

## ДИТЯЧА ЛІТЕРАТУРА: ДО ПИТАННЯ ІСТОРИЧНОЇ ПЕРІОДИЗАЦІЇ

Дитяча література розглядається як явище, що перебуває в постійному розвитку. У різні історичні епохи постійно змінюється співвідношення її естетичного, виховного й науково-пізнавального змістів. Тож саме незмінне “тіло” дитячої літератури, узятє за багато століть, постає як доволі компактне, якщо врахувати “тексти-мігранти”, які то потрапляють, то зникають із дитячого “канону”. У статті досліджується періодизація історії дитячої літератури, її специфічний зміст і особливості кола дитячого читання.

*Ключові слова:* література для дітей та юнацтва, історія літератури, педагогіка, рольовий статус.

*Borys Shalahinov. Theoretical reflections on the historical periodization of children's literature*

Children's literature is treated here as a constantly developing phenomenon. Different historical periods establish different proportions of aesthetical, educational, and cognitive elements. Therefore, the main body of children's literature generated in the course of many centuries is rather compact, especially if we consider the “wandering” texts which are sometimes taken into the canon of children's literature and sometimes are excluded from it. The paper explores the periodization of children's literature, its specific substance and the basic peculiarities of canon of children's reading.

*Key words:* children's and juvenile literature, literary history, pedagogy, role status.

Історія дитячої літератури – надзвичайно молода наукова дисципліна. І водночас – величезний обсяг текстів за багато століть [див.: 6; 8; 9; 10]. Досі точаться суперечки навколо її місця в історії літератури та мистецтва [див.: 2; 3]. За її науковий статус сперечаються літературознавство й педагогіка [див.: 7].

Ні в кого не викликає сумнівів, що дитину ще в далеку давнину навчали читати у спеціальних школах, а отже, мали існувати тексти, призначені спеціально для дитячого читання. Чи не з цих текстів поступово розвинулася дитяча література як соціальний і естетичний феномен? Тож спробуймо розглянути дитячу літературу як явище, що перебуває в постійному *історичному розвитку*. Для нас безсумнівно, що в різні історичні епохи змінюється також співвідношення її естетичного, виховного й науково-пізнавального змістів [див.: 5]. Вочевидь, саме в наші дні попит на дитячу літературу став надзвичайно високим, соціальна роль визначилася, а отже, процес естетичного формування досяг певної вершини. Це дозволяє дослідникові побачити потрібну історичну дистанцію, знайти ту педагогічну й естетичну точку опори, що дає змогу дійти необхідних висновків [див.: 1; 4; 9].

Об'єктом нашої студії буде не естетична специфіка дитячої літератури, а її *історія* як самостійний науково-дослідницький ареал. Серед великої кількості текстів, написаних спеціально для тої вікової групи, яку прийнято називати дитячою, ми можемо більш-менш чітко виокремити твори художнього змісту. Саме вони у своїй сукупності й стануть матеріалом для наших роздумів.

Проте це не знімає питання, а навпаки, збільшує їх. Зокрема, із цього пункту починається неминучий діалог з педагогікою та ідеологією. Адже серед “літературних” текстів, що їх педагоги вводять у коло дитячого читання, ми знаходимо багато таких, що за сучасними мірками до них не належать (міфологічні й релігійні твори різних народів, біблійні оповіді, морально-настановча література); а також ті тексти “для дорослих”, яким притаманна рясна ідеологічна чи політична забарвленість або тенденційний науково-просвітницький зміст, що з часом зводить їхню читацьку актуальність нанівець. А це означає, що саме “незмінне тіло” дитячої літератури, узятє за багато століть, постає як доволі компактне, якщо врахувати “тексти-мігранти”, які то потрапляють у дитячий “канон”, то зникають із нього.

Крім того, виявляється, що в різні епохи вважали неоднаковими самі вікові рамки дитинства; а це спонукає дослідника визначити для кожної епохи окремо психологічні та фізіологічні межі дитинства, а отже, і специфіку естетичних потреб дитини. Тому предмет дитячої літератури складають, крім самих текстів, педагогічні, фізіологічні, лінгвістичні та соціологічні аспекти, які для історії “дорослої” літератури можуть бути просто зайвими.

1. *Про періодизацію історії дитячої літератури.* Історик питання нерідко виходить з переконання, що явище на самому початку найчіткіше виявляє свою родову та видову природу, бо ще не затьмарене наслідуваннями та науковими упередженнями. Проте самі факти з далекого минулого потребують складного опосередкованого обґрунтування. Найскладніше тут для дослідника уникнути модернізації, тобто розгляду минулого з позицій сучасних уявлень про предмет. Це повністю стосується початків історії дитячої літератури, яка завжди тісно пов'язана з притаманним конкретному суспільству розумінням функції та завдань літератури і всього мистецтва. Зокрема, в епоху змістової нерозчленованості міфологічного мислення не могло йтися про якийсь спеціальний дитячий сегмент міфології.

Дитяча література тісно пов'язана також із розумінням місця дитини в суспільстві, специфічної дитячої психології та інших особливостей дитячого віку. На початку історії розподіл соціальних ролей був не за віковим, а за статевим принципом, коли діти виконували роботу нарівні з дорослими. Підліток уважався дорослим після того, як проходив спеціальні випробовування й отримував нові права – брати участь у загальних зборах, носити бойову зброю, одружуватися тощо. Багато століть статус дитинства визначали, тільки співвідносячи його з дорослим віком. Зміст самого ж дитинства не здавався оповідачеві чимось значущим – зокрема, у грецьких романах про “знайд”, яких “виховували” на природі домашні тварини; в Євангеліях через незначний початковий статус немовляти акцентувалася значущість особи в дорослому віці.

Дитяча література тісно пов'язана із системою виховання, з “виховною моделлю особистості” в кожному конкретному історичному періоді. У давнину “педагогом” була або вся община, або універсальний наставник (жрець, правитель, господар патріархального дому тощо). Метою було виховання тих рис, що відповідали загальнопоширеній *нормі*. Тож в адресованих дитині текстах давнього періоду нас мусять насамперед цікавити соціальна норма, суспільний статус дитини та умови, за яких вона могла прилучитися до такої літератури. Ці тексти добре відображують шкалу соціальних цінностей, де кожний (незалежно від віку) займав свій щабель і отримував відповідну “науку”. У деяких суспільствах з ускладненою державною ієрархією кар'єра людини залежала від якоїсь одної розвинутої спеціалізації, наприклад, в Єгипті – від уміння красиво писати, у Китаї – від грамотності та володіння музичними інструментами тощо. За таких умов дитячої літератури в нашому розумінні просто не могло бути.

Уперше вимоги всебічного виховання знаходимо в текстах, адресованих дітям – майбутнім можновладцям. Про це свідчать “Повчання Володимира Мономаха”, “Гаргантюа і Пантаґрюель” Ф. Рабле як історія виховання принца, байки Ж. Лафонтена, призначені для французького дофіна, “Казки моєї матінки Гуски” Ш. Перро, написані для придворного середовища. М. Карамзін писав свою “Історію держави Російської”, а В. Жуковський перекладав поеми Гомера для дітей російської корони.

Наведені приклади свідчать, що дитинство в давнину не мало самостійного ціннісного статусу. Його розглядали всього лише як “перед-дорослий” стан,

який людина мусила якнайскоріше пройти, щоб мати можливість користуватися “дорослими” правами. Поважали тільки дорослу людину. Від неповнолітнього правителя чи вельможі вимагали дотримання всіх норм поведінки й мислення дорослого.

На нашу думку, *історична періодизація* дитячої літератури має враховувати якраз зміни в статусному значенні дитинства. Цікаво, що навіть Руссо, який першим обґрунтував новий, модерний статус дитини (дитинство – це самоцінний етап життя, що має свій неповторний зміст), не написав для дітей жодного твору. Це свідчить про те, що, попри певні прориви у філософії, громадська думка щодо дитини прокинулася значно пізніше й не готова була бачити в ній читача із власними специфічними інтересами.

Відповідно були налаштовані педагоги й законодавці. Дж. Свіфт у “Гуллівері” (1726) виступив проти групового виховання дітей, яке, нівелюючи індивідуальність, перетворює їх із часом на легку в управлінні слухняну й бадью масу. “Історія Тома Джонса, знайди” (1747) Г. Філдінґа свідчить, що англійські педагоги не враховували особливостей дитячої психології і розглядали дитину в цілому як маленького дорослого. К. Маркс, критикуючи в середині XIX ст. трудові закони в Англії та Німеччині, вимагав зменшення трудового навантаження для дитини на тій підставі, що їй потрібний ще окремий час на розвивальне дозвілля (навчання). Людину тоді вважали дорослою у 12-14 років.

Тож першим етапом дитячої літератури ми вважаємо всю давнину до переломного моменту на межі XVIII-XIX ст. Саме тоді романтики запровадили “модерністичний проект”, що передбачав виховання духовно й фізично гармонійної людини, починаючи з дитячого віку. До центру їхньої уваги вперше потрапили ті структурно тонкі виміри, які раніше залишалися в тіні метафізичної “родової сутності” людини. Це дитина, жінка, соціально знедолена, національно визискувана й расово гноблена людина тощо.

Протягом усього XIX ст. як другого періоду остаточно утверджується ідея специфічності дитячого віку. Утворюється наука про дитячу психологію, розвивається окрема дитяча педагогіка, і як наслідок – суспільство визнає специфічні, окремі від дорослих, *естетичні* і *світоглядні* інтереси та потреби дитини. Уся філософська література від І. Канта до Ф. Ніцше не випускає з поля зору дитину. Але тепер акцент у вихованні, навчанні й літературній просвіті переміщується з прямолінійного суспільного утілітаризму на психологічно складніші, емоційно тендітніші інтереси самої дитини. Дитина не лише виступає як персонаж, а й стає адресатом мистецтва, що створюється спеціально для неї (в основному літератури й музики). Романтики активно впроваджують фольклор у коло дитячого читання, створюють стильовий “канон” відповідних жанрів (казка та ін.), які значно відрізнялися від автентичного першоджерела.

У цей період остаточно розпадається первісний “синкретизм” літератури з притаманною їй доволі непевною віковою адресацією й виникають усі ознаки специфічно “дитячої” естетики художнього твору, зокрема соціально-психологічна тематика і проблематика. Прикметно те, що деякі твори попередніх епох навіть спеціально адаптують для потреб дитячого читання (“Дон Кіхот”, “Мандрі Гуллівера”, “Робінзон Крузо” та ін.).

Якщо розглядати періодизацію в транснаціональному плані, то, на нашу думку, законодавцем для всієї європейської дитячої літератури історично стала французька література. Цікавий приклад – казки Я. та В. Ґрімів, де знаходимо славнозвісні сюжети Ш. Перро, які ці вчені записали в Німеччині з вуст живих носіїв! Французькі діти були, вочевидь, найосвіченішими в Європі. Знать у Франції була найкультурніша, і це потребувало спеціального виховання

молодого покоління класово свідомих дворян. Французи перші зрозуміли, що саме книжка може бути найважливішим засобом такого виховання. Першою “педагогічною утопією” став твір Ф. Рабле “Гаргантюа і Пантаґрюель” (середина XVI ст.). Щоправда, як уже було зазначено, ішлося про виховання насамперед дітей знаті.

Логіку російської дитячої літератури легше зрозуміти, якщо розглядати її після французької й німецької. У момент свого зародження вона спиралася на іноземні прецеденти. Про це свідчить, зокрема, “Руслан і Людмила” О. Пушкіна, зразком для якого стали ірої-комічні поеми М. Боярдо і Л. Аріосто (XV–XVI ст.). Самий же інтерес до давнини склався під впливом німецької романтики, популяризатором якої тут був В. Жуковський. Проте в XIX ст. росіяни вирвалися вперед, бо порушувала питання соціалізації гостріше й відвертіше від англійців та французів, які дитину трактували аж до кінця XIX ст. в річищі сентименталізму Руссо (Діккенс, Мальо, Жуль Верн, Гаґґарт, Бернетт тощо). Марк Твен наважився на серйозний тон розмови з дитиною (“Пригоди Гека Фінна”) слідом за російськими авторами.

Наступні два періоди – третій і четвертий – належать відповідно XX ст. і останнім трьом-чотирьом десятиліттям на межі XX–XXI ст. Кожний із періодів має свої внутрішні етапи, пов’язані з конкретними подіями суспільного, навіть державного життя, тож аналіз потребує конкретно-історичного підходу. Наприклад, у XX ст. в Європі – це до- і післявоєнна література; у Німеччині до того ж – література НДР, література ФРН та література “після повалення Берлінського муру”; в Україні, у Росії – до Жовтневої революції, література 1920-х років, література часів культу особи (“соцреалізм”), література 1960–1980-х рр., література після розпаду СРСР...

У період пізнього Модерну (друга половина XX ст.) автори відображують зовсім нову ситуацію з дитиною в суспільстві споживання, бюрократії і дозвілля. Тут узагалі кардинально змінюється ставлення до дитини, жінки, до сексуальних стосунків, до праці й відпочинку, до мистецтва та релігії, до сенсу життя тощо. В умовах постіндустріального суспільства та його зверх-організованості по-новому розглядають людину як потенціал для розбудови майбутнього. Значення “модерністичного проекту” самодостатньої, гармонійно розвиненої людини стримко падає. Та головне – *змінюється сама дитина* – умови життя та потреби щодо дозвілля, ставлення до навчання та виховання, виконання певних соціальних обов’язків, узагалі соціальні й рольові взаємини зі світом дорослих.

Прикметною рисою останнього періоду стає те, що відбулися суттєві зміни в адресації та рецепції дитячої літератури. Остаточно утворюється спеціальне коло авторів, що пишуть тільки для дітей. Водночас акцентція на визначальних особливостях дитячого життя, його “індивідуалізація” в літературі поступово призводить до розмивання тематико-проблемно-стильової межі між “дорослою” і дитячою літературою. Цьому сприяв також прогрес книгодрукування й поліграфії, а в наші дні – медійних технологій. Цікаво, що в першій половині XX ст. батьки навіть карали дітей за таємне читання “дорослої” літератури. Зараз маємо друге після XVIII ст. повернення літературної “синкретичності”. Здається, що часом самі автори не знають, де їхні вимоги до дитини, що читає, перевищують її естетичний, психологічний і соціальний досвід!

2. *Про зміст історії дитячої літератури.* Історія як наукове дослідження має простежити процес розвитку матеріалу й виявлення в ньому причинно-наслідкових зв’язків. Суть розвитку в найтриваліший перший період дитячої літератури полягає в поступовому утворенні передумов для розпаду “транс-вікового синкретизму” і спеціалізації *суто дитячих* інтересів і запитів.

Тут не обійтися без огляду властивих епосі основних психологічних, соціальних і релігійних уявлень про дитинство. Уявлень, що й самі залежать від невпинного процесу індустріалізації європейського суспільства та пов'язаного з цим знеособлення і психологічного відчуження людини. Саме такі уявлення спонукають авторів “дорослої” літератури звертатися до дитини як до свого читача або виводити її як персонажа творів. Прикметно, що педагогічна теорія Руссо (“Еміль, або Про виховання”, 1761) була орієнтована на те, щоби врятувати європейську цивілізацію від морального занепаду через збереження всього природного, безпосереднього і широго, що є в дитині (але неминуче зникає в дорослій людині). З позицій руссоїзму, тобто природного “здорового глузду”, яким наділена дитина, виступали проти соціальної несправедливості В. Гюґо (“Знедолені”), Ч. Діккенс (“Пригоди Олівера Твіста”), проти расизму й рабства в США Г. Бічер-Стоу (“Хатинка дядька Тома”), Марк Твен (“Пригоди Гека Фінна”) та ін.

В Англії Нового часу спостерігаємо дві тенденції: одна в річищі просвітницького утилітаризму пропагує, боротьбу з “афектами”, що затьмарюють “здоровий глузд”, і намагається поставити в центр дитячої літератури педагогіку боротьби зі “згубними афектами”. Цілі покоління XIX ст. були виховані в душі холодного пуританства, бездушного етикету, рабської залежності від суспільної думки, – тих правил, що їх критикували у своїх сатирах О. Уайлд, Б. Шоу, Дж. Голсуорсі та ін. Друга тенденція, навпаки, убачала саме в дитині, ще не зіпсованій буржуазною мораллю, джерело справжньої душевності, людяності й доброти, здатність щирого співчуття знедоленим (Ч. Діккенс). Ця тенденція передалася російській літературі з її особливою увагою до життя дитини (Ф. Достоєвський, Л. Толстой, В. Короленко та ін.). Автори XIX ст. розуміли дитину в ракурсі “модерністичного проекту”, тобто пристрасно оцінювали її роль та можливості в розбудові цивілізації майбутнього, що має стати досконалішою за її наявний стан.

Отже, ми можемо стверджувати, що в XIX ст. була досліджена й естетично розроблена психологія дитинства, відмінне від дорослих зображення внутрішнього світу дитини (1); визначена “архетипова” тематика і проблематика дитячого віку – процес формування ідеальних понять, природа, взаємини з тваринами, дружба, перше кохання, пригоди й таємниці, культ тілесної активності (2); розроблена стилістика дитячої оповіді (3); дедалі виразніше визначилася орієнтація на світські цінності (4). Уже від XVI-XVIII ст. поряд із канонами церковного виховання й освіти поступово поширювалися в педагогіці *гуманістичні* принципи. Релігійний ідеал передбачав насамперед вірність вірі, саму ж людину розуміли тоді як васала Бога й государя. Це був досить аскетичний ідеал, бо людина поставала не як гармонійне єднання високої душі, гарного тіла й енергійного духу (у добу Відродження), а вимушене суперечливе співіснування високої, безсмертної душі і гріховного, тлінного тіла. З початком “модерністичного проекту” поширюється світський ідеал гуманості (увага до людини в усіх виявах її складної сутності), освіченості (пізнання людини й оточення в їхньому реальному взаємозв'язку), патріотизму (відданість земній батьківщині). До людини ставляться не як до сеньйора чи васала, а як до рівної собі особистості. Змінюється ставлення до жінки в бік поваги до її внутрішнього світу. Збагачується поетика жіночої краси й кохання. На межі XIX-XX ст. за жінкою визнають рису, що ставить її поруч із чоловіком, – соціальну активність (М. Горький). Усе це вплинуло на тематику і проблематику дитячої літератури.

У XX ст. дедалі відчутнішою стає “синкретизація” літературного потоку для дітей. Те, що протягом “пуританського” XIX-го ст. вважали “закритою” темою, починають вільно обговорювати: статеве виховання, психологічні негаразди, соціальна, расова та гендерна ідентичність тощо. Після трагічних соціальних

катаклізмів цієї доби стало зрозумілим, що література для дітей уже не може обертатися тільки навколо “архетипових” тем сім’ї, домашніх тварин, дружби, навчання тощо. З’являється тема участі дитини в житті дорослих під час важких політичних і соціальних випробувань, дитячого героїзму (під час воєн, революцій тощо), тема співчуття до знедолених. Входить у дитячу літературу *антиутопійна* тема, коли показується, як наївна дитяча свідомість доводить до абсурду корисні, здається, починання дорослих (“Володар мух” Голдінґа). Поряд із цим оприявлюють, як у суспільстві облудних цінностей саме дитяча свідомість може репрезентувати гармонію належного людського існування (“Маленький принц” А. де Сент-Екзюпері).

У другій половині ХХ ст. дитяча література, вочевидь унаслідок “другої синкретизації”, була втягнута в протистояння літератури “для високочоліх” і літератури “масової (тривіальної)”. Виявилось, що діти охочіше читають твори із другої групи, хоча інколи заглядають у першу. Саме тоді було помічене падіння престижу літературної педагогіки. Роль авторитетного наставника в читанні перебрав на себе медіапростір. Виникла проблема для школи, як ставитися до “сучасної” літератури, тобто до живого літературного потоку? Педагоги з острахом пропонують зразки “високочолої”, але й бояться впливу “масової”.

Зміна “парадигмальної” спрямованості дитячої літератури на межі ХХ-ХХІ ст. відбулася не без суттєвих втрат. Зокрема, це стосується ідеальних понять (“великих нарацій”, за Ф. Ліотаром), громадянських почуттів, відповідальності за майбутнє власної країни і планети. Автори вже не виховують у дитині “батьору душу”, щоб та могла протистояти антагоністичному довікілью (головний нерв педагогічної теорії І. Канта), а несамохіть нав’язують їй почуття власного катастрофізму.

Сама література відреагувала своєрідно – ми спостерігаємо в Європі і США зміцнення дитячої літератури як такої: багатотомні фентезі, соціальна утопія, психологічні трилери тощо. Ніколи раніше не було такого активного розвитку дитячої літератури, як в останні п’ятдесят років! Небезпека для перекладача й видавця полягає в тому, що на наших очах утворюється також “масова дитяча література” – “сюсюкання” без проблем або з вигаданими проблемами. Дослідник не може не відчутти впливу соціального фактора. Нова література призначена для сумнозвісної “дрібно буржуазії”, яка відчуває себе комфортно в умовах усебічної соціальної облаштованості, вважає справу побудови цивілізації в цілому вже завершеною, а отже, не розуміє суті своїх батьківських обов’язків щодо виховання власних дітей. Зовсім не парадоксально, що буржуазна держава опосередковано підтримує цю літературу, адже негласним ідеалом дедалі більше стає людина, що зациклена на своїх партикулярних проблемах виживання й кар’єри та намагається триматися подалі від політики.

3. *Про коло дитячого читання.* Історія дитячої літератури розвивається, очевидно, у вигляді двох потоків. Це кристалізація найрепрезентативніших творів, котрі найяскравіше відображають запити доби, відповідають на її виклики, суттєво сприяють формуванню молодого покоління (1); і кількісне збільшення текстів, де ринок відгукується на всі види попиту. Тут література сусідить з іншими видами друкованої продукції, художність перемішана з кон’юнктурністю (2).

У першому потоці відчутніша взаємодія з “дорослою” літературою, яка виступає ґрунтом і основою для дитячої. Тож в історичній практиці переходи від першої до другої мають нерідко “стертий” характер. Їх можна чітко зафіксувати лише тоді, коли “дорослий” текст надовго входить у шкільну хрестоматію. Такі важливі для дітей теми “надособистісного” звучання, як тема соціальної

справедливості і співчуття, громадянського служіння, любові до батьківщини тощо прийшли в дитячу літературу з “дорослої”. Тут велика роль належить національним геніям, які естетично освоюють нову проблематику, вгадуючи її неперехідне значення для історичного розвитку всього людства, і наснажують її таким самим універсальним інтелектуально-емоційним змістом. На цю універсальність відгукуються серцем читачі різних націй, соціальних станів, професійних і вікових груп. Цей процес найпоказовіший для ХІХ ст.

Дитина також знаходить у класика поживу для власного духовного розвитку. Нерідко ці теми входять у свідомість підлітка ще раніше за самий художній твір – у тому випадку, коли ідеї генія опліднюють соціальні й педагогічні теорії. Тоді, відкриваючи для себе Шекспіра, Пушкіна чи Шевченка, підліток за тактовної допомоги педагога впізнає цінності, які вже ввійшли в його єство.

Цікаво, що лише у свідомому підлітковому віці набуває принципового значення відмінність між художньою літературою (“белетристикою”) і нехудожньою. Це пояснюється тим, що дитина інстинктивно прагне скласти насамперед правильні уявлення про норми життя навколо себе й намагається використати для цього всі джерела – як науково-пізнавальні, так і художні. Лише поступово вирізняються “гедоністичні” нахили порівняно з пізнавальними, і література починає виступати для підлітка як естетично захоплива складова дозвілля.

У старшому віці учень чітко розрізняє в художній літературі сучасний потік. Саме в ньому він знаходить т. зв. культові тексти і приймає їх як частину власного дозвілля, яке цінує і вважає свідченням своєї незалежності від примусів дорослого світу) (1). Він відрізняє також художню літературу як “класику”, що прийшла з давнини. Тут не всі життєві реалії і психологічні мотивації йому зрозумілі, і він нерідко сприймає її як примусовий “доважок” до сучасної (2). Нарешті він бачить і науково-пізнавальну літературу, у коло якої можуть входити навіть філософські тексти. В останньому випадку відмінності між сучасними і несучасними, науковими чи ненауковими кутами зору для нього несуттєві. Підліток може однаково широко захопитися містиккою Я. Бьоме і психоаналізом З. Фрейда, екзистенціалізмом А. Камю й сучасними гендерними теоріями (3).

Зрозуміло, що ці потоки й орієнтації також виявляють свою зв’язаність і залежність від двох сил. Перша – це педагогічний примус, влада педагога (1). Суть зусиль педагога зводиться до того, щоби прищепити дитині поняття (ідеї) про його соціальну роль “будівничого” майбутнього, цивілізації. Оскільки поняття “майбутнього” мислиться педагогом у плані всієї спільноти, то воно суперечить рефлексії дитини про себе як про індивідуальність, що прагне насамперед самостійності й незалежності від світу дорослих, тобто від цієї самої спільноти. У давніх суспільствах і аж до ХVІІІ-ХІХ ст. це протиріччя між вихователем, що уособлював сили цивілізації, і вихованцем, за якого, сказати б, змагалася природа, знімалося самою суспільною ієрархією, де молодший учасник навчального процесу посідав за означенням нижче місце й мусив підкорятися старшому, котрий був порівняно з ним на вищому щаблі. З утвердженням демократичних цінностей ієрархічний розподіл ролей в європейській школі поступився місцем у другій половині ХХ ст. “педагогіці співробітництва” між вихователем і вихованцем. Це призвело до психологічної емансипації учня від учителя, який перестав бути для нього *єдиним* авторитетом. Так виникла друга сила: владу педагога щодо учня змінила влада вільного й неконтрольованого потоку інформації, *влада ринку інформації* (2). Епоха видатних педагогічних індивідуальностей закінчилася.

Прикметно, що й сам дитячий письменник перестає нині відчувати себе педагогом, котрий має в голові якусь важливу дидактичну ідею. Він стає

постачальником текстів для нового ринку – дитячого читача. У цьому плані він мало чим відрізняється від творця “жіночого роману”, “гей-лесбійського роману”, детективу, трилера тощо. Популярний роман-“фентезі” про Гаррі Поттера написаний не як дитячий твір, а як типовий ринковий серіал із розрахунком на дитячий попит. Нині ще рано судити, чи здатна така література сприяти “соціалізації” дитини та її повноцінній інтеграції в дорослу спільність.

У цих умовах відбувається стримке розмивання естетичної межі між дитячим і “дорослим” літературними дискурсами. Та все ж не так, як у ХІХ ст.! Виникають сенситивно важкі для дитини трансформації традиційно дитячих сюжетів (“Червона шапочка”) або “інфантилізація” класичних “дорослих” сюжетів (“Ромео і Джульєтта”). Нерідко єдиною ознакою, що дає науковцю підставу зарахувати твір до дитячої літератури, стає наявність образу дитини й розкриття її психологічної “проблеми”. Це можуть бути проблеми психопатії, сексуальних збочень, наркоманії, різноманітних комплексів (зокрема “зайвої ваги” для дівчаток), темних моментів зіткнення дитини зі світом дорослих тощо. А проникнення авангардних тенденцій у дитячу літературу ускладнює розмову про збагачення бази *нормативного* мислення й мовлення дитини (що для неї конче важливо). Розмови про межі “дозволеності” (відвертості) у таких творах виглядають узагалі зайвими.

Отже, на наших очах коло дитячого читання ніби й розширюється, а водночас ми вгадуємо в ньому новий ринковий проект, де не так просто відрізнити справжні цінності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. *Зарубежная литература для детей и юношества: Уч. пос. для ин-тов культуры.* – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
2. *Іванюк С.* Література для дітей: 1900-1980-ті рр. // *Історія української літератури ХХ ст.:* у 2 кн. / Під ред. В. Дончика. – К.: Либідь, 1995. – Кн. 2. – Ч. 2. – С. 444-462.
3. *Скуратовская Л.* Детская классика в литературном процессе Англии ХІХ-ХХ вв. – Днепропетровск: ДГУ, 1992. – 176 с.
4. *Brunken O.* Kinder- und Jugendliteratur von den Anfängen bis 1945 // *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur* / Hrsg. von G. Lange. – Göttingen: Baltmannsweiler, 2000. – 1. Bd. – S. 17-96.
5. *Dahrendorf M.* Kinder- und Jugendliteratur im bürgerlichen Zeitalter: Beiträge zu ihrer Geschichte, Kritik und Didaktik. – Königstein: Scriptor, 1980. – 254 S.
6. *Doderer K.* Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur: Personen-, Länder-, und Sachartikel zur Geschichte und Gegenwart der Kinder- und Jugendliteratur. – Weinheim, 1995.
7. *Ewers H.* Kinder- und Jugendliteratur “zwischen Pädagogik und Dichtung”: Über die Fragwürdigkeit einer angeblichen Schicksalsfragen // *Kinder- und Jugendliteraturforschung.* – Stuttgart; Weimar: J.B-Metzler, 2000. – S. 98-117.
8. *International Companion Encyclopedia of Children’s Literature* / P. Hunt. – London; New-York: Routledge, 2004. – 1374 p.
9. *Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur: Ein internationales Lexikon.* / Hrsg. von B. Kümmerling-Meibauer. – 2 Bd. – Stuttgart; Weimar: Metzler, 1999. – 1236 S.
10. *Kümmerling-Meibauer B.* Kinderliteratur, Kanonbildung und literarische Wertung. – Stuttgart: Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH, 2003. – 352 S.
11. *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur: Medien-Themen-Poetik-Produktion-Rezeption-Didaktik* / Hrsg. von G. Lange. – 2 Bd. – Göttingen: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2000. – 1015 S.

Отримано 12 листопада 2012 р.

м. Київ