

Отже, відстоюючи власний погляд на тогочасні проблеми історії школи та освіти, вчений вбачав їх вирішення у:

- забезпеченні демократичного і світського характеру освіти для усіх верств населення;
- реалізації дидактичних принципів науковості, зв'язку теорії і практики та зв'язку навчання з життям;
- впровадженні активних методів навчання у практику школи;
- збільшенні ролі і значення виховання через працю.

Ці положення відображають актуальність поглядів І. Франка в умовах сьогодення, у контексті формування нової освітньої парадигми, побудованої на засадах особистісно зорієнтованого навчання та гуманістичного підходу до особистості дитини, коли якість освіти повинна забезпечувати не лише виконання державних стандартів, а справжній діалог між учителем і учнем.

Література:

1. Добрий Учитель Народу (з приводу двадцятьліття смерти Івана Франка) // Просвіта. Місячник освіти – виховання – культури. – Львів, 1936. – Травень.
2. Єфремов С. Іван Франко: критико-бібліографічний нарис. – Львів, 1926.
3. Іван Франко: педагогічні статті і висловлювання / Упоряд. О. Дзевєрін. – К., 1960.
4. Смаль В. Вчитель у творах І. Я. Франка // Радянська школа. – 1986. – № 8.
5. Смаль В. Педагогічні ідеї Івана Франка. – К., 1966.
6. Сухомлинська О. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К., 2003.
7. Франко І. В поті чола. Образки з життя робучого люду. – Львів, 1890.
8. Франко І. Зібр. творів: У 50 томах. – К., 1976–1986.

Володимир Микитюк (Львів)

Франкова концепція учіння літератури

Мету процесу освіти загалом можна визначити як задоволення двох основних потреб людини. Першою з них є прагнення до пізнання світу, другою – пізнання та удосконалення власної особистості, розвиток власного інтелекту та емоцій на основі знань про світ. Безперечно, обидві освітні функції тісно між собою пов'язані та взаємозалежні, однак кшталтування індивідуума безмірно трудніше, ніж просто засвоєння певної суми знань. Особливо це стосується вивчення літератури – універсальної царини цивілізаційної людської культури, де найменш допустимим є репродуктивний спосіб навчання готових, доконаних знань та відомостей, апелювання тільки до пам'яті, уваги, відтворення певної кількості інформації. Сучасні

програми з літератури у середній школі перевантажені безміром інформації, однак замало уваги приділяють розвиткові здатності самостійного мислення та умінню застосування набутих знань. Вивчення необхідних відомостей з історії національної літератури, елементів літературознавчої термінології, розвитку усного і писемного мовлення має стати засобом формування в учня його власної пізнавальної діяльності через обсервацію довколишнього життя у художніх текстах. Плекання творчої уяви, абстрактного мислення неодмінно матимуть своїм результатом здатність учня до креативної, перетворювальної діяльності у будь-якій галузі людського життя, активізують його бажання вчитися. Отож, набування літературних знань обов'язково мусить бути розумовим і емоційним тренінгом, давати змогу переживати великі моральні та інтелектуальні відкриття, розширювати горизонти особистості учня. Кількість, якість і спосіб комунікації з літературними текстами, що вивчають у школі, повинні бути такими, щоб випускник мав потребу та бажання після закінчення школи бути читачем і надалі, щоб набуте і пережите під час спілкування з художнім текстом мало своє практичне застосування у житті читача. “Ми з вами, як той біблійний Саул, що то пішов шукати загублених ослиць, а знайшов корону. Ми нібито ведемо вас шукати ослиць, ніби тих граматичних форм, алгебраїчних формул, історичних дат. А тим часом ні! Не о те ходить! Головна річ у тім, аби ви навчилися володіти своїм мізком” [3: т. 18: 179], – устами літературного героя говорив І. Франко в автобіографічному оповіданні “Борис Граб”, зазначаючи, що “аж там, за дверима гімназії, почнеться те, що має придатися тобі в житті, правда наука. Тут усе лиш гімнастика, вироблювання здібностей, а з них найвища, найдорожча – здібність власного думання” [3: т. 18: 179].

У класичній за формою та досконалій за способом аргументації науковій статті “Не спитавши броду” як роман виховання” І. Денисюк відзначив цікаву деталь Франкового характеру: “Постійна роль корепетитора з юних літ сприяла утвердженню у Франковій вдачі менторського тону”: “була у менталітеті письменника схильність когось повчати” [1: 67]. Значимо, що безумовно була і суто педагогічна схильність навчати, на жаль, повністю не реалізована. Всім знане нещасливе Франкове “кандидування” на кафедрі української словесності Львівського університету, знаменита габілітаційна лекція, але справді був він дидактом усе життя. І тоді, коли вчив своїх колег – “туманів вісімнадцятих”, і навчаючи власних дітей, і на численних відчитих у різноманітних наукових інституціях, виступах на громадських зібраннях, й у своїй письменницькій та журналістській діяльності. Відоме його надзвичайно переконливе, глибоко аргументоване уміння полемізувати, витончена іронічна, а подекуди й уїдливо-саркастична, манера спілкування з опонентами, особливо некоректними, глибоке пошанування здатності до праці і нетерпимість до інтелектуального лінивства, заскорузлого консерватизму. Образ учителя, школа як важливе суспільне явище постійно були в епіцентрі його обсервації. Письменник у багатьох творах різних періодів творчості осмислював образ “ідеального” учителя, опираючись на кращі риси своїх шкільних, гімназійних та університетських

наставників, водночас жорстко критикуючи прояви недолугості, непрофесійності, авторитаризму, а то й звичайної людської жорстокості, що їх також зустрів чимало за час навчання. Це оповідання “Малий Мирон”, “Оловець”, “Трицева шкільна наука”, “Отець-гуморист”, “Schönschreiben”, “Борис Граб”, “Дріада”, автобіографічний нарис “Гірчичне зерно”, роман “Не спитавши броду”, драма “Учитель”, спогади “Емерик Турчинський”. Ще у сімдесятих роках опублікував низку статей у львівських часописах про стан гімназійної освіти (“Ученицька гімназія в Дрогобичі”, (1878), “Допис про Дрогобицьку гімназію”, (1878), активно ангажувався у публічні дискусії на сторінках галицької преси про проблеми тодішньої школи у вісімдесятих (“Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах”, (1884), “Середні школи в Галичині в рр. 1875–1883”, “Народне шкільництво в Галичині”, (1886) та дев’яностих роках (“Педагогічні невігласи”, (1891), “Наші народні школи і їх потреби”, (1892), “Освіта народу в Галичині”, (1895). І це далеко не повний перелік Франкових праць про проблеми українського шкільництва в Галичині у другій половині ХІХ ст., у яких так чи так ставиться питання для широкого загалу: “Де ж лежить причина того дивного застою, тої “мерзості запустення” на полі нашої літератури і науки? Скажемо сміло і одверто: лежить вона в вадливім урядженні і ще вадливішим трактуванні науки руської літератури в наших середніх школах” (Розрядка Франкова. – В. М.) [З: т. 26: 323]. Із порушуваних у працях І. Франка проблем можна виокремити декілька найважливіших, які і сьогодні (на жаль!) не втратили актуальності.

Перша з них – це становище вчителя у школі й суспільстві. Тільки морально цілісний та матеріально незалежний педагог зможе по-справжньому відстоювати свою індивідуальну думку, свій погляд на викладання літератури, вільно трактувати художні твори у своїй аудиторії. І ще одна важлива перепона для справжнього розвитку педагога, на думку І. Франка, – це надмірна адміністративна “опіка” над учителем. “Я би на першій місці поставив таке жадання: щоби над вчителем було менше старшини”, бо “за ним наглядають з різних сторін: війт, піп, поміщик, шинкар, жандарм, окружний староста, окружний інспектор, – кожний вважає себе покликаним контролювати його, кожний може розпоряджатися його долею” [цит. за: 2: 150]. Звісно, сьогодні відсутній тодішній ідеологічний пресинг на вчителя, однак шкільна система залишається надзвичайно регламентованою та контролюваною, а позиція педагога недостатньо незалежною. Тільки вільна людина зможе організувати справжнє спілкування читача з текстом, допомогти наблизитись до думок та інтенцій письменника, досягнути неповторності його творчої манери, його світобачення.

По-друге, І. Франко застерігав від формалізованого, однозначного прочитання літературних творів за готовими, заздалегідь сформульованими шаблонами, від стереотипних суджень про літературу за придуманими кимсь схемами. У цитованому вище оповіданні “Борис Граб” учень запитує вчителя про можливість після кількаразового прочитання Гомерового твору пізнати “правдиву відповідь”, на що

педагог мудро відповідає, що відповідь може бути лише “якоюсь”, тобто своєю, суб’єктивною. Й у цій суб’єктивності сприйняття, хай навіть часто помилковій, неповній, найбільша цінність спілкування з художнім твором, із письменником. Виражаючи славнозвісний дезидерат стереометричного прочитання тексту, І. Франко сформулював чудову настанову, блискучу методичну матрицю: “Далі забажаєш пізнати внутрішню структуру, так сказати, механіку твору, потім складники, з яких його скомпоновано, немов його хімію; далі сам процес його творення, його зв’язок з тодішнім часом, що його автор взяв із минувшини, зі своєї сучасності; далі дійдеш до оцінювання самих основних ідей, так сказати, психології його твору, а потім ще далі розшириш горизонт і будеш питати: а відки у тодішніх людей і в отого таємничого Гомера взялася думка складати такі твори? І такій формі? І такою мовою? І тисячні, тисячні подібні запитання насунуться тобі, і тоді побачиш, як такий твір, частка життя великої нації, веде нас до студіювання того життя і виявляє на кожному кроці стільки ж безмежних горизонтів та нерозгаданих загадок, як і саме життя” [3: т. 18: 185]. Отож, тільки аналітичне та емоційно безпосереднє прочитання літературної спадщини через пізнання життєписів письменників, їхніх мемуарів, епістолярію, свідчень сучасників дасть змогу витворити власний погляд на образ “живих людських взаємин”, зображений у конкретному мистецькому творі, дозволить здобути свій емоційний досвід та відчутти насолоду спілкування з текстом. Для сучасної української школи, у якій домінує надзвичайно деталізоване та формалізоване вивчення історії літератури за всілякими “критиками” та “хрестоматіями”, присутніми й доречними є Франкові слова про недоцільність, а то й шкідливість використання у навчанні “шаблонових конструкцій шкільних підручників”, “загальних нарисів всесвітньої історії”, всіляких “естетик” та “історій літератури”. Готові конструкції оцінок є шкідливими для молодшої людини, є непотрібним баластом, адже нівелюють її особистість, для розвитку якої потрібно звертатись до джерел. Суворим присудом не тільки для шкільної, а й для сучасної університетської літературної освіти звучать Франкові слова про посібники з історії літератури: “Се не для тебе! – говорив він. – Старайся насамперед пізнати якнайбільше творів літератури з власного читання, а тоді вже берися й до історії літератури. Я би велів попалити дев’ять десятих частей усіх тих компендій. Се попросту деморалізація, а не наука. Вони виробляють цілі генерації тих премудрих 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” [3: т. 18: 187]. Основою літературної освіти, стверджував І. Франко, має бути безпосереднє пізнання художнього тексту, а допомогою у цьому мають служити життєписи письменників, їхні мемуари та спогади сучасників, листування та інші “живі” документи епохи. Процес учіння літератури, за І. Франком, передбачає не просто набування знань чи літературної інформації, а здобуття на основі засвоєння тексту власного досвіду, освоєння тексту, має бути постійним перетворенням і пересотворенням.

Ще однією важливою умовою шкільної літературної освіти І. Франко уважав урахування психофізіологічних домінант характеру та темпераменту учня, а саме:

співвідношення “аполлонівського” чи “діонісійського” начал у певної людини, перевагу “емоцію” чи “рацію” у модусі світосприйняття, у способі відчитання художнього твору. Розуміння та організація педагогічної співпраці таких доволі різних за складом характеру особистостей в одній навчальній аудиторії чудово взаємодоповнює та урізноманітнює процес пізнання літературного тексту. “Тоньо багато користав з обширної очитаності і ясных та трафних поглядів старшого товариша... В тих розмовах і те ще було добре, що Тоньо не був виключно учеником, а Борис учителем. У Тоня було більш вироблене артистичне чуття, фантазія і той неясний ще, а все-таки сильний наклін до ідеалізму, котрий опісля виробився у нього в правдивий культ. А з другого боку, Борис – була то натура наскрізь реальна, практична і не склонна до поезії. Фантазія, творення були у нього слабо розвинені, зате аналіз і розумування були його сильні сторони. Він любив свої думки виражати досадно коротко, майже догматично, через що визивав на опір, на спори і дискусію” [3: т. 18: 347–348].

Наступна корисна заувага І. Франка стосується проблеми наповнення шкільних та університетських програм. “Що в університеті добре і пожадане, те в гімназії може бути зовсім нездале і убиваюче” [3: т. 26: 329], – писав публіцист, стверджуючи як мету шкільної освіти “...познайомлення молодіжі з живою мовою і живою (народною і артистичною) літературою” [3: т. 26: 330]. Небезпідставно вважав, що твори для вивчення у школі, особливо з давнього періоду, повинні бути справді літературними, супроводжуватись докладними історичними та літературознавчими коментарями, а основне пропедевтичне місце у шкільній програмі перед вивченням рідної мови, історії і літератури повинна зайняти українська усна народна словесність. І. Франко мотивував свою думку тим, що, наприклад, “Повість минулих літ” є не літературним твором, а пам’яткою давньої мови для лінгвістів та історичним джерелом для істориків, і навіть вивчення “поетичного пам’ятника” “Слово о полку Ігоревім” за допомогою некваліфікованих учителів може принести далеко більше шкоди, ніж користі. Підтвердженням цього є рівень розуміння цього тексту у сучасних школярів, які у кращому разі виносять зі школи знання літописного оповідання про Ігорів похід, його хронології, а не високомистецьких якостей геніального художнього твору. Безперечно, що сьогодні питання вивчення “старословенщини” та “старорущини” у школі певною мірою полагождені через вироблення достатнього корпусу коментарів і сучасних перекладів, чого не було ще зроблено у час І. Франка, однак відсутність актуальної “живої” української літератури у школі разюча, що і спричиняє неналежний читацький інтерес до сучасного національного письменства. Школа має дати знання вершинних зразків національної белетристики, розуміння тяглості літературного процесу, однак неймовірна перевантаженість програм, своєрідний навчальний конвеєр, наявність багатьох однотипних та одновимірних художніх текстів унеможливує якісне і глибинне прочитання літератури як цивілізаційного феномену, нівелює та “розчиняє” кращі твори українського письменства.

Особливо актуальними для сучасної середньої (й вищої!) школи є Франкові судження про важливість письмових творчих робіт, які повинні бути “предметом якнайбільшої старанності учителя” як засіб оволодіння рідною мовою, умінням виражати свої думки красиво та логічно. Наголошуючи на потребі цього важливого способу навчання літератури, І. Франко зауважує шаблонні підходи до творчих робіт та їхнього оцінювання. Вказав, зокрема, на три складові, яким учителі приділяють мало уваги й сьогодні: 1) вибір одного з 25 правописів (тепер зі скількох?); 2) недооцінка синтаксичних помилок; 3) відсутність класифікації письмових робіт щодо стилю. “...Бодай вказання і розумний аналіз стилістичної краси таких класиків нашої прози, як Марко Вовчок, Квітка, Федькович і др., могло би зробити дуже багато для вироблення смаку учеників” [3: т. 26: 325]. І не тільки цих класиків, і не тільки прози, однак найбільш драстичну проблему шкільного “краснописання” І. Франко назвав абсолютно точно: “Ученикам задавались за моїх часів теми банальні, часом попросту недорічні, їм не дозволялося свободніших, оригінальніших думок, наказувалось писати якнайкоротше (щоб було менше труду з поправлюванням) і чим безбарвнішим, сухішим, більше урядовим стилем виріб був написаний, тим ліпше” [3: т. 26: 324–325]. Відсутність ідеологічної цензури у наш час певною мірою “розкріпачує” учителя та учня щодо змісту справді вільної і справді творчої роботи, однак решта вад шкільних письмових праць “успішно” перевікували, а то й гіпертрофувались. Тематику таких “творів” майже уніфіковано, розтиражовано та дискредитовано сотнями всіляких “заробітчанських” друкованих видань на кшталт “на допомогу школі” та Інтернетом, навіть на учнівських та студентських олімпіадах трапляються заявлені, пронафталинені теми, які майже апіорі виключають висловлення оригінального погляду на якусь проблему, суб’єктивну учнівську оцінку художнього твору. Уведення в останні роки з метою діагностики літературних знань, умінь і навиків випускника школи та абітурієнта тестових технологій знімає потребу писати “якнайкоротше” й “урядовим стилем”, проте залишається переважана шкільного вчителя сотнями письмових робіт, “паралельками”, як називав І. Франко, що не дає змоги уважно та індивідуально виражено підійти до оцінювання та обговорення справді творчих зразків. Перевірка письмових робіт стає “срux professorum” (хрестом професорів), “правдивою мукою” для вчителів, перетворює учителя в “крепака умислового”, тому “...по кількох місяцях, а не то вже по кількох літах всі його духові сили мусять стертися і обезвладитися, і що кожний ученик, даючий волю своїй мислі і фантазії, пишучий задачі обширніші і менше шаблонні, причиняє перетяженому учителеві труду і муки, стає майже його особистим ворогом. Єсть се справді трагічна колізія, з котрої вивести може тільки багатша дотація наших гімназій, котра би дозволила утворити більше посад і зняти хоч половину теперішнього тягару з плечей учителів...” [3: т. 26: 326]. Ці слова, на жаль, абсолютно доречні й до нинішнього дня українського учительства, яке часто чи не умисно державна політика (чи відсутність такої!) доводить до стану “крепака умислового”, а вивчення літератури перетворюється на нікому не потріб-

ний механічний конвєсер заучування та повторювання банальних, шаблонних та, головню, чужих фактів і словесних формул.

Ще одним важливим недоліком сьогочасної літературної освіти, на який вказував свого часу й І. Франко, є стала тенденція до вивчення, чи, точніше, до імітації вивчення літературних текстів у скороченому варіанті, тобто за уривками, частинами, анотаціями, коротким змістом тощо. Нині публікують безліч усіяких “хрестоматій”, укладачі яких мають “благі” наміри допомогти учневі чи студентові “засвоїти літературний матеріал”, як пишуть їхні автори. З’явилися і сучасні “скорочувачі” та “поправлячі” класики. Безперечно, це викликано недосконалою перевантаженою шкільною програмою з літератури, однак це справді шлях до того, щоб художня література ставала “літературним матеріалом”. Ще 1890 року, рецензуючи німецький часопис, що виходив у Дрездені, І. Франко відзначав 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” [3: т. 28: 47].

У шкільній програмі не можна економити навчального часу на рідну мову і літературу, тому І. Франко називав ганебним той факт, що на ці основоположні предмети відводили у його час тільки дві години на тиждень. І що ж ми бачимо сьогонді? Ті ж дві години. Не можна, щоб у школі працювали суплєнти, тобто замісники, для яких викладання є тільки способом виживання і проживання, які й читають часом менше від своїх учнів, обмежуючись незмінним багажем текстів винятково шкільної програми та чужими методичними розробками уроків, абсолютно не знаючи і не цікавлячись сучасною українською белетристикою. Не можна залишати без допомоги переважну більшість периферійних учителів (а ми можемо сьогонді назвати периферією у вивченні національної літератури величезну частину нашої шкільної системи!), які за всього їхнього бажання не мають змоги повноцінно користати із сучасних методичних джерел, а то й звичайних україномовних текстів та педагогічних часописів. Недоступність та неувага до актуальних літературних та методичних журналів “...родять чим раз більший хаос, безсистемність і путаницю у викладах вчителів...” [3: т. 26: 323].

Надзвичайно болючою проблемою І. Франко вважав шкільну методологію аналізу художнього твору. “...Учитель велить сьому або тому ученикові читати уступ з читанки, розказати читане “своїми словами” і сказати (після поміщеної при авторові біографічної нотатки) головні дати з його життя. Ось і все, – часом тільки для відміни велить учитель, щоб ученики сей або той вірш яко “дуже красний” виучили напам’ять. Та ні, – се ще не зовсім все. Деякі учителі пробують розбирати

“естетично” читані кусники – хоч такі учителі належать до рідкостей” [3: т. 26: 324]. Чи ж не сьогоднішня це картина шкільного літературознавства? Й у сучасній школі здійснюється суто схоластична та формальна класифікація тексту за родовими та жанровими ознаками, і провадиться це у кращому разі поруч із обговоренням та дефініюванням авторської тропіки, характерної для його індивідуальної манери та домінуючого мистецького стилю. Тобто бачимо ігнорування факту конечної відмінності між способом вивчення гуманітарного та емпіричного чи апіорного навчального предмета, яким є, наприклад, математика, біологія. І. Франко застерігав від ототожнення методик навчання цих дисциплін, адже наукові методи дослідження гуманітарних наук, на відміну від емпіричних та апіорних, переважно спираються на розуміння та інтерпретацію уже відомих висловлювань, а літературознавство вивчає майже виключно діяльність і втвори людини. Зовсім не ігноруючи вторинні, нехудожні властивості літературного тексту, І. Франко постійно наголошував на потребі концентруватись власне на читанні та рецепції твору, на його комунікації з читачами, автором, позатекстовою дійсністю, на пізнанні багатства ідей, змістів, на поліфонії значень і прочитань. Саме антропологічний, тобто гуманітарний, аспект має бути головним в учінні літератури, адже літературний текст лише тоді має своє неперехідне значення, коли він змінює читача, формує його, акцептується ним.

Наступним важливим уроком І. Франка є засудження ганебних проявів української національної ментальності, наслідком якої є вторинність сприйняття своєї літератури, “манія якоїсь “общеслов’янськості” на загладу власної народності, манія, випливаюча з мрій ідіотичних...”, яка спричинила “...другу, настільки абсурдну, наскільки і шкідливу для нас манію “єдинства літературного”, а вслід за тим виробила у наших людей не любов до свого рідного язика і його літератури, але погорду, маловаження, насмішки, дивоглядні навіть в устах дикого варвара, а не то вже образованого чоловіка” [3: т. 26: 327]. Не коментуючи цих промовистих слів, зазначу, що постійним покликком мислителя був заклик до “чорноробучої” праці, яка лише одна дасть геніїв, котрі прославлять націю у світі. І саме праці у школі, де формується еліта, визначається професійний і моральний рівень майбутнього покоління. І. Франко, жорстко критикуючи стан викладання у тодішніх навчальних закладах, постійно ставав на захист учителя, високо цінував його подвижницьку працю, захоплювався активними та неординарними особистостями педагогів, які, попри все, були й на життєвому шляху письменника. “Тімназіальні студії, які пройшов я в Дрогобичі, при всій бідності, серед якої довелося мені жити як ученикові з-під селянської стріхи, не були для мене таким тяжким часом, як догадувався дехто з тих, хто пробував на основі моїх літературних праць компонувати собі мій життєпис. Шкільна наука ніколи не була для мене страшною, а навпаки, все доставляла мені нові приємності в міру того, як розширювався обсяг мого знання” [3: т. 39: 50], – писав І. Франко на схилку літ, і це ще одна тема для фахової розмови, адже у сучасній школі (та й у літературознавстві!) переважає погляд на його “університети” як неминуче зло, що його майбутній геній мав відбутися, відму-

чити, перетерпіти. А це не зовсім так, або й зовсім не так. Водночас, без сумніву, корисним та актуальним є Франків погляд на проблеми українського шкільництва, особливо ж на учіння української літератури, що становить основу і майбутнє нашого літературного життя.

Література:

1. Денисюк І. “Не спитавши броду” як роман виховання // Укр. літературознавство. – Львів, 2003. – Вип. 66.
2. Мазуркевич О. Нариси з історії методики української літератури. – К., 1961.
3. Франко І. Збір. творів: У 50 томах. – К., 1976–1986.

Ростислав Чопик (Львів)

Про читання по-франківськи (“літературоцентричні” причинки)

Якось я був свідком розмови про “ідеального” франкознавця. Висловлювалась гіпотеза: а якби от узяти працьовитого, розумного хлопця ще зі школи, чи, принаймні, з першого курсу філфаку, і – щоб він те читав, що й І. Франко, і контекстом його переймався (гриз тодішні часописи, розбирав до нюансів колізії “останніх десятиліть XIX віку”, ба навіть спосіб життя його вів (включно з рибо- і грибовством) etc. Як би той хлопець відчував тексти Франкові! Як би рядки і міжряддя усі розумів!

Я аж злякався. Бідним би був той хлопець – подумалось. Отакий франкознавець “в бібулі”. Гість з минулого, котрий задля “ідеального” проживання у Франковому часі змушений був би ігнорувати свою добу (спробуй-но встигти за інтенсивністю духової роботи “об’єкта дослідження”). А головне, що, здолавши і сотні й тисячі годинокілометрів франківської і довколафранківської матерії, отой хлопець (чи, точніше, тоді вже далеко не хлопець) неминуче би виявив, що його... одурили. Що якийсь Кіндрат із Луганська, вперше взявши до рук томик Франка, розуміє прочитане глибше й адекватніше, бо, на відміну від “укінченого” франкознавця, прийшов до І. Франка від живого, не позиченого, а власного життя.

Я до того, що знати *живе* – то знати дух, а не хімічний склад матерії, з якої воно складається. І якщо той дух заповідав жити в *своєму* часі, жити повнокровно й насичено – любити й творити, боротись, йти на суд неправих, писати так, аби в творах пульсувало і парувало живе життя, то як такий дух може відчутти гомункулос, “человек в футляре”, книжний міль, котрий *сам* не жив? “Уміти жити! Отсе велике діло, найбільша загадка грядущих днів!.. Уміти жити! Трудне високе вміння, котрого жодна книжка не навчить, А лиш навчає досвід і терпіння, Й любов, що