польських модерних текстів кількісно домінують у старших класах. Є ще окрема лектура для учнів загальноосвітніх та спеціалізованих ліцеїв, що певним чином корелюється з гімназійною програмою, але менш насичена (приблизно 50 польських авторів і текстів, які, на відміну од гімназійної програми, часто вивчають фрагменти; 10 зразків світової класики), однак знову значну частку навчального часу відведено на пізнання документальної прози, есеїстики, сучасної літератури, текстів сучасної культури, кінематографічних адаптацій, драми, живопису, телевізійних програм і журналістики; а також програма для поглибленого вивчення літератури (гуманітарні навчальні заклади), яка передбачає додаткове опанування спадщини 9 польських авторів та 4 європейських митців. Знову ж таки, загалом нам у своїй школі треба скоротити хоча б удвоє текстове навантаження на учнів, збільшивши у півтора раза кількість уроків з української літератури, щоб наблизитися до загальноєвропейських параметрів.

Ця номенклатура текстів у польській школі, яку подаю за своєю публікацією 2009 р. [8, с. 2–7], уже є застарілою. Адже буквально на початку цього року наші сусіди змінюють уже саму структуру середньої освіти, ліквідовуючи гімназії, переформатовуючи програми, переписуючи підручники. Із того, що бачу на публічних польських форумах і фахових обговореннях у їхніх наукових колах, вивчення літератури кардинально не зміниться, окрім усе-таки певного крену в бік більшої індоктринаційної ролі школи, що і для нас має бути уроком для уважного й ретельного плекання саме національного змісту освіти. Тим більше, що нинішня польська влада для своїх політиканських цілей, забувши про право і справедливість, успішно нам «вгатила ніж у спину», проспекулювавши із Волинською трагедією. Це ще раз показує, що годі сподіватися на

когось, однак і не означає, що треба відмовлятися від їхнього успішного досвіду, «ображатися», замикатися в собі чи повертатися у «братські» обійми! Врешті, це не тільки польський досвід, тому не може бути й мови про сліпе наслідування будь-кого, однак варто задуматися над тим, чому європейська практика наповнення шкільних програм так відрізняється од радянської і пострадянської, адже навіть поверховий загальний огляд виявляє колосальну (в рази!) диспропорцію літературного матеріалу та кардинально іншу дидактичну методологію з чітким креном у бік прикладних, міждисциплінарних аспектів вивчення сучасної літератури. Отож, ще раз наголошу: кількісне, екстенсивне навчання літератури за безмежно «роздутими» параметрами призводить до «зневоднення» навчального процесу, позбавляє можливості навіть найкращих учнів по-справжньому, «стереометрично», як казав І. Франко, пізнати через красу тексту

...Кількісне, екстенсивне навчання літератури за безмежно «роздутими» параметрами призводить до «зневоднення» навчального процесу, позбавляє можливості навіть найкращих учнів по-справжньому, «стереометрично», як казав І. Франко, пізнати через красу тексту життя всієї нації.

казав І. Франко, пізнати через красу тексту життя всієї нації. Наскільки актуальними і болючими є проблеми у шкільній літературній освіті, засвідчує надзвичайно інтенсивне обговорення у мережі тих же статей Г. Клочека. Дозволю

процитувати два коменти: «Вважаю, що об'єднання предметів не приведе до якісної освіти. Пора подумати про справжнє спрощення (доступність) навчальних програм з усіх предметів. Складається враження, що програми, за якими навчаються учні у 2016–2017 н. р., аналізували педагогічні працівники, які ніколи не працювали з дітьми (наприклад, 6 клас вчить те саме, що й 9 і т. п.), а підручники, у яких параграфи займають більше 10 сторінок, взагалі спонукають дітей ненавидіти навчання і вчителя у тому числі. Якщо про колишнє навчання говорити, то ми вчили набагато менше, але краще, а не “біг пес через овес”, мали більше часу на відпочинок та сон, відповідно і здоров'я було кращим. Хіба не так?» На превеликий жаль, так.

Ще влучнішим є коментар під ніком «Алла Мартинець»: «Автор статті пише про складність реанімувати майже мертву систему. І тут-таки черговий раз наполегливо доводить необхідність інтеграції гуманітарного блоку шкільної освіти. Виникає запитання: п. професоре, інтеграція, яку ви проповідуете – це панацея? Якщо звернутися до польської системи освіти, на яку ви посилаєтесь, то ви мали б знати, з чого у них починалася реформа. Вона починалася зі зміни статусу вчителя, який мав утілювати реформи на рівні його підготовки та соціального пакета забезпечення. А мотивацією реформи було входження країни у європейський освітній простір, який у нас тільки готується. Про долю вчителя у пропонованій вами реформі думати складно. Ви коли востаннє спілкувалися з учи-

телем-гуманітарієм, забитим конкурсами, турнірами, олімпіадами і т. д.?» Не сумніваюсь у тому, що професор Ключек постійно контактує з учителями-практиками, однак абсолютно погоджуюсь із тезою дописувачки про те, що реальні зміни можливі зі зміною ставлення держави і суспільства загалом до стрижневої постаті у будь-якій освітній системі. Годі вже повторювати, як мантру-заклинання, сакраментальні слова Бісмарка чи нашого Франка: «Школа вчителем стоїть...» Або ж гляньмо на найновіші результати авторитетної Міжнародної програми з оцінювання освітніх досягнень учнів (PISA), які закономірно роблять банальні висновки про те, що якість освіти країни не може бути вищою за якість учителів школи, та очікувано пов'язують успіхи фінської школи з одночасним підвищенням вимогливості й розширенням автономії в роботі вчителя і з тим важливим чинником, що конкурси для вступу на педагогічні спеціальності у Фінляндії – одні з найвищих. Натомість в Австралії ситуація протилежна. Попри високий рівень соціально-економічного розвитку, австралійські учні демонструють неवि-правдано низькі результати, а таке падіння навчальної успішності збігається зі зниженням вступних результатів абітурієнтів педагогічних вишів [11].

Не буду повторювати сумні результати «вступної кампанії» останнього року в Україні. Та й не тільки останнього.

Отже, найслабшою ланкою в поспішному реформуванні вивчення української літератури у середній школі цілком очікувано може виявитися вчитель, який абсолютно не буде готовий до системних змін і до своєї нової ролі. Зовсім не хочу образити тих неймовірних подвижників, які у надзвичайно важких умовах самовіддано та практично альтруїстично плекають рідне слово, однак зміни треба починати з іншого набору і підготовки (та перепідготовки!) в університетах майбутніх викладачів «інтегрованого» курсу української словесності, предмета, у якому цілеспрямовано підготовлені вчителі української словесності навчатимуть школярів передусім рідної мови і літератури, маючи кваліфіковані знання і розуміння європейського культурного контексту. Інтеграція у викладанні української літератури – це не тільки об'єднання з курсом зарубіжної, а передусім з іншими «текстами» культури (історії, архітектури, живопису, музики, кінематографа...). Інтеграція має відбуватися в дитині, а не тільки і не стільки у навчальному матеріалі. Інтегроване навчання – це головне формування «цілої» української людини, як писав І. Франко. Інтеграція міжпредметна – це передусім інтеграція міжособистісна на патріотичних і громадянських засадах, що має на меті формування узви-

чаєних цивілізаційних загальнолюдських вартостей у випускникові нашої школи разом із виробленими компетентностями та критичністю. Власне, інтегроване навчання як педагогічний термін несе у собі саме таке основне смислове і змістове навантаження, натомість нині в цій дискусії набуло значення якогось гіпотетичного підступного «дійства» на обмеження і скорочення питоми українського складника у літературній освіті. Навпаки, результатом «інтеграції» має стати зростання і, як бачимо на польському досвіді, повернення до чільного місця у шкільному курсі саме української літератури. Дивна річ, але, справедливо захищаючи саму назву предмета, ми мовчазно миримось з тим незаперечним фактом, що космополітична реформа навчання літератури в українській школі ось уже третє десятиріччя, як забрала години на вивчення власне української літератури! Ось уже справді «тридцять лет, и всё на эфтом самом месте!».

Безперечно, визначальним на першому етапі реформування буде «високопрофесійний менеджмент», потім – комплектування «колективу висо-

копрофесійних спеціалістів», який має створити не одну, а кілька оптимізованих програм. Також належить укласти й нову програму із зарубіжної літератури, максимально

...Результатом «інтеграції» має стати зростання і, як бачимо на польському досвіді, повернення до чільного місця у шкільному курсі саме української літератури.

синхронізовану із програмою української літератури з тим, щоб після кількарічної цілеспрямованої підготовки вчителів, обговорення та узгодження (в тому числі з громадськістю, але передусім – зі спеціалістами!) шкільної лектури вийти на цивілізовані, педагогічно обґрунтовані кількісно і якісно та по-справжньому націєцентричні і проєвропейські параметри шкільної літературної освіти. І хоч би як ми назвали цей курс (а я запропонував би «Українська словесність»), головне місце в ньому має посідати вивчення української літератури і мови, а також сформульований національний інтерпретаційний та освітньо-виховний канон, що передбачатиме і нашу історичну та культурну належність до європейського цивілізаційного простору, і реалії колоніального та постколоніального буття, і місійність української літератури. Власне, треба усвідомити й реалізувати у шкільному курсі літератури той простий факт, що ми є частиною Європи (єдиної чи поділеної, але плюралістичної!), перестати до неї йти, а вже бути! У європейській історії (також і в найновішій) ми знаходимо безліч прикладів використання національних символів, культурної й політичної міфотворчості для державотворчих процесів у складні моменти протистоянь із ворожими тоталітарними режимами. І тоді академічні наукові знання справді відступають перед логікою та аргументацією національної доцільності, національного порятунку, – лише б ми

самі не скотилися в авторитарну антидемократичну прірву.

Та все ж таки Україна не зможе вирватися із обіймів «Дикого поля» без інтеграції не тільки в економічний європростір, а й цивілізаційний. Тим часом соціологія нині стверджує, що лише 15% населення України ідентифікують себе з європейською історією, половина бачить себе в минулому у східнослов'янській спільноті, а третина вважає свою історію унікальною. Визначальним для саме європейської ідентифікації українців є вік і міська ідентичність: переважно це міська молодь і підприємці. Ще більше впливає знання історії та шкільний досвід. Вагомою причиною такого стану є неправильне анахронічне вивчення у школі історії та літератури. Із советських часів вивчаємо історію українську і всесвітню, подібно трактуємо і літературу. Школярі та студенти не можуть пов'язати події й тексти європейські та українські. Історія все ще хороша «наша, східнослов'янська, сиріч, – російська», і погана «їхня», тобто – «капіталістична, західноєвропейська, сиріч – фашистська, або (хоч би!) імперіалістична». Методологія аналізу і трактування художніх текстів в українській школі також часто повторює советсько-російську із, звісно,

по-інакшому розставленими національними акцентами. І таку практику потрібно змінювати. Однак у такі переступні моменти історії народу неможливо і злочинно хоч на йоту зрікатися національної пам'яті, форсувати європейські ліберальні тенденції в літературній освіті, забуваючи, що з другої половини XIX та впродовж XX ст. література (і вивчення її у школі) мала гіпертрофовано велике значення в нашому українському громадському житті, бо часто була і залишається визначальним джерелом і засобом збереження національної ідентичності. Особливо в умовах нинішнього московського войовничого імперіалізму й несамотової українофобії. Знову ж таки, той самий І. Франко зумів органічно поєднати модерну наукову методологію роботи з художнім текстом і місійність ролі літератури й навчання у національному поступі, «доростання» до «вічних» вартостей та істин, що потребує праці не тільки розуму, а й духу. Заперечуючи формалізм і шаблонність літературної освіти, вимагаючи «духової праці», він визнавав ті функції національної літератури, які ми називаємо тепер фундаментальними: відчуття спільного походження і спільного культурного досвіду, осердя естетичного ладу й моральних вартостей народу, сакральність певних сенсів і національної пам'яті, тотожність прадідів і правнуків, певні символи та

знаки, що пізнаються спільно. Тобто, говорячи про канон шкільної лектури, можемо ствердити, що змінювати його треба, але повільно, не перекреслюючи радикально традицій, особливо в умовах надзвичайно інтенсивного розвитку критеріїв оцінювання і методології аналізу літературного твору, подекуди всупереч тенденціям демократії, щоб не допустити хаотичності літературної освіти, не втратити її прометеїзму, однак враховувати актуальні естетичні сенси, особливості потреб молоді й викликів сучасного інформаційного світу. Дійсність завжди буде непередбачуваною та заплутаною, неможливо навчати без компромісів і певної дози неясності, тому україніст у школі часто мусять брати на себе відповідальність (дидактика як наука не може дати готових безпомилкових рецептів навчання), зважати на спадщину минулого, де інколи знаходимо «вічні» відповіді на абсолютно сучасні питання.

Тобто, говорячи про канон шкільної лектури, можемо ствердити, що змінювати його треба, але повільно, не перекреслюючи радикально традицій, особливо в умовах надзвичайно інтенсивного розвитку критеріїв оцінювання і методології аналізу літературного твору, подекуди всупереч тенденціям демократії, щоб не допустити хаотичності літературної освіти, не втратити її прометеїзму, однак враховувати актуальні естетичні сенси, особливості потреб молоді й викликів сучасного інформаційного світу.

Запропоновану редакцією «Дивослова» тему розмови про ймовірно нове наповнення шкільної програми творами І. Франка я використав для обговорення та дискусії на практичних заняттях з методики викладання української літератури у вищій школі з 80 філологами, що студіюють нині в магістратурі нашого університету. Не можу не посылитися бодай на одну студентську думку з приблизно 20 (!) перфектних самостійних праць, яка не гірше від класика підсумує дискусію: «Сам по собі Болонський процес є досить виразним виявом загальносвітових тенденцій до глобалізації. А вони, як відомо, супроводяться спротивом, часом вельми адекватним. Це добре розуміють ініціатори та ідеологи Болонського процесу. Саме тому майже в усіх деклараціях, конвенціях, резолюціях, ухвалях, що були прийняті на відповідних симпозиумах, самітах, конференціях тощо (Лісабонська конвенція 1997 р., Сорбоннська декларація 1998 р., Болонська декларація 1999 р. та ін.), у різних формах варіювалося застереження на кшталт того, що, проводячи реформи, треба остерігатися нівеляції національних особливостей освітніх систем різних країн Європи. На жаль, у всіх друкованих матеріалах, які в чималій кількості з'являються у нас, цей важливий постулат не те що не обговорюється, а майже не згадується. Гадаю, причина такої ситуації прямо пов'язана з нашим головним лихом – денаціоналізованою свідомістю. Ця біда визначає кожну мить, кожну клітинку нашого буття, робить його хворобливим, позбавленим життєвої креативності. Денаціоналізована свідомість не тримається традиції, ослаблює інстинкт самозбереження» (Іванна Кишеня, ФЛТ–61м).

Дуже цікавими також є судження завтрашніх магістрів про шкільний (і університетський) перелік текстів патрона університету, які використовуватимуть для мотивації змін та вдосконалення програми. І це не спроба сховатися «за спинами» студентів, адже закономірно в лекційному циклі з методики викладання української літератури багато думок було «навіяно» аудиторії, сформовано у процесі дискусії. Врешті, це їм, нинішнім випускникам філологічного факультету, втілювати в життя те, про що ми зараз polemizujemy.

Практично не виникає запитань щодо доцільності вивчення «Фарбованого Лиса» у 5-му класі. Лише кілька студентів назвали «легші й простіші» казки: «Лисичка і Журавель», «Лисичка і Рак», а «Лиса» перенести на наступний рік. Загалом принцип добору текстів, коли для вивчення брати найхарактерніший зі збірки («Коли ще звірі говорили»), а решту винести на позакласне читання, варто розвинути.

Дуже читабельним і художньо «достосованим» до 7-го класу, сучасним і патрістичним називають студенти «Захара Беркута». Для позакласного читання не всі хотіли б оповідання «Під оборогом», натомість пропонують «Бориса Граба», однак більшість магістрів вважають, що цей «харизматичний» педагогічний текст І. Франка варто вивчати у старших класах, бо він дає поживу для роздумів не тільки учням, а й учителям.

Деякі випускники, виконуючи завдання, поспілкувалися з учителями-словесниками львівських шкіл і гімназій. «І тут виникла перша трудність: усі четверо опитаних учителів (ідеться тільки про одну гімназію. – В. М.) не могли точно сказати, які саме твори нині вивчають, а які – вже ні. Звідси перший висновок: перегляд пострадянського канону – доконечна річ, але треба все ж визначитися, перш ніж експериментувати на дітях. А якщо вже експериментувати, то в кількох школах, а не на рівні офіційних програм» (Оксана Карп'як, ФЛТ–61м). Власне, чимало вчителів і студентів «за інерцією» заперечували потребу вивчати у 8-му класі поему «Іван Вишенський», якої вже немає в останньому варіанті програми. І справді, певна конфесійна односторонність і тенденційність цього Франкового тексту зумовлює потребу заміни його хоч би й на того ж «Бориса Граба», що абсолютно відповідати ме віковим і психологічним особливостям восьмикласників, тобто майбутніх дев'ятикласників. Не викликає у студентів спротиву наявність у списку для позакласного читання поеми «Лис Микита», зокрема, вони відзначають вдалу анімаційну адаптацію твору І. Франка. Також дуже актуальною є практично одностайна пропозиція доповнити цей

перелік у 8-му класі чудовою оригінальною книжкою-коміксом за твором письменника «Герой поневоли», перший том якого видрукувано 2014 р.

Очевидно, що найважчим завданням для укладачів буде сформулювати лектуру для 10-го (11-го) класу. В магістрів і вчителів не виникло особливих зауважень щодо наповнення програми Франковою лірикою. Вірші «Сикстинська Мадонна», «Ой ти, дівчино, з горіха зерня...», «Чого являєшся мені...», «Легенда про вічне життя», «Гімн» («Замість пролога»), «Декадент» дехто пропонує доповнити віршами «Моя любов», «Я не люблю тебе, о ні», «Що щастя? Се ж ілюзія», «Чому не смієшся ніколи?», що мало б збагатити ліричний вектор Франка-поета, однак можна сказати, що колишня одностороння каменярска «соціологізація» зрівноважена, і лірику митця представлено досить гармонійно, наскільки це можливо в межах шкільної програми. Багато студентів не сприймають вимогу знати структуру багатьох збірок, погоджуючись лише з композиційним вивченням «Зів'ялого листя», яка генологічно

є «ліричною драмою». Дехто висловлює побажання вивчати «філософську і глибинну» збірку «Semper tiro».

Попросту немає жодних сумнівів і суперечностей щодо вивчення поеми «Мойсей».

Погоджусь із цим і зазначу, що найбільш обговорюваними текстами І. Франка для вивчення в 10-му класі стали «Украдене щастя» і «Сойчине крило». Власне, класичну вже драму пропонують «вивчати у театрі», у курсі театрального мистецтва. Тобто, визнаючи майстерність Франка-драматурга, студенти доволі слушно зауважують певну тематичну повторюваність, подібність із багатьма іншими текстами XIX ст. про «страждання, селян, смерть і т. д.». Тим більше, що маємо багато оригінальних новаторських постановок «Украденого щастя» на сучасній сцені й фільмографію. «Та найбільшу дискусію викликало “Сойчине крило”, бо вчителі справді налякані тим, як цей текст подавати. Як говорити про твір, котрий нічого не вчить? Але це більше проблема вчителів, аніж учнів» (Оксана Карп'як, ФЛТ–61м). Цікаво прокоментувала ставлення до вивчення новели у школі інша магістрантка: «Якщо молоді вчителі бачать у цьому контексті жіночу долю з усіма її випробовуваннями, пошуки щастя, несправедливість життя і попри все – надію на повернення, прийняття і прощення, то вчителям з досвідом дуже важко поділяти таку позицію. У них першим питанням виникає: “А чого я можу навчити дітей цим твором?” Ось і маємо постколоніальну свідомість, коли всіх усього і завжди потрібно було навчати. Відійти від оцього “навчити” їм важко. Складно поглянути на “іншого” для них Франка. Мене здивувало, коли вчителька пе-

Попросту немає жодних сумнівів і суперечностей щодо вивчення поеми «Мойсей». Погоджусь із цим і зазначу, що найбільш обговорюваними текстами І. Франка для вивчення в 10-му класі стали «Украдене щастя» і «Сойчине крило».

релічила, зі скількома чоловіками мала стосунки головна героїня! Можливо, саме такий підхід і не дав змоги педагогу побачити дещо більше у цьому творі. Хоча, напевне, керуючись філологічним чуттям, вони відзначають майстерність новели» (Марта Ухатюк, ФЛТ–61м). Прикметно, що студенти-філологи «дружно» відстоюють «Сойчине крило» у школі, мотивуючи це читабельністю тексту і тим, що новела репрезентує Франка-модерніста. Не менш одностайно (що мене тішить – бо, напевно, також «із моєї подачі»!) магістранти вказують на те, що у програмі недостатньо представлена мала проза класика, його «майстерверки», у яких Франко-епік був найсильнішим\*.

Отож, окрім оповідання про методику навчання у школі, про виховання та становлення особистості школяра «Борис Граб», яке тематично й «технологічно» абсолютно відповідає школярським потребам і зацікавленням, та вже згадуваної любовної новели «Сойчине крило», я вважаю за потрібне ввести у програму авторефлексійний текст Франка «Хома з серцем і Хома без серця». Це оповідання зрілого письменника (1904), що особливо яскраво випрозорює складні драматичні дилеми внутрішнього світу автора, проблеми екзистенційного вибору молоді людини-інтелігента, викликати читачський інтерес своєю полемічністю та діалогічністю, урбаністичною тематикою, якої так мало у шкільній лектурі. Натомість безперечно геніальне оповідання-притча «Терен у нозі», яке нині вивчають позакласно у 10-му класі, занадто закодоване (для шкільного віку) філософічно, антиномічні поняття зла і добра та їхнє сприйняття чи відторгнення дуже ускладнені елементами містики і своєрідною «безсюзетністю». Зацікавленим проблемою рекомендую простудіювати глибоку статтю класика шкільного франкознавства І. Денисюка, у якій проаналізовано приклад неврахування вікових і психологічних особливостей учнів різних класів, через що семикласники змушені були вивчати надзвичайно складну, недоступну для дитячого сприйняття філософську поему Франка «Смерть Каїна» [1, с. 293–298].

Знову ж таки, міською тематикою та прекрасною новелістичною організацією сюжету, прогнозованою учнівською цікавістю до читабельного

тексту, що охоплює і психологічний аналіз соціального явища, і стосунки молоді закоханої пари, відзначається блискуча новела з любовного циклу І. Франка «Вільгельм Телль». Що стримує від уведення її в обов'язкову лектуру, то це наявність типологічно спорідненої новели «Сойчине крило», але запропонувати учням для позакласного читання конче треба.

У вчителів і студентів не виникає також «претензій» до мого улюбленого Франкового роману «Перехресні стежки», зовсім недавно «засланого» до позакласної лектури Табачниковою «реформою». Певною мірою складний десятикласникам для сприймання великий текст уже було апробовано тривалою шкільною практикою, добрим методичним супроводом багатьох педагогів і літературознавців, що надає цьому романові абсолютного пріоритету перед іншими великими епічними творами класика. Категорично проти вивчення цього твору (як і будь-якого іншого!) за фрагментами, скорочено. Магістри придумали про таке «читання»

чудовий образ-порівняння: «Це – як нюхати смачнющу каву, але її не пити!»

Мушу зазначити, щоб по-справжньому продовжити дискусію про наповнення шкільної програми текстами І. Франка, треба визначитись із загальними її параметрами.

Мушу зазначити, щоб по-справжньому продовжити дискусію про наповнення шкільної програми текстами І. Франка, треба визначитись із загальними її параметрами. Безперечно, вивчення творчості провідних постатей у національній літературі, до яких він насамперед належить, не підлягає скороченню. І. Денисюк казав, що є письменники, яких можна представити навіть одним твором. І. Франко до таких не належить, бо написав чи не більше, як усі українські письменники нової літератури до нього, тому треба намагатися дати учням певне поняття про цю своєрідну піраміду, яку залишив по собі наш титан. Ця піраміда, яку я пропонував накреслити своїм студентам, радше має вигляд вервечки: казкар, історик, поет, громадський діяч, філософ, закоханий лірик, «пророк» (якщо вийде без пафосу), модерніст. Чого бракує? Передусім І. Франка – національного діяча і, діалектично, – І. Франка – європейця. А ще – педагог, журналіст, видавець... Урешті – «ціла» людина з її помилками і здобутками, особистість у розвитку, а не шаблонний «геній», «каменярь», «пророк», що не заважає вдаватися до таких суперлятивних характеристик. Тому студенти вважають, що треба подавати більше «живих» біографічних фактів, говорити про особисте і сімейне життя, хворобу, останні дні, зацікавлення, характер... Звісно, опитування та письмові роботи студентів важко назвати репрезентативними, бо, як я вже зазначив, завдання вони виконували після викладу на лекціях мого суб'єктивного бачення і формування певного очікуваного шаблону, а думки вчителів досліджені тільки у трьох львівських школах,

Мушу зазначити, щоб по-справжньому продовжити дискусію про наповнення шкільної програми текстами І. Франка, треба визначитись із загальними її параметрами.

\* Згадаймо самохарактеристику митця в листі до А. Чайковського: «Я мініатюрист і мікроскопіст, я привик знаходити цілий світ у краплі води, тож і не диво, що коли схочу обхопити ширшу сцену, ширший крайобраз, то силуся обхопити і перенести його в душу читача з усіма безпосередніми подробицями, а се, звісно, задача понад силу мою, бо мій мікроскоп маленький, цілої околиці під нього не положиш».

однак вважаю ці судження доволі характеристичними і позитивними.

Насмілюся назвати статтю словами великого І. Франка, бо справді вважаю стан викладання української літератури «по наших середніх школах» (і не тільки школах) катастрофічним. Зміни потрібні, однак нині відбуваються, сказати б, дивні процеси навколо заманіфестованих реформ. Я не є прихильником теорії змов, але таке враження, що спосіб ведення та об'єкт полеміки інспіровані кимось зовні. Дискусія провадиться навколо провокаційно сформульованого і хибно сприйнятого філологічного (і не тільки) спільнотного терміна-назви «інтегроване вивчення літератури», яке на цьому етапі реформи як об'єднання двох навчальних предметів (української і зарубіжної літератури) не тільки недоцільне, а й абсолютно неможливе, бо

попросту немає кому його реалізовувати. Так, я прихильник інтеграції, але такої, коли українську і зарубіжну літературу у школі навчатимуть українські філологи з достатнім рівнем фактичних і методичних знань рідної й чужої белетристики, а співвідношення текстів і навчального часу (як це і пропонує Г. Клочек) буде принаймні дві третини до однієї на користь нашої національної. І предмет у своїй назві повинен мати означення *українська* чи *український*. Однак не варто зводити все тільки до цього. Боюся, що нам «кинуть» урешті цю святу назву, і це замаскує той факт, що за теперішніх кількісних параметрів реформи (співвідношення кількості годин на вивчення предметів) справді відбувається «зливання національного складника освіти в післямайданний час» (І. Фаріон). Краще і не скажеш, бо варто порівняти табачниківський наказ від 27.08.2010 № 834 «Про затвердження Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів III ступеня» у зв'язку із запровадженням 11-річного терміну здобуття повної загальної середньої освіти зі змінами згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 29 травня 2014 р. № 657, де тижневий розподіл годин на навчальні предмети за різними рівнями змісту освіти передбачав для *рівня стандарту 2 години на українську літературу та 1 годину на зарубіжну*; для академічного рівня – по 2 години на обидва предмети; для профільного – відповідно 4 і 3. Що ж ми бачимо у винесеному нині для обговорення Проекті типового навчального плану для 10–11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів? *2 години на новоутворений навчальний предмет «Література (українська та зарубіжна література)» для «інваріантного складника»!* Безумовно, потрібне скорочення кількості навчальних предметів у старших класах відбувається за рахунок годин передусім української літератури, бо мало

Так, я прихильник інтеграції, але такої, коли українську і зарубіжну літературу у школі навчатимуть українські філологи з достатнім рівнем фактичних і методичних знань рідної й чужої белетристики, а співвідношення текстів і навчального часу (як це і пропонує Г. Клочек) буде принаймні дві третини до однієї на користь нашої національної.

того, що залишають ті ж 2 години тижнево для механічно утвореного «гібриду», то ще й не вказано пропорції розподілу навчального часу між дисциплінами. Підозрюю, що «по-братськи»! Тобто якщо на вивчення зарубіжної літератури і була одна година на тиждень, вона і залишиться. Щоб не звинуватили у «ксенофобії, нацизмі та сепаратизмі». А українській – те, що залишиться. Інваріантний складник навчального плану іншими словами означає обов'язковий, тобто у більшості шкіл України вдвоє зменшують кількість годин на вивчення національної літератури. Адже вивчення цього предмета на профільному рівні залежатиме від спеціалізації школи та знову ж, як у «старі добрі часи», від бажання адміністрації, батьків, учнів. Я – за демократію, але не таку. Навіть якщо предмет «Література» виберуть профільним, то скільки годин на тиждень буде на вивчення української із запланованих 8-ми? Риторичне запитання, боюся, що знову 4, як і в пріснопам'ятні часи. «Всё на эфтом самом месте»! Натомість збільшиться на одну годину час на вивчення зарубіжної?

Хочеться помилитись, однак... Звісно, укладачі не забули передбачити 5 годин тижнево на вивчення профільного предмета «Мова і література національної меншини»!

Отож дуже дивною (надіюсь, від нерозуміння) є підтримка «звернення науково-педагогічної спільноти» до міністра освіти, бо, захищаючи окреме вивчення української і зарубіжної, фактично підтримують ще раз зменшення ролі національного україноцентричного вивчення літератури.

Реформу впроваджуватимуть учителі, і найважливіше, чого вони нині потребують, – це збільшення навчального часу для вивчення української літератури. Запропонований до обговорення проект містить багато раціональних ідей, однак укладачі дискримінаційно поставилися до найбільш україноцентричного навчального предмета – української літератури. І це треба негайно виправити. Зміни в освіті потребують постійної і тривалої роботи, а помітного результату можна досягнути щонайменше за один завершений навчальний цикл, тобто – за час навчання дитини хоча б у старшій школі.

З чого треба розпочинати? Ось моє бачення.

1. Підготовка вчителів української літератури за новими університетськими програмами і з новим педагогічним складником, щоб вони змогли вчити з новою якістю рідну літературу в по-справжньому інтегрованому націоцентричному цілісному проєвропейському курсі, де приблизно третина текстів і навчального часу піде на вивчення зарубіжної літератури, яка буде контекстом, тлом для української. Сучасні вчителі не можуть цього виконати.

2. Програми навчання потребують негайної корекції, а саме – зменшення текстового навантаження. І це надзвичайно важке завдання, бо будь-яке скорочення і редукція лектури буде супроводитись шаленими звинуваченнями у «зраді»! Розпочати варто з удосконалення та розширення програми ЗНО з української літератури, адже це ті тексти, які реально читають школярі. На жаль, із примусу. Безперечно, потребує радикального скорочення і програма із зарубіжної літератури, а також максимального узгодження та синхронізації з вивченням рідної словесності. Тільки після багаторічних реальних здобутків у цьому напрямі зможемо говорити про практичне інтегрування цих навчальних предметів.

3. На початку 1990-х за рахунок української літератури, коли було забрано майже половину навчальних годин, увели вивчення «зарубіжної літератури». Безумовно, потрібно вивчати європейську культуру та літературу в школі, однак у Проекті до обговорення передбачено подальше «обкрадання» української літератури на користь зарубіжної. У відсотковому співвідношенні навчального часу має бути не більше від третини на чужу словесність. Так, як це є у Європі. Тому категорично протестую проти запропонованої кількості годин на вивчення української літератури у Проекті типового навчального плану для 10–11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів, що його винесло на обговорення МОН України. *Пропоную збільшити і в інваріантному складнику (рівні стандарту), і на*

Безперечно, потребує радикального скорочення і програма із зарубіжної літератури, а також максимального узгодження та синхронізації з вивченням рідної словесності. Тільки після багаторічних реальних здобутків у цьому напрямі зможемо говорити про практичне інтегрування цих навчальних предметів.

*профільному рівні кількість годин на одну годину та затвердити співвідношення між національною і зарубіжною літературами як 2 до 1 та 6 до 3.*

4. Знову ж таки, варто вже зупинитись із селевим потоком нескінченних «обговорень», «нарад», «сто-лів», «поїздок», «грантів» невідомо на що! Це те, що І. Фаріон слушно називає «словесними фантиками» і несправедливо – «європейською пудрою». Йдеться про спекулювання модною педагогічною термінологією (інноваційний, компетентнісний, розвивальний, когнітивний і т. д.). Треба нарешті готувати сучасні методичні підручники і посібники для вчителів та учнів, без чого про інтеграцію годі й згадувати. Бо тоді це радше профанація самої ідеї реформи. Не знаю, чи можуть наші багатостраждальні педагоги уявити, скільки допоміжної літератури для вчителя польської словесності ви-дають у наших сусідів (наукові і популярні життєписи письменників, словники образів, мотивів, розробки локальних тем і текстів...). І, звичайно, все це інтегровано в європейський контекст. Отож, на часі утворення всеукраїнського та кіль-

кох регіональних центрів, у яких потрібно організувати та профінансувати підготовку методичного забезпечення і практичної реалізації змін у шкільній освіті. І тільки тоді можливий ефект синергетики, а об'єднання предметів буде не механічним і шкідливим, а по-справжньому органічним, що сприятиме утвердженню української мови та літератури й консолідуватиме наше суспільство.

кох регіональних центрів, у яких потрібно організувати та профінансувати підготовку методичного забезпечення і практичної реалізації змін у шкільній освіті. І тільки тоді можливий ефект синергетики, а об'єднання предметів буде не механічним і шкідливим, а по-справжньому органічним, що сприятиме утвердженню української мови та літератури й консолідуватиме наше суспільство.

## Література

1. Денисюк І. Як помістити Франка за шкільною партою? / І. Денисюк // Денисюк І. Літературознавчі та фольклористичні праці: у 3 т., 4 кн. – Л., 2005. – Т. 2: Франкознавчі дослідження.

2. Клочек Г. Літературна освіта в новій українській школі: стратегія і тактика реформування / Г. Клочек // Дивослово. – 2017. – № 1, 2.

3. Микитюк В. «Cruх professorum». Сторінками однієї статті Івана Франка / В. Микитюк // Урок Української. – 2008. – № 3–4.

4. Микитюк В. «Школа вчителем стоїть...» Іван Франко і методика викладання літератури / В. Микитюк // Рідна мова (Ridna mowa). Освітній кварталник Українського вчительського товариства у Польщі. – Walcz. Dolne Miasto, 2010. – Ч. 13.

5. Микитюк В. Методика тестування знань та умінь з української літератури: навч.-метод. посіб. / В. Микитюк. – Л.: ЛНУ ім. Івана Франка, 2015.

6. Микитюк В. Іван Франко і методика викладання української літератури: навч.-метод. посіб. / В. Микитюк. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2014.

7. Микитюк В. Історія літератури чи література? «Гірчичне зерно» як квінтесенція педагогічних мемуарів

Івана Франка / В. Микитюк // Українське літературознавство. – 2014. – Вип. 78.

8. Микитюк В. Про шкільну лектуру, ЗНО та програму з української літератури (Погляд крізь призму Франкових сентенцій) / В. Микитюк // Дивослово. – 2006. – № 3.

9. Микитюк В. Ще раз про тестування (Погляд крізь призму Франкових сентенцій) / В. Микитюк // Дивослово. – 2015. – № 4.

10. Токмань Г. Українська літературна освіта: з погляду вічності й у контексті сьогодення / Г. Токмань // Дивослово. – 2017. – № 3.

11. Франко І. Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах / І. Франко // Франко І. Збір. тв.: у 50 т. – К.: Наук. думка, 1980. – Т. 26.

12. Франко І. Сухий пенъ / І. Франко // Додаткові томи до Зібрання творів: у 50 т. / І. Франко. – К.: Наук. думка, 2006–2010. – Т. 54: Літературознавчі, фольклористичні, етнографічні та публіцистичні праці. 1896–1916. – К.: Наук. думка, 2010.

13. URL: <http://life.pravda.com.ua/society/2016/12/20/221754/#comments>

14. URL: <http://www.istpravda.com.ua/columns/2017/01/14/149456/>