

*Лідія Мацевко-Бекерська,
доктор філологічних наук,
завідувач кафедри
світової літератури ЛНУ ім. І. Франка*

ДИТЯЧА ЛІТЕРАТУРА ЯК ФОРМА ДІАЛОГУ КУЛЬТУР: ГЕРМЕНЕВТИЧНИЙ АСПЕКТ

Складний та поліінтерпретаційний феномен — дитяча література — розвивається та продуктивно функціонує на кількох важливих рівнях. У загальнолітературному просторі існує та її складова, що адресується категорії реципієнтів за певними параметрами відповідності, що вирізняється очікуваними інтерпретаційними настановами, що повинна зближуватися із канонічними нарративними технологіями. Об'єктивно наявна теоретична поліваріантність у царині дитячої літератури спонукає виокремлення нетотожних вихідних спонук для дослідження: з культурологічної позиції необхідно зосередитися на своєрідності закладення у тексті глобального світоглядного коду й способах його відчитання; з педагогічно-дидактичною метою варто диференціювати жанрово-вікові співвідношення; з позицій рецептивної естетики, спираючись на психологічний аспект, акцентується увага на дискурсі дитинства як осерді специфічної субкультури.

Ключові слова: дитяча література, теоретична полівалентність, рецептивна естетика, дискурс дитинства.

The complicated and multiinterpretative phenomenon — children's literature — develops and functions productively on several important levels. In the literary field its constituent part exists, which is addressed to a category of recipients due to certain corresponding characteristics; which is remarkable for its expected interpretative options; and which should be close to the canonic narrative techniques. Objectively present theoretical multioptionality in the sphere of children's literature causes the separation of non-identical initial connections, which serve as the basis for the research: from the cultural aspect it is necessary to concentrate on the peculiarities of the realization of the global ideological code in the text and ways of its conveyance; for the pedagogical-didactical purpose we should differentiate between genre-age correspondences; from a perspective of the receptive aesthetics, considering the psychological aspect, the attention is paid to the discourse of the childhood as the fundamental principle of the specific subculture.

Keywords: children's literature, theoretical polyvalence, receptive esthetic, discourse of childhood.

Цікавою метафорою — «Попелюшка літератури» — послуговується Маргарита Славова 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 наступними 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 заведено»), 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 дозволяє найбільш чітко виявити актуальні на сьогодні шляхи простування дослідницьких технологій. Так, на думку Р. Гром'яка, Ю. Коваліва, В. Теремко, «дитяча література — література, творена безпосередньо дітьми» [3, 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» [4, с. 9]. Одночасно із визнанням того, що термін «дитяча література» функціонує досить активно, позначаючи певний масив текстів, що конституїуює середовище розвитку і виховання дитини», О. Папуша переводить багатоаспектність явища у суто 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» [5, 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 відчитання. З педагогічно-дидактичною метою варто диференціювати жанрово-вікові співвідношення. Натомість 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» [7, 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 стратегічно адресованими дітям, спричиняють різнопланові за формою та змістом дискусії мистецько-методологічного плану в сучасному літературознавстві. Фактично дитяча

література стала «лакмусовим папірцем», який не лише інтегрує дитячу рецепцію та дорослу інтерпретацію, але й демонструє спроможність аналітичних концепцій вилучити мистецько-словесний феномен із семантикою «інший».

Визнано екстраполяцію дитячої літератури на філософію, мистецтво, педагогіку, психологію, історію, філологію тощо дозволяє диференціювати літературознавчі міркування за окремими напрямками, зокрема — психологічним, культурологічним і методичним. Особистісно-психологічний дискурс дитячої літератури опирається 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» [2, с. 349]. Масив текстів для дітей потребує коригування такого підходу. За визначенням і своєю суттю дитяче сприймання саме тим і складне, що найбільше надається до потенційного передбачення, до цілком добровільного позиціонування із авторською настановою. Зазвичай дійсність тексту органічно входить у дійсність свідомості, заповнюючи вакуум досвіду, а тому естетична вага дитячого читання має випереджувальний характер. Якими звичними не видавалися би 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 пластичності й динамізму, спонукають до активного синтезу «свого» і «чужого» досвіду, до того ж останній домінує. З погляду залучення до співтворення естетично значущого цілого найбільш вдалою 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 у пасивного спостерігача чи споживача» [1, с. 302]. Дитина тривалий час ідентифікує себе з автором, а світ твору — якщо не з абсолютно оприявненим середовищем, то з цілковито 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 різну проекцію. Для дитини важливою є подія та її результат, а для дорослого — змістонаповнення події, до того ж її причини та спосіб розгортання є значно важливішими, ніж очікуваний позитивний фінал твору. Те, що для дитини як пре-особистості є світом реальним, 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. Не можна не 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» [1, с. 304].

Архітектоніка тексту для дітей психологічно опирається 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 читачького горизонту, а тому світоглядно-філософська і морально-етична площини опосередковано впливають на цілісність й адекватність естетичного досвіду. Тобто візуальна атрибутика є домінуючою. Сприймання того ж тексту дорослим читачем є кардинально іншим. Від анотації до графіки фінального абзацу реалізується компетентне читання. Люзія всезнання про текст, його концепти і ймовірний вплив вивищуються щд 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.

Дискусія щодо згадуваної вище «поттеріани» розгорталася на щаблях глибинних символічних кодів, з якими не корелюється масова реакція безпосереднього адресата. Апогеєм інтерпретацій стала явна перспектива трансформація «поттероманії» у «поттерофобію». На конкретному літературно-мистецькому феномені споляризувалися читачькі 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 калейдоскопа перспектив, преінтерпретацій та спогадів. Кожне окреме речення вміщує «попередній огляд» наступного і формує «видошукача» того, що вже прочитано» [2, 353].

Художня дійсність літературного твору для дорослого постає як доповнення вже наявного життєвого досвіду, в якому переважає практичність та реалізм. У наведеній формулі активності читання значно більше є «спогадів» та «видошукачів прочитаного», а тому інтерпретація тексту максимально ускладнюється, поглиблюється: чим ширший горизонт реально побаченого, тим вужчим є горизонт ймовірно уявленого. Калейдоскоп дорослої свідомості визначально заповнений, і тому нова естетична інформация лише формально може називатися новою. Дитяча ж психіка набагато більш гнучка й динамічна, і кожен момент сприймання збігається із заповненням сегментавакууму в калейдоскопі знання про дійсність.

Загальновідомим є вислів Астрід Ліндгрєн: «Чому я пишу для дітей? Всупереч моему 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» [2, с. 356]. Отже, текст, адресований дитині, передбачає обмеженість досвіду, і саме тому зусилля автора кон-

центруються на тому, щоби 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.

Таким чином, 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, каже: «література для молоді є історичною комунікацією (тобто обмеженою у часі і просторі) між дорослим, який говорить і пише, та реципієнтом-дитиною, яка протягом певного часу володіє лише частково досвідом та лінгвістичними, інтелектуальними, емоційними та іншими структурами, характерними для дорослого віку» [7, 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. Поза сумнівним і цілковито щирим є інтерес дорослих до казок Г.-К. Андерсена, романів Дж.Р. Толкієна, В. Голдінга, П. Треверс, Л. Керролла, В. Нестайка. Очевидно, саме психологічна складова допомагає з'ясувати природу такого інтересу. Адже комунікування інформації суто дитячого безпосередньо-універсального розуміння, для якого характерними є довіра та категоричність оцінок, є вагомим для перегляду чи навіть трансформації усталених морально-естетичних поглядів. Властиво текст стає канонем комунікації і оптимальним способом досягнення психологічної гармонії — стирання не лише візуальних ознак «конфлікту поколінь», але й самої його суті.

У житті дитини кожна нова книжка є кроком великої ініціації — набування досвіду в напрямі вдосконалення емпіричного знання. Особливість дитячої літератури яскраво підмічена Костянтином Родиком: «ініціація окреслюється як точка опозиції між «до краев наповненої життям» дитинства — життям, над яким завжди тріпотить штандарт «Все можливо!», і головною суспільною матрицею — стандартизацією поведінки, — з її гамівною сорочкою «Дозволено те, що не заборонено» [6, с. 18]. З позицій мотивації рефлексії тексту конкретизується опозиція дитина-читач і дорослий-читач. Якщо перший зазвичай вільний у поводженні з твором (може уявляти, фантазувати, вірити, сперечатися), то другий переважно керується «правом старшого» чи «правом більш досвідченого» і сприймає твір як проекцію дійсності, а тому схиляється до відкодування символів. Результатом такої психологічно детермінованої інтерпретації є часом занадто суб'єктивна оцінка пізнавально-естетичної вартості особливо помітних літературних фактів.

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 значимість 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. Головне ж у процесі естетичного діалогу: «прокласти місток понад історичною відстанню між чужим горизонтом тексту і власним горизонтом інтерпретатора» [9, с. 368]. 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 панорамними малюнками, то їх завершеними фрагментами. Однак те, що позитивно кореспондується із обмеженим колом знання-розуміння у свідомості дитини, спричиняє виникнення ряду 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 підсумовування чужих індивідуальних здобутків, як для власного морального зростання. 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 успішній передачі попереднього інтелектуально-естетичного досвіду. Вершинні літературні явища, адресовані дітям, відцентровані від універсальних цінностей та глобальних проблем, мають персонального адресата і неперехідний, позачасовий читачський та дослідницький резонанс. Ймовірним поясненням цього може бути особистіше втілення усталених моральних норм, які не вивищуються 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'єктивованим, а тому лише частково дозволяє конкретизувати особливості дитячої літератури. Виглядає так, 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 привласнює 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, але й факт дитинства як категорії рецепції та аспект світобудови.

Таким чином, психологічні чинники дозволяють визначити деякі концептуальні ознаки дитячої літератури, особливості її поетики. Разом із тим, орієнтуючись на специфіку дитячого сприйняття, варто пам'ятати про особливу предметну значимість тексту, а тому — про відповідальність за перспективу втілення живо описаного у будь-який вияв реальності. І. Франко переконував, що дитина-читач — суб'єкт особливої культурної комунікації, що «всяке терпіння дитячої душі не тільки таке ж болюче, як і дорослої, але ще до того шкідливе для їх дальшого розвою» [8, с. 5]. Отже, привабливість дитячої книги визначається дорослим критиком і поціновувачем, але неодмінно заради морального, інтелектуального, дидактичного комфорту власне дитини з урахуванням усіх особливостей читання — рецепції — інтерпретації.

Література

1. Зубрицька М. Ното legens: читання як соціокультурний феномен. — Львів: Літопис, 2004. — 352 с.
2. Ізер В. Процес читання: феноменологічне наближення // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / За ред. М. Зубрицької. — Львів: Літопис, 2001. — С. 349-367.
3. Літературознавчий словник-довідник / Р.Т. Гром'як, Ю.І. Ковалів — К.: ВІД Академія, 1997. — 752 с.
4. Огар Е. Дитяча книга: проблеми видавничої підготовки. — Львів: Аз-Арт, 2002.
5. Папуша О. Наратив дитячої літератури: специфіка художнього дискурсу // Автореф. дисерт. на здобуття наук. ступ. канд. філолог, наук. — Тернопіль, 2004.
6. Родик К. Казкова опозиція // Книжник — Ревю, 2004. — № 24. — С. 18-19.
7. Славова М. Попелюшка літератури у дзеркалі науки // Славова М. Попелюшка літератури. Теоретична аспекти літератури для дітей. — К: Видавн.-поліграф. центр «Київський університет», 2002. — С. 7-16.
8. Франко І. Переднє слово//Зольцман Х. Книжка приказок про те, як не належить поводитися з дітьми. — Львів, 1900.