

Володимир МИКИТЮК
(Львів)

ЕПІСТЕМОЛОГІЧНЕ ОСЕРДЯ ПЕДАГОГІКИ ПРАГМАТИЗМУ ІВАНА ФРАНКА І ДЖОНА Д'ЮЇ

УДК [37.013:165.74](477+4)»18/19»:001-51Франко І.

Іван Франко є унікальним українським науковцем із точки зору залученості в загальноєвропейський освітній простір кінця – XIX початку XX сторіччя. У контексті зміни педагогічної парадигми України в умовах російсько-української війни та вступу України у ЄС набуває особливого значення прагматична концепція Джона Д'юї, в основі якої критика і заперечення традиційної освіти в авторитарному невольному суспільстві, ідеї свободи людини та демократії як оптимальної форми суспільного устрою, яка дає змогу повною мірою реалізуватися нації як складовій цивілізаційного поступу. У статті доведено, що Франко у своїх наукових, публіцистичних і художніх текстах паралельно із американським теоретиком і практиком філософії та педагогіки прагматизму Д'юї сформулював в українській дидактичній традиції основні принципи навчання літератури через текстоцентризм, заперечення традиційного екстенсивного навчання, особистісний розвиток на основі практичного пізнання та майбутнього застосування умінь і навичок. Методологія знань, – себто епістемологічна складова переважає у педагогічній системі Івана Франка. У дослідженні показано, що за ціннісною шкалою прагматизму Франко заперечував існування доконаної, визначеної, абсолютної істини, бачив навчання літератури як постійний динамічний процес: учитися означає змінюватися усім учасникам дидактичного процесу, здобувати досвід, верифікувати свої знання і помилки у рецепції тексту, змінювати і творити кожен раз свій текст і свій світ, вільний від академічного педантизму і шаблону.

Ключові слова: педагогіка прагматизму, освіта, демократія, Іван Франко, Джон Д'юї.

Існує певна дисгармонія узагальненого сприйняття слова **прагматизм** як *поведінкового шаблону* особи, залежного від конкретних та реальних дій і наслідків, дотримання світоглядного принципу, коли людина оцінює вчинки чи явища з точки зору їхньої доцільності, сиріч – практичності. І прагматизм як науковий термін, як доктрина або ж цілісний світогляд, заснований на прямій залежності знань та істини від практичного вияву соціального життя, на здатності філософії як суспільної мудрості задовільняти потреби й інтереси суспільства

й особистості. Тобто, дуже узагальнено, кредо філософів-прагматистів – це здатність науки вирішувати суперечки через обґрунтування практичних результатів. У нашому випадку – це здатність педагогіки прагматизму прогнозувати й програмувати освітні результати, корегувати дидактику через оптику ефективності і практичної цінності. Особливого значення у випадку історії України як колонізованої або ж постколоніальної нації набуває така неодмінна якість прагматизму, як антиавторитарна спрямованість, демократизація освіти як шлях до справедливого вільного суспільства та свободи окремої людини.

Філософія прагматизму на зламі століть набула основного ареалу поширення саме у США, а Джон Д'юї став основним виразником і носієм цього комплексу ідей, головною метою визначаючи реформування системи освіти у своїй країні, слушно вбачаючи у цьому створення бази для всього комплексу змін у суспільстві. Якщо схематично, то набутий під час навчання досвід і власне практичну пізнавальну діяльність розглядали як самоціль навчання, у педагогічній концептосфері Франка ця провідна теза модифікується в багатьох спеціальних текстах і художніх творах: процес навчання має бути безперервним набуванням досвіду, а шкільний курс призначений виконувати основну функцію – підготовку до життя у широкому розумінні. Основним мотиваційним моментом тут, під час навчання, має бути можливість використовувати в майбутньому знання й уміння. Теорія пізнання, обсяг потрібного чи непотрібного знання, спосіб і сама потреба здобування досвіду, – тобто епістемологічні засади людської діяльності, механізми об'єктивізації та реалізації у «дорослому» житті, – постійно були у центрі уваги Івана Франка. Візьмімо, до прикладу, основний посил в скомплікованому, певною мірою автобіографічному образі Бориса Граба в однойменному творі. План формування особистості гімназиста передбачав комплексну дидактичну і виховну взаємодію. Франкові педагогічні концепти слушно стверджують, що набування літературних знань обов'язково мусить бути розумовим та емоційним тренінгом, давати змогу переживати великі моральні та інтелектуальні відкриття, розширювати горизонти особистості учня. Кількість, якість і спосіб комунікації з літературними текстами повинні бути такими, щоб учень мав потребу та бажання після закінчення школи бути читачем і надалі, щоб набуте і пережите під час спілкування з художнім текстом мало своє практичне застосування в подальшому житті читача. *«Ми з вами, як той біблійний Саул, що то пішов шукати загублених ослиць, а знайшов корону. Ми нібито ведемо вас шукати ослиць, ніби тих граматичних форм, алгебраїчних формул, історичних дат. А тим часом ні! Не о те ходить! Головна річ у тім,*

аби ви навчилися володіти своїм мізком»¹, – стверджував протагоніст Франка, зазначаючи, що «... аж там, за дверима гімназії, почнеться те, що має придатися тобі в житті, правдива наука. Тут усе лиш гімнастика, вироблювання здібностей, а з них найвища, найдорожча – здібність власного думання»².

Критичне мислення як підготовка до самостійного майбутнього життя: чи ж можна краще сформулювати завдання літературної освіти в сьогоднішніх умовах трансформації української освіти в умовах війни за національну незалежність, за утвердження і збереження демократичного суспільства європейського цивілізаційного напрямку? Окцидентальна сутність Франка-філософа, Франка-педагога та Франка-вченого є незаперечною і наскрізною у його діяльності, бо в центрі його ідейної концептосфери була свобода людини та демократія як основна форма суспільного і національного життєустрою, що й спрямовувало еволюційний шлях мислителя до педагогіки прагматизму. Майбутне своїх народів мислителі однозначно бачили через формування системою освіти вільних громадян, не обтяжених шаблонним традиційним вихованням. Для Франка, як і для Джона Д'юї, не існувало абсолютної істини, «правильних» доконаних знань, а освіта, на їхню спільну думку, має забезпечити можливість самореалізації індивідуума і таким чином розвиток суспільства. По-своєму гіпертрофована увага до окремої свободи окремого індивідуума певною мірою вражала, шокувала традиційне консервативне суспільство та викликала певні «хейтерські» реакції. Тобто, водночас, разом із епістеміологічною методологією пізнання, прагматизм як і в педагогічному ракурсі, так і в філософському аспекті закономірно викликав звинувачення в релятивізмі та нігілізмі, що великою мірою торкнулось обох учених у своїх громадах.

Що є спільним для Д'юї і Франка, а загалом характерним для філософії прагматизму, так це активне заперечення детерміністичної концепції людини: особа робить свій індивідуальний вибір, зумовлений своїм досвідом, своєю можливістю оцінювання, своїм набором чеснот і мірил, які і зумовлюють відповідальність за свій вчинок. Прагматисти підносили на щит проблему особистої свободи, що завжди залишається константою окремої особистості, якщо людина власне є особистістю, а не просто особою. Очевидно, що це є центральним у світогляді Джона Д'юї, й безперечно у світосприйнятті Івана Франка. Окремі підходи до

¹ Франко І. Борис Граб // Франко І. Зібрання творів : у 50 т. Т. 18. К. : Наук. думка, 1978. С. 179.

² Там само. С. 179.

висвітлення концептуальних паралелей було реалізовано раніше³, тому тут проаналізуємо лишень загальні парадигматичні напрямні. Наголошу, що інколи Франко був попереду, зокрема у сфері педагогіки, часто випереджав американського теоретика прагматизму, який фактично був ровесником українця (Джон Д'юї, 1859–1952), а основні праці американця з'явилися водночас, а то й пізніше від Франкових: «Етика демократії» (1888), «Нариси критичної теорії етики» (1891), «Вивчення етики: програма» (1894), «Демократія і освіта» (1915) та ін.

Отож, декілька теоретичних напрямних, що визначали наукову просторонь обох науковців. *По-перше*, можна впевнено стверджувати, що Д'юї, як і переважну частину свого активного життя Франко, був апологетом емпіричного натуралізму, обидва вважали людину інтегральною частиною природи, наголошували, що активний зв'язок та взаємодія між природнім середовищем і людською істотою у процесі еволюції спричинили і розвинули феномен мислення. Тобто, бачимо подібний погляд на буття, на реальний світ, спільне твердження про потребу постійної верифікації поглядів на дійсність у змінних історичних обставинах. Таким чином, ще раз визначимо *другим* важливим пунктом для обох учених постійне наголошування на епістемології (методології знань, або ж природі пізнання), відповідно – певне ігнорування онтології (принципів буття, власне, – метафізики). *Третім* спільним знаменником можна обрати ігнорування, певне відкидання, заперечення корисності, навіть зневагу до класичного академічного університетського навчання і так здобутих знань, відірваних, на їхню думку, від реального, практичного пізнання і щоденного досвіду, від суспільного і національного життя. У Франка в «Гірчиному зерні» про викладачів цього «класичного штабу» є чудова педагогічна метафора: «шухляди, напхані старими паперами». Знову ж таки, щодо національного, – то цього очевидно надзвичайно мало у Д'юї, позаяк він працював у і для оформленої й усталеної державно спільноти, певною мірою – метрополії; а Франко формував модерну українську націю, був одним із чільних представників культурного націоналізму, особливо у вершинний період своєї наукової і національно-суспільної діяльності – у 1890–1900-х рр. *Четвертим* спільним параметром для обох учених було відкидання першорядної ролі трансцендентних цінностей

³ Див.: Микитюк В. Філантропізм Й. Г. Песталоцці в педагогічній системі І. Франка / Philanthropy of Y. H. Pestalozzi in Ivan Franko's pedagogical system. Spheres of Culture: Lublin, 2013. Vol. 6. С. 317–326; Микитюк В. Від філантропізму до прагматизму: освітній дискурс Івана Франка. Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Львів, 2017. № 16. С. 173–179; Микитюк В. Педагогічні концепти Івана Франка (теорія та методика навчання літератури). Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2017. 444 с.

у суспільному житті, а натомість – піднесення ролі демократичного світського індивідуалізму, права і важливості окремого індивідуума на реалізацію в суспільному житті, протистояння диктатові домінуючих суспільно-політичних тенденцій.

Загалом система прагматистів була досить простою і логічною для більшості суспільства, яке формувало устрій, що визначить розвиток світу в ХХ ст. – демократії. Критика традиційної педагогіки для Д. Д'юї була вихідною точкою для вироблення американської нової педагогічної системи для нового суспільства, організованого на демократичних засадах і принципах співжиття. А власне традиційна освіта із її абсолютизацією, «культу» знань, енциклопедичністю, екстенсивністю навчання відступала неохоче. Наріжним каменем було заперечення панівного у 19-му столітті у США, а у нас подекуди і до сьогодні принципу навчання як нагромадження суми готових знань, що передбачало й відповідну ієрархічну комунікацію між учителем й учнем. Педагоги домагались неухильного «правильного» заучування матеріалу за фактично незмінною століттями методологією, що в основі своїй передбачала статичні інформаційні знання («мудрість минулого»), як правило відірвані від реального повсякденного і потрібного для майбутнього життя у суспільстві досвіду. Про це Джон Д'юї у класичній уже на сьогодні і широко відомій в Україні книзі «Демократія і освіта» писав 1915 року: *«Особливо небажано, коли книжки чи вчителі пропонують готові розв'язки замість того, щоб подавати матеріал, який учень мав би засвоїти і вміти застосувати у потрібній ситуації. ... Важко збудувати будинок з непотребу. Учні, які забивають свої мізки розмаїтим матеріалом, що так і ніколи не знайде розумного застосування, очевидно, коли треба буде мислити, відчуватимуть себе скуто. Вони не матимуть практики вибирати те, що потрібно, ані критеріїв того, що варто відкидати, все буде на тому самому статичному рівні»⁴.*

Відповідно, можемо незмірно довго цитувати абсолютно співзвучні думкам американського прагматика Франкові влучні і позачасові педагогічні метафори про його уже згаданих повище вчителів і викладачів як про «шухляди, напхані старими паперами», про звернення Міхонського-персонажа до учня про потребу мати нехай помилкову, але свою «якусь, а не правильну думку», про «життя, яке починається лишень за стінами гімназії», про університетське навчання, «яке йому нічого не дало», про «педантизм» викладання, про «мертву книжкову

⁴ Д'юї Д. Демократія і освіта. (І. Босак, М. Олійник, Г. Пехник, Пер.). Львів: Літопис, 2003. С. 127.

вченість» та «рабське додержання друкованих зразків і словесних формул» і т. д. Ці критичні оцінки освітньої системи дуже відомі і широко тиражовані ще у час радянської окупації з метою очорнити капіталістичну «буржуазно-націоналістичну» педагогіку австро-угорської монархії, й обов'язково «на контрасті» до російської, яка фактично була ще на порядок гіршою: репресивною щодо української нації та її мови, попросту дико анахронічною інструментально. Однак, закономірно головний фокус критики зосереджений був саме поза «руським міром», а професійна педагогічна Франкова праця, спрямована на здобуття і розширення прав українців на якісне і модерне новочасне навчання, трактувалась як засіб знищення «гнилого заходу». Немає сумніву, що уже у студентські роки Франко як геніальна особистість зіткнувся із консерватизмом університетського життя, у якому переважав репродуктивний триб навчання: монотонне механічне заучування та звітування про певну кількість інформації з якоїсь дисципліни. Отож, відомо багато різко негативних і справедливих висловлювань І. Франка про стан сучасних йому шкіл та університетського навчання у Львові, котрі були тиражовані як ілюстративний матеріал для ідеологічної критики. При тім, навіть вказували на відсутність у Франка критики стану викладання забороненої української мови і літератури у російській імперії. А Франкова критика мала сенс і підстави, бо ж академічна університетська схоластика та власне відсутність прагматичного підходу до навчання й науки, ігнорування зв'язку між навчанням і реальними потребами у діяльності-житті поза стінами закладу, очевидно не влаштовували мислителя: «...Наука університетська виродилася у нас в т. зв. Brotstudium (навчання заради хліба – В. М.), т.є. в щось якраз противне поняттю науки, в механічне затвердження стільких то параграфів, регул та формулок, щоб здати екзамен і одержати на його підставі таке то місце...»⁵, та спонукали шукати знання поза університетом. Тобто, ще Франко-студент прагнув новочасних наукових підходів, нової методології, а за термінологією прагматизму можна сказати, що Франко вимагав «соціалізаційної практики»: наука не може обмежуватись абстрактними ілюзорними умовиводами і дефініціями, які не мають практичного застосування та ігнорують реальний світ. Наука та освіта, на його переконання, повинні залишити університетські аудиторії й бібліотеки і зосередитись на щоденних суспільних реальних проблемах життя людей. Змінитись самому і змінити знання, змінювати

⁵ Франко І. Як це сталося. Спогад // Франко І. Збір. творів: у 50 т. Т. 34. Київ: Наукова думка, 1980. С. 372–373.

світ і змінити правду про життя, змінити цінності, щоб змінилася людина у процесі зміни світу, – саме так прагматисти, зокрема і Джон Д'юї, бачили функціонал науки.

Український письменник і вчений постійно підкреслював, що живе і працює у «цивілізованім» суспільстві, а однією з його ознак є можливість та обов'язок нещадно критикувати вади і недоліки державного і громадського устрою. Для того, щоб покращити, модифікувати, розвинути передусім права і можливості для свого народу. Франко принципово розрізняв можливості й умови «конституційної монархії» й абсолютистської московської деспотії. Тому, пишучи про становище і завдання українців у «нецивілізованім» світі, спонукав до розширення світоглядного і наукового обширу знань, вироблення критичного погляду і західноєвропейського громадянського руху в широких верствах української нації. І зовсім не парадоксальною була вимога Франка розвивати українську освіту, науку і літературу на інтернаціональних за змістом і методологією засадах, що і створює можливості для розвитку національної освіти і літератури, формує оригінальну українську самобутню культуру, яка не буде копією чужих. Чудово знаючи культуру європейських народів, очевидно видячи «бореальність» (*штучність, тимчасовість, холодність* – В. М.) російської «весни», «демократизації», Франко орієнтував українців на європейські обшири і писав: *«От тому ми й задумали збірними силами заспокоїти давнє бажання нашої молодіжі і многих старших людей і приступити до видання систематичного, по змозі критичного порадики для тих, що хочуть читати і купувати книжки, служачі для здобування загальної європейської освіти»*⁶. Працюючи журналістом, Франко хотів формувати читацькі інтереси «серед народу»: що читати, як відрізнити якісні книги від неякісних і т. п. Власне, як це часто бувало, він виконував функції школи й університету, що були далекі від реального життя, тому і звертався не тільки до безпосередньо читачів, але й до тих, хто мав би формувати уподобання і смаки аудиторії, прямо вказував на адресата цієї інтродукції: укладачі шкільних та університетських програм з літератури, гімназійні вчителі та викладачі, які навчають рідного письменства консервативно та ізольовано від новітнього європейського процесу: *«Ми чуємо добре трудність сього завдання, згори знаємо, що завзяті спеціалісти не в однім місці будуть кивати головами на наші вказівки, та проте ми не лякаємось. Порадник*

⁶ Франко І. [Уривок передмови до задуманого «Порадики для читачів»] [1891] // Франко І. Додаткові томи до Зібрання творів у п'ятдесяти томах. К. : Наук. думка, 2008. Т. 53. С. 604.

наш мусить вибирати тільки дещо з безмірної маси книг; спеціалістів вдоволити він не думає, а хоче тільки стати в пригоді тим людям, скромним та трудящим, що бажали би бодай в загальних обрисах познакомитися з головними напрямками і здобутками сучасної духової праці в цивілізованім світі»⁷. Тобто, йдеться про знання набуті тут і зараз, корисні та розвивальні, цілком у руслі доктрини прагматистів про знання, максимально корисні для «післяшкільного» життя, до практичного використання. Франко своєю освітньою програмою показував, що світ не викінчений, не остаточний, і його можна й треба змінювати, а справжньою цінністю є людина, яка водночас і пізнає, і змінює світ через власну діяльність. Рівночасно через розвиток та становлення індивідуумів змінюється і розвивається суспільство.

Якщо ж практично, то Франко як людина абсолютної свободи найбільше цінував у житті своєму і житті своєї національної спільноти можливість вибору, вільний розвиток на справді демократичних засадах, і попри всілякі псевдосоціалістичні чи тим більше комуністичні кліше і схеми із залученням його спадку до авторитарних чи тоталітарних рухів, був національним демократом за переконаннями і світоглядом. Поняття демократія та освіта нерозривно пов'язані і взаємозалежні. Той таки Д. Д'юї прямо узалежнював розвиток США як країни необмежених можливостей і суспільної справедливості від справжньої демократичної освіти: «Найперше зазначмо, що реалізація таких форм суспільного життя в освіті, де інтереси перехреснюються і де зважають на прогрес, чи то пристосування, сприяє тому, що демократична спільнота більше приваблива для людей, аніж інші системи, що пропонують офіційну систематичну освіту. Загальновідомо, наскільки демократія пов'язана з освітою»⁸. Афористично стверджував, що демократія – це більше, ніж форма врядування, це – первинність співжиття, це – взаємний досвід спілкування. Ось чому так важливий для сучасної української науки, як і суспільства загалом, навіть під час війни, Франковий спадок, бо цінний саме тією «первинністю співжиття», досвідом плюралістичного спілкування у відносно демократичній західній цивілізаційній простороні, до якої ми прагнемо, за що воюємо. Особистий досвід Франка в системі соціокультурного європейського досвіду засвідчує очевидний факт, що педагогічна теорія як правило є своєрідною екземпліфікацією загального чи ж домінуючого філософського бачення світу через з'ясування і засвоєння

⁷ Франко І. [Уривок передмови до задуманого «Порадника для читачів»] [1891]. С. 604–605.

⁸ Д'юї Д. Демократія і освіта (І. Босак, М. Олійник, Г. Пехник, пер.). Львів: Літопис, 2003. С. 73.

методології багатьох прикладів попередніх освітніх практик. Отож, Франкова концепція людини, погляди на дійсність, думки про аксіологічні цілі і методи освіти були динамічними та еволюціонували поступово: від умовного літературного «романтизму» через «реалізм» до «модернізму», від «природовідповідності Песталоцці» до педагогіки прагматизму Джона Д'юї. Філософська і педагогічна спадщина Франка все ще продуктивна в теперішніх умовах трансформації української системи освіти та науки, цінна для повернення до універсальних цивілізаційних цінностей і висновування з них навчальної аксіології, остаточного подолання нашого постколоніального синдрому в культурі й освіті. Війна – це не тільки страшні випробування і втрати, а й можливості: «євроатлантичні» світоглядні параметри зараз особливо актуальні, а ідеї І. Франка й досі не втратили впливу на розвиток нації, а вже сама російсько-українська війна остаточно розставила наголоси в дискусії про цивілізаційний вектор розвитку.

Дуже важко під час війни зберегти якості й спосіб функціонування демократичного устрою суспільства, особливо коли борешся із жорстко регламентованою авторитарною зазомбованою пропагандою і заляканою репресіями недоімперією. Однак саме демократична освіта є можливою, неодмінною і найважливішою умовою загального демократичного устрою, вони прямо взаємозалежні: без вільної науки й освіти саме існування української демократії неможливе. До прикладу із нашої історії, історії Івана Франка згадаймо його тези з програмної статті першого номера журналу «Народ»⁹: *«За підвалину всяких заходів між світлими Русинами ми маємо того, хто нас усіх своєю кєрвавицею згодував, – народ, простих робітних людей... наша перша й остання ціль була віддавна: допомогти двигнути матеріально та справді просвітити наш народ... Для того вказуватимемо приклади з життя інших, більш освічених народів на заході Європи та в Америці, на всесвітні здобутки людської думки й праці... В інтересах народного поступу, а той самої інтелігенції лежить також, щоби взагалі всі її духовні плоди були як найдоступніші для народу, хоч би навіть прийшлося обмежитися шкільним і так званим простолюдським письменством, на яке ми, правда, зовсім інакше дивимося, як більша частина інтелігентних русинів, бо бажали б ми, щоб воно було цікаве і повчальне і для інтелігентної людини, тобто щоби стояло на висоті теперішньої всесвітньої науки. Розвиваючи так народ, ми тим самим якнайкраще розвинемо й нашу мову, і наше письменство. Тоді й вирішиться справа про те, якою мовою будуть говорити колись всі русини, і чи будуть вони чи не будуть єдині*

⁹ Видання новозаснованої Радикальної партії, що його редагував І. Франко разом із Михайлом Павликом у 1890 році у Львові.

з москалями. А до того часу, до цілковитого зрушення народу в добрі й освіті, інтелігентні русини, поступаючи так по-педагогічному, виграють те, що самі не відірвуться від народу та не пропадуть марно, для нього і для себе. Годі ж настане для русинів час узятися і до високополітичних справ, бо буде на кого опертися і що з ким зробити, – буде маючий, світлий, самосвідомий народ»¹⁰. Франко-політик і Франко-освітянин – поняття нерозривні. Його участь у політичних проектах майже виключно була присвячена саме українському шкільництву, бо тільки через розвиток освіти він бачив майбутнє своєї нації. Позаяк на «заході Європи і в Америці» бачив «всесвітні думки і здобутки людської праці» та вважав, що саме освіта і педагогіка вирішать для українців «справу про те, якою мовою будуть говорити колись всі русини, і чи будуть вони чи не будуть єдині з москалями»!

Годі знайти думки, які будуть більш співзвучні із теперішніми завданнями і цілями цивілізаційного остаточного вибору України. Загальновідомим та аксіоматичним є теза про те, що чим нижчий рівень освіти в суспільстві, тим більше така спільнота емоційно залежна, її легко спровокувати навіть штучними приводами, нею легше маніпулювати, на неї впливають пропагандистські методики. Такі національні і соціальні спільноти нездатні аналізувати та мислити системно, самостійно визначати своє майбутнє, бути суб'єктами в цивілізаційнім розвитку. У Франкових текстах реалізованість і поступовість особи визначається її здатністю зробити вибір. Можливість оцінювати і вибирати є головною ознакою інтелектуала як особи мислячої, людини освіченої і вільної, відповідальної за свої вчинки: це також кардинальна якість і теорії прагматизму – віра в те, що пізнання змінює світ. Тобто, суб'єкт, пізнаючи якісь явища (у нашому випадку – суспільство), цим же процесом пізнання його ж і змінює. Політичні, зокрема освітні реформи у США кінця ХІХ-го століття, ініційовані також і Д'юї, демократизували країну саме завдяки тому, що освіта значно нівелювала класовий чи становий бар'єр, створила так звані соціальні ліфти для зростання і кар'єри обдарованих індивідуумів. Знову ж таки, – для Франка як провідного українського інтелектуала поруч, а в останній і вершинний період його діяльності, – передусім, перспектива і потреба розвитку едукативної системи розглядалися крізь оптику національну. Безсумнівно, що обидва науковці вбачали можливість розвитку своїх країн через реформування освіти як інструмента майбутніх змін, удосконалення суспільства, однак нам як нації доводилось це

¹⁰ Цитую за: Микитюк В. Іван Франко та Омелян Огоновський: мовчання і діалог. Львів: ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2000. С. 110–111.

проходити під час історичних катаклізмів у Європі, зокрема – на наших українських «кривавих землях» (Тімоті Снайдер).

Проміжним висновком може бути теза про те, що прагматизм як педагогічна концепція був і залишається дуже праксеологічним та експансивним, завжди і передовсім органічно поєднувався з освітніми, а також із суспільно-політичними реформами, що так актуально для України зараз. Входження в європейський освітній простір, інтенсивне подолання постколоніального комплексу, інтенсифікація змін і впровадження нових стандартів життя для вступу в Європейську Унію й НАТО, потребує великих зусиль від національних інтелектуальних еліт. Важливо у цьому процесі не розгубити виразний і питомий національний характер, історичний досвід. Іван Франко на початках свого ангажування в освітню проблематику (а перші статті з педагогічною тематикою власне й були серед перших його наукових публікацій – «Допис про Дрогобицьку гімназію», «Ученицька бібліотека в Дрогобичі» з'явилися ще у 1878 р.), перебував під впливом все ще продуктивних на той час для консервативного галицького соціуму педагогічних концепцій філантропістів середини ХІХ ст. (передовсім – Й. Г. Песталоцці), які вже розвивали через освіту прообраз громадянського суспільства, прагнули до демократизації і секуляризації шкільної освіти, мали на меті виховання діяльних громадян-патріотів, боротьбу з дискримінацією молоді за соціальними, національними, конфесійними ознаками. Акцентування на моральному розвитку учнів, заснована на власному прикладі виховна методика неодмінно сформуєть неординарну особистість – ось одна з провідних філантропічних ідей, що їх ранній Франко реалізовував у публіцистичних і художніх текстах 1870–80-х рр., з яких варто відзначити програмну статтю «Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах» (1884). Важливим для нашого ракурсу дослідження є констеляція педагогічного циклу в прозі¹¹, а також проявлення наукової методології стереометричної інтерпретації літературного тексту, детально окресленої в оповіданні «Борис Граб», як інструментарію літературознавчої герменевтики. Цей художній текст знаковий у педагогічному доробку Івана Франка, зокрема й через оптику прагматизму¹². Хоча сам Франко назвав «Бориса Граба» «нарисом», але варто

¹¹ «Відреставрований» неопублікований за життя І. Франка роман «Не спитавши броду» та низка його інших текстів про школу та освіту творять цикл і метажанр: роман виховання у новелах.

¹² Вперше твір опубліковано в журн. «Зоря» (Львів, 1890. № 9. 1/13. V. С. 135–137), а передруковано в збірці «Малий Мирон» і інші оповідання» (Львів, 1903. С. 163–168), де його було доопрацьовано та відредаговано.

вказати на очевидну дискурсивність тексту, бо ж для «нарисоподібності» мало підстав, адже для цього жанру визначальною є художньо-публіцистична міметична нарація на емпіричній документальній основі. Тобто, радше можна говорити про суб'єктивну сукупність художніх висловлювань-реалізацій педагогічної проблематики в літературних Франкових текстах, про авторський дискурс у конкретних часових, історичних, суспільних і культурних умовах щодо певної проблематики. Автор тут був відверто тенденційним та гіперболізував недоліки і вади освітньої системи, а в другій редакції через 13 років змістив акценти з фабульної, подієвої просторони в бік дидактизму і методологічних принципів шкільної літературної освіти, що показує чітку тенденцію «дрейфу» від високого рівня критицизму та гіперболізації вад освітньої системи у ранніх текстах про австро-угорську школу в 1870–1880-х до менш інтенсивного «підмальовування» (*метафора І. Франка – В. М.*) і негативної типізації особливостей освіти і свого навчання в різних інституціях у 1890–1900-х роках. Вже у руслі філософії прагматизму він опонував консерватизмові гімназійної та університетської освіти, у якій переважав здебільшого репродуктивний триб навчання.

Очевидним і постійним було Франкове прагнення до секуляризації та демократизації шкільництва: *«Я би на першій місці поставив таке жадання: щоби над учителем було менше старшини. Громада повинна презентувати учителя: для заряду маєтком шкільним і дозору над ним має бути місцевий комітет шкільний, а для дозору над наукою інспектор окружний; сього зовсім досить. Ані громада сама, ані інспектор сам не повинні мати права віддалити ані перенести учителя; можуть се зробити тільки за обопільною згодою, а в разі незгоди повинен рішати інспектор крайовий. Се дало б учителеві певну незалежність, без котрої його робота дуже часто буває тільки тяжкою паничною, без замилювання і без пожитку»*¹³. Громадський контроль, громадянське суспільство як *тригер*, що запускає певні керовані події у демократичному соціумі – що ж може бути більш актуальним у настановах класика, яким уже майже півтора сторіччя? Франко наголошував, що управління освітою повинні більше брати на себе громадські й державні інституції, а за нашого бездержавного

¹³ Франко І. Наші народні школи і їх потреби (Реферат на вічі Снятинським) // Зібр. творів : у 50 т. Т. 46. Кн. 2. К. : Наук. думка, 1986. С. 113. Вперше надруковано в журн. «Народ», 1892, № 7–8, с. 87–88. Політична промова І. Франка містить вислів, що очевидно є найбільш цитованим із його педагогічних сентенцій: *«Учителем школа стоїть...»*, – між тим, варто покликатись на повну фразу, яка несе сенс багато більш критичний і практичний: *«Учителем школа стоїть; коли учитель непотрібний, неприготований, несумлінний, то й школа ні до чого»*. Там само. С. 113.

розвитку, – національно і суспільно свідомо українська громадськість, яку педагог метафорично називав «*пролетаріат інтелігенції*». Неможливість для українців мати добру освіту без власної держави, залежність від чужих педагогічних інституцій часто редукувала наші зусилля до боротьби за право навчатись рідною мовою. А про цей важливий аспект – роль держави у реформуванні едукативної системи, – американський теоретик освіти вже пізніше за Франка писав: «*Песталоцці намагався впровадити експеримент, переконуючи індивідів-філантропів, які мають багатство і владу, наслідувати його принципи. Однак навіть Песталоцці розумів, що ніякі ефективні переконання стосовно нових освітніх ідеалів не промовляють до людей без підтримки держави. Нова освіта покликана сформувати нове суспільство, і її впровадження залежатиме все-таки від діяльності держави. Рух за демократичну ідею неминуче породив рух за публічне керування школами*»¹⁴. В українських реаліях практично неможливо було використати мобілізаційну та організаційну роль державних інституцій, про що Ярослав Грицак писав: «*Що вражає у мисленні молодого Франка – це неухвага до держави як обов'язкового чинника змін. У модернізації Європи XIX ст. помітно щось на зразок певної тенденції: чим далі на схід, тим сильнішою є роль держави як *agensovens* індустріалізації*»¹⁵. Власне, – цю «західну» тенденцію бачимо і тепер у реформуванні української держави: більшість ініціатив зокрема щодо модернізації освітнього простору децентралізовані, походять і засновані на локальних ініціативах. І в час Франка для українського бездержавного суспільства можливим було покладатись тільки на власні сили та самоорганізацію, на горизонтальні міжособистісні зв'язки, незалежні соціальні й культурні мережі. Звідти в українській історії культури та освіти сформувався феномен «недільних шкіл», Наукового товариства імені Тараса Шевченка (НТШ), товариства «Просвіта» та ін., що й стало реалізованим проявленням західноєвропейського індивідуалізму, українського варіанту культурного націоналізму «несподіваної нації» (*метафора Ендрю Вільсона – В. М.*).

Безперечно, що доктор філософії Іван Франко передусім екстраполював свої основні світоглядні й інструментальні ідеї на царину викладання літератури й розвитку літературознавства, а за ціннісною

¹⁴ Д'юї Д. Демократія і освіта. (І. Босак, М. Олійник, Г. Пехник, пер.). Львів: Літопис, 2003. С. 78.

¹⁵ Грицак Я. Пророк у своїй Вітчизні. Франко та його спільнота (1856–1886). Київ: Критика, 2006. С. 240.

шкалою прагматизму заперечував існування доконаної, визначеної, абсолютної «правди», бачив навчання літератури як постійний динамічний процес. Власне, – «**учіння**», а не «**навчання**»: учитися, на його думку, означає змінюватися усім учасникам дидактичного процесу, здобувати досвід (емоційний та інтелектуальний), верифікувати свої знання і помилки у рецепції тексту, змінювати і творити кожен раз свій текстосвіт, вільний від академічного педантизму і шаблону. Отож, за Франком, краще своя суб'єктивна (хай навіть неправильна!) оцінка літературного явища, аніж готові конструкції «компендіумів» історії літератури. Понад сто п'ятдесят текстів із педагогічною тематикою і проблематикою переконливо показують Франкове повсюдне й повсякчасне стремління й реалізацію позитивістського «не вірю!», а через призму педагогіки прагматизму – прагнення ігнорувати вічні, усталені «критерії істини», пізнавати нове, нові тексти не заради самих знань та інформації, а для власне діяльності, розвитку, заради кшталтування особистості. І все це на ґрунті текстоцентризму («**Основою літературної освіти є текст!**»), часто майже гротескного ігнорування і «ненависті» до «наукової» літератури («**Я би попалив 9/10-х!**»), індивідуального сприйняття художніх текстів («**Власна думка, власна духовна праця...**»), майстерного аналізу та критики суто методичного інструментарію саме літературної освіти. Творча, суб'єктивна рецепція текстів і формування у процесі та на основі цієї діяльності цілісної картини світу і свого світогляду, уміння вбачати й розрізняти серед безміру (хоча у часи Франка це радше були струмочки!) інформації головне і неважливе – чи ж не критерії це літературної освіти (та й освіти загалом!) ХХІ віку?

Прагматизм є однією із найбільш помітних філософських концепцій ХХ-го століття, ставши основою освітніх, політичних і суспільних реформ у США ще до 1-ї світової війни. Центральною постаттю, «батьком» педагогіки прагматизму метафорично називають Джона Д'юї, який синтезував індивідуальне й суспільне виховання і навчання у своїй теорії, яка й створена на ґрунті органічної взаємодії демократичної освіти й освіченої демократії. Невідомою для українського реципієнта є частина філософсько-педагогічної спадщини Івана Франка, який у європейському науковому просторі одночасно із Д'юї реалізовував прагматичну концепцію людини й суспільства через критику традиційної освіти, навчання через практичну діяльність і досвід, педагогічний індивідуалізм. У статті доведено, що визначальною і спільною в світоглядній концептосфері обидвох учених була ідея свободи людини та демократії як форми суспільного життєустрою. Стверджено, що згідно цієї філософської теорії немає

абсолютної істини, доконаних знань, тому навчання і пізнання вчені-прагматисти бачили як самодостатній процес, що змінює світ й окрему особу (інструменталізм). Аналіз художніх і наукових текстів І. Франка через оптику філософії і педагогіки прагматизму унаочнює його прагнення, передовсім у дидактиці літератури, вивчати тексти не інформаційно, а для розвитку і формування особистості та демократії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грицак Я. Пророк у своїй Вітчизні. Франко та його спільнота (1856–1886). Київ: Критика, 2006. 631 с.
2. Д'юї Д. Демократія і освіта. (І. Босак, М. Олійник, Г. Пехник, пер.). Львів: Літопис, 2003. 294 с.
3. Микитюк В. Від філантропізму до прагматизму: освітній дискурс Івана Франка. Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності». Львів, 2017. № 16. С. 173–179.
4. Микитюк В. Іван Франко та Омелян Огоновський: мовчання і діалог. Львів: ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2000. 187 с.
5. Микитюк В. Педагогічні концепти Івана Франка (теорія та методика навчання літератури). Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2017. 444 с.
6. Микитюк В. Філантропізм Й. Г. Песталоцці в педагогічній системі І. Франка / *Philanthropy of Y. H. Pestalozzi in Ivan Franko's pedagogical system*. Spheres of Culture: Lublin, 2013. Vol. 6. С. 317–326.
7. Франко І. Борис Граб // Збір. творів : у 50 т. Т. 18. К. : Наук. думка, 1978. С. 177–191.
8. Франко І. [Уривок передмови до задуманого «Порадника для читачів»] [1891] // Додаткові томи до Зібрання творів у п'ятдесяти томах. К. : Наук. думка, 2008. – Т. 53. С. 603–605.
9. Франко І. Наші народні школи і їх потреби (Реферат на вічі Снятинським) // Збір. творів : у 50 т. Т. 46. Кн. 2. К. : Наук. думка, 1986. С. 108–115.
10. Франко, І. Як це сталося. Спогад // Збір. творів: у 50 т. Т. 34. К. : Наукова думка. С. 372–376.

Volodymyr MYKYTYUK
(Lviv)

THE EPISTEMOLOGICAL CORE OF PRAGMATISM PEDAGOGY OF IVAN FRANKO AND JOHN DEWEY

Ivan Franko is a unique Ukrainian scholar in terms of his involvement in the pan-European educational space of the late nineteenth and early twentieth centuries. In the context of the change in the pedagogical paradigm of Ukraine in the context of the Russian-Ukrainian war and Ukraine's accession to the EU, John Dewey's pragmatic concept, based on the criticism and rejection of traditional education in an authoritarian unfree society, the idea of human freedom and democracy as the optimal form of social order that allows the nation to fully realize itself as a component of civilizational progress, is of particular importance. The article proves that Franko, in his scientific, journalistic, and fictional texts, along with the American theorist and practitioner of philosophy and pedagogy of pragmatism Dewey, formulated in the Ukrainian didactic tradition the basic principles of teaching literature through text-centeredness, the rejection of traditional extensive learning, personal development based on practical knowledge and the future application of skills. The methodology of knowledge, that is, the epistemological component, prevails in Ivan Franko's pedagogical system. The study shows that according to the value scale of pragmatism, Franko denied the existence of a completed, definite, absolute truth, saw the teaching of literature as a constant dynamic process: to learn means to change for all participants in the didactic process, to gain experience, to verify their knowledge and mistakes in the reception of the text, to change and create each time their own text and their own world, free from academic pedantry and template.

Keywords: pedagogy of pragmatism, education, democracy, Ivan Franko, John Dewey.