

ІНТЕГРАЦІЯ В НАВЧАННІ, А НЕ ЗНИЩЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Є дуже гарний педагогічний вислів, дещо оксюморонний за своєю формою, але не суттєво: «Добрий вчитель уміє навчити своїх учнів навіть того, чого сам не знає і не розуміє!» Людвіг ван Бетховен категорично стверджував: «Композитор є також і поетом», а Пабло Пікассо не менш безапеляційно заявляв, що справжній художник ніколи не «пише прозою», натомість віршами, які складаються із пластичних рим. Себто теж уважав живопис поезією.

Для чого ці апеляції до відомих і невідомих сентенцій? Спробую черговий раз сформулювати на запрошення редакції улюбленого «Дивослова» свою позицію в обговоренні вимог до обов'язкових результатів навчання та компетентностей учнів, вказаних у Державному стандарті, базового навчального плану, що визначені в змісті Законів України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту» та інших нормативно-правових актів. Звісно, передовсім говоритиму про викладання української літератури як **центрального** (людиноутворювального, націєформувального, патріотично-виховного і т. д.) предмета у шкільній освіті. Якщо не вірите мені, то почитайте Івана Франка: «Де ж лежить причина того дивного застою, тої “мерзоти запустення” на полі нашої літератури і науки? Скажемо сміло і одверто: *лежить вона в вадливим урядженні і ще вадливішим трактуванні науки руської літератури в наших середніх школах* (письмівка Франкова. – В. М.)»¹. Продовжуючи класика, варто сказати, що «мерзоту запустіння» бачимо не тільки на полі літератури (отут, може, вже й найменше, якщо зіставно з іншими царинами!) і науки (про що, на жаль, не можна так сказати), а головню в політичній, державній, соціально-культурній сферах, в анемічній економіці. І то не з причини слабкого «людського потенціалу», а й справді через «урядження»! Урешті, я є невинним оптимістом, тому бачу незворотні (!?) позитивні зміни в розвитку української нації: громадянська освіта й активність людей, переборення більшістю суспільства психології «московського ординства» (через кров і територіальні втрати), справжня європеїзація, інституалізація приватної власності, новий економічний досвід і т. д. Звісно, це може бути моїм марновірством та самонавіюван-

ням про те, що викладені думки на «папері» змінюють світ на краще. Однак точно не бачу поступу в розвитку національної держави, хоча, не будучи патерналістом, щиро переконаний, що нове (краще!) покоління українців, яке пізнало справжню Свободу, ніколи не проміняє її на «шмат гнилої ковбаси» попри чималі труднощі періоду «первісного накопичення капіталу»!

Отож, все-таки до «вадливого трактування науки української літератури по наших середніх школах». І не тільки середніх. Про що варто подумати і поговорити?

1. Про Державний стандарт базової середньої освіти.

2. Що таке інтеграція в навчанні української літератури й чим її підміняють?

3. Чи потрібно об'єднувати шкільні предмети «українська література» і «світова література»?

4. Які зміни потрібні та як їх упроваджувати? Інтеграція мовної і літературної підготовки.

5. Як змінити шкільну лектуру?

6. Як змінити статус українського філолога? Як провадити підготовку **універсальних вчителів** «української словесності»?

1. Проект Державного стандарту базової середньої освіти в Україні вже два рази запропоновано до громадського обговорення, вдруге пропозиції приймали до 31 березня, тому вже постфактум кілька вражень і зауважень. Стандарти (або ж «Зразки», «Інструкції», «Індикатори», «Правила», «Принципи») – це лише загальні, дуже динамічні й залежні від суспільно-політичного та економічного стану освіти в конкретній державі вимоги «до обов'язкових результатів навчання та компетентностей здобувача загальної середньої освіти відповідного рівня». І з цим із розробниками варто погодитися, тим паче, коли задекларовано, що «Державні стандарти розробляються на теоретичному і світоглядному фундаменті класичної та сучасної педагогіки України і світу, на основі аналізу впровадження провідних українських та світових інноваційних практик в освіті задля реалізації головної цілі загальної середньої освіти». Звісно, у багатьох зразу ж викликає закономірний спротив регламентація і стандартизація праці вчителя, творчий характер якої засадничо контрастує зі всілякими рамками та шаблонами. А передусім не сприймається нагромадження складної й пафосної термінології про «інноваційність» і «ком-

¹ Франко І. Конечність реформи учіння руської літератури по наших середніх школах / І. Франко // Франко І. Зібрання творів: у 50 т. – К.: Наук. думка, 1980. – Т. 26. – С. 320.

петентнісне ядро», про що так точно й пристрасно висловила Роксана Харчук: «Нова українська школа має перед собою неймовірне завдання: дати людям основи знань, навчити їх елементарно мислити і мати бодай мінімальну відповідальність перед іншими. Я не можу читати оті компетентності. Які компетентності на тлі такої неосвіченості громадян і влади теж?»² Також влучно вона ж і підсумувала основну тенденцію пропонованих (поки що ретельно приховуваних!?) «реформ»: «Щодо нових стандартів освіти, які змішують мову і літературу, а також літературу українську і світову, то, на мою думку, вони мають на меті економію часу й ресурсів для опанування важливіших знань. Треба прямо про це сказати. Гуманітаристику просто витісняють і зі школи, і з життя»³. Зазначу, – «важливіших знань» на думку тих, кому «какая різниця», як називається «добре заасфальтована вулиця», або ж байдуже, кому поставлено пам'ятник, біля якого чекаєш на кохану!

«Мені не однаково», тому я категорично проти профанації та злочинного «пересмикування» карт у Стандартах, коли розробники утворюють «мовно-літературну» галузь знань, повністю ігноруючи стандарти національної літературної освіти, всіляко уникаючи самого прикметника «національна» та «українська» література. Чого вартує дивовижне формулювання **«оригінальна література державною мовою!» Чи ж не надіються на ще одну чи іншу державну мову невдовзі!?**

Загалом, проаналізувавши запропоновані під час обговорення зміни в ракурсі «враховано – не враховано», бачу, що стрижені зауваження (Михайла Наєнка, Ганни Токмань, Юрія Коваліва та ін.) фактично проігноровані: укладачі Стандартів уперто пропонують зафіксувати «уміння» «читати, аналізувати й інтерпретувати медіатексти/ тексти, зокрема літературні твори, українських і зарубіжних авторів». Власне, оця непоступливість розробників та свідоме й послідовне ігнорування усталених назв шкільних предметів **«українська література»** і **«зарубіжна література»**, компіляція **«мовно-літературної галузі»** викликає закономірну підозру й відкидання нових Стандартів у тієї (переважної!) частини українського суспільства, кому «не байдуже». Адже все це може бути своєрідною «артпідготовкою» для ще більшої космополітизації літературної освіти в середній шко-

лі шляхом **фальшивої й формальної інтеграції** предметів української та зарубіжної літератури в подальших Програмах для середньої школи. Неминуче це позначиться на якості вивчення саме українського письменства, тому такого механічного й неправильно трактованого «інтегрованого» навчання без відповідної багаторічної підготовки та виваженого ідеологічного й методичного супроводу, без підготовки та перепідготовки вчителів не можна й близько до школи підпускати! Тим часом розробники чітко зберігають таку можливість у п. 23 Стандарту, внісши суто формальні уточнення, що дало змогу записати в рубриці «ураховано»: «На підставі базового навчального плану розробляються типові навчальні плани як компонент типової освітньої програми. Вони містять орієнтовний перелік **навчальних предметів або інтегрованих курсів**, формування змісту яких може здійснюватися шляхом упорядкування в логічній послідовності результатів навчання кількох інтегрованих освітніх галузей, однієї освітньої галузі». Якою буде ця «інтеграція»? Хочемо, як краще, а вийде – як завжди?

Суто від себе додам, що неприємно вражає «узаконення» вадливої «фрагментарної» практики вивчення «шматків» художніх творів, або, як писав Іван Франко, «відривків» мистецьких текстів (у формулюванні конкретних результатів та орієнтирів для оцінювання в цьому розділі там, де це доречно, додано «зокрема літературних творах, *чи уривках із них*»). Ще 130 років тому Іван Франко слушно писав: «...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, які треба усувати»⁴.

Про справжню науково-мотивовану педагогічну інтеграцію ще вестиму мову, а проміжним міні-висновком оберу дуже влучний коментар Галини Яструбецької, яка абсолютно виправдано й точно ставить основний діагноз «коронавірусній антилітературній пандемії», що вразила нашу школу: «Не Що, а Як подавати, Як вчити українську літературу, аналізувати Текст... Сьогодні процвітає вульгарно-соціологічна метода у навчання української літератури, що дуже сумно... Не інтеграція потрібна, а зміна підходів... Більшість студентів – випадкові у філології. Та ще й не дуже добросовісні... Справа

² URL://m.facebook.com/story.php?story_fbid=3378660062149729&id=100000173067476

³ Там само.

⁴ Франко І. «Der Kunstwart» / І. Франко // Франко І. Зібрання творів: у 50 т. – К.: Наук. думка, 1980. – Т. 28. – С. 47.

не у предметі. Його присутність у шкільній програмі не повинна навіть ставати предметом обговорення! Питання до приймальних кампаній, до моди на вищу освіту, що апіорі є нонсенсом!»⁵

Фахова думка викладачки, яка знає, про що говорить. Узагальнюючи павутинне й не тільки обговорення пропонуваніх змін і підходів у вивченні літератури в середній школі, пунктирно сформулюю найбільш частотні вимоги тієї української спільноти, якій «не байдуже»:

- повернути літературний складник в Держстандарти;

- питання існування окремого предмета «українська література» у змісті шкільної освіти – це питання державної ваги та національної безпеки;

- успішні національні держави та їхній досвід реформування освітньої системи не передбачає ігнорування власне національного складника в гуманітарній сфері;

- розробники Держстандартів мислять консервативно й піклуються не про літературу та школярів, а про викладачів і вчителів, але не української, а зарубіжної літератури;

- стара програма була «меншевартісною» через свою анахронічність і перевантаженість, а нова на основі таких «стандартів» ще перевершить стару через свій «недоглобалізм» і космополітичність;

- безперечною є потреба удосконалення методології та методики вивчення літератури в середній і вищій школі, власне – інтегрування з медіальною сферою й культурою, однак не шляхом вихолощення національного складника, поглинання української літератури зарубіжною;

- українська і зарубіжна література мають бути в Держстандарті узгоджені не тільки в хронологічному контексті, а передовсім у стильовому, загальнокультурному плані;

- питання «інтеграції» викривлено й деформовано: його використовують для «оптимізації» і знищення національної літератури, національного складника у шкільній освіті. Має бути не ефемерна *оригінальна й перекладна* література, а українська і зарубіжна! Безперечно – у відповідних пропорціях (на користь рідної української) та взаємозв'язках.

2. Упродовж «коронного» уже півторамісячного карантину мав розмову з добрим десятком зацікавлених людей, яким по-справжньому болить проблема вивчення української літератури в середній школі. І філологів, і «неспеціалістів», хоча таких

апіорі не існує в природі – усі вважають, що можуть судити про літературну освіту. Принаймні це засвідчують павутинні фейсбуків баталії. Отож головно йде розмова про те, чи потрібно об'єднувати у школі предмети української і світової літератури, адже під прикриттям безперечно потрібних змін у літературній освіті може відбутися профанована «інтеграція», наслідком якої буде подальше погіршення стану вивчення саме української літератури. Відбувається банальне «пересмикування», підміна сутності самого поняття-терміна «інтеграція». Для більшості людей уже усталилось основне й фактично однозначне сприйняття цього суто педагогічного терміна як об'єднання чогось із метою вивільнення часу й зусиль. Між тим, *інтегроване навчання* – це попросту комплексне навчання, коли в дидактичному процесі майстерний високоерудований учитель для кращого сприйняття знань (у нашому випадку – літературних) використовує цілісний системний виклад матеріалу із залученням відомостей і фактажів зі споріднених художній словесній творчості ділянок і царин. Подає контекст мовний, історичний, музичний, живописний, фільмовий і т. д. Тобто – загальнокультурний.

3. Безперечно, що вивчення національної літератури має в ідеалі відбуватися на широкому тлі й паралельно з пізнанням кращих зразків світового письменства. Таким чином в умовах дуже швидкого росту обсягу знань вдається уникати того негативного явища, яке має в педагогіці назву **атомізації** – розпорошення й дублювання в шкільній практиці процесу навчання і виховання. Сучасна західна педагогічна теорія всіляко динамізує інтегрування знань через поєднання, узгодження навчального змісту і програм, схвалюючи створення так званих міждисциплінарних блоків, щоб розвантажити програми окремих предметів, вивільнити навчальний час для новочасних дисциплін. Однак у такому поєднанні, такій формальній (чи, точніше, – формалізованій) інтеграції є межа й певні рівні, які не варто переступати. Щоби учень зміг побачити і вирізнити особливості, зв'язки й різницю між спорідненими явищами в рідній і світовій літературі, між літературними та спорідненими їм культурними галузями, він має пізнати власне тексти і факти того чи того письменства, загальнокультурні явища. Годі говорити про стиль романтичного мистецтва, не пізнавши літератури тієї епохи, а також особливостей архітектури, музики, живопису. Важко теж уважати, що молода людина після шкільної парти розумітиме специфіку романтизму як цивілізаційного етапу в

⁵ URL://m.facebook.com/story.php?story_fbid=3378660062149729&id=100000173067476

розвитку людства без елементарних знань про політичні, релігійні, освітні, економічні процеси того часу. Без них рецепція літературного тексту буде неповною та поверхневою, і, що головне, відсутність загальнокультурних знань не дасть змогу розвинути аналітичні й інтерпретаційні компетенції. Тобто **механічне** поєднання шкільних предметів не є панацеєю в процесі навчання. Потрібні достатні знання та компетенції з **окремих** дисциплін, у нашому випадку з історії літератури і мистецтва, теорії літератури, власне історії, та інтерпретаційно-аналітичні вміння. Не хочеться використовувати самоцитування, але на шпальгах «Дивослова» я вже неодноразово викладав свою позицію щодо цієї проблеми: «Зміни потрібні, однак зараз відбуваються принаймні “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 філологічною і не тільки спільнотою терміна-назви “інтегроване вивчення літератури”, яке на цьому етапі реформи як об’єднання двох навчальних предметів (української і зарубіжної літератури) не тільки недоцільне, але й абсолютно неможливе, бо попросту немає кому його реалізувати. Так, я прихильник інтеграції, але такої, коли українську і зарубіжну літературу у школі навчатимуть українські філологи із 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 має містити назву *українська* чи *український*, однак не варто зводити все тільки до цього»⁶. Власне, у фаховій дискусії на сторінках часопису «Дивослово» на початку 2017 року, яку інспірував своїми фундаментальними публікаціями про необхідні зміни у викладанні української літератури в середній школі Григорій Клочек, а взяли участь Р. Мовчан, Г. Токмань, В. Пахаренко, Р. Харчук та інші знані філологи-методисти і науковці, було проговорено й досягнуто консенсусу про необхідність поступового та плавного удосконалення вивчення саме української літератури, збереження національного складника й першооснови рідної культури для формування патріотичного та свідомого громадянина. Особливо в умовах справжньої війни за незалежність України.

⁶ М и к и т ю к В. «Конечність реформи учіння української літератури...» / В. Микитюк // Дивослово. – 2017. – № 4. – С. 4.

4. Відкидаючи традиційний поділ на шкільні навчальні предмети, утворюючи міждисциплінарні блоки у своєму прагненні реформування, ми пробуємо бігти попереду «паровоза»: тільки після зміни форми і змісту підготовки вчителів на університетських студіях це може стати предметом обговорення й утілення! «Школа вчителем стоїть», – ще в позаминулому столітті слушно вказав Іван Франко. Теперішній випускник філологічного факультету зовсім не надається до «глобального», узагальненого безпредметного навчання, попри те що упродовж університетського циклу слухав греку, латину, вивчав англійську, освоював цілий масив фольклору й діалектології, пробував пізнати основи педагогіки та психології, навіть абсолютно дику для гуманітарія «безпеку життєдіяльності»... Сучасний молодий учитель після університетських студій не знає ні старогрецької мови, ні латини, і, часто, будь-якої іноземної; не знає історії європейської культури, а то й історії України, не то що Європи; не володіє новочасними методиками й попросту неготовий «інтегрувати»! І винуваті в цьому передовсім ми – університетські викладачі та укладачі освітніх програм. Ми все ще вимагаємо від студентів головню заучування океанів інформації та еверестів знань, кількість навчальних предметів і їхня номенклатура непотрібно «роздута», програми анахронічні й екстенсивні. Тобто ми обрали (залишили від совкових часів) і виконуємо таку приємну роль всезнаючого медіума, контролера-гуґла, який ставить запитання й оцінює відповіді. Звісно, кожен із нас, викладачів, про себе плекає думку як про «просунутого» демократичного ментора-новатора, а часто так і є, однак система едукації за інерцією «дусить» майже кожного: «канцілюги», «бумажне кодро» (Ліна Костенко) перетворюють творчу працю в нескінченний шерех звітів, зрізів, планів, рейтингів, навчальних журналів і програм, презентацій та акредитацій...

Важко вимагати від учнів органічного й усебічного інтегрування набутих у школі знань із умінь та компетенціями в умовах консервативного традиційного навчання – найбільш успішним для такого поєднання й розвитку полікультурних якостей особистості є і завжди буде **неформальне навчання**. Ця надзвичайно важлива, а почасти визначальна для розвитку творчих людей форма навчання важко узгоджується із сучасною освітньою системою в Україні, із формалізованою класно-урочною організацією студій. Годі казати, що у викладанні літератури неформальне **учіння** має

посідати своє неодмінне місце, є незамінним, над-важливим, дає змогу зосереджуватися на індивідуальності, сприймати й розвивати неповторність дитини через художні тексти, які учні засвоюють та освоюють не тільки як джерело знань, а як свій досвід. Хай і помилковий, але свій, бо в процесі учіння вчитель не є «живим довідником» та непомільним ментором, а старшим колегою, який допомагає пізнавати світ разом.

Отже, корисною й бажаною є міжпредметна інтеграція в навчальному процесі кожної спорідненої дисципліни, реалізована майстерним високоосвіченим учителем, а не механічна «глобалізація» через «показушну» зміну номенклатури предметів у школі.

5. І здебільшого таке «урядження» завжди на шкоду й за рахунок предметів, які мали би формувати національну свідомість молоді. Годі повторити формулювання укладачів «держстандартів»: «оригінальна та перекладна література державною мовою!» Уже зараз (а фактично – позавчора!) потрібною й реальною до виконання є більш узгоджена синхронізація відповідного змісту споріднених навчальних дисциплін у шкільних програмах, адже **часова кореляція у викладанні гуманітаристики** (наприклад, літератури й історії, літератури й мови) є справді синергетичною, це буде підсиленням і дасть змогу зекономити навчальний час. Коли знання з історії України і світу випереджають вивчення літературних текстів відповідних епох, то філологу безсумнівно легше забезпечити ідейне розуміння та сприйняття окремих творів і письменства того часу, а переважно саме вчителям літератури доводиться самостійно тлумачити й пояснювати історичний контекст того чи того твору в шкільній аудиторії. Така кореляція програм (літератури української і світової, рідної й іноземної мови, історії, культури, мистецтвознавства, суспільствознавства і т. д.) усе ще залишається реальним джерелом і засобом до «розвантаження навантаження» на школярів в умовах неперервного зростання кількості навчальних предметів та інформаційного пресингу. Особливо позиточним таке узгодження програмного продукту буде під час початкової освіти, а на вищих щаблях варто вже говорити про інтеграцію внутрішньо-предметну та міжпредметну. І під час загального навчального процесу, і під час повторювання, узагальнення та синтезування. Тільки треба пам'ятати, що фактична й остаточна інтеграція має завершитися та реалізуватися в учневі, а не стільки й не тільки в навчальному матеріалі. Інтегроване навчання

– це головно формування «цілої» української людини, як писав Іван Франко. Інтеграція міжпредметна – це передусім інтеграція міжособистісна на патріотичних і громадянських засадах, що має на меті формування загальнолюдських цінностей у випускникові нашої школи разом із виробленими компетентностями та критичністю.

6. В умовах предметно-систематичної форми навчання у старшій школі найбільш продуктивним стане *переведення вивчення української літератури на стильовий принцип формування й реалізації програм*. Саме так, і тільки так, на мою думку, вдасться переформатувати та по-новому структурувати перевантажені шкільні програми з української літератури. Однак ми мусимо спочатку «вивчити вчителя», а в університетах усе ще викладаємо українську літературу «початку чи кінця» якогось там століття, а не українське бароко, романтизм, різновиди реалізму чи модернізму! Майже не інтегруючи з європейською літературою, бо попросту більшість викладачів і самі не отримали належної «інтеграції» у світову культуру, а все, що знають і використовують у процесі навчання студентів, самотужки прочитане й осмислене в гомеопатичних дозах... Отже, треба самокритично визнати, що кваліфікація й високий моральний та соціальний статус викладача і науковця є неодмінним фундаментом, першоосновою для реформ у середній школі. Про те, що наші «реформатори» розпочали зміни не з вищої, а з початкової школи, напевно, уже і не варто говорити. Можливо, так і треба... Водив же пророк народ 40 років пустелею, а в нас уже й 40-річчя незалежності незадовго!

Щодо конкретних пропозицій скорочення актуальної програми вивчення української літератури в середній школі, то цього разу майже утримаюся. Як зазначено в повищому абзаці, я є прихильником стильового підходу й радикального скорочення у формуванні та реалізації університетських і шкільних програм. Уже під час карантину «дiста на горіхи» за «повною, не скороченою програмою» за мою сатисфакцію від уведення в шкільну та програму ЗНО новели Ольги Кобилянської «Valse mélancolique» від свого старшого друга й учителя. Він цілком аргументовано та щиро відстоював як кращий вибір для школярів роман «Апостол черні!» А я так тішився, що «осоружну» «Землю» нарешті вилучили (осоружну не за художньо-естетичні якості, а за примітивний спосіб і соціологізацію вивчення у школі) і ввели унікальний для нашої літератури та репрезентативний для письменниці

текст, котрий я пропагував для школи впродовж десятиліть, котрий студенти-магістри на семінарах із методики, коли мали завдання вилучити 20, а залучити 5 нових творів, завжди вибирали... А якщо серйозно, то я на кафедрі української літератури Львівського університету не можу дійти одностайної згоди з колегами про «викидання» якихось класичних текстів із програм. І все це щиро, і все це з любові до літератури, однак скорочувати безумовно треба. Конкретні мої пропозиції про корекцію й редукцію шкільних програм відображено в низці публікацій у «Дивослові» і не тільки⁷, а в останній уже цитованій вище статті 2017 року узагальнено бачення й технологію скорочення програм та конкретні пропозиції про Франка у школі⁸. Якщо ж дуже схематично й конкретно, то процедура необхідного радикального скорочення шкільних програм має бути приблизно такою, як вибори Папи Римського. Потрібно зібрати компетентний Конклав філологів-фахівців, визначити принципи, параметри та максимальний обсяг програми, зачинити у приміщенні з каміном (благо – карантин!), і поки не піде дим... Жарт, а іншого шляху немає: як інакше дати раду з цим надзвичайно болісним завданням? Хто насмілиться «викинути» із шкільної програми класичні тексти? Хто відважиться взяти на себе звинувачення у «зраді», відсутності патріотизму, у запродавстві, «полонофільстві» та «гейропстві» і т. д.? Локально кожного разу буде дуже важко «відрізати» конкретний твір, і легко захищати, бо наша література безсумнівно є великою! Не буде нікого абсолютно задоволеного змінами, окрім учнів і, маю надію, відповідальних та сумлінних учителів, яким не доведеться закривати очі на те, що їхні найкращі підопічні не прочитують і половини програмної шкільної лектури.

Власне, не стримаюсь і прокоментую як давній репетитор цього річчя вже чинні зміни до програми з української літератури для ЗНО. Не «плакати му»

⁷ Див.: «Сгux professorum». Сторінками однієї статті Івана Франка / В. Микитюк // Урок української. – 2008. – Ч. 3–4. – С. 5–9; Ще раз про тестування (Погляд крізь призму Франкових сентенцій) / В. Микитюк // Дивослово. – 2009. – № 4. – С. 2–7; Історія літератури чи література? «Гірчичне зерно» як квінтесенція педагогічних мемуарів Івана Франка / В. Микитюк // Українське літературознавство. – 2014. – Вип. 78. – С. 141–151; Про шкільну лектуру, ЗНО та програму з української літератури (Погляд крізь призму Франкових сентенцій) / В. Микитюк // Дивослово. – 2015. – № 3. – С. 2–7 та ін.

⁸ М и к и т ю к В. «Конечність реформи учіння української літератури...» / В. Микитюк // Дивослово. – 2017. – № 4. – С. 2–11.

за жодним вилученим твором, окрім Шевченкових «Гайдамаків»! Хоча причиною, напевно, було те, як «подавали» цей геніальний текст у школі. Щодо ж «неофітних» творів у програмі, то сприймаю корекцію вивчення творчості І. Франка, О. Кобилянської, Ю. Яновського, натомість «Камінний хрест» і «Модри Камень», на мою думку, не є репрезентативними щодо їхніх авторів. Як і «заскладний» вірш-медитація В. Стуса, що його дуже важко сприймають школярі, так як і верлібр В. Голобородька. Однак це вже мов у відомому анекдоті про Рокфеллера та англійську королеву: «А бачите, ви вже торгуєтесь!» Либонь, це мій суб'єктивний погляд.

Завершуючи свій опус, повернусь до початкових сентенцій, щоб «обрамити» статтю про «інтеграцію і псевдоінтеграцію». І Бетховен, і Пікассо були справжніми мистцями. Й «інтеграторами» справжніми, бо мали універсальну освіту. Із нашого письменства в нашому ракурсі розмови мене зовсім недавно «зачепив» тяжкомудрий Андрій Бондар, який подав чудовий приклад літературознавчого аналізу й самокритичності водночас, по-справжньому «проінтегрувавши» класичний твір Томаса Манна: «“Доктор Фаустус” для мене – роман з числа неможливих, оскільки я ніколи, за всього свого бажання, не збагну достеменно його музичної складової, а отже його читання – скільки би разів я його не читав – ніколи не буде сповненим, до кінця втіленим. Це неймовірне відчуття засадничої слабкості перед текстом робить його для мене мало не сакральним: довжелезні абзаци, де автор жонглює музичною термінологією з її неодмінними кантатами, синкопами і фугами та численними фактами з історії класичної музики, я читаю як свідчення іншого, якогось паралельного світу культури, що нібито завжди був поруч, але ніколи, за всього мого бажання, не міг стати доступним для розуміння, бо моє життя склалося по-іншому і факт мого музичного аналіфabetизму – невиліковний. Саме музику Томас Манн робить синонімом культури, ніби для нього не існує ні живопису, ні літератури, ні філософії»⁹. Тільки так «добрий учитель» і може навчити свою аудиторію, навіть не розуміючи й не знаючи багато чого!

Володимир МИКИТЮК,

*Львівський національний університет
ім. Івана Франка*

⁹ Бондар А. Після катастрофи / А. Бондар. – URL: zbruc.eu/node/96928