

Національний університет «Острозька академія»

Міністерство освіти і науки України

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

МИХАЛЬЧУК ТЕТЯНА ВІКТОРІВНА

УДК 821.161.2:028.5

ДИСЕРТАЦІЯ


**ФЕНОМЕН ЧИТАННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ
ДЛЯ ДІТЕЙ ТА ЮНАЦТВА**

Спеціальність 035 – Філологія

Галузь знань 03 – Гуманітарні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використані ідеї, результати і тексти інших авторів мають покликання на відповідне джерело

 Т. В. Михальчук

Наукова керівниця – Вісич Олександра Андріївна, доктор філологічних наук,
професор

Острог, 2025

АНОТАЦІЯ

Михальчук Тетяна Вікторівна. Феномен читання в українській літературі для дітей та юнацтва. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 035 – Філологія (освітньо-наукова програма Філологія), галузь знань 03 – Гуманітарні науки. – Національний університет «Острозька академія». Міністерство освіти і науки України, Острог, 2025.

У дисертації здійснено комплексний аналіз художньої репрезентації читання як соціокультурного феномену в сучасній українській літературі для дітей та юнацтва. Схарактеризовано специфіку конструювання персонажів-читачів та функції читацьких практик у світлі концепції металітератури, а також із фокусом на наративний та перформативний виміри. Проаналізовано розмаїття образів книги як важливої художньої деталі, яка впливає на розгортання сюжету, а також тоpos бібліотеки – мультипростір, що поєднує класичні й нетипові функції в художньому світі.

Наукова новизна роботи полягає в тому, що до наукового обігу введено корпус текстів сучасної української дитячої літератури як об'єкт дослідження металітературної проблематики, а також розроблено типологію персонажів-читачів з урахуванням специфіки їх мотивації і трансформації під впливом читацького досвіду. Значну увагу зосереджено на вивченні взаємозв'язку між процесами читання й письма, кожен із яких має вплив на розвиток творчого потенціалу юної особистості. Також з'ясовано, що читацькі практики є продуктивним інструментом формування аксіологічної картини світу персонажів дитячої літератури, сприяють становленню їхніх моральних принципів, етичних переконань та життєвих пріоритетів.

Перший розділ зосереджений на представленні наукових підходів до вивчення дискурсу читання в гуманітарних науках. З'ясовано, що в межах літературознавства ґрунтовне дослідження цього явища припадає на ХХ сторіччя, коли його починають усвідомлювати як невід'ємну частину творення значення

поряд із категоріями «автор», «текст», «читач». Значного поштовху до вивчення феномену читання в літературознавстві надали праці Ролана Барта, Волфганга Ізера Луїзи М. Розенблат. На теренах України цінним матеріалом для дослідження стали наукові розвідки Павла Филиповича, Івана Франка, Дмитра Чижевського. В сучасній науці знаковими є напрацювання Марії Зубрицької.

На сьогодні важливий внесок у розвиток читацької культури в Україні роблять організації громадянського суспільства, видавничі ініціативи, державні інституції, серед яких ключову роль відіграє Український інститут книги. Організація ініціює численні події, тематичні соціологічні дослідження й конкурси на підтримку читацьких проєктів. Запит на розвиток читацької культури в українському суспільстві зростає, в тому числі й серед батьків та педагогів, які шукають ефективні способи залучати дітей до читацьких практик.

Згадані тенденції опосередковано впливають на появу теми читання у творах для дітей та підлітків. Авторські стратегії щодо уведення в художній світ творів персонажів-читачів і розмаїття способів їхньої взаємодії з читаним текстом налічують чимало експериментів, метою яких є осмислення ролі книги й читання серед інших видів дозвілля в житті юної особистості, а також можливість досліджувати літературний процес та механізми художньої творчості загалом. Таке тематичне спрямування зумовило потребу звернутися до концепції металітератури, яка формує необхідну оптику для дослідження літературної саморефлексії та способів художнього моделювання читацького досвіду.

Другий розділ присвячено аналізу творів сучасної української літератури для дітей та юнацтва у наративному, металітературному та перформативному вимірах. Встановлено, що процес читання слугує вагомим чинником у ході розгортання сюжетних перипетій, а також сприяє глибинному розкриттю внутрішнього світу персонажів у текстах Володимира Аренєва, Галини Вдовиченко, Сашка Дерманського, Марка Лівіна, Оксани Луцєвської, Дзвінки Матіяш, Тані Поставної, Галини Ткачук, Наталії Ясіновської та ін.

Значну увагу приділено образу книги, якому притаманна багатозначність та розмаїття функцій в художньому світі: портал між світами, родинний спадок, засіб

порятунку, частина культурної спадщини, символ влади та магічний артефакт. Окремо схарактеризовано топос бібліотеки, який у творах нерідко набуває ознак гетеротопії, що акумулює різні часові, культурні та соціальні виміри. Залежно від жанрових особливостей твору бібліотека постає як ритуал втечі від буденності, поле бою між добром і злом, центр соціальної консолідації або технологічно складна віртуальна реальність.

Проаналізовано специфіку авторських експериментів в художньому моделюванні процесу читання та в конструюванні персонажів, котрі наділені читацьким досвідом. Виявлено, що до найбільш продуктивних належать: 1) уведення *інтертекстуальних зв'язків*, які утворюють своєрідну мапу чи путівник у світ літератури; 2) *нарративні експерименти*, що збагачують метатекстуальний простір творів за допомогою вставних оповідей (листів, щоденників, блогів, нотатників), пропонують новий ракурс на події у творі через нестандартний вибір оповідача або зміну оповідного регістру, демонструють ретроспективний погляд на події, які безпосередньо не є частиною сюжету, але впливають на його розгортання тощо; 3) застосування *паратекстуальних елементів*, які увиразнюють проблемно-тематичні аспекти твору, поглиблюють дослідження персоносфери й створюють додаткові смислові виміри для інтерпретації; 4) зображення *читання як перформансу*, творчого акту чи інтерактивної гри, що у творах нерідко постає елементом культурної практики, родинного ритуалу, а також способом інтерпретувати прочитаний текст за допомогою театральної мови.

У третьому розділі розроблено типологію персонажів-читачів, які репрезентовані в сучасній літературі для дітей та юнацтва. Сформовано дві групи критеріїв, перша з яких зосереджує увагу на вивченні специфіки читацьких практик через поданий у творі соціальний контекст, нарративний потенціал та моделювання читання загалом. Друга сфокусована на мотивації й трансформації персонажа під впливом читання. Відповідно до запропонованих критеріїв виокремлено чотири типи персонажів-читачів: 1) *дослідник* – персонаж, котрому притаманний критичний погляд на прочитане, навички інтерпретації, схильність ставити питання про свої життєві ситуації і шукати відповіді в книжках; 2) *майбутній автор* –

персонаж, котрий під впливом читання розвиває свій творчий потенціал і починає писати власні твори; 3) *емпат* – персонаж, котрий передусім шукає емоційного зв'язку з текстом та персонажами, а також відчуває різний спектр емоцій під впливом прочитаного; 4) *виконавець (перформер)* – персонаж, котрий використовує інтерактивні підходи до взаємодії з текстом, нерідко залучаючи до процесу читання широке коло персонажів.

Практична цінність роботи в тому, що її напрацювання можна використовувати для розробки програм навчальних дисциплін, тематичних наукових заходів, гуртків, читацьких клубів, навчальних посібників та методичних матеріалів. Міждисциплінарний характер дослідження дозволяє застосовувати його висновки в соціології читання, педагогіці, культурології, бібліотекознавстві, а також під час втілення культурно-освітніх проєктів.

Ключові слова: українська художня література, сучасна українська література для дітей та юнацтва, читання, металітература, автореференційність, структура персонажа, читач-дитина, сторителінг, інтертекстуальність, читацький перформанс, наратор, архетипний образ, духовні цінності, літературна казка, фентезі, міждисциплінарні студії дитячої літератури.

SUMMARY

Tetiana Mykhalchuk. The Phenomenon of Reading in Ukrainian Literature for Children and Adolescents. – Manuscript of qualifying research paper.

Dissertation for attaining the Doctor of Philosophy degree in the specialty 035 – Philology (educational and scientific program – Philology), field of knowledge 03 – The Humanities. The National University of Ostroh Academy. Ministry of Education and Science of Ukraine, Ostroh, 2025.

This dissertation provides a comprehensive analysis of the artistic representation of reading as a sociocultural phenomenon in contemporary Ukrainian literature for children and adolescents. The study characterizes the specificity of reader-character construction and the functions of reading practices in light of metaliterary concepts, with a focus on narrative and performative dimensions. It outlines the diversity of book imagery as a significant artistic device that influences plot development dynamics, as well as the library topos as a multispace that combines conventional and unconventional functions within the fictional world.

This work is the first to introduce a corpus of contemporary Ukrainian children's literature texts into scholarly circulation as a source for investigating metaliterary issues and develops a typology of reader-characters that accounts for the specificity of their motivation and transformation under the influence of reading experience. Considerable attention is focused on examining the interconnection between reading and writing as processes, each of which impacts the development of young individuals' creative potential. The study establishes that reading practices serve as a productive instrument in forming the axiological worldview of children's literature characters, contributing to the development of their moral principles, ethical convictions, and life priorities.

The first chapter focuses on presenting scholarly approaches to studying reading discourse in the humanities. It establishes that within literary studies, comprehensive research into this phenomenon dates back to the 20th century with its recognition as an integral part of meaning-making alongside the categories of «author,» «text,» and

«reader.» Significant impetus for establishing the reading phenomenon as a literary studies problem was provided by the works of Roland Barthes, Wolfgang Iser, and Louise M. Rosenblatt. In Ukraine, valuable research material came from the scholarly investigations of Pavlo Fylypovych, Ivan Franko, and Dmytro Chyzhevsky. In contemporary scholarship, the contributions of Mariia Zubrytska are particularly significant.

Today, important contributions to the development of reading culture in Ukraine are made by civil society organizations, publishing initiatives, and state institutions, among which the Ukrainian Book Institute plays a key role as the initiator of numerous events, thematic sociological studies, and competitions supporting reading projects. The demand for developing reading culture in Ukrainian society is growing, including among parents and educators who are seeking effective ways to engage children in reading activities.

These trends indirectly influence the emergence of reading themes in works for children and adolescents. Authorial strategies for introducing reader-characters into the fictional worlds of literary works and the diversity of ways they interact with the texts they read encompass numerous experiments aimed at comprehending the role of books and reading among other leisure activities in young people's lives, as well as providing opportunities to explore the literary process and mechanisms of artistic creativity in general. This has particularly led to an appeal to the concept of metafiction, which provides the necessary analytical framework for studying literary self-reflection and methods of artistically modeling reading experience.

The second chapter is devoted to analyzing works of contemporary Ukrainian literature for children and adolescents in narrative, metaliterary, and performative dimensions. It establishes that the reading process serves as a significant factor in the development of plot dynamics and contributes to the profound revelation of characters' inner worlds in texts by Volodymyr Areniev, Halyna Vdovychenko, Sashko Dermansky, Mark Livin, Oksana Lushchevska, Dzvinka Matiyash, Tania Postavna, Halyna Tkachuk, Natalia Yasinovska, and others.

Significant attention is devoted to the image of the book, which is characterized by multiplicity and a diversity of functions in the fictional world – as a portal between worlds, family heritage, means of salvation, part of cultural patrimony, symbol of power, and magical artifact. The library topos is separately characterized, which in literary works often acquires features of heterotopia that accumulates different temporal, cultural, and social dimensions. Depending on genre characteristics, the library appears as a ritual of escape from everyday routine, a battlefield between good and evil, a center of social consolidation, or a technologically complex virtual reality.

The specificity of authorial experiments in the artistic modeling of the reading process and in constructing characters endowed with reading experience is analyzed. It is revealed that the most productive approaches include: 1) introducing *intertextual connections* as a kind of map or guide to the world of literature; 2) *narrative experiments* that enrich the metatextual space of works through embedded narratives (letters, diaries, blogs, notebooks), offer new perspectives on events in the work through unconventional narrator selection or shifts in narrative register, demonstrate retrospective views of events that are not directly part of the plot but influence its development, etc.; 3) employing *paratextual elements* that highlight the thematic aspects of the work, deepen the exploration of character spheres, and create additional semantic dimensions for interpretation; 4) depicting *reading as performance*, a creative act or interactive game that in literary works often appears as an element of cultural practice, family ritual, as well as a way to interpret the read text through theatrical language.

The third chapter develops a typology of reader-characters represented in contemporary literature for children and adolescents. Two groups of criteria have been formed, the first of which focuses on studying the specificity of depicting reading practices through the social context presented in the work, narrative potential, and the modeling of reading in general. The second focuses on the character's motivation and transformation under the influence of reading. According to the proposed groups of criteria, four types of reader-characters are distinguished: 1) *researcher* – a character characterized by a critical view of what is read, interpretation skills, and a tendency to ask questions about their life situations and seek answers in books; 2) *future author* – a

character who, under the influence of reading, develops their creative potential and begins writing their own works; 3) *empath* – a character who primarily seeks emotional connection with the text, experiences emotions alongside the characters, and feels a diverse spectrum of emotions under the influence of what is read; 4) *performer* – a character who uses interactive approaches to text engagement, often involving a wide circle of characters in the reading process.

The practical value of this work lies in the fact that its findings can be used for developing curricula for academic courses, thematic scholarly events, reading circles, reading clubs, textbooks, and methodological materials. The interdisciplinary nature of the research also allows for the application of its conclusions in the sociology of reading, pedagogy, cultural studies, library science, as well as in the implementation of cultural and educational projects.

Key words: Ukrainian literature, contemporary Ukrainian literature for children and adolescents, reading, metaliterature, self-referentiality, character structure, child reader, storytelling, intertextuality, reading performance, narrator, archetypal image, moral values, literary fairy tale, fantasy, multidisciplinary studies of children's literature.

ПЕРЕЛІК ПУБЛІКАЦІЙ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Основні публікації у наукових фахових виданнях України

1. Михальчук, Т. (2023). Метаізація як спосіб конструювання художньої реальності в прозі для підлітків (на матеріалі повісті Наталії Ясіновської «Любов, дідусь і помідори»). *Вісник науки та освіти*, 1(7), 780–788. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-1\(7\)-780-788](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-1(7)-780-788)
2. Мініч, Л., & Михальчук, Т. (2023). Художній концепт «книга» в різдвяних оповіданнях для дітей. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*, (27), 73–75. <https://doi.org/10.31891/2415-7929-2023-27-15>
3. Visych, O., & Mykhalchuk, T. (2024). Typology and functions of reading performance in contemporary Ukrainian children's and adolescent literature. *Alfred Nobel University Journal of Philology*, 2(28), 76–86. <https://doi.org/10.32342/3041-217X-2024-2-28-5>

Додаткові публікації

1. Михальчук, Т., & Вісич, О. (2023). Топос бібліотеки як чинник художнього світу в дитячій літературі другої половини ХХ – початку ХХІ століття. *Філологія ХХІ століття: нові дослідження і перспективи: Тези VII Всеукраїнських наукових читань за участю молодих учених (м. Київ, 6–7 квітня 2023)* (с. 105–106). Київ.
2. Михальчук, Т. (2025). Читання як родинна практика в сучасній українській прозі для дітей та підлітків. *Українська література в просторі культури і цивілізації: Збірник наукових праць студентів, аспірантів і молодих вчених* (с. 98–100). Запорізький національний університет.

Публікації, прийняті до друку в наукових фахових виданнях України

1. Михальчук, Т. (2025). Інтертекстуальні стратегії та медіапрактики у романі Марка Лівіна «Космос, прийом». *Мова. Література. Фольклор*, 1.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	13
РОЗДІЛ 1. ЧИТАННЯ ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНЕ ЯВИЩЕ В МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ СТУДІЯХ	22
1.2. Формування читацької культури в Україні та авторські стратегії зображення читання	22
1.2. Студії читання в сучасній гуманітаристиці.....	40
1.3 Моделювання дискурсу читання в художньому тексті у світлі металітературних досліджень	67
Висновки до першого розділу.....	84
РОЗДІЛ 2. ДИСКУРС ЧИТАННЯ В ЛІТЕРАТУРІ ДЛЯ ДІТЕЙ ТА ЮНАЦТВА: МЕТАЛІТЕРАТУРНИЙ, НАРАТИВНИЙ ТА ПЕРФОРМАТИВНИЙ ВИМІРИ ..	87
2.1. Художньо-просторові репрезентації читання в дитячій та юнацькій літературі	87
2.1.1. Образ книги: типологія та функції в художньому світі	87
2.1.2. Символічний простір бібліотеки у літературному творі	94
2.2. Наративні стратегії презентації читання	108
2.2.1. Прийом «текст у тексті» як структурний елемент оповіді в літературі	108
2.2.2. Інтертекстуальні та інтермедіальні зв'язки у відображенні читацького досвіду	120
2.3. Читацький перформанс у сучасній українській прозі для дітей та підлітків	131
Висновки до другого розділу	141
РОЗДІЛ 3. КАТЕГОРІЯ «НОМО LEGENS» В УКРАЇНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ ДЛЯ ДІТЕЙ ТА ЮНАЦТВА	144
3.1. Типологія читацьких практик і персонажів-читачів	144
3.2. Читання як імпульс до письма та самоконструювання: динаміка персонажа	161
3.3. Вплив читання на формування аксіологічної картини світу персонажів дитячої літератури.....	169

Висновки до третього розділу	179
ВИСНОВКИ.....	182
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	190
ДОДАТОК.....	206

ВСТУП

Актуальність дослідження. Читання – процес творення. Насамперед це творення себе як особистості, що розвиває творчий потенціал, емоційний інтелект, навички критичного аналізу й інтерпретації. Лектура дає поштовх до персонального зростання, соціальної адаптації через множинні досвіди, які ми «проживаємо» у взаємодії з текстом. «Читання не суперечить життю. Воно – саме життя»¹, – переконаний французький письменник Шарль Данціг. Також читання є творенням літератури як живого динамічного процесу, адже щоразу коли людина бере книгу до рук, заглиблюється у пізнання тексту, то збагачує його новою оптикою, а з ним і літературу загалом.

Читання називають культурною практикою. Однією з найбільших цінностей читання є можливість «подорожувати» в просторі й часі, перетворюючи за допомогою уяви слова й речення на міста, місця, звичаї, емоції тощо. У глобалізованому сьогоденні читання є інструментом міжкультурного діалогу, допомагаючи визначити власну ідентичність та пізнати ідентичність іншого, його цінності, світогляд, спадщину.

Читання – це феномен. Його багатогранність може безперервно породжувати нові визначення та асоціації. Так, Ролан Барт називав читання пригодою², а Умберто Еко асоціював його з грою та з прогулянкою у вигаданому лісі³. Марія Зубрицька порівнює життя тексту, яке триває в читанні, з безмежним небосхилом⁴.

Актуальність та інтерес до вивчення читання, попри стрімкий розвиток інформаційних технологій та розмаїтих медіапрактик, без сумніву залишається поза часом. У світлі українських наукових студій окреслена проблематика має міждисциплінарний характер і привертає увагу не лише літературознавців (Марія Зубрицька, Тетяна Качак, Лідія Мацевко-Бекерська та ін.), а й соціологів (Віта Хміль-Чупина), педагогів (Лариса Круль, Наталія Сіранчук, Ганна Твердохліб та

¹ «Навіщо читати», 2010 (пер. з фр.).

² «Writing Reading», 1986.

³ «Six Walks in the Fictional Woods», 1992.

⁴ «Homo Legends: соціокультурний феномен читання», 2004.

ін.), філософів (Ілля Ільїн, Сергій Шевцов та ін.). Попри наявність низки наукових розвідок, дослідження феномену читання залишаються фрагментарними й не становлять цілісної системи.

Поза дослідницькою увагою на сьогодні перебуває кілька важливих проблем. Зокрема, ґрунтовного вивчення потребує сучасна українська література для дітей та юнацтва як цінний матеріал для дослідження художньої репрезентації читацьких практик та специфіки конструювання персонажів-читачів, враховуючи контекст, хобі та вподобання юного реципієнта. За останні роки практика зображення читання зростає, про що свідчать численні авторські стратегії щодо уведення в художній світ творів юних персонажів-читачів, образів книг, топосу бібліотеки, книгарні, домашньої книгозбірні тощо. Цей процес суголосний із зовнішніми чинниками розвитку читацької культури в Україні, до яких належить діяльність державних інституцій та організацій громадянського суспільства, збільшення кількості книгарень та літературних фестивалів, створення нових форматів для роздумів над прочитаним, як-от читацьких щоденників, читацьких клубів, подкастів тощо. Водночас будучи процесом рефлексії над людськими емоціями, почуттями та життєвими викликами, читання також є способом осмислення природи літературного твору, його художніх засобів та механізмів смислотворення. Тож виникає потреба звернутися до вивчення металітературної проблематики, у межах якої література зображує читання як культурну практику, досліджує природу його впливу на формування особистості, а також актуалізує пошуки свого місця поряд із новітніми інформаційними технологіями в житті сучасного індивіда.

Отож актуальність теми дисертаційного дослідження зумовлена потребою комплексного аналізу феномену читання на матеріалі творів сучасної української літератури для дітей та юнацтва у металітературному, перформативному та наративному вимірах як продуктивних підходів до окреслення багатоаспектності цього процесу та розмаїття його впливу на сучасного юного реципієнта, який лише починає формувати власні ціннісні орієнтири, взаємини в різних соціальних групах та світогляд загалом.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Роботу виконано на кафедрі української мови і літератури Навчально-наукового інституту соціально-гуманітарного менеджменту Національного університету «Острозька академія». Тема дисертації узгоджується з комплексною науковою темою кафедри «Проблематика ідентичності, пам'яті й етосу в українській літературі» (номер державної реєстрації 0123U104643). Тема дисертації затверджена Вченою радою Національного університету «Острозька академія» у листопаді 2021 року (протокол № 4 від 25 листопада 2021 року).

Мета роботи – дослідити художню специфіку зображення феномену читання як культурної, рефлексивної, терапевтичної практики та його трансформаційний вплив на характери персонажів сучасної української літератури для дітей та юнацтва.

Мета роботи зумовлює постановку й розв'язання низки **завдань**:

- визначити й систематизувати сучасні підходи до вивчення читання як культурної практики в міждисциплінарному світлі;
- з'ясувати особливості становлення читацької культури в Україні та її вплив на формування авторських стратегій репрезентації читання;
- дослідити особливості конструювання образів книг і топосу бібліотеки як сюжетотворчих елементів у творах для дітей та підлітків;
- окреслити наративні стратегії презентації читання в художньому світі творів;
- проаналізувати способи зображення процесу читання у світлі перформативності;
- сформувати типологію персонажів-читачів на матеріалі проаналізованих творів;
- висвітлити особливості формування аксіологічної картини світу персонажів під впливом читацьких практик.

Об'єктом дослідження стали понад 25 текстів сучасної української літератури для дітей та юнацтва. Це романи, повісті й оповідання у жанрах реалістичної, фентезійної та пригодницької прози. Стратегія вибору текстів для дослідження сформована шляхом систематичного огляду переможців та номінантів

літературних премій, які відзначають тексти літератури для дітей та юнацтва, а також вивчення видавничих каталогів провідних українських видавництв.

Основну увагу в межах дослідження зосереджено на творах Володимира Аренєва «Сапієнси» (2019), «Скарбничка історій» (2022); Катерини Бабкіної «Сніговий тепл» (2021); Галини Вдовиченко «Містельфи» (2020); Сашка Дерманського «Король Буків, або Таємниця Смарагдової Книги» (2005), «Різдвяна крамничка тітоньки Мальви» (2014); Марка Лівіна «Космос, прийом» (2014); Оксани Луцевської «Задзеркалля» (2016), «Інший дім» (2013), «Скелет без шафи» (2019); Дзвінки Матіяш «Ми повертаємось додому» (2024); Тані Поставної «Листи з пошти на маяку» (2019); Галини Ткачук «Блакитний записник» (2023), «Моя найтихіша книжка» (2019); Наталії Ясіновської «Любов, дідусь і помідори» (2021), «Любов, Америка і світло» (2023), «Таємниця схованого острова» (2020). Потреба детальніше розглянути трансформацію певних художніх образів зумовила звертання до низки творів для дітей та підлітків ХХ ст.

Предмет дослідження – художня специфіка зображення читання в творах сучасної української літератури для дітей та юнацтва: металітературні, наративні та перформативні виміри читацьких практик, просторові репрезентації (топос бібліотеки, домашньої книгозбірні), образний рівень (образи книги, бібліотеки, читача, письменника), типологія персонажів-читачів та їх трансформація під впливом читацького досвіду.

Теоретико-методологічне підґрунтя роботи становлять праці українських і закордонних дослідників. Так, під час вивчення феномену читання основну увагу було зосереджено на роботах Луїзи М. Розенблат «Література як дослідження», («Literature as Exploration», 1938), котра розвинула трансакційну теорію читання; Вольфганга Ізера, чия робота «Акт читання» («The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response», 1978) поглибила розуміння читання як динамічного процесу творення значення, до якого залучені текст і читач; Ролана Барта, чиї виступи у межах наукових конференцій «Пишучи читання» («Writing Reading», 1970) та «Про читання» («On Reading», 1976) дали поштовх до різностороннього осмислення читацьких практик.

Під час дослідження феномену читання у світлі концепції перформативності опорною стала праця «Перформанс читання» («The Performance of Reading: An Essay in the Philosophy of Literature», 2006) американського дослідника Пітера Ківі. Науковець характеризує специфіку сприйняття творів художньої літератури та здійснює спробу означити читання про себе як перформативну практику.

Аналіз зображення читацьких практик не лише як способу осмислення внутрішнього світу персонажів, а й можливості глибинного дослідження процесів, які відбуваються в літературі та з літературою загалом, зумовив потребу звернутися до наукового обґрунтування поняття «металітература». Дослідницьку базу в цьому аспекті становлять праці Патріції Во «Метафікція: теорія і практика самосвідомої художньої літератури» («Metafiction: the Theory and Practice of Self-Conscious Fiction», 1984), Лінди Гатчен «Нарцисичний наратив: метапрозовий парадокс» («Narcissistic Narrative: The Metafictional Paradox», 1980), Лоуренса МакКафері «Метафікційна муза: творчість Роберта Кувера, Дональда Бартелма та Вільяма Гесса» («The Metafictional Muse: The Works of Robert Coover, Donald Barthelme, and William H. Gass», 1982) та ін.

Значною мірою на хід дослідження вплинули наукові розробки, присвячені металітературній проблематиці у творах для дітей та юнацтва Пітера Ганта «Читачі в книжках та важливість читання» («Readers in Books and the Importance of Reading», 2015), Робін Макколум «Метафікція та експериментальна робота» («Metafictions and Experimental Work», 2005), Аніти Мос «Варіації дитячої металітератури» («Varieties of Children's Metafiction», 1985) та ін. В окремих аспектах дослідження допоміжними стали роботи Міке Баль, Аманди Бейлі, Сильвії Варнеке, Джудіт Елкін, Кімберлі Рейнольдс, Пяйві Консонен та ін.

У межах української літературознавчої науки було взято до уваги дослідження Марії Зубрицької «Номо Legens: читання як соціокультурний феномен» (2004), яке пропонує комплексний підхід до вивчення феномену читання з погляду філософії, культурології, літературознавства тощо. Під час вивчення читацької тематики у спектрі проблематики сучасної літератури для дітей та юнацтва у фокусі перебували наукові розробки Тетяни Качак, зокрема, монографія «Тенденції

розвитку української прози для дітей та юнацтва початку XXI ст.» (2018). Підґрунтям для вивчення металітературної проблематики на теренах України стали роботи Наталії Астрахан «Металітература як спосіб оприявлення метареальності: на шляху до нової картини світу» (2021) та Максима Нестелеєва «Лабіринти американського постмодернізму» (2022).

У ході аналізу художньої репрезентації читацьких практик та специфіки конструювання персонажів-читав допоміжними стали наукові розвідки Марини Варданян, Інни Вихор, Олени Гальчук, Зоряни Годунок, Олени Гончарової, Наталії Дев'ятко, Ольги Дунаєвської, Сергія Іванюка, Тетяни Качак, Світлани Кочерги, Лариси Лебедівни, Галини Листвак, Лідії Мацевко-Бекерської, Ольги Папуші, Оксани Пухонської, Анни Савиної, Алли Цапів, Жанни Янковської та ін.

Методи дослідження. Комплексний характер дисертації зумовив використання групи загальнонаукових і літературознавчих методів. Передусім для вивчення художньої репрезентації читацьких практик в структурі творів продуктивними стали елементи *наратологічного й інтертекстуального аналізу*. Щоб окреслити специфіку впливу прочитаного тексту на сприйняття й трансформацію характеру персонажа, застосовано *рецептивно-естетичний підхід*. Методи *компаративного й типологічного аналізу* сприяли зіставленню спільних та відмінних рис у зображенні читання в різних творах під час формування типології персонажів-читачів. *Інтермедіальний аналіз* окремих сюжетних та позасюжетних деталей допоміг простежити особливості взаємовпливу мистецтв для увиразнення проблемно-тематичних аспектів твору. *Структурно-семіотичний метод* дозволив зафіксувати особливості подвійного кодування металітературного тексту, який з одного боку, розповідає основну сюжетну історію, а з іншого боку, вміщує міркування про літературу, природу художньої творчості, мистецтво загалом. Для окреслення та структурування теоретичних положень дисертаційного дослідження застосовано *культурно-історичний, соціологічний, хронологічний методи*.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

- вперше здійснено комплексний аналіз феномену читання в сучасній українській літературі для дітей та юнацтва у світлі металітературної концепції із

застосуванням системного підходу до вивчення художньої репрезентації читацьких практик у наративному, перформативному, просторовому та образному вимірах;

- введено до наукового обігу корпус текстів сучасної української літератури для дітей та юнацтва як об'єкт дослідження металітературної проблематики та читацьких практик;
- розроблено типологію персонажів-читачів у творах для дітей та підлітків з урахуванням специфіки їх трансформації під впливом читацького досвіду;
- систематизовано авторські стратегії зображення топосу бібліотеки та домашньої книгозбірні як символічних просторів у художньому світі творів;
- визначено специфіку формування аксіологічної картини світу персонажів під впливом читацьких практик у світлі сучасної української культури.

Теоретичне значення роботи полягає в поглибленні наукових студій рецепції художнього твору через сконцентровану увагу до категорії «читання» як процесу творення значення; висвітленні наукових підходів до вивчення металітературної проблематики на матеріалі текстів для дітей та підлітків, що раніше не було системно осмислено в українському літературознавстві. Результати дослідження органічно розвивають наукові студії, присвячені вивченню української літератури для дітей та юнацтва, формуючи перспективу для подальших розвідок про читання, специфіку конструювання персонажів-читачів та розширення їхньої типології.

Практичне значення роботи полягає в тому, що її результати можна використовувати для розробки навчальних дисциплін, тематичних наукових заходів, гуртків, читацьких клубів, навчальних посібників та методичних матеріалів, присвячених вивченню сучасної української літератури для дітей та юнацтва загалом та специфіки зображення читацьких практик у художніх творах зокрема. Міждисциплінарний характер дослідження також дозволяє застосовувати його висновки в роботах із соціології читання, педагогіки, культурології, бібліотекознавства, а також у практиці організації літературних заходів та в процесі втілення культурно-освітніх проєктів. Окрім цього, сформована джерельна база

дослідження може слугувати орієнтиром для подальших наукових розвідок (курскових робіт, статей, тез доповідей тощо) у світлі вивчення феномену читання.

Особистий внесок здобувачки. У роботі узагальнено самостійні наукові здобутки дисертантки. Основні ідеї представлено в одноосібних публікаціях та апробовано в межах виступів на наукових конференціях.

Апробація результатів дисертації. Окремі результати дослідження представлено в низці доповідей на дослідницьких конференціях:

1. *Метаізація як спосіб конструювання художньої реальності в сучасній українській прозі для дітей та підлітків* (VII Всеукраїнські наукові читання за участю молодих учених «Філологія XXI століття: нові дослідження і перспективи», Київський національний університет ім. Т. Шевченка, Київ, 6–7 квітня 2023 року).

2. *Топос бібліотеки як чинник художнього світу в дитячій літературі другої половини XX – початку XXI століття* (Всеукраїнська наукова інтернет-конференція «Ословлення простору у світлі сучасних філологічних наук», Національний університет «Острозька академія», Острог, 17 березня 2023 року).

3. *Драматичні твори для дітей Миколи Шугаєвського* (XXVIII наукова викладацько-студентська конференція «Дні науки», Національний університет «Острозька академія», Острог, 15–19 травня 2023 року).

4. *Художній концепт «книга» в різдвяних оповіданнях для дітей* (II Всеукраїнська науково-практична онлайн-конференція «Проблема філології: історія та сучасність», Хмельницький національний університет, Хмельницький, 21 лютого 2023 року).

5. *Метаізація як спосіб популяризації читання в сучасній українській літературі для дітей та підлітків* (VIII Всеукраїнська науково-практична онлайн-конференція студентів, аспірантів, докторантів і молодих учених «Бібліотека, книга та медіа в сучасній культурі», Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, 4 листопада 2022 року).

6. *Читацький перформанс у сучасній літературі для підлітків* (XXIX наукова викладацько-студентська конференція (до 30-річчя відродження Острозької

академії) Національний університет «Острозька академія», Острог, 13–17 березня 2024 року).

7. *Книга як топос у сучасній українській прозі для дітей та підлітків* (Всеукраїнська наукова інтернет-конференція «Ословлення простору у світлі сучасних філологічних наук» Національний університет «Острозька академія», Острог, 15 березня 2024 року).

8. *Читання і письмо як сюжетотворчі чинники художнього світу сучасної української прози для підлітків* (Міжнародна мультидисциплінарна конференція «Дитинство. Література. Культура. Освіта», Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Івано-Франківськ, 5–6 жовтня 2023 року).

9. *Читання як родинна практика в сучасній українській літературі для дітей та підлітків* (Всеукраїнська наукова інтернет-конференція студентів, аспірантів, молодих вчених «Українська література в просторі культури і цивілізації», Запорізький національний університет, Запоріжжя, 21–23 лютого 2025 року).

10. *Інтертекстуальні й інтермедіальні зв'язки як відображення читацького досвіду в сучасній підлітковій літературі* (XXX наукова викладацько-студентська конференція «Дні науки», Національний університет «Острозька академія», Острог, 12–16 травня 2025 року).

Публікації. Основний зміст результатів дисертаційного дослідження відображено в 3 наукових статтях, серед яких 1 опубліковано у виданні, індексованому в наукометричній базі даних «Scopus». Також за темою роботи оприлюднено 2 додаткових публікації, ще 1 прийнято до друку в науковому фаховому виданні України.

Структура й обсяг роботи зумовлені метою й завданнями дослідження. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, списку використаної літератури (174 позиції), додатків. Загальний обсяг роботи – 210 сторінок. Обсяг основного тексту – 176 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ЧИТАННЯ ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНЕ ЯВИЩЕ В МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ СТУДІЯХ

1.2. Формування читацької культури в Україні та авторські стратегії зображення читання

Сучасна українська проза для дітей і юнацтва відзначається численними проблемно-тематичними тенденціями, що почали формуватися від початку ХХІ століття як результат тематичного розтабування тих питань, які свідомо замовчувала радянська влада, маючи на меті за допомогою читання та літератури виховувати громадянина з фальшивою ідентичністю, позбавленого історичного коріння.

За останні роки в українському літературознавстві суттєво зростає кількість праць, присвячених вивченню проблемно-тематичних аспектів літератури для дітей і юнацтва, що свідчить про формування міждисциплінарних студій дитячої літератури, які охоплюють широкий спектр питань. Ґрунтовні дослідження таких науковців, як Уляна Гнідець, Емілія Огар, Ольга Папуша, Борис Шалагінов та ін., здійснені на початку 2000-х рр., заклали основу для розвитку й розширення проблематики наукових розвідок про дитячу літературу надалі. Про це свідчать студії Марини Варданян, Наталії Дев'ятко, Віталіни Кизилової, Тетяни Качак, Богдани Салюк, Алли Цапів та ін.

Так, Уляна Гнідець зазначає, що починаючи від 1920-х і до 1991 року дитяча література перебувала під парасолькою радянського дискурсу, у якому панувало «створення певного універсального безнаціонального прототипу дитини, пропаганда т. зв. “культу радянського дитинства”» (Гнідець, 2014, с. 72). Марина Варданян відзначає, що «мова йде про ідеологічні заборони та цензуру, <...> подолання яких є важливими <...> в контексті становлення національної ідентичності та збереження пам'яті для українців» (Варданян, 2025, с. 17). Відтак зі здобуттям незалежності в Україні поступово розширюються тематичні обрії літератури для дітей і юнацтва. Сучасні автори беруть до уваги раніше маргінальні фокуси – інакшість, інклюзія, дорослішання фізіологічне та психологічне,

інтеграція в розмаїті соціальні групи, гендерна проблематика, міжпоколіннєві конфлікти тощо. Поза цим своєї актуальності не втрачають і класичні теми – морально-етична проблематика, боротьба добра і зла, поширення загальнолюдських цінностей, ставлення людини до природи тощо.

У своїх міркуваннях про тематику дитячої літератури, Сергій Іванюк слушно зауважував, що не існує суто дитячих тем, а існує специфіка викладу, орієнтована на дитячу аудиторію (певний вік) (Іванюк, 2007). Олена Гальчук також зазначає, що одним із важливих аспектів формування проблемно-тематичних обріїв сучасної прози для дітей і підлітків є «застосування “дитячої оптики” для порушення питань із площини літератури для дорослих, як-от: поколіннєвий конфлікт, смерть і переживання втрати, пошуки ідентичності» (Гальчук, 2023, с. 96). Уляна Гнідець зауважує, що «завдяки стрімкому інформаційно-технічному прогресу діти сьогодні безпосередньо занурені у дорослий дискурс життя і потребують відповідей на незрозумілі їм запитання» (Гнідець, 2012, с. 135). Отож сучасній українській літературі для дітей і юнацтва характерні паралельний розвиток класичної та сучасної тематико-проблемних парадигм (Качак, 2018), а вікова категорія стає орієнтиром у способі викладу, доборі художніх засобів, конструюванні персоносфери твору тощо.

Однією з тем, яка дедалі частіше різною мірою з’являється в сучасній прозі для дітей і юнацтва, є читання як вид дозвілля, соціальна практика, ключовий чи допоміжний чинник у ході розгортання сюжету. Закономірно, що читання, яке нерідко допомагає досягнути складні питання ідентичності, соціалізації, інакшості, також стає предметом художньої рефлексії. Уважаємо, що художня репрезентація читацької тематики зумовлена й суспільним запитом – численними обговореннями в колі педагогів і батьків, що присвячені формуванню в дитини звички читати, а також розвитком інформаційних платформ і соціальних мереж, увагою до читацької культури з боку державних інституцій та організацій громадянського суспільства. Нині є всі підстави стверджувати про формування культурного тренду на читання як важливого чинника особистісного розвитку. На думку Тетяни Качак, ті тренди, які набувають широкої популярності, «переростають у тенденції і задають вектори

розвитку літератури» (Качак, 2018, с. 22). Розглянемо низку зовнішніх факторів, що, на нашу думку, формують тенденцію до розвитку читацької культури в суспільстві й опосередковано впливають на появу теми читання в художньому світі української літератури для дітей і підлітків.

Діяльність державних інституцій та організацій громадянського суспільства

Тенденцію до розвитку читацької культури в Україні активно підтримують організації громадянського суспільства й державні інституції. Чільне місце посідає діяльність Українського інституту книги як провідної організації в питаннях популяризації читання. З 2019 року інститут системно проводить дослідження книговидавничого ринку та вивчає формування читацької культури в Україні. У 2020 році було опубліковано звіт за результатами дослідження «Читання в контексті медіаспоживання: вплив карантину на читацьку поведінку українців». З-поміж умовних бар'єрів, які ускладнюють процес утвердження читання як щоденної практики серед дітей, було названо «відсутність алгоритму вибору, ранжування книжок, відсутність доступних рекомендаційних сервісів та ін.» (Волосевич & Шуренкова, 2020, с. 16). Цей факт чітко вказує на запит застосування різноманітних медіаплатформ та інструментів для популяризації читання, одним із яких з-поміж соціальних мереж, подкастів, тематичних подій і блогів в останні роки стає і сама книга, пропонуючи юному реципієнтові розмаїття художніх моделей, у яких він (серед іншого) шукатиме відповідь на питання «навіщо читати».

Наприкінці 2024 року Український інститут книги оприлюднив аналітичний звіт за результатами Всеукраїнського соціологічного дослідження рівня читання дітей та дорослих. У звіті вказано, що позитивна тенденція до зростання кількості дітей-читачів, зафіксована у 2023 році, продовжує розвиватися у 2024 році в усіх сегментах – читання щодня, щомісяця, щотижня (Прочуханова & Шуренкова, 2024, с. 29). Серед дозвілєвих активностей читання отримало середній рейтинг популярності. Варто зазначити, що 25 % опитаних респондентів назвали читання улюбленою дозвілєвою практикою. Третина з них (36 %) читає щодня, а половина – кілька разів на тиждень (Прочуханова & Шуренкова, 2024, с. 30).

Вагомими є зростання показника про читання для задоволення: «...у 2024 році половина дітей (52 %) читали винятково для задоволення, і це на 13 в. п. більше ніж у 2023 році» (Прочуханова & Шуренкова, 2024, с. 33). До найпоширеніших чинників вибору читання для дозвілля юні респонденти зарахували такі: 1) «дізнаюсь про щось нове / цікаве» (24 %); 2) «це цікаво» (21 %); 3) «це розвиває» (14 %) (Прочуханова & Шуренкова, 2024, с. 34). Респонденти також ділилися, що читання асоціюється в них із відпочинком, розвагою, допомагає розвивати уяву. У світлі жанрового розмаїття діти-читачі найбільше віддають перевагу фентезі, сучасній прозі для дітей і підлітків, детективним історіям, коміксам.

Додамо, що в Українському інституті книги функціює відділ промоції читання, до ключових завдань якого належать: «1) підвищити статус читання; 2) покращити якість читання; 3) посилити читацьку активність; 4) розширити обізнаність суспільства в літературі та культурі незалежно від віку та соціального статусу» (Український інститут книги, б. д.). Для досягнення цих завдань Український інститут книги системно проводить тематичні події, як-от Національний тиждень читання. Ініціативу організовують щорічно, щоб привернути увагу до читання як важливого процесу в житті кожної людини, який може надихнути, принести задоволення і сприяти особистісному розвитку. У 2023 році Український інститут книги провів тиждень читання втретє за історію свого існування. До ініціативи долучилося понад 3 500 шкіл і бібліотек із різних регіонів України («Національний тиждень читання-2023: підсумки», 2023). З 2024 року інститут окремо запровадив Національний тиждень читання поезії з метою «об'єднання українського суспільства навколо читання як життєвої стратегії, читання поезії зокрема, а також щоб відзначити роль поетів і поетичного слова в культурі, особливо під час війни» («Національний тиждень читання поезії 2024: підсумки», 2024). У межах тижня читання поезії організатори створили два спецпроекти задля поширення поезії в цифровому форматі: 1) плейлист «[М] Поезія», втілений у партнерстві з медіасервісом «MEGOGO» та 2) аудіоантологія «доДому» у співпраці з сервісною соціальною мережею про книги «LitCom» («Національний тиждень читання поезії 2024: підсумки», 2024). Перший

спецпроект був зосереджений на класичній поезії, поетичних творах періодів розстріляного відродження, шістдесятництва, постмодернізму. В основі другого спецпроекту – розмаїття сучасної української поезії.

У грудні 2024 року Український інститут книги вперше організував Національний тиждень дитячого читання, у межах якого було проведено низку заходів, спрямованих на залучення батьків і дітей до читання в колі сім'ї, ознайомлення з книжковими новинками, спілкування з авторами. Метою тижня читання, присвяченого літературі для дітей, організатори сформуливали так: «Тиждень дитячої літератури покликаний підкреслити важливість дитячої літератури, практики родинного читання, створення затишку за допомогою книжок, читання для задоволення» (Український інститут книги, 2024). Одним із ключових напрацювань став Каталог української дитячої літератури 2024, створений у партнерстві інституту й простору української дитячої книги «БараБука». Збірка налічує понад триста сучасних українських видань для дітей, розподілених за віковими категоріями (Український інститут книги, 2024). Ще однією особливістю Національного тижня дитячого читання став онлайн-фестиваль «Сімейне читання», що об'єднав українських авторів і авторок, котрі читали свої твори для всіх охочих онлайн (Український інститут книги, 2024). До фестивалю долучилися Христина Венгринюк, Світлана Вертола, Леся Воронина, Нік Лисицький, Іван Малкович, Анастасія Нікуліна, Юлія Ран, Марія Сердюк, Галина Ткачук та ін.

У світлі розвитку читацької культури в Україні інститут також проводить конкурси культурно-мистецьких проєктів, спрямованих на організацію і проведення заходів з промоції читання. Метою конкурсу є «підтримка унікальних освітньо-літературних заходів, орієнтованих на популяризацію читання як життєвої стратегії» (Український інститут книги, б. д.). Інститут заохочує різні формати ініціатив – літературні фестивалі, дитячі літературні студії, презентації книг, літературні ігри тощо. Серед заходів для дітей у 2023 році було підтримано проєкти «#Живі Письменники. Як говорити з дітьми про війну та мир», «Дитяча літературна студія «Творчий клондайк», «Бібліотечне турне “Читаємо, навчаємо”» («Промоція читання», 2023).

Український інститут книги безпосередньо залучений до формування стратегії розвитку читання спільно з Міністерством культури та стратегічних комунікацій України. 3 березня 2023 року Кабінет Міністрів України видав розпорядження «Про схвалення Стратегії розвитку читання на період до 2032 року “Читання як життєва стратегія” та затвердження операційного плану її реалізації на 2023–2025 роки». Метою Стратегії є «формування звички та потреби в читанні як обов’язкового компонента життєвої стратегії громадян, поліпшення читацької грамотності та сприяння розвитку людського потенціалу» (Кабінет Міністрів України, 2023). Також у документі визначено два основні напрями реалізації стратегії:

1) *підтримка та розвиток книжкової екосистеми*. Цей напрям передбачає забезпечення доступу до різножанрової літератури насамперед українською мовою у різних форматах та відповідно до читацьких потреб (Кабінет Міністрів України, 2023);

2) *формування навичок і потреби в читанні*. Очікуваним результатом цього напрямку є те, що «люди і спільноти обиратимуть читання як свідому та регулярну практику для дозвілля, навчання та розвитку» (Кабінет Міністрів України, 2023). На сьогодні триває перший етап реалізації Стратегії розвитку читання, який охоплює 2023–2025 роки. Він передбачає «розроблення, прийняття та початок впровадження нормативно-правового забезпечення, необхідного для реалізації усіх етапів Стратегії» (Кабінет Міністрів України, 2023). Також особливу увагу на першому етапі відведено захисту й відновленню українського книжкового ринку та бібліотечної сфери.

Загалом процес реалізації стратегії читання налічує три етапи, де на третьому, у 2032 році, очікуваними результатами, які охоплюють безпосередньо цільову аудиторію дітей та підлітків, є: 1) «врахування в освітніх програмах застосування сучасних читацьких технік; 2) підвищення рівня читацької грамотності в українському суспільстві, зокрема серед здобувачів загальної середньої освіти» (Кабінет Міністрів України, 2023). Прогнозовано, що частка дітей, які ніколи не читають книг, до 2032 року становитиме не більше 17 %, а частка підлітків (віком

14–17 років), не перевищуватиме 22 % (Кабінет Міністрів України, 2023). Відтак діяльність Українського інституту книги демонструє комплексний підхід до формування читацької культури через поєднання аналітичних досліджень, національних читацьких заходів і стратегічного планування.

Масштабними платформами популяризації читання є національні й локальні літературні фестивалі, реалізовані за підтримки державних інституцій та організацій громадянського суспільства. До найчисленніших книжкових подій належать «Книжковий Арсенал», що відбувається щорічно в Києві, і «BookForum» (до 2018 року «Форум Видавців»), який стало організовувати у Львові. Міжнародний фестиваль «Книжковий Арсенал» було започатковано 2011 року, щоб «створювати такі взаємодії між людьми, спільнотами, інституціями, коли поєднання естетичного переживання та інтелектуального включення в контексті книги посилює спроможність людини та суспільства» (Книжковий Арсенал, б. д.). Дитяча програма є невіддільною частиною фестивалю. Упродовж кількох днів заходу діти з батьками можуть потрапити на презентації книг, живі читання з письменниками, майстер-класи й інтерактивні воркшопи. У 2024 році Програма для/про дітей і підлітків налічувала понад 30 подій. Як зазначила кураторка програми, письменниця Оля Русіна, у 2024 році в межах фестивалю особливу увагу приділяли двом темам – інклюзивність і дорослішання. Однією з важливих подій стала розмова за участі військових і представників центру «Superhumans» про інклюзію в дитячих книжках. На думку Олі Русіної, «дуже важливо пояснювати дітям уже зараз, що таке травма, протезування, адже це стало частиною нашого звичного життя» (Суспільне Культура, 2024).

До переліку заходів дитячої програми також увійшли окремі події, що присвячені книговиданню і читацькій культурі. Зокрема, одна з розмов у межах лекторію була зосереджена на темі розвитку читацьких компетенцій дітей і підлітків, а також просторів бібліотек, що можуть позитивно впливати на формування цих компетенцій. До заходів інших форматів належать – майстер-клас зі створення коміксів, книжковий пікнік, перекладацька майстерня. А з ініціативи засновників подкасту «Кльове слово» для дітей і підлітків було організовано

майстерню про історію книжок під назвою «Від папіруса до друкарень: подорож у минуле книговидання» (Книжковий Арсенал, 2024).

Історія ще одного літературного фестивалю «BookForum» сягає 1994 року, коли громадські й культурні діячі, автори, перекладачі та критики зібралися у Львові обговорити тогочасний стан книжкового ринку в Україні. З 1995 року розпочала свою діяльність громадська організація «Форум видавців», яка долучалася до міжнародних книжкових ярмарків за кордоном, створювала тематичні ініціативи в межах України. У 2002 році організація започаткувала конкурс «Найкращий читач України», присвячений дитячому читанню. Ця ініціатива стала поштовхом до створення дитячого фестивалю «Книгоманія», який у 2005 році отримав статус всеукраїнського. Як зазначають організатори, «за час існування у конкурсі взяло участь близько мільйона дітей з усіх областей» (Lviv Book Forum, б. д.).

Серед інших активностей «Форуму видавців» знаковим є Львівський міжнародний дитячий фестиваль. У 2007 році проєкт зародився у межах книжкового ярмарку «Форум Видавців – дітям», унікальна в Україні та «одна з небагатьох у Центральній та Східній Європі подій, цілковито присвячених дитячій літературі та читанню» (Lviv Book Forum, б. д.). Кількість учасників та учасниць фестивалю у 2012 році за різними оцінками становила від 9 до 14 тисяч. За три дні фестивалю відбулося понад 270 подій за участі 40 дитячих письменників з України й Польщі.

Щорічно організатори «Форуму» приділяють темі читання значну увагу. На вебсайті фестивалю є окремий розділ, присвячений вивченню читацьких практик в Україні. У 2023 році громадська організація «Форум видавців» у партнерстві з Міжнародним Фондом «Відродження», дослідницькою компанією «Info Sapiens» та Українським інститутом книги провели соціологічне дітей і дорослих. Його мета – «вивчити поточну ситуацію щодо читання як соціальної практики серед українців різних вікових категорій» (Юзва & Шуренкова, 2023, с. 8). Дослідження відбувалося в межах проєкту

«Підтримка промоції читання в Україні» і враховує дані попередніх опитувань, проведених у 2018 та 2020 роках.

Розглядаючи читання на дозвіллі, аналітики простежили, що лише 25 % дітей схарактеризували читання як улюблену практику, коли ігри, зокрема онлайн, є улюбленим дозвіллями для 52 % дітей (Юзва & Шуренкова, 2023, с. 38). Серед інших важливих аспектів дослідження варто звернути увагу на гендер. У звіті зазначено, що «хлопчики читають суттєво менше від дівчат: хлопчики частіше від дівчат кажуть, що не читають ніколи (19 % проти 11 %), натомість дівчата частіше за хлопчиків читають щодня (20 % проти 12 %)» (Юзва & Шуренкова, 2023, с. 36). Якщо брати до уваги вікові категорії, то що старшою стає дитина, то менше вона читає. 18 % дітей віком 6–9 років зазначили, що читають щодня, тоді як серед підлітків віком 14–17 років до щоденного читання залучені лише 15 % (Юзва & Шуренкова, 2023, с. 36).

У блоці «Ставлення до читання» зауважено, що діти здебільшого асоціюють читання з примусовим заняттям. З-поміж дітей, котрі читають щодня і щотижня, найвищий показник припадає на пункт «і для задоволення, і змушують» (Юзва & Шуренкова, 2023, с. 42). Порівняно з 2020 роком дані щодо читання через примус зросли з 17 до 28 %, а частка дітей, котрі отримують задоволення від читання попри примус знизилася з 40 % у 2020 році до 30 % у 2023 році (Юзва & Шуренкова, 2023, с. 42). Важливо зауважити, що діти-читачі розрізняють поняття «примус» і «привчання». Як зазначено в дослідженні, «більше половини дітей – щоденних читачів своєю любов'ю до читання зобов'язані батькам і вчителям, які привчали їх до читання» (Юзва & Шуренкова, 2023, с. 42). Водночас у групі тих респондентів, котрі вказали, що ніколи не читають на дозвіллі, не було відповідей про те, що їх привчали до читання.

У межах дослідження окрему увагу зосереджено на форматах і джерелах отримання книг. Суттєвим показником, який зріс порівняно з 2020 роком, стало прослуховування аудіокнижок. Цей показник збільшився вдвічі – з 7 % у 2020 році до 14 % у 2023 (Юзва & Шуренкова, 2023, с. 45). Така динаміка пов'язана також зі стрімким розвитком пропозиції щодо аудіоконтенту – від розвитку застосунків для

прослуховування книг (першу українську аудіокнигарню «Абук» створено 2019 року) до започаткування численних подкастів на літературну тематику.

Окрім згаданих вище літературних подій, варто відзначити започаткування нових фестивалів, які стрімко розвиваються і розширюють цільову аудиторію. Приміром, у Києві щорічно організовують фестивалі «Книжкова країна» та «Kuiv Book Fest», програми яких передбачають заходи для дітей, а також спеціальні обговорення теми розвитку читацької культури. Дедалі частіше організатори пропонують юним відвідувачам інтерактивні заходи – майстер-класи, літературні квести, творчі воркшопи тощо. Тож літературні фестивалі в Україні вважаємо дієвими платформами популяризації читацької культури, адже через напрацьовані дитячі програми юна аудиторія може отримати безпосередній досвід взаємодії з книгою і сучасними авторами.

Соціальні мережі й інші медіаінструменти в популяризації читання

Нерідко на формування читацької культури серед дітей і підлітків впливають соціальні мережі, де вони не лише спілкуються з друзями, дізнаються новини, а й можуть переглядати креативний контент від книжкових блогерів, видавництв, авторів, що в такий спосіб впливає на вибір читання як дозвіллєвої практики загалом і конкретної книги для читання зокрема.

Наприклад, у соціальній мережі «TikTok» з 2021 року набуває популярності «BookTok» – субспільнота, що поділяє захоплення читанням і літературою. Використовуючи кришмітку «BookTok», користувачі мережі публікують короткі влучні відеоролики про прочитані книги, діляться власними міркуваннями, улюбленими цитатами, книжковими рекомендаціями. Активний розвиток субспільноти «BookTok» не лише вплинув на формування читацьких звичок і вподобань серед молоді, а й на вектор руху книжкової індустрії та рейтинги книг. Одним із яскравих прикладів цього можна вважати стрімке зростання інтересу до книги американської письменниці Колін Гувер «Це закінчиться з нами», яка вийшла друком у 2016 році, але лише під час пандемії «COVID-19» набула популярності завдяки численным публікаціям у «TikTok». Відповідно до даних ресурсу

«Bookscan», який відстежує продаж друкованих книг у США, 4 книги з 10 найбільш рейтингових у 2022 році належать перу Колін Гувер (Harris, 2022).

Особливості впливу «BookTok» на популяризацію читання викликали інтерес і з боку науковців. На думку Маргарет К. Мерги, «BookTok» має потенціал формувати відкриту читацьку спільноту, дружній простір, у якому молодь може ділитися рекомендаціями, досліджувати читацький досвід та емоційну реакцію на прочитане (Merga, 2021). Дослідники Сара Джераса й Тревор Боффон розмірковують про якісне застосування соціальної мережі «TikTok» у навчальному процесі. Вони переконані, що «BookTok» може допомогти учневі розвивати навички цифрової грамотності, сприяти самопізнанню і самовираженню (Jesara & Boffone, 2021). Бренда Кей Відерхолд слушно зауважує, що завдяки таким рухам у соцмережах, як «BookTok», відбувається якісне формування читацької спільноти, до якої долучається насамперед молодь (Wiederhold, 2022). У 2024 році в Австралії також вийшла друком книга «Соціальні практики читання на BookTube, Bookstagram та BookTok», у якій автори розглядають вплив соціальних мереж на читацьку індустрію, а також читацькі клуби, гуртки, групи як соціальні процеси (Reddan, Rutherford, Schoonens & Dezuanni, 2024). На теренах України впродовж останніх двох років також з'являються наукові розвідки, присвячені «BookTok». Згадану тему розглядають Олександра Ковальова, Наталія Летуновська, Аліна Петрушка, Юлія Шмига та ін. Як відзначає Максим Нестелєєв, «BookTok» на сьогодні «став чимось на кшталт оновленого книжкового клубу чи навіть новочасною субкультурою, яка ще потребує подальшого дослідження» (Нестелєєв, 2023). Науковець додає, що такий рух у соціальних мережах змінює читацькі навички молоді, проте відкритим залишається питання впливу цього процесу на появу справді якісної стилістично багатой літератури.

Окрім «BookTok», який представлений і на теренах України, книжкове блогерство активно розвивається в інших соціальних мережах, зокрема в «Instagram» та «YouTube» (Заблоцька, 2023). На думку Юлії Шмиги, «книжкові блогери не лише висловлюють свою думку на тему певних літературних творів, але й мають значний вплив на формування уявлень підлітків про книжковий ринок і

літературу загалом» (Шмига & Ковальова, 2024, с. 248). Відтак книжкові блогери суттєво впливають на сприйняття нових та популярних книг серед своїх цільових аудиторій.

Дослідниця також характеризує результати емпіричного дослідження 2023 року, у межах якого було вивчено читацькі звички, вплив соціальних мереж на їх формування, а також літературні вподобання і ставлення до книг загалом серед 200 підлітків віком 11–18 років. Опитування враховує відповіді респондентів у межах України та респондентів, котрі через повномасштабну війну тимчасово перебувають за кордоном. Одним із важливих результатів є теза про те, що «респонденти лише інколи звертають увагу на контент, пов'язаний із книгами та освітою» (Шмига & Ковальова, 2024, с. 247), попри те що 47 % опитаних щодо кількості проведеного часу в соціальних мережах зазначили, що «практично не виходять із соцмереж» (Шмига & Ковальова, 2024, с. 247). Водночас у питанні про те, які чинники впливають на вибір книг, респонденти зазначили рекомендації від друзів та рекомендації в соціальних мережах. Юлія Шмига зауважує, що це вказує на «велике значення особистих рекомендацій та впливу соціального середовища на читацькі вподобання молоді» (Шмига & Ковальова, 2024, с. 248). З погляду споживання інформації в освітніх цілях найбільша кількість респондентів, 51 %, зазначила про користування форматом аудіокниг, і ще 25 % опитаних згадали про читання скорочених текстових версій. Відеоконтент опинився на останньому місці – лише 7,5 % респондентів вказали, що переглядають відеоролики в навчальних цілях (Шмига & Ковальова, 2024, с. 248). Важливим є висновок дослідження в частині ставлення до читання – 63 % опитаних схарактеризували читання як дозвіллєву та розважальну практику і 37 % зазначили, що читання є для них формою отримання знань (Шмига & Ковальова, 2024, с. 248). Дослідниця аргументує цей показник тим, що «для більшості опитаних процес читання асоціюється з релаксацією та поринанням у власні думки, в той час як отримання знань вимагає більшої концентрації уваги та зібраності» (Шмига & Ковальова, 2024, с. 248). Це можна простежити й на жанровому рівні, адже серед найбільш актуальних жанрів підлітки вказали на пригодницьку прозу та фентезі.

У сучасному медіапросторі зростає кількість проєктів і розмаїття інструментів, за допомогою яких відбувається промоція читання. Популярності серед молоді набувають подкасти. З-поміж тих, що присвячені дитячій літературі, подкаст «Перефарбований Лис». Засновницями й ведучими є освітянка, співзасновниця альтернативної школи «БеркоШко» та громадської організації «Валентність. Переосмислення» Валентина Мержиєвська та психологиня, тренерка з комунікацій, фасилітаторка Марія Діденко. На сьогодні подкаст налічує понад 85 випусків і пропонує нову оптику для осмислення всім відомих творів зі шкільної програми – «Федько Халамидник» Володимира Винниченка, «Intermezzo» Михайла Коцюбинського, «Лісова пісня» Лесі Українки, «Захар Беркут» Івана Франка та ін. Засновниці проєкту зазначають, що це «подкаст, у якому ми перечитуємо класику і досліджуємо світогляд та поведінкові моделі українців через літературу» (Перефарбований лис, б. д.).

Упродовж 2023–2024 рр. проєкт масштабовано. За підтримки Українського інституту книги було створено «Мандрівну студію Перефарбованого Лиса», яка спрямована на «заохочення читання та переосмислення української класичної літератури через інтерактивні рольові та психологічні ігри» (Перефарбований лис, б. д.). Організатори проводять заходи в різних містах України, «об’єднуючи літературні твори з елементами гри, що дозволяє учасникам глибше зануритися в сюжети та мотивацію персонажів» (Перефарбований лис, б. д.). Серед очікуваних результатів проєкту – створення мережі амбасадорів, яка матиме навички проводити заходи на місцевому рівні і в такий спосіб сприяти розбудові спільноти та створенню нового культурного досвіду.

У 2024 році розпочався спільний подкаст медіа «The Ukrainians» та організації «PEN Ukraine» під назвою «Палітурка», який у десяти випусках розповідає про десять творів зі шкільної програми української літератури – у чому полягає їх актуальність та чому їх вивчають. Ведучий подкасту, митець Захар Давиденко, спільно із запрошеними гостями – літературознавцями, громадськими й культурними діячами обговорює гуморески Павла Глазового, тексти «Intermezzo» Михайла Коцюбинського, «Місто» Валер’яна Підмогильного, «Оддавали Катрю»

Григора Тютюнника, «Сойчине крило» Івана Франка та ін. Організатори зазначають, що основна мета проєкту – допомогти зрозуміти або переосмислити твори, які в школі видавалися складними та незрозумілими. Обидва згадані подкасти у 2024 році потрапили до короткого списку премії «Слушно» у категорії «Подкасти про читання й літературу».

Окрім великих літературних подій, тематичних подкастів, з'являються й читацькі клуби. До фокусних читацьких клубів для дітей і юнацтва належить «ЛітMINT» – зустрічі для підлітків віком 13–18 років, на яких обговорення творів літератури відбувається із залученням науковців, винахідників і дослідженням однієї з тем STEM-освіти. Організатори визначають особливість клубу в тому, що це простір, де «художня література зустрічається з наукою, щоб поглянути на світ під незвичним кутом, дослідити його через фантазію і розсунути межі реальності» (Goethe Institute, б. д.). Важливо додати, що організаторами й модераторами клубу є не вчителі, а власне підлітки зі спільноти «Teenside».

Література про літературу: видавничі тренди в популяризації читання

На полицях українських видавництв дедалі частіше з'являються різножанрові видання, присвячені читанню. Наприклад, у Видавництві Старого Лева 2014 року вийшла книга польської письменниці та журналістки Юстини Соболевської «Книжка про читання» (переклад з польської Андрія Бондаря). Дослідження охоплює історичні аспекти розвитку читацьких практик і сучасний контекст, а також висвітлює питання читацьких ритуалів та причини любові до книг. Того ж року у видавництві «Кальварія» представили книгу «Навіщо читати» французького письменника Шарля Данціґа (переклад з французької Зої Борисюк). Це філософські роздуми автора про сенс і місце читання в його персональному житті.

У 2018 році у видавництві «Yakaboo Publishing» вийшов друком український переклад книги «Про що ми говоримо, коли говоримо про книжки» Лії Прайс, професорки Ратгерського університету в США (переклад з англійської Мирослави Лузіної). Авторка розмірковує над тим, як би змінилося життя людини без книг і як впливають на формування читацьких звичок інформаційні технології. У 2020 році

книга стала лауреатом Всеукраїнського рейтингу «Книжка Року» в номінації науково-популярної літератури «Обрії».

До знакових книжкових видань, які викликали чимале зацікавлення серед критиків і літературознавців, належить «Писаний світ» професора Гарвардського університету Мартіна Пухнера. Книгу опубліковано в Україні у видавництві «Темпора» 2022 року (переклад з англійської Андрія Бондаря). Беручи до уваги різні епохи й континенти, автор робить спробу простежити, як письмо, книговидання та література загалом свого часу мали вплив на розвиток тих чи тих історичних подій і постатей. Зокрема, на життєвий шлях воїна Александра Македонського, на визначну космічну операцію США «Apollo 8» тощо. Роком раніше, у 2021, видавництво опублікувало посібник професора Мічиганського університету Томаса К. Фостера «Читай як професор». Автор на прикладі читання конкретних творів демонструє, як навчитися розпізнавати в тексті ті чи ті символи, художні засоби, що впливають на процес інтерпретації, і як отримувати від процесу задоволення загалом.

До числа науково-популярних видань, переклади яких з'явилися в Україні нещодавно, належить книга лауреатки Національної літературної премії Іспанії Ірене Вальєхо під назвою «Подорож книжки. Від папірусу до кіндла». Вона вийшла друком у видавництві «Лабораторія» 2023 року (переклад з іспанської Анни Марховської). Книга розглядає розвиток книжкової справи у світі, охоплюючи ті чи ті історичні періоди певних країн. У 2025 році видавництво продовжує працювати з тематикою історії книг і читання і презентує книгу «Кишенькова магія: історія книг і читачів» професорки Оксфордського університету Емми Сміт (переклад з англійської Світлани Брегман).

З-поміж українських авторів, котрі брали до уваги окреслену тематику, варто згадати письменника, літературознавця Ростислава Семківа. Його книга «Як читати класиків» вийшла друком у видавництві «Pabulum» 2018 року. Автор виокремлює перелік текстів світових класиків і жанрів, у яких вони були написані, від легкого читання до «creative reading», а також дає поради, як створити комфортний читацький простір навколо. У 2024 році вийшла друком ще одна книга

письменника, присвячена українській літературі, «Як читати українських класиків».

Перелічені вище науково-популярні видання орієнтовані здебільшого на дорослу аудиторію. Для цільової аудиторії дітей у 2020 році створено книгу «Бустрофедон та інші. Коротка історія читання», яку написала Галина Глодзь. Книга вийшла друком в освітньо-видавничому проєкті «Портал». У тексті зафіксовано ключові дати, що вплинули на розвиток книговидання і читацьких звичок людини. Авторка подає опис читачів із погляду на історичну епоху, у якій вони жили, а розділи книги містять такі назви: «Перші читачі», «Читачі рукописних текстів», «Читачі друкованих слів», «Читачі сьогодні» (Глодзь, 2020, с. 5). У 2021 році видання було відзначене на XII Львівському міжнародному бібліотечному форумі.

Окрім науково-популярних та освітніх видань українські видавництва все частіше анонсують перекладні художні книги, у яких сюжет розгортається навколо персонажа-читача, процес читання стає ключовим у розв'язанні певної дилеми, а топос бібліотеки чи книгарні набуває важливого сенсу, часом містичного чи магічного, що перетворює його на портал в інші світи. Низка видань орієнтовані на підліткову цільову аудиторію. Серед них можна виокремити – трилогію «Сторінки світу» німецького письменника-фантаста Кая Майєра (видавництво «Ранок», 2021), книгу «Список для читання» британської письменниці Сари Ніші Адамс (видавництво «Рідна мова», 2024), книгу «Кіт, що рятував книжки» японського письменника Сосuke Нацукаве (видавництво «Наш Формат», 2024). До текстів для широкого читацького кола належить збірка новел «Сп'яніння від книжок» бельгійського письменника Жана Жоньйо (видавництво «Пінзель», 2022), пригодницька проза «Цілодобова книгарня містера Пенумбри» американського письменника Робіна Слоуна (видавництво «Віват», 2017), американське видання-бестселер «Опівнічна Бібліотека» письменника Мета Гейга (видавництво «Жорж», 2020), роман «Загублена книгарня» Еві Вудс (видавництво «Віват», 2025), книга «Клуб любителів книжок та пирогів з картопляного лушпиння» Мері Енн Шаффер та Енні Берроуз (видавництво «Віват», 2019) та ін.

Отож українські книжкові полиці на сьогодні представляють широку панораму перекладної художньої та науково-популярної літератури, що свідчить про формування запиту на дослідження теми читання. Дослідниця Наталія Дев'ятко зазначає важливість аналізу того, «як загальні світові тенденції впливають на літературу для дітей та юнацтва і яку мають реалізацію в їхніх текстах» (Дев'ятко, 2024, с. 25). Серед таких процесів – зростання інтересу до теми читання як культурної практики.

Показовою є також увага видавництв до читацьких щоденників як інструментів рефлексії читацького досвіду. На сьогодні вони посідають своє місце серед інших форм, як-от читацьких клубів, інформаційних платформ «Goodreads», «BookTok» тощо. На увагу заслуговує літературно-освітній проєкт «Ч(ц)итати вголос», у межах якого 2020 року створено читацький щоденник для підлітків, щоб розвивати аналітичне читання і підвищувати інтерес до книг. Методологію і зміст щоденника було розроблено у колективі вчителів і викладачів української мови і літератури. Автори зазначають, що створили щоденник, аби «збільшити кількість підлітків, що читають та отримують від цього задоволення, а також для формування в дітей власного читацького смаку та уявлення про якісну літературу» («Читацький щоденник для підлітків “Ч(ц)итати вголос”», б. д.). Згаданий читацький щоденник надруковано у видавництві «Крокус». У 2024 році видавництво «Arthuss» також створило щоденник для читачів віком від 12 років. Він вміщує блоки про прочитані книги, а також пропонує читацькі челенджі, складання плану читання, списку книжкових покупок та улюблених книг. Ще одним важливим книжковим проєктом видавництва є книга «Як виховати читача», що з'явилася в українському перекладі 2020 року. Книга містить поради щодо розвитку читацьких навичок дітей різних вікових категорій, а також перелік текстів для читання. Авторками видання є редакторки «The New York Times Book Review» Памела Пол і Марія Руссо, а особливим доповненням книги для українського читача став рекомендаційний список творів від інформаційного ресурсу про видання для дітей і юнацтва «БараБука». У 2024 році увага до створення читацьких щоденників зростає –

новинками є читацькі щоденники від київської книгарні «Сенс» та від проєкту «Текстура» (розроблений для трьох вікових категорій – дітей, підлітків, дорослих).

Згаданий перелік різножанрових видань вказує на те, що українські видавництва активно долучаються до формування читацької культури в Україні шляхом дослідження світових та українських трендів, розробки інструментів для фіксування читацького досвіду. Зростання кількості книг про читання й читачів можна сприймати як сигнал про спроби усвідомити значущість читацьких практик у житті сучасного індивіда, що свідчить про культурний поступ у суспільстві.

Отже, тематичний фокус на читанні в сучасній українській літературі для дітей і юнацтва стає все більш актуальним, що спричинено низкою зовнішніх чинників. До таких чинників належить діяльність державних інституцій, організацій громадянського суспільства й інших стейкхолдерів, серед яких ключове значення має Український інститут книги. Інститут системно організовує заходи з популяризації читання (Національний тиждень читання та інші його формати), проводить соціологічні дослідження, спрямовані на вивчення читацьких звичок українців різних вікових груп, організовує грантові конкурси на підтримку ініціатив, метою яких є формування читацької культури. Також Український інститут книги спільно з Міністерством культури та стратегічних комунікацій України реалізовує Стратегію розвитку читання.

В окрему групу зовнішніх чинників, що підкреслюють інтерес до теми читацьких практик та впливають на її утвердження в інформаційному просторі загалом та в спектрі проблематики української художньої літератури, можна об'єднати соціальні мережі, візуальні й аудіальні платформи, інші інструменти та медіапрактики. Наприклад, сьогодні в Україні активного розвитку набуває напрям аудіального літературного контенту. Темати подкастів нерідко стають огляди творів зі шкільної програми, а цільовими аудиторіями – широка громадськість. У соціальній мережі «TikTok» функціює субспільнота «BookTok», об'єднана інтересами до теми читання, книговидавництва, різножанрової літератури.

Осмислення феномену читання також стає центральним у межах численних видань художньої та науково-популярної літератури закордонних авторів, чийі твори

перекладені в Україні та посідають почесні місця в рейтингових списках книжкових рекомендацій.

1.2. Студії читання в сучасній гуманітаристиці

Читання як процес, у межах якого читач розкодовує залишене в тексті повідомлення автора у світі власного досвіду, з одного боку, є простором творчості й пізнання, а з іншого боку, розширює межі написаного (чи не обмежується ним взагалі), обростаючи новими інтерпретаціями, що своєю чергою робить твір (і літературу загалом) живим процесом, який знову й знову проявляється в новому часовому та соціокультурному контексті. Загальне визначення читання на перший погляд видається зрозумілим, проте відразу набуває додаткових відтінків і множинності трактувань з огляду на ту чи ту сферу дослідження.

Визначним періодом звертання науковців до вивчення процесу читання стає друга половина XX століття. Тоді представники різних літературних шкіл, розглядаючи поняття «автор», «текст», «читач», вміщують до наукових розвідок міркування щодо ролі процесу читання відносно до окреслених категорій. Вартими уваги є літературознавчі праці Ролана Барта, Умберто Еко, Вольфганга Ізера та Романа Інгардена, Стенлі Фіша та ін. Не менш важливими є міркування на перетині педагогічної й літературознавчої науки, які враховують особливості читацьких практик певних вікових груп населення і пропонують продуктивні шляхи удосконалення цього процесу. До таких праць належить дослідження Луїзи М. Розенблат, яке хоч і було вперше опубліковане в 1930-х роках, стало резонансним через десятки років потому. У літературознавчих студіях XXI століття вагоме місце посідають наукові розробки Аманди Бейлі, Пітера Ківі, а на теренах України на особливу увагу заслуговують напрацювання Марії Зубрицької. Варто детальніше розглянути праці згаданих дослідників, щоб окреслити важливі точки, які вплинули на сучасне розуміння й вивчення феномену читання.

Трансакційна теорія Луїзи М. Розенблат

XX століття відзначається формуванням численних літературознавчих шкіл, представники яких пропонують розмаїття підходів до вивчення літературного

твору. Людмила Анісімова стверджує, що увага в цей період зосереджена на тому, що є важливішим у процесі творення значення – текст чи читач (Анісімова, 2014). Відтак у конкуруванні за позицію головного поза увагою дослідників залишалася ідея взаємодії між текстом і читачем як ключова у творенні значення.

У 1930-х рр. на це звернула увагу американська дослідниця Луїза М. Розенблат, розглядаючи вплив тогочасної освітньої системи на формування культури читання в дітей і підлітків, а також підходи до викладання літератури загалом. У праці «Література як дослідження» Луїза М. Розенблат пропонує ідею *транзакційної теорії читання*, в основі якої безперервна взаємодія читача й тексту, і їх взаємоцінність у процесі творення літературного досвіду (Rosenblatt, 1995, с. 38). У передмові до п'ятого видання праці науковиця зазначає: «Я використала терміни “транзакція” та “транзакційний” для наголошення суттєвості і тексту, і читача, на протигагу іншим теоріям, які роблять одного чи іншого визначальним»⁵ (Rosenblatt, 1995, с. 11). На думку Людмили Анісімової, метою Луїзи Розенблат було створення «теорії читання, яка уникла б як настанов формалізму, так і повного релятивізму, і збалансувала б ролі читача і тексту в процесі творення значень» (Анісімова, 2014, с. 6). Американська науковиця зазначає, що у творчому процесі транзакції і читач отримує певний персональний, культурний чи психологічний досвід, і текст під впливом конкретного читача, різного часу, місця й обставин може мати різне значення (Rosenblatt, 1995, с. 38). Розенблат зауважує, що не існує універсального читача чи літературного твору, а «існують лише мільйони потенційних індивідуальних читачів мільйонів потенційних індивідуальних літературних творів»⁶ (Rosenblatt, 1995, с. 31) і додає, що «літературні твори мистецтва існують в унікальному особистому досвіді»⁷ (Розенблат, 1995, с. 214). Під час взаємодії з текстом читач насамперед звертає увагу на думки, ситуації чи емоції, які відгукуються йому й апелюють до реального

⁵ I have used the terms transaction and transactional to emphasize the essentiality of both reader and text, in contrast to other theories that make one or the other determinate.

⁶ ...there are only the potential millions of individual readers of the potential millions of individual literary works.

⁷ ...literary works of art exist in unique personal experiences.

досвіду, а вже опісля – на формальні аспекти твору (Rosenblatt, 1995, с. 214). Луїза М. Розенблат характеризує літературний твір як живий безперервний ланцюговий зв'язок між читачем і текстом, коли перший у процесі читання розкодовує знаки і символи завдяки своєму інтелекту й психоемоційному досвіду, а другий тоді ж своїми знаками й символами скеровує його думки й почуття. Так, за словами дослідниці, формується творчий досвід.

Варто відзначити, що в цьому процесі важливе значення має не лише соціальний, а й мовний досвід юного читача. Дослідниця називає акт читання складним фізичним та інтелектуальним процесом, який потребує значних зусиль для встановлення зв'язків між словом та ідеями й речами, які воно позначає. «Ті, хто вважає мову просто самодостатнім набором знаків, пов'язаних зі звуками, ігнорують важливий третій елемент – людину, котра повинна встановити зв'язок між ними, щоб слово справді мало сенс»⁸ (Rosenblatt, 1995, с. 31). Луїза М. Розенблат наголошує, що мову як соціальне явище творять індивіди зі своїми історіями, і що під час читання реципієнт завжди опирається не лише на попередній життєвий, а й на мовний досвід.

Ще одним важливим аспектом трансакційної теорії Луїзи М. Розенблат, є поняття точки (місця) зародження значення. На думку дослідниці, такою точкою є особистий досвід читача, на який він опирається під час читання і який активізовується в процесі самопізнання та рефлексії, а потім артикулюється в спробах трактування й обміну думками з іншими. Процес зародження значення дослідниця окреслює в трьох термінах: «пробудження» (the evocation) – «відгук» (the response) – «інтерпретація».

У своїй праці Луїза М. Розенблат також розмірковує над питанням критеріїв, які ми застосовуємо до обґрунтування будь-якої інтерпретації. З одного боку, у світлі педагогічної практики викладання літератури дослідниця вбачає проблему й ризик у тому, що вчитель може диктувати учням єдино правильну й прийнятну

⁸ Those who think of language as simply a self-contained set of signs linked to sounds ignore the essential third element, the human being who must make the linkage between them if there is indeed to be a meaningful word.

модель трактування (прочитання) того чи того твору. З іншого боку, вона вважає, що ця проблема формує перелік важливих питань щодо визначення критеріїв чи підходу до інтерпретації. Дослідниця пропонує покроковий путівник, за яким можна вибудовувати процес інтерпретації і перевіряти своє трактування на релевантність.

1. Повернення до тексту, аби перевірити, що саме спровокувало читацьку реакцію і підтвердити чи спростувати власну ідею інтерпретації.

2. Визначити систему критеріїв чи стандартів оцінювання, які будуть застосовані до досвіду конкретного індивіда. Як зазначає Луїза М. Розенблат, іноді розбіжності пов'язані «не з прочитанням тексту, а з дуже різними наборами очікувань або підставами для суджень»⁹ (Rosenblatt, 1995, с. 203). На думку дослідниці, у процесі інтерпретації не так важливо встановити чіткі межі «об'єктивності» чи «безособовості» (які вона вважає псевдонауковими), а власне звернути увагу на відновлення соціальних, історичних, філософських чи етичних підходів до літератури з основною увагою на взаємодію читача й тексту.

Таким чином, Луїза М. Розенблат схарактеризувала читання як універсальний життєвий досвід, а літературу – динамічним простором, у якому взаємодія тексту й читача активує процес формування творчого досвіду. Це двосторонній процес (трансакція), у якому закладені в тексті важливі сенси розкривають свій потенціал завдяки внеску читача. Трансакційна теорія читання Луїзи М. Розенблат, як слушно зауважує Людмила Анісімова, з одного боку, є перехідним шляхом від формалізму з його орієнтацією на текст, до рецептивних теорій, для яких важливим є читач (Анісімова, 2014). З іншого боку, погоджуємося з українською дослідницею, що трансакційна теорія читання є теоретично обґрунтованою і самодостатньою, тому безперервно викликає інтерес із боку педагогів, літературознавців і критиків упродовж XX та XXI ст.

Осмислення процесу читання у філософських працях

Романа Інгардена та Вольфганга Ізера

⁹ ...different sets of expectations or bases of judgment.

У 70 рр. ХХ ст. акт читання як творчий процес, що сприяє здобуттю естетичного досвіду, перебував у фокусі уваги представників констанської школи рецептивної естетики Романа Інгардена та Вольфганга Ізера. Вони виокремлювали п'ять ступенів сприймання літературного твору, кожен із яких має свій вплив на процес читання, щоразу надаючи йому нових відтінків: 1) історико-культурний; 2) рецептивно-груповий; 3) особистісний; 4) віковий; 5) ситуативний. Власне, останній ступінь вказує на те, що навіть незначна буденна ситуація (зміна погоди) може вплинути на реципієнта під час читання, роблячи читання новим досвідом, ніж він був би за інших обставин (Гнатюк, 2013). Це певною мірою резонує з тезою Луїзи М. Розенблат про те, що не існує універсального читача чи літературного твору, а лише мільйони потенційних читачів і творів.

Серед наукових розвідок Романа Інгардена у межах окресленої теми чільне місце посідає праця «Про пізнання літературного твору» (1972), у якій дослідник присвячує окремий розділ множинним способам читання одного й того ж твору. Він виокремлює фази читання, з-поміж яких важливою є «фаза безпосередньої живої присутності твору», у межах якої дослідник говорить про особливу форму «оприсутнення» предметів художнього світу, називаючи її «уявлянням собі» (Ingarden, 1973). Роман Інгарден окреслював процес читання творчим актом, що пов'язаний зі здобуттям естетичного досвіду. Важливе місце науковець відводив читачеві, який, на його переконання, є відповідальним за перетворення літературного твору на естетичний об'єкт. Вагоме значення для дослідника мало поняття конкретизації, яка відбувається в процесі читання завдяки реальному досвіду читача. До цього моменту текст є лише схематичним скелетом і саме читачеві вдається «оживити цілий світ зображуваних об'єктів» (Ingarden, 1973). Водночас будучи тим, хто здатен «оживити» художній світ, читач для Романа Інгардена є лише тим хто реалізує вже закладену в тексті певну схему.

Розвивав і водночас дещо полемізував з ідеями Романа Інгардена його учень – Вольфганг Ізер у своїй праці «Акт читання» (1978). На відміну від Романа Інгардена, котрий зосереджував увагу на тому, що закладено в тексті, Вольфганг Ізер стверджував, що історія не є даною. Щоб текст перетворився на історію,

важливою є саме творча уява читача й врахування ним чотирьох перспектив, попередньо закладених у тексті: перспектива оповідача, персонажів, сюжету й вигаданого читача. Під час читання відбувається взаємодія цих перспектив та уяви, або, за визначенням Ізера, місце зустрічі: «Місце зустрічі цих чотирьох перспектив повинно бути уявлено читачем, оскільки воно не сформульоване в тексті»¹⁰ (Iser, 1980, с. 36). Розглянувши всі перспективи в тексті та власні погляди, читач конструює свій уявний естетичний об'єкт. Проте цей об'єкт не є остаточним результатом, і що більше триває процес читання, то частіше можуть з'являтися нові знаки, які модифікують попереднє значення і утворюють новий естетичний об'єкт. Сам текст у цьому разі є більше інформативним, а будь-яка ситуація в ньому – відкритою (Iser, 1980). Такий динамічний процес, на думку Ізера, робить читання близьким до життя. У цьому контексті можна простежити ще одну відмінність у підході до розуміння читання Романа Інгардена й Волфганга Ізера. На цю відмінність вказував дослідник Менахем Брінкер, зазначаючи, що «Інгарден визнає односторонній рух у процесі читання: від реального світу до уявного (суто інтенціонального) “світу”»¹¹ (Brinker, 1980, с. 208), тоді як Ізер вказує на двосторонній. Він зазначає, що «читання <...> це не односторонній процес, і наше завдання полягає в тому, щоб знайти способи опису процесу читання як динамічної взаємодії між текстом і читачем»¹² (Iser, 1978, с. 107). Ізер визначає текст як певний набір правил гри, у якій беруть участь і автор, і читач. Якщо автор не залишить простору для читацької гри уяви, не передбачить залучення читача, читання не матиме результату. Натомість «насолада читача починається тоді, коли він сам стає продуктивним, тобто коли текст дозволяє йому залучити власні здібності»¹³ (Iser, 1978, с. 108). Відтак для Ізера читання є динамічним процесом взаємодії. У його

¹⁰ ...although the textual perspectives themselves are given, their gradual convergence and final meeting place are not linguistically formulated and so have to be imagined.

¹¹ Ingarden recognizes a one-way traffic in the process of reading: from the real world to the imaginary (purely intentional) 'world'.

¹² Reading is <...> not a oneway process, and our concern will be to find means of describing the reading process as a dynamic interaction between text and reader.

¹³ The reader's enjoyment begins when he himself becomes productive, i.e., when the text allows him to bring his own faculties into play.

розумінні читач заповнює прогалини в уявному «світі» за допомогою власного життєвого досвіду; проте заповнення загального сенсу вигаданого твору моделями з реального життя може перевершити ці моделі, і відкрити нові перспективи у формуванні світоглядних переконань читача (Brinker, 1980).

Праці Вольфганга Ізера, які побачили світ у 1990-х рр., засвідчили відхід від теорії рецептивної естетики й звернення автора в царину літературної антропології, зокрема в роботі «Пошуки: Від читацького відгуку до літературної антропології» («Prospecting: From Reader Response to Literary Anthropology», 1993), де він продовжує свої міркування про сутність процесу читання. Як зауважує Олена Галета, «зміна, що спонукала Вольфганга Ізера до нових пошуків, відбулася не так у літературі, як з літературою» (Галета, 2014, с. 48). Власне, дослідник вдається до пошуку нових підходів, аби відповісти на такі питання: «Якою ми бачимо літературу?» і «Який стосунок вона має до становлення людської особистості, її культурного досвіду та пізнання власної ідентичності?». З цих питань і утверджується антропологія літератури, а разом із нею виникають дискусії навколо того, якими є взаємозв'язки між антропологією та літературою загалом.

По-різному дослідники обґрунтовували й домінантний статус тієї чи тієї науки. У перших трактуваннях художні твори розглядали лише з погляду «літературних документів», залишаючи поза увагою особливість літератури як художнього явища. Вона була радше допоміжним інструментом під час антропологічних досліджень. Проте з часом розуміння взаємозв'язку між літературою й антропологією зазнало змін. Канадський дослідник Деніс Дж. Сумара, спираючись на праці Луїзи М. Розенблат, вказував, що літературний досвід є особливим орієнтиром у дослідженні людської природи. Свої міркування він виклав у роботах «Приватні читання на публіці: виховання літературної уяви» («Private Readings in Public: Schooling the Literary Imagination», 1996), «Чому читання літератури в школі все ще має значення: уява, інтерпретація, розуміння» («Why Reading Literature in School Still Matters: Imagination, Interpretation, Insight», 2002) та ін. Розглядаючи дослідження Деніса Дж. Сумари, Олена Галета зазначає, що саме він «запропонував ідею літературного тексту як

«спільного місця» для витворення культурного досвіду й ідентифікації, де в події читання трапляються слово публічне й слово приватне, колективний досвід і досвід автобіографічний» (Галета, 2014, с. 50). Така теза розширює наш погляд на природу читання як процесу, що може впливати на персональне, соціальне життя індивіда, водночас сприяти формуванню колективного досвіду. Тож якщо антропологія літератури вбачає в літературі «особливий модус людського існування» (Галета, 2014, с. 55) і ставить низку питань, які виникають, коли ми намагаємося осмислити буття людини, то процес чи подія читання уможлиблюють це пізнання. Насамперед це шлях до самопошуків через відкривання для себе нових художніх творів, нових авторських імен. Водночас «віддаляючись від “гуманістичного центру”, літературна антропологія шукає перспективу для нового погляду на сам цей центр, переглядаючи й переосмислюючи з нових світоглядних позицій» (Галета, 2014, с. 56). Інакше кажучи, згадуючи мотивацію Вольфганга Ізера вдатися до пошуку нової оптики для погляду на літературу, одним із завдань літературної антропології і є ці пошуки з нових перспектив, можливо, раніше неочевидних, але з новими реаліями, суспільними й технологічними змінами, важливими для розуміння місця літератури в житті сучасної людини. Читання в цих процесах стає власне тим «місцем» зустрічі, подією, яка продукує нові досвіди.

Концепція метачитання в наукових розвідках Ролана Барта

Французький дослідник, представник структуралізму Ролан Барт, у своїх наукових працях, публічних виступах неодноразово ставив важливі питання: чи існує окреме вчення про читання (як-от вчення про письмо) і чи загалом є потреба мати єдине вчення про читання. Визначним став його есей «Смерть автора» («The Death of the Author», 1967), у якому дослідник переосмислює ролі автора й читача в процесі інтерпретації тексту, а також праця «S/Z» (1970), у межах якої Барт створює підхід до аналізу тексту через п'ять кодів читання. На окрему увагу заслуговують есеї «Пишучи читання» («Writing Reading», 1970) і виступ на письменницькій конференції в Люшоні «Про читання» («On Reading», 1976).

Зокрема в есеї «Пишучи читання» Ролан Барт на прикладі твору Оноре де Бальзака «Сарразін» (1830) розмірковує про ситуації, коли читач відкладає книгу не

тому, що вона не цікава, а тому що навпаки – породжує нові міркування та ідеї. Таке читання Барт називає нахабним і захопливим водночас, бо з одного боку читання перериває сам текст, а з іншого – «постійно повертається до нього і живиться ним» (Barthes, 1970). Із твором Оноре де Бальзака Барт проводить власний експеримент, у якому вдається до повільного читання з постійними паузами. «Я відтворив не читача (вас чи себе), а читання»¹⁴ (Barthes, 1970, с. 31), зазначає дослідник і додає, що роками в наукових колах особливий привілей надавали постаті автора, вивчаючи його наміри й імпульси, на відміну від постаті читачів, за Бартом «простих узуфруктуаріїв». Тобто важливішими в процесі читання були спроби зрозуміти, що хотів сказати автор, а не що зрозумів читач. У такій позиції, на думку Барта, поза увагою залишилося ще одне важливе поняття – «текст-як-читання», тобто той «текст», який «ми пишемо в голові, коли дивимося вгору»¹⁵ (Barthes, 1970, с. 30), продовжуючи читання поза площиною власне матеріального тексту.

За результатами свого експерименту Ролан Барт робить ще кілька важливих спостережень про читання. В основі цього процесу, за Бартом, перебуває логіка розуму, яка відповідає за «читабельність», і логіка символу, яку дослідник називає асоціативною. Саме логіка символу «пов'язує з матеріальним текстом (з кожним його реченням) інші ідеї, інші образи, інші значення»¹⁶ (Barthes, 1970, с. 31), створюючи додаток значення до тексту. Цей додатковий простір присутній завжди в будь-якому тексті, який ми читаємо, зазначає Ролан Барт.

Під час вивчення читання Барт асоціює його з процесом, коли художники використовують артикульовані фігури для зображення певних поз людського тіла: «читаючи, ми теж закарбовуємо в тексті певну позицію (позу), і саме тому він живий»¹⁷ (Barthes, 1970, с. 32). Проте позиція як результат виникає завдяки тому, що між елементами тексту існує впорядкований зв'язок, або ж пропорція.

¹⁴ I have not reconstituted a reader (you or myself) but reading.

¹⁵ ...a text, that text which we write in our head when we look up.

¹⁶ ...it associates with the material text (with each of its sentences) other ideas, other images, other significations.

¹⁷ ...reading, we too imprint on the text a certain posture, and it is for this reason that it is alive.

Пропорція, тобто певна впорядкованість елементів, надає, на думку Барта, прочитанню класичного тексту і контур, і свободу.

Науковець асоціює читання з грою за певними правилами. Ці правила (контур), як зазначає Барт, витікають із самої логіки оповіді, культурного простору, «крізь який наша особа (чи то автор, чи то читач) є лише одним з варіантів проходження»¹⁸ (Barthes, 1970, с. 31). Індивідуальний спосіб прочитання (відкриття) тексту – це спроба показати вільну інтерпретацію (свободу), і що важливіше, визнати відсутність чи то об'єктивної, чи то суб'єктивної істини читання (Barthes, 1970).

За сім років потому у виступі на письменницькій конференції в Люшоні Ролан Барт доповнює свої міркування новими тезами про дискурс читання. Дослідник зазначає, що читання охоплює широкий спектр практик, які відбуваються в різних складних до порівняння контекстах. Різняться й об'єкти читання – це не лише тексти літератури, а й жести, знаки, карти, обличчя тощо. Ролан Барт називає читання множинним полем розрізнених досвідів, незвіданих ефектів (Barthes, 1976). Він розмірковує про неможливість створення єдиного вчення про читання, а лише про міждисциплінарний підхід до вивчення його нескінченних практик. Вивчення читання, спостереження за ним у конкретних контекстах охоплює і власне читання, а значить є саморефлексивним, є *метачитанням* (Barthes, 1976). Фактично читацький експеримент Ролана Барта з текстом Оноре де Бальзака є прикладом метачитання, коли Барт перебував в іпостасі читача, що активно взаємодіє з текстом, та в іпостасі дослідника, який наче збоку спостерігає за процесом читання як таким.

Єдине, що на думку Барта, може об'єднати різні контексти читання, це намір: «я можу знайти для них лише одну інтенційну єдність: об'єкт, який я читаю, ґрунтується на моєму намірі читати»¹⁹ (Barthes, 1976, с. 34). Окремо для дослідника важливою є категорія *бажання в читанні*. Він характеризує її на прикладі епізоду з твору Марселя Пруста «У пошуках утраченого часу», де оповідач зачинається у

¹⁸ ...our person (whether author or reader) is only one passage.

¹⁹ I can find only one intentional unity for them: the object I read is founded by my intention to read.

ванній, щоб усамітнитися для читання, описуючи кімнату єдиним місцем, де йому було дозволено залишатися наодинці із собою для найважливіших занять – «читання, мрій, сліз і насолоди»²⁰ (Barthes, 1976, с. 39). На цьому прикладі Ролан Барт виокремлює дві риси, які характеризують бажання в читанні. Перша риса пов'язана з усамітненням і бажанням втекти від реального світу, перетворивши читання на «абсолютно відокремлений, потаємний стан»²¹ (Barthes, 1976, с. 39). У цьому стані читач повністю перенесений у реєстр образу-репертуару, плекаючи свій «подвійний зв'язок із книгою (тобто з образом), замикаючись із нею наодинці, прикипівши до неї, як дитина прикипає до матері, а закоханий вдивляється в обличчя коханої»²² (Barthes, 1976, с. 39). Друга риса пов'язана з людським тілом, тілесністю. На думку дослідника, через процес читання можна виразити розмаїття тілесних емоцій – біль, захоплення, радість, хтивість тощо.

Із роздумів про бажання читати – усамітнення заради отримання задоволення від читання і зв'язок читання з тілесністю, Ролан Барт ставить ще одне питання: чи можливо виокремити й категоризувати різні види задоволення від читання? На думку науковця, існує щонайменше три види. Він називає їх *пригодами*, адже це слово найбільш точно описує спосіб, у який читач отримує задоволення від процесу читання. Перша пригода – читання як *фетиш*. У цьому світлі Ролан Барт описує фетишистські взаємини читача з текстом, коли він отримує задоволення від певного розташування слів, стилю викладу й контексту, у якому ті чи ті слова подані. Таке читання дослідник називає метафоричним або поетичним (Барт, 1976, с. 40). Друга пригода – читання як *саспенс*. Задоволення від читання в цьому випадку приходить унаслідок спостереження за розгортанням оповіді, очікуванням і відкриттям прихованих сенсів (Barthes, 1976, с. 40). Третій – читання як *письмо*. Ролан Барт вважає, що читання обов'язково породжує бажання писати: «не в тому сенсі, що ми обов'язково хочемо писати так, як автор, чийм текстом насолоджуємося; ми

²⁰ ...reading, reverie, tears, and pleasure.

²¹ ...by making reading into an absolutely separated, clandestine state

²² ...dual relation with the book (i.e., with the Image), by shutting himself up alone with it, fastened to it, like the child fastened to the mother and the Lover poring over the beloved face.

прагнемо лише бажання, яке мав автор, коли писав <...> ми прагнемо того «любиме», що є в кожному письмі»²³ (Barthes, 1976, с. 40). Читання, яке породжує письмо, це нескінченний процес, вважає дослідник, навіть попри те, що на сучасному етапі суспільство більш схильне до культури споживання, а не культури творення. Насамкінець Ролан Барт констатує, що доречно сподіватися на окрему науку про читання, наголошуючи, що це невичерпна категорія поетики, «постійна кровотеча», що руйнує структуру й водночас узгоджується з будь-якою логічною системою, яку ніщо не зможе замкнути (Barthes, 1976).

Міркування Ролана Барта знаходять відгук і в сучасних наукових розвідках. Підтвердженням цьому є есей німецького дослідника Еліаса Кройцмайра «Про читання читання: Фундаментальні проблеми “метачитання”» («On Reading Reading: Fundamental Problems of “MÉTA-LECTURE”», 2024). В основу міркувань науковця покладено чотири тексти про читання з різних історичних епох, які демонструють різні стратегії читання та розуміння його впливу на тогочасне життя людини. Основною метою аналізу є намір детальніше розглянути погляди Ролана Барта і на прикладі означених текстів «компенсувати невизначеність читання, яка виявляється в “метачитанні”»²⁴ (Kreuzmair, 2024, с. 3).

Одним із розглянутих текстів став підручник під назвою «Правильний спосіб навчитися читати за дуже короткий час» 1527 року, який написав автор першої німецької граматики Валентин Ікельзамер. У передмові вказано й мету видання – навчити людей самостійно читати Біблію та брати участь у теологічних дискусіях. Фактично вивчаючи цей текст, дослідник вказує на дві мети його читання – дидактичну й теологічну. Перша полягає в тому, щоб навчитися читати, а друга – зрозуміти, що читання є не лише способом розшифровувати літери, а й зрозуміти сенси, закладені в Біблії, зрозуміти Боже слово. За структурою підручник із читання наповнений текстами з Біблії, які слугують навчальними матеріалами. Вивчити вимову допомагають природні звуки, наприклад щебетання горобця. Як зазначає

²³ ...not that we necessarily wanted to write like the author we enjoy reading; what we desire is only the desire the scriptor has in writing <...> we desire the love-me which is in all writing.

²⁴ ...to compensate for the indeterminacy of reading that comes to light in “Méta-lecture.”

Еліас Кройцмайр, такі приклади діють у двох вимірах. По-перше, вони пов'язують читання з реальним досвідом: «таким чином, Ікельсамер долає розрив, який виникає через невидимість індивідуального процесу читання»²⁵ (Kreuzmair, 2024, с. 5). По-друге, вони роблять процес читання природним і дарованим від Бога: «тепер щебетання горобця – це не лише щебетання горобця, а також літера “с” і частина Божого творіння»²⁶ (Kreuzmair, 2024, с. 5). У такий спосіб дослідник вказує на багатозначність концепції читання, навіть коли її розглядають у межах одного контексту.

Ще одним прикладом багатозначної палітри читання, на думку дослідника, є текст ректора школи в Регенсбурзі Йоганна Андреаса Кейна, що був написаний близько 1800-х рр. і висвітлює тему надмірного захоплення читанням серед молоді саме тоді. Таку «читацьку манію» вважали небезпекою через стрімкий розвиток уяви як наслідок читання великої кількості книг, що може мати негативний вплив на психоемоційний і духовний стан особистості. Проте під впливом надмірного занурення в проблему читання, на думку дослідника, опинився і сам автор трактату: «Здається, ніби “читацька манія” заразила сам текст і породила різноманітні образи, пов'язані із читанням»²⁷ (Kreuzmair, 2024, с. 5). Наприклад, читача порівнюють із бджолою, яка своєю працею (читанням) дає мед (значення). Водночас читач описаний як рослина, що виробляє отруту. Однією з яскравих метафор, яку вживає автор трактату щодо читання, є читання як поїдання книг (переїдання). Власне цей образ найбільш точно передає тогочасні побоювання щодо небезпечного захоплення цим процесом. У цьому світлі метафора допомагає автору надати точну характеристику читанню, зробити його більш конкретним, щоб пояснити основну суть дискусії про «читацьку манію» – через бажання взяти під контроль свідомість індивідів, особливо тогочасної молоді, читання сприймають як загрозу, що має бути контрольованою. Адже воно є тим процесом, який веде до пошуку власних

²⁵ In this way, Ickelsamer bridges the gap that is created by the unobservability of the individual reading process.

²⁶ The chirping of a sparrow is now not only the chirping of a sparrow but also the letter c and part of god's creation.

²⁷ ...reading mania has infected the text and produced a variety of images for reading.

інтерпретацій, значень та унеможлиблює уніфікованість думки, що робить його унікальним відповідно до конкретного людського досвіду й контексту.

Загалом у ході аналізу кількох текстів про читання німецький дослідник Еліас Кройцмайр, згадуючи слова Ролана Барта про те, що читання – це місце, де «структура впадає в паніку», називає читання темною скринькою, підкреслюючи невизначеність цього процесу. Він зауважує, що тексти, написані про читання, нерідко ускладнені додатковими метафорами, які намагаються пояснити, конкретизувати цей процес і водночас роблять його осягнення ще більш складним і багатовекторним. Ба більше, дослідник зазначає, що власне читання також є метафорою, і що найбільш точним описом того, що відбувається, коли людина читає, є механіка метафоризації: «Те, що читання, здається, уникає визначення і має здатність, можливо, через свою невизначеність – зв'язуватися з багатьма іншими концепціями»²⁸ (Kreuzmair, 2024, с. 10). Саме в ці моменти, зазначає дослідник, читання літер перетворюється на читання світу.

Шість метафор читання в праці Аманди Бейлі

У світлі міркувань Еліаса Кройцмайра про читання як метафору, на увагу заслуговує дисертаційне дослідження «Метафори читання: когніція і втілення в сучасній металітературі» («Metaphors of Reading: Cognition and Embodiment in Contemporary Metafiction», 2017) Аманди Бейлі, науковиці Університету Меріленду в США. Бейлі аналізує читання як когнітивну діяльність, приділяючи окрему увагу поняттям людської свідомості, роботі пам'яті, розпізнаванню слів та іншим процесам, що відбуваються в мозку. З-поміж розглянутих визначень цього поняття, дослідниця характеризує читання так: «це діяльність розуму, яка поєднує в собі кілька когнітивних функцій і процесів, що створюють для читача досвід перенесення – “загубленості в хорошій книзі”»²⁹ (Bailey, 2017 с. 6). У роботі Аманда Бейлі виокремлює шість метафор читання: 1) читання як зустріч із

²⁸ ...reading seems to escape definition and has the ability—maybe due to its indeterminacy—to connect with a lot of other concepts ...

²⁹ ...reading is an activity of the mind, combining several cognitive functions and processes to create for the reader the experience of transportation—of being “lost in a good book.”

чуттєвими тілами; 2) читання як подорож; 3) читання як статевий акт; 4) читання як спосіб контактувати з минулим; 5) читання як перформанс; 6) читання як зустріч із природою (Bailey, 2017). На основі зображених у текстах художньої літератури персонажів-читачів і сцен читання дослідниця характеризує, як у межах конкретного сюжету розвивається одна або кілька метафор читання. На думку науковиці, образ читача, змальованого в художньому світі твору, є допоміжним для реального реципієнта в його прагненні краще пізнати себе та власні читацькі практики. Аманда Бейлі зазначає, що «читачеві металітературного тексту представлені впізнавані риси його власних дій – тіла й думки читачів під час читання, поглядів, дотиків і тримання книги...»³⁰ (Bailey, 2017, с. 7). Одним із важливих аспектів дослідження є увага до поняття металітератури, коли з другої половини XX століття і письменники, і читачі масово осмислюють свою діяльність у межах художньої реальності. Найбільш продуктивним жанром у цьому світлі стає роман: «акцент на романі та схильність до саморефлексії дають мені можливість розглянути уявлення про читацький досвід, зафіксовані у металітературних метафорах читання»³¹ (Bailey, 2017, с. 29). Дослідниця вважає, що ці метафори є актуальними й адаптивними, адже змінюються під впливом сучасного часу та відповідно до звичок і вподобань читацьких спільнот.

Читання як перформанс у концепції Пітера Ківі

У межах вивчення феномену читання на особливу увагу заслуговує праця «Перформанс читання» (The Performance of Reading) американського філософа Пітера Ківі, що побачила світ 2006 року й одразу отримала резонанс у наукових спільнотах. Науковець розглядає процес сприйняття художньої літератури й робить спробу окреслити читання про себе як перформативну практику, аргументуючи свої наміри тим, що таке трактування більше детально відображає спосіб, у який ми сприймаємо й проживаємо події роману під час читання.

³⁰ ...reader of a metafictional text is presented with recognizable features of his own actions—the bodies and minds of readers while reading, the seeing, touching, and holding of texts...

³¹ ...an emphasis on the novel, and a prompting towards reflection, provides me with a place to consider conceptions of the reading experience as inscribed in metafictional embodied metaphors.

Пітер Ківі зазначає, що «між мовчазним читанням і перформансом існує глибока спорідненість, яка, якщо ми її визнаємо, висвітлить діяльність мовчазного читання як мистецької практики»³² (Kivy, 2006 с. 49). Дослідник приділяє значну увагу порівнянню читання мовчки (про себе) (reading to oneself) романів та оповідань із виконанням / переживанням музичних творів, а також зі зчитуванням музичних партитур кваліфікованими музикантами, підкреслюючи важливою в обох процесах роль інтерпретації тексту, яку здійснює «виконавець» (музикант або читач).

Продуктивним для такого порівняння авторові видається розрізнення мистецтв на «автографічні» (одиначні об'єкти, що не потребують посередника для їх реценції) та «алографічні» (об'єктом мистецтва є його виконання, що може бути множинним, варіативним, повторюваним і залежить від посередника). Очевидною для Пітера Ківі є належність драматичних творів до алографічних, а от аргументація виконавчої природи оповідної прози посідає значне місце в студії автора. Задля обґрунтування своєї гіпотези науковець використовує термін «партитура» на означення художнього тексту, твором же він називає його прочитання, що по суті є множинним і варіативним.

Пітер Ківі слушно зауважує, що сучасна практика читання є відносно молодого, покликаючись на декламаторську природу стародавнього епосу («література, яку читають, має свої історичні витоки в літературі, яку виконують»), традицію читання вголос у сімейному колі. Квінтесенцією приватного читання, що здійснюється на самоті, став роман, формат якого закріпився наприкінці XVIII століття. Однак і тоді процес його читання відрізнявся від сучасного, адже існувала практика публікації розділів і глав в окремих номерах періодичних видань, сімейного чи салонного читання новинок. Тож дослідник означає читання роману не безперервним явищем, а сукупністю «низки подій читання, розділених різними,

³² ...there is a deep affinity between silent reading and performing, which, if we recognize it, will illuminate the activity of silent reading as an artistic practice.

іноді тривалими, перервами»³³ (Kivvy, 2006, с. 5), а, власне, роман називає в певному сенсі і приватною, і соціальною інституцією.

Вартими уваги є міркування дослідника щодо жанрових інваріантів роману й ступеня їхньої перформативності. Так, Ківі виокремлює, на перший погляд, далекі від видовищності формати – роман у листах та роман-щоденник, стверджуючи, що «коли ви читаєте його, ви виконуєте його, навіть якщо ви читаєте його про себе в тиші»³⁴ (Kivvy, 2006, с. 20). Автор справедливо зауважує, що у взаємодії із цими жанрами неодмінно закладена гра – «ви не читаєте листи: ви читаєте мистецькі репрезентації листів»³⁵ (Kivvy, 2006, с. 20), ба більше, сам читач є виконавцем ролі – ролі читача листів (Kivvy, 2006). Для контрасту Ківі наводить різновид романів, де читач не читає, а «слухає» оповіді персонажів від першої та третьої особи. Спроба побачити відмінність між читанням умовно написаного листа й читанням умовно розказаної історії допомагає чіткіше розрізнити «внутрішні голоси» тексту, які своєю чергою стають голосами в уяві реципієнта, а також окреслити позицію, що посідає читач у різних формах перформансу читання. Перформанс, за визначенням Пітера Ківі, є історією, що «розповідається у вухах розуму», і полягає в «озвученні тону голосу» творця тексту та/або оповідача, а читач при цьому «виконує роль» оповідача (Kivvy, 2006).

Вагоме значення для Пітера Ківі має поділ на читання-переживання та читання-інтерпретацію. Перше є зчитуванням знайомого й зрозумілого (читання як дія, що призводить до набуття досвіду), друге – співтворчістю, заповненням незрозумілих, незнаних локусів тексту візуальними та звуковими образами, породжених уявою читача, водночас це коментування тексту, читацька критика.

Наукові роздуми Пітера Ківі знаходять продовження в сучасних літературознавчих працях. Зокрема, фінська науковиця Пяйві Консонен вважає його книгу «Читання як перформанс» одним із вагомих перших кроків у спробі

³³ ...the reading of a novel is not one uninterrupted event, but the sum total of a number of reading events, separated by various, sometimes protracted periods.

³⁴ I suggest, is the human action of performing the part, acting the part of a letter reader, as you would be if you were playing on the stage someone reading a letter silently.

³⁵ ...you are not reading letters: you are reading artistic representations of letters.

осмислити спектр емоцій і станів, що їх викликає в людини процес читання та як вони зрештою впливають на її самопізнання. Концепцію читання про себе як практику перформансу дослідниця називає вираженням, яке «читач дарує самому собі» (Konsonen, 2019, с. 12). Фактично в цьому контексті читання стає місцем зустрічі, подією, яка поєднує пізнання відомого і невідомого в собі.

Рецепція читання в українській науці

Перші письмові інструкції про процес читання сягають часів X–XI століття. Наприклад, в «Ізборнику Святослава» (1076) були опубліковані такі поради читання: «Коли читаєш книги, не квапся швидко дочитати до другого розділу, але зрозумій, що висловлюють речення і слова, хоч би тричі вертаючи до одної глави» (Ізборник, 1076). Загалом у часи Русі читання було пов'язане з релігією, його вважали невіддільною частиною духовного життя християнина, а найбільш читаними книгами відповідно були Біблія, Євангелія, літописи, житія святих тощо.

Перші спроби наукового осмислення феномену читання і читача сягають в Україні XIX ст. Водночас, як зазначає дослідниця Галина Листвак, такі праці «мали головно епізодичний характер і були швидше індивідуальними ініціативами» (Листвак, 2015, с. 85). Визначне місце в другій половині XIX ст. посідає діяльність українського педагога, мецената й письменниці Христини Алчевської та Харківської недільної жіночої школи, яку вона започаткувала 1862 року. Навчальній та дозвіллевій читацькій практиці у школі відводили чільне місце – Христина Алчевська широко застосовувала методи пояснювального та позакласного читання. До занять спеціально розробляли переліки творів і список запитань для обговорення. Такі бесіди про прочитане мали назву перепитування. Під час них учениці не лише переказували зміст того чи того твору, а й ділилися враженнями та міркуваннями про сюжет та окремі його епізоди. Як зазначає Тетяна Новальська, у такий спосіб «визначалась готовність учениць до читання тієї чи іншої книги і перевірялась рекомендована література» (Новальська, 2004, с. 37). Варто додати, що під час перепитувань в окремий щоденник фіксували рівень емоційного впливу на аудиторію. Одним із завдань був розвиток шкільної бібліотеки – її називали добірною, адже на книжкових полицях були вміщені різножанрові видання, а також

деякі на той час заборонені твори Марка Вовчка, Григорія Квітки-Основ'яненка, Тараса Шевченка. Власний досвід вивчення читацьких практик Христина Алчевська зафіксувала в праці «Що читати народу? Критичний путівник для народного й дитячого читання» (Алчевська, 1888–1906), яку дослідники називають фактично першою спробою дослідити читацькі інтереси різних цільових груп (Валентина Лутовинова, Тетяна Новальська). Ця праця стала своєрідним підсумком усієї освітньої роботи Христини Алчевської.

Упродовж кінця XIX – початку XX ст. до вивчення феномену читання також зверталися Олександр Потебня («Думка і мова»), Василь Сухомлинський (у роботах «Серце віддаю дітям», «Могутній вихователь», «Книжка в духовному житті дитини» тощо), Іван Франко (у працях «Із секретів поетичної творчості», «Слово про критику», оповіданні «Борис Граб»), Дмитро Чижевський («До психології читача та читання») та ін. Зокрема, вартими уваги є напрацювання Івана Франка. У своїх роздумах про поетичну творчість та її вплив на реципієнта, розвиток критичної думки того часу, проблемно-тематичні аспекти української художньої літератури, він побіжно звертається і до вивчення процесу читання. Наприклад, у праці «Із секретів поетичної творчості» Іван Франко фіксує: «все, що чоловік у своєму житті думав і читав, що ворушилось у його душі і розбуджувало його чуття, все те не пропадає, а робиться тривким...» (Франко, 1898, с. 83), у такий спосіб вказуючи, що думки, хвилювання, ідеї, які виникають під час читання, стають частиною реального життєвого досвіду читача.

Як слушно зауважує Роман Гром'як, уся художня й наукова спадщина Івана Франка спрямована на осмислення еволюції світогляду, ролі «національних традицій <...> та загальнолюдських універсальних засад, які уможлилювали існування гетерогенної цивілізації» (Гром'як, 1999, с. 171). Відтак свої міркування про процес читання письменник висвітлює не лише в науково-критичних працях, а й у художніх творах. Наприклад, оповідання Івана Франка «Борис Граб» (1903) сучасні дослідники справедливо називають читацькими рекомендаціями в художній формі (Марк Гольберг, Зенон Гузар). Взаємодія між Борисом Грабом і його вчителем Міхновським стає художнім дзеркалом процесу формування читацьких

звичок, що дає змогу реципієнтові спостерігати за становленням літературних уподобань персонажа та рефлексувати над власними мотиваціями до читання, переосмислювати твори, які потрапляють у поле зору героїв. Зенон Гузар називає цей твір спробою системного викладу аксіології сприйняття літературних творів (Гузар, 2001). Марк Гольберг вповні характеризує розмаїття питань, які порушує автор про феномен читання. Серед найбільш виразних – образ книги як об'єднувальний фактор взаємодії (діалогу) між людьми й культурами; формування читацьких смаків; сприйняття творів світової літератури тощо (Гольберг, 2010). На думку дослідників, згаданий твір є вдалою ілюстрацією поглядів Івана Франка на значення, яке має читання в процесі становлення особистості індивіда, а також демонструє його погляди на розвиток таких категорій як автор, читач, інтерпретація тощо.

На окрему увагу заслуговують наукові розвідки Павла Филиповича. У нарисі «Соціальне обличчя українського читача 30–40 рр. XX ст.» дослідник наголошує на взаємозв'язку між читанням та письмом, вказуючи на те, що перше нерідко стає джерелом натхнення, нових концепцій та ідей для розвитку творчого потенціалу. Павло Филипович звертався до вивчення читацьких уподобань та значення книги в українських митців Ольги Кобилянської, Лесі України, Тараса Шевченка та ін. В сучасному літературознавстві аналізу наукового доробку Павла Филиповича про специфіку читача присвячена стаття Ганни Александрової «Компаративні студії Павла Филиповича: поза межами часу і нації» (Александрова, 2014).

Український літературознавець Дмитро Чижевський у своїй роботі «До психології читача та читання», вперше опублікованій 1927 року в журналі «Книголюб», здійснює власну спробу дати характеристику феномену читання. Він зазначає, що це явище психічне та соціальне: «В кожному творі сконцентрований певний соціально-психологічний матеріал, який, незалежно навіть від волі та бажання читача, входить у його свідомість через читання» (Чижевський, 1927/1996, с. 37). Дослідник виокремлює чотири риси, які характеризують процес читання:

1) ступінь «стаціонарності» читання – від читання з навчальною, пізнавальною чи дослідницькою метою до побіжного читання, скажімо, в тролейбусі чи загалом

будь-яке «проглядання» книжок, поскільки воно читачем робиться «в функції» читання (не з наміром лише «подивитися» книгу)» (Чижевський, 1927/1996, с. 35);

2) ступінь концентрації на змісті або на формі книги, у межах якого важливе значення мають усі деталі в книзі як продукті (ілюстрації, якість друку, папір, форма тощо);

3) ступінь інтенсивності або екстенсивності читання, який характеризує читацькі орієнтири на якісне або кількісне читання;

4) принцип автономності або гетерономності читання, який охоплює категорії читацьких очікувань і результатів, коли один із читачів твору, скажімо, читає для задоволення, бо йому до вподоби стиль автора, манера викладу, сюжет (гра уяви), а інший читає той же твір, щоб осмислити закладені в ньому сенси, здобути знання з певної теми. Дослідник зазначає, що «стремління від читання і через читання я і зву оцінкою читання, як гетерономної функції, скупчення усієї уваги на самому читанні та на засвоєнні того, що читання безпосередньо само дає, є оцінка читання, як цілком автономної культурної функції, яко “самоцілі”» (Чижевський, 1927/1996, с. 36). Кожен із означених принципів, за словами дослідника, може поєднуватися з іншим і представлена їх кількість не є вичерпною.

Вартими уваги також є спостереження Дмитра Чижевського про діалогічний характер читання, яке є розмовою між автором і читачем. Обое «співрозмовників» мають бути свідомі того, що процес є двостороннім, синергійним, коли йдеться про творення значення (Чижевський, 1927/1996, с. 37). Недбалим ставленням до книги дослідник вважає незацікавленість читача особою автора й навпаки. Важливим критерієм, що свідчить про культуру читання в людини є наявність або відсутність улюбленої книги, перечитуючи яку (чи то вдумливо, чи то побіжно), читач стає в широкому розумінні причетним до «книжкової справи».

Визначним дослідженням ХХІ століття є праця Марії Зубрицької «Ното Legens: читання як соціокультурний феномен», що вийшла друком 2004 року. Робота стала резонансною, адже для українського літературознавства це перша спроба комплексно і панорамно окреслити проблемно-тематичні аспекти дискурсу читання. Життя тексту, появу якому дає автор, а тривання в просторі й часі

забезпечує читач, Марія Зубрицька порівнює із «зоряним небосхилом». На ньому безмежна кількість сузір'їв, як безмежна кількість можливих значень, що їх кожен новий читач відкриває, називає, описує як свій унікальний досвід.

Марія Зубрицька зауважує, що проблема взаємозв'язків між категоріями «автор», «текст», «читач» і сьогодні залишається теоретично не розв'язаною серед літературознавців через специфіку одночасної відкритості й закритості цього взаємозв'язку (Зубрицька, 2004, с. 179). Важливо додати, що читання, в основі якого взаємодія між текстом і читачем, науковиця характеризує через поняття «палімпсестність», порівнюючи текст як палімпсест із текстом як письмом і текстом як читанням. Вона зазначає, що «палімпсестність, з одного боку, дає змогу читачеві проєктувати власну рецепцію на складну структуру <...> де седиментується культурна свідомість попередніх читацьких генерацій, а з іншого – вона обмежує суб'єктивізацію процесу сприйняття» (Зубрицька, 2004, с. 180).

Загалом Марія Зубрицька вказує, що феномен читання є складним для теоретичного обґрунтування через множинність чинників, які потрібно враховувати під час його вивчення. Приміром, важливими є позалітературні тенденції, сформовані за допомогою соціологічних опитувань про смаки та вподобання читачів, а також внутрішній вимір сприйняття, заснований на виявленні естетично значущих маркерів і структур, які допоможуть осмислити власне розмаїття читацької рецепції. Водночас розмірковуючи про початки вивчення феномену читання як процесу співтворення значення, діалогу між автором і читачем, дослідниця відзначає значний поступ у вивченні цієї теми, що відбувся у XX сторіччі, через напрацювання літературознавчих шкіл герменевтики, структуралізму, рецептивної естетики тощо. Констатуючи вагомий внесок Ж.-П. Сартра у вивчення цього процесу як органічної складової письма, науковиця називає читання «стратегічним партнером» письма у ході народження множинності значень та естетичного досвіду (Зубрицька, 2004). Читання для дослідниці є новим виміром життя написаного тексту, «урухомлення його застиглої дійсності» (Зубрицька, 2004). Напрацювання Марії Зубрицької вкотре засвідчують, що вивчення феномену читання – складне теоретичне завдання, яке потребує,

вочевидь, не пошуку кінцевого результату, а пошуку нових питань і векторів руху, які зможуть вказати на раніше не виявлені аспекти цього унікального процесу.

З-поміж інших науковців, котрі приділяють значну увагу вивченню феномену читання, можемо згадати Ірину Бондаревську, Ларию Горболіс, Олену Романенко, Нонну Шляхову та ін. З огляду на розмаїте поняттєве поле, яке створює навколо себе читання, варто звернутися і до низки словникових статей, які запропоновані в загальних тлумачних, а також у профільних літературознавчих словниках. У літературознавчому словнику-довіднику за редакцією Романа Гром'яка не подано окремого визначення поняття «читання». Водночас читання згадано в інших статтях, присвячених літературознавчим методам, естетичним почуттям і духовним цінностям, сформованим під впливом цього процесу (Гром'як, Ковалів & Теремко, 2007). У словнику літературознавчих термінів «The Routledge Dictionary of Literary Terms» подано розгорнуту статтю про читача, яка також побіжно вміщує описи читацьких концепцій і міркувань Ролана Барта, Вольфганга Ізера, Стенлі Фіша (Reader, 2006, с. 196). В Оксфордському словнику-довіднику літературознавчих термінів знаходимо статтю про теорію читацького відгуку, яка безпосередньо пов'язана з процесом читання та інтерпретацією твору (Baldick, 2015). В Оксфордському розширеному словнику для студентів читання тлумачать як активність того, хто читає³⁶; шлях до розуміння (інтерпретації)³⁷, публічний виступ³⁸ тощо (Oxford University Press, б. д.). Відзначимо, що наведені приклади словникових статей лише частково фіксують окремі аспекти складного феномену читання, залишаючи поза увагою погляд на цей процес у світлі поєднання особистого досвіду, критичної рефлексії та способу осягнення світу через текст.

Складність і багатоаспектність феномену читання зумовлюють його міждисциплінарне вивчення, що активно розвивається в сучасних наукових студіях. Наприклад, у межах *педагогіки* численні роботи присвячені особливостям розвитку

³⁶ The activity of somebody who reads.

³⁷ The way of understanding.

³⁸ An event at which something is read to an audience for entertainment.

техніки читання, культури мовлення в учнів різного віку, формуванню читацьких навичок на уроках літератури. Важливими в цій царині є міркування педагога й письменника Василя Сухомлинського, котрий називав читання найголовнішою духовною потребою людини, а книги – невіддільною частиною навчального процесу та дитячого дозвілля (Сухомлинський, 1977, с. 495). Літературу він асоціював із людинознавством, а викладання літератури – з музикою душі та слова (Сухомлинський, 1977, с. 496). Окрему увагу Василь Сухомлинський приділяв літературі для дітей, підкреслюючи, що вона «живе в школі лише тоді, коли там панує культ книжки, коли література в духовному житті дитини <...> є ідейно-художньою цінністю, бо ідея, яку несе з собою слово, розкривається перед свідомістю людини тільки тоді, коли до її серця, до душі її допоситься краса» (Сухомлинський, 1977, с. 497). На думку Сухомлинського, очікуваним результатом від читання є не сама навичка (це лише початкова точка), а вміння «бути чутливим до змісту» (Сухомлинський, 1977, с. 194). Читання є підґрунтям для розвитку мови й мислення, своєрідною подорожжю «до живого джерела думки», закладеного в книзі. Це творчість, яка відбувається у взаємодії розуму й душі, а вчитель посідає важливе місце в плеканні цієї творчості.

З-поміж аналізу проблем становлення читацьких навичок, процесу навчання літератури в школі в окремий фокус Василь Сухомлинський виокремлював роль казки у формуванні читацького досвіду та розвитку уяви юної особистості. У статті «Кімната казки» педагог описував читання казок для дітей, а також як учні створюють і розповідають свої власні історії. Він пояснював ці процеси як взаємопов'язані та взаємодоповнювальні, що мають однаковий позитивний вплив на розвиток творчої уяви дітей. Для прикладу Василь Сухомлинський наводив спільне читання твору Даніеля Дефо «Робінзон Крузо», яке перетворилося на інсценізацію: «їм захотілося погратися в мандрівників, почути шум морських хвиль <...> Діти захотіли зробити світ “Острів чудес” – таємничий куточок <...> у світі гри. Цей “острів” ми створили в заростях терну та акації...» (Сухомлинський, 1977, с. 185). На думку Людмили Заліток, «казкотерапія за Сухомлинським передбачає не тільки читання казок, а їх створення, інсценізацію, театралізацію» (Заліток, 2017).

Казки постають ефективним інструментом взаємодії між дітьми й батьками, дітьми й вчителями та їх інтеграції в різні соціальні контексти загалом.

В сучасних студіях на увагу заслуговують праці Тетяни Качак, Лариси Круль, Галини Матюхи, Олени Павлик, Наталії Сіранчук, Ганни Твердохліб та ін. Зокрема, Тетяна Качак і Лариса Круль наголошують, що читання є тим вмінням, яке впливає на розвиток усіх ключових компетентностей під час навчання. Дослідниці означають процеси читання, сприймання і розуміння тексту як складні й поліфункційні, що потребують одночасної роботи обох півкуль мозку (Качак & Круль, 2018). Завдання вчителя в цьому контексті – забезпечувати системну практичну роботу з різножанровими тематичними текстами, «використовуючи різні форми й методи, інструменти новітніх технологій (інтегрованого та інтерактивного навчання, технології розвитку критичного і творчого мислення, інформаційних технологій тощо)» (Качак & Круль, 2018, с. 167). Наталія Сіранчук у низці наукових розвідок висвітлює проблему формування читацьких компетентностей на прикладі навчання в початковій школі. Вона зазначає, що на сьогодні у фокусі перебуває розвиток читацьких якостей, таких як «правильність, усвідомленість, швидкість і виразність» (Сіранчук, 2023, с. 198). Також дослідниця наводить переконливі аргументи для пояснення важливості індивідуального підходу до навчання читати під час уроків у початковій школі. Наталія Сіранчук зазначає, що у ході підготовки до уроку, вчителю необхідно сформувати низку методів, які охоплюють різні рівні складності завдань, адже хтось із учнів перебуває на етапі вдосконалення читацької техніки, а хтось – має потребу розвивати набуті вміння, зокрема й шляхом прочитання додаткової літератури чи виконання додаткових завдань (Сіранчук, 2023, с. 204). Тож набуття навички читання та її розвиток надалі є одним із пріоритетних завдань навчального процесу на всіх етапах шкільної освіти у нерозривному зв'язку з розвитком мовних, комунікативних, культурних та інших компетентностей.

У царині *філософії* вартою уваги є праця німецького філософа Ганса Блюменберга «Світ як книга», що вийшла друком в Україні 2005 року у видавництві «Лібра». Дослідник розглядає метафору книги в різних вимірах: як абсолютний

простір, що вміщує інформацію про все, що існує в реальності, і водночас як «звістку», звертання до людини (Блюменберг, 2005, с. 12). В українській науці чільне місце посідають доробки Андрія Богачова, Іллі Ільїна, Сергія Шевцова, у межах яких читання розглядають як філософську категорію, а також практику роботи з філософськими текстами. Зокрема, у науковій публікації «Феномен читання: темпоральні та праксеологічні аспекти» (2018) Сергій Шевцов вказує, що читання є способом формувати й актуалізувати в людині певні метафізичні стани – свободи, віри, гідності, любові, відповідальності (Шевцов, 2018, с. 16). Науковець характеризує читання як певну утворювальну структуру, яка, на його думку, є досвідом часу (Шевцов, 2018, с. 16). Беручи за основу філософські міркування Едмунда Гуссерля, Сергій Шевцов розглядає читання у світлі часових категорій імпресії, ретенції, протенції, репродукції, де «імпресія – точкова частина часового досвіду читання <...> «тут-і-зараз», а ретенція – первісне утримання прочитаного <...> протенція (лат. pro-tensio) як найбільш обширна частина досвіду є тиск (tensio), що намагається рухатись уперед (pro), <...> це – передбачення» (Шевцов, 2018, с. 19). Тільки у взаємодії всіх чотирьох компонентів, на думку науковця, відбувається повноцінне занурення читача в простір тексту, а значить – набуття досвіду самопізнання.

З погляду *соціології та соціальних комунікацій* читання вивчають як дозвілєву практику чи хобі, спостерігають кількісні та якісні показники ставлення різних цільових груп до читання (Всеволод Сеньківський, Тетяна Новальська, Віта Хміль-Чупина, Вікторія Маркова, Галина Листвак та ін.). Наприклад, вартим уваги є дисертаційне дослідження Віти Хміль-Чупиної «Популяризацій читання художньої літератури в українських засобах масової комунікації» (2020). Авторка зазначає, що на сьогодні одним із пріоритетних завдань («культурною місією») медіа має стати «створення і підтримка авторитету і привабливості людини, яка читає, багатоаспектне висвітлення ролі читання у творчому розвитку і професійному становленні особистості...» (Хміль-Чупина, 2020, с. 4). У межах дослідження окрему увагу приділено аналізу понять «популяризація читання», «формування інтересу до читання», «формування культури читання» тощо.

Таким чином, інтерес до вивчення процесу читання є поширеним серед різних наукових спільнот. У літературознавстві згадане явище стає повноправною темою для дискусії у другій половині XX ст., де поряд із категоріями «автор», «текст», «читач», науковці розглядають і «читання» як невіддільну, а точніше взаємозв'язувальну категорію в процесі творення значення.

Чільне місце в осмисленні феномену читання посідають праці теоретиків XX ст. Ролана Барта, Вольфганга Ізера, Луїзи М. Розенблат, а також сучасних науковців Аманди Бейлі, Пітера Ківі, Пяйві Консонен, Еліаса Кройцмайра. На теренах України резонансною стала праця Марії Зубрицької, у межах якої запропоновано комплексний підхід до вивчення читання як творчої діяльності, що є запрошенням до діалогу, взаємодії та рефлексії.

У наступному підрозділі детальнішу увагу буде присвячено проблематиці становлення і розвитку металітератури, її рис та особливостей, а також моделюванню дискурсу читання у творах XX та XXI сторіччя загалом і літературі для дітей і підлітків зокрема.

1.3 Моделювання дискурсу читання в художньому тексті у світлі металітературних досліджень

Дослідження читацьких практик та їх репрезентації в художніх моделях сучасних творів засвідчує, що читання постає не лише способом пізнати власну ідентичність, а й інструментом дослідження літератури загалом, що актуалізує потребу розгляду поняття «металітератури» як концепції про осмислення природи й структури художніх текстів. Поняття «металітература» з'являється на обрії наукових шукань у другій половині XX сторіччя. У цей період літературного розвитку проблема взаємозв'язків мистецтва й дійсності обростає новими міркуваннями й дискусіями, серед яких питання сутності літературно-художньої творчості й місця власне літератури в житті сучасної людини. Наталія Астрахан зазначає, що у світлі цього процесу мистецтво постає в новому вимірі: «Метаізація літератури відкриває нові обрії художньої рефлексії, забезпечуючи можливість нового бачення світу, нових аспектів буття людини у ньому» (Астрахан, 2021, с. 7). Олена Галета підкреслює, що «змінилася сама уявна читацька спільнота, за увагу якої літературі довелося змагатися з новими технологіями» (Галета, 2014, с. 48). Утім нові технології постають не в опозиції, скажімо, до паперових книг, а вступають у взаємодію з ними, демонструючи, що художня реальність може змінюватися та розширювати свої горизонти, а разом із цим впливати на процес читання і сприйняття та на роль читача. Як зазначає Маргарет Маккі, «технології сприяють більш соціально орієнтованим формам взаємодії з текстами»³⁹ (Маккі, 2011, с. 234). Тому природньо, що процеси трансформації й розвитку мистецтва, способів його вираження у взаємодії з новими технологіями, намагаються осмислити й письменники. Вони роблять це у свій спосіб, використовуючи різноманітні стратегії оповіді й інструменти для творення художньої реальності. Одним із таких підходів, на нашу думку, стає металітература.

Концепція металітератури формується в часі переходу літератури від модернізму до постмодернізму. Наталія Астрахан відзначає, що «розмірковуючи

³⁹ Technology facilitates more socially oriented forms of engagement with texts.

про текст, письмо, книгу, бібліотеку, шляхи написання / мовлення та способи прочитання / слухання, постмодерністський дискурс спрацьовує координати метареальності й приміряє на персонажа ролі, що мають їй відповідати» (Астрахан, 2021, с. 11). Цими ролями, на думку дослідниці, є ролі вчителя, перекладача, письменника, читача чи бібліотекаря-інтелектуала, котрий перебуває в пошуках істини в різних вимірах буття.

Відтак художнє зображення феномену літератури, процесів письма й читання, образів книг, щоденників, листів, топосів бібліотек чи домашніх книгозбірень, посідає чільне місце в авторських стратегіях створення художнього світу. Класичними зразками металітературної прози науковці вважають романи «Улісс» (1918) Джеймса Джойса, «Вавилонська бібліотека» (1941) Хорхе Луїса Борхеса, «Сто років самотності» (1967) Габріеля Гарсія Маркеса, «Хозарський словник» (1984) Мілорада Павича (Астрахан, 2021). На думку Максима Нестелєєва, «металітература з'явилася, бо ми усвідомили, що проектуємо найглибші надії, страхи і потреби на реальність у найрізноманітніших охудожнених формах» (Нестелєєв, 2022, с. 76). Дослідник додає, що безперервне створення художніх систем – це природа креативної людини, яка в такий спосіб намагається певним чином означити своє сприйняття світу. Окрім Наталії Астрахан і Максима Нестелєєва, до вивчення проблеми металітератури в українській науковій спільноті зверталися Тетяна Вірченко, Олександра Вісич, Олена Галета, Олена Тихомирова, Анна Савина та ін.

Поняття «металітература» вперше зафіксоване у 1960-х рр., а 1979 року цей термін вживає й остаточно утверджує американський письменник, філософ Вільям Говард Гесс в есеї «Філософія і форма художньої літератури». Він називає металітературою (metafiction) твори, «у яких змістом є не що інше, як сама структура традиційного роману»⁴⁰ (Gass, 1980, с. 7). Зразками такої прози дослідник вважає тексти Джона Барта й Хорхе Луїса Борхеса.

⁴⁰ Rather metafiction is a fiction in which the content of the work being structured is the structure of traditional fiction.

У світлі вивчення металітератури чільне місце посідають наукові міркування американського літературознавця Лоуренса Маккафері. На його думку, металітературу можна окреслити у двох вимірах: 1) у вузькому розумінні – тип художньої літератури, яка «безпосередньо досліджує власну будову в ході розгортання або ж коментує й осмислює форми та мову попередніх наративів»⁴¹ (McCaffery, 1982, с. 17); 2) у широкому розумінні – певний корпус текстів, автори яких мають наміри «дослідити механізми й методології вигаданих систем загалом»⁴² (McCaffery, 1982, с. 17). Відтак американський науковець виокремлює три металітературні підходи: 1) *художня «інтервенція» в усталені літературні форми (fictional interventions into established literary fictions)* (прикладами можуть слугувати твори Джона Барта «Листи», Дональда Бартелмі «Білосніжка»); 2) *книжка про написання книжок (book-about-the-writing-of-a-book approach)* (прикладами може слугувати твір «Трістрам Шерді» Лоренса Стерна); 3) *твори, націлені на створення розмаїття художніх систем (focus on the creation of fictional systems of all kinds)* (прикладами можуть слугувати твори «Вгору» Рональда Сукеніка, «Самотня дружина Віллі Мастерса» Вільяма Гесса) (McCaffery, 1982, с. 6). Лоуренс Маккафері підкреслює, що автор метароману прагне вирішити схожі проблеми, що й автор традиційного, а саме: формування ідентичності, особистісного зростання, світоглядного пізнання тощо. Водночас, відзначає науковець, «звертаючись до цих добре знайомих питань, метароманіст припускає, що саме в акті творення, у процесі вигадування оповіді, можна віднайти ключ до розуміння складності самовизначення та способів його проєкції через мову»⁴³ (McCaffery, 1982, с. 6). Загалом дослідник підкреслює, що металітература спрямовує свою оптику на власне літературні форми, наративні структури, а також на процес функціонування мови.

⁴¹ ...type of fiction which either directly examines its own construction as it proceeds or which comments or speculates about the forms and language of previous fictions.

⁴² to examine how all fictional systems operate <...>

⁴³ ...examining these familiar issues, the metafictionist implies that within the act of creation, of fiction making, we can find the key to unlocking the complexities of self-definition and the manner in which we project this definition through language.

Вагомий внесок у розуміння і вивчення металітератури зробила канадська науковиця Лінда Гатчен. У своїй праці «Нарцисичний наратив: метапрозовий парадокс» («Narcissistic Narrative: The Metafictional Paradox», 1975) дослідниця називає процес автореференційності літератури рисою нарцисизму, коли текст зосереджений власне на собі: «якою б не була причина, роман від самого початку завжди живив любов до себе, схильність до самозакоханості. На відміну від своїх усних попередників, він є водночас і розповіддю, і розказаною історією»⁴⁴ (Hutcheon, 1975, с. 10). Беручи до уваги процеси свого створення, структуру наративу, такі тексти спонукають читачів замислитися насамперед над побудовою оповіді, зв'язком між автором, оповідачем і читачем, природою вигадки загалом.

Лінда Гатчен вказує на парадокс самого тексту, який полягає в тому, що він «є водночас нарцисично саморефлексивним і водночас спрямованим назовні, орієнтованим на читача»⁴⁵ (Hutcheon, 1975, с. 7). Перед читачем же постає інша дилема, що має стосунок до процесів читання й письма, які, переконана дослідниця, є частиною життя і мистецтва водночас. Лінда Гатчен зауважує, що з одного боку, читач «змушений визнати штучність, «мистецтво» того, що він читає; з іншого боку, від нього, як від співтворця, вимагають інтелектуальних та емоційних реакцій, співмірних за обсягом та інтенсивністю з його життєвим досвідом»⁴⁶ (Hutcheon, 1975, с. 5). Згадані емоційні й інтелектуальні реакції, які виникають під час читання, є, на думку дослідниці, частиною власного життєвого досвіду читача.

Лінда Гатчен визначає два важливих фокуси металітератури: перший – на мовних і наративних структурах, другий – на ролі читача (Hutcheon, 1975). У процесі вивчення металітератури для дослідниці важливою є термінологія структуралізму, поняття «коду», «знаку», а для характеристики функцій читача вона спирається на праці представників школи рецептивної естетики Вольфганга Ізера й

⁴⁴ Whatever the reason, the novel from its beginnings has always nurtured a self-love, a tendency toward self-obsession. Unlike its oral forbears, it is both the storytelling and the story told.

⁴⁵ The text's own paradox is that it is both narcissistically self-reflexive and yet focused outward, oriented toward the reader.

⁴⁶ On the one hand, he is forced to acknowledge the artifice, the «art,» of what he is reading; on the other, explicit demands are made upon him, as a co-creator, for intellectual and affective responses comparable in scope and intensity to those of his life experience.

Романа Інгардена. Зразками металітератури дослідниця вважає вже згадані прозові твори Джона Барта й Хорхе Луїса Борхеса, а також Хуліо Кортасара, Роберта Кувера та ін.

У своїй праці Лінда Гатчен окреслює різні типи металітератури, які зосереджені на побудові оповіді, лінгвістичних особливостях тексту й ролі читача: 1) *відкрита дієгетична метафікція (overt diegetic form of fiction)*, тобто автореференційність щодо власних наративних структур, на що вказують певні форми й способи викладу, як-от пародія, мізансцена, а також алегорія; 2) *прихована дієгетична метафікція («covert» version of diegetic self-reflectiveness)*, коли читачеві нічого не вказує на способи інтерпретації, а навпаки, є припущення, що читач наперед знайомий із правилами побудови історій. До найбільш яскравих прикладів належать детектив, фентезі, гра й еротичні історії (Hutcheon, 1975, с. 71); 3) *відкритий лінгвістичний нарцисизм (overt variety of linguistic narcissism)*, коли основна увага приділена мовним конструкціям та їхній ролі у творенні значення. Основними формами у цьому аспекті є пародія на певний стиль письма, усвідомлення його існування як тексту в словах або гра слів (каламбури й анаграми) (Hutcheon, 1975, с. 101); 4) *прихована лінгвістична самосвідомість (linguistic self-consciousness)* більш тонко порівняно з попереднім типом натякає на фікційність через певні двозначності й стилістичні маніпуляції, водночас залишає читачеві вдосталь простору для власної інтерпретації (Hutcheon, 1975, с. 118).

Ще одним важливим аспектом дослідження Лінди Гатчен є те, що вона говорить не лише про аспект письма як центральний у контексті творів металітератури, а й про аспект читання. Дослідниця стверджує, що ці процеси паралельні і є рівнозначно важливими частинами мистецтва (Hutcheon, 1975). Цей факт породжує логічне питання про зміну ролі та залученості читача у світ художньої реальності. Такі спостереження робить і Максим Нестелеєв, вивчаючи дослідження Лінди Гатчен: «читання металітератури і сам читач часто стають “тематизованими частинами наративної ситуації”», що має функцію співтворення» (Нестелеєв, 2022, с. 80). Попри те що Лінда Гатчен у своєму дослідженні чітко заявляє, що не робить спробу сформулювати всеосяжну теорію металітератури, вона

послідовно й різнобічно (з огляду на світоглядно-мистецькі напрями в літературі, жанрово-тематичне розмаїття прозових текстів, використання художніх прийомів) аналізує поняття металітератури й задає вектор для наукових шукань надалі.

Власні наукові міркування про металітературу висловлює американська дослідниця, літературна критикиня Патриція Во. Вона зазначає, що поряд із цим поняттям з'являються також такі, як «метариторика», «метатеатр», що вказує на «більш загальний культурний інтерес до проблеми того, як людина відображає, конструює та опосередковує свій досвід світу»⁴⁷ (Waugh, 1984, с. 18). У праці «Металітература: теорія і практика самосвідомої художньої літератури» («Metafiction: the Theory and Practice of Self-Conscious Fiction», 1984) Патриція Во дає власне визначення поняттю «металітература». На її думку, цим терміном «позначають художню літературу, що свідомо й систематично привертає увагу до свого статусу артефакту, щоб поставити питання про зв'язок між вигадкою і реальністю»⁴⁸ (Waugh, 1984, с. 19). Патриція Во характеризує металітературу не як піджанр роману, а як тенденцію, яка відбувається з романом: «показуючи, як літературна вигадка створює свої уявні світи, металітература допомагає нам зрозуміти, що реальність, у якій ми живемо щодня, побудована подібним чином, подібним чином “написана”»⁴⁹ (Waugh, 1984, с. 19). Серед прийомів, які характеризують металітературний твір, дослідниця називає обрамлення (історії всередині історій), наявність персонажів, котрі читають про власні вигадані життя, авторські втручання в самодостатні художні світи й контраверсійні ситуації (Waugh, 1984, с. 30). Загалом Патриція Во вважає, що, з одного боку, метафікція є позитивним етапом у розвитку роману, а з іншого боку – вона чутлива до культури загалом і є однією з форм постмодернізму як світоглядно-мистецького напрямку.

⁴⁷ ...a more general cultural interest in the problem of how human beings reflect, construct and mediate their experience of the world.

⁴⁸ Metafiction is a term given to fictional writing which self-consciously and systematically draws attention to its status as an artefact in order to pose questions about the relationship between fiction and reality.

⁴⁹ In showing us how literary fiction creates its imaginary worlds, metafiction helps us to understand how the reality we live day by day is similarly constructed, similarly ‘written’.

З-поміж інших дослідників, котрі першими почали виокремлювати риси металітератури – Джон Барт («Література виснаження», 1967; «Література поповнення», 1980); Марк Каррі («Метафікція», 1995); Жозе Гарсія Ланда («Нотатки про метафікшн», 1991) та ін. Зокрема, Джон Барт відомий як теоретик літератури, котрий присвятив низку праць аналізу концепції металітератури та факторів, що вплинули на розширення корпусу текстів, які її репрезентують. В есеях «Література виснаження» і «Література поповнення» він приділяє увагу насамперед розвитку мистецького напрямку постмодернізму й використовує термін «виснаження», щоб окреслити перехідний період від модернізму до постмодернізму, при цьому не говорячи про занепад літератури, як це почасти сприйняли критики. Джон Барт зазначає: «література ніколи не може бути виснажена, хоча б тому, що жоден окремий літературний текст ніколи не може бути виснаженим – його “значення” полягає саме в його взаємодії з окремими читачами протягом часу, простору й мови»⁵⁰ (Barth, 1967, с. 205). Дослідник описує вихід свого першого есею у 1960-х рр. часом, коли постмодерністський напрям науково обґрунтований, проте чимало письменників своїми творами «з різними комбінаціями інтуїтивних відгуків і свідомих роздумів, вже добре вклалися в розробку не просто наступного кращого кроку після модернізму, а кращого наступного кроку»⁵¹ (Barth, 1967, с. 206). Цей крок Джон Барт називає літературою відновлення, частиною якого стають авторські стратегії конструювання металітературного наративу, який зображує внутрішні процеси творення літератури.

Окремо також варто згадати про письменницьку діяльність Джона Барта. Він є автором значного доробку романів із металітературними стратегіями. Це зокрема такі твори, як «Загублений у кімнаті сміху» (1968), «Химера» (1972), «Листи» (1979) та ін. Останній дослідники називають найбільш значущим та

⁵⁰ ...literature can never be exhausted, if only because no single literary text can ever be exhausted—its “meaning” residing as it does in its transactions with individual readers over time, space, and language.

⁵¹ ...different ways and with varying combinations of intuitive response and conscious deliberation, were already well into the working out, not of the next-best thing after modernism, but of the best next thing.

експериментальним твором письменника. В основі сюжету – листування між сімома персонажами, які представляють попередні романи Джона Барта, і окреслений метафікційний простір стає для них місцем зустрічі. До назви твору додано примітку: «Старовинний епістолярний роман сімох вигаданих мандрівників і мрійників, кожен із яких уявляє себе справжнім»⁵² (Barth 1979, с. 1). Одним із таких *«мандрівників і мрійників»* у романі є також і автор. Тож наукові пошуки Джона Барта та його художні твори періоду 1960–1980 рр. взаємодоповнюють уявлення про тогочасний літературний процес між модернізмом і постмодернізмом, зокрема, в американській літературі, органічною частиною якого стають металітературні стратегії творення художніх світів.

У світлі сучасних наукових шукань, присвячених проблемі металітератури, на увагу заслуговує праця «Американська художня проза після 1945 року» («American Fiction After 1945», 2011) за редакцією одного з провідних дослідників сучасної американської літератури Джона Н. Дювалла. В роботі запропоновано ретроспективний погляд на ключові події, які відбувалися в літературі Сполучених Штатів Америки після Другої світової війни і дотепер. В окремому розділі дослідниця Емі Дж. Еліас розглядає процес розвитку металітератури на прикладі художньої прози американських авторів і хронологію утвердження цього терміна в науковому дискурсі. Розмірковуючи над питанням, чому виникає металітература, науковиця звертається до праць попередників Вільяма Говарда Гесса, Патриції Во, а також розглядає твори американських письменників того часу, зокрема й романи Джона Барта. Попри те, що постмодернізм і не винайшов металітературу як концепцію, адже її приклади можна знайти і в прозі більш раннього періоду (наприклад, «Дон Кіхот» Мігеля де Сервантеса), він створив власне термін і сформував ознаки цієї практики (Elias, 2011). Емі Дж. Еліас вказує на те, що у 1960–1970-х рр. металітературу можна було вважати характеристикою постмодернізму. Її основними проявами в художній текстах стали створення персонажів, котрі активно взаємодіють із навколишнім світом через мистецтво, та усвідомлюють свій статус

⁵² An old-time epistolary novel by seven fictitious drolls & dreamers, each of which imagines himself actual.

персонажів, а також використання прийому «текст у тексті», художнє осмислення власне процесів творення літератури та способів оповіді тощо (Elias, 2011). Врешті дослідниця робить висновок, що металітературу можна вважати «регенеративною» формою, яка через свою природу гри, пародії, саморефлексивності, має потенціал творити нову художню літературу.

Окремий розділ поняттю «металітература» у другому томі своєї праці «Лабіринти американського постмодернізму» присвячує Максим Нестелєєв. Він характеризує витоки, ключові дослідження, наукові дискусії щодо трактування металітератури та її рис. Дослідник зазначає, що донині немає одностайності в позиціюванні цього поняття чи то як основної риси творів постмодерної доби, чи то як тенденцію американської літератури 1960–1970-х рр., чи то загалом як органічну частину літературного процесу з давнини. Зважаючи на численні згадки науковців про те, що риси металітератури наявні й у творах світової літератури більш ранніх періодів, можна припустити, що хронологійно ця концепція виходить за межі конкретного світоглядно-мистецького напрямку. Утім справедливо вважати добу постмодернізму часом утвердження визначеного терміна й сплеском інтересу до його сутності та характеристик. Водночас Максим Нестелєєв відзначає, що «в сучасному літературному процесі вже немає митців, які вибудовували б свій текст винятково на металітературній основі, адже зараз такі експерименти сприймаються як застарілі й у найкращому разі скидаються на пародію» (Нестелєєв, 2022, с. 89). Ці міркування, на нашу думку, потребують контекстуального уточнення, адже якщо говорити про американський постмодернізм і корпус текстів із металітературними рисами впродовж 1960–1980-х рр., то цілком справедливо окреслювати цей етап достатньо пропрацьованим і завершеним. Проте з огляду на те, що певні ознаки металітератури з'являлися у творах минулого й продовжують з'являтися сьогодні в нових художніх прикладах, формах та у взаємодії з інформаційними технологіями, інтерес до цього феномену актуалізується в новому світлі, щоб розглянути певну проблему чи аспект буття сучасної людини, зокрема процеси читання й письма. Тож попри те, що основним матеріалом для дослідження металітератури стає постмодерна проза другої половини XX століття, у сучасних текстах різних жанрів

також можна спостерігати наявність персонажів, дотичних до літератури, вставні оповіді, автореференційність тощо. Зокрема, перспективним вектором дослідження стає література для дітей та юнацтва.

Однією з перших спроб розглянути металітературу на прикладі творів для дітей і підлітків є праця Аніти Мос «Варіації дитячої металітератури» (*Varieties of Children's Metafiction*, 1985). До металітературних науковиця зараховує ті твори, «у яких уявний процес створення історії стає центральним фокусом книги»⁵³ (Moss, 1985, с. 79) та втілений на прикладі різноманітних наративних стратегій. Дослідниця переконана, що всі книги більшою чи меншою мірою містять ознаки металітератури. Серед таких ознак: вставні оповіді, які органічно доповнюють основну сюжетну канву та створюють загальну структуру тексту; персонажі-оповідачі й персонажі-споживачі (слухачі історії); опис власне процесу створення та оповідання історії тощо. У світлі наступних досліджень специфіки металітератури у творах для дітей і підлітків варто згадати імена Девіда Льюїса, Маргарет Маккі, Робін Макколлум, Джеффа Моса, Джона Стефенса та ін. Зокрема, Робін Макколлум у статті «Метафікція та експериментальна робота» («*Metafictions and experimental work*», 2005) фіксує низку важливих спостережень. Насамперед вона розмірковує про те, чи справді тексти з металітературними компонентами є складними конструкціями, що не призначені для юних реципієнтів, адже не відповідають рівню їхнього сприйняття (McCallum, 2005). Таку тезу висували дослідники того часу. Утім Робін Макколлум наводить слушні аргументи для спростування цих переконань. Вона навпаки зазначає, що дитяче читання металітератури може сприяти усвідомленню структури й особливостей побудови історій. Дослідниця стверджує, що «металітература може мати прихований вплив і навчати літературним та культурним кодам і конвенціям, а також специфічним стратегіям інтерпретації, у такий спосіб надаючи можливість читачам занурюватися в процес читання більш компетентно»⁵⁴ (McCallum, 2005, с. 94).

⁵³ ...the imagined process by which the story is created becomes a central focus of the book.

⁵⁴ ...metafictions can implicitly teach literary and cultural codes and conventions, as well as specific interpretive strategies, and hence empower readers to read more competently.

Окремо Робін Макколлум наводить перелік наративних технік, притаманних для металітературних творів: інтертекстуальність і пародія; наративні та авторські втручання; наративні порушення та перерви; автореференційні засоби; багатошарові та поліфонічні наративи тощо (McCallum, 2005). До ознаки, що передбачає наявність стратегій, за допомогою яких металітературні романи можуть бути самосвідомими щодо свого існування як мови, дослідниця зараховує чотири ключові риси: 1) пародійна гра на специфічних стилях письма; 2) тематизовані ігри з мовою – каламбури, анаграми, кліше; 3) звертання уваги на фізичність текстів, що передбачає використання приміток, епіграфів тощо; 4) зумисне переплетення літературних та екстралітературних жанрів – щоденники, листи, газетні статті, історичні документи тощо (McCallum, 2005). Робін Макколлум зазначає, що згадані техніки в різноманітних комбінаціях присутні в сучасних текстах: «тенденція до пародії, ігровості та відкритості в багатьох сучасних книжках для дітей створює металітературний потенціал»⁵⁵ (McCallum, 2005, с. 396). Водночас науковиця слушно зауважує, що металітература не є способом протиставлення реалізму, а металітературні елементи не завжди є ключовими в процесі розгортання сюжету, відтак вони вступають у взаємодію з традиційними формами викладу, а не в опозицію. Осмислення металітератури й літературного реалізму крізь призму їх протиставлення, на думку дослідниці, залишає поза увагою великий корпус реалістичних текстів, які в той же час містять певні саморефлексивні елементи, проте не є послідовними й системними в структурі оповіді. Це спостереження підкреслює багатогранність металітератури й попри певний (обмежений) перелік її технік натякає на необмеженість взаємодій, у які вони можуть вступати в кожному конкретному прикладі. З одного боку, у такий спосіб всі інтенції літератури до самоусвідомлення постають у новому світлі, а з іншого боку, по-новому відбувається осмислення вже традиційних (класичних) тем.

У 2015 році вийшла праця «Діти як читачі у дитячій літературі: сила тексту та важливість читання» («Children As Readers in Children's Literature. The Power of

⁵⁵ The tendency toward parody, playfulness and openness in many recent picture books constitutes a metafictional potential...

Texts and the Importance of Reading»). У ній дослідники з різних перспектив розглядають прояви металітературних елементів у творах для дітей і підлітків, а також окреслюють вплив зображення персонажів-читачів, письменників, бібліотекарів, образу книги й процесу читання на формування особистостей реальних читачів. Серед важливих тем, на яких зосереджено увагу, – когнітивні й емоційні реакції на зображення книг і читання, сприйняття особистості письменника, читання як культурна практика, книжки-картинки як сценічні декорації для актів читання тощо.

На окрему увагу заслуговують міркування британського вченого Пітера Ганта, професора англійської мови та дитячої літератури в Університеті Кардіффа. У науковій розвідці «Читачі в книжках та важливість читання» на прикладі розвитку літератури для дітей у Великій Британії, він аналізує зображення персонажів-читачів та процесу читання у визначних творах періоду 1740–1990-х рр. Пітер Гант називає появу металітературних елементів у творах для дітей природним процесом, який має вагомий вплив на розгортання сюжету: «читання книг є нормальною частиною життя читачів і персонажів, про яких вони читають <...> це визнання спільних поглядів і спільних знань»⁵⁶ (Hunt, 2015, с. 16). Дослідник відзначає, що головною традицією британських дитячих книжок є вигадка, у якій персонажі часто живуть подвійним життям: художньою реальністю та книжковою фантазією. Ця традиція починається зі спадщини англійського письменника Річарда Джеффріса, зокрема, з його твору «Бевіс, історія одного хлопчика» (1882), проявляється також у романах «Маленькі жінки» (1862) Луїзи Мей Олкотт, «Маленька принцеса» Френсіса Годжсона Бернетта (1905) тощо. З-поміж цих імен дослідник відводить особливе місце постаті Артура Ренсома, якого називають «ключовою фігурою в дитячій літературі» та «уособленням ідеї дитини-читача в книзі». Пітер Гант зазначає, що тексти Артура Ренсома виразно демонструють «цінність, яку культура надавала читанню, і природність зв'язку між життям, художньою літературою та вигаданими історіями у межах вигаданого

⁵⁶ ...book-reading was a normal part of the lives of the readers and the characters they read about; and it was an acknowledgement of shared attitudes and shared knowledge.

світу»⁵⁷ (Hunt, 2015, с. 22). Найбільше визнання письменнику принесла серія книг для дітей під назвою «Ластівки й Амазонки» (1930–1940-ті рр.), яка змальовує пригодницькі історії дітей під час літніх канікул. Органічною частиною цих пригод стають книги, які нерідко допомагають персонажам виплутатися зі складної ситуації або знайти креативне вирішення певної проблеми. У художньому світі Артура Ренсома персонажі активно читають, вибирають та обговорюють книги, а також створюють свої вигадані світи. Пітер Гант відзначає ще одну особливість текстів Артура Ренсома – читання є важливим складником пригоди й впливає на її успішне завершення.

Загалом, на думку дослідника, образи книг і персонажів, які їх читають, були звичним явищем у текстах для дітей до Другої світової війни. У 1950-х рр. із поступовим розвитком інформаційних технологій і медіа, діти-читачі не зникли із сюжетної канви, проте їх зображення зазнало змін, як і жанри, у яких ці персонажі з'являлися. Це зокрема жанри фентезі («Чорнильне серце» Корнелії Функе, 2003) та наукової фантастики, а також книжки-картинки для дітей. Пітер Гант також відзначає вплив процесів читання і письма на реальні особистості автора й читача, де в першому випадку письмо стає способом ословити свій внутрішній світ, а в другому випадку – процес читання та інтерпретації залежить від внутрішнього «я» читача й створює простір самопізнання, відчуття особистісного зростання.

Доцільними видаються погляди Пітера Ганта на формування канону дитячих книг у британській літературі. Він зазначає, що канон «складається з творів, які можуть бути канонічними саме тому, що в них фігурують книги й читачі, а отже, підтримують певне ставлення до читання і грамотності та їхню цінність»⁵⁸ (Hunt, 2015, с. 16). Дослідник припускає, що твори, у яких фігурують персонажі-читачі, інтертекстуальні алюзії на інші книги, впливають на формування канону, адже в

⁵⁷ ...the value that the culture set upon reading, and the naturalness of the relation between life, fiction and fiction within fiction...

⁵⁸ ...it consists of books that may be canonical precisely because they feature books and book-readers and thus support a particular attitude to and valuation of reading and literacy.

такий спосіб відбувається підсвічування читання як позитивної практики й цінності певних текстів.

Продовжуючи міркування Пітера Ганта про те, як жанрово змінюється література, у якій чільне місце відведено описам читання і книг, перелік фентезі та наукової фантастики варто доповнити й любовними історіями (love stories), що створені для читацької аудиторії підлітків. Проблематиці взаємозв'язку любовних історій і читання як культурної практики присвячує наукову розвідку професорка Кімберлі Рейнольдс. Дослідниця називає такі юнацькі історії про кохання піджанром, «що зображує підлітків-читачів, для яких книги стають добрими порадиниками в коханні, а любовна історія залучає читачів до світу літератури»⁵⁹ (Raynolds, 2015, с. 29). Кімберлі Рейнольдс наводить розмаїття прикладів підліткової прози, у якій зображено спільне читання, обговорення прочитаного, книжкові присвяти і книжкові подарунки як атрибути взаємовідносин між закоханими підлітками. До таких текстів вона, зокрема, зараховує: «Любовні історії» (1976) Леона Гарфілда, «Перетворення» (1984) Маргарет Меггі, «Вогонь і болиголов» (1985) Діани Вінн Джонс, «Переваги сором'язливих» (1999) Стівена Чбоскі, «Провина зірок» (2012) Джона Гріна тощо. Дослідниця відзначає, що в піджанр ці книги об'єднує те, які персональні цінності є важливими для героїв-читачів і яким є їхнє ставлення до книг і читання. Загалом дослідниця виокремлює три риси, характерні для любовних історій про підлітків із читацьким компонентом:

- 1) орієнтованість на конкретну цільову аудиторію – досвідчених читачів і читачок, котрі здатні зрозуміти алюзії та літературні посилання;
- 2) любовна історія слугує простором для глибшого пізнання літератури від процесу творення тексту до особливостей його інтерпретації;
- 3) зображення читання як форми спільного дозвілля, що перетворює його на культурну практику (Reynolds, 2015).

На українських книжкових полицях на сьогодні наявна певна категорія перекладних любовних романів для молоді (New Adult Literature) з уведенням у

⁵⁹ ...adolescent readers for whom books prove to be good guides to love and a love-story draws the books' readers into the world of literature.

художній світ твору читацьких практик, як-от «Мертві романтики» (2024), «З різницею у сім років» (2025) Ешлі Постон, «Американський експеримент із сусідом» (2022) Елени Армас, «Остання бібліотека» (2024) Фреї Семпсон та ін.

Зі стрімким розвитком сучасних інформаційних технологій, штучного інтелекту, у літературі для дітей з'являються нові способи нарації, які впливають на структурні й естетичні особливості творів і, відповідно, на процес їх читання. Цей аспект у статті «Виявлення читацьких очікувань та уявлень про читача в дитячій літературі цифрової доби» досліджує Сильвія Варнеке. Науковиця характеризує динаміку розвитку нових форматів читання – появу електронних книг, аудіо та відеокиг, «сюжетних додатків». Вона зазначає, що на сьогодні також активно з'являються «цифрові оповідання, автономні або як частина віртуальних середовищ із ефектом занурення, а також дедалі складніші цифрові ігри, засновані на наративних підходах, які дають змогу гравцям визначати розвиток сюжету»⁶⁰ (Warnecke, 2015, с. 107). Сильвія Варнеке аналізує три приклади гібридних історій, де художня реальність охоплює одночасно друкований і цифровий простір. Одним із таких прикладів є серія книг «39 ключів» від американської видавничої медіакомпанії «Scholastic». Сутність видання в тому, що воно поєднує друковані книги й інтегровані онлайн-ігри, картки, вебсайт («The 39 Clues», б. д.). У такий спосіб простір оповіді набуває ширших масштабів, а читач більш активно залучений у процес її творення через взаємодію онлайн. Сама оповідь втрачає свою лінійність, адже додані зображення та ігри нерідко дають ретроспективний погляд на становлення характерів персонажів. На думку Сильвії Варнеке, у такий спосіб процес читання відкриває реципієнту глибше розуміння навколишнього світу та своєї особистості в ньому. Вона зазначає, що «у цьому контексті воно також поширюється на письмо та ігри, підкреслюючи безліч способів, у які діти стикаються з наративами у своєму житті»⁶¹ (Warnecke, 2015, с. 111). Окреслюючи

⁶⁰ ...there are born digital narratives, stand-alone or as a part of immersive virtual environments, along with more and more complex digital games based on narrative approaches that enable players to determine plot development.

⁶¹ ...it is also extended to writing and playing games, emphasizing the multitude of ways in which children come across narratives in their lives.

розширення меж читацького залучення у взаємодію з текстом, Сильвія Варнеке використовує поняття «wreader», яке 1997 року запропонував британський професор літератури Джордж Лендоу. Термін поєднує в собі слова «автор» (writer) та «читач» (reader) й акцентує на тому, що читач є рівнозначним автору творцем тексту. Хоч першопочатково цей термін було запропоновано на означення гіпертекстової літератури, на сьогодні його застосовують у ширшому контексті розмаїття читацьких активностей онлайн. Це, зокрема, обговорення художніх творів у мережі, написання продовжень, а також «додавання тексту й інших медіа до наявної цифрової літератури чи створення і поширення власних адаптацій мультимедійних цифрових творів»⁶² (Warnecke, 2015, с. 113). Сильвія Варнеке називає ці активності характеристикою нового типу читача, який використовує доступ до цифрових технологій як спосіб розширення власних читацьких можливостей. Такий змішаний формат читання має заохочувальний вплив і спонукає юних читачів щиро ділитися своїм розумінням прочитаного, навчає «приймати рішення щодо власного процесу читання», самостійно знаходити значення в складних наративах і як результат генерувати продовження історій. Сильвія Варнеке підкреслює, що транслявання історій через різні канали сприйняття не означає, що традиційні формати (друковані книги) починають занепадати. Навпаки, розширення способів сприйняття літературних та інших концептів сприяють усвідомленню того, як працюють різні комунікативні канали. Слушно зауважує українська дослідниця Галина Листвак, що сьогодні відбувається переосмислення процесу читання з огляду на його культурну, пізнавальну, розважальну функції, тож «варто акцентувати увагу не стільки на “конфлікті зі змістом і формою” (і не лише книги), скільки на взаємодії, контакті з текстами на різних носіях» (Листвак, 2015, с. 87).

Значний інтерес до вивчення феномену читання та проблеми металітератури крізь призму текстів для дітей і підлітків можна спостерігати у фінській науці. Вагомий внесок у вивчення окресленої тематики зробили Ісмо Лойвамаа, Кайсу

⁶² ... adding text and other media to existing digital fiction or producing and sharing their own adaptations of existing multi-media digital fiction.

Ряттю, Пяйві Консонен та ін. Зокрема, Кайсу Ряттю аналізує становлення дослідницького напрямку й стверджує, що перші праці з вивчення металітератури на прикладі текстів для дітей і підлітків з'являються у Фінляндії у 1990-х рр. (Rättyä, 2008). У той час науковці беруть до уваги два визначні твори: «Темноока блондинка» (1990) Юкки Паркінена і «Янгольські ночі» (1990) Рітти Ялонен, які вважають вихідними точками в розвитку підліткової металітератури. Проте беручи до уваги основоположні праці попередників Лінди Гадчен, Аніти Мос та ін., Кайсу Ряттю робить висновок, що твори для дітей і підлітків із рисами металітератури можна простежити й на більш ранніх періодах фінської літературної традиції. Дослідниця зазначає про брак корпусу наукових досліджень в окресленій темі й обґрунтовує потребу здійснення ретроспективного погляду на становлення металітератури у фінській науці.

Отже, поняття «металітература» з'являється у 1970-х рр. завдяки американському мислителю Вільяму Г. Гессу й у широкому розумінні означає «література про літературу». У науковій думці підґрунтя для вивчення металітератури та її інструментарію заклали праці Патриції Во, Лінди Гатчен, Лоуренса Маккфері та ін. В українському літературознавстві чільне місце посідають міркування Наталії Астрахан, Максима Нестелеєва, Анни Савиної та ін. Попри те що кожен із науковців у свій спосіб формує перелік ознак металітератури, можна простежити ті, що перманентно з'являються в наукових працях і найбільше притаманні цьому явищу. Серед таких ознак: наявність наративних структур, що вказують на розмаїття художніх систем; наявність персонажів, котрі свідомі свого статусу; сюжет, в основі якого особливості створення (написання) книг тощо. Попри певні твердження, що металітература зосереджує увагу лише на постаті автора й процесах письма, у ширшому розумінні до цього явища зараховують також процеси читання та досвід читача, про що свідчать міркування Лінди Гатчен та Маргарет Маккі. Відтак нерідко в персоносфері твору з'являються образи письменників, читачів, бібліотекарів, редакторів тощо.

Традиційно основним матеріалом для дослідження металітератури є постмодерна проза другої половини XX століття. Водночас у сучасних текстах

різних жанрів також можна спостерігати наявність персонажів, дотичних до літератури, вставні оповіді, автореференційність тощо. Одним із перспективних векторів дослідження є література для дітей і підлітків. Вивчення металітератури у світлі дитячих творів розпочинається на межі XX та XXI століття, і визначними в цьому напрямі є наукові розвідки Пітера Ганта, Маргарет Маккі, Аніти Мос та ін. За останнє десятиріччя одним із помітних дослідницьких проєктів, що об'єднав науковців в Європі та США навколо дискурсу читання в літературі для дітей і підлітків стала колективна праця «Діти як читачі в дитячій літературі» (2015), яка з перспективи жанрово-тематичного розмаїття розглядає зображення персонажів-читачів, сцен читання в дитячих творах, а також особливості їх сприйняття серед зовнішніх реципієнтів. Окремою темою стають формати читання, що на сьогодні нерідко виходять за межі друкованої книги й вступають у взаємодію із сучасними інформаційними технологіями та медіапрактиками, у такий спосіб розвиваючи когнітивні навички читачів.

Висновки до першого розділу

У першому розділі схарактеризовано читання як соціокультурний феномен, що перебуває в міждисциплінарному фокусі педагогіки, філософії, культурології, літературознавства. В останньому окреслене явище стає повноправною темою для наукових дискусій у другій половині XX ст., де поряд із категоріями «автор», «текст», «читач», науковці розглядають і «читання» як невіддільну частину творення значення. Підґрунтя для осмислення феномену читання заклали праці теоретиків XX ст. Ролана Барта, Вольфганга Ізера, Луїзи М. Розенблат, а також сучасних науковців: Аманди Бейлі, Пітера Ківі, Еліаса Кройцмайра та ін. На теренах України спостерігаємо значний інтерес до феномену читання в працях мислителів XIX–XX ст.: Олександра Потебні, Василя Сухомлинського, Дмитра Чижевського, Івана Франка та ін. У сучасному літературознавстві резонансною стала праця Марії Зубрицької «*Homo legens*: читання як соціокультурний феномен», у межах якої запропоновано комплексний підхід до вивчення читання як творчої діяльності та запрошення до діалогу.

З-поміж низки важливих позанаукових чинників, що впливають на дослідження читацьких практик у житті сучасного індивіда, варто виокремити діяльність державних інституцій, організацій громадянського суспільства та інших стейкхолдерів, серед яких важливе значення має Український інститут книги. Інститут системно організовує заходи з популяризації читання, проводить соціологічні дослідження, організовує грантові конкурси на підтримку читацьких ініціатив, а також реалізовує Стратегію розвитку читання спільно з Міністерством культури та стратегічних комунікацій України.

В окрему групу зовнішніх чинників, які слугують інструментами популяризації читання, можна об'єднати літературні заходи, соціальні мережі, візуальні й аудіальні платформи тощо. На сьогодні в Україні функціює десяток національних і локальних літературних фестивалів, численні читацькі клуби, а в соціальній мережі «TikTok» розвивається субспільнота «BookTok», об'єднана інтересами до читання і книговидавництва.

Осмилення феномену читання також стає центральним у межах численних видань художньої та науково-популярної літератури закордонних та українських авторів, що посідають почесне місце на українських книжкових полицях. Так, інтерес до репрезентації читацьких практик у художніх моделях сучасних творів зростає в наукових спільнотах. Адже читання постає не лише способом пізнати власну ідентичність, а й інструментом дослідження літератури загалом, що актуалізує потребу розгляду поняття «металітература» як концепції про осягнення природи й структури художніх творів. Поняття «металітература» з'являється у 1970-х рр. завдяки американському мислителю Вільяму Г. Гессу й у широкому розумінні означає «література про літературу». У науковій думці підґрунтя для осмилення металітератури та її ознак заклали праці Патриції Во, Лінди Гатчен, Лоуренса Маккфері та ін. В українському літературознавстві чільне місце посідають міркування Наталії Астрахан, Максима Нестелєєва, Анни Савиної та ін.

Вивчення металітератури у світлі дитячих творів розпочинається на межі XX та XXI століття в наукових розвідках Пітера Ганта, Маргарет Маккі, Аніти Мос та ін. За останнє десятиріччя одним із помітних дослідницьких проєктів стала

колективна праця «Діти як читачі в дитячій літературі» (2015), яка з перспективи жанрово-тематичного розмаїття розглядає зображення персонажів-читачів і сцен читання в дитячих творах.

Читання художньої літератури як культурна практика є процесом складної взаємодії з текстом, що відкриває численні шляхи досвідчування власної ідентичності та соціального середовища, а також сприяє розумінню динаміки літературного процесу в умовах соціокультурних змін. Тому в ході дослідження художніх репрезентацій читання в сучасній українській літературі для дітей і підлітків продуктивними стають концепції металітератури, інструменти інтертекстуальних та інтермедіальних студій, наратології тощо.

РОЗДІЛ 2. ДИСКУРС ЧИТАННЯ В ЛІТЕРАТУРІ ДЛЯ ДІТЕЙ ТА ЮНАЦТВА: МЕТАЛІТЕРАТУРНИЙ, НАРАТИВНИЙ ТА ПЕРФОРМАТИВНИЙ ВИМІРИ

2.1. Художньо-просторові репрезентації читання в дитячій та юнацькій літературі

2.1.1. Образ книги: типологія та функції в художньому світі

У текстах сучасної української літератури для дітей і підлітків представлено чимало прикладів уведення в художній світ образів книги, публічної бібліотеки, домашньої книгозбірні тощо. Під час конструювання персоносфери автори нерідко наділяють своїх героїв читацькими звичками, інтересом до пізнання світу й набуття нового досвіду у взаємодії з книгою. Відтак на сьогодні персонажі творів для дітей і юнацтва постають у ролі читачів, письменників, бібліотекарів, перекладачів, редакторів, блогерів тощо. Через зображення процесів читання, письма, дослідження мови й літератури вони роблять численні спроби осмислити й ословити світ навколо, і знайти своє призначення в ньому.

У такій формі художньої рефлексії також існує можливість у новому світлі поглянути на мистецтво й літературу зокрема. Наталія Астрахан слушно зауважує, що в такий спосіб «постмодерністський дискурс випрацьовує координати метареальності» (Астрахан, 2021, с. 11). Отож цілком органічною є поява інтелектуала, котрий перебуває в пошуках істини одразу в кількох буттєвих площинах (Астрахан, 2021). На рівні художнього моделювання продуктивною для авторів стає розбудова інтертекстуальних зв'язків (алюзії, ремінісценції, цитати, гра слів тощо) з іншими текстами літератури й мистецтва загалом, з метою розширення інтерпретаційного поля в процесі поглибленого вивчення поданої проблематики.

Книга у площині художнього світу творів літератури для дітей та юнацтва нерідко постає знаковим образом-символом. Традиційно вона наділена функціями пізнання, розвитку, мудрості. Водночас образ книги віддзеркалює творчу працю

людини, акумулює досвід предків, постає порталом між світом «свій» / «чужий», «реальний» / «ірреальний» тощо. З-поміж українських науковців до вивчення специфіки функціонування образу книги зверталися Світлана Журба, Лариса Лебедівна, Світлана Олійник та ін. Досліджуючи конструювання образу книги в літературі фентезі, Світлана Олійник відзначає, що у творах цього жанру реалізовано чимало варіацій образів книги, які побудовані на «середньовічній, бароковій та романтичній літературній традиції. Це пов'язано насамперед із романтичним типом художнього мислення, властивим фентезі» (Олійник, 2016, с. 110). Відтак багатогранний образ книги в літературі цього жанру – це й символічне відображення взаємозв'язків між твором і його автором, проблема призначення митця, образ книги законів і забобонів як спосіб відображення певної історичної реальності тощо. Книга постає важливим сюжетотворчим чинником – від джерела знань (зокрема й знань автора), до тексту культури в широкому значенні (в тому числі забутої) та «невичерпної таємниці» (Олійник, 2016, с. 114). На окрему увагу заслуговує наукова розвідка Лариси Лебедівни про архетипний образ книги та множинність ролей, які вона може на себе приміряти. На думку дослідниці, образу книги притаманна дуальність, інтертекстуальне підґрунтя, універсальність. Лариса Лебедівна зазначає, що книга «може зливатися з людиною, бути «небесними воротами» в інший світ / вимір, ставати джерелом влади, відігравати роль каталізатора людських пороків, сприяти трансформації, переосмисленню власного життя й ухваленню нових рішень» (Лебедівна, 2014, с. 39). Науковиця зауважує, що за своєю природою робота автора над створенням книги близька до космогонії і що власне книга як друкований продукт має сакральне значення і є водночас «простором, який творить, простором, в якому творять, і простором, якого творять» (Лебедівна, 2014, с. 40). У світлі цього вартим уваги є принцип мотрійки, який за словами Лариси Лебедівни, репрезентує площини різних реальностей – від рівня автора (ширшого, зовнішнього), з якого витворюється рівень персонажа-автора (внутрішній), зображеного у творі, і до прихованих наступних рівнів (Лебедівна, 2014). Дослідниця підсумовує, що образ книги неоднозначний – це створення і руйнування водночас, космос і хаос, а також

у взаємозв'язку з людиною – це маркер духовного й культурного розвитку суспільства. Згаданий у роботі дослідниці принцип мотрійки може стати продуктивним і для означення рівнів читання, коли на першому (зовнішньому) рівні йдеться про реального реципієнта, який у взаємодії з персонажем-читачем, зображеним у художньому творі, на рівні другому (внутрішньому), має потенціал розвивати інтерпретацію на інші (глибші) рівні й розглянути акти читання й письма в новому світлі.

На сьогодні численні зразки творів літератури, зокрема й літератури для дітей та юнацтва, засвідчують звертання авторів до образів книги, бібліотеки, змалювання читацьких практик на індивідуальному й колективному рівні, конструювання персонажів із розвиненою читацькою культурою тощо. З-поміж українських авторів варто детальніше розглянути творчі доробки Володимира Арєнєва, Катерини Бабкіної, Галини Вдовиченко, Сашка Дерманського, Оксани Луцєвської, Галини Пагутяк, Галини Ткачук, Наталії Ясіновської та ін.

До числа авторів, котрі наділяють образ книги магічними функціями, належить Сашко Дерманський. Він розпочинає свій творчий шлях з написання поезії для дітей у 2000 р. А з 2004 року з'являється проза – «Володар макуци, або Пригоди вужа Ониська», «Бабуся оголошує війну», «Король буків, або Таємниця Смарагдової Книги», «Мері» та ін. Твори письменника на сьогодні вміщені до шкільної програми з літератури й рекомендовані для читання в молодшій і середній школі. Творчу працю Сашка Дерманського відзначено в межах численних українських і закордонних літературних премій. У 2016 році він здобув відзнаку «Поет року» від простору української дитячої книги «БараБука» (БараБука, б. д.), а у 2018 році його книга «Мері» перемогла в номінації «Дитяча книга року» від конкурсу «Книга року ВВС». Упродовж 2021–2024 рр. письменника номіновано від України на здобуття Меморіальної премії Астрід Ліндгрен за визначні досягнення у сфері літератури для дітей та юнацтва, а у 2025 році – на премію імені Ганса Крістіана Андерсена-2026 (Читомо, 2025). Окрім цього, Сашко Дерманський відомий як перекладач, літературний редактор, сценарист.

З-поміж численних творів письменника вартою уваги є книга *«Різдвяна крамничка тітоньки Мальви»* (видавництво «А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА», 2014). У 2024 році вийшло четверте перевидання твору в новій редакції. Сюжет розвивається навколо одвічної проблеми боротьби добра і зла, у центрі якої опиняється книга казок.

Головний герой Тишко з родини казкарів. Його дідусь перейняв у спадок сімейну реліквію – велику книгу казок, яку доповнює власними творами: «Він виколисує казки в улюбленому кріслі-гойдалці, а потім записує їх у велику старовинну книгу» (Дерманський, 2014/2024b, с. 7). Шанобливе ставлення до книги, як до родинного спадку, автор підкреслює численними епітетами й порівняннями: «багатство в домі», «щось страшенно важливе», «та книга йому дуже дорога» (Дерманський, 2014/2024b). Окрім цього, таке заняття дідуса є не лише родинною традицією, а справжнім ремеслом, способом заробітку. Щонеділі він влаштовує публічні читання для дітей: «Довкола завжди збирається чимало слухачів. Дітлахи захоплено ловлять кожне дідусеве слово, а дорослі замріяно дивляться на малечу. Люди кидають у дідусів капелюх гроші» (Дерманський, 2014/2024b, с. 7). Такі дії можна схарактеризувати як своєрідний читацький перформанс, який передбачає ретельну підготовку, добір репертуару й розвинені декламаторські здібності, щоб об'єднати навколо відданих слухачів.

З розвитком сюжету на книгу покладено все більше функцій. З одного боку, це родинна реліквія та символ зв'язку між поколіннями, а з іншого боку, бажаний артефакт для злих сил і ключ до порятунку міста. Головними антагоністами у творі є власник крамнички «Закладушка» пан Крук і його повелителька Мряка. Крук відбирає людські душі, щоб зберегти своє життя. Від цього й назва його магазину – «Закладушка», тобто «заклади душу». Основним завданням злодія напередодні Різдва є позбавити людей відчуття свята. Заволодівши світлом усіх ліхтарів у місті, зачинивши парк розваг і відібравши всі іграшки, Круку залишається отримати книгу Тишкового дідуса. Знищення книги рівноцінне знищенню в людях уміння радіти: «Казки і солодощі викликають найбільше радості в людей <...> Якщо людину позбавити радості, їй нічого робити на цьому світі» (Дерманський,

2014/2024b, с. 44). У цьому аспекті бажання злих сил заволодіти книгою, для пана Крука є способом вберегти себе, продавши душу дідусю повелительці, а для Мряки стає шансом здобути владу над світом. Образ книги як метафори людської душі має кілька значень у творі: це і символ творчої праці, яка є продовженням внутрішнього світу персонажа й виразником його світобачення, і символ збереження мудрості й досвіду попередніх поколінь, і зв'язок із нащадками, який продовжується через книгу та ремесло, передані в спадок. Книгу в цьому аспекті також можна схарактеризувати як культурний архетипний образ, який, на думку Жанни Янковської, є результатом «зв'язку між поколіннями, своєрідної “внутрішньої” комунікації між ними – попередніми та прийдешніми» (Янковська, 2021, с. 45).

У кульмінаційному епізоді твору Тишко з допомогою тітоньки Мальви викрадає книгу в Крука, щоб дати змогу дідусеві дописати останню казку. Це єдиний спосіб порятунку міста й Різдва: «Тієї ж миті, коли дідусь поставив крапку <...> Мряка і її колісниця, разом з упряженим у неї паном Круком, перетворилася на мільйони чорних бризок» (Дерманський, 2014/2024b, с. 44). За традицією казкового сюжету твір закінчується перемогою добра, у якій книга казок мала ключове значення як символ збереження духовних цінностей. Так, Сашко Дерманський створює комплексний образ книги, який поєднує низку характеристик. Це магічний артефакт, який символізує владу над світом, а також символ мудрості й знань, що уособлює зв'язок між поколіннями.

Ще одним прикладом репрезентації художнього образу книги як магічного артефакту слугує казкова повість Сашка Дерманського *«Король Буків, або таємниця Смарагдової книги»* (видавництво «Теза», 2005). У центрі сюжету Гаврик – хлопчик із народу буків, призначенням якого є відновити справедливість, магію та звичне життя всіх істот. Така місія персонажа «бути обраним», як зазначає Зоряна Годунок, є типовою для фентезійного світу (Годунок, 2024). Символом долі Гаврика та його інструментом у боротьбі зі злом має стати Смарагдова Книга, священна книга народу буків, що є їхнім найбільшим оберегом. Світлана Олійник зазначає, що «мудрість книги нерідко перетворюється на вищу мудрість художнього світу твору фентезі» (Олійник, 2016, с. 109). Відтак персонажі

виявляють свою шану до книги у відповідних висловлюваннях. Наприклад, коли трапляються добрі події, вони кажуть «Слава Книзі!», а коли хтось із персонажів вирушає у важливу подорож, йому бажають: «І нехай береже тебе Книга!» (Дерманський, 2024а, с. 50). За сюжетом книги було втрачено під час битви, у якій злий чаклун Нарит посів трон, а ключове завдання Гаврика – знайти її.

Функції образу книги як магічного артефакту вповні реалізовані в кульмінаційному епізоді твору. У протистоянні між Гавриком і злим чаклуном, книга в руках бука активізує свої магічні властивості й захищає першого від лихих чарів. Також вона слугує оберегом знань усього народу буків і передає свою мудрість новому королю, якого обирає, – Гаврику. В окресленому епізоді автор зосереджує увагу реципієнта на звукові биття серця, щоб підкреслити урочистість моменту: «Він тут-таки почув, що до ударів його серця приєдналися удари серця іншого. Вони теж почали пульсувати <...> цілющою силою. Це билось Серце Книги» (Дерманський, 2024а, с. 215). У цьому аспекті спостерігаємо динаміку в змалюванні образу книги, яка розширює свою функцію з магічного артефакту, який виконує функцію збереження життя, до священного елемента інавгурації, що фактично уповноважений засвідчити нового правителя народу буків. Також важливо додати, що книга мовби легітимізує трансформацію самого Гаврика, котрий, пройшовши довгий шлях пошуків, завдяки таким своїм чеснотам, як добро, гідність і чесність, зміг пізнати себе і заслужено посісти трон. Зоряна Годунок зазначає, що визнання дій персонажа – своєрідна «компенсація за все пережите раніше, бо ж справедливість – це те, що має торжествувати в житті», відзначаючи такий мотив одним із ключових у фентезійному творі (Годунок, 2025, с. 80).

Отож Сашко Дерманський зображує Смарагдову книгу центральним сакральним об'єктом, що є вмістилищем колективної пам'яті, традицій і світогляду цілого народу. У ході розгортання сюжету образ книги еволюціонує, перебираючи на себе все більш значущі функції. У такий спосіб автор демонструє, що знання та духовні цінності, які примножувалися з покоління в покоління, здатні впливати на формування ідентичності та розвиток спільнот.

Образ книги, що є вагомою частиною світу фентезі, з'являється й у творах інших українських письменників. Зокрема, у дилогії Галини Пагутяк «Королівство» (2010) та «Книгоноші з Королівства» (2016) книгу зображено як цінний артефакт, що з розгортанням сюжету відкриває свої магічні властивості й трансформується в портал між світами. Зосередження на книжковій тематиці породжує й інші художні деталі – професію книгоноші та спільноту книголюбів. У пригодницькому фентезі Володимира Аренєва «Скарбничка історій» (2022) репрезентовано образ зачарованої скарбнички у формі книги, яка також виконує функцію порталу в інші світи. Серія коміксів Романа Крижанівського «Книголюбчики» (2021) пропонує заглибитися у вигаданий світ, що населяють істоти «книголюбчики», існування яких залежить від кількості прочитаних книг у реальному світі.

Нерідко згаданий образ актуалізує мотив порятунку: у сюжетних перипетіях книга постає центральним об'єктом, який потрібно рятувати, і який може слугувати порятунком для інших. Приміром, варто доповнити згаданий перелік творів фентезійною повістю «Сніжний Ізюм» (2025) Аліни Дихман, у межах якої головна персонажка вдається до порятунку книг із бібліотек на території деокупованої Харківщини. Ще одним прикладом є твір Галини Вдовиченко «Містельфи» (2020), герої якого створюють книжковий шпиталь, щоб урятувати напівзнищені книги львівських бібліотек. Водночас для персонажів твору Галини Ткачук «Блакитний записник» (2023) створення книги стає терапевтичним процесом, який рятує юних героїв від туги за домом і є спробою відрефлексувати досвід вимушеної евакуації через російську повномасштабну війну в Україні.

Таким чином, образу книги притаманна багатозначність і динаміка у змінах і розширенні функцій, які вона виконує у ході розгортання сюжету. На основі проведеного аналізу творів сучасної української літератури для дітей і юнацтва можемо виокремити низку типів образу книги в згаданих текстах: книга як портал між світами, родинний спадок, засіб порятунку, частина культурної спадщини, символ влади, магічний артефакт. Наведений перелік не є остаточним, а лише пропонує розпочати процес глибинного осмислення образу книги та її

трансформацій відповідно до змін соціокультурного контексту й художніх завдань, які ставлять перед собою письменники.

2.1.2. Символічний простір бібліотеки у літературному творі

Для топосу бібліотеки в структурі художніх творів для дітей і підлітків характерні багатовимірність і набір унікальних рис. Класичний спектр його трактувань як простору знань і мудрості залежно від сюжетних перипетій може набувати нетипових трансформацій, як-от місце злочину, порятунку чи втечі, лабіринту у віртуальній реальності тощо. Тому цілком доречно розглядати бібліотеку як гетеротопію, що за концепцією Мішеля Фуко є мультипростором, який породжує «свого роду змішаний, спільний досвід»⁶³ (Foucault, 1984, с. 4). Французький мислитель пояснює принцип гетеротопії через образ дзеркала, коли людина, перебуваючи в певному фізичному просторі, сприймає його крізь іншу перспективу, яка відтворює простір ірреальний, інший. Для Мішеля Фуко бібліотека є гетеротопією у світлі кількох характеристик: це місце, що накопичує час, перебуваючи поза ним, а також всеохопний простір, у якому поєднані різні часи, форми й смаки (Foucault, 1984, с. 7). Представлені міркування про гетеротопію доповнюють сучасні дослідники Морін Гейнзд, Гаррі Редфорд, Мері Редфорд та ін. Вони відзначають, що бібліотека – це набагато більше ніж місце, де відбувається видача матеріалів, читання, дослідження тощо (Radford та ін., 2015). Науковці зауважують, що це лише маленька частина з того, що може бути притаманне бібліотечному простору. Далі на матеріалах творів української літератури для дітей і юнацтва ми розглянемо зображення топосу бібліотеки як символічного простору, а також змалювання інших місць зберігання та розповсюдження книг.

Появу образу бібліотеки в значенні сформованої домашньої книгозбірні спостерігаємо ще з початку 50-х рр. XX ст. у творах Віктора Близнеця, Всеволода Нестайка, Василя Рутківського та ін. Це більш персоналізований простір, у межах

⁶³ <...> a sort of mixed, joint experience.

якого власник чи власниця формує свої книжкові добірки відповідно до сфери праці, інтересів чи хобі, використовує особливий підхід до їхнього сортування і розташування на полицях, а також може вільно розпоряджатися своєю колекцією – дарувати, позичати, заповідати її тощо. Наприклад, у романі Оксани Іваненко «Тарасові шляхи» (1961), присвяченому життєтворчості Тараса Шевченка, наведено детальний опис бібліотеки Карла Брюллова: «В його бібліотеці <...> лежало багато книжок, що вказували на найрізноманітніші інтереси хазяїна бібліотеки. Тут були історія стародавніх і новітніх часів, і мандрівки, і романи» (Іваненко, 1939/2024, с. 84). Читацькі рекомендації наставника слугують джерелом знань для персонажа Тараса Шевченка: «Тарас тримав у руках книги <...> Це радив читати Карл Павлович» (Іваненко, 1939/2024, с. 66). Опис домашньої бібліотеки знаходимо й у творі Всеволода Нестайка «Тореадори з Васюківки» (1972): «Видно, і нас затопило...Тому й Павлуша побіг – рятувати батькову бібліотеку. У них же стелажів з книжками – на дві з половиною стіни. Поки всі винесеш!» (Нестайко, 1972/2013, с. 299). Хоч ця згадка епізодична, вона вдало демонструє цінність, яку надавали книгам персонажі, адже в критичній ситуації з-поміж інших речей, вирішили рятувати саме бібліотеку. Окремо варто згадати про твір Анатолія Дімарова «Блакитна дитина» (1968). У центрі сюжету хлопчик Толя. Одним із його улюблених занять є читання. Про це свідчить такий епізод: «Книжки брав у шкільній бібліотеці, а потім мені пощастило: я натрапив на скарб» (Дімаров, 1968, с. 20). Під скарбом розуміємо приватну бібліотеку вчителя, на яку хлопчик випадково натрапив удома. Перша книга, яку він бачить перед собою, – оповідання й повісті Джека Лондона: «Тремтячими пальцями перегортав пожовклі, читані-перечитані сторінки, – неждане, казкове багатство, що звалилось на мене» (Дімаров, 1968, с. 22). Можемо припустити, що введення в художній простір саме топосу приватної бібліотеки має історичне підґрунтя, адже за радянських часів вартісні книжкові знахідки не лежали на полицях громадських книгозбірень чи шкільних бібліотек, оскільки ті були наповнені здебільшого виданнями, що оспівували систему. Натомість високохудожні твори виходили меншими накладками

або взагалі були заборонені, що спонукало до створення самвидавців і таємного поширення цінних текстів через приватні книгозбірні.

У творах сучасної української літератури для дітей і юнацтва спостерігаємо перехід до частішого зображення бібліотеки як публічного, відкритого простору, що засвідчує чимала кількість творів, як-от «Сапієнси» (2019) Володимира Аренєва, «Містельфи» (2020) Галини Вдовиченко, «Моя найтихіша книжка» (2019) Галини Ткачук, «Любов, Америка і світло» (2023) Наталії Ясіновської та ін.

Наприклад, розглянемо твір Галини Ткачук під назвою *«Моя найтихіша книжка»* (видавництво «Ранок», 2019) для дітей віком від трьох років. У 2019 році книга з'явилася в довгому списку відзнаки «Топ БараБуки», а в межах проекту «Валізка з книжками», який започаткували 2022 року для підтримки читання українських дітей за кордоном, до твору розроблено дидактичні матеріали з творчими завданнями та низкою питань для обговорення (Goethe Institut, б. д.). У 2024 році в межах Програми підтримки перекладів Українського інституту книги текст перекладено болгарською мовою.

Топос бібліотеки у творі символізує сакральне й утаємничене місце, про яке знають лише мама й донька. Відвідування бібліотеки є свого роду їхнім ритуалом, мета якого – вдатися до втечі від буденності й домашнього галасу («Мій молодший брат часто кричить <...> А старший брат любить гучну музику <...> Тато завжди співає») (Ткачук, 2019, с. 5). Значну увагу авторка присвячує детальному опису простору – від архітектурних особливостей (чотири сходинок, старі двері) до відчуттів, які він викликає (затишок та прохолода), і, власне, до образу бібліотекарки (вбрання, емоції). Зображуючи книжкові полиці, авторка не вдається до деталізації фізичних особливостей книг (колір, розмір, вага), а натомість наводить їх через фрагментарні сюжетні описи, що своєю чергою актуалізує інтертекстуальні зв'язки у творі. Наприклад, в уривку «Далі я на безлюдному острові на піску біля моря» (Ткачук, 2019, с. 5) можна розпізнати алюзію на пригоди Робінзона Крузо. Візуальний ряд у книзі також посилює інтертекстуальну природу твору. Зокрема, в ілюстрації художниці Насті Сторожинської зображено дівчинку, яка тримає в руках книгу «Зелена білка», є пряма вказівка на однойменну

книгу Галини Ткачук, що вийшла друком на рік раніше (у 2018). Окрім цього, в ілюстраціях до тексту з'являються й імена інших українських письменників: Івана Андрусяка, Ольги Купріян, Василя Стуса та ін. Така авторська стратегія сприяє розширенню читацького горизонту юного реципієнта й слугує своєрідним запрошенням до знайомства й дослідження української літератури надалі.

Отже, топос бібліотеки у творі постає не лише місцем для зберігання книг, а й простором для стишення серед буденного галасу, ритуалом втечі у світ літератури. Зображення бібліотеки, зокрема через відчуття головної героїні від перебування там, дає змогу схарактеризувати її як інтелектуальний, а також емоційний простір. Інтертекстуальні зв'язки, які присутні у творі через візуальний ряд, перетворюють бібліотеку на простір, що закладає в юної особистості основу до формування культурної ідентичності через літературу.

Бібліотека набуває статусу мультипростору у творах українського письменника Володимира Аренєва. У доробку автора понад тридцять художніх видань, які перекладені англійською, польською, французькою, китайською, литовською та іншими мовами світу. Окрім цього, Володимир Аренєв має досвід створення сценаріїв, зокрема для фільму «Тарас Шевченко. Ідентифікація» театрального режисера Сергія Проскурні, анімаційного серіалу «Книга мандрівка. Україна» та інших кінематографічних продуктів. У межах щорічного літературного фестивалю «BookForum» у Львові письменник бере участь в організації подій, присвячених обговоренню літератури фентезі.

Одним із напрямів творчої діяльності письменника є написання літератури для дітей та підлітків у жанрах фентезі та антиутопії. Книги Володимира Аренєва неодноразово були зараховані до переліку кращих видань за версіями всеукраїнських літературних премій. У 2020 році письменнику присвоєно Всеукраїнську літературну премію імені Михайла Коцюбинського в номінації «Дитяча література» за роман «Дитя песиголовців».

У 2019 вийшов друком роман для підлітків «*Сapiєнси*», і тоді ж здобув перемогу в конкурсі «Книга року ВВС» в номінації «Дитяча література». Також книга потрапила до міжнародного каталогу рекомендацій дитячої та юнацької

літератури «The White Ravens» (2020). Твір написано у жанрі наукової фантастики, а події розгортаються в Києві у 2178 році після завершення війни між людьми (сапієнсами) та люстерниками – істотами, котрі вміли змінювати форму й зовнішність (мімікували) під інші створіння. У центрі сюжету – Мишко Неборак і Сашко Ненарок, котрі під час канікул навчаються в школі зореплавання під керівництвом адмірала Сергія Оксеніка. Таке ім'я для персонажа, котрий своїми вчинками й знаннями вплинув на хід зоряної війни, і є для дітей уособленням мудрості, інтелігентності та відданості своїй справі, автор вибирає не випадково. На початку твору розміщено присвяту: «Світлій пам'яті Сергія Івановича Іванюка» (Аренєв, 2024, с. 5). Сергій Іванюк (1952–2018) – український літературознавець, письменник, обстоював ідею відродження Національного університету «Києво-Могилянська академія» та був її ректором, писав під псевдонімом «Сергій Оксенік». Сергій Іванюк досліджував українську літературу для дітей і юнацтва, обіймав посаду головного редактора часопису для підлітків «Однокласник». На думку Валерії Корольової, «присвята може передавати важливі соціальні сенси, виконуючи конкретне комунікативне завдання» (Корольова, 2023, с. 37). Варто додати, що до кожного нового розділу твору автор також подає епіграфи, які здебільшого є уривками з книги спогадів адмірала Оксеніка. У цьому аспекті авторська стратегія полягає в конструюванні певної металітературної гри, у межах якої прототипом персонажа слугує реальна особистість, проте наведені в тексті мемуари є лише частиною художнього світу. Водночас письмо слугує способом посилити зв'язок між реальною особою та її художнім втіленням. Якщо для Сергія Іванюка письменництво було частиною основної професійної діяльності, то для адмірала Оксеніка є способом фіксування власного досвіду й можливістю передати отримані знання нащадкам. Як зазначає Світлана Кочерга, «образи визначних історичних осіб, зокрема письменників, у літературі для дітей та юнацтва є важливим чинником пізнання читачами минулого часу та його найяскравіших представників» (Кочерга, 2025, с. 272). Тож називаючи свого персонажа таким іменем і відводячи йому значну роль у процесі розгортання сюжету, автор також мав намір підкреслити значний вплив творчості й наукової

діяльності Сергія Іванюка на розвиток української літератури загалом та на формування власного творчого стилю й особливостей письма зокрема. У персонифікації твору заслуговують на увагу й імена інших героїв. Скажімо, напарниками Сашка й Мишка в школі зореплавства є Аліса Шелдон, Тео Старджон, Гарлан Еллісон, Томас Діш, Верджил Фінлей та ін. Усі ці імена в реальному світі належать письменникам-фантастам, ілюстраторам книг і митцям. У післяслові автор зазначає: «Ця повість – данина авторам, художникам і видавцям, завдяки яким моє власне дитинство було сповнене вигаданих пригод і очікування захопливого майбутнього» (Аренев, 2024, с. 244). Отож такий підхід збагачує читацький досвід юного реципієнта й слугує авторською рекомендацією. Наведені імена створюють свого роду мапу, що може стати орієнтиром у дослідженні розвитку жанру фантастики у всьому світі.

Динамічним і багатовимірним у художньому світі твору є топос бібліотеки. У тексті він з'являється двічі – це віртуальний простір, що є для героїв джерелом пошуку давньої інформації, і секретний відсік космічного корабля, який випадково знайшли персонажі. Загалом уведення топосу бібліотеки у твори жанру наукової фантастики є звичним явищем. Попри те що корпус наукових праць на цю тему невеликий, дослідники робили спроби охарактеризувати прояви бібліотечної тематики й поділити їх на окремі категорії. Наприклад, Анджес Гріффен у статті «Образи бібліотеки в науковій фантастиці» (1987) виокремлює чотири типи бібліотеки майбутнього, беручи до уваги науково-фантастичні романи другої половини XX ст. До цих типів належать:

- 1) комп'ютеризована бібліотека (computerised library) (доступ до інформації здійснюється через різні диджитал-носії);
- 2) регуманізована бібліотека (rehumanised library) (вільний доступ до інформації забезпечений через всесвітню мережу комп'ютерних терміналів, якими керує центральний штучний інтелект);
- 3) переосмислена бібліотека (reinvented library) (світ після глобальної цивілізаційної катастрофи, у якому книги вціліли);

4) посткомп'ютерна бібліотека (post-computer library) (бібліотеки стають місцем отримання досвіду іншої людини через спеціально аудіовізуальні пристрої, що дають змогу передавати спогади й переживання інших людей безпосередньо до свідомості користувача) (Griffen, 1987). Так, у творі Володимира Аренєва поєднано кілька характеристик бібліотеки за концепцією Гріффена. Хоч автор конструює топос бібліотеки відповідно до загальноприйнятого образу й сприйняття в сучасному світі, специфіка віртуального простору передбачає відповідний доступ і правила перебування. Щоб потрапити в бібліотеку сапієнси використовують спеціальні пристрої – колиски (капсули), фродики, реалізатори: «Після того, як лягав у колиску – себто в капсулу, що під'єднувала тебе до локальної Грибниці, – ти опинявся на вході» (Аренєв, 2024, с. 60). Процес входу й виходу з бібліотеки означений лексемами «завіртуалитись» і «вивіртнутися». Тривалість перебування в бібліотеці персонажі виставляють завчасно на таймері капсули, який повертає їх із віртуального простору в реальний у вказаний час.

Варто детальніше розглянути інтерфейс бібліотеки. Для сапієнсів він нагадує фізичні простори, що існували в період до війни з люстерниками: «лабіринт із нескінченних коридорів, заставлених потемнілими від часу дерев'яними книжковими шафами <...> Рівень занурення тут був пропрацьований із нещадною надмірністю» (Аренєв, 2024, с. 59–60). Система пошуку необхідних книг також має свою специфіку, що передбачає знання необхідних ключових слів та опцію вибору бібліотечного пошуковика. У класичному розумінні ці функції виконує бібліотекар, проте у віртуальному просторі за пошук відповідають так звані голограми тварин. У першому описі бібліотеки – це кубло різнокольорових змій, з-поміж якого можна обрати одну, яка приведе до відповідного літературного відділу. Створений образ віртуальної бібліотеки у творі частково поєднує кілька типів за Гріффеном. З огляду на час розгортання подій (після міжпланетної війни людства із люстерниками) він наближений до переосмисленої бібліотеки, яка після війни не втратила свою традиційну функцію – бути джерелом знань та інформації, проте стала публічним простором у віртуальному вимірі, де попри традиційний інтерфейс, має персоналізовані функції, що дає змогу користувачеві підлаштовувати перебування

в бібліотеці відповідно до своїх потреб і вподобань (можливість налаштувати опцію бібліотечного пошуковика).

Окреслений простір також можна трактувати як посткомп'ютерну бібліотеку, коли отримання інформації відбувається завдяки специфічним аудіовізуальним пристроям (не комп'ютерам в традиційному розумінні). Коли Мишко завіртуалюється в бібліотеку, він подивований «реалістичністю» простору: «ти тут ще й мусиш за кожним томом дертися нагору, гортати сторінки, ба навіть читати» (Аренєв, 2024, с. 60), «звісно, Мишко розумів, що і ряди, і самі книжки умовні» (Аренєв, 2024, с. 127). Процес читання для персонажів твору радше нагадує впорядкований за певними технічними алгоритмами пошук інформації, а не послідовну роботу з текстом і його глибинне осмислення. Сапієнси не читають книги в класичному розумінні, а взаємодіють із ними у віртуальній реальності, яка має свою специфіку. На означення процесу взаємодії з текстом вони частіше використовують лексеми «переглянути» або ж «гортати», менш звичною є лексема «читати». Сутність процесу читання для них полягає у швидкому доступі до необхідної інформації, яка відсутня в мережі їхніх пошукових систем. Водночас такий спосіб читання, хоч і не націлений на творчу інтерпретацію тексту, розвиває в персонажів навички порівняльного аналізу та критичного мислення. Наприклад, під час вивчення інформації про люстерників та інших істот, які населяють усесвіт, Сашко помічає розбіжності у виданнях їхнього підручника останніх років з інформацією про загрозу від інопланетян. У підручнику найстарішого видання він читає: «От у першому підручнику читаємо <...> про перших прибульців, які виявилися страшенно схожими на людей <...> були мирними <...> » (Аренєв, 2024, с. 69). Водночас у новій книзі дані змінено: «Всесвіт складний і сповнений небезпек <...> Кожен хоче <...> заграбати нашу Сонячну систему, викачувати звідси ресурси, підкорити нас своїй владі» (Аренєв, 2024, с. 69). Інформація в підручниках Сашка й Мишка також була відмінною й наголошувала на відсутності небезпеки. Викривлення даних у цьому епізоді є певним натяком на численні можливості маніпулювати свідомістю читачів у мережі, що також є одним із викликів у сучасному суспільстві й тактикою інформаційних воєн. Образ

бібліотеки в цьому світлі викликає ще більше довіри як до необмеженого простору знань, що не підвладний нікому, а відтак слугує простором викривання брехні, реактуалізації важливої інформації.

Загалом ставлення персонажів до читання, способи й форми їхньої взаємодії з текстом у широкому розумінні засвідчують зміни, які відбуваються в сприйнятті інформації та засвоєнні знань у процесі динамічного розвитку технологій. Відтворення у віртуальній реальності «класичних» деталей інтер'єру й особливості сприйняття цього простору серед персонажів підкреслює особливе значення бібліотеки. Вона постає формою збереження пам'яті про культурну й історичну спадщину минулого.

Окрім згаданого вище простору віртуальної бібліотеки, у художньому світі твору також функціює простір бібліотеки фізичної. Вона розташована в таємному відсіку U-80 на космічному кораблі школи зореплавства: «Бібліотека потаємного відсіку “Горобця” нагадувала, як не дивно, саме бібліотеку. Ряди книжкових шаф – масивних, із вирізьбленими на них масками, – тягнулися вдалечінь і вгору» (Аренєв, 2024, с. 152). Персонажі з'ясовують, що в минулому корабель належав люстерникам і був відібраний у них під час зоряної війни. Попри нанесені свіжі написи для ідентифікації літературних відділів латиницею та кирилицею, поза ними також відображалися старі витиснені написи мовою люстерників: «кутасті ламані літери скидалися на хворих тварин. Однак викликали не співчуття, а чомусь – жах» (Аренєв, 2024, с. 155). Ключове завдання героїв у корабельній бібліотеці залишається незмінним – знайти інформацію про люстерників. Це допоможе їм урятувати друга Сашка Ненарока, котрий під час останнього візиту до віртуальної бібліотеки не встиг вчасно «вивіртнутися» через атаку небезпечного вірусу, а також викрити зрадника, що може виявитися будь-ким, оскільки люстерники здатні приймати будь-яку подобу людини чи тварини. Цей переломний епізод у творі трансформує й функцію бібліотечного топосу – з місця впорядкованого зберігання інформації та джерела знань вона перетворюється на простір викриття та протистояння між сапієнсами та люстерником. Останній спочатку видає себе за бібліотекаря, пропонуючи персонажам допомогу: «між

двома височезними книжковими шафами стояв типовий пошуковик із фентезійного сетінгу: мініатюрний сивобородий дідок із ціпком, у сіром балахоні з накинутим на голову каптуром» (Аренев, 2024, с. 163). Єдиним способом порятунку сапієнсів від люстерника може стати від'єднання відсіку U-80 від центру управління космічного корабля. Розуміючи, що може не вижити, Мишко Неборак просить своїх друзів зберегти книги, які він знайшов про інопланетян. Адже таємний відсік, у якому розміщена бібліотека, може зникнути, проте знання, які вона зберігала, мають життєво важливу цінність для наступних поколінь сапієнсів. Мишко розумів, що правдива інформація про події минулого може стати їхньою зброєю в боротьбі надалі.

У творі спостерігаємо низку алюзій на сучасні події російської війни в Україні. Наприклад, в одному з епізодів, коли персонажі шукають у віртуальній бібліотеці інформацію про люстерників, вони обговорюють кілька способів їх виявлення: «Може, люстерники не вміють вимовляти слово “паляниця”?» (Аренев, 2024, с. 129). Така репліка актуалізує у свідомості реципієнта реальний досвід російсько-української війни після 2022 року, у якому слово «паляниця» стало свого роду лінгвістичним маркером для ідентифікації «свого» / «чужого».

Таким чином, у «Сапієнсах» Володимира Аренєва топос бібліотеки постає багатофункційним і різноманітним. Образ віртуальної бібліотеки традиційний за функцією та змістом (пошук інформації), проте має іншу форму відповідно до реалій художнього світу (віртуальний простір), а бібліотека на кораблі – навпаки ближча за інтер'єром до класичної, однак виконує дещо незвичну функцію, даючи початок розгортанню кульмінаційних подій у творі. Такий дуальний принцип зображення обох просторів актуалізує концепцію гетеротопії Мішеля Фуко. Адже кожен маркер, за допомогою якого реципієнт розпізнає бібліотеку та її звичний устрій, має певні змінні, які розширюють можливості і завдання здавалось би класичного простору. Обидві бібліотеки у творі є одночасно місцями безумовної довіри, що є частиною сформованого сприйняття у свідомості персонажів, і незахищеності, що є нетиповим відчуттям для людини, яка перебуває в бібліотечному просторі. У межах художнього світу твору ця незахищеність

передана через вірус, який інфікував віртуальну бібліотеку, та через загрозливу зустріч із люстерником, яка відбулася в бібліотеці на кораблі. Обидва простори під впливом цих небезпек вимушено набувають додаткових функцій, перетворюючись на гіперпростір, що поєднує типові й нетипові для себе ознаки – спокій і небезпека, сконцентрованість і хаос, впорядкованість і лабіринт, істина й маніпуляція тощо.

У свій спосіб образи книги, функції процесу читання, а також топос бібліотеки, що є одним із визначальних у ході розгортання сюжету, зображує Галина Вдовиченко. Письменниця дебютувала в літературі у 2008 році прозою для дорослих, а 2011 року вийшла її перша книга для дітей – казкова повість «Мишкові Миші». До найбільш знакових текстів для юних читачів належить серія книг «36 і 6 котів», що налічує чотири історії. Цю серію називають найбажанішою серед юних читачів, адже на українському книжковому ринку її тираж очолює рейтингові списки за кількістю продажів. Дитячу історію про котів також перекладено латинською, німецькою, китайською, литовською та іншими мовами світу. У 2022 році книга отримала відзнаку в Латвії в межах національної Програми сприяння читанню (у номінації дитячої літератури від 9+). Окрім цього, Галину Вдовиченко двічі номіновано на премію імені Астрід Ліндгрен у сфері дитячої та підліткової літератури – у 2023 та 2025 рр. У 2020 році у «Видавництві Старого Лева» виходить друком повість авторки для дітей молодшого й середнього шкільного віку «*Містельфи*». У 2021 році книга посідає своє місце в довгому списку «Премії Львова – міста літератури ЮНЕСКО» – найбільшої літературної премії, яку присуджує міська влада в Україні.

У центрі сюжету – п'ятеро містельфів, ельфів, котрі мешкають у Львові: «Місто + ельфи = містельфи <...> Маленькі крилаті створіння на зріст як дитяча долонька» (Вдовиченко, 2020, с. 5). Авторка конструює образи фантастичних створінь, кожне з яких наділене виразними рисами характеру, хобі та є активним у певній сфері громадського життя міста. Наприклад, Остап вивчає карти, щоб розв'язати проблеми дорожнього руху, а Бруно регулярно проводить інспекції із чистоти горіщ і залишає містянам записки, коли потрібно прибрати. З-поміж інших персонажів на увагу заслуговує образ Агати – допитливої і творчої

містельфіки, основним заняттям якої є написання та ілюстрування власних книжок. Галина Вдовиченко описує процес створення книг з увагою до деталей видавничого процесу, подаючи повний шлях видання – від ідеї до готового продукту. Записані на аркушах паперу історії та малюнки до них, Агата збирає до купи, а тоді «проколює збоку дірочки, зшиває нитками, оправляє у палітурку з картону. І ось вона – книжка» (Вдовиченко, 2020, с. 57). Авторка конструює художній світ, у якому книга постає джерелом пізнання і фактично виконує функцію пошукової системи – забезпечує необхідними знаннями й відповідями на ті чи ті питання: «– Звідки ти все це знаєш, Агато? – З книжок» (Вдовиченко, 2020, с. 44). У діалогах між персонажами нерідко зацентовано на тому, що певну інформацію було здобуто саме з книжок.

Простором розгортання подій у творі постає місто Львів. Авторка подає міські замальовки не як другорядний фон, а наділяє окремі його локальні елементи (вулиці, пам'ятки архітектури, історичні будівлі) важливими функціями. Як зазначає Інна Вихор, «топос міста – це предметно-сміслова даність міста, відтворена у тексті сукупність міських реалій, окреслених і локалізованих у певних часово-просторових межах» (Вихор, 2011, с. 66). Максим Карповець зауважує, що «продукуючи й актуалізуючи нові стратегії людського буття, місто виникає як світ зі своєрідною сферою ритуалів, правил та законів, звичаїв і традицій» (Карповець, 2014, с. 5). Отож крізь побутування містельфів, їх хобі, улюблені місця для зустрічей і прогулянок юний реципієнт має змогу детально познайомитися з містом Львовом. Наприклад, пам'ятники письменникам Тарасу Шевченку та Адаму Міцкевичу є вагомою частиною конструювання топосу міста й незмінними точками щоденного маршруту містельфів. На Лисій горі вони збираються для спільного читання – своєрідного ритуалу, якому характерні особливі місце та формат: декламує завжди Агата, а її друзі є слухачами. Вона «читає вголос, а друзі сидять у пахучому різнотрав'ї, уявляючи собі все, що чують» (Вдовиченко, 2020, с. 57). Згаданий епізод ілюструє ритуалізовану природу читання, для якого характерна впорядкованість дій, фіксований розподіл ролей між учасниками, а

локус Лисої гори є усталеним місцем зустрічі, який для героїв твору асоціюється із читацьким творчим простором.

Окремим локусом, навколо якого розгортаються ключові події у творі, є міська бібліотека. З-поміж містельфів найчастішою відвідувачкою простору є Агата. Одного дня персонажка помічає, що книгу, яку читала напередодні, було пошматовано: «Та книжка пахла, як свіжий горіховий коржик <...> Я її зранку читала, нову-новісіньку <...> А тепер уже й не дізнаюся ніколи, що там далі» (Вдовиченко, 2020, с. 59). Використання в цьому епізоді синестезійного образу підкреслює зв'язок персонажки зі світом читання і книг, посилюючи її хвилювання через складну ситуацію. Отож бібліотека постає мультипростором, який спочатку є місцем злочину, а потім – перетворюється на книжковий шпиталь. Друзі досліджують кожен куточок бібліотеки, щоб знайти винуватців-книгожерів: «Дафна пройшлася вздовж ряду книжок <...> І остовпіла <...> Між стіною і книжками з'яв надто вільний прохід» (Вдовиченко, 2020, с. 63). А містяни тим часом об'єднуються задля порятунку книг: «Читачі прийшли <...> узялися до роботи: сиділи за столами, розклавши перед собою папір, ножиці, клей – рятували скалічені книжки» (Вдовиченко, 2020, с. 109). Варто відзначити, що книжковий шпиталь не лише виконує функцію фізичного порятунку, а й на символічному рівні повертає містянам усвідомлення ролі книги в їхньому житті: «...раніше не замислювалися над тим, наскільки вони цінують книжки, наскільки їх потребують, аж поки хтось не почав їх нищити» (Вдовиченко, 2020, с. 111). Як зазначає Олена Гончарова, «книга – не тільки об'єктивація чийхось думок, але й їх збереження для майбутніх поколінь» (Гончарова, 2014, с. 15). Важливим у цьому контексті є акцентування на тому, що порятунок книг об'єднав і дорослих, і дітей, причому образами останніх – Сольці й Андрієві – авторка відводить особливе місце, детально змальовуючи емоційну мотивацію їхніх дій – старанність, охайність і шану до книг.

Кульмінаційним епізодом повісті є битва між мутами – істотами, котрі поїдали книги й інші неживі предмети, й міськими тінями-постатями – пам'ятниками, котрі зійшли зі своїх місць, щоб боронити Львів. У цьому аспекті топос міста трансформується з пасивного простору в активний, стаючи

повноцінним персонажем, який діє через кам'яні постаті – Славу з Опері, двох лебедів з фронтона філармонії, Генія поезії зі своєю лірою, драконів та ангелів, Крилатого лева з площі Ринок, що тримає лапу на книжці із затертими літерами тощо. Найпотужнішим воїном є вершник на бронзовому коні: «То це не вигадка про вершника! Він справді сходить із постаменту в такі буремні часи, коли нема звідки чекати на допомогу» (Вдовиченко, 2020, с. 117). Наведений епізод можна порівняти у світлі інтертекстуальних зв'язків із твором британської письменниці Джоан Роулінг «Гаррі Поттер і смертельні реліквії» (2007), а саме: як ремінісценцію на епізод битви за Гогвортс, коли кам'яні статуї, розташовані на постаменті перед замком, оживають і стають на захист перед армією Волдеморта.

Отже, Галина Вдовиченко у повісті «Містельфи» пропонує багатовимірне зображення топосу міста Львова у координатах його локальних елементів, пов'язаних із літературою і мистецтвом. Бібліотека у творі постає гетеротопією – простором, що поєднує різні часові й культурні виміри. Трансформація бібліотеки з місця злочину в книжковий шпиталь символізує її здатність до функційних змін відповідно до культурних потреб містян. Особливо значущим є те, що простір бібліотеки стає осередком соціальної консолідації, адже саме тут об'єднуються дорослі й діти задля порятунку книг, що виявляє об'єднавчу роль літератури в кризових ситуаціях.

Метатекстуальність твору виявляється в детальному описі процесу створення книги й видавничого процесу, що створює ефект «тексту про текст». Це дає змогу юним читачам краще зрозуміти цінність книги як продукту творчої праці й усвідомити роль книги в трансгенераційній передачі культурних цінностей, що символічно відображено в старанному долученні дітей (Сольки й Андрія) до порятунку книг.

Найбільш значущим аспектом твору є трансформація топосу міста в повноцінного персонажа через оживлення кам'яних статуй – пам'ятників поетам, музам, міфологічним істотам. Це дає можливість розглядати місто як своєрідний текст, який можна «читати», а книгу – як простір, у якому можна «жити». Виокремлюючи чимало ситуацій, у яких фігурує процес читання, написання,

обговорення і порятунку книг, авторка вибудовує цілісну систему функцій читацької практики: пізнавальну, духовну, комунікативну, соціальну – наголошуючи на важливості збереження книги як культурного феномену для формування національної ідентичності.

Таким чином, аналіз репрезентації бібліотеки й книгарні у творах для дітей і юнацтва засвідчує еволюцію цих топосів від класичного простору збереження знань до гетеротопії, що акумулює різні часові, культурні й соціальні виміри. У творчості сучасних українських письменників Володимира Аренєва, Галини Вдовиченко, Галини Ткачук спостерігаємо тяжіння до наділення бібліотечного простору додатковими функціями. Бібліотека в їхніх творах постає не лише впорядкованим місцем для зберігання книг, але й ритуалом втечі від буденності, полем бою між добром і злом, центром соціальної консолідації та збереження культурної пам'яті. Залежно від жанрових особливостей і художніх завдань згаданий топос зазнає трансформацій. Так, у межах наукової фантастики це складна технологічно вибудована віртуальна реальність, секретний відсік космічного корабля, у реалістичній прозі це місце для втечі та стишення, у фентезійному світі – книжковий шпиталь.

2.2. Наративні стратегії презентації читання

2.2.1. Прийом «текст у тексті» як структурний елемент оповіді в літературі

Особливості оповідної структури творів для дітей і юнацтва насамперед зумовлені віком реципієнта. Одним із завдань автора дитячого твору в цьому контексті є пошук оптимальної, зрозумілої мови для «спілкування» зі значно молодшим від нього читачем у межах художньої площини. Як зазначає Лідія Мацевко-Бекерська, «кожна наративна стратегія проектує комунікативний дискурс, встановлює правила гри автора з читачем за посередництва художнього тексту» (Мацевко-Бекерська, 2011, с. 9). Отож у межах наративної структури творів для дітей і підлітків нерідко поєднані знання та наміри автора, а також «прагнення читача знайти максимально можливу кількість аналогій до свого життєвого

досвіду» (Мацевко-Бекерська, 2011, с. 7). На думку Ольги Папуші, у процесі вибудовування наративних підходів у дитячій літературі вагоме значення, окрім віку юного реципієнта, має спосіб організованості оповіді з погляду темпоральних і модальних особливостей (Папуша, 2003). Продовжуючи міркування, варто звернутися до наукової розвідки Алли Цапів, присвяченій стратегіям нарації в художньому тексті для дітей. Дослідниця окреслює хронотопні маркери, що визначають спосіб співіснування різних одиниць часу в структурі оповіді. Беручи до уваги жанр казки, Алла Цапів виокремлює: *фабульний час* (хронологічна послідовність розгортання подій); *сюжетний час* (власне події в художньому світі твору); *читацький час* (тобто реальний час взаємодії читача й тексту); *наративний час* (відношення часу, у якому перебуває наратор і персонажі, з якими відбуваються події) (Цапів, 2019). Дослідниця зазначає, що в процесі управління часом важливе місце посідає наратор як «оповідна інстанція», яка розподіляє увагу на необхідні сюжетні ситуації. Тому одна з важливих функцій наратора – супроводжувати реципієнта в художньому світі, маніпулюючи акцентами з подієвої складової, уваги до персонажів на часопросторові особливості, і навпаки. З-поміж хронотопних маркерів, притаманних творам для дітей, Алла Цапів виокремлює такі:

- 1) «прямі номінації часу й простору (час і місце подій);
- 2) позначення «стоп-часу» реального й розгортання подій у часі казковому (співіснування реального та казкового світів);
- 3) наративні ретроспекції і часово-просторові подорожі (спогади або переміщення у часі);
- 4) ротація персонажів у казковий світ (створений їх власною уявою) (потрапляння персонажів у світ своїх власних мрій, у світ, вигаданий ними самими)» (Цапів, 2019, с. 60).

У світлі вивчення функціонування актів читання, письма, дослідження літератури в просторі художніх творів для дітей і юнацтва темпоральні особливості організації наративу мають вагоме значення, адже книга нерідко постає порталом в інші світи, яким до того ж притаманна й зміна оповідної тональності. Водночас зображення

процесів читання і написання літератури здатні впливати на загальну динаміку розвитку сюжету, що своєю чергою також змінює оповідні фокуси.

На окрему увагу під час аналізу творів дитячої літератури заслуговують паратекстуальні елементи: назви розділів, підзаголовки, епіграфи, прологи й епілоги, пряме авторське звертання до читача тощо. Вони посідають вагоме місце в структурі оповіді, адже можуть вказувати на особливості авторського задуму чи закодоване повідомлення до реципієнта.

На сьогодні в українській літературі для дітей і підлітків натрапляємо на приклади нестандартних підходів до вибору оповідача та конструювання авторських наративних стратегій. Ці стратегії засновані на елементах гри з читачем через розробку багатоструктурної оповіді з різними хронотопними маркерами та паратекстуальними елементами, що впливає на сприйняття твору. У світлі вивчення особливостей нарації варто повернутися до творів Володимира Аренєва, з-поміж яких на особливу увагу заслуговує повість для підлітків *«Скарбничка історій»* («Видавництво Старого Лева», 2022). У 2023 книга здобула премію «Топ БараБуки» в номінації «Підліткова книжка року».

За сюжетом головна героїня Урсула в пошуках подарунка для своєї бабусі-письменниці натрапляє на старовинну скарбничку у вигляді книги. Плата за сувенір була оригінальною – продавець вимагав за нього розказати будь-яку історію і застеріг на прощання в жодному разі не намагатися зазирнути всередину скарбнички. Інтрига навколо магічної книги-скарбнички стає рушійним чинником сюжету, адже вона виявляється місцем ув'язнення тисячолітнього джина на ім'я Шам. Урсула зобов'язується звільнити Шама, а згодом мусить визволити від чарів і своїх рідних. Причому магічним засобом порятунку стає сторителінг, бо тільки розказавши історію, фінал якої не зможе передбачити джин, головна героїня досягне успіху. Сам Шам володіє мистецтвом оповіді та має великий читацький досвід: «Створення історій <...> Це високе мистецтво, Урсуло! Якому навчали мене такі видатні оповідачі, як Нестор Літописець, Сноррі Стурлусон, Шахразада Багатомудра, Джованні Боккаччо та Фаррухі Сістані!.. А тепер я навчу тебе»

(Аренєв, 2020, с. 65). Це дає змогу йому стати ментором для головної героїні, яка веде ретельний конспект його письменницьких порад.

За структурою після кожного розділу подано розділ-конспект, у якому з погляду особливостей письменницької майстерності вміщено ті чи ті нотатки про формально-змістові аспекти написання історій. Фактично таке чергування розділів впливає на зміну наративного часу. Якщо для основної сюжетної лінії характерна динамічність у розгортанні подій, що цілком відповідає жанру пригодницького фентезі, то з переходом у площину конспекту відбувається уповільнення темпоритму оповіді, щоб заглибити реципієнта в деталі й особливості сторителінгу, зосередити увагу на певних аспектах. Зі зміною розділів відбувається й зміна наратора. Якщо в основних розділах, йдучи за Женнетом, оповідь структурує гетеродієгетичний наратор, тобто той, що не є одним із персонажів і перебуває поза сюжетом, то можна припустити, що в частині вставних розділів-конспектів оповідний регістр змінюється на «голос» всередині історії. За сюжетом акцент у цій частині зроблено на процесі записування, а не розповідання, адже Урсула нотує в конспекті інформацію про сторителінг, яку їй викладає Шам. Лише з позатекстових деталей – підкреслень окремих фраз, виділень великими літерами окремих слів – можна зрозуміти авторську інтенцію залишити вказівку на джерело інформації, зімітувавши мовлення, оживши й персоналізувавши оповідь Шама. Водночас це реалізовано не безпосередньо через спосіб викладу від першої особи, а опосередковано через позатекстові деталі, які можуть натякати на інтонацію, наголошування на певних словах тощо. Наприклад, «Тобто замість ситуації: “ХТОСЬ заходить КУДИСЬ <...> ми показуємо, як ХТОСЬ заходить і активно діє в просторі» (Аренєв, 2022, с. 58). У межах наративної структури твору можна говорити про ще один шар оповіді, втілений у форматі маргіналій головної героїні на полях конспекту. У такий спосіб Урсула рефлексує над тим, що чує від Шама, а також вступає в діалог з учителем, підтверджуючи тезу про те, що оповідь у цій частині веде саме джин. Приміром, «Гаразд, гаразд, не перебиваю» чи «Або летітимеш на килимі над пустелею, ага!» (Аренєв, 2022, с. 60, 88). Окрім записів-

рефлексій головної героїні, на полях конспекту також є фрази, записані в стилі арабської графіки, що може бути ще одним виявом «голосу» Шама.

У світлі аналізу особливостей конспекту головної героїні також доцільно пригадати наукову розвідку Алли Цапів, присвячену особливостям наративних грифонажів – своєрідних ескізів-сторінок, у межах яких оповідь розгортається в поєднанні вербальних і графічних знаків. Так, осмислюючи значення художньої ідеї, її втілення в тексті й інтерпретацію із читацької перспективи, Урсула робить графічні позначки – хмаринки, будинчок, людина з книгою тощо – і ставить між ними стрілки, намагаючись зобразити почерговість і взаємопов’язаність процесів (Цапів, 2021). Тож невербальна складова наративу доповнює художній простір твору, про що свідчить наведений приклад, а також попередні згадки про спосіб викладу матеріалу в конспекті та маргіналіях головної героїні. Алла Цапів зазначає, що для сучасних наративів притаманна активна комунікація наратора та читача. Це своєю чергою сприяє «залученню читача-дитини у світ наратованих подій, сприяє його інтерактивній взаємодії із персонажами наративу» (Цапів, 2021, с. 117). Дослідниця називає наративні грифонажі однією з особливостей моделювання оповіді в сучасних творах для дітей і підлітків.

Комбінована наративна структура є виявом метатекстуальності твору, що покликана увиразнити багатоголосся оповіді й збагатити характеристику персонажів. Літературна критика вже відзначила експериментальний характер повісті, що поєднує в собі жанр фентезі й poradник зі сторителінгу (Пітик & Пітик, 2023). Рекомендації джина стосуються широкого спектра питань роботи з текстом – від персоносфери твору й мотивації дій персонажів до побудови конфлікту. Така логіка наративної структури дає можливість читачу не лише сприймати події сюжету, а й досліджувати аспекти його створення, ніби перебуваючи у творчій лабораторії письменника. Читання книги Володимира Арєнєва перетворюється на гру, у якій передбачено перемикання оповідних реєстрів, що своєю чергою призводить до зміни сюжетної напруги й своєрідної співдії реципієнта з текстом. Фактично, це також можна трактувати як перформанс, у якому читачеві відведено кілька ролей: спостерігача, учня, дослідника і, у перспективі, практика-оповідача.

Водночас кілька іпостасей має джин Шам: він і наставник, і ув'язнений, якого треба порятувати; він і прототип героя з історії Урсули, і, що найважливіше, безпосередній слухач дівчини, яка озвучує свій текст.

Вагому роль у творі посідає книга-скарбничка, яка функціює як багатовимірний магічний простір. У ході розгортання сюжету цей артефакт набуває множинних значень: слугує помешканням для Шама, де він навчає Урсулу мистецтву сторителінгу, стає в'язницею для інших персонажів, а також виконує роль часового порталу, через який герої повертаються в минуле джина. У кульмінаційний момент скарбничка починає самознищуватись, піддаючи всіх небезпеці. Єдиним способом порятунку має стати історія з фіналом, якого Шам не зможе передбачити. Застосовуючи всі здобуті знання про наративні техніки, Урсула одночасно записує і читає історію, головним персонажем якого стає власне джин, у такий спосіб досягаючи ефекту несподіванки.

Таким чином, метатекстуальна природа повісті Володимира Аренєва репрезентована через багаторівневу наративну структуру, яка поєднує в собі різні хронотопні маркери та в дещо експериментальний спосіб демонструє «голоси» кількох оповідачів. Використання паратекстуальних елементів у творі допомагає розпізнати особливості викладу й зміну оповідних реєстрів, а також увиразнити розмаїття ролей, які приміряють на себе персонажі в процесі творення та сприйняття літератури. Завдяки такій наративній структурі твір функціює одночасно як пригодницька історія та посібник із письменницької майстерності. Читання повісті постає активним творчим процесом, у якому юний зовнішній реципієнт маю змогу дослідити розуміння механізмів творення літератури.

У світлі вивчення особливостей наративної структури творів для дітей і юнацтва, варто розглянути приклади авторських стратегій, у фокусі яких нестандартний підхід до вибору наратора, зумовлений потребою проговорення складної травматичної тематики. Один із виразних тематичних орієнтирів, який з'явився впродовж останніх трьох років в українській літературі для дітей і підлітків, це спроби зобразити світ дитини в часи повномасштабної війни. До таких творів належать «Діти повітряних тривог» (2022) Лариси Денисенко, «Мої

вимушені канікули» (2022) Катерини Єгорушкіної, «Півник» (2022) Зоряни Живки, «Це тиха ніч, мій астронавте» (2022) Оксани Луцевської, «Ми повертаємось додому» (2024) Дзвінки Матіяш та ін. Окремою підтемою стає осмислення досвіду вимушеного переїзду в іншу країну й викликів, які постають, зокрема, перед дітьми. Окреслена проблематика зображена у творі Галини Ткачук *«Блакитний записник»* (видавництво «Віват», 2023).

У центрі сюжету – події початку повномасштабної війни в одній із київських сімей, подані з перспективи неживого предмета – блакитного записника дев'ятирічної дівчинки Влади. З-поміж небагатьох речей, які героїня бере з собою у вимушений переїзд за кордон, є блокнот, у якому вона планувала фіксувати ідеї сюжету та назви своєї майбутньої книги. Натомість оповідачем у творі постає не Влада, а записник, який виконує функцію гомодієгетичного наратора, будучи очевидцем та безпосереднім «учасником» усіх подій. Наприклад, «За той час наплічник, зі мною всередині, пакували в тісні багажники, іноді кидали під ноги <...> Я їхав машиною, потягом, автобусом <...> Аж ось нарешті мене дістали й поклали на стіл» (Ткачук, 2023, с. 11). Записник стає виразником внутрішнього голосу дівчинки, і фіксуючи пережиті події з усіма її емоціями й почуттями, полегшує проживання травматичного досвіду евакуації та пристосування до нових умов життя. Тому особливістю такого вибору наратора є те, що реципієнт має змогу поглянути на події з певного ракурсу – у цьому разі відповідно до площини перебування предмета у просторі (наплічник, кімната, шкільна парта тощо). Водночас паратекстуальні елементи (синій колір обкладинки, перетягнутої еластичною резинкою, яку часто використовують для оздоблення записників, а також форзац у клітинку) посилюють ефект стирання меж між реальностями, роблячи процес сприйняття твору більш персоналізованим та інтерактивним.

На окрему увагу заслуговують конструкції звертання оповідача до реального реципієнта «Привіт! Я Блакитний Записник! <...> Я розумний і скромний. <...> Що ще про себе розповісти?» (Ткачук, 2023, с. 2), раптове переривання оповіді вставними деталями, як-от «Пардон, маю піти з'їсти вафлю-другу <...> Тобто, звісна річ, не я записник, маю з'їсти вафлю, а Влада, яка пише на моїх сторінках.

Словом, трошки заждіть» (Ткачук, 2023, с. 39). Такий спосіб оповіді є фактично прийомом руйнування «четвертої стіни», адже через пряме звертання до реципієнта створює відчуття співучасті в подіях, а також апелює до можливого спільного досвіду, який довелося пережити мільйонам батьків і дітей, котрі вимушено покинули свої домівки через російське повномасштабне вторгнення в Україну. Як зауважує Оксана Пухонська, «художній твір відкриває перспективу культурної терапії, залучаючи в цей процес читача, який прямо чи опосередковано стає носієм цієї травми» (Пухонська, 2021, с. 163). Жанна Янковська зазначає, що «письменство в усі часи найгостріше відчувало найбільш наболілі проблеми суспільства, загострювало на них увагу і шукало шляхів вирішення» (Янковська, 2022, с. 74). Тож література в цьому аспекті постає засобом художнього відображення травматичного досвіду, а також слугує інструментом його переосмислення та подолання.

Сам записник можна вважати символом зв'язку з домом, адже нотатки з нього стають частиною книги про Україну, яку прагнуть створити юні герої. Для цього вони розподіляють ролі: Влада створює текст, Настя – ілюстрації, а Семен – обкладинку. З допомогою Владиної мами їм вдається підготувати книгу та провести публічну презентацію перед новими однокласниками в польській школі. За структурою кожен розгорт книги має свою підтему: «Перший розгорт – <...> як усе було до війни <...> Далі – <...> злі сили наступають. Третій розгорт – <...> небезпека настала, люди рятуються. Далі <...> розгорт про наше чудове військо, яке нас рятує <...> Далі розгорт із Владиними нотатками з Блакитного записника про те, як ми тут живемо в евакуації» (Ткачук, 2023, с. 72). Створення книги стає для юних героїв процесом терапевтичним, допомагаючи їм у такий спосіб рефлексувати пережитий досвід і зберігати надію на повернення. Адже фінальним розгортом у їхній книзі стає перелік улюблених справ, які вони точно виконають, коли повернуться додому.

Таким чином, у творі Галини Ткачук «Блакитний записник» здійснено спробу осмислення травматичного досвіду евакуації під час війни через вибір нестандартної перспективи оповіді. Гомодієгетичним наратором-очевидцем подій

стає записник, який героїня Влада кидає в наплічник, коли покидає дім. Через розмаїті наративні прийоми, зокрема, прийом руйнування «четвертої стіни», а також паратекстуальні елементи, що увиразнюють голос наратора й роблять процес читання інтерактивним, авторці вдається створити художній простір для рефлексії та проживання подій, які відбулися порівняно недавно. Водночас епізоди створення книги про Україну виконують подвійну функцію. Насамперед це терапевтичний процес, у якому юні персонажі мають можливість ословити й відрефлексувати свій досвід, а також це процес символічний, що свідчить про збереження ідентичності й посилює мотив повернення додому.

Сюжетні ситуації, коли персонажі пишуть і читають щоденники, листи, блоги, є типовим явищем у системі творів української літератури для дітей і юнацтва. На окрему увагу заслуговує повість Оксани Луцевської *«Скелет без шафи»* (видавництво «Ранок», 2019). Головна героїня Аня відчувається самотньо й незахищено серед однокласників, які вдаються до булінгу. У процесі дорослішання персонажка стикається з проблемою прийняття змін власного тіла: «Я змінила п'ятнадцять убрань <...> як приплющити ці груди <...> Найбільше я не хочу кущів під руками» (Луцевська, 2019, с. 13). Одним зі способів самовираження і водночас пізнання того, як функціонує людський організм, стає блог, який вона пише від імені скелета Сліма – реального скелета, якого має у власній кімнаті та вважає своїм другом: «Мій кістлявий чудовий друзяка! <...> А звати його так, бо з англійської *slim* перекладається як «стрункий». А я не струнка... Проте Слімові на це начхати. Хотіла б я, щоб у школі на це також чхали» (Луцевська, 2019, с. 9). Загалом у блозі Аня висвітлює різні аспекти анатомії, які дізнається з подарованої від бабусі книги «Анатомія людини». Героїня самостійно пише тексти для дописів і створює візуальне оформлення блогу: «Щоб забути про цей день про всі ці наїзди, я фоткаю Слімчика та поцу його частини тіла. Коментуйте. Я – зірка! Ок, цього не напишу, але ось: #СлімЗірка» (Луцевська, 2019, с. 38). Фактично у форматі блогу головна персонажка вдається до маскуванню власної особистості під образом скелета Сліма. Через булінг у школі й породжені ним тригери Аня не відчувається безпечно, щоб відкрито ділитися своїми інтересами, тож робить це через посередника. Уведення

в сюжет твору написання блогу створює ефект розмаїття внутрішніх голосів тексту, адже реципієнт не лише дізнається історію головної героїні, а й скелета Сліма. Використовуючи блог, Аня посилює голос Сліма, і водночас має змогу транслювати свій внутрішній світ. Персонажку можна вважати не лише авторкою блогу, а й читачкою. Письмо й читання (перечитування написаного) в цьому контексті стають взаємопов'язаними творчими процесами. У творі Оксани Луцевської вони нагадують публічний виступ із використанням елемента маскування реальної особистості головної героїні.

Додамо, що вставні оповіді у вигляді щоденників досить часто з'являються у творах літератури для дітей та юнацтва. Прикладами слугують повісті Наталки Малетич «Щоденник Ельфа» (2015), Сашка Дерманського «Король буків, або Таємниця Смарагдової Книги» (2005), Олени Скуловатової «Щоденник моєї ма» (2025), Лариси Федорченко «Під жовтим небом мрій» (2025) та ін.

Окрім блогів, щоденників, конспектів і записників, у просторі художнього твору нерідко функціують листи. На увагу заслуговує постать Тані Поставної. Літературний дебют авторки свого часу став яскравою творчою подією. Її перша книга для дітей «Коли я була лисицею» вийшла друком у 2019 році й відразу ж була відзначена в короткому списку конкурсу «Книга року ВВС-2019» та в межах першої премії «Еспресо – Вибір читачів 2020». У 2024 році виходить перша книга авторки для дорослих – «Острів Каштанів» (видавництво «Видавництво»). Окрім цього, Таня Поставна є журналісткою та сценаристкою в численних медійних проєктах, присвячених культурі, мистецтву та подорожам. Показовим прикладом репрезентації процесу читання в сюжетній канві твору є її повість у листах під назвою «*Листи з пошти на маяку*» (видавництво «Книголав», 2021). Того ж року книга потрапила до короткого списку найкращих дитячих і підліткових книжок від простору «БараБука» та до короткого списку конкурсу «Дитяча книга року ВВС-2021».

За сюжетом головний герой дідусь Жером понад тридцять років працює на маяку. Там розташоване й поштове відділення, тож як єдиний працівник він поєднує роботу наглядача маяка та листоноші. Одного разу Жером вирішує

прочитати дитячі листи, які не потрапили до своїх адресатів через помилки в адресах: «...куди мали відправитись, я не знаю і досі. Тож я набрався сміливості, чи то радше нахабства, і відкрив їх <...> лише для того, щоб розказати заховані в них історії» (Поставна, 2021, с. 10). За структурою книга Тані Поставної містить шість розділів, кожен із яких по суті є читанням окремого листа та вступної і завершальної частини, які цілісно складають сьомий лист, що слугує своєрідним обрамленням і адресований від дідуса Жерома до зовнішнього реципієнта.

Усі розділи-листи мають паратекстуальне обрамлення, у якому авторка подає короткі візуальні описи конвертів, у які загорнуто власне лист – «маленький брунатний конверт і марка з мушлею», «довгий рожевий конверт у квіточку та марка з морем» (Поставна, 2021). Таке авторське рішення сприяє формуванню певного уявлення про автора листа і водночас ритуалізує процес читання, який починається саме з огляду написів на конверті.

Кожен із листів вміщує власний оповідний мікросюжет з невеликою кількістю персонажів і конкретним локусом. Так, перший лист написано від імені хлопчика шкільного віку Аду, котрий мешкає на Мальдівах. Другий – від імені дівчинки Мілагрос з чилійського міста Вінья-дель-Мар. Третій – від хлопчика з Ісландії Олафера тощо. Також кожен із шести листів містить певні маркери, які допомагають сформувати образи адресантів. Варто звернути увагу не лише на те, якого формату, розміру чи з якою маркою конверти, а й на вітальні форми, з яких починаються листи, геокультурні особливості, зафіксовані у них. Наприклад, лист від дівчинки з чилійського міста починається зі слів «Ола! Як твої справи?» (Поставна, 2021, с. 33), з перших рядків занурюючи читача в іспаномовне середовище авторки листа. Лист від дівчинки з Нігерії відкривають слова: «Так цікаво. Я ще ніколи не писала листів. Написати цей мені допоміг мій брат» (Поставна, 2021, с. 85), що, з одного боку, засвідчують юний вік авторки, а з іншого, – можуть бути сприйняті як натяк на освітні проблеми в певній культурі. Такі маркери сприяють розрізненню «внутрішніх голосів» тексту, які за Пітером Ківі, стають голосами в уяві реципієнта. Тож на прикладі твору Тані Поставної можемо спостерігати відмінність між читанням умовно написаного листа й читанням

умовно розказаної історії (за Пітером Ківі). Першу ситуацію засвідчує лист-звертання дідуся Жерома до читачів. Другу – внутрішні тексти-листи, історії, з яких реципієнт дізнається опосередковано, стаючи у певному сенсі слухачем, свідком акту читання, який здійснює наглядач маяка.

Таким чином, сучасні письменники використовують розмаїття наративних стратегій, враховуючи особливості сприйняття цільової аудиторії – її комунікативні практики, актуальні проблеми й потреби, сфери інтересів, цифрові формати взаємодії, культурно-історичний контекст. Це сприяє створенню такої структури художньої оповіді, що відповідає когнітивним особливостям і запитам юних читачів різного віку в умовах сучасного інформаційного середовища. З-поміж численних творів української літератури для дітей і юнацтва останніх років звичною практикою є уведення в художній світ твору додаткового оповідного шару через електронні блоги (Наталія Ясіновська «Любов, дідусь і помідори», «Любов. Америка і світло»), соціальні мережі (Оксана Луцевська «Скелет без Шафи»), що зумовлено особливостями сучасних комунікативних практик. Такі вставні оповіді нерідко слугують інструментами додаткового фокусу на сферу інтересів чи проблеми, які хвилюють конкретного персонажа. У літературі фентезі, однак, перевагу надають щоденникам, написаним від руки (Сашко Дерманський «Король буків, або таємниця Смарагдової книги»), що здатні розгалужувати хронотоп, створювати ретроспективний погляд на події, які відбулися в минулому персонажів, і можуть вплинути на розгортання основної сюжетної лінії.

Автори активно експериментують з оповідною перспективою, наділяють роллю оповідача неживий предмет (Галина Ткачук «Блакитний записник»), змінюють оповідні реєстри в різних частинах твору (Володимир Аренєв «Скарбничка історій»), створюють опосередковану палітру голосів через епістолярний жанр (Таня Поставна «Листи з пошти на маяку»). Такі наративні експерименти є передумовою для активної читацької співтворчості, вони посилюють рівень занурення в події художнього світу, що впливає на розвиток креативного мислення та естетичного сприйняття в юних реципієнтів.

2.2.2. Інтертекстуальні та інтермедіальні зв'язки у відображенні читацького досвіду

У світлі вивчення феномену читання варто проаналізувати інтертекстуальні зв'язки в сучасних творах для дітей і підлітків як маркери рецептивного досвіду, що функціують на різних рівнях художнього твору. Богдана Салюк зазначає, що «твори дитячої літератури засвідчують не меншу частотність звертання до текстів попередніх культур, ніж твори так званої “дорослої літератури”» (Салюк, 2016, с. 231). Варто додати, що взаємодія між різними текстами у межах художнього світу нерідко переростає у діалог між мистецтвами, посилюючи певні аспекти твору через застосування не однієї, а кількох сенсорних систем. Так, розгалужена система інтертекстуальних зв'язків репрезентована на прикладі творів Володимира Аренєва, Марка Лівіна, Оксани Луцевської, Наталії Ясіновської та ін.

Чільне місце серед письменників, котрі творять сучасну українську літературу для дітей і підлітків, посідає ім'я Оксани Луцевської. У доробку авторки з-понад п'ятдесяти видань представлені різножанрові твори, які охоплюють розмаїття тем і проблем, близьких юному читачеві. Нерідко ці твори входять до шкільної програми, номіновані на літературні премії та вміщені до списків кращих книг дитячої літератури – «Книга року ВВС», «ЛітАкцент», «Топ БараБуки», «Вибір Читомо» та ін.

Окрему частину діяльності письменниці становить перекладацька робота. Оксана Луцевська перекладає твори з англійської українською для видавництв «Читаріум», «Богдан», а також – з української англійською. Саме в її перекладі у 2019 році у Лондоні та Нью-Йорку були видані книги «Війна, що змінила Рондо» та «Зірки і макові зернята» творчої майстерні «Аграфка».

Окрім цього, Оксана Луцевська є дослідницею світової літератури для дітей і підлітків та особливостей читацької рецепції. У 2016 році в Університеті Джорджії (США) здобула ступінь докторки наук у галузі освіти (Оксана Луцевська, б. д.). На сьогодні вона є авторкою низки навчальних курсів з особливостей написання творів для дітей і юнацтва, а також лекторкою у програмі

«Як написати і видати дитячу книжку» від школи творчого та професійного письма «Litosvita».

У творчому доробку Оксани Луцевської образи книги представлені перманентно. Авторка майстерно вплітає в сюжетну канву інтертекстуальні елементи, наділяє книгу особливою символікою, а персонажів – значним читацьким досвідом. У світлі окресленої проблематики варто згадати про збірку казок на сучасний лад «Котигорошка» (2021, Видавництво «Ранок»), оповідання «Сірий Король» (зі збірки «Синя парасоля», 2016, Видавництво «Чорні вівці»), повість «Інший дім» (2013, Видавництво Старого Лева), повість «Друзі за листуванням» (2011, Видавництво Старого Лева) та ін.

На окрему увагу у світлі інтертекстуальності заслуговує повість для підлітків *«Задзеркалля»* («Видавництво Старого Лева», 2016). Того ж року книга увійшла до довгого списку премії «Книга року ВВС» у категорії дитячої літератури, а в 2018 році театральна студія «Studio N. Zh» створила однойменну виставу для підлітків за мотивами повісті.

Твір не випадково розпочинається епіграфом із дитячого фентезі англійського письменника Льюїса Керрола «Аліса в Задзеркаллі» (1871), адже окремі ремінісценції, діалоги, згадки про персонажів є органічною частиною художнього світу. Простором розгортання сюжету стає лікарня, куди персонажка Саша потрапляє із запаленням легенів, а згодом і її однокласниця Дінка – з медикаментозним отруєнням. Власне, у структурі персоносфери твору ці персонажі мають вагоме значення: Саша виконує функцію гомодієгетичного наратора, що «зв'язує» між собою всі рівні твору, а через Діну та її марення авторка вибудовує зв'язок зі світом ірреальним (задзеркаллям), який розвивається в площині взаємодії з персонажами Льюїса Керрола.

Задзеркалля – це світ, що влаштований навпаки. У реальному житті персонажка Діна відчувається самотньою і покинутою через труднощі в стосунках із (між) батьками, безуспішними спробами налагодити комунікацію з однокласниками в новій школі: «Мене ніхто не любить! Я – лузер <...> Навіть <...> тато і мама» (Луцевська, 2016, с. 64). Єдиним способом змінити ситуацію є

самогубство – шлях у задзеркалля: «Діна лежала на підлозі. <...> Ось-ось вона, як Аліса в Дивокраї, вийде в прегарний сад» (Луцевська, 2016, с. 1). У цьому контексті на увагу заслуговує багатогранний образ дзеркала, який у різні часи трактували як магічний інструмент, альтернативу реальності, спосіб пізнання власного «я», потойбічний, чужий світ тощо. Валентина Саєнко зазначає, що на філософському рівні дзеркало є «моделлю суперечності між видимістю і сутністю» (Саєнко, 2014, с. 75). На перший погляд, Дінка хотіла вчинити самогубство, але сутністю цієї дії є бажання використати власну смерть, зникнення як спосіб увиднення себе перед батьками: «Я думала, що вона зверне нарешті на мене увагу, коли я чимось відзначуся» (Луцевська, 2016, с. 70). У розмові з психотерапевткою дівчина зрозуміла, що не хотіла б «дійти до задзеркалля». Натомість вона поставила лікарці питання: «– Що треба, щоб мене любили? – Їй також хотілося додати «щоб я любила», але вона не наважилася. – Бути Діною... – слова повільно злинули з уст лікарки. – Бути Діною» (Луцевська, 2016, с. 65). Отож наміри юної героїні віддзеркалюють її внутрішній психологічний стан самотності, або, як зазначає сама авторка, образ непочутої (Луцевська, 2016). Поданий епізод має автобіографічне підґрунтя, адже в житті Оксани Луцевської також була ситуація, коли під час лікування від пневмонії в її палату помістили знайому дівчинку, котра ледве не покінчила життя самогубством.

У творі Оксани Луцевської задзеркалля постає простором на межі буття і небуття. Якщо в Льюїса Керрола цей простір втілений у сновидіннях головної героїні Аліси, то у випадку Дінки це радше марення чи галюцинації від передозування ліками. У цьому стані-просторі персонажка мислить себе Алісою, що прямує в Дивокрай, і на шляху вона хоче знайти Білого Кролика, спілкується з Чеширським котом, а лікарняну палату асоціює з полем для крикету: «Ти повинна бути божевільною, інакше чого ти прийшла сюди? – сказав би Діні Чеширський кіт, якби вона його зустріла. – Це трапилося випадково, від розпачу» (Луцевська, 2016, с. 37). Зауважимо, що інтертекстуальна природа твору відображена не лише в частині опису світу марень (ірреального) головної героїні за крок до смерті. Вона також є органічною в основній часопросторовій лінії, яка розгортається в лікарні.

У цьому контексті на окрему увагу заслуговує епізод спілкування Дінки з психотерапевтом, у якому герої знаходять порозуміння завдяки спільному читацькому досвіду. Для того щоб пояснити причину свого вчинку, підлітка використовує мову образів і порівнянь із творів Льюїса Керрола: «Я хотіла дійти до саду й пожити в Задзеркальному домі <...> Я читала, що там є гарний камін і вітальня. Там Король і Королева. Я втомилася жити в домі, де немає тепла» (Луцевська, 2016, с. 71). Натомість лікарка відповідає на це цитатою з останнього роману письменника: «Скажи, Сільвіє, а що робить світ таким блакитним і прекрасним?» (Луцевська, 2016, с. 72). Відповідь на це питання – любов – слово, яке дівчинка не наважується вимовити вголос, однак розуміє, що прагнення отримувати любов від батьків, а також любити навзаєм, стало рушієм її вчинку раніше, а тепер – є рецептом одужання.

Окрім цього, Оксана Луцевська наділяє значним читацьким досвідом інших персонажів. Наприклад, героїня Оля, старша сестра оповідачки Сашки, змальована як досвідчена читачка та майбутня письменниця. Вона «читає десятки книжок на тиждень, пише повість і ще й малює чорнилом невеликі ілюстрації до своєї майбутньої книжки» (Луцевська, 2016, с. 5). Відтак сестра порівнює Олю з Беатрікс Поттер, англійською дитячою письменницею та ілюстраторкою, що жила й творила на межі XIX–XX сторіч. Авторка відома своїми казками про Кролика Петрика, за сюжетами яких у 2018 році було знято мультфільм. Загалом у спілкуванні сестри нерідко послуговуються цитатами й алюзіями на той чи той твір, наприклад, на роман американської письменниці Маргарет Мітчелл «Звіяні вітром» (1936).

Ще один епізодичний персонаж, наділений читацькими звичками, дівчинка Зірка з багатодітної сім'ї у складній життєвій ситуації. Познайомившись із Сашкою, вона запрошує старшу товаришку до своєї палати: «Прийди до мене. Ми порахуємо зірки в небі <...> Чи просто почитаєш мені книжку, а?» (Луцевська, 2016, с. 52). У такий спосіб зі спільного читання як форми спілкування зароджується дружба між героями.

У фінальному епізоді повісті сім'я Дінки та Сашка збираються коло розпаленого в каміні вогнища, щоб послухати казку, яку написала Оля та Зірка про зірку Вегу, що допомагає іншим віднаходити свій шлях: «Ввечері Дінчин тато розпалить для нас камін. Оля із Зіркою прочитають свою казку. За вікном падатиме сніг. У каміні потріскуватиме вогонь. Нам усім буде затишно» (Лущевська, 2016, с. 78). Змалювання цього епізоду можна вважати ремінісценцією на поетичний початок твору Льюїса Керрола «Аліса в Задзеркаллі»: «Надворі сніг, морозу тріск, // Лютує хуртовина, // А тут – веселий сміх і виск, // І лине жар з каміна. // Лиш казки слово забринить – // І хуга відступає вмиль» (Керрол, 1871/2017, с. 2). Як і у Льюїса Керрола, де з подібної сцени пригоди Аліси лише мають розпочатися, у повісті української письменниці описаний епізод також слугує відправною точкою – моментом, з якого починається процес переосмислення та відновлення родинних взаємин у сім'ї Дінки, а також її спілкування з друзями.

Таким чином, книги Льюїса Керрола «Аліса у Дивокраї» та «Аліса в Задзеркаллі» слугують своєрідним інтертекстуальним порталом, який на рівні персоносфери сприяє створенню наповненого й більш глибокого внутрішнього світу головної героїні та інших персонажів, а на рівні сюжетної структури робить текст багат шаровим, допомагаючи вповні розкрити його проблематику. Органічне вміщення в художній світ згадок про ті чи ті літературні твори та імена письменників вказує на значний читацький досвід персонажів, а також виокремлює в ньому ключові тексти, що вплинули на їхнє формування.

Вагомим прикладом розбудови системи інтертекстуальних зв'язків є твори Марка Лівіна. Письменник передусім відомий численними прозовими текстами для дорослих. У доробку автора не лише художня література, а й нонфікшн. Наприклад, у 2020 році у видавництві «Наш Формат» вийшла його книга «Сторітелінг для очей, вух та серця», яка розповідає про поняття художньої творчості й особливості створення різножанрових текстів з увагою на особистий досвід українських письменників Катерини Бабкіної, Любка Дереша, Володимира Єрмоленка, Олександра Михеда та ін. Окрім цього, Марк Лівін є заступником головного редактора видання «The Village Україна», співзасновником і ведучим

подкастів про психологію «Простими словами», а також популяризатором читання. У 2016 році спільно з письменницею Катериною Бабкіною вони запустили челендж – прочитати по двісті книг упродовж року. Після того, як письменники поділилися цією новиною в соціальних мережах, чимало читачів виявили бажання долучитися до них, перетворивши ініціативу на флешмоб із кришміткою «#bookchallenge_ua» (Корнієнко, 2016). Загальна кількість учасників за час існування читацького флешмобу становила понад п'ять тисяч осіб.

У межах літератури для дітей і юнацтва найбільш відомим твором Марка Лівіна є повість «Рікі та дороги» (видавництво «Віват», 2017), що присвячена проблемі інакшості. У 2017 році книга увійшла до короткого списку премії Всеукраїнського рейтингу «Книжка року» у категорії підліткової літератури. У 2019 році – посіла своє почесне місце в переліку видатних книжок для дітей з інвалідністю міжнародного каталогу «IBBY». У 2021 році твір також потрапив до довгого списку літературної премії «Ангелус» у Польщі.

На окрему увагу у світлі окресленої проблематики заслуговує повість *«Космос, прийом»* (видавництво «Віват», 2024). У центрі сюжету – п'ятнадцятирічна Зоряна, котра в процесі розгадування сімейних таємниць і пошуків рідного батька намагається пізнати свою ідентичність. Чинниками самопошуків головної героїні є книги й музика. У читанні та перечитуванні улюбленого роману Зоряна знову й знову робить спроби віднайти відповіді на питання щодо власного психологічного стану, емоцій, мотивації в прийнятті рішень тощо. У складних життєвих ситуаціях вона замислюється, «А як вчинив би Дані?», – головний персонаж книги «На північ від заходу» норвезького письменника Аре Тральтаха. Цей текст є вигадкою автора й функціонує лише в межах художнього світу як додатковий металітературний шар оповіді зі своїм мікросюжетом, що має на меті увиразнити проблематику твору, доповнити образ головної героїні та відкрити світ її внутрішніх переживань. Фактично Марк Лівін у цьому аспекті використовує підхід розбудови інтертекстуальних зв'язків на рівні внутрішньої художньої системи твору. Автор приділяє увагу детальному конструюванню сюжетної лінії, натомість образ письменника Аре Тральтаха

подано спорадично. Відтак головна героїня, звертаючись до тих чи тих епізодів, збагачує свій читацький досвід, а нерідко з іпостасі читачки перевітлюється в літературного критика і навіть дослідника, інтерпретуючи мотивацію та вчинки головного героя, а також полемізуючи із самим автором щодо певних рішень у розгортанні сюжетної лінії. Наприклад, вартим уваги є епізод, у якому Зоряна розмірковує про фінал книги: «Історія закінчується на найцікавішому <...> Імовірно, це відкритий фінал і метафора <...> Я шукала в інтернеті, чи казав про це щось сам автор» (Лівін, 2024, с. 14). Загалом згаданий твір посідає вагоме місце в художньому світі твору і з'являється на всіх етапах розвитку сюжету. Головна героїня має потужний емоційний зв'язок із книгою, яка фактично виконує терапевтичну функцію, впливає на формування її світогляду, а також постає компаньйоном під час пошуків батька. Водночас епізодично в тексті наявні й зовнішні інтертекстуальні покликання, наприклад, на Біблію чи на книги про Гаррі Поттера.

Багатоголосся внутрішнього світу персонажки вповні відкривається не лише через її зацікавлення літературою, а й інтерес до музики. Зоряна грає на укулеле: «Брак спілкування й друзів я вдало перекривала своєю уявою. Кілька рядків і чотири акорди під укулеле стали чимось на кшталт прийому в психолога» (Лівін, 2024, с. 44). Вона перейняла це хобі від персонажа улюбленої книги Дані, котрий грав на гітарі та мріяв стати музикантом: «До речі, я захотіла навчитися грати на укулеле після того, як прочитала “На північ від заходу”» (Лівін, 2024, с. 14). Загалом літературно-музичні зв'язки є наскрізними в тексті та виявляються на різних рівнях художнього моделювання, що потребує детальнішого огляду цього аспекту.

Дослідниця Світлана Маценка в праці «Метамистецтво. Словник досвіду термінотворення на межі літератури й музики» (2017) зазначає, що «роман, який тяжіє до музики, представляється у вигляді складної, динамічної, діалогічної структури» (Маценка, 2017, с. 10). Алла Татаренко слушно зауважує, що «тяжіння художньої літератури до створення свого власного, автономного літературного світу супроводжується спробами надати йому особливий звуковий і візуальний

вимір» (Татаренко, 2014, с. 226). Відтак простір твору Марка Лівіна виходить за межі текстуального рівня завдяки введенню додаткового компонента – музичного супроводу. На початку книги розміщено QR-код із саундтреком до повісті під назвою «Ранок у Зоряному човні» (Лівін, 2024, с. 3). Вочевидь, одним із намірів використання музичного обрамлення є посилити емоційний ефект від процесу читання, впливаючи на слухові сенсори реципієнта. Дмитро Зозуля зазначає, що QR-коди нерідко є частиною авторської стратегії впливу на свідомість реципієнта (Зозуля, 2023). В основі мелодії – гітарне арпеджіо, що доповнене фоновим звучанням інших музичних інструментів і чоловічого голосу. За своєю структурою мелодія умовно поділена на дві частини, як і книга – на два розділи. У цьому аспекті музичний супровід сприяє увиразненню відмінностей у настроєвій гамі різних частин твору. Розглядаючи літературно-музичні кореляції в жанровій формі роману, Світлана Маценка зазначає, що «завдяки діалогічним зв'язкам із музичним текстом роман стає учасником смислотворення, <...> демонструючи тим самим загальну затребуваність музичного смислу, тобто необхідність усвідомлення за його допомогою будь-чого іншого, <...> власний смисловий потенціал, в єдиному просторі культури» (Маценка, 2017, с. 11). Вважаємо, що музичний саундтрек органічно доповнює сюжет, і слугує невіддільним елементом у творенні метатекстуального простору твору.

Окремо розглянемо використання на сюжетному рівні пісенних цитат, згадок імен музикантів, подання музичних акордів тощо. Для Зоряни музика, як і читання, є терапевтичним процесом. Героїня не лише слухає пісні, а й пише власні. Вартим уваги є процес створення пісні й емоційна кореляція слів і музики: «Слова пісні звучать доволі сумно, але разом з акордами *C-G-Am-F* вони як початок нової історії, коли визнаєш свій стан, щоб почати все спочатку» (Лівін, 2024, с. 44). Порівняно з текстом, який, за словами персонажки, пронизаний мінорним настроєм, три із чотирьох поданих акордів мають мажорну тональність (*C* – до-мажор; *G* – соль-мажор; *F* – фа-мажор). Фактично в цьому епізоді процес звучання мелодії трансльовано через назви акордів. Характеризуючи роль музичних елементів у літературному тексті, Світлана Кочерга зауважує, що семантика музичних знаків

«нерідко виходить за межі естетичної інформації, а набуває філософського значення, відтак образи-символи стають метафоричним втіленням ідей, закладених в тексті» (Кочерга & Вісич, 2023, с. 34). Отож автор вдається до поєднання різних семіотичних кодів, взаємодія яких у художньому тексті формує складну структуру персонажа та слугує маркером багатоголосся її внутрішнього світу. Загалом тяжіння до музики можна спостерігати і в інших героїв твору. Наприклад, друг Зоряни Маркіян, сім'я якого товаришує та живе по сусідству з її батьком, також захоплюється музикою. Він формує власні музичні добірки за жанрами. Для Маркіяна прослуховування музики такого спрямування є способом відпочинку та спробою змістити фокус із буденної реальності. Отож інтермедіальні зв'язки проявляються на різних рівнях твору і стають його повноцінною частиною. З одного боку, це створює єдиний метатекстуальний простір, де музика-як-текст має не просто фонове втілення, а постає важливим елементом твору, посилюючи його настроєвість, збагачуючи емоційні тональності, внутрішній конфлікт тощо. З іншого боку, на рівні персоносфери твору взаємодія музики й літератури нерідко стає віддзеркаленням внутрішнього світу персонажів, сприяє їхньому самоусвідомленню й проявам власної особистості у зовнішньому світі.

Попри те, що більшість персонажів твору підліткового віку, книга також написана «словами підлітка для дорослих» (Баранівська, 2024). Юлія Орлова апелює до цільової аудиторії батьків, для яких ця книга може слугувати ретроспективою, що дає змогу поглянути на себе в минулому, виокремити певні патерни власної поведінки, які в сьогоденні можуть слугувати тригерами в спілкуванні з дітьми підліткового віку. Власне, проблема міжпоколінньої комунікації та розділеної сім'ї постає однією з ключових у творі.

Мати Зоряни замовчує історію про батька дівчинки, через що між нею і донькою виникає чимало конфліктів. Зоряна водночас діє рішуче й не полишає спроб знайти власного батька самотійно, залучаючи детектива. У цьому аспекті варто звернути увагу на спробу персонажки ословити постать чоловіка, якого шукає: «...зрештою я зупинилась на слові “Батько”. Як Батьківщина. Щось, із чого ти складаєшся й що стає частиною тебе, хочеш ти того чи ні. Один із багатьох

виборів, яких не робиш, але він робить тебе» (Лівін, 2024, с. 25). У цьому епізоді відбувається своєрідна гра слів, у якій відчутним стає брак мови через відсутність певного досвіду, контексту, у якому можна нею послуговуватися, – у цьому випадку відсутність досвіду буття в повноцінній сім'ї.

Пошуки батька приводять Зоряну до занедбаного будинку та відлюдкуватого чоловіка з розладом психічних функцій. Образ усміхненої людини з нечисленних маминих фото різко контрастує з образом, який дівчина бачить перед собою: «щось», «велике, пелехате, темне», «тіло» (Лівін, 2024, с. 119). Причиною і наслідками таких змін стало втручання в життя Зоряниного батька радянських спецслужб під час його роботи на посаді директора заводу в минулому. Небажання свідчити проти своїх колег і сусідів призвело до фізичного й психологічного тиску на чоловіка. Як наслідок, у нього почав загострюватися шизофренічний синдром. Автор доволі фрагментарно змальовує минуле Зоряниного батька, проте згаданих епізодів достатньо, щоб зрозуміти чинники прогресування синдрому. Варто додати, що невіддільною частиною простору занедбаного будинку батька головної героїні були книги: «Попереду, між двома великими вікнами, я побачила шафи з сотнями книг» (Лівін, 2024, с. 148). Спосіб його побутування налічує два заняття: «Читає й спить. У нього повно книжок», – розповідає Зоряні Маркіян. Під час дослідження домашньої бібліотеки батька персонажка натрапляє на різножанрові книги: «Десятки книжок про підкорення всесвіту чергувалися зі старими радянськими енциклопедіями з географії, біології, історичними працями й дитячими книжками про подвиги піонерів» (Лівін, 2024, с. 184). Можна припустити, що повсякденне читання літератури, яка, очевидно, була наснажена низкою класичних пропагандистських тез радянської системи, має негативний вплив на свідомість персонажа, посилюючи такі його емоції, як страх, недовіру, розгубленість, байдужість. Водночас попри те, що читання по-різному впливає на Зоряну та на її батька, власне захоплення книгами можна вважати своєрідним зв'язком, схожістю між ними, адже дослідження бібліотеки батька стає для персонажки способом пізнати його особистість.

На окрему увагу заслуговує паратекстуальний елемент, а саме: назва твору «Космос, прийом». Як зазначає Юлія Резніченко, «заголовки сучасних українських повістей нерідко мають відтінок інакомовності, їхнє призначення – через певну афористичну формулу підвести до розкриття ідейного змісту твору» (Резніченко, 2018, с. 95). Вважаємо, що дібрана назва є дуальною і відображає спробу автора, з одного боку, підкреслити головну проблемно-тематичну лінію твору, що полягає в налагодженні зв'язку між батьками й дітьми, часом процесу довготривалого та кропіткого, а часом – неосяжного, як космічний простір. З іншого боку, автор фокусує увагу реального реципієнта на важливості налагодження зв'язку зі своїм внутрішнім світом. Для головної героїні Зоряни ці два аспекти взаємопов'язані. Наприкінці твору персонажка виявляє в себе дивні симптоми: «я чула те саме гудіння, яке почула в будинку Батька <...> Гудіння пробралось під шкіру» (Лівін, 2024, с. 223). Це може свідчити про спадкову схильність до батькового психічного розладу.

Таким чином, образи книги наскрізно з'являється в тексті Марка Лівіна. Читацький досвід головної героїні Зоряни є терапевтичним, а улюблена книга стає частиною її ідентичності. Спосіб читання Зоряни – діалогічний. Вона нерідко намагається передбачити дії головного героя у своїй життєвій ситуації, інспірована його образом знаходить схоже хобі, а також перебуваючи в іпостасі літературного критика досліджує твір з погляду його структури й композиції. Водночас читацький досвід її батька ґрунтується на радянській літературі і може слугувати тригером до посилення його психічного розладу.

Окремим елементом повісті є її інтермедіальний складник – взаємозв'язок літератури й музики, який формує художню реальність. На рівні персоносфери твору музика як хобі нерідко стає способом самовираження і самопізнання персонажів. Вона постає не другорядним чи фоновим явищем, а навпаки суттєво збагачує смисл твору, посилює його емоційну атмосферу, стаючи повноцінною частиною метатекстуального простору. Водночас у світлі вивчення проблеми інакшості твір потребує більш глибокого аналізу.

Проведений аналіз засвідчує, що інтертекстуальність у сучасній українській літературі для дітей та юнацтва є комплексним інструментом формування читацького досвіду персонажів. На прикладі творів Оксани Луцківської «Задзеркалля» та Марка Лівіна «Космос, прийом» виявлено різні стратегії використання інтертекстуальних зв'язків: від органічного вплітання класичних текстів (твори Льюїса Керрола) до створення внутрішньотекстових літературних світів (роман Арте Тральтаха «На північ від заходу», який читає Зоряна). Інтертекстуальність слугує засобом психологічної характеристики персонажів, допомагає вповні описати їхній внутрішній світ. Читацькі практики нерідко виконують терапевтичну функцію подолання життєвих криз і самоідентифікації, що формує особливу структуру персонажів-читачів (продемонстровано на прикладі образів Дінки, Зоряни та інших героїв).

Таким чином, інтертекстуальність у згаданих творах слугує дієвим засобом формування аксіологічної картини світу персонажів, поєднуючи функції естетичного впливу, психологічної підтримки та культурної освіти. Водночас розширення інтертекстуальних зв'язків до інтермедіальних (література й музика в повісті Марка Лівіна «Космос, прийом») демонструє тенденцію сучасної літератури для дітей та юнацтва до створення комплексних художніх просторів, що впливають на різні сенсорні системи реципієнта та допомагають досягнути проблемно-тематичні аспекти прочитаного твору.

2.3. Читацький перформанс у сучасній українській прозі для дітей та підлітків

В українському літературознавстві останніх років спостерігається істотне розширення поля досліджень перформативності й перформансу з акцентом на їхньому тісному зв'язку з поняттями акційності, виконання, естетичної провокації, оказіональної співучасті в дійстві агента і реципієнта тощо. Нині окремі аспекти перформативних стратегій літературного тексту стали об'єктом студіювання низки праць. З-поміж них найбільш системним результатом можна вважати монографію Наталії Малютіної та Ірини Нечитайлюк «Перформативні практики: досвід

осмислення» (2021). У цій книзі основна увага приділена театральним дійствам, кіно, власне драматургії, однак частково автори виходять на перформативність читання, що відображено в інших жанрах. Показовим із цього приводу є трактування містифікації та металітературної гри в прозі Юрія Андруховича (Малютіна & Нечиталюк, 2021). У працях інших науковців переважно знаходимо аналіз перформансу як концептуального мистецтва, що укорінене у витоках ритуалів і традиціях минулого.

Натомість на початковому етапі перебуває вивчення перформативного потенціалу художніх текстів, зокрема й тих, що написані для дітей і підлітків. Цілком слушно в число текстів з перформативними модусами найчастіше потрапляють твори з характерним постмодерним письмом. Уляна Тиха говорить про поняття «перформативна поетика», яке визначає як «націленість тексту на ігрові взаємовідношення з читачем і його безпосередню участь у творенні нових смислів» (Тиха, 2014, с. 274). Свого часу резонансною стала праця американського дослідника Пітера Ківі «Перформанс читання» («The Performance of Reading», 2006). Науковець розмірковує про метаморфози голосу(ів) оповіді й здійснює спробу переосмислити процес сприйняття художньої літератури.

Беручи до уваги концепцію читання як перформансу, вважаємо за потрібне розглянути, як реалізується перформативний потенціал читання у випадку, якщо цей процес стає частиною сюжету художнього тексту. На матеріалі сучасної української літератури для дітей і підлітків розглянемо ситуації на кшталт декламації, репетицій, ритуалів читання в сімейному колі, а також мовчазне читання літературних творів, листів і щоденників, що стають внутрішнім перформансом.

Вдалим прикладом читацького перформансу слугують твори Наталії Ясіновської, української письменниці й перекладачки. З-поміж її текстів для дітей і підлітків – «Українка по-американськи» (2020), «Таємниця схованого острова» (2021), «Любов, дідусь і помідори» (2021), «Любов, Америка і світло» (2023) та ін. У перекладацькій діяльності вагоме місце посідає робота над книгами підліткової серії «Джуді Муді» американської дитячої письменниці Меган Макдоналд

упродовж 2015–2021 рр. Серед інших перекладів – книга «101 далматинець» британської дитячої письменниці Доді Сміт.

У творах Наталії Ясіновської образи книги представлені перманентно, а персонажі нерідко змальовані як досвідчені читачі. Наприклад, вартою уваги є диалогія для підлітків «Любов, дідусь і помідори» (2021) та «Любов, Америка і світло» (2023). У повісті *«Любов, дідусь і помідори»* перформативний потенціал читання реалізується в різних ситуаціях, що стають важливими ланками розвитку сюжету. Читання в родинному колі у форматі дитячої гри, а надалі – традиції, перейнятої молодшим поколінням від старшого, зображено на прикладі взаємовідносин головної героїні Олесі зі своїм дідусем. Важливим у цьому аспекті є дитячий спогад Олесі про читання в колі сім'ї: «Колись про допитливого вужика їй читали мама, дідусь і бабуся» (Ясіновська, 2021, с. 23). У згаданому епізоді йдеться про книгу українського письменника Сашка Дерманського «Володар макуци, або Пригоди вужа Ониська», що вийшла друком у 2004 році й рекомендована для читання в молодшій школі. Уведення цього твору в сюжетну канву створює додатковий наративний шар оповіді, а також апелює до реального досвіду юного реципієнта. Крім того, за описом процес читання в родині Олесі перетворюється на родинний театр. У перформансі беруть участь усі члени сім'ї: «Дідусь гарно імітував голоси, тому Олеся дуже любила його слухати. А мама навіть змайструвала з поролону колорадського жура Джека й пошила тоненького хробачка Кузю. Вуж, миша й жаба в Олесі вже були. Тож вона бавилася звірятами разом із мамою та дідусем» (Ясіновська, 2021, с. 23). Відтак Наталія Ясіновська опосередковано подає палітру голосів, що озвучує один виконавець (дідусь) та описує атрибути театру ляльок (пошиті іграшки).

Ритуал читання має засадничий вплив на становлення особистості головної героїні й зміцнює її стосунки з рідними. Подорослішавши дівчинка сама читає книги дідусеві, щоб у такий спосіб підтримати його під час хвороби: «Олеся пропонувала дідусеві книжки, які він колись читав їй. З ними було пов'язано багато приємних і веселих спогадів» (Ясіновська, 2021, с. 49). У цьому прикладі активізована психотерапевтична функція ритуалу, що за Ольгою Дунаєвською, у

критичних ситуаціях стає об'єднавчою для членів родини (Дунаєвська, 2012, с. 164). В обох ситуаціях для читання обрано одні й ті ж книги – Сашка Дерманського «Володар макуци, або Пригоди вужа Ониська» й Тіма Кеннемора «День народження Еліс», що стали своєрідними оберегами в сімейному традиційному перформансі.

Ще один вартий уваги епізод у тексті Наталії Ясіновської – це літературний вечір, який також дає змогу Олесі актуалізувати перформативний досвід, набутий у дитинстві. Для участі в заході героїня готує сценарій власного перформансу, використовуючи уривки з роману американського письменника Джона Гріна «Провина Зірок» (2012), у якому головна героїня бореться з раком, як і дідусь Олесі. Вона називає цей твір своєю настільною книгою, до якої повертається і перечитує. Для дівчинки-підлітка природно шукати паралелі з власним досвідом у літературних наративах, які слугують засобом подолання травматичної ситуації (Мацевко-Бекерська, 2009). Однак важливо, що героїня наважується поділитися своїми внутрішніми переживаннями із широкою аудиторією, що робить цей перформанс цілком винятковим. Олеся дуже відповідально підійшла до створення свого сценічного образу, ретельно продумала зовнішній вигляд, який має одразу налаштувати глядачів на потрібну атмосферу. Дівчина з'являється на сцені з трубочками в носі та пакетом розчину глюкози, щоб відтворити образ головної героїні книги, Гейзел. Перед виходом на сцену Олеся відчуває тривогу й дискомфорт, що передається на зовнішньому («Трубочки в носі страшенно заважали») (Ясіновська, 2021, с. 227) та внутрішньому рівнях («Чи зрозуміють глядачі, що саме вона хоче передати?») (Ясіновська, 2021, с. 226). Після закінчення монологу й тривалої паузи з боку глядачів Олеся хвилювалася, як зреагує аудиторія, але оплески й посмішки поширювалися залом, що виявилось тією підтримкою, якої потребувала персонажка.

Читацькі захоплення Олесі продовжуються в другій частині повісті під назвою *«Любов, Америка і світло»*. За сюжетом дівчина проходить конкурс на програму молодіжних обмінів і вирушає до Америки на один навчальний рік. Олеся ретельно готується до поїздки, зокрема розвиває навички володіння

англійською мовою завдяки читанню: «Так, вона починала з книжок, з яких розчитуються американські першокласники <...> І нарешті – нарешті! <...> читаючи книжки для підлітків, Олеся все ще користувалася словником, але <...> щоб переконатися, що вона правильно здогадалася про значення слова» (Ясіновська, 2023, с. 15). Вартим уваги є епізод перельоту групи українських учасників програми до США, поміж яких Олеся знайомиться з Олею. Персонажів об'єднує любов до читання. Оля ділиться, що книги й музика є для неї постійними компаньйонами під час перельотів. Зокрема, у цю подорож вона взяла із собою повість «Любов, дідусь і помідори». У цьому аспекті стратегія авторки використати у межах художнього світу покликання на свою попередню книгу є виявом металітературності, що створює відчуття безперервного зв'язку в розвитку подій і є спробою історії вказати на «саму себе» та своє продовження. Саме цю книгу персонажка першою ставить на книжкову полицю в новому помешканні, ніби підкреслюючи її вагому роль у відчутті зв'язку з домом.

На окрему увагу заслуговують епізоди, у яких можна простежити елементи читацького перформансу. Олеся не лише приміряє на себе роль книжкового персонажа, як у минулій частині історії, а й глядачки під час театральної вистави. Вона приходить підтримати нових друзів Клої та Лукаса, котрі грають у дійстві персонажів із твору Льюїса Керрола «Аліса в Дивокраї». Важливо додати, що авторка не відводить окремого епізоду для опису процесу перформансу, проте у своїх діалогах персонажі жваво обговорюють створення сценічних образів, вивчення своїх реплік, а відчуття загальної атмосфери перформансу передані через емоції головної героїні, котра за ним спостерігає: «Герцогиня була розкішна! Як вона реготала! Олеся першого разу аж здригнулася, бо саме відволіклася знову на свої думки, а герцогиня в ту мить зійшла зі сцени в зал» (Ясіновська, 2023, с. 197). Тож у цьому епізоді перформанс залучає до взаємодії увесь простір театральної зали, руйнуючи умовність поділу на простір сценічний і простір глядацький.

У світлі аналізу твору доречно згадати ще один епізод, присвячений читацькому театру. Олеся долучається до цього гуртка в другому семестрі навчання в новій школі. Авторка приділяє чимало уваги конструюванню процесу репетицій –

від деталей заняття (кожен з акторів мав свою теку зі скриптом сценарію) до змалювання загальної атмосфери (репетиції проходили весело та жваво) (Ясіновська, 2023, с. 314–315). Прикметно, що такий формат театру є поширеним методом навчання і розвитку навичок читання, зокрема, за кордоном. Дослідники відзначають продуктивність читацького театру та його вплив на «формування позитивного ставлення до читання і розвиток мотивації до навчання читання в лінгвістичному середовищі як рідної, так й іноземної мови»⁶⁴ (Mastrothanasīs та ін., 2023, с. 5). Читацький театр застосовує елементи сценічних і театральних технік, водночас передбачає читання не лише драматичних творів, а й прози. Дослідники відзначають, що «читацький театр черпає свої літературні елементи з тексту, його усної інтерпретації та сфокусованого значення у змісті та повідомленнях, вміщених у тексті. З театру він черпає драматичний текст і акторську майстерність <...> З перформансу запозичує вторинні театральні коди, <...> які створюють видовище»⁶⁵ (Mastrothanasīs та ін., 2023, с. 2). Для участі в регіональних змаганнях читацьких театрів Олеся та її колеги-актори мають вивчити свої репліки й підбати про костюми. Водночас костюми для читацького театру відмінні від сценічних образів, які увиразнюють особливості й характер певної дійової особи. Вони призначені для того, щоб ідентифікувати команду читацького театру від кожної школи: «актори-читці мали бути вдягнені однаково, щоб було видно, що вони – команда» (Ясіновська, 2023, с. 327). Зображення у творі читацького театру урізноманітнює варіації перформансу на межі декламації й театального дійства, а з погляду педагогіки сприяє вивченню мови. Відтак вибір читацького театру як гуртка підкреслює захоплення головної героїні, а також сприяє розвитку навичок спілкування англійською та інтеграції в іншомовне середовище загалом.

⁶⁴ ...the creation of positive approaches towards reading and the development of the learning initiatives in linguistic environments either of the mother tongue or of a foreign language for the learning of reading.

⁶⁵ Readers' Theatre draws its literary elements from the text, its oral interpretation and the focused meaning in the content and the messages included in the text. From Theatre, it draws the dramatic text and the acting skills <...> From the performance, it borrows the secondary theatre codes <...> to develop the spectacle.

Таким чином, у творах Наталії Ясіновської читацький перформанс реалізований на прикладі численних епізодів і нерідко стає способом ословлення внутрішніх переживань персонажів та інтеграції в іншомовне середовище. Вагоме значення мають домашні театралізовані читання в родині Олесі, що є її найкращим дитячим спогадом і мають засадничий вплив на формування юної особистості. У ході розгортання сюжету Наталія Ясіновська подає варіації читацького перформансу, які втілені на прикладі імпровізованого лялькового театру вдома, створення сценарію власного виступу для шкільного вечора, участь у читацькому театрі, погляд на перформанс із позиції глядача.

Стратегія репрезентації читання як перформансу в літературному тексті може слугувати чинником його популяризації, що є одним із завдань дитячої та підліткової літератури. У цьому аспекті прикметною є творчість Катерини Бабкіної, української письменниці, сценаристки, авторки курсів із письменницької майстерності. У творчому доробку Катерини Бабкіної – поезія та проза для дорослих і дітей. У 2018 році у співавторстві з Марком Лівіним виходить збірка життєписів видатних українок «Сила дівчат: маленькі історії великих вчинків», перший наклад якої як соціальна ініціативу було поширено в навчальних закладах Донецької та Луганської областей для дітей із внутрішньо переміщених родин, сімей ветеранів, загиблих і зниклих безвісти воїнів. У 2020 році у видавництві «Комора» опублікована книга-воркбук «Звичка писати», що вміщує рекомендації та практичні завдання для розвитку навичок письменницької майстерності. У 2021 році Катерина Бабкіна здобула Центральноевропейську літературну премію «Ангелус» за польський переклад книжки «Мій дід танцював краще за всіх». Окрім цього, книги Катерини Бабкіної перекладені англійською, французькою, іспанською, сербською та іншими мовами.

У спектрі літератури для дітей і юнацтва відомими є твори «Гарбузовий рік» (2014), «Шапочка і кит» (2015), «Сніговий тепл» (2022). Зокрема, у 2022 році книга «Шапочка і кит» вийшла друком в Америці в найбільшому світовому видавництві «Penguin Random House» в перекладі Ганни Лелів. У світлі окресленої

проблематики варто розглянути повість *«Сніговий тепл»* («Видавництво Старого Лева», 2021).

Головний герой роману, Мік, переїжджає з матір'ю до старої квартири свого дідуся, атрибути якої свідчать про давню культуру читання в родині. Ці традиції передалися і Міку, котрий має власну бібліотеку й зазвичай тримає книгу біля ліжка, щоб почитати перед сном. Яскравим прикладом родинного перформансу є спільне читання з матір'ю хлопчика: «Після вечері вони загорнулися вдвох у плед на дивані і читали книжку разом <...> вирішили взяти щось дуже улюблене з дитинства – і взяли “Вінні-Пуха”» (Бабкіна, 2021, с. 149). Поступово цей процес набуває ознак театралізованої гри: мати й син по черзі читають текст, вносячи свої поправки, зокрема, кумедне перекручування імені героя викликало захоплення в Міка. Натомість хлопчик «не зачитував, а голосно виконував, як і належить, всі Пухові пісні» (Бабкіна, 2021, с. 149). Відтак спільне читання і приклад дорослого читача в сім'ї допомагають дитині усвідомити, що читання – це частина повсякденного життя, яка може бути корисною. Інсценізація діалогів на різні голоси, додавання елементів співу, внесення імпровізованих виправлень в оригінальний текст тощо сприяють перетворенню процесу читання на перформанс. Що більше Мік читає, то більше проявляються такі риси його характеру, як допитливість, кмітливість, і винахідливість. Коли він і його однокласники натрапляють на загадкову велику істоту – снігового тепла, Мік одразу ж береться до читання книжок про тварин і природу, щоб дізнатися про нього, його життя та звички.

Відзначимо, що в романі представлено два типи читання вголос. Перший збігається з концепцією Пітера Ківі про читання як інтерпретацію. Цей тип представлений описом читання Міка з матір'ю з коментарями й жартами, що призвело до розмови про текст і їхні життєві ситуації. Таким чином, читання-гра посилює емоційний зв'язок між її учасниками. Водночас таке читання суттєво відрізняється від формалізованих шкільних завдань, коли читали «одноманітним голосом, по черзі, й обговорювали щось лише з дозволу вчительки» (Бабкіна, 2021, с. 128). Авторка апелює до реальних викликів сучасності, які часто стають

предметом дискусій серед учителів і письменників, – необхідності пошуку нових підходів до перетворення учнів на читацьку спільноту, а уроків – на простір для активної дискусії та обміну думками. Із цією метою в школі Міка запровадили інноваційну програму батьківських тижнів, коли батьки беруть на себе провідну роль у проведенні уроків на певні теми. Мати хлопчика, глибоко захоплена вихованням любові до читання, скористалася можливістю поділитися своїм досвідом з учнями. Вона дала їм завдання: «створити власну книжку про те, як читати, щоби отримувати від цього найбільше задоволення і користі» (Бабкіна, 2021, с. 218). Діти з радістю та великою зацікавленістю відгукнулися на ідею створення книги про читання, а потім активно обмінювалися своїми думками й ідеями. Такий моніторинг показав, що школярі найбільше люблять пригоди, яскраві картинки, гру й можливість позбутися сумних думок. Варто відзначити реакцію директора школи на ініціативу, яку запропонувала мама Міка. Розуміючи важливість розвитку читацької культури й вплив читання на становлення молоді, а також необхідність вивчення іноземних мов, директор запросив маму Міка працювати в школі й створити книжковий клуб для читання книг англійською мовою. Таким чином, як і Наталя Ясіновська, Катерина Бабкіна демонструє перформативний потенціал читання, який реалізується через численні епізоди – від читання мовчки й вголос у родинному колі до перформансів для широкої аудиторії.

Традиція читацького перформансу в колі родини репрезентована на прикладі ще одного твору української літератури для дітей і юнацтва – повісті Оксани Луцевської *«Інший дім»* (видавництво «Ранок», 2021). Автора звертається до проблеми розділеної родини і формує нарацію з двох перспектив – від імені персонажки Полі та її брата Артема. Вони мешкають із батьком у Києві на Троєщині, а їхня мати переїхала до Америки. Взаємини між братом і сестрою засновані на взаєморозумінні й підтримці. Натомість стосунки з батьком зумовлені спільним перебуванням в одному помешканні й обмежені лише побутовими питаннями. Сюжет розгортається навколо очікувань Артема й Полі своєї поїздки до матері в Америку.

Варто зазначити, що читацька культура в сім'ї Полі й Артема зображена на перший погляд фрагментарно. Водночас уведення в сюжетну канву образу книги стає тригером родинних спогадів, а епізод читацького перформансу сприяє відновленню родинного зв'язку між батьками й дітьми. На увагу заслуговує епізод типової родинної вечері Полі, Артема та їхнього батька, настроєвість якої раптово змінюється, коли дівчинка починає декламувати поетичні уривки. Вона бере до рук нещодавно віднайдену вдома збірку італійського письменника Джанні Родарі: «Я розгорнула томик посередині <...> На одному подиху прочитала кілька віршів уголос. І не зогледілась, як батько почав повторювати за мною» (Лущевська, 2021, с. 84). У цьому епізоді читацький перформанс стає необхідним для персонажів простором порозуміння, фактично даючи їм можливість засобами поетичної мови передати невисловлені емоції внутрішнього світу. Хвилюючий момент «кухонних читань» символізує бажання персонажів поліпшити взаємини в родині: «Від слів, промовлених разом із ним, мурашки бігали по спині. Було страшенно приємно чути не його звичне буркотіння, а твердий глухуватий чоловічий голос» (Лущевська, 2021, с. 85). Для Полі цей перформанс також активізує дитячий спогад, коли в такий самий спосіб вони читала поезію на кухні для мами, поки та готувала вечерю. У цьому аспекті через стихійний читацький перформанс персонажі також створюють відчуття присутності матері, за якою кожен із них сумує по-своєму.

Таким чином, концепція читацького перформансу яскраво проілюстрована у творах сучасної української літератури для дітей і підлітків останніх років. Перформативний потенціал сцен читання реалізується в описах сімейних ритуалів (Оксана Лущевська «Інший дім»). Досить часто читання перетворюється на театральне дійство з розігруванням ролей, співами й пошиттям костюмів для героїв (Наталія Ясіновська «Любов, дідусь і помідори», Катерина Бабкіна «Сніговий тепл»). Важливим сегментом підліткової літератури є твори, де читання книги активізує додаткові «голоси» тексту, стає оповідною маскою дійових осіб, прихистком для їхніх таємниць і нерозкритих можливостей. Відтак вивчення перформативного потенціалу літератури для дітей і підлітків потребує більшої уваги. Продовження студій у межах окресленої проблематики сприятиме

детальнішому вивченню міждисциплінарного феномену читання, а в межах літературознавства розширить горизонт досліджень перформансу як акціоністського мистецтва, осмислення якого стало одним із пріоритетів у різних галузях гуманітаристики.

Висновки до другого розділу

У другому розділі розглянуто розмаїття художніх репрезентацій читацьких практик у сучасних творах для дітей і підлітків. З'ясовано, що процес читання слугує вагомим чинником у ході розгортання сюжету, а також сприяє глибинному розкриттю внутрішнього світу персонажів.

Нерідко вагоме значення мають образи книг, яким притаманна багатозначність та розмаїття функцій в художньому світі – портал між світами, родинний спадок, засіб порятунку, частина культурної спадщини, символ влади та магічний артефакт (Сашко Дерманський «Різдвяна крамничка тітоньки Мальви», «Король Буків, або Таємниця Смарагдової Книги»). Топос бібліотеки, будучи класичним простором збереження знань, набуває ознак гетеротопії, що акумулює різні часові, культурні та соціальні виміри. Залежно від жанрових особливостей бібліотека постає ритуалом втечі від буденності (Галина Ткачук «Моя найтихіша книжка»), центром соціальної консолідації (Галина Вдовиченко «Містельфи»), полем бою між добром і злом або технологічно складною віртуальною реальністю (Володимир Аренєв «Сапієнси»).

Авторські стратегії щодо уведення в художній світ творів персонажів-читачів і розмаїття способів їхньої взаємодії із читаним текстом налічують чимало експериментів, метою яких, з одного боку, є більш інтерактивне залучення зовнішнього реципієнта до взаємодії з книгою для рефлексії не лише над сюжетом твору, а й над місцем читання в житті сучасного індивіда. З іншого боку, це можливість автора вибудовувати діалог зі своєю аудиторією через конструювання персонажа-читача в художній системі, котрий своєю чергою може віддзеркалювати авторський погляд на сучасний літературний процес, місце читацьких практик у його житті та діяльності тощо.

З огляду на здійснений аналіз творів можемо стверджувати, що до найбільш поширених авторських експериментів зображення читання та персонажів-читачів у системі художнього твору належать:

1) **інтертекстуальні зв'язки:** нерідко слугують інструментом для створення своєрідної мапи чи путівника у світ літератури, знайомлячи юного реципієнта із читанням як культурною практикою, з конкретними текстами чи іменами, що стали знаковими в українському та світовому літературному процесі різних часів (твори Володимира Аренєва «Сапієнси», Оксани Луцєвської «Задзеркалля», Галини Ткачук «Моя найтихіша книжка» та ін.);

2) **наративні експерименти:** здатні збагачувати метатекстуальний простір творів за допомогою вставних оповідей (листів, щоденників, блогів, нотатників), щоб змінювати темпоритм історії для увиразнення особливостей різних її частин (Володимир Аренєв «Скарбничка історій»), показувати ретроспективний погляд на події, які безпосередньо не є частиною сюжету, але впливають на його розгортання (Сашко Дерманський «Король Буків, або Таємниця Смарагдової Книги»), пропонувати нову оптику на події у творі через нестандартний вибір оповідача або зміну оповідного регістру (Галина Ткачук «Блакитний записник», Таня Поставна «Листи з пошти на маяку»), доповнювати характеристику персонажів, котрі за допомогою процесів читання та письма пізнають свою особистість (Марк Лівін «Космос, прийом», Оксана Луцєвська «Скелет без шафи»);

3) **паратекстуальні елементи:** епіграфи, маргіналії, заголовки, QR-коди тощо увиразнюють проблемно-тематичні аспекти твору, поглиблюють дослідження персоносфери й створюють додаткові смислові виміри для інтерпретації (Володимир Аренєв «Сапієнси», «Скарбничка історій», Оксана Луцєвська «Задзеркалля»). Паратекстуальний елемент може також встановлювати інтермедіальні взаємозв'язки, як-от QR-код на музичний саундтрек до роману Марка Лівіна «Космос, прийом». У цьому прикладі музика неначе продовжує сам текст, стаючи новим його виміром, що допомагає осмислити конфлікт твору та внутрішній світ головної персонажки, а на зовнішньому рівні демонструє, наскільки продуктивним

та взаємодоповнювальним може бути діалог обох мистецтв у площині художнього твору;

4) *перформативність* дає змогу репрезентувати читання як творчий акт, гру, інтерактивне заняття. Читацький перформанс у творах нерідко постає елементом культурної практики, ритуалу в родині (Наталія Ясіновська «Любов, дідусь і помідори», Катерина Бабкіна «Сніговий тепл», Оксана Луцевська «Інший дім»), а також способом інтерпретувати прочитаний текст за допомогою театральної мови (Наталія Ясіновська «Любов, дідусь і помідори», «Любов, Америка і світло»). Досить часто читацькому перформансу притаманні розігрування ролей, спів, пошиття костюмів для героїв тощо.

Загалом численні авторські експерименти в зображенні читацьких практик дають змогу схарактеризувати читання як багатогранний феномен, що не має обмеженого переліку рис, а навпаки, щоразу постає в новому світлі щодо себе самого та тих, хто перебуває в цьому процесі.

РОЗДІЛ 3. КАТЕГОРІЯ «НОМО LEGENS» В УКРАЇНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ ДЛЯ ДІТЕЙ ТА ЮНАЦТВА

3.1. Типологія читацьких практик і персонажів-читачів

Українська література для дітей і юнацтва налічує чимало прикладів зображення персонажів-читачів, на що вказує, зокрема, проведений аналіз сучасних творів у попередньому розділі. Можемо припустити, що звертання письменників до образу читача й зображення читацьких практик відбувається з кількох причин: 1) намір створити повноцінну характеристику особистості героя зі своїми внутрішніми переживаннями, роздумами й проблемами, де читання як персональне захоплення є допоміжним процесом; 2) прагнення зобразити певний культурно-історичний контекст у творі через відповідний список літератури, яку читають чи обговорюють персонажі; 3) спроба сконструювати багатовимірний сюжет, у якому процес читання ототожнений із процесом переходу між світами; 4) спосіб розбудовувати взаємини між персонажами, котрі нерідко є членами однієї родини та об'єднані спільними інтересами чи заняттями, серед яких – читання, що є можливістю разом провести час; 5) спосіб для рефлексії про становище літератури й мистецтва в сучасному світі, у якому персонаж-читач стає своєрідним голосом для авторських ідей та переконань. Відповідно до численних авторських стратегій, можна стверджувати і про розмаїття читацьких практик, які втілюють персонажі-читачі, котрі мають різну мотивацію, смаки в літературі, а також різні питання й очікування від книг.

Як слушно зауважував Дмитро Чижевський, будь-яка оцінка культурної ролі книги й читання передбачає звертання до різних типів читачів та читання. Дослідник фіксував три передумови, на які потрібно звертати увагу під час формування такої типології: 1) психічні типи, які домінують в певну епоху; 2) літературні стилі й репертуар, доступний читачам; 3) культурні умови, які сприяють формуванню тих чи тих типів читання і читачів (Чижевський, 1927/1996, с. 35). Це зумовлює необхідність комплексного осмислення читацьких практик та образів персонажів-читачів із їхніми індивідуальними особливостями, і, власне,

репрезентацію читацьких практик у їхньому функційному й соціокультурному вимірах. Такий підхід дасть змогу уважніше розглянути металітературний потенціал творів для дітей і юнацтва, а також простежити, як художні тексти можуть слугувати простором для рефлексії про феномен читання і його роль у житті сучасного індивіда.

З-поміж дослідницьких напрацювань, присвячених класифікаціям читання та вивченню специфіки персонажа-читача, окремо варто відзначити роботи Аманди Бейлі «Метафори читання: Пізнання та втілення в сучасній метафікшн-літературі», («*Metaphors of Reading: Cognition and Embodiment in Contemporary Metafiction*», 2017), Джудіт Елкін «Читання та розвиток читача: Задоволення від читання», («*Reading and Reader Development: The Pleasure of Reading*», 2003), Кімберлі Рейнольдс «Радикальна дитяча література: візії майбутнього та естетичні трансформації в підлітковій прозі», («*Radical Children's Literature Future Visions and Aesthetic Transformations in Juvenile Fiction*», 2007), Елен Спольські «Контракти художньої літератури: пізнання, культура, спільнота», («*The Contracts of Fiction Cognition, Culture, Community*», 2015).

Досліджуючи експериментальний характер літератури для підлітків, Кімберлі Рейнольдс відзначає спроможність творів для дітей і юнацтва виходити за межі усталених літературних форм: «Дитяча література робить набагато більше ніж пропонує середовище, де історія є священною, а стратегії класичного реалістичного тексту переважають <...> реагуючи на зміни та дискусії в суспільстві, вона може запропонувати нові точки зору або розуміння того, що є історією загалом»⁶⁶ (Reynolds, 2007, с. 8). Нерідко саме через введення в текст персонажа-читача авторіві вдається висловити свої погляди на літературний процес, його трансформацію в сучасних умовах і читання як культурну практику. Зокрема, наукова праця Аманди Бейлі вміщує численні міркування про те, як ті чи ті уявлення про читання впродовж різних епох були трансформовані в метафори

⁶⁶ Children's literature does much more than offer an environment where story is sacrosanct and the strategies of the classic realist text predominate, however <...> responding to changes and debates in society, it can offer new points of view or understandings of what constitutes a story.

читання, які вивчає дослідниця. Вона розглядає постать персонажа-читача в художніх творах як своєрідний шифр, яким користується реальний реципієнт у процесі набуття власного читацького досвіду й розвитку своїх читацьких практик. Аманда Бейлі зазначає, що «метафікційного читача варто розуміти як втілену метафору читання, у якій автор у співпраці з реальним читачем досліджує оригінальне уявлення про акт читання»⁶⁷ (Bailey, 2017, с. 6). Дослідниця міркує про те, що постать персонажа-читача в структурі художнього твору нерідко слугує своєрідним каналом комунікації між автором і реальним читачем, через який вони вивчають природу читацького досвіду – як реагує на текст і розум, і тіло. Відтак, зазначає Аманда Бейлі, перед читачем металітературного тексту стоїть важливе завдання – розкодовувати й розпізнавати риси та дії, притаманні йому самому (реакції тіла й свідомості під час читання, погляди, дотик до сторінок тощо), а також знайомитися з авторським баченням «про ефекти, практики та значущість читання» (Bailey, 2017). Науковиця розглядає шість найбільш поширених метафор читацького процесу, серед яких читання як зустріч із сенсорними тілами, читання як подорож, читання як статевий акт, читання як контакт із минулим, читання як перформанс, читання як зустріч із природою (Bailey, 2017). Розуміння читання у світлі цілісного досвіду, що поєднує тілесні й когнітивні аспекти, створює підґрунтя для вивчення різноманітних читацьких практик, представлених у художньому творі через образ персонажа-читача. Це дає змогу простежити, як процес читання реалізується в літературному тексті та впливає на формування й розвиток персонажа.

Насамперед вважаємо доцільним розглянути розмаїття читацьких практик у сучасній українській літературі для дітей і юнацтва у світлі наративної структури й функцій, які вони виконують у розвитку сюжетної динаміки. Для детальнішого опису типів читання пропонуємо три критерії: 1) моделі читацьких практик; 2) соціальний контекст читання; 3) наративний потенціал читання.

⁶⁷ ...the metafictional reader should be understood as an embodied metaphor of reading through which the author explores, with the actual reader in tow, a personal vision of reading through a familiar configuration: the reading self.

Критерій 1 «Моделі читацьких практик». Запропонований критерій дає змогу проаналізувати способи конструювання читацьких практик у художніх творах і різноманітні моделі взаємодії читача з текстом. У межах трансакційної теорії читання Луїза Розенблат розглядає два підходи до взаємодії з текстом, зазначаючи, що «в кожному читанні присутні як когнітивні, так і афективні елементи»⁶⁸ (Rosenblatt, 1933/1995, с. 12). Один із них спрямований на емоційне сприйняття, асоціації і творчу уяву, щоб «зосередитися на тому, щоб пережити, прожити настрої, сцени, ситуації, які виникають під час цієї взаємодії»⁶⁹ (Rosenblatt, 1933/1995, с. 12). Таке читання дослідниця називає *афективним*. Інший тип націлений на більш практичний підхід із метою здобуття необхідної інформації, відкинувши при цьому додаткову емоційну рецепцію. Цей підхід Луїза Розенблат означає *еферентним*. Загалом вона зауважує, що ці підходи не суперечать один одному, а є лише крайніми точками всіх можливих взаємодій читача з текстом, які здебільшого відбуваються «десь посередині».

Беручи до уваги міркування Луїзи Розенблат та приклади української літератури для дітей і підлітків, можемо виокремити трансформативне, афективне, інтерактивне, аналітичне й творче читання.

1. У *трансформативному читанні* конкретні рішення персонаж приймає безпосередньо під впливом прочитаної книги, що призводить до певних змін чи розвитку його особистості. Так, головна персонажка твору Марка Лівіна «Космос, прийом» Зоряна регулярно перечитує улюблену книгу, запитуючи себе, «А як би вчинив її головний герой Дані?», ніби зіставляючи свої рішення з тими, які потенційно міг би ухвалити Дані.

2. Близьким до трансформативного читання, проте із чітким фокусом на емоційні реакції персонажа, є *афективне читання*, коли процес взаємодії з текстом стимулює спогади, ностальгію, хвилювання, мрії тощо. Луїза Розенблат зазначає, що «читач реагує не стільки на ситуацію, представлену у творі, скільки на

⁶⁸ Both cognitive and affective elements are present in all reading.

⁶⁹ ...live through—the moods, scenes, situations being created during the transaction.

структуру емоційних стосунків, яку вона передбачає»⁷⁰ (Rosenblatt, 1933/1995, с. 151). Ілюстрацією до цього типу може слугувати епізод із твору Оксани Луцевської «Інший дім», у якому персонажка Поля декламує з батьком на кухні поезію італійського письменника Джанні Родарі. Це нагадує їй про дитинство, коли в такий спосіб вона декламувала вірші з мамою. Тобто важливо не те, які поетичні рядки в цей момент читає Поля, а те, які емоції в неї та її батька виникають у цьому процесі.

3. Наведений приклад із повісті «Інший дім» також можна назвати *інтерактивним читанням*, яке передбачає залучення одночасно кількох персонажів до взаємодії з текстом. До цього типу належать родинні сцени театралізованого читання, декламації, спільні обговорення книг, ігри, засновані на читанні тощо. Сюди зараховуємо твори «Сніговий тепл» Катерини Бабкіної, «Любов, дідусь і помідори» та «Любов, Америка і світло» Наталії Ясіновської, «Містельфи» Галини Вдовиченко.

4. На окрему увагу заслуговує *аналітичне читання*, у межах якого є вказівки на способи й підходи до взаємодії з текстом. Наприклад, щоб дізнатися інформацію про люстерників – ворогів сапієнсів – персонаж однойменної повісті Сашко вибирає читацьку стратегію опрацьовувати одночасно кілька підручників різних років видання. Це допомагає йому простежити зміни у формулюванні й викривленні представленої інформації. Аналітичне читання також притаманне Зоряні з твору «Космос, прийом», на що вказують епізоди, у яких персонажка розмірковує про проблемно-тематичні аспекти твору. Для того щоб зрозуміти авторські рішення щодо відкритого фіналу, вона шукає й аналізує додаткову інформацію в інтерв'ю письменника й простежує автобіографічне підґрунтя прочитаного твору.

5. З-поміж запропонованих типів варто згадати про *творче читання*. У цьому аспекті йдеться про читання і письмо як взаємопов'язані процеси, здатні перетікати один в одного. Приміром, для персонажки Мар'яни з повісті Наталії Ясіновської

⁷⁰ The reader responds not so much to the situation presented in the work as to the structure of emotional relationships it implies.

«Таємниці схованого острова» читання є процесом, який стимулює її до художньої творчості. У підсумку дівчина створює свої оповідання. Схожі приклади знаходимо у творах «Містельфи» Галини Вдовиченко, «Ми повертаємось додому» Дзвінки Матіяш.

6. Насамкінець запропоновану типологію можна доповнити *фоновим читанням*, яке зображують нейтрально як частину побуту персонажа, що не має суттєвого впливу на його розвиток чи розгортання сюжету загалом. Водночас навіть епізодичні згадки про читання як дозвілля чи улюблені книги персонажа свідчать про рівень читацької культури в тому соціальному контексті, у якому він перебуває.

Критерій 2 «Соціальний контекст читання». Цей критерій має вагоме значення для осмислення читання як *колективної* та *індивідуальної* практики. У згаданих творах нерідко спостерігаємо зображення родинного читання. Батьки чи бабусі й дідусі, котрі читають вдома, стають рольовими моделями для юних персонажів, впливаючи в такий спосіб на продовження і розвиток читацької культури серед молодшого покоління.

1. *Читання як колективна практика.* Типовими в сюжетах художніх творів є ситуації спільного читання батьків і дітей, яке в родині сприймають як гру, виставу чи перформанс. Якщо виокремлюючи інтерактивне читання, ми зосереджували увагу на форматі взаємодії між персонажами, то цей тип констатує читацькі практики в родині як соціальний процес. Виразними прикладами колективного читання є родина головної персонажки Олесі з повісті «Любов, дідусь і помідори» Наталії Ясіновської. Дитячий спогад про театралізоване читання з мамою і дідусем, що супроводжувалося розігруванням голосів і пошиттям костюмів для героїв, є одним із найщасливіших дитячих спогадів головної персонажки, що безумовно вплинув на формування її читацького досвіду й ставлення до процесу читання загалом. Схожу модель родинного читання спостерігаємо й у повісті Катерини Бабкіної «Сніговий тепл», коли до взаємодії з одним текстом залучені кілька читачів (мама й син).

Окремо варто відзначити ситуації, у яких читання зображене як ритуал перед сном. Наприклад, в оповіданні Анастасії Сидор «Різдвяне кошеня» читання перед

сном є для героїв частиною різдвяної традиції: «Ярко і Марта дуже любили Різдво у бабусі, бо це було щось дуже особливе, щось лише їхнє <...> вони залишалися ночувати з бабусею і дідусем <...> Бабуся читала їм книжку перед сном, а коли гасила світло, гірлянда на ялинці й далі мерехтіла кольоровими вогниками» (Сидор, 2020 с. 238). Читання перед сном також зображене у творах Катерини Бабкіної «Сніговий тепл», Наталки Малетич «Щоденник Ельфа», Наталії Ясіновської «Таємниці схованого острова». Отож читацькі практики, сформовані в родині, можна вважати частиною культурного спадку, що переходить від покоління до покоління. Саме дорослі в цьому процесі стають прикладами для наслідування і розвитку читацьких звичок у персонажів-дітей.

2. *Читання як індивідуальна практика.* З-поміж текстів для дитячої аудиторії наявні й приклади читання як індивідуальної практики юного персонажа. Наприклад, у творі Галини Ткачук «Моя найтихіша книжка» зображено не родинне читання, а спільне відвідування бібліотеки. Для мами й доньки похід до бібліотеки є урочистою й радісною подією: «...одягаємо свої найкрасивіші сорочки та джинси. Узуємо найкращі кросівки» (Ткачук, 2019, с. 5). Для головної персонажки бібліотека стає особливим простором тиші й втечі від буденного галасу, що притаманний їхній великій сім'ї. Лише там вона може зосередитися на читанні, поки мама працює за ноутбуком. На прикладі цього тексту спостерігаємо перехідну модель читацьких практик – від колективної до індивідуальної, де сам похід до бібліотеки залишається спільним родинним ритуалом, але власне читання стає особистим досвідом дитини. Головна героїня самостійно вибирає літературу для читання та може визначити сприятливе середовище для цієї активності. Коли бібліотекарка пропонує взяти книги додому, дівчинка відповідає, що любить читати лише в тиші (Ткачук, 2019). Це дає змогу говорити про формування в юної героїні індивідуальних читацьких практик.

Вагомим прикладом, який репрезентує формування індивідуальної читацької культури в персонажа-дитини, є оповідання Слави Світової «Диво, повертайся!». У творі зображено спільний похід матері й доньки до книжкової крамниці-кав'ярні, щоб придбати книги як різдвяні подарунки для кожного із членів сім'ї. Важливо

наголосити, що відповідальність за вибір книг бере на себе саме дівчинка. Спілкуючись із книжковим консультантом, юна героїня самостійно добирає книжкові подарунки для мами, тата, братика й навіть собаки: «Велика, з красивими ілюстраціями. Якраз для тата! <...> Для мами я вибираю вірші <...> Людвигіві – маленьку книжку-картинку про ялинку й іграшки» (Світова, 2021, с. 76). Наведений епізод демонструє важливий етап у формуванні читацької ідентичності, коли юний персонаж, перебуваючи в родинному колі, де книги є культурною цінністю, починає усвідомлювати індивідуальні читацькі запити різних членів родини, а відтак вивчає різні жанри, форми й тематики в літературі, продовжуючи сімейну традицію дарування книг.

Тож згадані твори демонструють, що читання як соціальний процес, пов'язаний із родинними традиціями й культурою, здатний зазнавати трансформацій. Спостерігаємо динаміку від пасивної участі в колективному читанні до індивідуальних читацьких практик, під час яких закладені в родині цінності й стратегії взаємодії з текстом зберігаються.

Критерій 3 «Наративний потенціал читання». Цей критерій дає змогу поміркувати про те, наскільки значущою є художня репрезентація процесу читання в структурі твору – чи впливає вона на розгортання сюжету, хронотоп, спосіб побудови оповіді тощо. У цьому контексті доцільно звернутися до праці «Вступ до теорії наративу», 1980 («Introduction to the Theory of Narrative») нідерландської дослідниці Міке Баль. Вона пропонує концепцію вставної оповіді, що є частиною нарації основного тексту (*Embedded Narrative Texts*) і ненаративних інтегрованих текстів (*Non-Narrative Embedded Texts*). У першому випадку вставна історія є дзеркальною до основної фабули й здатна посилювати її в різних аспектах – від вказівки на можливий фінал до ретроспективного погляду на минулі події. Вставна історія має з основною спільні елементи, які слугують певними знаками для передбачення розгортання сюжету. Аналізуючи романи Франца Кафки Міке Баль зазначає, що «дзеркальний текст виконує роль інструкції: вставна історія підказує, як варто читати текст <...> у такому разі вкладений текст функціонує як знак для

читача»⁷¹ (Bal, 1980/2017, с. 57). Утім, як зауважує науковиця, ненаративні вставні елементи значно частіше репрезентовані в художніх творах. До них належать міркування про загальні речі, дискусії між персонажами, інші описи й зізнання (Bal, 1980/2017). Найбільш продуктивною формою є діалог, рідше – монолог. Якщо наративним вставним оповідям притаманний зв'язок з основним текстом, то ненаративні елементи можуть виконувати різні функції – від пояснювальної до суперечливої – і не завжди, зазначає дослідниця, мати стосунок до основної оповіді. Концепція Міке Баль створює передумови для характеристики розмаїття репрезентації читання в художніх творах для дітей і підлітків. Наприклад, описаний у творі «Король Буків, або таємниця Смарагдової Книги» епізод, коли герої читають щоденник з описом минулої битви за королівство, дає їм змогу дослідити перебіг подій, які відбулися, щоб спланувати свої дії в теперішньому. З погляду структури сюжету, ця вставна історія дає змогу через ретроспективу передбачити розгортання основної історії. Натомість художні ситуації, у яких персонажі обговорюють прочитані книги (Олеся з повісті «Любов, дідусь і помідори»), інтерпретують прочитану книгу (Зоряна з роману «Космос, прийом»), належать до ненаративних вставних текстів і часто виконують характеротворчу або металітературну функції.

Беручи до уваги наукові розробки Міке Баль, можемо сформулювати чотири типи впливу читання на розвиток сюжету: сюжетотворчий, характеротворчий, структурний та металітературний (або символічний). Вони відображають різний рівень інтеграції процесу читання в художню структуру твору.

1. *Сюжетотворчий вплив* означає, що художня репрезентація читання безпосередньо пов'язана з динамікою розвитку подій у початковій, основній чи кульмінаційній частині твору. Наприклад, у повісті Тані Поставної «Листи з пошти на маяку» основною діяльністю дідуса Жерома є читання загублених листів. Тобто цей процес посідає вагоме місце в основній історії й уможливорює розвиток вставних (мікросюжети власне листів). Окремо варто згадати низку прикладів, у яких в основі кульмінаційних епізодів – взаємопов'язані процеси письма й читання.

⁷¹ The mirror-text serves as directions for use: the embedded story contains a suggestion of how the text should be read. Even in this case, the embedded text functions as a sign to the reader.

Наприклад, у повісті Володимира Арненєва «Скарбничка історій» головна персонажка Урсула має писати й одночасно зачитувати історію, кінцівку якої її вчитель джин не зможе передбачити. Інакше він та інші персонажі можуть загинути. Схожу кульмінацію з фокусом на процеси письма й читання, спостерігаємо у творі Сашка Дерманського «Різдвяна крамничка тітоньки Мальви».

2. *Структуротворчий вплив* можна схарактеризувати через присутні вставні наративні історії (за Баль), які виявляються на рівні структури твору в різних форматах: блогів, нотатників, листів, щоденників тощо. Доречною ілюстрацією може слугувати розглянуте раніше читання щоденника у творі Сашка Дерманського «Король Буків, або таємниця Смарагдової книги». Також варто відзначити повість Оксани Луцевської «Скелет без шафи», у якій головна героїня веде блог від імені скелета, розповідаючи в такий спосіб своїм читачам про особливості будови людського тіла. У творі Володимира Арненєва «Скарбничка історій» вагоме місце посідає конспект про особливості сторителінгу, який веде головна героїня Урсула, навчаючись мистецтву художньої творчості.

3. *Металітературний вплив* розуміємо як наявність художніх ситуацій, у яких центральними є процеси обговорення літератури, читацької культури, певних книг тощо. Наприклад, доцільно згадати епізод із повісті Катерини Бабкіної «Сніговий тепл», у межах якого мама головного героя проводить для його однокласників читацький воркшоп. Зустріч базована на обговоренні значення процесу читання в житті дітей, а домашнім завданням для них є створити власний читацький посібник. На окрему увагу заслуговують епізоди зі згадками назв реальних книг сучасної української літератури для дітей і юнацтва, що може слугувати частиною авторського задуму окреслити в художній формі стан розвитку літературного процесу, вказати на певні читацькі вподобання реальних реципієнтів різних вікових груп. Нерідко автори використовують прийоми самопокликання, вводячи в структуру художнього твору назви своїх попередніх текстів. Такі приклади спостерігаємо у творах Галини Ткачук «Моя найтихіша книжка» (згадка про попередній твір авторки «Зелена білка»), Наталії Ясіновської «Любов, Америка і світло» (згадка про попередній твір авторки «Любов, дідусь і помідори»). До

металітературного впливу також зараховуємо читацькі перформанси, притаманні здебільшого сценам родинного читання (Наталія Ясіновська «Любов, дідусь і помідори», Катерина Бабкіна «Сніговий тепл»).

4. *Характеротворчий вплив* читання має стосунок до процесу конструювання персонажа. Показовим прикладом у цьому контексті може слугувати роман Марка Лівіна «Космос, прийом». У житті головної героїні Зоряни книга «На північ від заходу» посідає вагоме місце. Персонажка регулярно перечитує книгу, шукає у вчинках головного героя Дані відповіді на власні життєві питання. Значний читацький досвід, що впливає на становлення юної особистості, спостерігаємо у творі Наталії Ясіновської «Любов, дідусь і помідори». Із читанням пов'язаний один із найщасливіших дитячих спогадів головної героїні. У підлітковому віці це впливає на вибір її гуртків у школі, зокрема, участь у читацьких театрах під час навчання в Америці.

Запропоновані критерії демонструють, як репрезентація читання інтегрована в загальну структуру тексту та яким є зв'язок між активностями персонажа-читача та наративною стратегією автора твору. Тому далі, на нашу думку, доцільно перейти до формування типології власне персонажів-читачів, що втілюють ці практики. Адже саме специфіка образу читача, його мотивація та особистісна трансформація під впливом прочитаного є способом представити складний процес взаємодії між суб'єктом і текстом. Щоб окреслити психологічні й динамічні характеристики персонажів, для яких читання стає інструментом самопізнання і розвитку, пропонуємо два критерії: 1) мотивація персонажа до читання; 2) трансформація персонажа під впливом читацьких практик.

1. Мотивація персонажа до читання. Цей критерій допомагає відповісти на питання «Чому персонаж читає?». Відповідно до результатів всеукраїнського соціологічного дослідження в межах проєкту «Підтримка промоції читання в Україні» за 2023 рік, до п'ятірки найбільш поширених відповідей на питання «Чому вам подобається читати?» зараховано такі: 1) для емоційного задоволення і натхнення; 2) пізнання; 3) саморозвитку; 4) відпочинку; 5) заспокоєння. Згідно з опитуванням респондентів віком 6–17 років, «лідером є емоційний чинник “це

цікаво, весело” (25 %). Більш раціональний чинник *“дізнаватися нове, цікаве, корисне”* обрали 23 % дітей» (Юзва & Шуренкова, 2023, с. 43). Ці показники переважають в усіх групах дітей, не зважаючи на кількість часу, яку вони приділяють читанню.

Відтак мотивація здебільшого породжена розумінням, що література (читання) спроможна задовольнити певні потреби й запити індивіда. Такі ж інтенції до взаємодії з текстом спостерігаємо в межах художніх моделей творів для дітей і підлітків. На думку Луїзи Розенблат, «для читача-підлітка досвід читання твору ще більше ускладнений тим, що він, ймовірно, ще не сформував послідовного погляду на життя і не став повністю інтегрованою особистістю»⁷² (Rosenblatt, 1933/1995, с. 35). Нерідко читацька мотивація юних персонажів пов'язана з викликами в реальному житті – проблеми соціалізації з однолітками, прийняття власної зовнішності, міжпоколіннєві конфлікти в родині, пошуки власної ідентичності, проживання травми тощо. Тож до найбільш поширених видів мотивації можемо зарахувати – *пізнавальну* (персонажі повісті «Сапієнси» Мишко і Сашко читають книги, щоб дізнатися приховану інформацію про ворогів); *терапевтичну* (персонажка Олеся з твору «Любов, дідусь і помідори» обирає для читання роман, головні герої якого борються з хворобою, від якої лікують її дідуся); *емпатійну* (уже згадана персонажка Олеся читає книги своєму дідусеві для підбадьорення); *ностальгійну* (персонажка повісті «Інший дім» читає поетичну збірку, що активізує її дитячий спогад про читання поезій для мами); *самоідентифікаційну* (головна героїня твору «Космос, прийом» Зоряна читає й перечитує улюблену книгу, щоб віднайти відповіді на складні життєві питання щодо власної особистості). Варто додати, що мотивація персонажів до читання не завжди подана у творі відкрито. Вона здебільшого імпліцитна й зумовлена зовнішніми факторами, з якими взаємодіє герой.

Отож мотивація персонажа до читання є вагомим критерієм для вивчення особливостей конструювання персонажів-читачів. Вона віддзеркалює потреби й

⁷² For the adolescent reader, the experience of the work is further specialized by the fact that he has probably not yet arrived at a consistent view of life or achieved a fully integrated personality.

прагнення, які частково визначають поведінку та динаміку розвитку персонажа в межах художнього твору. Нерідко з розвитком сюжету змінюється і мотивація до читання або ж відбувається поєднання кількох запитів персонажа відповідно до його психологічних, інтелектуальних чи емоційних потреб.

2. Специфіка трансформації персонажа під впливом читання.

Трансформація образу читача є результатом читацьких практик. Нерідко вона пов'язана з мотивацією, тобто з намірами, завданнями чи очікуваннями персонажа від прочитання книги, що призводить до зміни перспективи особистості через рефлексію та критичне осмислення власного досвіду. Тож можемо констатувати, що в результаті читання як трансформаційного процесу персонажі здобувають нові знання, нові навички, змінюють світоглядні переконання, проживають травматичний досвід.

Нові знання, які персонаж здобуває в процесі читання, нерідко трансформують його погляди на певну проблему. Образ книги як джерела знань є типовим для дитячих творів. Для прикладу можемо пригадати повість Галини Вдовиченко «Містельфи», у межах якої персонажі неодноразово наголошують на тому, що книги є авторитетним джерелом інформації. У їхніх діалогах спостерігаємо згадки про читання як спосіб отримання нових знань: «— Звідки ти все це знаєш, Агато? — З книжок» (Вдовиченко, 2020, с. 44), «— Агато, що там про це у книжках? — Про таких тварюк — нічого. Це невідомий науці вид» (Вдовиченко, 2020, с. 96). Вдалим прикладом також слугують уривки з повісті Володимира Арєнєва «Сапієнси», у межах якої головні герої Сашко та Мишко у процесі читання збагачують свої знання про ворогів людства люстерників, і це допомагає їм виявити зрадника на космічному кораблі та прийняти рішення, як його подолати.

Засвоєння *нових навичок* у процесі читання насамперед пов'язуємо з письменницькою майстерністю. З-поміж опрацьованих творів для дітей і юнацтва спостерігаємо чимало прикладів, коли персонаж розвиває творчу уяву й навички інтерпретації і як результат читацьких практик починає створювати власні історії. Така художня модель репрезентована у творі Наталії Ясіновської «Таємниця схованого острова». Читання є улюбленим заняттям головної персонажки Мар'яни.

Вона захоплюється фентезійною літературою, і вміло застосовує навички порівняльного аналізу для інтерпретації сюжетних перипетій у різних творах. Це допомагає їй врятувати свою товаришку Кікі й створити власну книгу про пережитий досвід. Окрім розвитку навичок створення історій, персонажі також переймають хобі героїв своїх улюблених книг. Так, головна персонажка твору Марка Лівіна «Космос, прийом» Зоряна здобуває навичку гри на укулеле, переймаючи таку модель поведінки від героя прочитаної книги: «Я ніде не вчилася, просто підбирала звуки, які мені подобалися, і намагалася їх поєднати <...> До речі, я захотіла навчитися грати на укулеле після того, як прочитала “На північ від заходу”» (Лівін, 2024, с. 14). У цьому прикладі читання стає стимулом до освоєння музичного інструменту.

Нерідко завдяки читанню персонажі *змінюють свої світоглядні переконання*. Вдалим прикладом може слугувати повість Дзвінки Матіяш «Ми повертаємося додому». Головна героїня Агата під час спільного читання з подругою Феєю переосмислює своє ставлення власне до читацьких практик – від скептичного погляду до усвідомлення, що читання збагачує персональний досвід людини, допомагає формувати ціннісні орієнтири й розвивати творчу уяву.

Читання також виконує терапевтичну функцію, допомагаючи персонажам рефлексувати й *проживати травматичний досвід* через ототожнення себе з героями книг і відшукування в літературних текстах моделей для подолання власних емоційних труднощів. Вдалою репрезентацією цього типу трансформації персонажа є головна героїня повісті Наталії Ясіновської «Любов, дідусь і помідори» Олеся. Усвідомлення, що вона може втратити близьку людину, з якою пов'язані найщасливіші дитячі спогади, створює відчуття страху й занепокоєння. У читанні дівчина шукає розраду й спосіб вивільнити свої емоції. Такою книгою для дівчини стає роман «Провина зірок» Джона Гріна. Читаючи історію про героїв зі смертельними хворобами, дівчина проєктує свій досвід на сюжет твору і, що важливіше, запозичує з книги емоційні ресурси для подолання власного страху й тривоги.

Найчастіше між окресленими двома критеріями (мотивація й трансформація) існує причинно-наслідковий зв'язок. Якщо мотивація пов'язана з намірами персонажа та його очікуваннями від процесу читання, то трансформація засвідчує результат взаємодії з текстом, фіксує зміни, які відбулися з персонажем внаслідок читацьких практик. Проте мотивація персонажа може бути і визначеною, і прихованою, коли на початку він не виокремлює чітких цілей свого читання. У підсумку трансформація, якої зазнає читач у процесі взаємодії з текстом, не завжди може відповідати початковій мотивації.

Беручи за основу запропоновані критерії для типологізації читацьких практик і персонажів, котрі читають, сформовано типологію персонажів-читачів, що з'являються в текстах сучасної української літератури для дітей і юнацтва:

1) дослідник – персонаж, котрому притаманний критичний погляд на прочитане, навички інтерпретації, схильність ставити питання про свої життєві ситуації й шукати відповіді в книжках. Прикладами слугують твори Володимира Аренєва «Сапієнси» (Сашко й Мишко), Катерини Бабкіної «Сніговий тепл» (Мік), Галини Вдовиченко «Містельфи» (Агата), Марка Лівіна «Космос, прийом» (Зоряна);

2) емпат – персонаж, який передусім шукає емоційного зв'язку з текстом, переживає емоції разом із персонажами, а також відчуває різний спектр емоцій під впливом прочитаного. Прикладами слугують повісті Наталії Ясіновської «Любов, дідусь і помідори» (Олеся), Дзвінки Матіяш «Коли ми повернемося додому» (Агата);

3) виконавець (перформер) – персонаж, котрий використовує інтерактивні підходи до взаємодії з текстом, нерідко залучаючи до процесу читання широке коло персонажів. Прикладами слугують повісті Катерини Бабкіної «Сніговий тепл» (Мік та мама), Тані Поставної «Листи з пошти на маяку» (дідусь Жером), Оксани Луцевської «Інший дім» (Поля й тато), Наталії Ясіновської «Любов, дідусь і помідори» (Олеся).

4) майбутній автор – персонаж, котрий під впливом читання розвиває свій творчий потенціал і починає писати власні твори. Прикладами слугують твори

Володимира Аренєва «Скарбничка історій» (Урсула), Наталії Ясіновської «Таємниця схованого острова» (Мар'яна), Оксани Луцевської «Задзеркалля» (старша сестра Сашки), Галини Ткачук «Блакитний записник» (Влада та її друзі).

Зауважимо, що переважно в аналізованих творах один персонаж-читач може одночасно поєднувати декілька характеристик із запропонованих критеріїв, що продемонстровано в таблиці нижче:

Таблиця 3.1. Застосування критеріїв до визначення персонажів-читачів

Тип персонажа-читача	Характеристика читача		Читацькі практики		
	<i>Мотивація</i>	<i>Трансформація</i>	<i>Модель читання</i>	<i>Соціальний контекст</i>	<i>Наративний потенціал репрезентації читання</i>
Дослідник	пізнавальна, самоідентифікаційна	нові знання	аналітична	здебільшого індивідуальне читання	сюжетотворчий, характеротворчий
Емпат	емпатійна, ностальгійна, терапевтична	проживання травматичного досвіду	афективна	колективне та індивідуальне читання	характеротворчий, сюжетотворчий
Виконавець	емпатійна, пізнавальна, терапевтична	нові навички, проживання травматичного досвіду	інтерактивна, творча, афективна	здебільшого колективне, рідше індивідуальне читання	металітературний, структуротворчий, сюжетотворчий
Майбутній автор	пізнавальна, самоідентифікаційна	нові навички, зміна світоглядних переконань	творча, трансформативна	індивідуальне читання	металітературний, структуротворчий, сюжетотворчий

Таким чином, пропонована типологія персонажів-читачів у сучасній українській літературі для дітей і юнацтва базована на критеріях, що сформовані з урахуванням наукових розробок Міке Баль, Луїзи Розенблат, та охоплюють і відтворені читацькі практики, і власне специфіку персонажа. Для характеристики

репрезентації читання застосовано три критерії: 1) моделі читання; 2) соціальний контекст читання; 3) наративний потенціал читання. Щоб проаналізувати наміри та вплив читання на персонажа, виокремлено два критерії: 1) мотивація персонажа до читання; 2) трансформація персонажа під впливом читання.

На основі цих критеріїв здійснено спробу виокремити низку типів персонажів-читачів, серед яких: дослідник, майбутній автор, емпат, виконавець (перформер). Запропонована типологія базована на обмеженій кількості творів, тож цілком природно, що вона не є вичерпною чи завершеною. Персонажі одного й того ж твору можуть поєднувати в собі риси різних типів або еволюціонувати від одного типу до іншого протягом розвитку сюжету (Олеся з твору Наталії Ясіновської «Любов, дідусь і помідори», «Любов, Америка і світло», Зоряна з твору Марка Лівіна «Космос, прийом», Мар'яна з повісті Наталії Ясіновської «Таємниця схованого острова» та ін.). Такі трансформації засвідчують складність і багатовимірність художньої репрезентації читання в літературі для дітей і підлітків.

На окрему увагу заслуговує тенденція до металітературності, яку простежуємо на прикладі окреслених типів персонажів-читачів. Такий підхід, як зазначала Аманда Бейлі, слугує для авторів своєрідним каналом комунікації з реальним реципієнтом і можливістю поділитися власними міркуваннями про літературний процес загалом і місце читацьких практик у житті людини зокрема. Продуктивними в цьому світлі є типи читачів-виконавців і майбутніх авторів. Отож сучасні письменники, з одного боку, зображують процес читання як елемент характеристики персонажа, а з іншого, як інструмент персональної рефлексії про роль літератури в житті юної особистості та суспільства загалом.

Перспективним, проте не охопленим вповні в межах цього дослідження, може стати характеристика дорослих персонажів-читачів, котрі з'являються у творах для дітей і юнацтва. Адже вони можуть мати відмінну від молодших читачів мотивацію до читання – бажання слугувати вчителями, менторами, натхненниками чи провідниками у світ літератури. Такий підхід допоможе сформувати комплексну типологію, враховуючи різні вікові групи персонажів, що зображені в художніх творах.

3.2. Читання як імпульс до письма та самоконструювання: динаміка персонажа

Читання можна вважати тією активністю, що позитивно впливає на розвиток творчого мислення і літературних навичок. Тому не випадково в літературі для дітей і підлітків фігурують персонажі, котрі репрезентують письменницьку діяльність. Для прикладу можемо згадати образ Агати з повісті Галини Вдовиченко «Містельфи» та образ старшої сестри головної героїні твору Оксани Луцевської «Задзеркалля».

Про читання як творчий процес, результатом чого може має стати письмо, розмірковує Ролан Барт у межах есею «Про читання» (1976). Називаючи процес читання задоволенням або ж пригодою (спосіб, у який читач просувається до свого задоволення), науковець виокремлює практику письма як один із найпродуктивніших результатів читання в задоволення: «кожне читання варте письма, яке воно породжує»⁷³ (Barthes, 1986, с. 41). У світлі такого підходу читання постає не лише процесом споживання, а й процесом продукування. У цьому Ролан Барт вбачає найбільшу цінність, адже під впливом споживацької культури людина все менше схильна до творення.

У 1977 році виходить наукова розвідка професора Мічиганського університету Френсіса Молсона «Портрет молодого письменника в прозі для дітей» («Portrait of the Young Writer in Children's Fiction»). Це спроба поміркувати про те, чому існує лише невелика кількість творів для дітей і підлітків, у яких зображено усвідомлення юних персонажів обрати професію письменника, адже чимало авторів «мали той самий досвід у дитинстві, що привів їх до розуміння свого бажання писати»⁷⁴ (Molson, 1977, с. 77). На прикладі низки текстів дослідник аналізує мотивацію юних персонажів, сюжетні ситуації, які впливають на розвиток їхньої письменницької майстерності й перші спроби представити свої тексти публічно.

⁷³ ...each reading being worth the writing it engenders, to infinity.

⁷⁴ ...all writers have had experiences as children that led them to the discovery that they wanted to write

Серед сучасних наукових праць, присвячених особливостям зображення письменників у прозі для дітей і юнацтва, варто звернутися до розвідки Лінди Парсонс і Леслі Колабуччі «Бути письменником: репрезентації письменників у сучасних дитячих романах», 2008 («To Be a Writer: Representations of Writers in Recent Children's Novels»). Дослідники зосередилися на аналізі двадцяти п'яти романів для дитячої аудиторії середнього шкільного віку. Персонажів цих творів вони називають «реалістичними, багатогранними, з насиченою історією та практиками письма» (Parsons & Colabucci, 2008, с. 44). Особливістю дослідження стало формування критеріїв для визначення мотивації персонажів вдаватися до письменницької діяльності й наслідків, які цей процес має для них особисто й для їхнього оточення та аудиторії. В основі критеріїв три ключові питання: 1) *Чому персонаж пише?*; 2) *Що йому дає письмо?*; 3) *Якщо написаний твір оприлюднено, то який вплив він чинить на аудиторію?* (Parsons & Colabucci, 2008). Такі критерії щодо характеристики персонажів-письменників мають спільні риси із запропонованими критеріями щодо визначення типів персонажів-читачів. Зокрема, спостерігаємо схожість підходів у частині визначення мотивації персонажа до читання.

Серед інших вагомих результатів дослідження Лінди Парсонс та Леслі Колабуччі – наведений перелік причин звертання персонажів літератури для дітей і юнацтва до письменницької діяльності. На основі проаналізованих творів науковці роблять висновок, що юні герої найчастіше пишуть власні тексти через таку мотивацію: 1) хочуть, щоб їх пізнали; 2) у письмі реалізують потребу пам'ятати важливі для них події та спогади; 3) втілюють прагнення до спілкування; 4) прагнуть викрити несправедливість щодо певних подій, людей чи стану речей; 5) вдаються до письма під впливом натхнення чи підтримки від когось із дорослих (наприклад, учителя); 6) мають свідомість письменника (Parsons & Colabucci, 2008). Відзначимо, що останній пункт про мотивацію, породжену письменницькою свідомістю, дослідники характеризують як внутрішній покликання персонажа писати, що виявляється в мріях, прагненнях щодо реалізації в майбутній професії, отриманні задоволення від процесу роботи над текстом тощо. Вважаємо, що

комплексний процес формування письменницької свідомості відбувається, зокрема під впливом читацького досвіду. Отримані в книгах знання про побут і специфіку роботи письменників можуть слугувати натхненням для розвитку власної художньої творчості і формувати погляди на літературу як вагомий компонент культури загалом.

На окрему увагу заслуговують міркування дослідників про вплив письма на свідомість персонажів. До найпоширеніших відповідей за критерієм «Що письмо дає персонажеві?» належать чотири: 1) допомагає долати певні життєві труднощі; 2) слугує способом фіксувати певний досвід; 3) сприяє розбудові взаємин з оточенням; 4) допомагає утверджувати свою ідентичність (Parsons & Colabucci, 2008). Наведені результати засвідчують схожість у впливі процесів письма й читання на специфіку персонажів. Як і процес творення тексту, читацькі практики нерідко слугують для героя трансформаційним досвідом у питанні подолання складних життєвих обставин, особистісного розвитку й формування власного світогляду. Водночас обговорення книг, спільні читацькі перформанси й інші ігрові форми, засновані на читанні, сприяють соціалізації та налагодженню спілкування персонажа з його оточенням. Якщо письмо слугує способом фіксувати певний уже пережити досвід, то читання є інструментом здобуття нового досвіду, що підкреслює взаємозв'язок і взаємодоповнюваний характер цих процесів.

Однією з вагомих характеристик художньої репрезентації читання і письма є металітературність. Конструювання юного персонажа, котрий читає та пише, має особливий металітературний вплив на структуру твору. Як слушно зауважує Пітер Гант, «зрештою, самоствердження читача та письменника шляхом інтеграції їх самих у власні вигадки є неминучим, і, незважаючи на зміни медіа та концепцій грамотності, основний образ “читач книги в книзі” ніколи не буде повністю втраченим»⁷⁵ (Hunt, 2015, с. 27). Крізь свідомість персонажів автор має змогу розкрити механізми функціонування літератури в сучасному світі,

⁷⁵ ...the self-endorsement of the reader and writer by building themselves into their own fictions is inevitable, and whatever the whirl of changing media and changing concepts of literacy, the core image of the child-and-the-book in the book will never be totally lost.

продемонструвати, як читацькі практики розвивають письменницьку майстерність, а також підкреслити діалогічний характер літературного процесу з огляду на стрімкий розвиток інформаційних технологій і медіапрактик.

Багатогранний образ персонажа, котрий розвиває свій творчий потенціал під впливом читання, спостерігаємо в повісті Наталії Ясіновської «Таємниця схованого острова» (видавництво «Віват», 2020). У центрі сюжету – дванадцятирічна Мар'яна, чия родина постійно переїжджає в різні штати США через роботу батька. Одного разу йому пропонують працювати на Багамських островах і, змушена покинути своїх друзів та рідну школу, Мар'яна знову переїжджає.

Одним із найбільших захоплень у житті головної героїні є читання: «...коли читаю, то не помічаю, що відбувається довкола» (Ясіновська, 2020, с. 12). Про це свідчить лектура, яку вона опрацьовує. До неї належать «Місто тисячі дверей» Володимира Арєнєва, «Мандрівний замок Хаула» Діани Вінн Джонс, «Чорнильне серце» Корнелії Функе та ін. Також персонажка має низку сформованих читацьких звичок: завжди носить із собою книгу в рюкзаку, любить читати в тиші, надає перевагу паперовим книгам над електронними. Батьки головної героїні підтримують розвиток її зацікавлень, у сім'ї Мар'яна навіть має особливе прізвисько – Повелителька книжок.

Чільне місце в художній структурі твору мають листи, якими головна героїня обмінюється зі своєю подругою Дженні. З-поміж їхніх тем для обговорення – облаштування в новому місті, шкільні новини, прочитані книги. Також для подруг особливе значення має спосіб листування. Вони домовилися обмінюватися саме паперовими листами замість електронних, як дружній ритуал, що підкреслює особливий зв'язок між адресаткою й адресанткою. Наприклад, у новому листі до Мар'яни Дженні зауважує: «Так радісно отримувати від тебе справжні листи <...> я читаю їх, ніби книжку. І щоразу чекаю продовження» (Ясіновська, 2020, с. 73). Важливо, що такі формулювання в листах вказують не лише на те, що подруги сумують одна за одною та надсилають цікаві за змістом листи, а й на те, що в обох під впливом читання книжок розвивається творчий потенціал для написання власних історій. Таку тенденцію спостерігаємо в листі, у якому Дженні переповідає

ідею сюжету для нового оповідання або ж коли Мар'яна пригадує, що подружки домовлялися разом написати історію та подати її на письменницький конкурс.

Розвиток творчої уяви персонажки під впливом читання спостерігаємо на прикладі низки епізодів у творі. На прохання мами дівчина має створити декор для десерту на кондитерський конкурс. Ідея для оформлення народжується в Мар'яні під натхненням від образу замку із книжки «Вівторки в замку» Джесіки Дей Джордж. Вона створює на кексику композицію з різних кольорів крему: «Вежі й мури були синьо-фіолетові, з чорничним сиропом <...> Одна з фігурок була в червоній сукні з глазури – ну точно Селі з книжки» (Ясіновська, 2020, с. 38). Таке перенесення літературних образів із прочитаних книг у реальний світ через творчу діяльність засвідчує, що читання стає для Мар'яни джерелом натхнення і творчого самовираження. На окрему увагу заслуговують епізоди, у яких Мар'яна доглядає за молодшою сестрою та її подругою, поки батьки на роботі. Серед інтерактивних занять, які персонажка пропонує дітям, спільне читання, а також гра зі створення власних історій: «Ми почали малювати на піску історії. Спочатку хтось один щось малює <...> Інший поряд малює ще одну картинку і розповідає, як вона пов'язана з першим малюнком <...> доки не закінчиться історія» (Ясіновська, 2020, с. 117). Такий формат гри є спільним сторителінгом – творчою діяльністю, у якій кожен із учасників може одночасно бути автором та інтерпретатором історії, беручи до уваги вже створене та продовжуючи розвиток сюжетної лінії.

Окрім сформованих читацьких звичок, тематичних розмов із друзями та інтерактивних творчих ігор, значну увагу головна героїня приділяє простору для читання, про що свідчить епізод знайомства з новим помешканням на Багамах на початку оповіді. Вивчаючи будинок, кожен поверх та кімнати, персонажі помічають дивні зміни то в кольорі стін, то в інтер'єрі: «Вам не здається, що він живий?» (Ясіновська, 2020, с. 13), – схвильовано коментує мама Мар'яни, оглядаючи черговий куточок. Повернувшись до однієї з кімнат, яку вже оглянула, головна персонажка помічає, що простір трансформувався й тепер має вигляд кімнати її мрії: «...письмовий стіл із купою-купежною шухлядок <...> для безлічі моїх ручок, олівців, блокнотів <...> У куточку – невеликий, але в той же час досить просторий

намет-халабуда з матрацом на підлозі і лампою-метеликом усередині. Суперзручно для читання!» (Ясіновська, 2020, с. 14). Під час читання в наметі дівчина фіксує свої відчуття: «Мені подобалося відчуття захищеності та відокремленості від решти світу. Коли я читаю в наметі, то геть занурююся в книжку» (Ясіновська, 2020, с. 72). Відтак головна героїня усвідомлює, що читання потребує особливого простору, і читацький куточок в її новій кімнаті слугує саме тим затишним та атмосферним місцем для усамітнення з книгою.

Варто додати, що будинок справді має свої особливості і є порталом між реальним та чарівним світом, про що згодом дізналася Мар'яна. Однієї ночі персонажка прокинулася від відчуття присутності стороннього в кімнаті: «До мене підійшла дівчина мого віку <...> темно-сині очі дивилися з сумом і надією» (Ясіновська, 2020, с. 24). У згаданому епізоді описано перше знайомство з героїнею Кікі – дівчиною, котра багато років тому мешкала в тому ж будинку, і коли його майже вщент зруйнував ураган, її врятували й забрали у свій світ чарівники Бен та Емілія. Дівчина була вдячна за порятунок, проте її туга за домом зростала. Якщо в магічному світі час мав сповільнену дію, і Кікі на вигляд мала років дванадцять, то в реальному часі вона вже мала б доживати віку. Кікі звертається до Мар'яни за допомогою – здійснити найзаповітніше бажання і повернути її в рідний світ перед смертю.

Розгортання сюжету відбувається навколо основного завдання Мар'яни – відшукати відповідний спосіб переходу між світами, який спрацює для переправлення Кікі. На думку чарівників Бена та Емілії, з таким завданням може впоратися лише юна особистість зі значним читацьким досвідом і багатою уявою. Відтак Мар'яна повинна перечитати чимало фентезійних книг і дослідити, як герої пересуваються з реального в магічний світ і навпаки. Вона виокремлює низку способів, серед яких магичні артефакти, як-от годинник, або ж фізичні портали, як-от двері чи стіна: «У «Чорнильному серці» Корнелії Функе Мо вичитав книжкового героя у наш світ <...> У «Місті тисячі дверей» Арєнєва Юхимко з нашого світу в чарівний переходив через двері» (Ясіновська, 2020, с. 164). За результатами читацького дослідження Мар'яна приймає рішення знайти амулет, який би став

провідником Кікі в реальний світ. Обійшовши всі антикварні крамниці острова, дівчині вдається знайти стару ляльку ручної роботи. Її колись пошила для Кікі мама, котра була вправною майстринею: «Раніше острів називали Ляльковим, бо на ньому мешкала дивовижна жінка <...> Гадаю, ця лялька – її робота» (Ясіновська, 2020, с. 173). Єдиним викликом, що залишається перед героями, питання, за яким механізмом лялька-амулет має спрацювати. Не знайшовши відповіді в книжках, Мар'яна приймає рішення написати власну історію про дівчинку Кікі та її життєві перипетії, що фігурує в основному тексті як окрема вставна оповідь: «...розгорнула новий зошит на спіральці – я його купила, бо хотіла записувати свої думки, а може, навіть почати писати книжку. Він лежав і чекав свого часу. От і дочекався <...> Це має бути магія» (Ясіновська, 2020, с. 190). Остання фраза є своєрідним натяком на те, що майбутня історія буде створена в жанрі фентезі. Як зауважує Зоряна Годунок, «фентезі дістає з глибин нашої свідомості щось таке, що вірить, що слово значно більш могутнє, ніж ми знаємо» (Годунок, 2025, с. 125). У випадку Мар'яни це переконання відображене в практичній дії – створенні тексту, який набуває реальної магічної сили. В історії Мар'яни лялька починає працювати як амулет, коли Кікі бере її до рук і тричі промовляє слова: «Із світом чарів прощаюся й назавжди додому вертаюся» (Ясіновська, 2020, с. 193). Відповідно до запропонованої типології Лінди Парсонс і Леслі Колабуччі щодо мотивації персонажа вдатися до письма, Мар'яна керується кількома причинами. Насамперед дівчина прагне вплинути на несправедливі умови, у яких перебуває Кікі, не маючи змоги повернутися у свій світ. Також вона має письменницьку свідомість, яка розвивається під впливом читацьких практик, і розуміє, що їй під силу використати свій творчий потенціал задля порятунку товаришки.

Якщо для Кікі написана історія стає порятунком, то для Мар'яни слугує першим кроком в утвердженні її письменницької ідентичності. Повернувшись у свій світ, Кікі востаннє гуляла будинком, переходила з кімнати в кімнату й поступово старіла, досягаючи свого реального віку. На прощання вона звернулася до Мар'яни з останнім проханням: «Коли відчуєш, що готова, а мене, напевно, ще кілька років, допиши нашу історію. Ти зможеш» (Ясіновська, 2020, с. 196). Відтак

остання частина книги Наталії Ясіновської слугує післямовою від авторки Мар'яни до реального реципієнта: «Як бачите <...> я написала книжку. Дженні зраділа, що також може долучитися і запропонувала доповнити оповідь нашим листуванням» (Ясіновська, 2020, с. 206). Отож головна персонажка репрезентує поєднання читацької та авторської свідомості, а вся історія є водночас сюжетом книги і ретроспективою на події, що призвели до її створення. Фактично Мар'яну можна схарактеризувати як метаперсонажа, котрий усвідомлює свою роль автора в художній структурі твору. Це засвідчує не лише післямова, у якій спостерігаємо пряме звертання до читача, а й інші прямі покликання по всьому тексту, як-от: «А взагалі у мене таке дивне відчуття, ніби я потрапила до якоїсь книжки» (Ясіновська, 2020, с. 22), «Якби Бен із Емілією не почули її плачу крізь час і простір у своєму світі, то я б ніколи не зустріла Кікі, не потрапила б на Схований острів і не написала б цієї книжки» (Ясіновська, 2020, с. 33). Таке самоусвідомлення персонажки щодо власної письменницької ролі, виражене в різних сюжетних епізодах, створює певний ефект металітературної гри, у якій лінія розмежування фікції та реальності стирається. Як зазначає Анна Савина, «метаперсонажність можливо визначати як один із виявів літературної саморефлексії та відповідно металітературності» (Савина, 2024, с. 8). Вважаємо, що цей прийом є виразним прикладом того, як читацький досвід може трансформуватися у власну творчість. Також він сприяє розвитку багаторівневого діалогу між автором, персонажем і читачем, підкреслюючи циклічну природу літературного процесу, де читач може стати письменником, а написаний твір – новим об'єктом для читання та інтерпретації.

Отже, аналіз читацьких і письменницьких практик у літературі для дітей і юнацтва увиразнює взаємозв'язок між цими процесами та їх трансформаційний потенціал у процесі розвитку юних персонажів. Персонажі, котрі взаємодіють із літературою через читання, здатні активно розвивати свій творчий потенціал. Як наслідок, підтверджуючи слова Ролана Барта, констатуємо, що читання стає для них процесом продукування, пригодою письма.

Головна героїня повісті Наталії Ясіновської «Таємниця схованого острова» Мар'яна репрезентує тип персонажа-письменника, чия ідентичність формується

під впливом читацьких практик – сформованих звичок і ритуалів, особливого читацького простору. Тож її прізвисько Повелителька книжок відображає взаємопов'язані іпостасі читачки й письменниці.

Мотивація до письма виникає в Мар'яни з кількох причин: протидія несправедливості (допомога Кікі повернутися з магічного світу в реальний), реалізація письменницької свідомості (розвиненої через інтенсивне читання) та утвердження авторської ідентичності. Самоусвідомлення Мар'яни щодо власної ролі у вигаданій історії, підтверджене особливими конструкціями звертання до зовнішнього реципієнта, дають змогу стверджувати, що вона репрезентує тип метаперсонажа. Інші металітературні елементи, як-от вставні листи до подруги, чи вставна першоісторія про Кікі також утворюють складну наративну структуру, що розмиває межі між вигадкою та реальністю.

Можемо констатувати, що конструювання персонажів, залучених і до читання, і до письма, слугують цінною ілюстрацією того, як ці процеси можуть надихати на розвиток власного творчого потенціалу, креативності, а також пропонувати рішення складних проблем, сприяти розбудові соціальних зв'язків тощо. Крім того, вони пропонують зовнішнім реципієнтам моделі для розуміння циклічної природи літературної взаємодії, в основі якої – безперервний діалог між автором, текстом і читачем.

3.3. Вплив читання на формування аксіологічної картини світу персонажів дитячої літератури

Читання як комплексний процес впливу на свідомість індивіда здатне розвивати творчу уяву, світоглядні переконання та соціальні навички. На думку Світлани Кочерги, «художня література, – це завжди напружене поле пізнання вічних питань та актуальних проблем, що поряд з наукою фіксує інтелектуальний поступ людства» (Кочерга, 2017, с. 36). Наталія Дев'ятко зазначає, що «для того, щоб особистість виросла гармонійною <...> могла відповідати на складні виклики сучасного світу, вона повинна мати актуалізовану сферу світоглядних кодів як на загальнолюдському, так і на національному рівнях» (Дев'ятко, 2024, с. 93). Сюжети

сучасної української літератури для дітей і юнацтва охоплюють широкий спектр проблемно-тематичних аспектів – від класичних конфліктів між добром і злом, дилеми вибору між правдою і брехнею до ситуацій, близьких сьогоденню сучасної юної особистості, серед яких – соціалізація в колі однолітків, міжпоколіннєві взаємини в родині, інакшість тощо. Тетяна Качак слушно зазначає, що «моделі поведінки героїв як новий емоційний досвід для читачів також можуть бути визначальними сегментами у формуванні ціннісних орієнтацій, світогляду» (Качак, 2022, с. 255). Нерідко персонажі дитячих творів опиняються в непростих ситуаціях, розібратися в яких допомагає читання книг. Професорка Елен Спольскі зауважує, що «художня література, як їжа чи сон, допомагають нам зберігати рівновагу в мінливому й часто загрозливому світі»⁷⁶ (Spolski, 2015, с. 24). Читання літератури формує у свідомості реципієнта ціннісні орієнтири, засновані на таких фундаментальних аксіологічних домінантах, як емпатія, толерантність, відданість власним переконанням, що може безпосередньо впливати на рішення й дії в реальних життєвих умовах.

У світлі проблеми формування аксіологічної картини світу особистості під впливом читацьких практик варто звернутися до наукових міркувань професорки університету у Вустері (Англія) Джудіт Елкін. Понад двадцять років вона працювала з бібліотекарями, вчителями, учнями та студентами у Великій Британії та інших країнах, вивчаючи кореляцію читацького досвіду та усвідомлення власних цінностей. Дослідниця зазначає, що «читання дає змогу втекти від реальності, але водночас допомагає нам побудувати зв'язок із цим світом, краще розуміти природу людини й отримувати уявлення про життя»⁷⁷ (Elkin, 2006, с. 158). Джудіт Елкін переконана, що завдяки читацьким практикам людина може вповні зрозуміти особливості міжособистісних і міжкультурних взаємозв'язків, а також осмислювати моральні кодекси й духовні цінності. За результатами власних

⁷⁶ ...works of the imagination along with food and sleep, help us keep our balance in a changing and often threatening world.

⁷⁷ Reading offers an escape from the world, but it also helps us place ourselves in relationship with the world, giving a better understanding of human nature and insight into life.

спостережень і досліджень, науковиця виокремлює низку функцій читання, які, на її думку, більшою чи меншою мірою впливають на формування аксіологічної картини світу індивіда:

1) **мовний та слуховий стимул** (Language and Audio Stimulus). Ця функція поєднує процеси читання та розповідання історій, що позитивно впливають на набуття навичок письма й усного мовлення.

2) **візуальний стимул** (Visual Stimulus). Ілюстрації до книг виразно доповнюють зміст прочитаного, допомагаючи через розглядання малюнків сконцентрувати увагу на осягненні тексту.

3) **розвиток уяви** (Enrichment to the Imagination). Ця функція виконує широкий спектр завдань. Джудіт Елкін переконана, що збагачення уяви пов'язане з емоційним сприйняттям. Відтак читання допомагає розвинути співчуття до персонажів чи радість за них, розуміння сюжетних колізій, а також сприяти расовому та культурному порозумінню через позитивні рольові моделі, представлені у творі.

4) **спосіб світоглядного розвитку** (Way of Widening Horizons). Читання сприяє отриманню певного досвіду, коли реципієнт переживає нові емоції та страхи, і, осмислюючи досвід персонажів, шукає відповіді на нові питання і виклики. Дослідниця зазначає, що читання здатне розвивати й виховувати різний спектр емоцій – страх, жадібність, любов, добро та зло.

5) **отримання інформації** (Provision of Information). Вказана функція пов'язана з процесом здобуття нових знань, адже читання здатне стимулювати зацікавлення певною темою, породжувати питання й розмірковування над нею. На думку дослідниці, читання є процесом природного навчання.

6) **соціальний розвиток** (Social Development). У цьому аспекті Джудіт Елкін розглядає читання як соціальний процес, що створює відчуття належності до певної спільноти. Вона наводить приклад родинного читання як спільного проведення часу й можливості розділити радість від взаємодії з книгою. Також дослідниця відзначає, що такий спосіб читацьких практик є продуктивним стимулом до навчання і розвитку звички читати впродовж усього життя. «Книги можуть

демонструвати цінність різних культур і показувати схожість між дітьми, які граються, навчаються та зростають у будь-якому куточку світу»⁷⁸ (Elkin, 2006, с. 159).

7) **компенсація труднощів дорослішання** (Compensation of the Difficulties of Growing Up). Ця функція насамперед означає цінність літератури з погляду психологічного розвитку індивіда, допомагаючи реципієнту в межах художнього світу пережити певний болісний чи складний досвід. Дослідниця відзначає важливість цієї функції для підліткової цільової аудиторії читачів, зазначаючи, що завдяки процесу читання юний реципієнт може досліджувати свою ідентичність або ж мати спосіб побути наодинці із собою (Elkin, 2006).

Отож Джудіт Елкін зазначає, що наведені функції читання ілюструють важливість впливу, який може мати цей процес на свідомість юного реципієнта, його творчий потенціал, уявлення про навколишнє середовище й соціум у надзвичайно мінливому та динамічному розвитку світу. Запропоновані функції читання можуть слугувати інструментарієм для аналізу механізмів формування аксіологічної картини світу персонажів сучасної української літератури для дітей і підлітків.

Серед творів для дітей та юнацтва маємо низку прикладів, коли в процесі знайомства з літературними творами персонажі переживають трансформацію своїх ціннісних орієнтирів, рефлексують про те, як досвід героїв, про котрих вони читають, корелюється з їхнім досвідом, що можна почерпнути для вирішення власних життєвих труднощів. Наприклад, доцільно пригадати головну персонажку твору Марка Лівіна «Космос, прийом» Зоряну. Для неї читання є терапевтичним процесом, який допомагає осмислити власні переживання і пізнавати себе. Дівчина неодноразово перечитує улюблену книгу «На північ від заходу» та захоплюється особистістю головного героя: «втілення мрій будь-якого підлітка. Вільний, сміливий. Нестримний, живий» (Лівін, 2024, с. 13). За сюжетом Дані тікає з притулку, щоб втілювати свої мрії – стати музикантом, проте у фіналі історії поліція

⁷⁸ Books can demonstrate the value of different cultures and show the similarities between children playing, learning, and growing up anywhere in the world.

та соціальні служби знаходять хлопця. Зоряна ж у свій спосіб трактує такий сюжетний поворот, роблячи висновок, що «творчість та пригоди не живуть у неволі, а поки тебе обмежують люди, які думають, що знають, як для тебе краще, немає сенсу навіть намагатися» (Лівін, 2024, с. 14). Такі міркування суголосьні з життєвою історією персонажки, адже вона вважає, що друзі не розуміють її, а мама приховує чимало таємниць про рідного батька Зоряни й обмежує її право пізнати останнього. З огляду на запропоновані функції за Елкін, головна персонажка твору Марка Лівіна найчастіше вдається до читацьких практик для соціального розвитку: «Ніхто з нашої компанії насправді не знав, що я відчуваю. Нікому було невтямки, що я захоплююся книжкою про підлітка, який подорожував лісами, пишу сумні пісні для укулеле» (Лівін, 2024, с. 34). У цьому світлі читання є для Зоряни способом ідентифікувати себе як частину певної спільноти, виокремити схожі риси з головним героєм, щоб компенсувати нестачу спілкування та можливості поділитися своїми відчуттями в реальному житті. Важливою також є функція «Компенсація труднощів дорослішання», адже в читанні Зоряна знаходить спосіб осмислити болісні проблеми, як-от відсутність батька. Дані слугує для неї рольовою моделлю, адже сам утративши батьків, приймає сміливі рішення віднайти в житті заняття, яке зробить його щасливим. Зоряна ж розуміє, що в її житті тим самим сміливим рішенням можуть стати пошуки батька, адже це допоможе їй пізнати власну ідентичність.

Окремо варто згадати діалогію Наталії Ясіновської про підлітку Олесю «Любов, дідусь і помідори» та «Любов, Америка і світло». У першій частині історії знаковим для Олесі є читання роману Джона Гріна «Провина зірок», сюжет якого суголосьний із досвідом, який переживає родина дівчини через хворобу дідуса. Персонажка в різний спосіб намагається дізнатися інформацію про рак, зокрема через читання художньої прози. Водночас виголошення монологу з уривків згаданого твору на шкільному вечорі стає способом відрефлексувати свої хвилювання. Відповідно до функцій читання за Джудіт Елкін, для Олесі вагоме значення має отримання інформації, спосіб світоглядного розвитку, розвиток уяви. У другій частині твору представлені схожі функції – читання залишається одним із

ключових хобі головної героїні, з яким пов'язані її активності, зокрема участь у читацькому театрі.

Вплив читання на формування аксіологічної картини світу персонажів вдало продемонстровано у творі «Ми повертаємось додому» Дзвінки Матіяш («Видавництво Старого Лева», 2024). У центрі сюжету – десятирічна Агата, котра любить навчатися, досліджувати світ навколо та вигадувати історії: «Навчання й пізнання смачне. На сьогодні це один із моїх улюблених смаків. Хоча я ніколи не відмовлюсь від бабусиних котлет» (Матіяш, 2024, с. 22). Дівчина мріє стати вчителькою, щоб допомогти своїм учням полюбити навчання: «у мене в розкладі обов'язково буде урок, що зватиметься “радість життя” <...> Хтось буде надувати повітряні кульки і запускати їх під стелю <...> Хтось сяде в кутку на пуфі й читатиме книжку» (Матіяш, 2024, с. 48). З-поміж інших предметів, які персонажка хотіла б додати до шкільної програми, вона згадує хмарознавство й уроки тиші. Сама ж Агата в школі нерідко зазнає глузувань із боку однокласників через свою любов до навчання.

З початком російського повномасштабного вторгнення в Україну дівчина з мамою вимушені евакуюватися до Польщі. У будинку для переміщених осіб Агата знайомиться із жінкою, котру називає Феєю: «Я ніколи раніше не бачила фей, але як тільки подивилась на неї, відразу знала, що це вона» (Матіяш, 2024, с. 53). Вони проводять багато часу разом – розмовляють, діляться таємницями, читають книги та обговорюють їх. Читання для них постає спільною практикою, у межах якої Фея читає вголос, Агата ж – слухає. Юна персонажка зазначає, що самотійно читати не любить: «Читаю повільно й нерозбірливо. Всі слова у мене зливаються в одне, а ще я ніколи не роблю пауз там, де коми й тире» (Матіяш, 2024, с. 55). Агата навіть запитує у Феї, чому взагалі потрібно читати книжки, мотивуючи своє питання тим, що її життя і так схоже на книжку. Поступово знайомлячись із персонажами тих чи тих книг, розмірковуючи про сюжетні перипетії, дівчина розуміє, що читання є помічником у пізнанні світу. Важливе значення також має читацький досвід Феї: «...читаючи книжки, вона багато навчилась і знайшла справжніх друзів <...> як це у книжках можна знайти друзів? Але зараз уже трохи розумію, як таке може бути»

(Матіяш, 2024, с. 55). Відтак що більше книг читають товаришки, то чіткіше Агата розуміє, яке місце читання посідає в її житті. Варто зазначити, що дівчина емоційно переживає та осмислює досвід книжкових героїв, про яких дізнається. Так, історія про дівчинку із синдромом Дауна Мишку вразила Агату й породила чимало міркувань про родинні цінності, зовнішню красу та красу внутрішню, батьківську любов і любов Бога до людини: «Книжка закінчилася тим, що Мишка дуже захворіла й померла <...> А її батьки нарешті побачили метелика <...> і зрозуміли, що вони знали тільки зовнішню оболонку своєї дочки. А справжня краса Мишки була так глибоко захована <...> її бачив лише Бог» (Матіяш, 2024, с. 56). Отож під впливом спільного читання з Феєю головна персонажка трансформує своє ставлення до цього процесу: «Фея читала мені вголос, і кожна історія трохи змінювала моє життя, хоча раніше я б ніколи в таке не повірила» (Матіяш, 2024, с. 56). Відповідно до системи Джудіт Елкін, для Агати продуктивною є функція читання як способу світоглядного розвитку та соціалізації (взаємодія з Феєю). Через репрезентовану читацьку модель, у якій присутній читач і слухач, також активізується функція мовного й слухового стимулу. Окремо варто згадати про функцію «Компенсація труднощів дорослішання», адже чимало міркувань, породжених історіями книжкових персонажів, пов'язані з досвідом проживання війни та суму за домівкою. Також у цьому світлі важливим є місце, у якому відбувається читання (у будинку для вимушено переміщених осіб за кордоном), що також увиразнює згадану функцію.

Варто додати, що персонажки не лише читають книги, а й обговорюють життєвий і творчий шлях письменників та інших митців. Наприклад, у творі наведено низку епізодів зі згадкою про шведську дитячу письменницю Астрід Ліндгрєн. Агата симпатизує Астрід та виокремлює подібні риси між ними: «У дечому ми з Астрід схожі, бо я так само, як вона, люблю вилізати на дерева і сміятись» (Матіяш, 2024, с. 88). Окремо у творі є згадки про художників, як-от Сальвадора Далі, Марію Примаченко, дизайнерку Айріс Апфель та ін.

Можна стверджувати, що дискусії і дружні розмови Агати та Феї, засновані здебільшого на обговоренні прочитаних книг, позитивно впливають на розвиток

творчої уяви дівчинки. Це засвідчують епізоди її спілкування з уявним другом Рю: «Фея казала, що невидиме треба бачити внутрішнім зором або очима серця. І що одного дня у мене все вийде <...> я не вірила <...> Поки одного дня не побачила Рю» (Матіяш, 2024, с. 54). На особливу увагу заслуговує епізод, у якому Агата й Рю розмірковують про те, чому виникає поезія та як поетичне слово здатне впливати на світосприйняття людини. Персонажка асоціює вірші з дивами, «з невидимим і з Богом» (Матіяш, 2024, с. 15). Завдяки Рю дівчина дізнається, що створення поезії не обов'язково має бути підпорядковане традиційним правилам силабо-тоніки, адже вірш може налічувати навіть одне слово. Проте надзвичайно важливими є образи та відчуття, що виринають у свідомості як наслідок від сприймання почутого. Так, Рю декламує поезію «Дорога», яка породжує в Агати спогади про прогулянки з дідусем босоніж стежкою. Цей спогад вдало ілюструє функцію «Компенсація труднощів дорослішання» за Джудіт Елкін, адже пов'язаний із періодом у житті персонажки до початку повномасштабної війни. Отож можна вважати, що поезія виконує терапевтичну функцію і допомагає Агаті зберегти зв'язок із домом в умовах вимушеного переселення.

Попри те що у творі не натрапляємо на прямі текстуальні згадки, які б безпосередньо пов'язувати читацькі практики головної персонажки з появою Рю, можна констатувати наявність імпліцитних вказівок на цей вплив. Передусім, численні натяки спостерігаємо в діалогах Агати та Рю, як-от «Розум – це я. Я є розум» (Матіяш, 2024, с. 12). З огляду на перший епізод, у якому згадано появу Рю, вважаємо, що уявний друг є наслідком творчої уяви, яку Агата розвивала під час інтенсивних читацьких практик із Феєю, зокрема, після її настанови «невидиме бачити серцем».

Важливе місце також посідає діалог Агати з однокласницею, у якому персонажка аргументує існування Рю, безпосередньо апелюючи до прочитаної книжки Астрід Ліндгрєн «Малий і Карлсон, що живе на даху»: «От у Малого був невидимий друг Карлсон. Батьки Карлсона не бачили. А Малий його бачив» <...> Ти ж читала книжку, яку написала письменниця Астрід Ліндгрєн <...> Там про це розповідається» (Матіяш, 2024, с. 81). Саме через свої знання літератури дівчинка

формує переконання, що «невидиме можна бачити серцем» і знаходить підтвердження своїм почуттям у творі письменниці, чия особистість імпонує дівчинці. Отож література слугує для Агати інструментом пізнання та осмислення власного внутрішнього світу, який репрезентовано через появу вигаданого друга Рю. На прикладі його образу вдало продемонстровано, що результатом читання нерідко є процес рефлексії та внутрішнього діалогу із самими собою, що впливає на формування власної ідентичності та світогляду в складних життєвих обставинах.

Наведений приклад про уявного друга активізує функцію розвитку творчої уяви за Елкін. Також ця функція реалізована в епізодах, коли Агата починає створювати власні історії: «Часом вигадую історії, героїні яких дуже схожі на мене. Але це все одно не я» (Матіяш, 2024, с. 4). Вагоме значення має історія про дівчину Августину, котра, як і Агата, має невидимого друга на ім'я Хух: «трохи схожого на Рю – і водночас ніскільки на нього не схожого» (Матіяш, 2024, с. 13). Варто звернути увагу на фонетичну схожість імені, яке Агата вибирає для героїні свого оповідання. Фактично наведений приклад демонструє, як читання і творчість можуть створювати простір для проєкції власної особистості. Адже можна стверджувати, що Августина є «alter ego» Агати, а рішенням створити їй уявного друга дівчина легітимізує власний досвід. Вважаємо, що така художня модель безпосередньо інспірована знаннями сюжету твору Астрід Ліндгрен про Малого й Карлсона. Тож цей досвід дає змогу Агаті, з одного боку, осмислювати власний внутрішній світ, а з іншого боку, створювати нові художні реальності. Це демонструє комплексний вплив літератури на формування аксіологічної картини світу персонажки через послідовний процес – сприйняття тексту шведської письменниці, його внутрішнє засвоєння й інтерпретація через появу уявного друга Рю, і подальше творче вираження у власних історіях (про Августину).

Проведений аналіз засвідчує, що в сучасній українській літературі для дітей і підлітків читання зображено як комплексний процес формування аксіологічної картини світу, який впливає на всі аспекти розвитку особистості: емоційний, інтелектуальний, соціальний, духовний, творчий тощо. На прикладі творів Марка Лівіна «Космос, прийом», Наталії Ясіновської «Любов, дідусь і помідори» та

«Любов, Америка і світло», Дзвінки Матіаш «Ми повертаємось додому» схарактеризовано, як читання активізує різноманітні механізми формування ціннісних орієнтирів особистості.

У ході аналізу свою продуктивність показала класифікація, яку запропонувала британська дослідниця Джудіт Елкін. Класифікація налічує сім функцій читання, які впливають на розвиток аксіологічної картини світу юного читача. Найбільше у вивчених творах репрезентовані чотири функції: 1) компенсація труднощів дорослішання; 2) розвиток творчої уяви; 3) соціальний розвиток; 4) спосіб світоглядного зростання. Література слугує для персонажів потужним терапевтичним інструментом у кризових ситуаціях: війна й вимушене переселення (Агата з твору «Ми повертаємось додому»), пошуки батька та самоідентифікація (Зоряна з твору «Космос, прийом»), хвороба близьких (Олеся з твору «Любов, дідусь і помідори»). Читання допомагає їм зберегти психологічну рівновагу і на основі прочитаного сформувати власні стратегії подолання життєвих труднощів. Спорадично у творах спостерігаємо й інші функції читацьких практик: мовний стимул, візуальний стимул, отримання інформації.

Варто згадати й про металітературний вимір проаналізованих творів, який, зокрема, репрезентований у повісті Дзвінки Матіаш. Письменниця відображає повний цикл формування літературного досвіду – від моменту спільного читання Агати й Феї, самостійного осмислення сюжетних колізій (історії про Карлсона, Мишку та ін.) до творчого самовираження (уявний друга й створення оповідань про Августину та Хуха). Цей приклад вдало підкреслює, що читацькі практики можуть слугувати механізмом формування світогляду.

Досвід Агати демонструє трансформацію в ставленні до читання – від нерозуміння сутності цієї практики до усвідомлення її впливу на формування ціннісних орієнтирів. Так, під впливом читання Агата розвиває свою творчу уяву, вигадує друга Рю, у діалогах із яким (а фактично із собою) розмірковує про такі поняття, як дружба, вірність, шкода від війни, туга за домом тощо. Розвинена фантазія допомагає дівчині також писати власні історії. Така динаміка зміни поглядів демонструє формування нової якості взаємодії з текстом, коли читання

стає не лише розвагою чи способом отримання інформації, але й інструментом самопізнання.

Отже, література допомагає персонажам формувати стійкі ціннісні орієнтири в умовах суспільних трансформацій та особистісних випробувань. Так, Зоряна із твору «Космос, прийом» завдяки читанню приймає сміливе рішення знайти власного батька, а головний герой улюбленої книги – Дані – слугує для неї рольовою моделлю, орієнтиром щодо того, як змінювати себе попри виклики та робити складний життєвий вибір. Персонажка Олеся з повісті «Любов, дідусь і помідори» вбачає в читанні спосіб дізнатися важливу інформацію, а також відрефлексувати внутрішні переживання. Читання також слугує підбадьоренням в родині Олесі, коли дівчинка читає дідусеві їхні улюблені книги.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі здійснено спробу сформувати типологію персонажів-читачів у художніх творах для дітей і юнацтва. Для виконання цього завдання було виокремлено низку критеріїв, орієнтиром для яких стали наукові розробки Міке Баль, Луїзи М. Розенблат. Критерії охоплюють і читацькі практики, і власне специфіку персонажа. Для характеристики репрезентації читання застосовано три критерії: 1) моделі читання; 2) соціальний контекст читання; 3) наративний потенціал читання. Щоб проаналізувати наміри й вплив читання на персонажа, виокремлено два критерії: 1) мотивація персонажа до читання; 2) трансформація персонажа під впливом читання.

На основі цих критеріїв виокремлено чотири типи персонажів-читачів зі своєю специфікою: 1) дослідник – персонаж, котрому притаманний критичний погляд на прочитане, навички інтерпретації, схильність ставити питання про свої життєві ситуації і шукати відповіді в книжках; 2) майбутній автор – персонаж, котрий під впливом читання розвиває свій творчий потенціал і починає писати власні твори; 3) емпат – персонаж, який передусім шукає емоційного зв'язку з текстом та персонажами, а також відчуває різний спектр емоцій під впливом прочитаного; 4) виконавець (перформер) – персонаж, котрий використовує

інтерактивні підходи до взаємодії з текстом, нерідко залучаючи до процесу читання широке коло персонажів.

Запропонована типологія базована на обмеженій кількості творів, тож цілком природно, що вона не є вичерпною чи завершеною. Водночас персонажі одного й того ж твору можуть поєднувати в собі риси різних типів або еволюціонувати від одного типу до іншого протягом розвитку сюжету. Такі трансформації засвідчують складність і багатовимірність художньої репрезентації читання в літературі для дітей і підлітків.

Окрему увагу присвячено дослідженню взаємовпливів процесів читання та письма на характери персонажів і їх бажання розвивати навички художньої творчості під впливом читацьких практик. Тип персонажа-майбутнього автора вдало репрезентує Мар'яна, головна героїня повісті Наталії Ясіновської «Таємниця схованого острова». З іпостасі читачки, яка досліджує фентезійну літературу, щоб допомогти своїй товаришці Кікі, вона перевтілюється в авторку й самостійно вигадує чарівну історію, яка згодом лягає в основу її книги. Мар'яна репрезентує тип метаперсонажа, який усвідомлює власну роль у вигаданій історії. Приклад Мар'яни демонструє, що конструювання персонажів, залучених і до читання, і до письма, слугують цінною ілюстрацією того, як ці процеси можуть надихати на розвиток власного творчого потенціалу, креативності, а також пропонувати рішення складних проблем, сприяти розбудові соціальних зв'язків тощо. Крім того, вони пропонують зовнішнім реципієнтам моделі для розуміння циклічної природи літературної взаємодії, в основі якої – безперервний діалог між автором, текстом і читачем.

Проведений аналіз засвідчує, що в сучасній українській літературі для дітей та юнацтва читання постає комплексним механізмом формування аксіологічної картини світу, впливаючи на емоційний, інтелектуальний, соціальний і духовний розвиток особистості. На основі класифікації функцій читання Джудіт Елкін та матеріалу творів Марка Лівіна «Космос, прийом», Наталії Ясіновської «Любов, дідусь і помідори» та «Любов, Америка і світло», Дзвінки Матіяш «Ми повертаємось додому» виявлено репрезентацію чотирьох ключових функцій: 1)

компенсація труднощів дорослішання; 2) розвиток творчої уяви; 3) соціальний розвиток; 4) світоглядне зростання. Література функціонує в ролі терапевтичного інструменту для персонажів у кризових ситуаціях (війна й переселення Агати, пошуки батька Зоряною, хвороба дідуся Олесі), допомагає формувати стратегії подолання життєвих викликів та стійкі ціннісні орієнтири. Металітературний вимір, виразно представлений у повісті Дзвінки Матіяш через трансформацію читацького досвіду Агати – від нерозуміння до усвідомлення читання як інструменту самопізнання та творчого самовираження, – демонструє еволюцію взаємодії з текстом від розваги до механізму світоглядного формування.

ВИСНОВКИ

Соціокультурний феномен читання перебуває у фокусі низки гуманітарних наук – педагогіки, соціології, філософії, бібліотекознавства, літературознавства. Кожна з наукових сфер досліджує читацькі практики відповідно до власних завдань та цілей. З погляду педагогіки читання розглядають як важливу навичку, яка уможливорює набуття численних компетенцій у ході навчального процесу, а також допомагає формувати соціальні зв'язки та світоглядні орієнтири. У філософії науковці приділяють значну увагу вивченню читання як способу пізнання філософських текстів. Соціологія вивчає читання як дозвілєву практику серед інших активностей індивіда. У межах літературознавства читання стає повноправною темою для наукових дискусій у другій половині XX сторіччя, де поряд із категоріями «автор», «текст», «читач», науковці розглядають цей процес як невіддільну частину творення значення. Завдяки галузевій специфіці підходів до вивчення читання, цей феномен має міждисциплінарний характер, що актуалізує необхідність інтеграції наукових розвідок та методологічних підходів з різних дисциплін для формування цілісного розуміння його природи та функцій.

Підґрунтя для осмислення феномену читання заклали праці теоретиків XX сторіччя Ролана Барта, Вольфганга Ізера, Луїзи М. Розенблат. Сучасні науковці Аманда Бейлі, Пайві Консонен, Еліас Кройцмайр продовжують розвивати й доповнювати концепції своїх попередників. Знаковою роботою вважаємо працю Пітера Ківі «Читання як перформанс» (2006). У ній запропоновано інноваційний погляд на читання як перформативний акт, у якому, за аналогією до того, як музикант інтерпретує нотні записи, читач «виконує» текст, збагачуючи його своїми емоціями, баченням та досвідом. Ця концепція виявилася особливо продуктивною для аналізу дитячої літератури, де читання часто набуває характеру інтерактивної гри, театралізації, родинного ритуалу.

На теренах України зростання уваги до вивчення феномену читання спостерігаємо у працях мислителів XIX–XX ст. Христини Алчевської, Олександра Потебні, Василя Сухомлинського, Павла Филиповича, Івана Франка, Дмитра Чижевського. У цей період читацькі практики розглядають як явище психічне,

соціальне та духовне, що сприяє моральному вихованню та інтелектуальному розвитку особистості. Визначним українським дослідженням XXI століття є праця Марії Зубрицької «Номо Legens: читання як соціокультурний феномен» (2004), у якій комплексно й панорамно схарактеризовано проблемно-тематичні аспекти дискурсу читання.

На сьогодні поряд із теоретичним осмисленням читання значного розвитку в Україні набуває формування читацької культури завдяки діяльності державних інституцій, організацій громадянського суспільства, видавничих ініціатив. З-поміж них знакове місце посідає Український інститут книги, який системно організовує заходи з популяризації читання, проводить соціологічні дослідження, організовує грантові конкурси на підтримку читацьких ініціатив, а також реалізовує Стратегію розвитку читання спільно з Міністерством культури та стратегічних комунікацій України. Нині зростає і кількість книгарень, що є просторами знайомства з літературою через читацькі клуби, книжкові презентації та інші події. Літературні фестивалі в межах своїх програм також пропонують розмаїття подій, орієнтованих на цільову аудиторію юних читачів. Такі зусилля різних стейкхолдерів формують суспільну увагу до проблеми розвитку культури читання в Україні та опосередковано впливають на тенденцію до художньої репрезентації цього процесу у творах сучасної літератури.

Цінним матеріалом для дослідження стають художні твори для дітей та юнацтва, що налічують чимало прикладів зображення читацьких актів, образів книг та бібліотек, конструювання юних персонажів-читачів, котрі можуть слугувати рольовими моделями для зовнішніх реципієнтів у процесі осмислення їхнього читацького досвіду. Водночас така тенденція до художнього зображення читання засвідчує не лише авторські наміри продемонструвати специфіку особистісного та світоглядного зростання індивіда під впливом читацьких практик, а й у ширшому контексті є спробою відрефлексувати певні процеси, що відбуваються в літературі, чи з механізмами її творення, у взаємозв'язку з іншими мистецтвами, медіапрактиками, інформаційними технологіями. Така репрезентація є

закономірною з огляду на те, що, життя сучасної дитини також наповнене інтенсивною взаємодією з медіатекстами та цифровими платформами.

Аналіз зображення читацьких практик, що впливають на формування особистості, а також є інструментом дослідження літератури загалом, зумовив потребу розгляду поняття «металітература» – концепції про осмислення природи й структури художніх творів, в тому числі й тих, що написані для дітей та юнацтва (Пітер Гант, Робін Макколум, Аніта Мос та ін.). Попри те, що кожен із науковців у свій спосіб формує перелік ознак металітератури, можна простежити ті, що найбільше притаманні цій концепції: наративні структури, що вказують на розмаїття художніх систем; персонажі, свідомі свого статусу; сюжет, в основі якого створення книг тощо. У ширшому розумінні металітература охоплює не лише процеси письма, а й читання та досвід читача, про що свідчать міркування Лінди Гатчен та Маргарет Маккі. Відтак у персоносфері твору з'являються образи письменників, читачів, бібліотекарів, редакторів. З'ясовано, що металітература слугує інтеграційною концепцією, яка поєднує елементи наратологічного, інтертекстуального, семіотичного аналізу тощо для вивчення художньої репрезентації практик читання й письма, розвитку художньої творчості та інших процесів, що дають змогу в новому світлі поглянути на природу літератури та її функційне значення.

Одним із найбільш значущих є образ книги, що перманентно з'являється в сучасній українській літературі для дітей та юнацтва. Йому притаманна багатозначність і динаміка у розширенні функцій, які він виконує у ході розгортання сюжету. У проаналізованих творах спостерігаємо розмаїту репрезентацію образу книги: 1) портал між світами (Володимир Аренєв «Скарбничка історій», Галина Пагутяк «Книгоноші»); 2) родинний спадок (Сашко Дерманський «Різдвяна крамничка тітоньки мальви»); 3) об'єкт порятунку (Галина Вдовиченко «Містельфи»); 4) частина культурної спадщини (Галина Вдовиченко «Містельфи»); 5) символ влади та 6) магічний артефакт (Сашко Дерманський «Король Буків, або Таємниця Смарагдової Книги»). Наведений перелік не є остаточним, а лише пропонує розпочати процес глибинного осмислення образу

книги та її трансформацій відповідно до змін соціокультурного контексту й художніх завдань, які ставлять перед собою письменники.

Значне місце в процесі аналізу було відведене топосу бібліотеки. З'ясовано, що топос бібліотеки нерідко еволюціонує від класичного простору збереження знань до гетеротопії, що акумулює різні часові, культурні й соціальні виміри. Спостерігаємо тяжіння сучасних авторів до наділення бібліотечного простору додатковими функціями. Бібліотека в їхніх творах постає не лише впорядкованим місцем для зберігання книг, але й ритуалом втечі від буденності (Галина Ткачук «Моя найтихіша книжка»), полем бою між добром і злом або ж складною технологічно вибудованою віртуальною реальністю (Володимир Аренєв «Сапієнси»), книжковим шпиталем як центром соціальної консолідації та збереження культурної пам'яті (Галина Вдовиченко «Містельфи»).

Авторські стратегії щодо уведення в художній світ творів персонажів-читачів і розмаїття способів їхньої взаємодії із читаним текстом налічують чимало експериментів, метою яких, з одного боку, є більш інтерактивне залучення зовнішнього реципієнта до взаємодії з книгою для рефлексії не лише над сюжетом твору, а й над місцем читання в житті сучасного індивіда. З іншого боку, це можливість автора вибудовувати діалог зі своєю аудиторією через конструювання персонажа-читача в художній системі, який може віддзеркалювати авторський погляд на сучасний літературний процес, місце читацьких практик у його житті та діяльності тощо. З огляду на здійснений аналіз творів можемо стверджувати, що до найбільш поширених авторських експериментів зображення читання та персонажів-читачів у системі художнього твору належать:

1) інтертекстуальні зв'язки, які нерідко слугують інструментом для створення своєрідної мапи чи путівника у світ літератури, знайомлячи юного реципієнта з читанням як культурною практикою, з конкретними творами чи іменами, що стали знаковими в українському та світовому літературному процесі різних часів (твори Володимира Аренєва «Сапієнси», Оксани Луцевської «Задзеркалля», Галини Ткачук «Моя найтихіша книжка» та ін.);

2) наративні експерименти, що здатні збагачувати метатекстуальний простір творів за допомогою вставних оповідей (листів, щоденників, блогів, нотатників), щоб змінювати темпоритм історії для увиразнення особливостей різних її частин (Володимир Аренєв «Скарбничка історій»), показувати ретроспективний погляд на події, які безпосередньо не є частиною сюжету, але впливають на його розгортання (Сашко Дерманський «Король Буків, або Таємниця Смарагдової Книги»), пропонувати нову оптику на події у творі через нестандартний вибір оповідача або зміну оповідного регістру (Галина Ткачук «Блакитний записник», Таня Поставна «Листи з пошти на маяку»), доповнювати характеристику персонажів, котрі за допомогою процесів читання та письма пізнають свою особистість (Оксана Луцевська «Скелет без шафи», Марк Лівін «Космос, прийом»);

3) паратекстуальні елементи, до яких належать епіграфи, маргіналії, заголовки, QR-коди тощо увиразнюють проблемно-тематичні аспекти твору, поглиблюють дослідження персоносфери й створюють додаткові смислові виміри для інтерпретації (Володимир Аренєв «Сапієнси», «Скарбничка історій», Оксана Луцевська «Задзеркалля»). Також паратекстуальний елемент може встановлювати інтермедіальні взаємозв'язки, як-от QR-код на музичний саундтрек до роману Марка Лівіна «Космос, прийом». У цьому прикладі музика неначе продовжує сам текст, стаючи новим його виміром, що допомагає зрозуміти конфлікт твору та внутрішній світ головної персонажки, а на зовнішньому рівні демонструє, наскільки продуктивним та взаємодоповнювальним може бути діалог обох мистецтв у площині художнього твору;

4) перформативність, яка підтверджує концепцію Пітера Ківі про читання як творчий акт виконання. У проаналізованих творах читання зображено не як пасивне споживання тексту, а як активну інтерпретативну діяльність, що набуває форм гри, театралізації, інтерактивного заняття. Читацький перформанс нерідко постає елементом культурної практики, ритуалу в родині (Наталія Ясіновська «Любов, дідусь і помідори», Катерина Бабкіна «Сніговий тепл», Оксана Луцевська «Інший дім»), а також способом інтерпретувати прочитаний текст за допомогою театральної мови (Наталія Ясіновська «Любов, дідусь і помідори», «Любов,

Америка і світло»). Досить часто читацькому перформансу притаманні такі ознаки, як розігрування ролей, спів, пошиття костюмів для героїв тощо.

Численні авторські експерименти в зображенні читацьких практик дають змогу схарактеризувати читання як багатогранний феномен, що не має конкретного переліку рис, а навпаки, щоразу постає в новому світлі щодо себе самого та тих, хто перебуває в цьому процесі. Така багатогранність читацького досвіду актуалізує питання про розмаїття власне персонажів-читачів у сучасній українській літературі для дітей та юнацтва. Оскільки аналізовані твори зображують героїв різного віку та з різним життєвим досвідом, їхні читацькі практики, мотивації й трансформації під впливом літератури також суттєво відрізняються, що зумовило в межах дослідження здійснити спробу формування типології персонажів-читачів.

Для виконання цього завдання було виокремлено низку критеріїв, орієнтиром для яких стали наукові розробки Міке Баль, Луїзи М. Розенблат. Критерії охоплюють і читацькі практики, і власне специфіку персонажа. Для характеристики репрезентації читання застосовано три критерії: 1) моделі читання; 2) соціальний контекст читання; 3) наративний потенціал читання. Щоб проаналізувати наміри та вплив читання на персонажа, виокремлено два критерії: 1) мотивація персонажа до читання; 2) трансформація персонажа під впливом читання. На основі цих критеріїв виокремлено чотири типи персонажів-читачів зі своєю специфікою:

1) дослідник – персонаж, котрому притаманний критичний погляд на прочитане, навички інтерпретації, схильність ставити питання про свої життєві ситуації й шукати відповіді в книжках. Прикладами слугують твори Володимира Арєнєва «Сапієнси» (Сашко й Мишко), Катерини Бабкіної «Сніговий тепл» (Мік), Галини Вдовиченко «Містельфи» (Агата), Марка Лівіна «Космос, прийом» (Зоряна);

2) емпат – персонаж, який передусім шукає емоційного зв'язку з текстом, переживає емоції разом із героями, а також відчуває різний спектр емоцій під впливом прочитаного. Прикладами слугують повісті Наталії Ясіновської «Любов, дідусь і помідори» (Олеся), Дзвінки Матіяш «Коли ми повернемось додому» (Агата);

3) майбутній автор – персонаж, котрий під впливом читання розвиває свій творчий потенціал і починає писати власні твори. Прикладами слугують твори Володимира Аренєва «Скарбничка історій» (Урсула), Наталії Ясіновської «Таємниця схованого острова» (Мар'яна), Оксани Луцевської «Задзеркалля» (старша сестра Сашки), Галини Ткачук «Блакитний записник» (Влада та її друзі);

4) виконавець (перформер) – персонаж, котрий використовує інтерактивні підходи до взаємодії з текстом, нерідко залучаючи до процесу читання широке коло персонажів. Прикладами слугують повісті Катерини Бабкіної «Сніговий тепл» (Мік та мама), Тані Поставної «Листи з пошти на маяку» (дідусь Жером), Оксани Луцевської «Інший дім» (Поля й тато), Наталії Ясіновської «Любов, дідусь і помідори» (Олеся).

З'ясовано, що персонажі одного й того ж твору можуть поєднувати в собі риси різних типів або еволюціонувати від одного типу до іншого впродовж розвитку сюжету. Такі трансформації засвідчують складність та багатовимірність художньої репрезентації читання в літературі для дітей та підлітків.

Окрему увагу присвячено дослідженню взаємовпливів процесів читання та письма на характери персонажів та їх прагнення розвивати навички художньої творчості під впливом читацьких практик. Тип персонажа-майбутнього автора репрезентує головна героїня повісті Наталії Ясіновської «Таємниця схованого острова», яка демонструє трансформацію від читачки до авторки власних творів, що фактично робить її метаперсонажем, який усвідомлює власну роль у літературному процесі. Відтак читання може надихати на розвиток творчого потенціалу, креативності та пропонувати інструменти для вирішення особистісних викликів і розбудови соціальних зв'язків. Окрім того, подібні образи пропонують зовнішнім реципієнтам моделі для розуміння циклічної природи літературної взаємодії, в основі якої – безперервний діалог між автором, текстом і читачем.

Насамкінець, проведений аналіз засвідчує, що в сучасній українській дитячій літературі для дітей та підлітків читання зображено як комплексний процес формування аксіологічної картини світу, який впливає на всі аспекти розвитку особистості: емоційний, інтелектуальний, соціальний, духовний, творчий тощо. За

допомогою класифікації Джудіт Елкін, присвяченій функціям читання, які впливають на ціннісні орієнтири юного читача, було з'ясовано, що читацькі практики, репрезентовані в книгах сучасних авторів для дітей та юнацтва, допомагають розвивати творчий потенціал, емоційний інтелект, зберігати психологічну рівновагу і на основі прочитаного формувати стратегії взаємодії в соціумі, пізнання власної особистості чи подолання певних життєвих викликів.

Комплексний характер дослідження дав змогу окреслити феномен читання у різному світлі – як явище, що допомагає пізнати власну особистість, розвинути творчий потенціал, а також дослідити природу літератури та її місце в житті сучасної людини, використовуючи концепцію металітератури. Природньо, що вивчення такого багатогранного феномену не може бути завершеним, особливо у світлі сучасної української літератури для дітей та юнацтва. Подані напрацювання є лише першим кроком, який запрошує до подальшого наукового осмислення цієї теми з різних перспектив – поглибленого вивчення взаємозв'язку персонажа-читача як рольової моделі для реального юного реципієнта, характеристики перформативного потенціалу читання, зокрема читання про себе, про яке згадує Пітер Ківі, а також читацького простору, який сьогодні не обмежується лише книгами, а охоплює цифрові технології, віртуальну реальність та інші медіаканали. Така багатовекторність можливих досліджень підтверджує актуальність і невичерпність проблематики читання як міждисциплінарного феномену.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Александрова, Г. (2014). Компаративні студії Павла Филиповича: поза межами часу і нації. *Філологічні семінари*, (17), 98–109. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Fils_2014_17_14.
2. Алчевська, Х. (1888). *Що читати народу? Критико-бібліографічний показчик* (У 3 т.).
3. Анісімова, Л. (2014). Луїза М. Розенблатт. Трансакційна теорія: проти дуалізму. *Синопис: текст, контекст, медіа*, (4). http://nbuv.gov.ua/UJRN/stkm_2014_4_9
4. Аренев, В. (2022). *Скарбничка історій*. Видавництво Старого Лева.
5. Аренев, В. (2024). *Сап'єнси*. Видавництво Старого Лева.
6. Астрахан, Н. (2021). Металітература як спосіб оприявлення метареальності: на шляху до нової картини світу. *Літературний процес: методологія, імена, тенденції*, (17), 6–15. doi:10.28925/2412-2475.2021.17.1.
7. Бабкіна, К. (2021). *Сніговий тепл*. Видавництво Старого Лева.
8. БараБука. (б. д.). *Дерманський Сашко*. БараБука. <https://www.barabooka.com.ua/sashko-dermans-kij/>.
9. Баранівська, М. (2024, 11 січня). Вийшла нова книга письменника і журналіста Марка Лівіна «Космос, прийом», «написана словами підлітка для дорослих». *Детектор Медіа*. <https://detector.media/infospace/article/221610/2024-01-11-vyushla-nova-knyga-pysmennyka-i-zhurnalista-marka-livina-kosmos-pryyom-napysana-slovamy-pidlitka-dlya-doroslykh/>.
10. Блюменберг, Г. (2005). *Світ як книга* (В. Єрмоленко, пер.). Лібра.
11. Варданян, М. (2025). Заборона vs. свобода на пам'ять: українська підліткова література та її переклади в контексті національної ідентичності. У *Художні феномени в історії та сучасності («Життя в обмеженнях і без»): Тези доповідей XI Міжнародної наукової конференції* (с. 17–20). Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.
12. Варданян, М. (2022). Літературна географія ілюстрованих дитячих книг (на матеріалі українських творів та перекладів XX–XXI століття). У Т. Черкашина

(Ред.), *Географія і текст: Літературний вимір* [Колективна монографія] (с. 17–40). Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна.

13. Варданян, М. (2017). Національна архетипна образність у віршованих казках письменників української діаспори. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Філологічні науки*, 13, 97–102.

14. Вдовиченко, Г. (2020). *Містельфи*. Видавництво Старого Лева.

15. Вихор, І. (2011). Поетичний топос міста та його тематичні різновиди. *Studia Methodologica*, (31), 140–144.

16. Волосевич, І., & Шуренкова, А. (2020). *Звіт за результатами всеукраїнського соціологічного дослідження рівня читання дітей та дорослих*. https://drive.google.com/file/d/1Jrd2Omb1QepBKiwnNy4-fQ_Q7_zt6QKz/view.

17. Галета, О. (2014). Екс-центричне літературознавство: від теорії літератури до літературної антропології. *Вісник Львівського університету*, (60), 46–58. <http://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/philology/article/viewFile/1483/1538>.

18. Гальчук, О. (2023). «Мій дідусь був черешнею» Анджели Нанетті як зразок «нової» дитячої прози. У *Philological Education And Science: Transformation And Modern Development Vectors* (с. 77–97). Izdevniecība Baltija Publishing. doi:10.30525/978-9934-26-283-8-3.

19. Гнатюк, Е. (2013). Проблема читання в структурі текстуального досвіду. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*, (12), 311–319.

20. Глодзь, Г. (2020). *Бустрофедон та інші. Коротка історія читання*. Портал.

21. Гнідець, У. (2014). Канон літератури для дітей та юнацтва. *Слово і Час*, (8), 72–80.

22. Гнідець, У. (2012). Сучасна література для дітей та юнацтва: самобутній феномен в історії розвитку літератури. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, (11), 134–140.

23. Годунок, З. (2022). Гендерна (не)рівність у жіночому фентезі Ольги Громико «Рік щура». *Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць Дрогобицького*

державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Філологія», 49, 69–75. <https://doi.org/10.24919/2522-4565.2022.49.10>

24. Годунок, З. (2025). *Ключі фентезійного сторітелінгу. Літературознавчі етюди* [Монографія]. Видавництво Національного університету «Острозька академія». <http://doi.org/10.25264/978-617-8041-32-8>

25. Годунок, З. (2024). Як помічник стає героєм, і як це впливає на текст: фентезійна трилогія Р. Гобб «Асасин». *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 2(361).

26. Гольберг, М. (2010). Оповідання Івана Франка «Борис Граб». До проблеми: Іван Франко про читача і читання. *Українське літературознавство*, (72), 43–51.

27. Гончарова, О. (2014). Музейний топос як об'єкт культурологічного осмислення. *Наукові записки КНУКіМ*, (15), 13–19.

28. Гром'як, Р., Ковалів, Ю., & Теремко, В. (2007). *Літературознавчий словник-довідник* (2-ге вид.). ВЦ «Академія».

29. Гром'як, Р. (1999). *Історія української літературної критики (від початків до кінця XIX століття)*. Тернопіль: Підручники і посібники.

30. Гузар, З. (2001). Особливості креаціонізму у творчості Івана Франка «Борис Граб». *Франкознавчі студії*, (1).

31. Данціг, Ш. (2014). *Навіщо читати* (З. Борисюк, пер.). Кальварія. (Оригінал опубліковано 2010 року).

32. Дев'ятко, Н. (2024). Визначення потенціалу впливу на світогляд читачів історичної основи роману В. Рутківського «Сторожова застава». У *Матеріали Всеукраїнської наукової конференції «Література й історія»* (с. 93–98). Запорізький національний університет.

33. Дев'ятко, Н. (2024). Жанрово-стильові особливості літератури, адресованої дитячій та юнацькій аудиторіям. *Науковий журнал Львівського державного університету безпеки життєдіяльності «Львівський філологічний часопис»*, (15), 24–33. doi:10.32447/2663-340X-2024-15.4.

34. Дерманський, С. (2024а). *Король буків, або Таємниця Смарагдової Книги*. Магура.

35. Дерманський, С. (2024b). *Різдвяна крамничка тітоньки Мальви* (4-те вид.). А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА. (Оригінал опубліковано 2014 р.)
36. Дімаров, А. (1968). *Блакитна дитина*. Веселка.
37. Дунаєвська, О. (2012). Особливості ритуалу як складника лінгвокультурологічних досліджень. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*, (15), 163–167.
38. Заблоцька, О. (2023, 25 вересня). Що таке BookTok: непередбачувані алгоритми книгочитання, українські буктокери та тренди. *Суспільне*. <https://suspilne.media/culture/579663-so-take-booktok-neperedbaceni-algoritmi-knigocitanna-ukrainski-buktokeri-ta-trendi/>.
39. Заліток, Л. (2017). Казкотерапія за Василем Сухомлинським. *Інноватика у вихованні*, (6), 99–106.
40. Зозуля, Д. (2023). Діджипоетикасучасної української літератури: специфіка qr-коду. *Синопис: текст, контекст, медіа*, (29(4)), 248–255.
41. Зубрицька, М. (2004). *Ното legends: читання як соціокультурний феномен*. Львів: Літопис.
42. Іваненко, О. (2024). Тарасові шляхи. Богдан. (Оригінал опубліковано 1939 р.)
43. Іванюк, С. (2007). Концепція юного героя в українській літературі для дітей. *Іноземна філологія*, (119), 77–83.
44. Кабінет Міністрів України. (2023, 3 березня). *Про схвалення Стратегії розвитку читання на період до 2032 року «Читання як життєва стратегія» та затвердження операційного плану її реалізації на 2023–2025 роки* (Розпорядження № 190-р). Верховна Рада України. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/190-2023-%D1%80%D0%B2%D0%B5%D1%86%D1%8C_%D0%BC%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F.pdf
45. Карповець, В. (2014). *Місто як світ людського буття* [Монографія]. Видавництво Національного університету «Острозька академія». https://eprints.oa.edu.ua/id/eprint/4727/1/%D0%9A%D0%B0%D1%80%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D1%86%D1%8C_%D0%BC%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F.pdf

46. Качак, Т. (2018). *Тенденції розвитку української прози для дітей та юнацтва початку XXI ст.* [Монографія]. Академвидав.
47. Качак, Т. (2021). Аналіз тенденцій як наукова проблема в літературознавчих студіях. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*, 32(71)(1), 272–279. doi:10.32838/2710-4656/2021.1-1/46
48. Качак, Т. (2022). Дитинство XX–XXI ст. у світлі літературних образів та інтерпретацій. *Studia Ucrainica Varsoviensia*, (10), 247–256.
49. Качак, Т., & Круль, Л. (2018). Література для дітей і дитяче читання в новій українській школі. *Гірська школа Українських Карпат*, (18), 165–170.
50. Качак, Т. (2023). Новочасні реалії літературної казки. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*, 61, 152–155. <https://doi.org/10.32782/2409-1154.2023.61.34>
51. Качак, Т. (2022). Психологічно-наративний вимір сучасної української шкільної прози (на матеріалі повісті «16 весна» Василя Теремка). *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського, серія «Філологія. Журналістика»*, 33(2), 101–109. <https://doi.org/10.32838/2710-4656/2022.2-2/16>
52. Качак, Т. (2024). Сучасні українські книжки-картинки для дітей: ключові теми і образи. *Закарпатські філологічні студії*, 35, 290–296. <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2024.35.50>
53. Керрол, Л. (2017). *Аліса в Задзеркаллі* (В. Наріжна, пер.). Фоліо. (Оригінал опубліковано 1871 р.)
54. Книжковий Арсенал. (2024). *Події 2024*. <https://book.artarsenal.in.ua/arhiv/2024-2/podiyi-2024/>
55. Книжковий Арсенал. (б. д.). *Історія фестивалю*. <https://book.artarsenal.in.ua/pro-nas/istoriya-festyvalyu/>
56. Корнієнко, Н. (2016, 16 лютого). Катя Бабкіна: #Bookchallenge_ua про те, як зробити свій час більш конструктивним. *Читомо*. https://archive.chytomo.com/interview/katya-babkina-bookchallenge_ua-pro-te-yak-zrobiti-svij-chas-bilsh-konstruktivnim

57. Корольова, В. (2023). Присвята й епіграф як компоненти гетерогенної структури художнього дискурсу для дітей. *Ukrainian Sense*, 1(1). <https://doi.org/10.15421/462204>
58. Кочерга, С. (2024). Автореференційні модуси творчості Олександри Судовщикової-Косач: его-текст «Хаос» і драма «Чому». *Волинь філологічна: текст і контекст*, 38, 108–123. <https://doi.org/10.29038/2304-9383.2024-38.koc>
59. Кочерга, С. (2017). Архетип скриптора в художньому світі Петра Кралюка. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: «Філологічна»*, 65, 35–39. <https://eprints.oa.edu.ua/id/eprint/7628/1/9.pdf>
60. Кочерга, С. (2025). Еволюція образу Лесі Українки в сучасній літературі для дітей та юнацтва. *Закарпатські філологічні студії*, 39(1), 272–276. <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2025.39.1.46>
61. Кочерга, С., & Вісич, О. (2023). *Літературознавча інтермедіальність: Генеза і сучасні горизонти* [Навчальний посібник]. Видавництво Національного університету «Острозька академія», Острог. <https://doi.org/10.25264/978-617-8041-00-7>
62. Кочерга, С. (2022). «Стефаниківське письмо» як номінальна категорія в літературознавчому дискурсі ХХ – поч. ХХІ ст. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського, серія «Філологія. Журналістика»*, 33(1), 226–232. <https://doi.org/10.32838/2710-4656/2022.1-2/39>
63. Лебедівна, Л. (2014). Архетипний сюжет книги: книга у десакралізованому світі (Г. Пагутяк «Королівство», О. Сайко «Кав'ярня на розі», К. Функе «Чорнильне серце»). *Studia methodologica*, (38), 39–45.
64. Листвак, Г. (2015). Дослідження читання в Україні: результати і значення. *Наукові записки Української академії друкарства*, (2), 84–90.
65. Лівін, М. (2024). *Космос, прийом*. Віват.
66. Луцевська, О. (2016). *Задзеркалля*. Видавництво Старого Лева.
67. Луцевська, О. (2016, 12 травня). «Задзеркалля»: почути непочуте. *Видавництво Старого Лева*. <https://starylev.com.ua/blogs/zadzerkallya-pochuty->

nepochute?srsltid=AfmBOoqyWP7-l8h5_eEgttcNJY1VsWAclHggQ7iul-M1wGcXpX99LuJc

68. Луцевська, О. (2019). *Скелет без шафи*. Ранок.
69. Луцевська, О. (2021). *Інший дім*. Ранок.
70. Малютіна, Н., & Нечиталюк, І. (2021). *Перформативні практики: досвід осмислення* [Монографія]. Астропринт.
71. Матіяш, Д. (2024). *Ми повертаємось додому*. Видавництво Старого Лева.
72. Мацевко-Бекерська, Л. (2009). Концепт читання як умова організації наративу в дитячій літературі. *Актуальні проблеми слов'янської філології*, (20), 299–309.
73. Маценка, С. (2017). *Метамистецтво. Словник досвіду термінотворення на межі літератури й музики*. Апріорі.
74. Національний тиждень дитячого читання 2024. (б. д.). *Український інститут книги*. <https://ubi.org.ua/uk/activity/promociy-chitannya/nacionalniy-tizhden-dityachogo-chitannya-2024>
75. Національний тиждень читання поезії 2024: підсумки. (2024, 25 березня). *Український інститут книги*. <https://ubi.org.ua/uk/news/kategoriya-2/nacionalniy-tizhden-chitannya-poezi-2024-pidsumki>
76. Національний тиждень читання-2023: підсумки. (2023, 12 грудня). *Український інститут книги*. <https://ubi.org.ua/uk/news/kategoriya-2/nacionalniy-tizhden-chitannya-2023-pidsumki>
77. Нестайко, В. (2013). *Тореадори з Васюківки*. А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА. (Оригінал опубліковано 1972 р.)
78. Нестелєєв, М. (2023, 5 травня). Букток як новий формат взаємодії читачів із книжкою. *Тиждень*. <https://tyzhden.ua/buktok-iak-novyj-format-vzaiemodii-chytachiv-iz-knyzhkoiu/>
79. Новальська, Т. (2004). Українські просвітяни про вивчення читача з народу. *Питання читачезнавства*, 34–38.
80. Оксана Луцевська. (б. д.). *Біографія*. <https://lushchevska.com/bio/>

81. Олійник, С. (2016). Образ книги у фентезійному світі. *Наукові праці: науково-методичний журнал. Філологія. Літературознавство*, 109–115.
82. Папуша, О. (2003). *Наратив дитячої літератури: специфіка художнього дискурсу* [Дис. ... доктора філологічних наук], Тернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль.
83. Перефарбований лис. (б. д.). *Перефарбований лис*. <https://repaintedfox.com.ua/>
84. Пітик, А., & Пітик, К. (2023). «Скарбничка історій» Арєнєва: про підступних джинів і літературу. *Читомо*. <https://chytomo.com/skarbnychka-istorij-arenieva-pro-pidstupnykh-dzhyniv-i-literaturu/>
85. Поставна, Т. (2019). *Листи з пошти на маяку*. Книголав.
86. Промоція читання. (б. д.). *Український інститут книги*. <https://ubi.org.ua/uk/activity/promociy-chitannya>
87. Прочуханова, О., & Шуренкова, А. (2024). *Аналітичний звіт за результатами всеукраїнського соціологічного дослідження «Читання в контексті медіаспоживання та життєконструювання»* [Звіт]. Київ. https://drive.google.com/file/d/11XJXtvL0EMMbrczDgPZasz9MGs3950_e/view?usp=sharing
88. Пухонська, О. (2021). Дитяча травма війни (за романом Сари Новіч «Дівчинка на війні»). У К. Якубовська-Кравчик (ред.), *Літературний образ дитинства в часи кризи XX–XXI ст.* (с. 162–173). Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
89. Резніченко, Ю. (2018). Роль паратекстуальних елементів у визначенні нарації в сучасній українській повісті. *Таїни художнього тексту (до проблеми поетики тексту)*, (23), 83–93.
90. Савина, А. (2024). *Металітература в контексті метакритики: персонаж, наратив, дискурс* [Дис. ... на здоб. наук. ступеня доктора філософії]. Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир.
91. Саєнко, В. (2014). Поетикальні функції дзеркала у модерній драматургії Миколи Куліша. *Вісник Одеського національного університету. Серія: Філологія*, 19(1), 72–82.

92. Салюк, Б. (2016). Проблема інтертекстуального прочитання роману Марка Твена «Пригоди Тома Соєра». *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Філологічні науки*, 245, 230–236.

93. Сидор, А. (2020). Різдвяне кошеня. У *Коли сніг пахне мандаринками* (с. 229–241). Львів: Видавництво Старого Лева.

94. Сіранчук, Н. (2023). До проблеми методів та прийомів формування техніки читання в учнів початкових класів. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*, (52), 197–205.

95. Світова, С. (2021). Диво, повертайся. У *Хто творить Різдво* (с. 71–79). Чернівці: Чорні Вівці.

96. Суспільне Культура. (2024, 29 травня). «Книжковий арсенал 2024»: Оля Русіна розповіла, якою буде програма для дітей та підлітків. *Суспільне Культура*. <https://suspilne.media/culture/756617-knizkovij-arsenal-2024-ola-rusina-rozpovila-akou-bude-pidlitkova-ta-ditaca-programa/>

97. Сухомлинський, В. (1977). *Вибрані твори в п'яти томах: Т. 3*. Київ. https://shron1.chtyvo.org.ua/Sukhomlynskyi_Vasyl/Vybrani_tvory_v_5_tomakh_Tom_3.pdf

98. Сухомлинський, В. (1977). *Вибрані твори в п'яти томах: Т. 5*. Київ. https://shron1.chtyvo.org.ua/Sukhomlynskyi_Vasyl/Vybrani_tvory_v_5_tomakh_Tom_5.pdf

99. Татаренко, А. (2014). Партитура дослідження (рецензія на монографію Світлани Маценки «Партитура роману»). *Studia methodologica*, (38), 226–228.

100. Тиха, У. (2014). Перформативна поетика постмодерністського художнього тексту. *Науковий вісник Чернівецького університету: Германська філологія*, 692–693.

101. Ткачук, Г. (2023). *Блакитний записник*. Віват.

102. Ткачук, Г. (2019). *Моя найтихіша книжка*. Ранок.

103. Український інститут книги. (2024). Онлайн-фестиваль «Сімейне читання». Український інститут книги.

https://drive.google.com/file/d/1iS3bFOhwjEliB03SH8ZV1H3wqkUBa_Pw/view?usp=sharing

104. Український інститут книги. (2024). Українська дитяча література 2024. *Український інститут книги*.
<https://drive.google.com/file/d/1x6ar3kMWuTHXNriTpJnc35WMr7XmkmqO/view?usp=sharing>

105. Український інститут книги. (б. д.). Інтерактивна мапа книжкової екосистеми України: книгарні. *Український інститут книги*.
<https://ubi.org.ua/uk/activity/interaktivna-mapa-knizhkovo-ekosistemi>

106. Український інститут книги. (б. д.). Промоція читання 2023. *Український інститут книги*.
<https://ubi.org.ua/uk/activity/promociy-chitannya/promociya-chitannya-2023-2>

107. Филипович, П. (1991). Соціальне обличчя українського читача 30–40 рр. XX ст. У *Літературно-критичні статті* (с. 17–32). Київ: Дніпро.

108. Франко, І. (1898). Із секретів поетичної творчості. *Літературно-науковий вісник*.

109. Франко, І. (1903). Борис Граб. У *Малий Мирон і інші оповідання* (с. 164–188). Друкарня Наукового товариства імені Шевченка.

110. Хміль-Чупина, В. (2020). *Популяризація читання художньої літератури в українських засобах масової комунікації* [Дис. ... канд наук], Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, Дніпро.

111. Цапів, А. (2019). Стратегії нарації в художніх текстах для дітей. *Науковий вісник Херсонського державного університету*, (37), 58–63.

112. Цапів, А. (2021). Наративний грифонаж як техніка творення текстово-графічних наративів. *Актуальні питання іноземної філології*, (15), 113–118.
<https://doi.org/10.32782/2410-0927-2021-15-17>

113. Цапів, А., & Андрєєва, М. (2023). Наративні особливості постмодерністських казок британської традиції (на основі художніх текстів для дітей Р. Дала). *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія*

«Германістика та міжкультурна комунікація», 1, 84–89.
<https://doi.org/10.32999/ksu2663-3426/2023-1-12>

114. Чижевський, Д. (1996). До психології читача та читання. *Бібліотечний вісник*, (3), 35–37.

115. Читацький щоденник для підлітків «Ч(ц)итати вголос». (б. д.). *Велика Ідея*.
<https://biggggidea.com/project/chitatskij-schodennik-dlya-pidlitkiv-chtsitati-vgolos/>

116. Читомо. (2025, 4 березня). Відомі українські номінанти на премію Андерсена-2026. *Читомо*.
<https://chytomo.com/vidomi-ukrainski-nominanty-na-premiiu-andersena-2026/>

117. Шевцов, С. (2018). Феномен читання: темпоральні та праксеологічні аспекти. *Дослідження з історії і філософії науки і техніки* 18(2), 45–60.
<https://doi.org/10.15421/261804>

118. Шмига, Ю., & Ковальова, О. (2024, 19–20 квітня). *Читацькі звички підлітків у соціальних мережах: результати опитування. У Матеріали 7-ї Міжнародної науково-практичної конференції «Наукові тенденції в умовах глобалізації»* (с. 242–250). Умео, Королівство Швеція: Journalism and Telecommunications.
<https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.04.2024.024>

119. Юзва, Л., & Шуренкова, А. (2023). *Аналітичний звіт за результатами всеукраїнського соціологічного дослідження в межах проєкту «Підтримка промоції читання в Україні»* [Звіт]. Київ.
<https://drive.google.com/file/d/1DhlIstE4UnRbXicT36mAoAmdcML4HL5Q/view?usp=sharing>

120. Янковська, Ж. (2021). Відображення архетипу мудрого старого в романі Панаса Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні?». *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Літературознавство. Мовознавство. Фольклористика*, 1(29), 44–46. <https://doi.org/10.17721/1728-2659.2021.29.11>

121. Янковська, Ж. (2022). Психологічно-емотивний аспект відображення еміграції як явища в українській авторській словесності (початкові студії). *Сучасні*

літературознавчі студії, 19, 69–74. <https://doi.org/10.32589/2411-3883.19.2022.274084>

122. Янковська Ж. Фольклорні записи та фольклоризовані оповідання Олени Пчілки для дітей молодшого шкільного віку: виховний аспект. *Волинська філологічна: текст і контекст*. 2024. Вип. 38. С. 7–20. <https://doi.org/10.29038/2304-9383.2024-38.yan>

123. Ясіновська, Н. (2020). *Таємниця схованого острова*. Віват.

124. Ясіновська, Н. (2021). *Любов, дідусь і помідори*. Видавництво Старого Лева.

125. Ясіновська, Н. (2023). *Любов, Америка і світло*. Видавництво Старого Лева.

126. Bailey, A. L. (2017). *Metaphors of Reading: Cognition and Embodiment in Contemporary Metafiction* [PhD Dissertation]. West Virginia University. https://researchrepository.wvu.edu/etd/5142?utm_source=researchrepository.wvu.edu/etd/5142&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages

127. Bal, M. (2017). *Narratology: introduction to the theory of narrative* (4-те вид.). University of Toronto Press. (Оригінал опубліковано 1980 р.)

128. Baldick, C. (2015). *The Oxford dictionary of literary terms* (4th ed.). Oxford University Press.

129. Barth, J. (1979). *Letters*. Putnam.

130. Barth, J. (1984). The Literature of Exhaustion. У *The Friday Book: Essays and other Non-fiction* (с. 64–206). The John Hopkins University Press.

131. Barthes, R. (1986). On Reading. У *The Rustle of Language* (R. Howard, Пер.; с. 29–33). Hill and Wang.

132. Barthes, R. (1986). Writing Reading. У *The Rustle of Language* (R. Howard, Пер.; с. 33–44). Hill and Wang.

133. Brinker, M. (1980). Two Phenomenologies of Reading: Ingarden and Iser on Textual Indeterminacy. *Poetics Today*, (4). <https://doi.org/10.2307/1771896>

134. Elias, A. J. (2012). Postmodern metafiction. У J. N. Duvall (Ред.), *American Fiction after 1945* (с. 15–29). Cambridge University Press.

135. Elkin, J. (2006). Children as Readers. У C. Butler (Ред.), *Teaching Children's Fiction* (с. 152–171). Palgrave Macmillan.

136. Foucault, M. (1984). Of Other Spaces: Utopias and Heterotopias. *Architecture /Mouvement/ Continuité*.
137. Gass, W. (1980b). Philosophy and the Future of Fiction. *Syracuse Scholar*, (1).
138. Goethe Institut. (б. д.). Дидактичний матеріал за книжкою «Моя найтихіша книжка» Галини Ткачук. *Goethe Institut*.
https://www.goethe.de/resources/files/pdf286/halyna-tkachuk-_mein-leisestes-buch_-ua.pdf
139. Goethe Institut. (б. д.). Книжковий клуб LITMINT. *Goethe Institut*.
https://www.goethe.de/ins/ua/uk/kul/bib/ver.cfm?event_id=22665988
140. Griffen, A. (1978). Images of Libraries in Science Fiction. *Library Journal*, 137–142.
141. Harris, E. (2022, 1 липня). How TikTok Became a Best-Seller Machine. *New York Times*. <https://www.nytimes.com/2022/07/01/books/tiktok-books-booktok.html>
142. Hunt, P. (2016). Taken as read: Readers in Books and the Importance of Reading, 1744-2003. У *Children As Readers in Childrens Literature* (с. 16–27). New York: Routledge.
143. Hutcheon, L. (1991). *Narcissistic narrative: the metafictional paradox*. Routledge. (Оригінал опубліковано 1980 р.)
144. Ingarden, R. (1973). *The literary work of art: an investigation on the borderlines of ontology, logic, and theory of literature: with an appendix on the functions of language in the theater* (G. G. Grabowicz, Пер.). Northwestern University Press. (Оригінал опубліковано 1960 р.)
145. Iser, W. (1980). *The act of reading: a theory of aesthetic response*. Johns Hopkins University Press. (Оригінал опубліковано 1978 р.)
146. Jesara, S., & Boffone, T. (2021). BookTok 101: TikTok, Digital Literacies, and Out-of-School Reading Practices. *Journal of Adolescent & Adult Literature*, (65), 219–226. doi:10.1002/jaal.1199
147. Kachak, T., & Blyznyuk, T. (2024). Research of children's literature in Ukrainian scientific discourse. *Magistra Iadertina*, 19(2), 177–207.
<https://doi.org/10.15291/magistra.4729>

148. Kivy, P. (2006). *The Performance of Reading*. Blackwell Publishing.
149. Kosonen, P. (2019). Towards Therapeutic Reading. *Scriptum*, 1–23.
150. Kreuzmair, E. (2024). On Reading Reading: Fundamental Problems of “Méta-Lecture”. *On Culture: The Open Journal for the Study of Culture*, (16). doi:10.22029/oc.2024.1402
151. Lviv Book Forum. (б. д.). Довкола книжок. Як «Форум Видавців» створив в Україні Міжнародний літературний фестиваль і Національний книжковий ярмарок. *Lviv Book Forum*. <https://bookforum.ua/p/about>
152. Lviv Book Forum. (б. д.). Про дослідження. *Lviv Book Forum*. <https://bookforum.ua/p/1534>
153. Mackey, M. (2011). *Narrative Pleasures in Young Adult Novels, Films, and Video Games*. Palgrave Macmillan.
154. Mastrothanasis, K., Kladaki, M., & Andreou, A. (2023). A systematic review and meta-analysis of the Readers' Theatre impact on the development of reading skills. *International Journal of Educational Research Open*, (4). <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100243>
155. McCaffery, L. (2010). *The Metafictional Muse: The Works of Robert Coover, Donald Barthelme, and William H. Gass*. University of Pittsburgh Press. (Оригінал опубліковано 1982 р.)
156. McCallum, R. (2005). Metafictions and Experimental Work. У *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (с. 393–405). Taylor & Francis E-library. <https://issuhub.com/view/index/30480?pageIndex=7>
157. Merga, M. (2021). How can Booktok on TikTok inform readers' advisory services for young people? *Library & Information Science Research*, (43). doi:10.1016/j.lisr.2021.101091
158. Moss, A. (1985). Varieties Of Children's Metafiction. *Studies in the Literary Imagination*, (18).
159. Oxford University Press. (б. д.). *Reading*. In *Oxford Learner's Dictionaries*. https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/reading_1?q=reading

160. Parsons, L. T., Colabucci, L. (2008). To be a writer: Representations of writers in recent children's novels. *The Reading Teacher*, 62(1), 44–52. <https://doi.org/10.1598/RT.62.1.5>
161. Radford, G. P., Radford, M. L., & Lingel, J. (2015). The library as heterotopia: Michel Foucault and the experience of library space. *Journal of Documentation*, (71(4)), 733–751.
162. Rättyä, K. (2008). “I got to tell you a story” – Metafictional Features in Finnish Young Adult Fiction in the 1980s and 1990s. *Y Metaliterary Layers in Finnish Literature*.
163. Reader. (2006). *Y The Routledge Dictionary of Literary Terms* (c. 196–198). Abingdon: Routledge. https://www.uv.es/fores/The_Routledge_Dictionary_of_Literary_Terms.pdf
164. Reddan, B., Rutherford, L., Schoonens, A., & Dezuanni, M. (2024). *Social Reading Cultures on BookTube, Bookstagram, and BookTok*. Routledge.
165. Reynolds, K. (2007). *Radical children's literature: Future visions and aesthetic transformations in juvenile fiction*. Palgrave Macmillan. <https://download.e-bookshelf.de/download/0000/4204/37/L-G-0000420437-0013680667.pdf>
166. Reynolds, K. (2016). All for love: The relationship between love-stories and reading as a cultural activity. *Y Children As Readers in Childrens Literature* (c. 16–27). New York: Routledge.
167. Rosenblatt, L. (1995). *Literature as Exploration*. The Modern Language Association of America. (Оригінал опубліковано 1933 р.)
168. Spolsky, E. (2015). *The Contracts of Fiction. Cognition, Culture, Community*. Oxford University Press.
169. The 39 Clues. (б. д.). *Scholastic*. <https://kids.scholastic.com/kid/books/39-clues/>
170. Tsapiv, A., & Andrieieva, M. (2024). Eco-activist imagery in literary texts for children (a case study of English postmodern fairy tales and short stories). *Cognition, Communication, Discourse*, 29, 74–85. <https://doi.org/10.26565/2218-2926-2024-29-05>
171. Tsapiv, A. (2022). Multimodal imagery in picture books for children. *Cognition, Communication, Discourse*, 25, 80–88. <https://doi.org/10.26565/2218-2926-2022-25-06>

172. Warnecke, S. (2016). Uncovering reader expectations and concepts of readers in children's literature of the digital age. Y *Children As Readers in Childrens Literature* (c. 16–27). New York: Routledge.

173. Waugh, P. (1984). *Metafiction. The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction*. Routledge.

174. Wiederhold, B. (2022). BookTok Made Me Do It: The Evolution of Reading. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, (25).

ДОДАТОК

Список публікацій за темою дослідження та відомості про апробацію результатів дисертації

Основні публікації у наукових фахових виданнях України

1. Михальчук, Т. (2023). Метаізація як спосіб конструювання художньої реальності в прозі для підлітків (на матеріалі повісті Наталії Ясіновської «Любов, дідусь і помідори»). *Вісник науки та освіти*, 1(7), 780–788. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-1\(7\)-780-788](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-1(7)-780-788)
2. Visych, O., & Mykhalchuk, T. (2024). Typology and functions of reading performance in contemporary Ukrainian children's and adolescent literature. *Alfred Nobel University Journal of Philology*, 2(28), 76–86. <https://doi.org/10.32342/3041-217X-2024-2-28-5>
3. Мініч, Л., & Михальчук, Т. (2023). Художній концепт «книга» в різдвяних оповіданнях для дітей. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*, (27), 73–75. <https://doi.org/10.31891/2415-7929-2023-27-15>

Додаткові публікації

1. Михальчук, Т. В., & Вісич, О. А. (2023). Топос бібліотеки як чинник художнього світу в дитячій літературі другої половини ХХ – початку ХХІ століття. *Філологія ХХІ століття: нові дослідження і перспективи: Тези VII Всеукраїнських наукових читань за участю молодих учених (м. Київ, 6–7 квітня 2023)* (с. 105–106). Київ.
2. Михальчук, Т. (2025). Читання як родинна практика в сучасній українській прозі для дітей та підлітків. *Українська література в просторі культури і цивілізації: Збірник наукових праць студентів, аспірантів і молодих вчених* (с. 98–100). Запорізький національний університет.

Публікації, прийняті до друку у наукових фахових виданнях України

1. Михальчук, Т. (2025). Інтертекстуальні стратегії та медіапрактики у романі Марка Лівіна Космос, прийом». *Мова. Література. Фольклор*, 1.

Апробація результатів дисертації

1. *Метаізація як спосіб конструювання художньої реальності в сучасній українській прозі для дітей та підлітків* (VII Всеукраїнські наукові читання за участю молодих учених «Філологія XXI століття: нові дослідження і перспективи», Київський національний університет ім. Т. Шевченка, Київ, 6–7 квітня 2023 року).

2. *Топос бібліотеки як чинник художнього світу в дитячій літературі другої половини XX – початку XXI століття* (Всеукраїнська наукова інтернет-конференція «Ословлення простору у світлі сучасних філологічних наук», Національний університет «Острозька академія», Острог, 17 березня 2023 року).

3. *Драматичні твори для дітей Миколи Шугаєвського* (XXVIII наукова викладацько-студентська конференція «Дні науки», Національний університет «Острозька академія», Острог, 15–19 травня 2023 року).

4. *Художній концепт «книга» в різдвяних оповіданнях для дітей* (II Всеукраїнська науково-практична онлайн-конференція «Проблема філології: історія та сучасність», Хмельницький національний університет, Хмельницький, 21 лютого 2023 року).

5. *Метаізація як спосіб популяризації читання в сучасній українській літературі для дітей та підлітків* (VIII Всеукраїнська науково-практична онлайн-конференція студентів, аспірантів, докторантів і молодих учених «Бібліотека, книга та медіа в сучасній культурі», Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, 4 листопада 2022 року).

6. *Читацький перформанс у сучасній літературі для підлітків* (XXIX наукова викладацько-студентська конференція (до 30-річчя відродження Острозької академії) Національний університет «Острозька академія», Острог, 13–17 березня 2024 року).

7. *Книга як тоpos у сучасній українській прозі для дітей та підлітків* (Всеукраїнська наукова інтернет-конференція «Ословлення простору у світлі

сучасних філологічних наук» Національний університет «Острозька академія», Острог, 15 березня 2024 року).

8. *Читання і письмо як сюжетотворчі чинники художнього світу сучасної української прози для підлітків* (Міжнародна мультидисциплінарна конференція «Дитинство. Література. Культура. Освіта», Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Івано-Франківськ, 5–6 жовтня 2023 року).

9. *Читання як родинна практика в сучасній українській літературі для дітей та підлітків* (Всеукраїнська наукова інтернет-конференція студентів, аспірантів, молодих вчених «Українська література в просторі культури і цивілізації», Запорізький національний університет, Запоріжжя, 21–23 лютого 2025 року).

10. *Інтертекстуальні й інтермедіальні зв'язки як відображення читацького досвіду в сучасній підлітковій літературі* (XXX наукова викладацько-студентська конференція «Дні науки», Національний університет «Острозька академія», Острог, 12–16 травня 2025 року).

ДОДАТОК 2

Перелік проаналізованих у дисертації текстів

1. Аренєв, В. (2019). *«Сapієнси»*. Видавництво Старого Лева.
2. Аренєв, В. (2022). *«Скарбничка історій»*. Видавництво Старого Лева.
3. Бабкіна, К. (2021). *«Сніговий тепл»*. Видавництво Старого Лева.
4. Вдовиченко, Г. (2020). *«Містельфи»*. Видавництво Старого Лева.
5. Глодзь, Г. (2020). *Бустрофедон та інші. Коротка історія читання*. Портал.
6. Дерманський, С. (2024). *«Король Буків, або таємниця смарагдової книги»*. Магура.
7. Дерманський, С. (2014). *«Різдвяна крамничка тітоньки Мальви»*. А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА.
8. Дімаров, А. (1968). *«Блакитна дитина»*.
9. Іваненко, О. (1939). *«Тарасові шляхи»*.
10. Лівін, М. (2024). *«Космос, прийом»*. Віват.
11. Луцевська, О. (2016). *«Задзеркалля»*. Видавництво Старого Лева.
12. Луцевська, О. (2021). *«Інший дім»*. Ранок.
13. Луцевська, О. (2019). *«Скелет без шафи»*. Ранок.
14. Малетич, Н. (2015). *«Щоденник ельфа»*. Видавництво Старого Лева.
15. Матіяш, Д. (2024). *«Ми повертаємось додому»*. Видавництво Старого Лева.
16. Нестайко, В. (1972). *«Тореадори з Васюківки»*.
17. Поставна, Т. (2021). *«Листи з пошти на маяку»*. Книголав.
18. Світова, С. (2021). *«Диво, повертайся!»*. У *Хто творить Різдво*. Видавництво Старого Лева.
19. Сидор, А. (2020). *«Різдвяне кошення»*. У *Коли сніг пахне мандаринками*. Видавництво Старого Лева.
20. Ткачук, Г. (2023). *«Блакитний записник»*. Віват.
21. Ткачук, Г. (2019). *«Моя найтихіша книжка»*. Ранок.
22. Ясіновська, Н. (2023). *«Любов, Америка і світло»*. Видавництво Старого Лева.
23. Ясіновська, Н. (2021). *«Любов, дідусь і помідори»*. Видавництво Старого Лева.
24. Ясіновська Н. (2020). *«Таємниця схованого острова»*. Віват.

ДОДАТОК 3



Фонд Родини
Богдана
Гаврилишина

№ 29/05 від 15 травня 2025 року

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Михальчук Тетяни Вікторівни «Феномен читання в сучасній українській літературі для дітей та юнацтва» на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 035 «Філологія»

Від імені Фонду родини Богдана Гаврилишина цим документом засвідчуємо, що результати наукового дослідження Михальчук Тетяни Вікторівни впроваджені в робочий процес організації, зокрема, в напрямі поширення спадщини видатного українця Богдана Гаврилишина серед учнівських та студентських молодіжних спільнот.

Інформація про сучасні тенденції української літератури для дітей та підлітків, а також специфіка читацьких практик та вподобань різних вікових груп, була використана для розробки та втілення проєкту «Книга з Дому», реалізованого у співпраці Фонду родини Богдана Гаврилишина, Посольства України в Латвійській Республіці за підтримки Міжнародного фонду «Відродження». Проєкт включав дослідницьку роботу з формування добірки книг за різними віковими групами й тематиками, які були передані в Латвію українцям, що були вимушено евакуйовані за кордон через російське повномасштабне вторгнення.

Окремо варто відзначити, що результати дослідження будуть застосовані у проєктній роботі з підготовки дитячої книги про Богдана Гаврилишина до 100-річчя з дня народження видатного українця, яке відзначатимуть у 2026 році. Напрацювання сприятимуть вибору формату й жанру майбутньої книги з урахуванням особливостей читацького сприйняття серед вікової категорії дітей.

Голова Фонду родини
Богдана Гаврилишина
Маріанна Єлейко



вул. Інститутська 24/7 оф. 49
Київ, Україна, 01021

Тел: 096 104 05 45
info@bhfamil.org