



Лідія Мацевко-Бекерська,

доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри світової літератури, Львівський національний університет імені Івана Франка

Світ у книзі / книга у світі: герменевтичний простір дитячого читання

УДК 37.091.3-056:[37.016:821.09

<https://doi.org/10.33989/3083-6387.2025.1.329210>

Розмови та дискусії про сучасну літературну освіту безпосередньо пов'язані та значною мірою зумовлені проблематикою читання як цілісного феномену. Складний комплекс чинників, що впливають на читання як процес, дають підстави окреслити контури горизонту, в якому розгортаються психолого-педагогічні, нейрофізіологічні, когнітивні, літературознавчі, методично-дидактичні дискусії.

Читання однаково належне до філології (через природу і сутність явища) та низки психолого-педагогічних дисциплін (через форми ідентифікації та прийоми реалізації явища), тому опиняється в центрі глобального процесу новітньої гуманітаристики, позаяк є важливим елементом калейдоскопу вражень, намірів, міркувань, пропозицій у системі наукового дефініювання. Сучасний етап активної методологічної трансформації характеризується окресленням тенденцій розгортання й конкретизації дослідницької логіки суголосно із провідними акцентами сприймання та осмислення дійсності. Зокрема, наростає зацікавлення метамодернізмом, позиціонованим як домінуючий настрій сучасної епохи. Філософія та методологія новочасного наукового дискурсу перебуває на етапі термінологічного визначення, тривають активні дискусії про природу, сутність і специфіку метамодернізму. Читання має бути вписане в парадигму гуманітаристики, отож йому належить важливе місце у визначенні етико-естетичних, світоглядних, ціннісних маркерів новітньої культурно-історичної

доби, а також у формуванні якісно іншого освітнього середовища в дискурсі читання — читання зі сторінок книги чи з екрана девайса.

Свого часу Умберто Еко сформулював актуальне питання «Чи поглине комп'ютер книжку?». Одного разу над цим замислившись, дослідник продовжив та розгорнув дискурс. На особливому мислетвірному аспекті читання У. Еко та Ж.-К. Кар'єр зосередилися у розширеному інтелектуальному діалозі-дискусії з напівіронічною назвою «Не сподівайтесь позбутися книжок»: «Питання полягає радше в тому, як зміниться внаслідок читання з екрана те, до чого ми раніше бралися, гортаючи сторінки. Що ми здобудемо з цими новими білими книжечками, і — насамперед — що ми втратимо?» [Еко, Кар'єр, 2015, с. 6]. Розмірковуючи про природу й сутність книжки, Умберто Еко шукає можливі відповіді на своє запитання: «Чи зникне книжка з тієї причини, що з'явився інтернет? Свого часу я про це написав <...> можу хіба що звернутися до уже написаного раніше. Ніхто й не помічає, бо немає нічого невідомішого за уже надрукований текст <...> Завдяки інтернету ми повернулися в еру текстів. Якщо раніше ми думали, що увійшли в цивілізацію візуального образу, то комп'ютер повернув нас до галактики Гутенберга, і тепер усі відчувають зобов'язання читати. Для читання потрібен носій тексту» [Еко, Кар'єр, 2015, с. 15]. Отож феномен читання невіддільний від феномену книжки і процес читання має в будь-який спосіб синхронізуватися з феноменом книжки як складним соціокультурним явищем. І читання, і книжка потенційно розгортають невичерпний калейдоскоп питань і — ще більший — відповідей. Для освітнього дискурсу метафора «стосунків» сторінки й екрана набуває особливого значення, позаяк покоління «альфа» (діти, народжені після 2015—2017 років) належить вже не до межової, переходової доби формування цифрового суспільства, радше до чітко виявленого постцифрового — юні читачі втілюють принципово іншу якість свідо-

мості, що навчається, адже будь-який пристрій (носії інформації) становить не окремий сегмент у комплексі впливів та мотивів до розвитку й саморозвитку, а своєрідне продовження особистості дитини (навіть у досить обмеженому просторі життєвого досвіду). Так, читання дедалі переконливіше свідчить про виконання своєї місії в поєднанні людинознавчого й людинотворчого аспектів, при цьому духовнотворча природа цього феномену домінує і спрямовує фахові зусилля кожного дослідника літератури та її місця в освітньому процесі.

Реальність освітнього простору на завершення першої третини XXI століття свідчить, що дискурс цифровізації став усеохопним, що низка візуальних динамічних переваг істотно змінює освітній процес назагал, інтелектуально-емоційну діяльність кожного його учасника. Захоплива гейміфікація, яскравий дизайн, різноманітний вміст платформ, ресурсів тощо стали органічною частиною як шкільного життя, так і світу дитини поза школою. Попри значні здобутки в оволодінні технологіями, попри вільне (почасти — довільне) поводження з девайсами дедалі актуальнішими стають важливі аспекти освітньої стратегії. Скажімо, відзначаємо значне зниження мотивації до читання, складнощі з концентрацією уваги, проблеми з умінням працювати з інформацією, запам'ятовуванням, її критичним осмисленням і використанням, розвитком практичних навичок.

Особливу увагу варто звернути на комунікативні вміння та формування ціннісних орієнтацій. Тим паче, що в час Великої визвольної війни читання стає не лише дієвим засобом навчання, розвитку, виховання, а й інструментом мотивації до активної діяльності, прийомом інтелектуального, емоційного, психотерапевтичного впливу для поколінь, що навчають і навчаються в укріттях, між сповіщеннями про повітряну тривогу, трагічно чи драматично змінюючи адреси проживання, опиняючись у незнайомих чи невласних для себе ситуаціях і обставинах. Читання маркує горизонт у світосприйманні дитини-школяра, структурує мислення, розвиває уяву, пропонує конструктивні ідеї у рецепції та інтерпретації світу. Задля осмислення принципово іншої якості читання варто також міркувати над можливостями об'єднати читацькі й цифрові компетентності, а далі — над варіантами методичних модифікацій роботи з художнім текстом.

Повертаючись до міркувань Умберто Еко, відзначаємо, що світомислення зазнає істотних змін через те, що сторінку книжки замінив екран гаджета. Стрімкий розвиток технологій (як уважають фахівці, настала епоха Web 4.0) позначився на тому, що і як люди читають, обмінюються інформацією та її розумінням. Суголосно з новими реаліями змінилися як підходи до принципів, методів, форм, засобів навчання, так і візія освітньої стратегії назагал. Має рацію Марія Зубрицька, кажучи, що «Homo legens (людина, що читає), який став невід'ємним атрибутом homo sapiens і homo ludens, є яскравим свідченням унікального впливу книжної культури на розвиток

людського інтелекту, людських здібностей, людської уяви, усієї людської цивілізації. Завдяки достеменному аналізу конгломерату ідей, проблем, досліджень, пов'язаних із homo legens, або, інакше кажучи, за допомогою відповідей на запитання: хто читав? що саме читали? як читали? — можна було б зробити панорамнішими та глибшими студії не лише з культурної антропології, а й зі світової історії, історії культури та літератури, мовознавства, історії театру, філософії тощо» [Зубрицька, 2004, с. 20]. У новому світі (де концептуальний зміст поняття «новий» вже є довершеним фактом, тому може графічно уникати лапок для метафоризації значення) триває багатосотлітня (принаймні від 1440 року) традиція читання і ключове питання залишається тим самим: «наскільки ми сьогодні спроможні, як і дві тисячі років тому, формувати не тільки візуальну, але й візійну культуру світосприйняття, як і навчитися мудрості староримського принципу *animo videre* — бачити душею» [Зубрицька, 2004, с. 25]. Таким чином, читання візуалізує культуру — не лише як інструмент навчання-розвитку-виховання, але (передусім) як простір розростання глибоких традицій світосприйняття, світорозуміння, метанавичку самоідентифікації в нових (=інших) реаліях, про які ми мало знаємо, однак які, суголосно метамодерністичному настрою, відчуваємо та переживаємо.

Культура читання синхронізується із субкультурою інтернету й цифрових технологій, що дедалі активніше вкорінюються у повсякденному житті та діяльності людей. Сучасні учні постійно перебувають в цьому складному середовищі переплетіння традиційного і нового, домінування інформаційних технологій спричиняє вибір на користь комп'ютера як основного джерела інформації, ключової розваги, базового середовища спілкування і взаємодії, можливості реалізації своїх зацікавлень та вподобань. При цьому незаперечна користь і переваги девайсів затемнюються тим, що учні не сприймають їх цілісно, зосереджуються лише на аспекті розважальності, оминаючи важливе-цінне-корисне. Натепер увиразнюється методичний виклик: як гармонізувати цифрові технології у процесі становлення цілісної особистості, здатної до саморозвитку, до формування критичного мислення та готовності до самонавчання? Класичний принцип Жуля Верна «навчати розважаючи і розважати навчаючи» набуває якісно нового змісту, маркує новий освітній горизонт.

Слід відзначити принципову трансформацію у методиці читання. На зміну базовому акценту стратегії читання — формування умінь читати, розуміти та обмірковувати текст — домінуючі позиції починає посідати потреба інтегрувати інформаційні технології в кожен окремий етап освітньої діяльності. Це зумовлює актуальність наукового, методичного, практичного дослідження можливостей і перспектив цифрових технологій у процесі розвитку читацьких компетентностей, а далі — культури читання назагал. Реалізація концепції Нової української школи

відбувається в активному творчому пошукові дієвих форм та методів, застосуванні цифрових технологій та засобів, за допомогою яких школярі навчаються за діяльнісним підходом, що передбачає не лише здобуття знань, а й формування наскрізних умінь та ключових компетентностей. Інтеграція тексту і тексту (книги і екрана) є відкритим і перспективним полем для творчого вчителя, який зосереджується на тому, щоб навчити своїх учнів «бачити душею».

Феномен читання здійснюється у триванні поколіннєвого полілогу в освіті. Учителями натеper уже є люди, в чиєму дитинстві стрімко збільшувалося число користувачів мобільними пристроями, розросталися соціальні мережі, цифровізація «росла» і «дорослішала» разом зі становленням особистості. Це покоління є одночасно учнями традиційної школи, випускниками цифрової школи і педагогами-практиками постцифрової школи. Трансформація когнітивної діяльності, способів ухвалення рішень, алгоритмів здобування та використання інформації засвідчують якісну зміну освітнього середовища. Постає питання у результативності, оптимальності організації, гармонійності взаємин всередині системи, що є питанням для осмислення, оцінки та аналізу в перспективі. Когнітивна специфіка пізнавальної діяльності учня початкової школи виявляється в тому, що він вміє збільшувати-зменшувати екран в однорічному віці, у дворічному — користуватися камерою, у трирічному — завантажувати відео на ютубі. Проблема пошуку інформації вже не є проблемою у властивому значенні цього слова («те, що треба вирішити»), читання вже не ототожнюється з кількогодинним перебуванням у бібліотеці чи навіть із гортанням сторінок. Учень початкової школи обирає принципово інші сенсорні канали: віддає перевагу «побачити» і «почути», витісняючи на маргінес «прочитати». Отже, діалог свідомостей змінює свої контури, далі — свій зміст, а далі трансформуються смисли. Як зазначають науковці, описуючи загальний портрет школярів, «вони значно менше рухаються, ніж їх однолітки попередніх поколінь. Їм притаманне прагнення скоріше стати дорослими, відірватися від родини, відчувати всі “переваги” дорослого життя. Вони “живуть” у соціальних мережах, там іде жваве спілкування, там визначається статус особистості, там відбувається процес соціалізації» [Зеленов, 2018, с. 48]. Така характеристика цілком відповідає «вписуванню» покоління учнів у сучасну епоху. Справді, епоха інформаційної революції вирізняється тим, що «знання, інформація, інтелект не лише актуалізують свій статус у системі суспільної життєдіяльності, але й постають у ролі його головної рушійної сили» [Жижек, 2013, с. 3]. Наразі формується новий/наступний етап — постцифрового суспільства, коли технології набувають нових якостей і значно впливають на всі аспекти життєдіяльності людини, в тому числі (або й передусім) на освітній дискурс.

Водночас щоденна практика спілкування з учнями, тривалі спостереження за їхньою пізнавальною діяльністю особливо увиразнюють проблему читан-

ня в метамодерному світі. Вправні користувачі найсучасніших технічних пристроїв (носіїв інформації) є особливо чутливими в емоційних проявах (подібно до головного героя роману Джонатана Сафрана Фоера «Страшенно голосно і неймовірно близько», Оскара Шелла, охарактеризованого як «емоційнотливий»). Поступово втрачається тотальне прагнення до віртуалізації життєвого простору, натомість наростає зацікавлення найрізноманітнішими формами міжособистісної взаємодії. Читання поступово змінює «соціокультурний» статус, дедалі активніше фокусуючи увагу учнів на художньому тексті в його традиційному форматі.

Актуальною продовжує бути метафора Маргарити Славової — «Попелюшка літератури», якою дослідниця послуговується для означення суті інтерпретаційного формату одного із найбільш складних явищ літератури. Власне дитяча література щораз помітніше кореспондується з інтересом дослідників, однак це відбувається класично і традиційно: передусім текст, а згодом його рефлексія з подальшими аналітичними візіями. З одного боку, справді слід звернути увагу на похідні від «дорослої» літератури концепції дослідження тексту, адресованого дітям, з другого — важливими й вагомими є саме об'єктивні чинники, що зумовили статус літературознавчих стратегій. Почати з візуальної термінології: дитяча література — «доросла література»; література для дітей — «література для дорослих», і пересвідчимося, що метафоризація терміна *література* відбувається традиційно («так прийнято»), хоча сам факт визнання дитячої літератури передбачає наявність опозиції. Залежно від аналітичної домінанти розгортається і літературознавча риторика, у якій оприявнюються як загальнокультурні (естетична свідомість, центр чи маргінальність культури), так і психологічні (особа як творець і як споживач) або інтерпретаційні (через дидактичний чи своєрідно рецептивний аспект) категорії. Саме термінологія дає змогу найбільш чітко виявити актуальні на сьогодні шляхи простування дослідницьких технологій. Так, на думку Р. Гром'яка, Ю. Коваліва, В. Теремка, «дитяча література — література, творена безпосередньо дітьми» [Гром'як, 1997, с. 203]. Засадничо іншою є позиція Е. Огар, яка вважає, що «терміном дитяча література можна позначати сукупність словесних творів художнього і нехудожнього характеру, адресованих дітям різних вікових категорій і створених з урахуванням специфіки дитячого сприйняття» [Огар, 2002, с. 9]. Одночасно із визнанням того, що термін «дитяча література» функціонує досить активно, позначаючи певний масив текстів, що конституює середовище розвитку і виховання дитини», О. Папуша переводить багатоаспектність явища у сугото теоретичну площину, розглядаючи дитячу літературу «не як множину емпіричних фактів, об'єднаних навчальною і виховною функціями, а як специфічну модель літературної комунікації, де інтегруючим фактором виступає розповідний режим повідомлення» [Папуша, 2004, с. 1]. Отже,

маємо констатацію факту — у загальнолітературному просторі існує та його складова, що адресується категорії реципієнтів за певними параметрами відповідності, що вирізняється очікуваними інтерпретаційними настановами, що повинна зближуватися із канонічними наративними технологіями. Однак цілком об'єктивною є теоретична поліваріантність у царині дитячої літератури, позаяк не тотожними є вихідні спонуки для дослідження. З культурологічної позиції необхідно зосередитися на своєрідності закладення у тексті глобального світоглядного коду й способах його сприймання-осмислення-інтерпретації. Рецептивна естетика, спираючись на психологічний аспект, акцентує увагу на дискурсі дитинства як осерді специфічної субкультури. Має рацію М. Славова у сподіванні перетворення дитячої літератури на «чарівне дзеркало», яке показує літературні явища із невідомої та несподівано цікавої точки зору» [Славова, 2002, с. 16]. Щоправда, на рівні художньо-естетичної та онтологічної рефлексії континуум особливо белетристики, адресованої дітям, наповнюється текстами універсального змісту: як за проблематикою і морально-етичними категоріями, так і за теоретично-поетикальною складовою. Власне у мікромасиві дитячої літератури помітним є розвиток так званої інтелектуальної прози, яка однаково продуктивно належить і «дорослому читачеві», і «читачеві-дитині». Скажімо, повісті та романи В. Голдінга, Ю. Гордера, Дж. Роллінг, К. Нестлінгер, будучи адресованими дітям, спричиняють різнопланові за формою та змістом дискусії мистецько-методологічного плану в сучасному літературознавстві. Дитяча література не лише інтегрує дитячу рецепцію та дорослу інтерпретацію, а й демонструє спроможність аналітичних концепцій витлумачити мистецько-словесний феномен із семантикою «інший».

Визнане екстраполювання дитячої літератури на філософію, мистецтво, педагогіку, психологію, історію, філологію тощо дає змогу диференціювати літературознавчі міркування за окремими напрямками, зокрема — психологічним, культурологічним і методичним. Особистісно-психологічний дискурс дитячої літератури спирається на константи рецептивної естетики. На думку В. Ізера, «сходження в одній точці тексту і читача започатковує екзистенцію літературного твору, і це сходження ніколи не можна точно передбачити, але завжди воно повинне залишатися можливим для здійснення, оскільки не ідентифікується ні з текстуальною дійсністю, ні з індивідуальними уподобаннями читача» [Ізер, 2001, с. 349]. Масив текстів для дітей потребує коригування такого підходу. За визначенням і своєю суттю дитяче сприймання саме тим і складне, що найбільше вдається до потенційного передбачення, до цілком добровільного позиціонування із авторською настановою. Звичай дійсність тексту органічно входить у дійсність свідомості, заповнюючи вакуум досвіду, а тому естетична вага дитячого читання має випереджувальний характер. Хоч якими звичними видавалися б кліше

«книга — джерело знань», «книга — основа мудрості», «книга — перший учитель», їх істинність не викликає сумніву. Словесно-образні конструкції тексту набувають у свідомості читача-дитини особливої пластики й динамізму, спонукають до активного синтезу «свого» і «чужого» досвіду, причому останній домінує. З погляду залучення до співтворення естетично значущого цілого найбільш вдячною є парадигма саме дитячого читання. За спостереженням М. Зубрицької, «якщо homo legens не прагне активно набувати досвіду текстуального світу і привласнювати його — тобто відмовляється бути співучасником процесу гри, — то він однозначно перетворюється на пасивного спостерігача чи споживача» [Зубрицька, 2004, с. 302]. Дитина тривалий час ідентифікує себе з автором, а світ твору — якщо не з абсолютно оприявненим середовищем, то з цілковитою ймовірністю такого буквального реалізму. Невипадково кліше найархаїчнішого літературного жанру — казки — є варіативно продуктивним у дитячій літературі та «дорослій» масовій літературі. Динамічна гнучкість сюжету, життєва адекватність, «населення казки», обов'язково щасливе закінчення як очікувана, а тому гармонійна розв'язка конфлікту — ці та деякі інші чинники роблять художній текст привабливим для адресата з обмеженим особистим досвідом. Проста формальна конструкція доносить максимально зрозумілу систему значень, і щораз нові модифікації пізнавально-етичних смислів додають не лише прикладного досвіду, а що значно важливіше — досвіду психологічної адекватності.

Через поляризацію об'єктивно та суб'єктивно зумовлених опозицій дитяча література увиразнює інтерпретаційний конфлікт: один текст у сприйманні дитини і дорослого має відмінні проєкції. Для дитини важливою є подія та її результат, а для дорослого — змістонаповнення події, причому її причини та спосіб розгортання є значно важливішими, ніж очікуваний позитивний фінал твору. Те, що для дитини як пре-особистості є світом реального, а тому привласненим, для дорослого виглядає способом відмежування реального від тієї частини художнього світу, що у певний час необхідна особистості для навмисного створення ілюзії власного психологічного комфорту. М. Зубрицька позначає точку збігу рецептивних стратегій поняттями «читання-відпочинок», «читання-заспокоєння», «читання-втеча». Для людини правдива життєва реальність водночас може набути ознак тотальної агресивності, і тоді вона переорієнтує свою естетичну потребу на стереотипи тріумфу позитиву. Можливо, тому феномен саги про Гаррі Поттера набув формату глобальної дискусії, що в царину канонічного дитячого жанру втрутилася рецепція авторитетного читача. Варто погодитися із тим, що «з усіх видів людського досвіду, мабуть, лише мрії та фантазії — а література є однією з форм їхнього втілення — дарують нам простір абсолютної свободи. Тобто література для читачів — відповідник свободи і необмежених можливостей вільної гри з правилами і без правил, а часто і всупереч здоровому глузду» [Зубрицька, 2004, с. 304].

Архітектоніка тексту для дітей психологічно спирається на спосіб і мету читання. Дитина від очікування через долучення до світу твору і аж до фіналу перебуває в гармонії з подіями — тому її інтерпретація змісту значною мірою залежить саме від авторської настанови. Диво, чародійство, фантастика, містика — елементи її читацького горизонту, а тому світоглядно-філософська і морально-етична площина опосередковано впливають на цілісність й адекватність естетичного досвіду. Тобто візуальні маркери є домінуючими. Сприймання того самого тексту дорослим читачем є кардинально іншим. Від анотації до графіки фінального абзацу реалізується компетентне читання. Ілюзія всезнання про текст, його концепти і ймовірний вплив вивисуються над світом твору і тенденційно навантажують його «чужими» позитивами чи негативами — естетично вартісною є не задумана автором комунікація досвіду, а саме індивідуальна трансформація істини у слові. Одним із найбільш яскравих свідчень відмінності інтерпретаційних проєкцій того самого твору є досить короткотривала, однак емоційно гостра дискусія про популярну в підліткових читацьких колах сагу, коли відбувалися спроби трансформувати «поттероманію» у «поттерофобію». На конкретному літературно-мистецькому феномені споларизувалися читацькі стратегії, однією із домінантних ознак яких є властиво різний рівень досвіду, а тому — неоднакова рецептивна настанова. На думку В. Ізера, «активність читання можна схарактеризувати як вид калейдоскопу перспектив, пре-інтерпретацій та спогадів. Кожне окреме речення вміщує “попередній огляд” наступного і формує “видошукача” того, що вже прочитано» [Ізер, 2001, с. 353]. Художня дійсність літературного твору для дорослого постає як доповнення вже наявного життєвого досвіду, в якому переважають практичність та реалізм. У наведеній формулі активності читання значно більше «спогадів» та «видошукачів прочитаного», а тому інтерпретація тексту максимально ускладнюється, поглиблюється: що ширший горизонт реально побаченого, то вужчим є горизонт ймовірно уявленого. Калейдоскоп дорослої свідомості визначально заповнений, і тому нова естетична інформація лише формально може називатися новою. Дитяча ж психіка набагато гнучкіша й динамічніша, і кожен момент сприймання збігається із заповненням сегмента-вакууму в калейдоскопі знання про дійсність.

Загальновідомим є вислів Астрід Ліндгрєн: «Чому я пишу для дітей? Всупереч моєму вікові я відчуваю, що в моїх грудях б'ється серце семирічної дитини». У свідомості дитини переважає перспектива, а не спогад; її інтерпретація тексту є безпосередньою, альтруїстичною як щодо автора та його героїв, так і щодо самої себе. Оскільки письменник, пишучи для дітей, заздалегідь визначає рівень інтелектуально-естетичного досвіду свого адресата, саме дитяча рефлексія може вважатися об'єктивною, тобто максимально адекватною художньому задумові. У дитячій

літературі представлення осіб, речей, подій, явищ є предметним, конкретним та однозначним; поле «домислювання» зумовлене радше віком читача, а не потенційними смислами твору.

Принципово різною є інтерпретаційна настанова самого процесу читання: «ми можемо уявляти тільки те, чого тут (у творі) немає, написана частина тексту подає нам інформацію, а ненаписана — дає нам можливість уявляти речі» [Ізер, 2001, с. 356]. Отже, текст, адресований дитині, передбачає обмеженість досвіду, і саме тому зусилля автора концентруються на тому, щоб уявлення стосувалося написаного, висловленого буквально чи зумовленого контекстом. Рецептивна відмінність таким чином може бути ототожнена із об'єктивною психологічною відмінністю: для читача-дитини художній текст і світ цього тексту нерозривно єдині, а тому певний рівень компетентності дитини визначає цілковиту відповідність написаного та прочитаного; для читача-дорослого кожен наступний літературний твір постає в очікуванні нових кодів універсальних значень. Власне цим частково зумовлений «конфлікт інтерпретацій» щодо сучасної літератури для дітей.

Отже, дитяча література є формою психологічного діалогу: дитина отримує інформацію, освоює морально-етичний, світоглядний, поведінковий канон, дорослий перевіряє власні життєві стереотипи. М. Славова, цитуючи французького дослідника Марка Соріано, стверджує: «література для молоді є історичною комунікацією (тобто обмеженою у часі і просторі) між дорослим, який говорить і пише, та рецепієнтом-дитиною, яка протягом певного часу володіє лише частково досвідом та лінгвістичними, інтелектуальними, емоційними та іншими структурами, характерними для дорослого віку» [Славова, 2002, с. 13]. Як бачимо, літературознавці досить обережно ідентифікують своєрідність дитячої літератури, бо фактична обмеженість загальних знань та умінь не перешкоджає повноцінному естетичному спілкуванню різних поколінь, спілкуванню, опосередкованому художнім твором. Невипадковим є факт подвійної адресації найбільш помітних та авторитетних текстів з кола дитячого читання. Безсумнівно і цілковито щирим є інтерес дорослих до казок Г.-К. Андерсена, романів Дж. Р. Толкієна, В. Голдінга, П. Треверс, Л. Керролла, Вс. Нестайка. Очевидно, саме психологічна складова допомагає з'ясувати природу такого інтересу. Адже комунікування інформації суто дитячого безпосередньо-універсального розуміння, для якого характерні довіра та категоричність оцінок, є вагомим для перегляду чи навіть трансформації усталених морально-естетичних поглядів. Властиво текст стає каноном комунікації і оптимальним способом досягнення психологічної гармонії — стирання не лише візуальних ознак «конфлікту поколінь», а й самої його суті.

Важливим концептом для розуміння специфіки дитячої літератури є більше психологічний, ніж власне мистецький критерій — авторитет: його предметне

втілення у тексті й безпосереднє сприймання. Дитина ототожнює значущість твору із харизматичністю героя, здебільшого однозначно акцентує тематичне поле і часто підсвідомо форматує власну поведінку. Натомість дорослий намагається за зовнішніми атрибутами відшукати універсальну символіку, інколи знакової природи набувають речі або явища цілком звичні. Масив інтелектуальних компетентностей створює ілюзію всезнання у свідомості дорослого, а тому рівень винятковості особи, втіленої у творі, зумовлює пропорційно адекватний герменевтичний конфлікт. Можливо, саме через відмінності у засадничих принципах сприйняття і розгортається дискусія щодо естетичної маргінальності дитячої літератури.

Максимального впливу на свідомість дитини-читача можна досягти в комплексі «актуальна тема — життєподібний персонаж — доступна мова — зрозуміла емоційність і проблематика». Послугуючись такими засобами, дитяча книга домінує над адресатом, заповнює горизонт його досвіду якщо не панорамами малюнками, то їх завершеними фрагментами. Однак те, що позитивно кореспондується із обмеженим колом знання-розуміння у свідомості дитини, спричиняє виникнення багатьох питань, сумнівів або заперечень у компетентного читача. Дорослий прагне до паритетного діалогу навіть із мистецьким феноменом, позаяк хоче побачити рефлексії себе як особистості. Дитина лише формує свою особистісну сутність, і тому присутність інтерактивного співрозмовника є конче потрібною не так для сумування чужих індивідуальних здобутків, як для власного морального розвитку. Тобто певні відкриття стереотипів мислення чи поведінки мало ідентифікуються із «культурно іншим світом» (Г. Яусс) — вони гармонійно увиразнюються завдяки текстовим структурам, але як самозначущі та самодостатні. Через постулат впливу встановлюється соціальна функція літератури, оскільки з боку читача-дитини нема засобів і мотивів для перешкод успішної передачі попереднього інтелектуально-естетичного досвіду. Вершинні літературні явища, адресовані дітям, відцентровані від універсальних цінностей та глобальних проблем, мають персональний адресата і неперехідний, позачасовий читацький та дослідницький резонанс. Ймовірним поясненням цього може бути особистісне втілення усталених моральних норм, які не вивисуються над дитиною, а пропонують крокувати поряд.

У пошуках істинних критеріїв у теоретизуванні щодо дитячої літератури не можна уникнути традиційних термінологічних опозицій, як і нерозривних зв'язків художніх явищ із педагогікою, психологією. Естетична вартість також є критерієм досить умовним і значно суб'єктивним, а тому лише частково дозволяє конкретизувати особливості дитячої літератури. Схоже на те, що герменевтична парадигма принаймні на рівні сприйняття тексту як цілісності здатна вивести світ художнього твору для дітей на аксіологічну значущість. Рецепція істини є надіндивідуальною, зі сторінок книги дитина органічно при-

власнює загальний досвід, вступає в поліваріантну гру з навколишнім світом та модифікаціями свого життєвого простору. Отож порівняння дитячої літератури з Попелюшкою може започаткувати «метафоричний ряд», у якому цілком аргументовано поведеться дискусія стосовно того, що дитяча література є Ментором словесного мистецтва — і на користь цієї тези свідчить не лише етимологія самої літератури, а й факт дитинства як категорії рецепції та аспект світобудови.

Отже, психологічні чинники дають змогу визначити деякі концептуальні ознаки дитячої літератури, особливості її поетики, можливості «вписування» реального світу в художній текст і — назворот — художнього тексту в контури дійсності. Водночас, орієнтуючись на специфіку дитячого сприймання, варто пам'ятати про особливу предметну значущість тексту, а тому — про відповідальність за перспективу втілення живо описаного у будь-який прояв реальності. І. Франко переконував, що дитина-читач — суб'єкт особливої культурної комунікації, що «всьяке терпіння дитячої душі не тільки таке ж болюче, як і дорослої, але ще до того шкідливе для їх дальшого розвою» [Франко, 1900, с. 5]. Отже, привабливість дитячої книжки визначається дорослим критиком і поціновувачем, але неодмінно заради морального, інтелектуального, дидактичного комфорту власне дитини з урахуванням усіх особливостей читання — рецепції — інтерпретації.

Список використаних джерел

1. Еко У., Кар'єр Ж.-К. Не сподівайтесь позбутися книжок. Львів : Видавництво Старого Лева, 2015. 256 с.
2. Жижко Т. А. Філософія академічної освіти : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. 404 с.
3. Зеленов Є. Цифрове покоління: ризики, переваги, засоби взаємодії. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2018. Т. 5. № 86. С. 46–56.
4. Зубрицька М. Homo legens: читання як соціокультурний феномен. Львів : Літопис, 2004. 352 с.
5. Ізер В. Процес читання: феноменологічне наближення. *Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст.* / За ред. М. Зубрицької. Львів : Літопис, 2001. С. 349–367.
6. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів, В. І. Теремко. Київ : ВЦ «Академія», 1997. 752 с.
7. Огар Е. Дитяча книга: проблеми видавничої підготовки. Львів : Аз-Арт, 2002.
8. Папуша О. Наратив дитячої літератури: специфіка художнього дискурсу : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. філолог. наук. Тернопіль, 2004.
9. Славова М. Попелюшка літератури у дзеркалі науки. *Славова М. Попелюшка літератури. Теоретичні аспекти літератури для дітей*. Київ : Видавн.-поліграф. центр «Київський університет», 2002. С. 7–16.
10. Франко І. Переднє слово. *Зольцман Х. Книжка приказок про те, як не належить поводитися з дітьми*. Львів, 1900.