

**ТЕОРЕТИЧНИЙ ДИСКУРС ДИТЯЧОЇ ЛІТЕРАТУРИ:
У ПОШУКАХ ОБ'ЄКТА****Ольга Папуша**

*Тернопільський державний педагогічний університет ім. В. Гнатюка
вул. Кривоноса, 2, 46027, м. Тернопіль*

У статті проаналізовано семантичну компетентність та нетермінологічний характер поняття “дитяча література”, здійснено спробу деконструкції ідеологічної і риторичної практики конституювання сучасним літературознавством об'єктів теоретичного дискурсу. Запропоновано наратологічну перспективу як функціональну стратегію вивчення культурних феноменів.

Ключові слова: дитяча література, метамова науки, наратив.

Міф — це своєрідна мова.

Р. Барт. Міфології.

Загалом, є велика різниця між тим, що розповідаєш про якісь речі, і тим, що про них думаєш... І крім того, все це більше залежить від того, що відчуваєш.

Т. Янссон. Мемуари тата Мумі-Тролля.

Дослідження поетики дитячої літератури передбачає передусім відповідь на елементарне питання: що таке *дитяча література*? Елементарне з огляду на самоочевидність факту: це те, що читається дітьми чи дітям. Отже, дитяча література — певна сукупність літературних творів, створених (адаптованих) для дітей з цілком певною метою: звертатися до дитячої уяви, емоцій та почуттів, впливати на дитячі пізнавальні здібності, розвивати смаки та вподобання, розважати дитину. Тобто дитяча література разом з іграшками, іграми і навіть — дитячим харчуванням, дитячим вбранням, дитячими майданчиками, дитячими хворобами — вибудовує окремий світ дитинства? Зрозуміло, це уявлення щоразу підтверджується в повсякденному досвіді: барвисті книги, розмаїті журнали й газети власне “дитячого” вигляду (формат, кегль, суцільні візуальні ряди, назви — “Малятко”, “Барвінок”, “Зернятко”, “Яблунька”, “Клас”, “Казковий вечір”, “Вінні-Пух”, “Принцеса”, “Пізнайко” тощо), різноманітні енциклопедії, збірки — задекларовані як “дитячі” гаслами в бібліотечних каталогах, рубрикаторами в книгарнях, а ще — окремими стендами, полицями, стінами шкільних книгозбірень і “бібліотек для дітей”, святами дитячої книги, видавництвами з репутацією “дитячі”, спеціальними веб-сторінками в Інтернеті і т. д. Отже, реальність дитячої літератури форматується суто позалітературними факторами — моделлю соціальної взаємодії “батьки — діти”, помноженою на технічні можливості діалогу? А яка ж внутрішня природа цього

явища: це та сама література (тільки з наявністю “має обмеження за віком”) чи якийсь особливий феномен — за своєю природою, функціями? Пошуки відповідей на ці запитання спрямували нашу увагу до проблем семантичної компетентності поняття, ступеня його термінологічної нормативності, особливостей функціонування словосполучення — як знака в певних соціокультурних практиках. Цьому значною мірою сприяв метод контекстного аналізу ряду джерел — різноманітних і за часом, за походженням (художні, критичні, історико-теоретичні проекти), і за дискурсивним топосом (літературознавство, естетика, історія, мистецтво- і книгознавство, соціологія, педагогіка, етнографія тощо) і видами конвенційності (тлумачні словники, енциклопедії, фахові термінологічні словники, навчальні програми і посібники, шкільні та університетські підручники, есеї, наукові статті, матеріали конференцій, дисертацій, монографії). Уже подібний перелік джерел схожий на своєрідний компендіум знань про феномен дитячої літератури, а контекстуальне тло словосполучення — на історію ідеї дитячої літератури в полі міждисциплінарних досліджень. За умови ж метакритичного опрацювання зібраних фактів, коли вони не редукуються до тієї “єдності, якій належить їх підсумовувати” [36, с. 159], вибудовується щось на взірць фукіанського “аналізу інтерпозитивностей” та проекту деконструкції в сенсі фундованої постструктуралізму практики проблематизації концептуальних меж явищ та їхньої рефункціоналізації.

У рамках цієї статті покажемо загальні контури та перспективи такого підходу, а саме: розглянемо, на перетині яких смислів конститується поняття “дитяча література”, приміром, в українському топосі теперішнього порубіжжя. Адже крім очевидної характерності цього часопростору (крах унітарного раціоналізму та культурного монізму 90-х років ХХ століття, стрімкі геополітичні, ідеологічні зміни, що тривають донині й супроводжуються усвідомленням доконечності змін методологічних парадигм науки, інтеграції у світову наукову спільноту через “новий інтелектуальний пошук, сприйнятливості до вже існуючих літературознавчих шкіл” [8, с. 61]), він цікавий і своїми конструктивними намірами та потенційною спроможністю вибудови *сучасної* (у хронологічному й аксіологічному сенсі) науки — посттоталітарної, постколоніальної, постпозитивістської, отже — відкритої назустріч *усій* повноті буття. Зрозуміло, що процес “відкриття нового понятійного простору” [8, с. 61], як і “уточнення понятійного апарату” [20, с. 5], у певному сенсі демонструє настанову на *постмодерну чутливість* літературної теорії до *багатомірності* літературної реальності.

Отже, які смисли вкладає сучасне українське літературознавство в поняття “дитяча література”? Ономазіологічний аналіз дефініцій низки репрезентативних джерел, що за своїм статусом регламентують і кодифікують сьогодні літературознавчий дискурс [20, с. 409; 19, с. 149; 16, с. 7-9; 29, с. 3; 4, с. 1-2], засвідчує нетермінологічний характер [див.: 10, с. 11-12] цілком сформованого поняття. По-перше, маємо низку семантичних дублетів (“дитяча література” — “література для дітей” — “література для дітей та юнацтва” — “твори письменства, які окреслюють царину літератури для дітей і юнацтва” — “література дитячого кола читання”), що беззастережно змішує поняття “література” і “коло читання”. По-друге, до змісту цих визначень входить поняття не лише “художньої літератури”, а й того, що не є “літературою” у своїй сутності: довідково-розвивальні тексти (фольклорні, а також всілякі абетки, розмалюйки, читанки і под.) та навчальні (підручники, посібники, енциклопедії, хрестоматії тощо). Тобто семантично дефініції

охоплюють весь діапазон *дитячого читання*, відображаючи інертність (дитяча література лише в далекому минулому асоціювалася з “азбуковником” та “читанкою”¹) та ідеологічність (суспільну детермінованість культурних форм і смислів) у концептуалізації поняття “дитяча література”. По-третє: словникові та енциклопедичні дефініції вказують суттєвий момент в “уповноваженні” цього явища: цілком справедливо відзначається *культурологічне* значення дитячої літератури в процесах соціалізації, але передусім суто “педагогічно” виокремлюються її виховні, дидактичні функції (“розвивати”, “навчати”, “повідомляти”, “збагачувати”, “орієнтувати” тощо замість “розважати”, “втішати”, “дарувати задоволення, почуття мови” і “смак письма”). Відтак задекларована ідея *комунікативної природи* цього явища (вказівка на комунікантів, виокремлення апелятивної функції, ідентифікація конвенційної — вербальної природи повідомлення) не розгортається в осмислення особливостей комунікативного коду, природи естетичної функції дитячої літератури, поетикальної організації текстів, специфіки форм змісту та форм вираження. Можливо, це означає, що звичної “літературності” в ній якраз немає, і “специфіка” визначається лише позалітературною реальністю — суспільними нормами, цінностями, уявленнями про соціальну стратифікацію?

Оскільки словосполуча “дитяча література” вже за своїм ключовим словом передбачає референцію до уявлень про літературу як мистецький (художній) феномен, такі суттєві лакуни в ідентифікації згаданого явища позбавляють і саме поняття потрібних та достатніх характеристик, властивих усім літературознавчим поняттям і термінам, коли вони описують *літературу як систему* (відповідно семантизація відбувається в комплексі елементів — приміром, понять “жіноча література”, “масова література”, “літературний андеграунд” тощо, функції яких у словнику науки вибудовуються парадигматично). Відтак *парадоксальний* статус загальноновизнаного поняття (воно є елементом категоріальної мережі літературознавчого дискурсу, проте на особливих — *фігуральних*² підставах) вказує ідеологічні механізми його творення: стереотипи повсякденного мислення та докси професійних дискурсів.

У площині здорового глузду поняття “дитяча література” виникає, вочевидь, на перетині трьох уявлень — про *дитячий твір* (як результат цілеспрямованої діяльності письменника), *дитяче читання* (як взаємодію дитини з текстом твору — читання, слухання, перечитування, переказування, доповнення і т. д.) та *дитячу книгу* (як канонізовану форму, фізичний спосіб існування твору). Емпірична фіксація, таким чином, стосується швидше події читання, повсякденних ритуалів міжособистісної взаємодії і демонструє особливу стійкість явної суперечності: дітям пропонується результат *дорослої креативності і дорослого вибору*, але цей результат називається “дитяча література”. До того ж елементарне запитання “чи перестає твір бути дитячим, коли його читає дорослий?” створює дилему, змушуючи балансувати між двома крайнощами. Перша з них: *так*, дитяча література перестає бути дитячою, бо дорослий, читаючи з особистих чи професійних причин, ніколи не читає так, як дитина — безкорисливо, беззахисно, захоплено, упокорено текстові; дорослий

¹ Див. про це: [21; 25, с. 13-14].

² У женеттівському тлумаченні: фігура — це відстань між “буквою і смислом, ...що має, як і всякий простір, форму” [13, с. 206] і залежить від “певної особливості бачення і наміру” [13, с. 216].

завжди проектує на текст власні емоції, знання, установки і — в “піснях невинності” виникають необмежені обрії читання як потенційно нескінченного процесу, перетворюючи їх на “пісні досвіду” (саме так прочитав Вадим Руднев “Вінні-Пуха”, унаочнивши дорослу взаємодію з дитячим твором у “новому перекладі Мілна”; однак проблема залишилася: у якому сенсі автентичний “Вінні-Пух” *не є дитячим твором?*). Вибір другої можливості (*ні*, дитяча література не перестає бути такою навіть у досвіді дорослого читання) немовби аргументується відомим висловом “зрілість — не виростання, а зростання, дорослий — це не мертва дитина, а дитина, яка вижила” (У. Ле Гуїн)³. Тобто при взаємодії з “дитячим текстом” відбувається своєрідне перевтілення, ототожнення дорослого з читачем-дитиною завдяки актуалізації “пам’яті дитинства”. Оскільки такий ідентифікаційний механізм передбачає співіснування “чужого “Я” та реального “Я”, які ніколи не відокремлюються один від одного” [15, с. 275] (тобто реальні орієнтації читача не зникають тієї миті, коли він стає “Іншим”), залишається відкритим і питання про те, у якому смислі, приміром, романи Дж.Ролінг про Гаррі Поттера, здобувши популярність у дорослої аудиторії, *не є дорослою літературою?*

Існує ще одна апорія пересічного мислення про дитячу літературу — логіка негативних аберацій: “дитяча” — це “не-доросла”, “на противагу дорослій”, отже — “несерйозна”, “недосконала” і т. п. Оскільки головним “місцем (локусом) зберігання та відтворення повсякденного мислення є мова” [37, с. 205-206], пастки, як бачимо, розставляє тепер сама мова.

“Дитяча” — відіменниковий прикметник, семантичний фокус якого мотивується словами “дитина”, “діти”. Мовна практика засвідчує здатність слова виражати кілька значень [див.: 7, 224]: “призначена для дітей” (аналогічно “дитяча кімната”, “дитяча перукарня”); “властива дитині, належить дітям” (як “дитяча психологія”, “дитяча іграшка”); “не така, як у серйозної дорослої людини, незріла, наївна” (з поміткою “ірон., перен.” — наприклад, “дитяча вигадка”, “дитяча поведінка”). У повсякденному мовленні *про дитячу літературу* заактуалізованим виявляється саме переносне значення, розгортається процес декореляції прямого й непрямого модусів. Чому? З погляду конотативної семіології чинниками цього процесу можуть бути: 1) омонімічна словотвірна ремінісценція і 2) деетимологізація.

Справді, мовномисленнева компетентність навіть пересічного мовця референційно орієнтує на сприйняття окремої словоформи “дитяча” як присвійного прикметника (порівняймо “дівчача”, “хлоп’яча”, “жіноча” і т. п.), але в контексті словосполучення “дитяча література” подібні словотвірні аналогії відразу породжують підсвідоме почуття дискомфорту, якоїсь мовної ілюзії. Відомо ж бо, що “дитяча література” далеко не завжди складається з тих книг, які обирають самі діти, а радше утворюється тим, що діти *повинні* читати. Тобто “дитяча література” зовсім не означає реальної належності — “створена дітьми” чи “вибрана дітьми”. Суспільство звичайно розуміє факти дитячої креативності як імітативну діяльність, що відтворює відомі (“дорослі”) моделі. Навіть у випадку специфічного (шкільні стіннівки, рукописні збірки, щоденники, листування) або екстраординарного (шкільний самвидав, графіті) оприлюднення, писемної фіксації, ми говоримо радше

³ Невипадково ж назва першого розділу культової книги сучасності Дж. Ролінг про Гаррі Поттера — “Хлопчик, який вижив” (чи не є це прихованим натяком на бажану авторську аудиторію?).

про “дитячу літературну творчість” чи “писемний фольклор”, а не про “дитячу літературу”, про дитину як “автора” (ситуативний вияв персональних художніх здібностей), а не про “письменника” (пролонгований стан суспільно поцінованої фаховості). Спрацьовує одночасно і фактор традиційно високого статусу писемного слова, яке діти опановують значно пізніше, аніж починається процес дитячої словотворчості, тобто дитяча й доросла культура протиставлені ще і як “неписемна” та “писемна”⁴. Відтак у словосполучі “дитяча література” починає звучати оксюморонний обертон — від поєднання протилежностей: “низьке” (дитяча — *недоросла* якість) та “високе” (література — презумпція *дорослого*).

Піком гострого переживання “мовних пасток” можна вважати спроби *точного* слововживання, коли пропонується вживати вираз “дитяча література” у буквальному значенні — за аналогією до “дитячий фольклор” чи “дитячий живопис” [20, с. 203]. Такий “лінгвістичний переворот”, однак, веде до суперечності нового порядку: зважаючи на аксіологічні канони *літератури*, ми змушені говорити про “дитячу літературу” як творчість *найобдарованіших* дітей, тобто — *окремих* дітей, а відтак — відмовлятися від такого незаперечного уявлення про те, що *всі* діти геніальні⁵.

Отже, механізм суспільного визнання, крім уявлень про здатність і повноваження автора транслювати досвід, ідеали, знання або що, охоплює ще й організаційно-фінансові інституції — книговидання, ринок, де, зрозуміло, діти не є повноправними суб'єктами “символічного обміну” (Ж. Бодріяр). У літературному бутті “*дитячої літератури*”, як і “літератури для дітей”, неunikна присутність *дорослого* — коректора, редактора, упорядника, дизайнера, спонсора, критика, рекламіста, продавця, бібліотекаря, батьків, купівельно спроможного і національно (соціально) свідомого суб'єкта, який продукує та ідентифікує цінності стосовно дитинства.

Зрештою, сумнівним видається й оте загальникове “для дітей”. Кожен сьогодні погодиться з “Конвенцією про права дитини”: *людина як дитина* зумовлена характером її діяльності (гра, навчання, праця), визнаних прав та покладених обов'язків. Однак і в приватній сфері, і в громадському житті ми звичніше довіряємо переконливості цифр, які змушують думати про “маленьких громадян” у параметрах соціальної метрології⁶ (мало років — багато років). Звідси — поняття “малолітній”, “неповнолітній” (а “повнолітній” — це ще дитина чи вже дорослий?) з усіма відповідними наслідками: *точність* не сприймається як *конкретність*. Тому налички, подібні до “книги для дошкільників” чи “література для молодшого (середнього, старшого) шкільного віку”, вимагають сьогодні пильності до “табелів про ранги”, за допомогою яких

⁴ З цього погляду контури “галактики Гутенберга” (М. Маклоен) стають специфічнішими, а думка про те, що винайдення писемності “розділило культури світу на два типи: “писемні” й “неписемні”, причому неписемна культурна зона весь час звужувалася, відступаючи на периферію великих світових цивілізацій чи зберігаючись у природних геоетнічних “заповідниках” і, крім того, “неписемні” форми й надалі існують всередині “писемних” культур, обіймаючи в них окремі царини соціального простору” [24] стає багатозначною у перспективі “доросле / дитяче”.

⁵ Синдром “Міну Друе”, за Бартом [3, с. 52].

⁶ Підставою для таких висновків є нормативно-правові документи різноманітних соціальних галузей, які по-різному визначають “дитину” через її віковий статус (див. матеріали сайту www.liga.kiev.ua).

дорослі позбавляються зайвого клопоту розуміти *індивідуальність* (а отже — і дбати про *особистість*)⁷.

Загалом повсякденна рефлексія з настановою вибору адекватних мовних засобів на означення реальних об'єктів дрейфує повз значення *присвійності* і *відносності* словосполучки “дитяча література” в бік *якісних* (емоційно-експресивних) характеристик. Генетично механізм перемотивації може бути зумовленим і матрицею бінарної картини світу з її семантико-структурними (відповідно — семантико-аксіологічними) координатами. З цього погляду феномен дихотомії “старий — молодий”, яка заснована передусім на розрізненні фізіологічних особливостей людини впродовж різних періодів життя (зріст, розмір і пропорції тіла, основні форми життєспроможності), має свою специфічну екстраполяцію. У культурі протиставлення “старий — молодий” (онтологічна модальність) реалізується в перспективі “головний — неголовний” (статусна модальність) та “предки — нащадки” (часова модальність); інтерпретація ж стосується вікового плану (як відношення за віком, у зв'язку з різними віковими циклами), соціального (відношення, що визначає суспільну ієрархію) та генеалогічного (відношення, що визначає родинні зв'язки) [14, с. 179]. Явище контамінації модальностей (старший — дорослий, головний, предок; молодший — малий, неголовний, недосвідчений, нащадок) і закономірне, і парадоксальне водночас. З одного боку, воно спричинене символічною природою людського мислення, де “символи функціонують так, що особиста й соціальна поведінка людини й світогляд (аксіологічно орієнтована модель світу) навзаєм підтримують одне одного в рамках єдиної системи” [23, с. 169]. З іншого боку, це явище контамінації знову-таки демонструє суперечливість реального досвіду та культурних стереотипів. Справді, дитинство сприймається сьогодні як окрема, важлива частина людського життя, що визначає поведінку й стан дорослого, і водночас — тільки як невпинний рух назустріч дорослому, перфектному й раціональному станові. Бути дитиною — означає *не бути дорослим*, але *дорослішати*. Тому бути дитиною — означає бути лише фрагментом, моментом великої історії *становлення*, початок якої — народження, а кінець — Людина. Цю історію з відповідними ієрархіями і домінантами будують ті, кому вона *відома цілком*, хто перебуває в кінці дистанції і тому мають (думають, що мають) привілеї так *думати*, так *впорядковувати*, *означувати* її в сюжет взаємодії *дорослих* і *дітей*. Так виникає специфічний “пучок” конотацій: “дитячий” — “невеликий”, “незначний”, “несерйозний”, “недорозвинений”, “недосвідчений”, “залежний”, “не здатний (до чогось)”, “далекий від досконалості”, “примітивний”, “минуший”, “пересічний” (до цього ж асоціативного поля потрапляють і “наївний”, “інфантильний”)⁸.

Здоровий глузд, заякорений в мові та стереотипних бінарних координатах існування, витворюючи поняття про “дитячу літературу”, окреслює, відділяє, розмежовує певну множину явищ, водночас протиставляючи її іншій множині —

⁷ Приміром, у сучасному книговиданні постала проблема нових “вікових адрес” дитячої книги з урахуванням процесів акселерації та дестратифікації читацьких груп [див. про це: 25, с. 30-33].

⁸ Порівняймо: “Дитячі ціни на дорослі товари” (реклама); “Дитиратура” (в дискусіях про Інтернет-проект мережевої літератури одна із зневажливих назв *неканонічної* форми словесності); “Дитяче лепетання” (емоційне, надто швидке (звідси — спонтанне, невиважене, *несерйозне*, не варте уваги) мовлення) і т. п.

тому, чим вона, як уявляється, *принципово бути не може: дорослій літературі*. Саме в дискурсі повсякденного мислення конститується *межа* між культурними феноменами, а в “природній мові відображається певний спосіб сприйняття світу, нав'язуваний в ролі обов'язкового усім носіям мови” [1, с. 629]. У цьому сенсі поняття “дитяча література” набуває своєрідної ілюктивності: номінуючи явище, вирізняючи його з-поміж інших, воно далі прокладає демаркаційну лінію в аксіологічних координатах, примушуючи приймати легітимність такого поділу, щоразу його впізнавати і визнавати. Оце “щоразу” стосується тепер *усякого* вживання поняття, у теоретичному дискурсі також, де влада мови обертає “волю-до-знання” на “волю-до-влади” (М. Фуко). Чому?

Загалом критична свідомість у своїх основах опирається на природну мову, однак, як відзначає А. Компаньйон, “теоретики займаються очищенням термінів, узятих із побутового вжитку, — таких, як література, автор, намір, смисл, тлумачення, зображення, зміст, суть, значення, самотність, історія, вплив, період, стиль тощо” [17, с. 19]. Тому теорія літератури, за своєю суттю, покликана бути контрдискурсом, що не приймає “засновків повсякденного мислення про літературу як samozрозумілі”, проблематизуючи їх, “розглядаючи як історичні побудови, як умовності” [17, с. 20]. Теорія має протистояти спонтанному мисленню, виступаючи елементом конфліктної структури, де “опірність теорії є опірність до вживання мови про мову, а отже, є опірність мови самій собі або можливості того, що мова вміщує фактори чи функції, які не можна звести до інтуїції” [22, с. 487]. Тим паче, коли буденним мовним стереотипам властиве аж ніяк не нейтральне забарвлення. Що ж маємо насправді? Специфікація літературознавством поняття “дитяча література” розбудовує, з одного боку, повсякденні кліше (тобто первинний мовний знак, за Р. Бартом, стає формою, засобом вираження для нового, *міфічного* смислу-поняття [3, с. 78-79]), а з іншого — інертно вбирає топоси інших суспільних наук (*чужу* риторичу).

Справді, у літературознавстві словом “література” прийнято називати все те, що стосується до сфери *високої, класичної* літератури. *Інша* література має навіть окремі назви: *масова, паралітература, белетристика, “низова”* тощо [див.: 18, с. 8-10]. “*Дорослої літератури*” навіть у цій ієрархії немає, адже поняття з'являється суто спекулятивно, як неодмінний семантичний опозит, і тому, на думку М. Петровського, “слово “дорослий” доводиться брати в лапки, наголошуючи умовність, приблизність і навіть фіктивність терміна. Адже ніякої “дорослої літератури” не існує, слово виникає лише тоді, коли треба “виділити” дитячу літературу... “Доросла” тут означає “вся література, крім дитячої”, а дитяча — “вся, за винятком дорослої”. Одне невідоме означається за допомогою іншого, ще більш невідомого. Це замкнуте коло” [28, с. 37]. Однак саме “дорослій літературі” передбачено означати “справжня література”, “література як така”, тобто та сама “висока, класична”, тобто в понятті “література” збігаються нейтральні й водночас позитивні засновки, формуючи комплекс меншовартості усіх *інших* літературних типів, “дитячої літератури” також. Зауважмо, що комплекс цей розбудовується і через “прецедентні дискурси” — вплив соціологічних, педагогічних, психологічних (отже, все тих же “зовнішніх”) концептуалізацій, у рамках яких “дитячу літературу” розглядають як *універсальний*

*дидактичний проект*⁹, що обходить, применшує (навіть ігнорує за певних обставин) ігрову функцію літератури загалом, натомість акцентуючи увагу на її суто виховних, навчальних, пізнавальних можливостях [див.: 30, с. 3-10; 12, с. 7-89; 33; 38, с. 7-8]. Однак не можна забувати, що сама ідея Проекту постає в цілком конкретних культурно-історичних обставинах: Просвітницький філантропізм та нова концепція дитинства [2, с. 44-59], розвиток шкільної освіти з відповідною “інфраструктурою” (підручники як прото-“література-для-дітей” й адаптовані до гаданих можливостей дітей художні твори, адресні “мораліте” й дидактична поезія [21]); High-Tech свого часу — винайдення книгодрукування, яке не лише дало змогу (ре)продувати культурні смисли, а й закріпило в практиці певні культурні форми.

Тому коли сьогодні літературознавство намагається уніфікувати поліморфні й поліфункціональні явища, адресовані дитячій аудиторії, пояснити назагал складність генези й функціонування всього корпусу дитячої літератури її “педагогічною необхідністю”, а специфіку — “психологічною достовірністю”, нормуючи тим коло дитячого читання і принцип творення *художніх* текстів для дітей, дитяча література перетворюється на своєрідний “міфологічний”¹⁰ предикат. З одного боку, це — назва реальної форми літературного буття, а з іншого — ціннісне судження, метамовна *фігура*:

— *етимологічна* (ключове слово вимагає літературознавчого контексту);

— *кондиційна* (онтологія охоплює соціальну природу явища як процесу і продукту суспільної комунікації, що загалом належить до широкої антропологічної перспективи культурної трансляції досвіду, однак під дією повсякденних стереотипів, тривалої “політико-ідеологічної інженерії” [11, с. 74-78] і впливом інших суспільних дискурсів редукується до проекту такого собі “педагогічного монологу” засобами слова, художнього також, яке дитину із суб'єкта розвитку перетворює на об'єкт впливу);

— *маргінальна* (потребує додаткового обґрунтування та нових, ще не зовсім відрефлексованих координат: “тип культури / тип естетичної свідомості; “література / не-література”; “літературне буття / буття книги” [32, с. 14]; очікує переконливого доведення так званої “теореми Веллека-Воррена”: як можуть “соціальні відношення бути “конструктивними” і визначати художність творів мистецтва” [35, с. 123]).

Отже, “первинні” і “вторинні”, “природні” й “штучні” міфи, як звичайно, утворюють стійку сув'язь, перетворюючи дитячу літературу на “несерйозний”, “недоречний”, “непрестижний” предмет фахових зацікавлень літературознавства, згнічуючи й маргіналізуючи теоретичні повноваження цього повноправного об'єкта наукового дискурсу.

Отже, важливо зрозуміти цю міфічну природу літературознавчого погляду на рецептивний, радикально зорієнтований на читача проект — дитячу літературу, що й означатиме перший крок у спробі думати про неї “інакше, ніж думав дотепер” (М. Фуко). І рід, звичайно, не в самих термінах, а в інших принципах підходу до цього феномену, коли редуکتивне бачення множини літературних явищ сьогодні повинно би змінюватися на усвідомлення багатомірності художнього буття, коли

⁹ Взяти хоча б статус навчального курсу “Дитяча література” як *методики виховання читача* — метамови *педагогіки*, а не *теорії літератури*.

¹⁰ У бартівському сенсі — як “вторинна семіологічна система” [3, с. 78].

протилежності сприймаються не як абсолютні, а різноманітність мислиться функціонально — як історично, культурно, *прагматично* зумовлена. Зрештою, коли головна увага спрямовується до пошуку міждискурсивних, міжтекстуальних зв'язків епістемічно різних естетичних форм, коли “культурна доцільність” функціонування маргінальних (з погляду історико-літературного канону) жанрів” таки “не викликає сумнівів” [5, с. 48] і визнається “імператив подолання опозиції “центральных, провідних і маргінальних, “периферійних” явищ літературного процесу” [5, с. 48]. Однак, як стверджує Тамара Гундорова, подібні “проблеми видаються дуже далекими для нашої української реальності”, де “літературознавчі студії різко віддалені від масової культури, кіберкультури, кіно, реклами і т.п.” [9, с. 12]. І саме внутрішньою суперечливістю між готовністю і бажанням *функціонального* сприйняття літератури¹¹ і “мінус-присутністю” чи неадекватністю окремих її дискурсів у полі наукових рефлексій¹² можна пояснити маргінальний статус дитячої літератури в Україні — як художнього феномену (за субсистемними ознаками “вічнозеленої гілки, парості художньої літератури” [16, с. 9]) і як периферії критичних рефлексій з утворенням суцільного поля історико-літературних описів та аналогізуючих проєктів¹³. Можливість і потреба же фахових, з новітніх методологічних позицій досліджень цього різновиду письменства підтверджує і досить промовистий факт — майже одночасна поява 2002 року книг української та болгарської дослідниць, що стосуються “конкретно-адресних” літературних творів: бібліознавчого посібника Емілії Огар “Дитяча книга: проблеми видавничої підготовки” [25] та праць Маргарити Славової “Попелюшка літератури” [32] й “Волшебное зеркало детства” [31]. Книги суголосні у тому, що відстоюють потребу розглядати письменство для дітей у комунікативних вимірах, відповідно до нових соціокультурних і геополітичних реалій, теперішніх уявлень про дитинство, з урахуванням здобутків української та світової наукової й видавничої практики, не ігноруючи “артефактного канону” (дитячої книжки) літератури для дітей, кореляції його з поетикальним.

Отже, на часі, на нашу думку, дослідження дитячої літератури в ширших координатах — семіотичних, де вона постає як явище *транстекстуального* *смыслеутворення* в культурі, пов'язаного з можливостями і межами інтерсуб'єктної трансляції знань в *розповідному режимі*, а відтак — не лише результат соціокультурної взаємодії, але й самий процес¹⁴ символічної цілеспрямованої активності людей, в ході якого поняття “дорослого” й “дитячого” пов'язують естетичну діяльність з креативно-рецептивною ситуацією, із суспільною і

¹¹ Згідно з дискурсивною концепцією літератури Цв.Годорова [34, с. 367-369]. Нагадаємо, що С. Павличко десятиліття тому вела мову про розширення наукових горизонтів літературознавства, визнаючи перспективними феміністичні [26, с. 488] та постколоніальні [26, с. 634] студії. Т. Гундорова, проте, відзначає, що в Україні “попри поширену риторіку постколоніального типу сама постколоніальна критика... не розвинулася” [9, с. 10], а фемінізм виявився єдиним типом культурних студій.

¹² Т. Гундорова ставить жорсткіший діагноз: “Посттоталітарна свідомість ... значною мірою базована на тоталітарних моделях мислення, незважаючи на всі спроби іронізувати її” [9, с. 13].

¹³ Докладний огляд див. у нашій статті “Дитяча література: на шляху теоретичного усвідомлення” [27].

¹⁴ Див.: [6, 35-37].

моральною позицією адресанта і адресата художнього повідомлення. Сподіваємося, що такий фокус дослідження стане подвійним “прийомом відкриття” [13, с. 271]: *повноправного об'єкта* українського літературознавства та *методологічно цікавого об'єкта* наратологічних студій.

1. *Апресян Ю. Д.* Дейксис в лексике и грамматике и наивная модель мира // Избранные труды: В 2 т. — Москва: Гнозис, 1995. — Т. 2. — С. 629-650.
2. *Арьес Ф.* Ребёнок и семейная жизнь при Старом порядке. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. — 416 с.
3. *Барт Р.* Избранные работы: Семиотика: Поэтика. — Москва: Прогресс, 1989. — 616 с.
4. *Бойцун І. С.* Твори Є. Гуцала для дітей: проблеми художньої майстерності: Автореф. дис. ...канд. філол.наук. 10.01.01. — Запоріжжя, 2000. — 20 с.
5. *Брайко О.* Екзистенційні проблеми крізь призму детективного жанру (романи Євгенії Кононенко) // Слово і час. — 2003. — № 2. — С. 48-57.
6. *Брокмейер Й., Харре Р.* Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы // Вопросы философии. — 2000. — № 3. — С. 29-42.
7. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. — Київ; Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2001. — 1440 с.
8. *Гундорова Т.* Дещо про “мінус-присутність” української літературної теорії // Слово і час. — 1994. — № 7. — С. 61-62.
9. *Гундорова Т.* Чи потребує Україна нової методології із Заходу, або Криза академічного літературознавства // Вісник Фулбратівського товариства. — 2002. — № 8. — С. 10-14.
10. *Д'яков А. С., Кияк Т. Р., Куделько З. Б.* Основи термінотворення: Семантичні та соціолінгвістичні аспекти. — Київ: ВД “КМ Academia”, 2000. — 218 с.
11. *Добренко Е.* Формовка советского читателя. Социальные и эстетические предпосылки рецепции советской литературы. — СПб: Академический проект, 1997. — 321 с.
12. *Долженко Л. В.* Рациональное и эмоциональное в русской детской литературе 50—80-х годов XX в.: Монография. — Волгоград: Перемена. — 2001. — 241 с.
13. *Женетт Ж.* Фигуры: В 2 т. — Москва: Изд.-во им. Сабашниковых, 1998. — Т. 2. — 472 с.
14. *Иванов В. В., Топоров В. Н.* Славянские языковые моделирующие системы (Древний период). — Москва: Наука, 1965. — 246 с.
15. *Ізер В.* Процес читання: феноменологічне наближення // Слово. Знак. Дискурс: Антологія світової літературно-критичної думки XX ст. / За ред. М.Зубрицької. — Львів: Літопис, 1996. — С. 263-276.
16. *Кіліченко Л. Н.* Українська дитяча література: Навч. посібник. — Київ: Вища школа, 1988. — 263 с.
17. *Компаньон А.* Демон теории. — Москва: Изд-во им. Сабашниковых, 2001. — 336 с.
18. *Кормилов С. И.* О соотношении “литературных рядов” (Опыт обоснования понятия) // Известия АН. Серия литературы и языка. — 2001. — Т. 60. — № 4. — С. 3-11.
19. Лексикон загального та порівняльного літературознавства. — Чернівці: Золоті литаври, 2001. — 636 с.

20. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. – Київ: ВЦ “Академія”, 1997. — 752 с.
21. Луценко І. А., Подолінний А. М., Чайковський Б. Й. Зародження і розвиток давньої української дитячої літератури (XI — XVIII ст.) // Слово і час. — 1995. — № 3. — С. 69-75.
22. Ман де П. Опірність теорії // Слово. Знак. Дискурс: Антологія світової літературно-критичної думки XX ст. / За ред. М. Зубрицької. — Львів: Літопис, 1996. — С. 480-494.
23. Мелетинский Е. М. Поэтика мифа. — Москва: Наука, 1995. — 400 с.
24. Неклюдов С. Ю. О слове устном и книжном // <http://members.fortunecity.com/slavaaa/ya.html>
25. Озар Е. Дитяча книга: проблеми видавничої підготовки. — Львів: Аз-Арт, 2002. — 160 с.
26. Павличко С. Теорія літератури. — Київ: Видавництво Соломії Павличко “Основи”, 2002. — 679 с.
27. Папуша О. Дитяча література: на шляху теоретичного самоусвідомлення // *Studia methodologica*. — Тернопіль: Підручники & Посібники, 2002. — Вип. 12. — С. 119-125.
28. Петровский М. “На канавке воду пил...” // Детская литература. — 1990. — № 5. — С. 36-39.
29. Програма курсу “Дитяча література” для студентів філологічних спеціальностей / Укл. Р. Є. Стаднійчук. — Київ: ІСДО, 1994. — 28 с.
30. Психология детства в художественной литературе XIX–XX веков: Хрестоматия. — Москва: Издательский центр, 2001. — 352 с.
31. Славова М. Волшебное зеркало детство. Статьи о детской литературе. — Київ: ПЦ “Київський університет”, 2002. — 92 с.
32. Славова М. Попелюшка літератури. Теоретичні аспекти літератури для дітей — Київ: ПЦ “Київський університет”, 2002. — 81 с.
33. Стаднійчук Р. Дитяча література: від реалій до ідеалу // Слово і час. — 1994. — № 9-10. — С. 41-44.
34. Тодоров Цв. Понятие литературы // Семиотика / Составление, вступ. статья, общ. ред. Ю. С. Степанова. — Москва: Радуга, 1983. — С. 355-369.
35. Уэллек Р., Уоррен О. Теория литературы. — Москва: Прогресс, 1978. — 324 с.
36. Фуко М. Археология знания. — Киев: Ника-Центр, 1996. — 208 с.
37. Шкуратов В. А. Историческая психология. — Москва: Гнозис, 1997. — 311 с.
38. Nikolajeva M. Introduction to the Theory of Children's Literature. — Tallinn: Kipjastus, 1997. — 108 p.
39. Shavit Z. Poetics of Children's Literature. — Athens; London: The University of Georgia Press, 1986. — 200 p.

THEORETICAL DISCOURSE OF CHILDREN LITERATURE:

Olha Papusha

*V. Hnatiuk State Pedagogical University of Ternopil
M. Kryvonis st., 2, 46027, Ternopil*

In the paper the author analyses semantic competence and non-terminological character of the concept of „children literature” and makes an attempt to deconstruct ideological and rhetorical practice of constituting the objects of theoretical discourse in contemporary literary criticism. The paper offers narratological perspective as a functional strategy of the study of cultural phenomena.

Key words: children literature, metalanguage of science, narrative.

Стаття надійшла до редколегії 13.04.2003

Прийнята до друку 15.05.2003