Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
Міністерство освіти і науки україни

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
Міністерство освіти і науки україни

Кваліфікаційна наукова праця

на правах рукопису

САМОЙЛЕНКО ВАЛЕРІЯ ВІКТОРІВНА

УДК 811. 161.2'42-053.2/.5:004](043)

ДИСЕРТАЦІЯ

МОВНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО ХУДОЖНЬОГО ДИСКУРСУ ДЛЯ ДІТЕЙ

03 Гуманітарні науки

035 Філологія

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають покликання на відповідне джерело

В. В. Самойленко

Науковий керівник – **Корольова Валерія Володимирівна**

доктор філологічних наук, професор

Дніпро – 2023

АНОТАЦІЯ

САМОЙЛЕНКО В. В. Мовні особливості сучасного художнього дискурсу для дітей – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії зі спеціальності 035 – «Філологія» (03 – «Гуманітарні науки») – Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара. Дніпро, 2023. 261 с.

Дисертацію присвячено комплексному аналізу структури сучасного художнього дискурсу для дітей та його прагмалінгвістичних особливостей.

Актуальність дисертаційної роботи зумовлена потребою лексико-стилістичного й структурного аналізу сучасного художнього дискурсу для дітей, зокрема дитячих повістей; відсутністю комплексних досліджень сучасних художніх текстів для дітей з урахуванням їхнього прагматичного потенціалу; потребою вивчення творів для дітей як окремого різновиду художнього дискурсу з характерними категорійними та структурними особливостями.

Мета роботи полягає в характеристиці дискурсного статусу художньої літератури для дітей, в аналізі структури художнього тексту й мовних засобів, використовуваних для ідентифікації мегатексту дитячої художньої літератури та актуалізації прагматичної настанови автора.

Джерельною базою дослідження послугував корпус українських художніх текстів для дітей XXI століття, зокрема проаналізовано твори таких відомих дитячих письменників, як А. Бачинський, Г. Вдовиченко, О. Гаврош, Н. Гербіш, С. Дерманський, А. Кокотюха, І. Малкович, З. Мензатюк, В. Рутківський та ін. (загальною кількістю 69 творів). Для докладного структурного аналізу обрано жанр дитячої повісті через репрезентативне оприявлення основних компонентів мегатексту.

Наукову новизну одержаних результатів визначає те, що вперше в українському мовознавстві структурну характеристику дитячого дискурсу подано через увиразнений засобами креолізації мегатекст у межах основного,

факультативного та допоміжного текстів; доведено, що дитячий художній текст становить емерджентне утворення, яке перевищує окремішню сукупність його складників; окреслено лексико-стилістичні особливості цього різновиду художньої літератури.

Теоретичне значення дослідження полягає в поглибленні таких напрямів лінгвістичних досліджень, як дискурсологія, лінгвопрагматика, стилістика, зокрема через розширення опису категорій художнього дискурсу для дітей, структурної та композиційної характеристики української дитячої повісті, у вдалому поєднанні стилістичного й прагматичного аспектів аналізу художнього тексту для дітей.

Практичне значення отриманих результатів передбачає змогу їхнього використання під час викладання курсів з лінгвопрагматики, стилістики української мови; у науково-дослідницькій роботі здобувачів вищої освіти; під час вивчення особливостей ідіостилю сучасних дитячих письменників.

Вступ дисертації містить відомості про новизну, актуальність, мету, завдання, практичне й теоретичне значення роботи, про апробацію результатів і методологію дослідження.

У **першому розділі** узагальнено теоретичне підґрунтя дослідження, проаналізовано поняття дискурс, подано загальну його характеристику з урахуванням актуальних на сьогодні дискурсологійних концепцій. Схарактеризовано основні та специфічно оприявлені дискурсивні категорії, зокрема емерджентність, експресивність, емоційність та спрощеність; класифіковано різновиди вербалізації інтердискурсивності в художніх текстах для дітей. **Другий розділ** містить аналіз структурної організації дитячих повістей. Подано докладний опис компонентів мегатексту, а саме: основного, який уміщує власне текст повісті й заголовок; факультативного, вираженого в епіграфах та присвятах; допоміжного, вербалізованого креолізованими одиницями. Описано заголовки в текстах для дітей за їхніми структурними, лексичними й прагматичними особливостями. Композиційно текст повісті проаналізовано за формальним, змістовим та формально-змістовим рівнями.

Визначено особливості архітектоніко-мовленнєвих і композиційно-мовленнєвих форм структури художніх повістей для дітей. **У третьому розділі** висвітлено гіперо-гіпонімічні відношення в лексиці художніх текстів для дітей, проаналізовано стилістичні засоби виразності цих художніх текстів. Зокрема, досліджені структурні та функційні ознаки таких мовно-виражальних засобів, як-от: епітет, порівняння і метафора. Виявлено особливості їхнього позиціонування в текстах.

Виконане дослідження вможливлює такі *висновки:*

1. Сучасний художній дискурс для дітей унаочнено корпусом найрізноманітніших текстів, сюжетну основу яких становлять неординарні події, яким характерна: емерджентність, посилена експресивність й емоційність, інтенсифікована інтердискурсивність, вторинність, відсутність імпліцитної інформації, соціальна й комунікативна нерівноправність учасників комунікації, трансформована ритуалізованість. Вербалізація дискурсивних категорій у художніх текстах для дітей зумовлена категорією спрощеності. Текст для дитини створений з урахуванням специфіки категоризованого за віком узагальненого гіпотетичного адресата – дитини певного віку як «колективної мовної особистості».

2. Заголовкам як важливій частині мегатексту дитячого дискурсу властива посилена комунікативна функція. Назви створюють інтригу під час взаємодії з реципієнтом через залучення елементів гри із читачем. Заголовки представлені переважно словосполученнями, словоз'єднаннями, односкладними номінативними й дієслівними реченнями. Значущими компонентами дитячого тексту є також назви розділів, що посилюють прагматичний потенціал твору.

3. Композиційно-стилістична структура дитячої повісті має формальний, змістовий та формально-змістовий рівні. Перший рівень унаочнює зовнішню конструкцію тексту, сформовану з таких одиниць, як-от: речення, надфразні єдності, фрагменти. Виділяємо фрагмент як семантико-синтаксичну одиницю, утворену з кількох НФЄ, об'єднаних певним

смисловим зв’язком для найповнішого розкриття кожної окремої теми твору. Другий рівень транслює внутрішню структуру тексту, тобто типові елементи сюжету, серед яких: експозиція, зав’язка, розвиток дії, кульмінація, розв’язка. Третій рівень репрезентовано архітектоніко-мовленнєвими формами (монолог, діалог, полілог) і композиційно-мовленнєвими формами (повідомлення, опис, роздум).

4. За своїм змістовим рівнем повість для дитини цілком відповідає канонічному композиційному поділу художнього твору. Урахувавши спрощеність та експресивність як важливі дискурсивні категорії, спостерігаємо стандартний поділ художнього тексту. Фіксуємо також зменшення прикладів зі змінами послідовності елементів композиції твору. Поодинокі зміни узвичаєної позиції кульмінації твору вмотивовуємо категорією експресивності: автори зумисно створюють інтригу в тексті. Утім, такі особливості структури фіксуємо в піджанрі детективної повісті. Наявні також затримана і зворотна види композиції. У текстах для дітей досліджено такі композиційні ознаки: наявність одного, двох чи понад комунікантів (відповідними одиницями слугують монолог, діалог та полілог), структура мовлення (від 1-ої, 2-ої або 3-ої особи), належність мови (види чужої мови), специфіка організації самостійних речень (ланцюговий, паралельний, приєднувальний, парцельований, кільцевий зв’язок), функції текстів (опис, розповідь, роздум).

5. У текстах для дітей поширені такі різновиди діалогу, як дилог, трилог і полілог. Найпоширенішою фіксуємо форму трилогу. Це зумовлено тим, що постійних героїв повісті для дітей – троє (два протагоніста й антагоніст). Основна роль у процесі комунікації переходить від одного комуніканта до іншого, і в цьому разі неможливо визначити подальше комунікативне лідерство. Художній текст виражено в різноманітних варіаціях чужого й авторського мовлення. Усі види чужої мови виділені на тлі авторської, у яку вони в різний спосіб уведені з певною прагматичною метою. Найпоширенішим видом чужого мовлення в повістях для дітей є пряма мова.

Утім, фіксуємо в ній відсутність перебудови висловленого, пунктуацію, що зазначає цитування, наявність авторської ремарки, вираженої дієсловом на позначення емоційного стану героя. Такий текст узагальнює сенс, а потім додає до нього додатковий експресивний або інформаційний нюанс. Пояснюємо це реалізацією категорії експресивності, за якої в художньому тексті важливим є унаочнення комунікативної поведінки як прикладу для наслідування гіпотетичним читачем.

6. Художній дискурс для дітей максимально зреалізовує авторську комунікативну настанову через мегатекст, до якого, окрім основного тексту, уналежнюємо факультативний і допоміжний тексти як значущі прагматичні одиниці, метою яких є передусім привернення уваги читача. Серед факультативних елементів тексту виокремлюємо епіграф, звернений одночасно до двох текстів: тексту-джерела і тексту, у якому використано цитату. У художніх текстах для дітей епіграфи мають переважно імпліцитні зв’язки з подальшим текстом. Важливою частиною факультативного тексту є присвята, що в сучасних творах для дітей активніше порівняно з художньою літературою для дорослих взаємодіє з юним читачем.

7. Усі аналізовані рівні тексту ускладнені допоміжними компонентами мегатексту, зокрема креолізацією, що сприяє реалізації сугестивної стратегії. Малюнок, використаний у тексті, акцентує увагу на тексті, унаочнивши його предмети, події тощо. Між вербальною та іконічною частинами встановлені синсемантичні відношення, за яких вербальна частина безпосередньо орієнтована на зображення або відсилає до нього. Креолізовані елементи увиразнюють також інтердискурсивність у дитячому тексті, що тлумачимо як реалізацію сугестивної стратегії.

8. Гіперо-гіпонімічна організація лексики художнього тексту для дітей оприявлює категорію спрощеності, зосереджуючись на реаліях дитячого життя. Найпоширенішими засобами виразності в художньому дискурсі для дітей постають епітет, порівняння та метафора. Стилістичні засоби виконують у тексті низку важливих функцій, серед яких прагматична, за якою реципієнт

сприймає певну оцінку персонажа, події тощо. Однаково репрезентованими є позитивна і негативна оцінки. У проаналізованих текстах для дітей наявні певні місця концентрації стилістичних засобів, зокрема епітети зосереджені в описах та роздумах, порівняння найчастіше фіксуємо в розповідях, метафора представлена рівномірно в усіх його композиційно-мовленнєвих формах.

Ключові слова: художній дискурс для дітей, дискурсивні категорії, мегатекст, заголовок, епіграф, присвята, креолізація, архітектоніко-мовленнєва форма, композиційно-мовленнєва форма художнього тексту, гіперо-гіпонімічна організація лексики, мовно-виражальні засоби.

SUMMARY

SAMOILENKO V. V. Linguistic features of modern literary discourse for children – Manuscript.

PhD Thesis for the scientific degree of Philosophy Doctor in specialty 035 – "Philology" (03 – "Humanities") – Oles Honchar Dnipro National University. Dnipro, 2023. 261 p.

The PhD thesis is devoted to a comprehensive analysis of the structure of modern literary discourse for children and its pragmalinguistic features.

The topicality of the PhD thesis is conditioned by the need for lexical, stylistic and structural analysis of modern literary discourse for children, in particular children's stories; lack of comprehensive studies of modern literary texts for children, taking into account their pragmatic potential; the need to study works for children as a separate type of literary discourse with characteristic categorical and structural features.

The research is aimed at characteristic of the discourse status of children's fiction, analyzing the structure of the literary text and linguistic means used to

identify the megatext of children's fiction and to update the author's pragmatic guidelines.

The source base of the study is the corpus of Ukrainian literary texts for children of the 21st century, in particular, the works of such famous children's writers as A. Bachynskyi, H. Vdovichenko, O. Gavrosh, N. Gerbish, S. Dermanskyi, A. Kokotyukha, I. Malkovich Z. Menzatyuk, V. Rutkivskyi and others were analyzed (total number of 69 works). For a detailed structural analysis, the genre of the children's novel was chosen due to the representative presentation of the main components of the megatext.

The novelty of the obtained results is determined by the fact that, for the first time in Ukrainian linguistics, the structural characteristics of children's discourse are presented through the megatext expressed by means of creolization within the framework of the main, optional and auxiliary texts; it is proved that the children's literary text is an emergent entity that exceeds the separate set of its components; the lexical and stylistic features of this type of fiction are outlined.

The theoretical value of the research lies in the deepening of such areas of linguistic research as discourseology, linguopragmatics, stylistics, through the expansion of the description of the categories of literary discourse for children, the structural and compositional characteristics of the Ukrainian children's story, in the successful combination of stylistic and pragmatic aspects of the analysis of literary text for children.

The practical application of the obtained results implies the possibility of their use during the teaching of courses on linguopragmatics, stylistics of the Ukrainian language; in the research work of higher education students; while studying the peculiarities of the individual style of modern children's writers.

The **introduction** to the PhD thesis contains information about the novelty, relevance, goals, objectives, practical and theoretical significance of the work, about the testing of results and research methodology.

Chapter I summarizes the theoretical basis of the research, analyzes the concept of discourse, presents its general characteristics, taking into account the

current discourse concepts. The main and specifically manifested discursive categories are characterized, in particular, emergentity, expressiveness, emotionality and simplification; varieties of verbalization of interdiscursivity in literary texts for children are classified. **Chapter II** contains an analysis of the structural organization of children's stories. A detailed description of the components of the megatext is given, namely: the main one, which contains the actual text of the story and the title; optional, expressed in epigraphs and dedications; auxiliary, verbalized by creolized units. Headings in texts for children are described according to their structural, lexical and pragmatic features. Compositionally, the text of the story was analyzed at the formal, substantive, and formal-content levels. The peculiarities of the architectural-speech and composition-speech forms of the structure of fiction stories for children are determined. **Chapter III** highlights the hypero-hyponymic relations in the vocabulary of literary texts for children, the stylistic means of expressiveness of these literary texts are analyzed. In particular, the structural and functional features of such linguistic means of expression, such as: epithet, simile, and metaphor, were investigated. The peculiarities of their positioning in the texts are revealed.

The conducted research enables the following conclusions:

1. The discourse of modern Ukrainian works for children is represented by a corpus of the most diverse texts, the plot of which is based on extraordinary events, which are characterized by: emergentity, increased expressiveness and emotionality, intensified interdiscursiveness, secondaryness, lack of implicit information, social and communicative inequality of communication participants, transformed ritualization. Verbalization of discursive categories in literary texts for children is determined by the category of simplification. The text for the child was created considering the specifics of the generalized hypothetical addressee categorized by age - a child of a certain age as a "collective linguistic personality".

2. Titles, as an important part of the megatext of children's discourse, have an enhanced communicative function. Titles create intrigue when interacting with the recipient by involving elements of play with the reader. Headings are represented

mainly by-word combinations, word combinations, monosyllabic nominative and verb sentences. Important components of a children's text are also the titles of sections that strengthen the pragmatic potential of the work.

3. The compositional and stylistic structure of a children's novel has formal, substantive and formal-content levels. The first level visualizes the external structure of the text, formed from such units as: sentences, supraphrase units, fragments. We highlight a fragment as a semantic-syntactic unit, formed from several supraphrase units, united by a certain semantic connection for the most complete disclosure of each individual theme of the work. The second level broadcasts the internal structure of the text, that is, typical elements of the plot, including: exposition, tie, action development, culmination, denouement. The third level is represented by architectural-speech forms (monologue, dialogue, polylogue) and composition-speech forms (message, description, reflection).

4. In terms of its content level, a novel for a child fully corresponds to the canonical compositional division of a literary text. Considering simplification and expressiveness as important discursive categories, we observe a standard division of the literary text. We also fix the reduction of examples with changes in the sequence of elements of the composition of the work. Single changes in the usual position of the climax of the work are motivated by the category of expressiveness: the authors deliberately create intrigue in the text. However, we fix such features of the structure in the subgenre of the detective story. Delayed and reverse types of compositions are also available. In the texts for children, the following compositional features were investigated: the presence of one, two or more communicators (relevant units are monologue, dialogue and polylogue), the structure of speech (from the 1st, 2nd or 3rd person), belonging to the language (types of foreign languages), the specifics of the organization of independent sentences (chain, parallel, connecting, parceled, circular connection), functions of texts (description, narrative, reflection).

5. Such varieties of dialogue as dilogue, trilogue and polylogue are common in children's texts. We fix the form of the trilogue as the most common since there are three permanent heroes of the story for children (two protagonists and an

antagonist). The main role in the communication process passes from one communicator to another, and in this case, it is impossible to determine further communicative leadership. The literary text is expressed in various variations of other people's and author's speech. All types of foreign language are highlighted against the background of the author's language, into which they are introduced in different ways with a certain pragmatic purpose. The most common type of foreign speech in children's stories is direct speech. However, we note in it the absence of reconstruction of what was said, the punctuation indicating the citation, the presence of the author's remark, expressed by a verb to indicate the emotional state of the hero. Such a text summarizes the meaning, and then adds an additional expressive or informative nuance to it. We explain this by the implementation of the category of expressiveness, in which the visualization of communicative behavior as an example for imitation by a hypothetical reader is important in a literary text.

6. Literary discourse for children maximally implements the author's communicative guidance through a megatext, to which, in addition to the main text, we include optional and auxiliary texts as significant pragmatic units, the purpose of which is primarily to attract the reader's attention. Among the optional elements of the text, we single out the epigraph addressed simultaneously to two texts: the source text and the text in which the quotation is used. In literary texts for children, epigraphs have mostly implicit connections with the subsequent text. An important part of the optional text is the dedication, which interacts with the young reader more actively in modern works for children compared to fiction for adults.

7. All analyzed levels of the text are complicated by auxiliary components of the megatext, in particular, creolization, which contributes to the implementation of a suggestive strategy. The picture used in the text emphasizes the text by visualizing its subjects, events, etc. Synsemantic relations are established between the verbal and iconic parts, according to which the verbal part is directly oriented to the image or refers to it. Creolized elements also express interdiscursiveness in children's text, which we interpret as the implementation of a suggestive strategy.

8. The hyper-hyponymous organization of the vocabulary of the literary text for children displays the category of simplification, focusing on the realities of children's life. The most common means of expression in literary discourse for children are epithet, simile and metaphor. Stylistic means perform a number of important functions in the text, including a pragmatic one, according to which the recipient perceives a certain assessment of a character, event, etc. Positive and negative evaluations are equally represented. In the analyzed texts for children, there are certain places of concentration of stylistic means, in particular, epithets are concentrated in descriptions and reflections, comparisons are most often recorded in narrative, metaphor is presented evenly in all its compositional and speech forms.

Key words: literary discourse for children, discursive categories, megatext, title, epigraph, dedication, creolization, architectural-speech form, compositional-speech form of literary text, hypero-hyponymic organization of vocabulary, linguistic and expressive means.

СПИСОК НАУКОВИХ ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Публікація в періодичному науковому виданні іншої держави, яка входить до Організації економічного співробітництва та розвитку та/або Європейського Союзу

Valeriia Samoilenko. Specific of proper nouns use in literature for children. ***Scientific Journal of Polonia University.*** № 3, Polonia: 2020. P. 88 – 97. URL: https://doi.org/10.23856/4011

Публікації у виданнях, включених до переліку наукових фахових видань України з присвоєнням категорії "Б"

Самойленко В. Специфіка використання демінутивів у сучасних творах для дітей. Закарпатські філологічні студії. Ужгород: «Гельветика», 2020. Т. 1, №13. С. 104–107. URL: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2020.13-1.20

Самойленко В. Тенденції вживання фемінітивів у сучасних літературних творах для дітей (На матеріалі збірки «Це зробила вона»). *Наукові записки. Серія: Філологічні науки.* Випуск 175. Кропивницький: «КОД», 2019. С. 630–634. URL: https://www.cuspu.edu.ua/images/files-2019/03/Filolog_nauk175.pdf

Самойленко В. Дискурсивні особливості сучасних художніх творів для дітей. Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич: «Гельветика», 2020. № 33. Том 2. С. 149–155. URL: https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/33.215866

Самойленко В. Функції та структура заголовків у сучасних творах для дітей. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Германістика та міжкультурна комунікація. Херсон: «Гельветика», 2020. №1. С. 245–249. URL: https://doi.org/10.32999/ksu2663-3426/2020-1-38

Публікації, у яких додатково відображені результати дослідження
(статті в інших виданнях, матеріали конференції, тощо)

Самойленко В. Реалізація змістовних категорій дискурсу в сучасних художніх творах для дітей. *Актуальні питання філологічних наук: наукові дискусії:* міжнародна науково-практична конференція. Одеса 25–26 вересня 2020. С. 43–45.

Самойленко В. Специфіка організації демінутивних суфіксів у творі «Чорна-чорна курка». *Східнослов'янська філологія: від Нестора до сьогодення: матеріали VII міжнародної наукової конференції.* Бахмут, 26 березня 2020. С. 188–190

Самойленко В. Типологія помилок у сучасних творах для дітей. *Культура мови в українському суспільстві: VII всеукраїнська науково-практична конференція*. Дніпро, 9–10 квітня 2020. С. 64–67.

Самойленко В. Особливості креолізації художнього дискурсу для дітей. *Дискурсивні аспекти лінгвістичних досліджень: колективна монографія.* /О. Гурко та ін. Дніпро: Ліра, 2020. С. 102–123.

ЗМІСТ

ВСТУП…… 17

РОЗДІЛ 1. ЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ХУДОЖНЬОЇ МОВИ ДИСКУРСУ ДЛЯ ДІТЕЙ..... 23

1.1. Класифікація дискурсу в мовознавчих студіях ……. 23

1.2. Художній дискурс у лінгвістичній парадигмі ……... 29

1.3. Дискурсивні категорії художнього дискурсу для дітей ……. 35

1.3.1 Загальні категорії художнього дискурсу для дітей…….……..…… 36

1.3.2. Особливості вербалізації дискурсивних категорій у сучасних художніх текстах для дітей ……...……..……... 54

1.4. Методологійна основа дослідження мовних особливостей художнього дискурсу для дітей……. 67

Висновки до першого розділу…… 71

РОЗДІЛ 2. СТРУКТУРНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДИТЯЧОГО ХУДОЖНЬОГО ДИСКУРСУ..... 74

2.1. Композиційні особливості тексту дитячої повісті……. 74

2.1.1. Композиційна структура дитячої повісті: загальна характеристика…… 82

2.1.2. Змістовий рівень……. 95

2.1.3. Формально-змістовий рівень…… 108

2.2 Текст і мегатекст як компоненти гетерогенної структури художнього дискурсу для дітей…….. 131

2.2.1. Лексико-семантичні та структурні особливості заголовків творів сучасної української літератури для дітей…… 132

2.2.2. Присвята й епіграф……... 144

2.2.3. Допоміжний текст (схеми, таблиці, креолізація)… 153

Висновки до другого розділу……... 165

РОЗДІЛ 3. ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ХУДОЖНЬОГО ДИСКУРСУ ДЛЯ ДІТЕЙ…… 169

3.1. Гіперо-гіпонімічні відношення в лексичній системі художніх текстів для дітей……... 170

3.2. Епітет як найпоширенішій стилістичний засіб у художньому дискурсі для дітей……... 188

3.3. Порівняння як стилетвірний засіб у художніх творах для дітей…….. 198

3.4. Особливості функціонування метафори в художніх текстах для дітей…… 209

Висновки до третього розділу…… 219

ВИСНОВКИ…… 223

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ…… 226

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ…… 256

ВСТУП

Створення та функціонування тексту для особливого за своїми потребами і побажаннями читача – дитини завжди становило важливу сферу діяльності соціуму, позаяк діти – це майбутні дорослі, які прийматимуть рішення і будуватимуть прийдешнє суспільство. Саме через це важливо вкласти в їхній розвиток максимальну кількість зусиль, старань, цінностей та важливих сенсів. Діти – особлива категорія читачів з унікальними потребами в читанні, оскільки книга для такого читача повинна бути ємною за змістом, але цікавою, веселою, розважити та заохотити юного читача до її прочитання. Остання проблема особливо загострена станом на зараз. В умовах стрімкого розвитку інформаційних та комп'ютерних технологій у XXI ст. поширюються способи й засоби дитячих розваг, виникають нові потреби в знаннях та досвіді (володіння комп'ютером, адаптація до швидких змін, навчання протягом усього життя). Для конкуренції з мультимедійною галуззю авторам та видавцям потрібно створювати інтерактивний, насичений враженнями та емоціями продукт, який привертатиме увагу читача назвою і підтримуватиме її протягом усього процесу читання.

На сьогодні, у часи постійних зрушень і відсутності стабільності, спостерігаємо підвищений інтерес науковців до дитячої літератури. Із цим питанням пов'язана низка досліджень (І. Александрук [1], Л. Большиянова [20], О. Будугай [22], Н. Вернигора [27], А. Габідуліна [36], І. Денисовець [47], Н. Дзюбишина-Мельник [48], Е. Калинюк [64], Л. Кияк-Редькович [69] та ін.). Утім, названі науковці літературу для дітей в аспекті певної вузької проблематики (наприклад, специфіка побутування назв у текстах тощо). Наше дослідження тексту творів для дітей базовано на вивченні таких аспектів: структурний, зокрема синтаксичний і композиційний (І. Арнольд [3], Ш. Баллі [194], М. Брандес [21], В. Вомперський [35], Н. Герета [40], Н. Гуйванюк [41], Л. Піхтовникова [120], Е. Різель [132], Г. Солганик [154], А. Сухова [163]), стилістичний (Н. Арутюнова [7],

Т. Маклакова [94], В. Чабаненко [177], О. Чайковська [178], Г. Черемхівка [182]), дискурсивний (Н. Арутюнова [6], Е. Бенвеніст [10], О. Вольф [34], О. Ніколаєнко [109], Г. Почепцов [127], З.Харріс [203], І. Шевченко [188]).

Текст для дитини – це комплекс лексичних, стилістичних, структурних одиниць для реалізації найосновнішої стратегії: вразити, здивувати, захопити увагу свого реципієнта й зосередити на собі, водночас розвинувши читача, надавши йому нові знання, а відповідно й новий досвід. Саме через це в роботі здійснено прагмастилістичне і структурне дослідження сучасної української літератури для дітей, зокрема повістей. Отже, **актуальність** дисертаційної роботи зумовлена потребою лексико-стилістичного й структурного аналізу сучасного художнього дискурсу для дітей, зокрема дитячих повістей; відсутністю комплексних досліджень сучасних художніх текстів для дітей з урахуванням їхнього прагматичного потенціалу; потребою вивчення творів для дітей як окремого різновиду художнього дискурсу з характерними категорійними та структурними особливостями.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація підготовлена відповідно до напрямів науково-дослідницької проблеми кафедри української мови Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара «Лексичні і граматичні категорії української мови: структура, семантика, динаміка» (державний реєстраційний номер: 0119U103108, 2019–2021 р.) та «Когнітивні й дискурсивні аспекти лінгвістичних досліджень» (державний реєстраційний номер: 0122U001280, 2022–2024 р.).

Мета роботи полягає в характеристиці дискурсного статусу художньої літератури для дітей, в аналізі структури художнього тексту й мовних засобів, використовуваних для ідентифікації мегатексту дитячої художньої літератури та актуалізації прагматичної настанови автора..

Реалізація мети передбачає виконання таких завдань:

1) визначити категорійно-понятєвий апарат дослідження;

2) дослідити особливості реалізації дискурсивних категорій у текстах для дітей як результативному втіленні комунікативного акта автор-реципієнт;
3) здійснити аналіз повісті для дитини з урахуванням гетерогенної структури тексту для такого читача;
4) виявити структурні особливості повісті для дитини на рівні основного, факультативного й допоміжного тексту;
5) проаналізувати композицію повісті для дитини за формальним, змістовим та формально-змістовим рівнями;
6) дослідити мовностилістичні засоби створення експресивності дискурсу для дітей, з'ясувати їхній прагматичний потенціал та основні виконувані функції;

Об’єкт дослідження – мова художніх текстів для дітей, повістей зокрема, як одиниць, що функціонують у системі дискурсу для дітей**.**

Предмет дослідження – особливості функціонування дискурсу для дитини, композиційні особливості дитячої повісті на рівні основного, допоміжного та факультативного текстів, архітектоніко-мовленнєвих та композиційно-мовленнєвих форм зокрема; специфіка вербалізації мовностилістичних засобів у тексті.

Джерельною базою дослідження послугував корпус українських художніх текстів для дітей XXI століття, зокрема проаналізовано твори таких відомих дитячих письменників, як А. Бачинський, Г. Вдовиченко, О. Гаврош, Н. Гербіш, С. Дерманський, А. Кокотюха, І. Малкович, З. Мензатюк, В. Рутківський та ін. (загальною кількістю 69 творів). Для докладного структурного аналізу обрано жанр дитячої повісті через репрезентативне оприявлення основних компонентів мегатексту.

Обрано жанр повісті через його відповідність формальному, змістовому та формально-змістовому рівням композиції і репрезентативне оприявлення всіх рівнів мегатексту (основного, факультативного та допоміжного),

поширеність жанру серед дітей молодшого та середнього шкільного віку, оскільки повість становить центральний жанр у школярів.

Теоретичною базою дослідження послугували основні положення теорії вивчення дискурсу загалом, художнього дискурсу зокрема, його загальних та специфічних категорій (Н. Арутюнова, Е. Бенвеніст, О. Вольф, В. Корольова, О. Ніколаєнко, Г. Почепцов, І. Фролова, З.Харріс, І. Шевченко), структурних особливостей сучасного прозового тексту (І. Арнольд, Ш. Баллі, М. Брандес, В. Вомперський, Н. Герета, Н. Гуйванюк, Л. Піхтовникова, Е. Різель, Г. Солганик, А, Сухова), особливостей стилістики художніх текстів (Н. Арутюнова, Т. Маклакова, В. Чабаненко, О. Чайковська, Г. Черемхівка).

Реалізації поставленої мети й завдань послугували такі **методи дослідження.** Для першого етапу дослідження, що передбачає вивчення дискурсу творів для дітей, обрано діалектичний і дискурсивний підходи, у межах яких застосовано методику систематизації та узагальнення, метод структурного й понятєвого аналізу та діалогічної інтерпретації.

Другий етап, що передбачає структурне дослідження текстів для дітей, залучав синергетичний підхід, методику структурно-стильового аналізу для виявлення стильових рис й опису їхньої реалізації на композиційному та синтаксичному рівнях тексту; семіотичний аналіз для вивчення знакової природи креолізованих елементів художніх текстів для дітей, що поєднують природній мовний код з кодом будь-якої іншої семіотичної системи.

Для третього етапу дослідження, який передбачав класифікацію та опис основних стилістичних тропів, здебільшого використано описовий метод: прийоми контекстного аналізу та інтерпретації, на підставі яких здійснено аналіз тропів, їхніх семантико-стилістичних, структурних та функційних особливостей у текстах творів для дітей. Допоміжним постав метод внутрішньої інтерпретації, який уможливлює аналіз зафіксованих фрагментів з експресивним та емоційним значенням крізь призму їхніх структурних компонентів та частиномовної належності.

Наукову новизну одержаних результатів визначає те, що вперше в українському мовознавстві структурну характеристику дитячого дискурсу подано через увиразнений засобами креолізації мегатекст у межах основного, факультативного та допоміжного текстів; доведено, що дитячий художній текст становить емерджентне утворення, яке перевищує окремішню сукупність його складників; окреслено лексико-стилістичні особливості цього різновиду художньої літератури.

Теоретичне значення дослідження полягає в поглибленні таких напрямів лінгвістичних досліджень, як дискурсологія, лінгвопрагматика, стилістика, зокрема через розширення опису категорій художнього дискурсу для дітей, структурної та композиційної характеристики української дитячої повісті, у вдалому поєднанні стилістичного й прагматичного аспектів аналізу художнього тексту для дітей.

Практичне значення отриманих результатів передбачає змогу їхнього використання під час викладання курсів з лінгвопрагматики, стилістики української мови; у науково-дослідницькій роботі здобувачів вищої освіти; під час вивчення особливостей ідіостилю сучасних дитячих письменників.

Особистий внесок здобувача. Викладені положення наукової праці, відбір й упорядкування лінгвостилістичних та структурних композиційних одиниць, здійснений опис аналізованих мовних одиниць у межах досліджуваного дискурсу, опис парадигми жанрів українського сучасного дискурсу літератури для дітей, узагальнення та висновки дослідження безпосередньо належать дисертантові.

Апробація. Провідні положення дисертації обговорено на засіданнях кафедри української мови Дніпровського національного університету ім. О. Гончара. Окремі аспекти й проміжні результати дослідження було репрезентовано в доповідях на таких міжнародних конференціях:

Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні питання філологічних наук: наукові дискусії» (Одеса, 25–26 вересня 2020 р.); Міжнародній науковій конференції «Східнослов’янська філологія: від

Нестора до сьогодення» (Бахмут, 26 березня 2020 р.); Міжнародній науково-практичній конференції «Філологічні науки, міжкультурна комунікація та перекладознавство: теоретичні та практичні аспекти» (Венеція 26–27 лютого 2021 р.); Всеукраїнській науково-практичній конференції «*Культура мови в українському суспільстві»* (Дніпро, 9–10 квітня 2020 р.; вересень, 2022 р.); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Динамічні процеси в лексиці та граматиці слов'янських мов» (Умань, 5-6 квітня 2019 р.; 26-27 листопада 2020 р.; 5-6 квітня 2021 р.);

Публікації. Наукові результати дослідницької праці викладено в 11 одноосібних публікаціях, з них 4 статті у фахових виданнях, рекомендованих ДАК України, 1 – у періодичному науковому виданні держави, яка входить до Організації економічного співробітництва та розвитку Європейського Союзу, 2 – у збірниках матеріалів міжнародних конференцій, 4 – збірниках матеріалів всеукраїнських конференцій.

Обсяг та структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної літератури (215 найменувань), списку джерел фактичного матеріалу (96 найменувань). Загальний обсяг дисертації – 261 сторінка, 213 – основного тексту.

РОЗДІЛ 1

ЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ХУДОЖНЬОЇ МОВИ ДИСКУРСУ ДЛЯ ДІТЕЙ

Дослідження лінгвістичної сутності літератури для дітей передбачає трактування найвищого комунікативного оприявлення тексту – дискурсу та його специфіки саме в дитячому сприйнятті, оскільки текст, створений для дитини, окрім загальних дискурсивних категорій, має низку специфічних категорій та ознак, які вербалізують особливості авторської прагматичної настанови. Твір, орієнтований на дитину, – це унікальний текст, у якому зреалізовано не лише художній задум, але й моральний та навчальний аспекти, оскільки реципієнт такого тексту – ще не досвідчений читач, який має очевидну потребу в докладному поясненні, однозначному формулюванні й тлумаченні будь-якої нової думки, поняття або явища.

Дискурс для дитини об’єднує різноманітні літературні роди й жанри, фактично повторюючи дискурс творів для дорослого читача, але втілюючи його в специфічний спосіб. Важливу особливість сучасних творів для дітей становить те, що в будь-якому жанрі такі тексти не уникають серйозних, складних, «дорослих» тем, проте інтерпретують їх з позиції сприйняття свого реципієнта, пояснивши йому всі складнощі та тонкощі. Для ретельного дослідження специфіки художнього дискурсу для дітей вважаємо доцільним почати з аналізу ознак дискурсу загалом.

1.1. Класифікація дискурсу в мовознавчих студіях

Будучи комплексним міждисциплінарним явищем, поняття «дискурс» являє собою складну для розуміння й тлумачення конструкцію. Теорія дискурсу як явища бере свої витоки від концепції Е. Бенвеніста, у якій розмежовані план розповіді та план дискурсу – мови, яку привласнює мовець.

Е. Бенвеніст витлумачує цю конструкцію переважно через концептуально-дискурсивну теорію. Розмежувавши статичний план розповіді та динамічний план дискурсу, дослідник визначає дискурс як будь-яке висловлення, що зумовлює наявність автора, реципієнта та наміри автора в певний спосіб впливати на свого співрозмовника [10, с. 276–279]. Зазначимо, що в такому разі дискурс може бути співвіднесений з висловленням.

Одне зі значень дискурсу як тексту або висловлення, занурених у певну соціокультурну ситуацію, пов'язане із часом появи цього терміна в лінгвістиці. Поняття дискурсу було введено основоположником трансформаційного і дистрибутивного аналізу З. Харрісом. Уважаючи дискурс однією зі сторін дистрибуції, З. Харріс витлумачував його через еквівалентні відношення між фразами і ланцюжками фраз як висловлення, надфразову одиницю в контексті інших одиниць і пов'язану з ними ситуацію [203, с. 280].

За Н. Ніколіною, дискурс має таке трактування: «зв'язний текст; усно-розмовна форма тексту; діалог; група висловлень, пов'язаних між собою за змістом; мовне утворення як реальність – писемна або усна» [111, с. 33]. Наслідком теорій Е. Бенвеніста та Т. ван Дейка стало розмежування понять тексту і дискурсу; спочатку постало розмежування аспектів, які вони представляли: дискурс – соціальний, а текст – мовний.

Енциклопедія української мови подає таке визначення: «дискурс – це одиниця спілкування, більша за речення, у якій наявні міжреченнєві зв'язки забезпечують цілісність і зв'язність висловлення, логічне розгортання думки» [171, с. 142]. Поняття дискурсу привертає увагу дослідників до процесу спілкування в його усній формі, до пошуків характерних засобів ведення розмови, утримування уваги слухача. Послідовність викладеної в дискурсі інформації пов'язана з роллю аргументації, вибором аргументів, які використовує автор для того, щоб переконати реципієнта. Різні ситуації спілкування зумовлюють специфічну будову дискурсу – судового, дипломатичного, навчально-освітнього, розважального тощо. Виникнувши як

поняття «продукту мовлення», різновиду усного спілкування, дискурс розширив своє значення: цю назву почали застосовувати також до різних писемних форм комунікації [171, с. 143].

Як зазначає Г. Почепцов, реально текст і дискурс ми можемо тлумачити відповідно до пропозиції і висловлення. Пропозиція – узвичаєний для нас елемент структури. Висловлення об'єднує як саму пропозицію, так і соціальний контекст його використання. На вищому рівні ті самі відношення повторюються в тексті та дискурсі [127, с. 75]. У такий спосіб до складу дискурсу введено екстралінгвальні соціальні чинники, когнітивні складники, що передують комунікації та якими вона завершується [198].

Сучасні мовознавці неодностайні в тлумаченні поняття дискурс, проте вже склалася традиція, у межах якої під словом «дискурс» витлумачують цілісний мовленнєвий твір у різноманітності його когнітивно-комунікативних функцій [5; 66; 85; 144; 161; 200].

Услід за І. Шевченко, потрактовуємо поняття дискурсу як багатоаспектну когнітивно-комунікативно-мовну систему-гештальт, яку визначено сукупністю трьох аспектів: формуванням ідей та переконань, що реалізовує когнітивний аспект, взаємодією комунікантів у певних соціально-культурних контекстах або ситуаціях, що унаочнює соціально-прагматичний аспект і використанням вербальних та паравербальних знаків, що втілює мовний аспект поняття [62, с. 115]. Саме як гетерогенне явище дискурс досліджено в лінгвістичних розвідках останніх років [10; 36; 39; 58; 62; 66;76; 85; 93; 144; 161; 184; 188; 200], у яких враховано лінгвістичні, культурні, когнітивні, соціальні, етнопсихічні та політичні чинники.

Зауважимо, що дискурс являє собою зв’язний текст у сукупності з екстралінгвальними, прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими чинниками, тобто сприймається як цілісний конструкт. Це текст, взятий у подієвому аспекті, або мовлення, аналізоване як соціальна дія, компонент, що бере участь у взаємодії людей та механізмах їхньої свідомості, тобто когнітивних процесах. У цьому разі дискурс не замінює поняття тексту.

Це комунікативний і ментальний процес, що спричинює створення тексту як певної формальної конструкції [184, с. 177]. Отже, лінгвістичним утіленням дискурсу як діахронічного явища є текст як його результат. Важливо, що текст має онтологічний характер, водночас дискурс-події конструйовано комунікантом та реципієнтом, і вони виходять за межі лінгвістики як науки, що відповідає експансивному характеру когнітивно-дискурсивної парадигми [85, с. 207].

Для повного потрактування дискурсу як складного явища у процесі комунікації варто зупинитися на його основних ознаках, за якими можемо виділити певні типи дискурсу. Дослідники класифікують дискурс по-різному в залежності від різних чинників.

Одну з найґрунтовніших класифікацій наводить дослідник В. Карасик. Науковець виокремлює типи дискурсу за кількома критеріями, серед яких: прагматичний підхід, жанрові характеристики, соціолінгвістичний принцип, комунікативна тональність, тематичний критерій. За прагматичним підходом В. Карасик виділяє такі типи дискурсу: комічний (гумористичний), ритуальний, езотеричний [66, с. 277].

Тематичний критерій дає змогу виокремлення економічного, казкового, прогностичного, автобіографічного, терористичного, расистського та типів дискурсу [66, с. 277]. Окрім того, важливим чинником виокремлення типів дискурсу є комунікативна тональність, за якою виділяємо серйозний та гумористичний, урочисто-ритуальний та звичайний, інформативний та фасцинативний, змістовий та фатичний типи дискурсу [66, с. 279].

Докладно дослідила різні вияви дискурсу науковиця О. Рєвзіна. Наявні два параметри для поділу дискурсу на різні типи: канал передавання інформації та національно-лінгво-культурна належність. За каналом передавання інформації виокремлено усний, писемний та інтернет-дискурс як способи реалізації аналізованого явища. Національно-лінгво-культурний параметр розмежовує дискурс на український, англійський, французький, іспанський тощо [131, с. 72].

Дослідниця Н. Валгіна за сферою та середовищем спілкування виділяє побутовий, науковий, політичний, діловий та конфесійний типи дискурсу [24, с. 6]. За способом вираження О. Анісімова поділяє дискурс на типи, виражені вербально, без застосування паралінгвістичних засобів, та типи, що охоплюють, крім лінгвістичних, паралінгвістичні засоби, зокрема креолізовані тексти (семіотично ускладнені, з іконічним компонентом) [2, с. 8].

Дослідник К. Філіпов виокремлює два чинники: виконувану функцію та психологічний контекст. На основі функції наявні нормативні, контактні, групові, поетичні, з домінантою самовираження, з домінантою спонукання, з домінантою спеціальної інформації [174, с. 195-197]. За психологічними критеріями науковець виділяє світлі, активні, прості (жорстокі), веселі, красиві, втомлені, сумні, складні, змішані [174, с. 201-205].

З позиції ретрансльованої інтенції дослідниця А. Гурочкіна виділяє інформаційний (діалог-інтерв'ю, випитування), інтерпретаційний (дискурс самопрезентації), інструментальний (директивний, аргументативний, персуазивний), аффілятивний (емоційно-афективний характер взаємодії комунікантів; комплементарний (характеризується дефіцитом інформації в одного з комунікантів), компететивний (пов'язаний із конкуренцією думок, знань, прагнень партнерів з комунікації), координативний (пов'язаний із координацією дій комунікантів для досягнення перлокутивного ефекту [43, с. 14].

Соціолінгвістичний принцип дає змогу виокремлення таких типів: особистісно-орієнтований тип дискурсу, за якого учасники спілкування розкривають один одному все багатство свого внутрішнього світу і сприймають один одного як особистості. До цього типу дискурсу дослідник уналежнює побутове та буттєве спілкування, тобто художній та філософський дискурс. Другим типом дискурсу за соціолінгвістичнм принципом є статусно-орієнтований, який має місце між людьми, які сприймають один одного як представників певної групи суспільства в певній однаковій сутності. Науковець виділяє за цим критерієм також інституційний дискурс, до якого

уналежнює такі підтипи: політичний, дипломатичний, адміністративний, юридичний, військовий, педагогічний, релігійний, містичний, медичний, діловий, рекламний, спортивний, науковий, сценічний і масово-інформаційний [66, с. 279]. Саме за соціолінгвістичним принципом аналізують дискурс науковці О. Семенюк [144] та М. Степаненко [161], приділивши особливу увагу дослідженню політичного дискурсу.

Усі можливі варіанти підходів до аналізу дискурсу мають низку загальних рис, які стосуються не лише структури дискурсу як системи, але й його основних точок відліку – мови та суб'єкта висловлення. Загальною домінантою зазначених категорій є акт комунікації, читання, дії, що регулює відносини між адресатом та адресантом повідомлення. Надалі варто зосередити увагу на структурі художнього дискурсу як різновиду дискурсу, що відбиває культуру певного етапу розвитку суспільства, а також картину світу особистості автора, його індивідуальний стиль. Зазначимо, що нелегко підібрати одну вичерпну, усеохопну дефініцію для аналізованого терміна навіть попри його широку вживаність й надзвичайну актуальність для сучасного мовознавства.

Основою для аналізу художнього дискурсу є різниця між ним та схожими на нього у своїх прагматичних настановах іншими типами дискурсу, приміром політичним або адміністративним. Очевидно, основну відмінність становить власне текст, структура якого значно різниться залежно від різновиду дискурсу (наявність/відсутність тропів та художніх фігур, характер оповіді, співвідношення уявної інформації й реальних даних тощо). Зважившись на це, автори інших різновидів дискурсу мають дотримуватися фактажу, у той час як автор художнього дискурсу має дотримуватися створеної ним концепції, розробленої для того чи того твору.

У поданому контексті справедливою є думка дослідника дискурсу Дж. Сьорля про те, що важливою особливістю художнього дискурсу є мовленнєва діяльність мовця, який «удає», що здійснює певний комунікативний намір. Реципієнт розуміє несправжність цих намірів завдяки

низці конвенцій, що тимчасово припиняють нормальну дію правил щодо мовленнєвих актів і світу [147]. Отже, погоджуємося з думкою Н. Кондратенко, що в цьому разі йдеться про дискурсивну діяльність мовця, яка виходить за межі власне тексту й уможливлює тлумачення художнього твору як особливого типу дискурсу [76, с. 43], оскільки намір автора становить основний чинник для визначення статусу тексту як художнього твору.

Висновковуємо, що художній дискурс становить особливий різновид дискурсу, зумовлений прагматичною настановою автора, тобто текст, сутність якого полягає у відбитті задуманої автором концепції, вигаданому середовищі.

1.2. Художній дискурс у лінгвістичній парадигмі

Дискурсивна парадигма розвивається кілька десятиліть, проте одиниці дискурсу та його структура залишаються дискусійним аспектом. Дослідник дискурс-аналізу Т. ван Дейк наголошує на тому, що ні текст, ні висловлення не можна вважати одиницями дискурсу. Їхню функцію виконують комунікативні події й комунікативні акти з урахуванням особистісних та соціальних характеристик автора й реципієнта та інших параметрів соціальної ситуації [198, с. 92]. За мінімальну одиницю комунікативної дії М. Макаров уважає комунікативний вербально-невербальний акт, а за одиницю комунікативної взаємодії – обмін [93, с. 70]. Дослідниця І. Шевченко зосереджується на усному діалогічному вияві дискурсу й подає таку структуру дискурсу: мовленнєва подія, трансакція, обмін, мовленнєвий хід, мовленнєвий акт [188, с. 106].

Висловлення – це послідовність фраз, укладених між двома семантичними пропусками, двома зупинками в комунікації; дискурс – це висловлення, що розглядається з точки зору дискурсного механізму, який ним керує [171, с. 28]. Перенісши цю різницю на опозицію тексту і дискурсу, можна сказати, що текст як висловлення, занурений в умови його виробництва і сприйняття, функціонує як дискурс.

За центральне поняття дефініції дискурсу Т. ван Дейк обрав термін «комунікативна подія», зауважуючи, що дискурс є складною єдністю мовної форми, значення і дії, що могло б бути якнайкраще схарактеризоване за допомогою поняття комунікативної події або комунікативного акту [198, с. 121-122]. Стосовно писемних текстів науковець наголошує на потребі їхнього аналізу в аспекті динамічної природи виробництва, сприйняття і виконуваної за їхньою допомогою дії. На його думку, дискурс – це істотний складник соціокультурної взаємодії, характерні риси якої: інтерес, цілі та стилі [200, с. 53]. У такому трактуванні закладено подієво-ситуаційний аспект тлумачення дискурсу, який став основою другого значення цього терміна як комунікативної ситуації, що інтегрує текст з іншими її складниками [198, с. 6-7], «висловлюваній» ситуації, що припускає поряд з текстом суб'єкта висловлення, адресата, момент і певне місце висловлення [162, с. 26].

Уналежнивши пріоритет до когнітивних і соціально-прагматичних чинників, сучасні дослідники водночас акцентують на важливості вербальної частини дискурсу, його єдиного складника, що має безпосереднє матеріальне втілення [66, с. 115]. Цей складник може бути унаочнено текстом, його уривком, фрагментом тощо [85, с. 92].

М. Макаров, уважаючи синонімічними, взаємозамінними терміни «текст» і «дискурс», диференціює їх за опозиційними параметрами: структурність – функціональність, продукт – процес, статичність – динамічність [93, с. 75–87]. Дискурс співвіднесено з текстом, як фонему зі звуком. Розуміємо, що дискурс як мовленнєва одиниця ширший у потенційній здатності реалізувати комунікативні потреби мовців.

Контекстуальність дискурсу пов'язана з іншими його ознаками й описана як сукупність «подій, що викладають, їх учасників, перформативної інформації і «не-подій», тобто а) обставин, що супроводжують події; б) фону, що пояснює подія; в) оцінки учасника подій; г) інформації, що співвідносить дискурс із подіями», визначившись не так послідовністю пропозицій, як тим загальним для того, хто створює дискурс і його інтерпретатора» [39, с. 333].

Основними рисами дискурсу в такому значенні є контекстуальна інформація, а також особистісність, процесуальність, ситуативність, замкненість.

Г. Кук відзначає наявність трьох контекстів дискурсу: текстуального, соціального, психологічного [197, с. 58]. Г. Почепцов уважає, що дискурс повинен відповідати нормам мовної, комунікативної і соціальної ситуації [127, с. 70].

Через потребу аналізу художніх творів, зокрема художньої прози, актуальним для значної частини мовознавців постає поняття художнього дискурсу. Варто зазначити, що мовознавці тлумачать поняття художнього дискурсу по-різному. Науковець Х. Гуо вважає, що художній дискурс, утілений у художньому тексті, створює світ, що містить певний зміст, почуття, експресію, а до його обов'язкових складників належить цілісність його сприйняття читачем; дискурс художнього твору є не лише основою, обрамленням, фоном, він постає як стиль мислення та мовлення автора, які автор вкладає в персонажів твору [42, с. 483]. Г. Почепцов стверджує, що художній дискурс є сукупністю художніх творів (текстів), створених як результат взаємодії цілей і намірів автора, різноманітних можливих реакцій читача, а також тексту, який виводить текст художнього твору у простір семіосфери – сукупність використаних людиною знакових систем: тексту, мови і культури загалом [127, с. 165].

Художній дискурс – це дискурс художнього тексту, де останній є фіктивним зображенням реальної дійсності; зображенням, що створив автор; таким, у якому чітко відбито авторські світогляд та світорозуміння, його досвід та фонові знання [39].

Художній дискурс потрактовують як комунікативний акт, обмежений читацьким досвідом реципієнта, основною характеристикою якого є намагання письменника своїм твором уплинути на внутрішній духовний простір читача, на систему його цінностей, вірувань, переконань і прагнень задля того, щоб змінити їх [208, с. 151].

Отже, окреслено чотири підходи до тлумачення художнього дискурсу: як напрям мислення й мовлення автора [42]; як гіпертекст, який створив автор, і реципієнт твору [113]; як рефлексія авторського «я» [39]; як акт комунікації між автором і читачем [203].

Найбільш наповненим, відповідним і таким, що достатньо корелює з комунікативно-прагматичним аспектом вивчення дискурсу уважаємо трактування лінгвіста І. Фролової, за якою художній дискурс тлумачимо як розумово-комунікативну взаємодію автора художнього твору та реципієнта (потенційного читача), що відбувається в певному історичному і культурно-соціальному контексті, ґрунтується на ідеях, переконаннях, світоглядних орієнтирах автора, має на меті регулювання ідей, переконань, світоглядних орієнтирів реципієнта та матеріалізовано як тексти художніх творів, відкрита множина яких формує вербальний план художнього дискурсу [113, с. 54].

Розглянувши художній дискурс за Т. ван Дейком, І. Колегаєва сформулювала важливу концепцію про структуру комунікативного акта, що лежить в основі художнього дискурсу: «відображена одиниця – адресант (автор) – повідомлення (текст) – адресат (читач) – відображена одиниця реальності» [72]. Отже, до комунікативного простору зараховані автор-текст-читач. Для створення тексту автор як суб'єкт художньої комунікації вводить себе до комунікативної парадигми, тобто у коло творів мистецтва, які співзвучні з його дискурсивним мисленням та художнім переживанням.

Дослідниця тлумачить художній дискурс як такий, що створює референтний простір, утіливши своєрідність індивідуально-авторської концепції письменника в естетичному каноні. Навіть узявши за основу реальні події та реальних людей, письменник має осмислити їх і лише отриманий розумовий відбиток перетворити на об’єкт опису, тобто, у референт [74, с. 99]. Дослідивши взаємозв’язок між творчою особистістю та естетичним каноном, І. Колегаєва доходить висновку, що завдяки обов’язковому «естетичному ферменту» вихідний матеріал письменницьких спостережень і переживань перетворюється на мистецтво» [73, с. 101].

Отже, трактуємо художній дискурс як комунікацію андресанта й адресата в певних культурно-соціальних умовах, кінцевим результатом якої є художній текст. Загалом художньому дискурсу притаманна вторинність або фіктивність, де мовлення персонажів являє собою комунікативно-вторинну діяльність [70, с. 103]. Це твердження цілком втілено в таких жанрах, як роман, повість, оповідання, що поєднують авторське й персонажне мовлення, а отже, мають два плани комунікації – зовнішній (автор – читач) та внутрішній (персонаж – персонаж). Саме на цій підставі в межах художнього дискурсу здійснено розподіл на дискурс автора та персонажний дискурс [29, с. 103]. Художній дискурс має складну багатошарову структуру, у якій конструювання смислів та функція регуляції відбувається на різних рівнях. Про складність організації художнього дискурсу свідчать також багаторазові перехідні моменти, поєднання реальності та уявного, ігрового світу фантазії, сприйняття та переживання буденності коштом актуалізації суб'єктивних психоемоційних процесів. Конструювання спільних смислів, тобто власне створення дискурсу, ускладнюють потенційні відмінності сприйняття автора та реципієнта. У цьому разі розуміння реципієнта може виявитися іншим і подати множинні тлумачення до однозначного, на думку автора, явища. Окрім того, смисли У зв'язку із цим для дитячого дискурсу вважаємо характерним спрощення організації художнього простору. Наприклад: *От вам хочеться дізнатися правду про ті часи та про того Василя, а зазвичай люде хочуть послухати хвилини чотири про те, як комусь майже гаплик був, але він усе одно долю подолав і переміг, бо всім живеться важко й тільки вірою пробав ляється добра людина у злому світі* (92, с. 9);

– То все не наше, і взагалі – небувальщина!

– І шо? – тільки і знайшовся я.

– А то, – розходилася потрохи дівчина, – що не треба ото дітям іноземні жахи в голови заливати (92, с. 10). Спостерігаємо відсутність імпліцитної інформації на обох рівнях, тобто нівельована потреба вишукувати підтекст.

Перехід від рівня читач-автор до рівня персонаж-персонаж унаочнений прикладами, у яких персонаж, який зливається з роллю оповідача, або власне персонаж звертається до читача безпосередньо. Наприклад: *Змієву гору обходили десятою дорогою. Ну скажіть, кому може подобатися оте лисе підвищення, що аж ген на обрії нагадувало розкошлану шапку підступного бусурмана, який визирає зі сховку?* (87, с. 5); *Вибачте, мені зараз не дуже зручно говорити, бо я ще не закінчив ранкове полоскання будь-чого. Незважаючи на те, що сьогодні вихідний, у мене чимало справ. У єнотів завжди повно справ* (57, с. 5)*; До речі, мене звати Єва, а тебе як? Я завжди підписую свої малюнки. І книжки, якщо мама і тато дозволяють це робити. Ти також можеш підписати книжку. Тут вгорі є віконце для твого підпису* (22, с. 5); *Коти-хавчики. А ось і вони. Схилилися над своєю дошкою, звівши голови докупи. Шість потилиць, шість спин, п'ять хвостів. Стривайте, а де ж шостий хвіст?...Ага, ясно. Сордель не має хвоста!* (13, с. 8). У наведених уривках фіксуємо питальні та імперативні конструкції, що маркують нівеляцію меж між двома рівнями художньої комунікації.

У художньому дискурсі ці два рівні характеризовані експліцитною інформацією для рівня «персонаж–персонаж» та імпліцитною – для рівня «автор–читач». Для художнього дискурсу для дітей властиве домінування експліцитної інформації над імпліцитною. Оскільки дитина ще не здатна розпізнати складний підтекст або неочевидні факти, більшість текстів складені так, аби інформація в них мала прозорий характер. Часто в художній літературі для дітей наявне додаткове спрощення інформації, за якого поясюваною є навіть загальнодоступна інформація. Наприклад: *– Наприклад, масонський. Чули коли-небудь про масонів? /– Це така древня секта чаклунів?/ – ну, не зовсім секта. Радше, містична течія дуже популярна в Європі у вісімнадцятому – дев'ятнадцятому сторіччях. Багато відомих людей, а особливо митців і вчених, об'єднувалися у товариства, які називали масонськими ложами* (3, с. 129); *– А що то за «Мітка смерті»? – запитав Денис. Макс відчував, що друг дрібно тремтить, та й у самого чомусь шерсть*

дибки стала. / – Смуга на тілі, яка буває у слуг Чорної Королеви. Коли котрийсь із них до людини торкається – людина помирає, – відповів Пашко (83, с. 51).

Отже, художній дискурс становить комунікацію автора художнього твору і його реципієнта задля регулювання світоглядних орієнтирів останнього. Серед основних дискурсивних особливостей художнього дискурсу для дітей виділено: вторинність, за якої текст розподілено на зовнішній та внутрішній плани комунікації; спрощення структури художнього простору; домінування експліцитної інформації над імпліцитною в обох планах комунікації.

1.3. Дискурсивні категорії художнього дискурсу для дітей

Важливою частиною художнього дискурсу постають дискурсивні категорії, тобто надпарадигмальні інваріантні ознаки, які властиві тексту в характерній комунікативній ситуації. Формування категорій тексту відбувається під впливом основних параметрів комунікативної ситуації як суперсистеми, де текст є формою, що опосередковує організацію мовленнєвої взаємодії комунікантів. Залучаючись до комунікативної ситуації, текстеми художнього твору набувають надпарадигмальних властивостей і починають функціонувати як певний мовленнєвий жанр. Отже, дискурсивні категорії – це найважливіші, найістотніші ознаки комунікативної ситуації, відбиті в тексті [36, с. 3].

Категорії дискурсу та його структура взаємопов'язані між собою: перші створюють змістову основу дискурсу. На сьогодні в мовознавстві викристалізувалося кілька підходів до аналізу дискурсивних категорій. У нашому дослідженні трактуємо текст як результат дискурсу, отже, тлумачимо аналізовані категорії як частину дискурсивних.

Найґрунтовнішою за такого підходу вважаємо класифікацію В. Карасика, який пропонує чотиричленний поділ категорій дискурсу:

1) конститутивні, що дають змогу відрізнити текст від нетексту (відносна оформленість, тематична, стилістична і структурна єдність, емерджентність, відносна смислова завершеність);

2) жанрово-стилістичні, що характеризують тексти щодо їхньої відповідності функціональним різновидам мови (стильова належність, жанровий канон, клішованість, ступінь ампліфікації / компресії);

3) змістові (семантико-прагматичні), що розкривають зміст тексту (адресованість, інтерпретованість, інформативність, модальність, образ автора, інтертекстуальна орієнтація);

4) формально-структурні, що характеризують спосіб організації тексту (композиція, членованість, когезія) [67, с. 241].

Утім, важливо доповнити подану класифікацію категорією діалогічності. Виділивши таку категорію в комунікативному аспекті, дослідниця О. Селіванова, зазначає, що діалогічність оприявлює всі аспекти тексту і дискурсу, і, найперше, його цілісність у семіосферах інших текстів та культури загалом [143, с. 197]. М. Кожина вважає діалогічність семантико-стилістичною категорією, спираючись на мовленнєву реалізацію комунікативної функції мови [71, с. 37]. Відповідно до останнього погляду в мовознавстві виділяють такі підкатегорії діалогічності, як суб'єктність та адресованість [19, с. 165]. До важливих структурних одиниць підкатегорії адресованості уналежнюємо такі елементи, як: комунікативна нерівноправність, домінування епістемічних стратегій, підкатегорії адресатності й адресантності.

1.3.1. Загальні категорії художнього дискурсу для дітей

Успішність реалізації всіх дискурсивних категорій сприяє реалізації прагматичної настанови в кожному конкретному художньому тексті. Більшість аналізованих текстів для дітей відносно оформлені, мають

тематичну, стилістичну і структурну єдність, відносну смислову завершеність, тобто у своїй сукупності формують дискурс.

Проілюструємо на прикладі реалізацію деяких конститутивних категорій у художньому дискурсі для дітей. У творі О. Гавроша «Неймовірні пригоди Івана Сили» фіксуємо уривок, у якому головний герой Іван Сила перемагає свого найбільшого суперника й стає найсильнішою людиною світу, що формує розділ під назвою «*Розділ 42, в якому встановлюється істина*», який своєю чергою доєднано до другої частини пригодницької повісті «*Неймовірні пригоди Івана Сили, найдужчої людини світу*» (24). Такий текст являє собою цілісне комунікативне повідомлення із завершеною думкою (пригода, результатом якої є отримане звання «Найдужча людина світу»), що відповідає структурній домінанті пригодницької повісті як жанру. Спостерігаємо в назві твору прецедентне ім'я «Іван Сила», що сприймаємо як реалізацію підкатегорії інтертекстуальності, що належить до змістових категорій дискурсу й має специфічну реалізацію в художньому тексті для дітей.

Змістові категорії дискурсу дитячих творів можемо поділити на дві групи: властиві для художнього дискурсу загалом та специфічні (властиві художньому дискурсу для дітей). Так само, як і художньому дискурсу загалом, дискурсу творів для дітей не характерна усталеність теми та комунікативних подій. Цьому сприяє те, що дискурс творів для дітей являє собою особливу структуру, яка не може бути вписана в межі лише художнього твору, оскільки залучає до свого комунікативного простору довідково-розвивальні та навчальні пояснення [117, с. 173]. Ці ознаки підтверджують також емерджентність структури художнього твору для дітей, у якому в певний спосіб дубльовано більшість «дорослих» мовленнєвих жанрів, зважаючи на вікову специфіку сприйняття художнього світу потенційним реципієнтом.

В аналізованому аспекті важливо зазначити також, що ввесь тематичний масив, зафіксований у художніх текстах для дітей, часто демонструє певну тяглість, апелюючи до наявних в українській та світовій літературі тем та

образів. Отже, аналізовані тексти часто вступають в інтердискурсивні й інтертекстуальні відношення з текстами, створеними для дорослого читача, які постають як значущі підкатегорії дискурсу творів для дітей.

Дослідниця В. Чернявська [185] виділяє дві моделі інтертекстуальності: широку й вузьку. Широку модель, засновану на ідеях Ю. Кристєвої та Р. Барта, науковиця називає літературознавчою, а вузьку модель, відповідно до якої інтертекстуальність – це особлива якість, властива лише деяким текстам, – лінгвістичною. Саме завдяки вузькій концепції термін набув широкого поширення, оскільки глобальна теорія інтертекстуальності приводила до розмивання меж цього поняття. Вузька концепція інтертекстуальності, що тлумачить позначення типу відношень, у які один конкретний текст вступає з іншим конкретним текстом або текстами (цитати, алюзії, ремінісценції і ін.), не створює нового погляду, а лише дублює класичні [187, с. 12–14]. Наприклад: – *І знаєш, вона була жива, коли забрала Малу. Як вовк, тільки більша. Навіть гарчала...*

– ***Собака Баскервілів****?!*

– *Читачка трохи всміхнулася.*

– *Так, точно, Баскер... Як у фільмі, пам'ятаєш? Із* ***Голмсом****. Вони там ще генетичні експерименти проводили, і кролик світився,*

– *Дзиґа згадала фільм із Камберберчем (так називала його мама), і ще трохи наблизилася до книжки* (94, с. 16).

Інтертекстуальні зв'язки поєднують дві картини світу: попереднє сприйняття певного явища та його теперішнє розуміння. Інтертекстуальність в контексті дитячого дискурсу виконує низку функцій. Основна функція інтертексту зробити текст з новими знаннями прецедентним, тобто ознайомити дитину з широким культурним та мовним контекстом, увівши до свого твору прецедентні, загальновідомі явища, знання яких матиме енциклопедичний, загальний характер.

Специфічним видом інтертекстуальності є пресупозиція. На думку Дж. Каллера, пресупозицію розглянуто як інтертекст [196]. Під час створення

будь-якого тексту експліцитно чи імпліцитно очікувано, що адресат володіє певними культурними кодами, що вможливлює адекватне сприйняття в реципієнта тексту. Ці коди людина розуміє через інші тексти. Так виникає інтертекстуальний зв'язок [196, с. 1380–1396]. Наприклад, інтертекстуальний «Баскервіль» це й літературний артефакт, що містить посилання, і знак з колективними та конвенційними культурними асоціаціями. Спотворений інтертекст зацікавлює дослідника, оскільки зазначає проломи межі в культурі. Це – знак культурної переривчастості [200, с. 818]. Важливою ознакою дискурсу дитячих творів постає відсутність спотвореного інтертексту. Пояснюємо це явище загальним дидактичним спрямуванням творів. Автори текстів для дітей бажають не перервати чи переосмислити культурний спадок, а пояснити його читачеві. Наприклад: *Жила собі в Парижі графиня* ***Жанна де Ламотт***, ***відома авантюристка й пройдисвітка****. Якось вона назвалася родичкою королеви Марії-Антуанетти й викрала з палацу коштовне діамантове кольє* (3, с. 32).

Інтердискурсивність тлумачимо як властивість дискурсу здійснювати взаємопересічні зв'язки в межах замкненої комунікативної ситуації. В. Чернявська вводить поняття інтердискурсивності через інтертекстуальність, провівши повну паралель з відношенням «текст-дискурс». Інтердискурсивність, на думку авторки, виявлено лише через інтертекстуальні сигнали тексту [185, с. 21]. Інтердискурсивність оприявлено як запозичення автором фрагментів іншого тексту безпосередньо в межах комунікативної події. Дослідниця встановлює додаткові обмеження щодо терміна інтердискурсивність: вона не тотожна інтертекстуальності, якщо розуміти під інтертекстуальністю особливий спосіб створення нового тексту через однозначно маркований експліцитний діалог свого і чужого текстів [184, с. 21]. Отже, науковиця стверджує, що інтердискурсивність – не діалог свого й чужого текстів у формі цитат, алюзій, ремінісценцій, але взаємодія. Взаємне накладання різних ментальних, тобто над- і передтекстових структур, операцій, кодових систем у процесі текстотворення [185, с. 21]. Приміром,

текст твору О. Лущевської *«Задзеркалля»* (59) апелює до твору Л. Керрола «Аліса в Дивокраї». Спостерігаємо діалогічність між книгами: – *Цікаве відчуття! – мовила Аліса. – Здається, я стягуюсь, як підзорна труба. І справді: тепер вона заледве сягала десяти дюймів і аж проясніла на думку, що такий зріст дасть їй.* (Л. Керрол «Аліса в Дивокраї», 2003, с. 18); *Діна лежала на підлозі. Діна зменшувалася. Дивилася на руки – до побачення, руки. Дивилася на ноги – до побачення, ноги. У які двері постукають руки? Куди поведуть ноги?* (59, с. 7). Отже, висновковуємо, що у творі для дитини наявні й інтертекстуальність у її вузькому розумінні, й інтердискурсивність як діалог двох творів у середині одного. Такі явища в дитячій літературі супроводжено ознакою «предмет мовлення», яка має безпосередній стосунок до категорії інформативності як здатності тексту адекватно донести до адресата певну частину інформації різних типів: онтологічної, методологійної, прагматичної тощо.

Категорія інтердискурсивності має значну кількість виявів у художньому тексті для дітей, де завжди автор подає коментар до вжитого інтертекстуального елемента. Наприклад: *Саме так, саме так, – промовив старий археолог. – Як бачите, друзі, світ сповнений таємниць. Головне, треба вірити і вперто йти до мети. Може, у майбутньому хтось із вас, або й усі ви разом, вивчитеся, станете археологами і відкриєте свою Трою, як славнозвісний Шліман? Ви знаєте, що якихось сто п'ятдесят років тому вважалося, що відома історія про античну Трою є лише гарною казкою? Але німецький археолог-аматор Генріх Шліман був переконаний, що це не так* (3, с. 130)*; – Ей, Пулюй! – гукнув Роман. – Там Ньютон твій нічого не говорив про якусь силу, щоб по воді пересуватися? – Архімед, – відповів Юрко й знову запустив над водою «жабку». – Що Архімед? – не зрозумів Роман. –Нормально кажи, коли тебе питають. – Архімед, кажу, говорив. – Друг Ньютона? – Ні, він за дві тисячі років до англійського фізика жив. У античній Греції. – О-о-о, ще нам історії з географією тут не вистачало, – зупинив Юрка Олег. Він злився, бо не міг знайти переправу на острів* (4, с. 42);

– Малувато... Якщо вони взагалі є. Десь начебто знайдено шаблю. Але де? Замків на заході багато. Козацьких битв була сила-силенна. Це скільки треба спалити бензину, щоб об'їхати всі ті місця... – Але найбільша з них – під Берестечком! Битва війська Богдана Хмельницького з поляками в червні 1651 року, – заявила Наталочка, гордо демонструючи свої знання з історії. – Дитина каже правду, – підтримав її пан Богдан. Мама схвально кивнула головою. – Кожен порядний українець має побувати в Берестечку, – мовила вона. – Це ж якраз буде дев'ята п'ятниця після Великодня, роковини битви. З'їдуться люди з усіх усюд, може, хтось знатиме і про реліквію. Отже, вирішено: ми їдемо в Берестечко (70, с. 21); *– Ой, Терезко, а ти чула пісеньку «Аборигени з'їли Кука»? Її один вар'ят із сусідньої вулиці постійно горланить… Це про того самого Кука? Капітана Кука? – Про нього, бідолаху… – Терезка враз посмутніла. – Таки з'їли… Я тоді відлучилася на годинку, а коли повернулася, то думала, що й мене та сама доля спіткає… Аж ні… Вони собак не їдять. Не корейці все-таки… Взагалі ж, Австралію оточує величезний океан!* (80, с. 23); *Охайна вервечка спортсменів, немов білі черепашки-ніндзя з білими ж панцирами й рапірами під пахвами, вишукувалися в чималому спортивному залі* (95, с. 16).

Передтекст піддано адаптації, тобто процедурі оброблення текстів, яка сприяє смисловому переходу від певної (теоретичної або художньої) реальності (часто реалії зі світу дорослого читача) в дитячу свідомість.

Категорія інтердискурсивності має особливе оприявлення в художньому дискурсі для дітей, що втілено в таких її різновидах:

1. Посилання, за якого в тексті художнього твору згадані інші види мистецтва або феномени навколишньої дійсності. Прикладом може послугувати згадування назв кінострічок або їхніх персонажів у тексті: *Робокоп* (11, с. 10); *Настрій у Дзиґи якось не покращився, але вона вирішила* ***подивитися «Чарлі та шоколадну фабрику»*** (94, с. 10). *Дзиґа читала книжки, але найбільше любила дивитися фільми.* ***Гаррі Поттера****, наприклад, вже передивилася по кілька разів майже всі епізоди, а книжку читала тільки*

третю (94, с. 11); *– Як це що? Можна зателефонувати до нього й попросити пошукати матеріали про графа Валіцького, може, знайдуться якісь орієнтири про скарб графині? – Ти хоч уявляєш, про що просиш? Теж мені* ***Індіана Джонс****, – скептично кинула Оленка* (3, с. 36); *Здається, задощило надовго. Тому ми збираємося дивитися* ***«Зоотрополіс»*** (61, с. 18).

2. Включення, під яким тлумачимо залучення образів або сюжетів інших художніх текстів, видів мистецтва або реалій на рівні змісту художнього тексту. Під час включення текст імплікує певні трансформації цих образів, сюжетів тощо. Прикладом може бути називання прізвиськ персонажів на честь власних імен героїв іншого твору: *– Бракувало тільки з дівчиськом дружбу водити! – А чом би й ні? Будете, немов троє мушкетерів і красуня* ***Констанція!*** *–* ***Мушкетерів*** *четверо було. – Ну то й що? Вас троє буде. Або так – четвертим мушкетером стану я. Як бачите, з мене вийде нічогенький* ***Портос****, еге ж? Головне, щоб ви не ображали, а захищали вашу даму серця. – Ага, її образиш – такий лемент учинить, що всіх гвардійців на чолі з кардиналом принесе. – Гляди, бо й сам залементуєш, коли я тобі щось подібне вночі влаштую! – гукнула Оленка. – Ну от, – знову озвався довготелесий. – Яка з неї* ***Констанція****? Натуральна* ***Міледі*** (3, с. 11). За такого залучення ідея сюжету, з якого запозичене ім’я героя твору, розвивається протягом усього тексту, що запозичує. Отже, це посилання до цілого сюжету, що вербалізує масив характеристик, подій та емоцій без залучення власне текстового опису.

3. Адаптація – тип інтердискурсивності, оприявлений на рівні сенсу тексту через «переклад» повідомлення однієї мистецької форми або форми дійсності в текстову, напр.: *Дзиґа автоматично дала йому ім’я. Троль. Відтепер і він у грі. То граємо далі. А новий знайомий буде й надалі Тролем. Якось мама читала оповідання про троля з-під мосту – здається, Ніла Геймана. Там хлопчик зустрів троля й уклав з ним угоду довжиною в життя. Молодший брат – а те, що вони брати, Дзиґа чомусь зрозуміла одразу – напружений і тихий, був саме тим хлопчиком Геймана, яким вона собі його тоді уявила. Тільки такі зустрічають у житті тролів* (94, с. 23).

Адаптацію представлено двома видами: денотативно-концептуальним й емотивно-концептуальним. Денотативно-концептуальний вид адаптації полягає в передаванні образу певної реалії через опис. Предмет опису може становити фактично будь-яка реалія, утім, на базі дослідженого матеріалу можемо спостерігати інтердискурсивні явища, що вербалізують взаємозв'язок художнього тексту для дітей:

А. З архітектурою, напр.: *Табір по периметру обгороджено високим парканом. Годі й думати через нього стрибати. Недарма його* ***Великою Китайською стіною*** *прозвали!* (3, с. 20). Цікавим прикладом вербалізації архітектурної споруди стає опис собору святого Марка в тексті Н. Гербіш «Мандрівки з чарівним атласом. Венеція»: *Спустившись із кампаніли, Лука, Терезка та пан Валеріо зайшли до* ***собору святого Марка****. Зовні він видавався невеличким і затишним, як церква неподалік дому, куди діти ходили з батьками. Але те, що вони побачили всередині, відібрало обидвом мову: стіни, від мармурової підлоги і аж до самісінької склепінчастої стелі, переливалися золотистими відблисками* (26, с. 48).

Б. З музикою, що ілюструє фрагмент з твору С. Куцана «Зюзя», де описано текст пісні «Сюзі» гурту «Океан Ельзи»: *– Чекайте! – раптом сказав бородань. І, не звертаючи уваги на тата й маму, нахилився до клітки. Батьки зупинились. –* ***Сюзі, мила моя Сюзі... не тікай від мене в світ своїх ілюзій...*** *– заспівав він відому пісню і простягнув пацюкові горішка з коробочки. –* ***Зюзя ньиня ньоня зюзя****... – ледь чутно засклиглив Зюзя. Але одразу ж і замовк, немов злякавшись власного голосу. Зате горішка вправно вихопив і заходився гризти* (53, с. 115). Іншим прикладом є фрагмент з твору Г. Вдовиченко «Чорна-чорна курка»: *А ось і вона. У льотному шоломі, з намальованими крейдою смужками-стрілками обабіч дзьоба. Мовчки видряпалася на пагорб над подвір'ям, розвернулася до глядачів. Залунала пісня* ***«Here I Am»*** *(«Ось вона я») рок-гурту* ***«Скорпіонс»,*** *та ще й у супроводі симфонічного оркестру. В усіх, хто почув, хто побачив, перехопило дух* (15, с. 12).

Емотивно-концептуальний вид адаптації відбиває не безпосереднє враження від певної реалії, а опис емоційного ефекту. Прикладом може послугувати фрагмент повісті А. Бачинського «Детективи в Артеку, або команда скарбошукачів»: *Дівчинка сподівалася, що хоча б на вечірній дискотеці їй вдасться розвіятися. Та коли з динаміків залунало**: «Лучшие друзья девушек – это бриллиа-анты...»,** – *у виконанні гурту **«ВІА-Гра»,** Оленка **геть зовсім розклеїлася й пошкандибала** до свого «кубрика»* (3, с. 37). Спостерігаємо не лише пряму цитацію тексту пісні й називання групи-виконавця, але й емотивний коментар – враження героїні від контакту з такою реалією. Отже, мистецька форма постає трансформованою й не може бути однозначно вербально вираженою за відсутності референта.

4. Екстраполяція, за якої форма певної реалії чи мистецького явища постає відтвореною в тексті. У цьому разі фіксуємо імітацію або запозичення принципів образотворення. Прикладом може послугувати фрагмент з повісті Г. Вдовиченко «36 і 6 котів», у якому оповідь побудовано за принципом теленовин: *Привіт! Із вами Коментатор-Чорний кіт. І зараз ми вам покажемо, де тридцять шість і шість котів отаборяться цієї дощової ночі. Котяче товариство матиме дах над головою завдяки кому б ви думали? – Баронесі! Так, так, завдяки Баронесі, а її ж до останнього ховали від очей пані Крепової. Коли б знали, яке враження вона справить на господиню, випустили б одразу. Чи сподівалася Баронеса на такий ефект? Запитаймо про це в неї. Баронесо?.. Баронесо?.. Без коментарів. Мовчить, а може, й заснула. Вона, як бачите, відпочиває у господині на колінах. Оглянула помешкання, вибрала собі найкраще місце. Що ж, має право... І поки всі облаштовуються, маємо нагоду роздивитися, де ми опинилися* (11, с. 39).

Важливо зазначити, що посилання на форму журналістської оповіді, трансльоване таким фрагментом тексту, унаочнене й малюнком (Рис. 1), на якому персонаж Коментатор-Чорний кіт зображений у телевізорі з порожньою

пляшкою, що нагадує мікрофон ведучого новин. Дублювання інформації в текстовій та іконічній частинах посилює вплив на читача й транслює однозначну асоціацію, що посилює прагматичний ефект поданого уривка.

Рис. 1

Іншою важливою особливістю функціонування інтердискурсивності постає комбінування різних її типів у художніх творах для дітей. Прикладом може послугувати фрагмент з повісті А. Штефан «Реальність Барґеста», у якому скомбіновано тип посилання та емотивно-концептуальний вид адаптації: *Читачка б назвала* ***Діпером****, як героя їхнього з Дзиґою улюбленого серіалу* ***«Ґравіті Фолз».*** *Але мама вмовила на Вустера. Дживс і Вустер –* ***її улюблені герої*** *з іншого серіалу. Вустер – англійський* ***джентльмен-лобуряка****, який постійно потрапляє у халепи. Дживс – його камердинері розумний рятівник на всі випадки життя.* ***Мама сказала, що все життя мріяла про такого Дживса.*** *А Дживсів без Вустерів не буває. Тому Читачка здалася* (94, с. 10).

Отже, у художньому дискурсі для дітей спостерігаємо чисельні посилання на сучасні популярні твори мистецтва та види комунікації. Тексти творів часто перегукуються з попрулярними сучасними творами мистецтва, створючи широку образну систему в уяві потенційного читача, продукуючи низку емоційних асоціацій. Фіксуємо явище інтеграції, яке тлумачимо як послідовний переклад повідомлення з одного рівня мови («дорослого») на інший, створення різних за своєю мовною організацією текстів, під час чого у свідомості дитини формуються поняття, зароджуються особистісні та культурні смисли. Мисленнєвий процес читача здійснено в системі подвійного кодування: спочатку інформацію в тексті оформлено за одними правилами, потім перекодовано і виявлено вже в трансформованому тексті. Цей процес тісно пов’язаний з дискурсивною категорією інтерпретованості.

Окрім формування суто мовних компетенцій, завданням твору для дитини постає формування соціокультурної, зокрема й міжкультурної компетенції, тобто розуміння пресупозицій, фонових знань, ціннісних настанов тощо. Інформативність дискурсу співвіднесена з категорією інтерпретованості, тобто здатністю «зустрічного» тексту адекватно декодувати смисл «вихідного». Наприклад: *– То хто цей Барґест? – запитала Дзиґа, і їй знову здалося, що книга озвалася на ім'я, наче собака, який раптом прокинувся. –* ***Барґест, або Чорний Шак – це істота з британської міфології, великий чорний собака, дух, що може спричинити зло людині,*** *– несподівано для Дзиґи відповіла Читачка. – Мені мама якось розповідала, коли писала нову статтю чи казку, я вже не пам'ятаю точно. Він ще полює на вередливих дітей...* (94, с. 30). З наведеного уривка спостерігаємо, що автор, навівши власне ім'я як алюзію на британський міф, розтлумачує його реципієнтові, якому трансльована інформація може бути невідома, через мовлення персонажа. У творах для дітей постать автора, реалізація його задуму надзвичайно важлива не лише для інтерпретації наявних у світовій та українській літературі й культурі сенсів, а й для формування власне тексту в одне ціле. Позаяк важливою рисою такого тексту є формування знань із загальних та специфічних тем, морального образу дитини. Для ефективного передавання цих знань автор повинен встановити зв'язок зі своїм реципієнтом, створивши цікавий сюжет, фрагменти, що привертатимуть увагу, і власний образ, який впливатиме на читача.

Саме через це важливо докладніше проаналізувати підкатегорію «образ автора». В. Виноградов поняття «образ автора» визначає як концентроване втілення сутності твору, що об'єднує всю систему мовленнєвих структур персонажів у їхньому співвідношенні з оповідачем або оповідачами та за їхнім посередництвом, постаючи ідейно-стилістичним зосередженням, фокусом цілого [30, с. 118]. Дослідник зазначає, що в образі автора з'єднано всі структурні властивості словесно-художнього цілого [29, с. 211]. У цьому разі образ автора пропонують трактувати як вияв ставлення письменника до

літературної мови своєї епохи, до способів її розуміння, перетворення та поетичного використання [30, с. 106]. Зміна поняття «образ автора» з погляду сучасного дискурсу передбачає зміщення уваги з мовленнєвого погляду на когнітивний. Тобто сучасному дослідникові варто зосередити увагу на ментальному просторі автора твору, який у перспективі буде втілено в художньому творі. Прочитавши художній твір, у будь-якій представленій інформації реципієнт усвідомлює наявність авторської позиції. Отже, образ автора наявний у кожному елементі тексту. Письменник, який покроково вибудовує власний образ у творах для дитини, часто транслює ставлення до певного явища, події через ті чи ті концепти, вербалізувавши їх у тексті як сукупність ідей, подій твору, поглядів персонажів тощо.

У творах для дітей авторська позиція підсилена через такі додаткові засоби увиразнення тексту, як оцінність та експресивність, що входять до жанрово-стилістичних категорій дискурсу. Наприклад: ***Хто ж так пише, як та курка лапою? Криво, косо,*** *ще й з помилками. Хто-хто? Чорна-чорна курка! Очі опустила, вуглик лапкою по землі катуляє* (15, с. 3). Оцінність, унаочнена риторичним питанням, властивим для мовлення батьків під час повчального спілкування з дитиною. Окрім явної оцінної конотації, такий текст спонукає дитину симпатизувати персонажеві твору через спільність комунікативної ситуації.

Жанрово-стилістичні категорії художнього дискурсу для дітей подібні до категорійної характеристики художнього дискурсу для дорослих з його перевагою неофіційного та розмовного елементів у комунікації. Це зумовлено тим, що мета розвинути дитину та сформувати в неї певні цінності повинна супроводжуватися намаганням подавати відповідну інформацію доречною й зрозумілою для дитини мовою. Саме із цієї причини в тексті інтенсифіковані такі характеристики, як експресивність та оцінність. Оцінний характер тексту дає змогу дитині сформувати свою думку про той чи той вчинок, а експресивність формує звичні для дитини ситуації комунікування. Наприклад: «*Щодня чорна-чорна курка розповідала все нові оповідки. Іди знай звідки вона*

їх брала! ***Брехуха****! – сказала до неї тлуста гуска*» (15, с. 16); *– Не виходить?! – **правильно** зрозумів котячий погляд Дерихата. – Зовсім ти ще **малий**! Я теж колись таким був!* (33, с. 10); *– І за цю **дурню, зараза,** хтось **в натурі** готовий платити **реальні бабки**? – спитав він, і сірник **глузливо застрибав** по його губах. – Карочє, слухай, Борода (його прозвали Бородою ще в школі. І не тому, що змалку почав носити бороду, а через те, що він усюди заводив такий нік), у мене така чуйка, зараза, що ти знову **приколюєшся**, типу як колись. А сам, карочє, десь втулиш приховану камеру, щоб потім в інтернеті **стібатися.** Бо я ще розумію – перед папугами оце так **видрижуватись,** але ж, зараза, перед цими твоїми... – **Зараза!** – обірвав Борода (його товариша прозвали Заразою, бо без цього слова він і кількох речень не міг зв'язати. Вчителі дозволяли його вживати навіть біля дошки, бо інакше той входив у ступор і замовкав до кінця уроку). – Ти скільки разів мені мстився? Тож минуле – в минулому, там ми квити. А зараз я лише хочу тобі допомогти. Я – **в серйозній науці,** тут **не до жартів**! Ми таке затіяли, що, гляди, і Нобеля можемо заробити. з «Дискавері» контракт підписали, про це фільм зніматимуть! Тож ти в крутому проекті будеш задіяний, а **не так собі, пісеньки ночами крутити**!* (53, с. 7); *У порту скрипіли канати, утримуючи у пірсів **величезні** парусні кораблі. У порту пахло морем і рибою. У порту вантажники носили з кораблів і на кораблі мішки і бочки, а моряки драїли палуби і чистили гармати. У порту, у двощоглової бригантини, Алхіміка чекав Капітан. Алхімік зупинив віз біля пірсу, оглянув **приосадкувату фігуру** Капітана і, як умів, **чемно привітався.** – Радий, що ви виявилися **не повним ідіотом**, і не переплутали призначений час зустрічі, – **пробурчав** Алхімік і зістрибнув з воза на пірс* (77, с. 24).

У наведених прикладах спостерігаємо висловлення оцінки через персонажне й авторське мовлення. Часто оцінні судження в тексті використанні на рівні зі словами, які передають експресивність. Окрім створення звичної дитині події, такі слова можуть функціонувати в тексті з метою вразити читача, сформувати його власну оцінку й емоційну реакцію на

трансльовані у творі події. Часто такі висловлення допомагають формувати позитивні моральні якості в дитини «від зворотнього». Наприклад: *Ми простували прямісінько до піску. Неподалік на лавках уже сиділи дві мами. Одна плела шапочку, а друга смалила сигарету й так затягувалася, що хмарами диму закутувала навіть візочок зі своєю сплячою дитинкою. Мені здавалося, що візочок ось-ось займеться і згорить дотла. Що тоді робитиме та дитинка, що спить? Моя мама не витерпіла і мовила їй з докором: – Як ви можете? –* ***Токо нє надо мєня учіть****, –* ***процідила крізь зуби*** *мама з сигаретою. А ще вона сказала таке слово, якого я не можу повторити, бо* ***нормальні люди такого не те що не кажуть, а й не думають.*** *Справжня тобі Токомама! Докуривши сигарету, Токомама заходилася лузати насіння. Та* ***лишенько****! Лушпиння вона випльовувала просто в пісок!* (43, с. 16). Такі висловлення вважаємо ознакою соціальної та комунікативної нерівноправності учасників дискурсу, що є складником категорії діалогічності дискурсу.

Художній дискурс для дорослого читача відзначено рівноправністю, оскільки обидва комуніканти дорослі. Однак однією з найхарактерніших рис творів для дітей є педагогічна настанова, дидактичність, оскільки надзвичайно важливо сформувати в реципієнта такого твору художній смак, моральні категорії, читацьку компетентність тощо. Наприклад: *Гарний тобі сон наснився, – усміхнулася мама. – Палаци – то роки, чотири зали – зима, весна, літо й осінь, три столи в них – три місяці, свічники – тижні, а сім свічечок – сім днів. Не марнуй їх, Марійко, бо вони швидко минають, і назад до них не вернешся* (69, с. 5).

У межах категорії діалогічності, підкатегоріями якої є адресантність та адресатність дискурсу [36, с. 4], цікавим є аналіз комунікативних стратегій художнього дискурсу для дітей. Поняття дискурсивної стратегії становить інтерес для дослідника дискурсу. Визначаємо стратегію як інструмент регулювання та реалізований намір мовця, що сформований на ґрунті спільного знання про способи поведінки в суспільстві, оцінений індивідом як

адекватний досягненню бажаних соціально значущих цілей та актуалізований уривком, фрагментом або цілим текстом, які втілюють стратегічний смисл, що конструйований учасниками взаємодії [90, с. 6].

Глобальними стратегіями мовленнєвої поведінки, на думку К. Сєдова, є репрезентативна (зображувальна) та наративна. Остання, застосована саме в художньому дискурсі, формує текст. У цій стратегії наявне мовне відбиття дійсності на високому рівні абстракції [140, с. 36].

Виконання комунікативного завдання тут відбувається з використанням настанови на передавання інформації в перекодованому форматі. У межах наративної стратегії виокремлюють два різновиди: об'єктно-аналітичний та суб'єктно-аналітичний. Перша стратегія передбачає інформування про реальні факти в такий спосіб, що погляд автора перебуває поза хронотопом оповіді. Окрім передавання інформації, у цьому разі наявне також її таксономічне оброблення без суб'єктивної оцінки автора. Наприклад: – *Оце ж воно і є! – показав на «Море хвилюється – раз». – Картина, що утворилася від котячих пазурів. Від шкрябання, подряпування, чухання, виточування кігтів об дерево. Одне слово – дря-по-пис. Абстракція на дереві. Наївне котяче мистецтво. – Ну не знаю, – засумнівався Шпондермен. – Я на наївному мистецтві не дуже розуміюся* (15, с. 16).

Суб'єктно-аналітична стратегія більшою мірою подає індивідуально-авторський коментар до зазначених у творі подій. Напр.: *Марійка глянула і зраділа: – Ой, веселка семибарвна! Весело Марійці, весело квітам, весело хмарці-білявці. На те й веселка, щоб усім весело!* (69, с. 12). Таку стратегію вважаємо найбільш «прагматизованою» формою моделювання дійсності, що відбиває особливості авторського начала й максимально враховує чинник адресованості мовлення [140, с. 37–38]. Зазначаємо, що художньому дискурсу для дітей характерний зсув кількісної домінанти від суб'єктно-аналітичної локальної стратегії до об'єктно-аналітичної. Використання суб'єктно-аналітичної стратегії передбачає подання авторського коментаря імпліцитно або через персонажний дискурс. Наприклад: *Удома бабуся спробувала мене*

роздягнути, щоб поглянути, чи не з'явилися в мене знову синці на тілі, але я не люблю, коли мене роздягають, я вже великий. Ще торік, перед лікарнею, я розбив носа тренерові в басейні, котрий хотів було швидше стягти з мене труси, аби я нарешті переодягався в плавки. Він витирав кров і сміявся, поглядав на мене – і сміявся впродовж усього заняття. А мені, по правді, було не до сміху, бо я собі уявляв, що на це скаже мама. Тренер все-все розповів мамі після занять. Тоді вона вислухала його уважно, мовчала за кермом усю дорогу, а вже потім сказала мені: «Ніхто з дорослих не повинен роздягати тебе чи торкатися так, щоб це тебе бентежило. Але якщо вони часом це роблять, – ну, як дід, коли крутить тобі носа «на сливку», – їх не завжди потрібно бити. Людей взагалі не можна бити, – подумавши ще трошки, додала мама, – але ти, в принципі, все зробив правильно». Тож я зовсім заплутався і розгубився (2, с. 6); *Мама навчала нас усьому, що треба знати, коли живеш у лісі. У ведмедів батько не виховує дітей. Але ж і в людей таке трапляється* (41, с. 6); *Тато вичитує дещо цікаве в інтернеті: у зоопарку можна стати опікуном для тварини. –Будемо опікунами жирафа! – вирішують батьки* (61, с. 21).

Варто зауважити також, що обидві локальні стратегії за способом реалізації в художньому дискурсі можуть бути первинними, коли роль оповідача належить авторові. Наприклад: *Діна лежала на підлозі. Діна зменшувалася. Дивилася на руки – до побачення, руки. Дивилася на ноги – до побачення, ноги. У які двері постукають руки? Куди поведуть ноги?* (59, с. 7); *Привіт, юний друже! А ти знаєш Катрусю? Мав би знати. А якщо ні – то знайомся. Вона невеличкого зросту, гарненька, розумна й талановита дівчинка* (43, с. 5). Або вторинними, коли роль наратора виконує уявний автор-оповідач або персонаж художнього твору. Наприклад: *Ми з Капітоліною сидимо у ряду під вікном. Капітоліна ближче до вікна. У цьому місяці. А в травні ми поміняємось. Ми щомісяця міняємось. Щоб було чесно. Бо кожна хоче сидіти ближче до вікна* (39, с. 6); *Сьогодні вранці я роздивлялася в дзеркалі свій ніс і ніяк не могла збагнути, для чого він мені здався. От, розумно,*

чайникові ніс потрібен, щоб наливати з нього окріп. А от мій ніс тільки й годиться, щоб узимку мерзнути, тоді по снігурячому червоніти, а потім довго шмаркати. Ні, це гаки зовсім непотрібна деталь до мого портрета (43, с. 7).

Дослідниця О. Омецинська виділяє також глобальну репрезентативну стратегію, що формує художній текст як результат дискурсу [113, с. 58]. Репрезентативну стратегію можемо вбачати в діалогових частинах у персонажній зоні засобом відбиття дійсності за посередництвом зображення, моделювання комунікації між уявними особами – персонажами художнього твору. Отже, така стратегія репрезентує в тексті дискурсивні стратегії, подібні до тих, що наявні в реальних комунікативних актах. Напр.:

– Тримире, це я, – кинула Глорія до чоловіка, який прибирав біля собак.

– Якщо я вам, люба панночко, заважаю – тільки скажіть!

– Та, ні, Тримире! Це ми можемо тобі завадити, вибач, – ввічливо відповіла Глорія (60, с. 58).

Будь-які знання, подані в художніх текстах для дітей, не видані як носії сформованого смислу. Вони мають евристичний характер і зазначені як код, який дитина розшифровує самостійно. Це зумовлює значущість у художньому дискурсі для дітей ідеологічного забарвлення моральних та утилітарних цінностей. Художня література пропонує дитині формування тих якостей, які автор уважає значущими. Наприклад: *Але в нас велика мета – сьогодні ми стаємо опікунами! Нам треба пригледітися до жирафа. І нас веде Оля!* (61, с. 21); *До нашого краю прийшли по заробіток лихі люде – і життя змінилося. За одне покоління людство навчилося робити з того дуба хто що собі навигадував: фіри без коней, човни, які плавали під водою, та повітряні хури, що їх назвали літаками. А принагідно великий ліс Чорного Дуба порубали вщент, – нічого не лишилося, тільки подекуди лоховники та болота* (92, с. 6–7). Ефективному транслюванню важливих моральних цінностей слугує проста структура тексту, у якому найчастіше можна передбачити етап формування подій, що є предметом підкатегорії ритуалізованості тексту.

У межах формально-структурних категорій художній текст для дітей передбачає наявність ритуалізованостьі. Наприклад: *«Жили-були два хлопчики, два братики»* (40, с. 5). Часто автори відмовляються від класичного початку «Жили-були…» на користь сучаснішого, знайомішого для дитини та схожішого на твір для дорослого читача початку з використанням певного топосу. Наприклад: «*Спочатку давайте познайомимося з Машкою*» (70, с. 8); «*У дворі звичайного багатоповерхового будинку, що на околиці міста, діти ліпили крижане царство*» (83, с. 6). Найчастіше такий текст розвивається за каноном Одіссеї, у якій головний герой вирушає в певну пригоду, протягом якої розвивається як особистість та розвиває свого читача. Кінцівка таких творів так само відходить від класичного «жили вони довго і щасливо…». Натомість герой отримує щось цінне, чого не розумів на початку. Наприклад: *Цього року родина їжаків зустрічала Різдво далеко від дому й без подарунків одне одному, але….нинішнє святкування було найкращим подарунком для кожного з них* (29, с. 30); *Друзі повернулися такими самими, якими подалися в мандри… лише більше подружилися* (83, с. 267).

Отже, художній дискурс для дітей постає як утворення, розумово-комунікативна взаємодія автора художнього твору та реципієнта (потенційного читача), яка дублює жанрово-стилістичні категорії художнього дискурсу із зазначенням специфічних ознак, зокрема: соціальна та комунікативна нерівноправність комунікантів; перевага експліцитної інформації; відсутність усталеності теми та комунікативних подій, конотативне забарвлення повідомлюваного; неофіційний характер комунікативного акту.

Свою специфіку художній дискурс для дітей виявляє й на рівні адресатності-адресантності як підкаторій категорії діалогічності. З огляду на вік читача та його когнітивні навички, комунікативний матеріал тексту твору для дитини домінує над теоретичним з явним превалюванням евристичного характеру подання інформації. Аналіз зазначених категорій уможливлює

розуміння механізмів реалізації прагматичної настанови в художньому тексті й особливостей функціонування дискурсу для дітей загалом.

1.3.2. Особливості вербалізації дискурсивних категорій у сучасних художніх текстах для дітей

Література для дітей формує своєрідний світ. До певної міри вона відокремлена від літератури для дорослого читача, хоча й має певні спільні категорії з дорослим художнім дискурсом. Як і художньому дискурсу загалом, дискурсу творів для дітей характерна антропоцентричність як одна з центральних його категорій.

Можемо визначити її як дискурсивну категорію, представлену виявами антропологічних концептів «суб'єкт», «суб'єктивність», «людський чинник», «автор», «індивід», «людина», «особистість». Аналіз цієї категорії в передбачає дослідження лінгвістичної та комунікативної особистості, свідомості адресанта й адресата, ситуаційних і контекстуальних моделей як визначальних характеристик, які оприявлюють змогу і сфери спільності пізнавальної діяльності комунікантів-антропоцентрів з усвідомлення змісту тексту. У лінгвопрагматичному ракурсі антропоцентричність зреалізовано через категорію інтерактивності, підкатегорії адресантності, адресатності, комунікативних ролей, стратегічності тощо [76, с. 61]. Зорієнтовані на свого читача, тексти для дітей втілюють експресивність, оцінність та спрощеність як елементи сугестивної стратегії комунікації. Показник емоції найяскравіше відбито саме мовними засобами через номінування, вираження, описання, стимулювання та класифікування емоцій.

Категорія експресивності охоплює: інтенсивність вияву ознаки, оцінку, емотивність, стилістичну маркованість, асоціативно-фонову інформацію, образномотивовану основу найменувань. Експресивними засобами мови називають інтенсифіковано виразні засоби мовлення і такі, що є власне

інтенсифікаторами виразності, чинниками, здатними збільшити виразність лінгвального знака [176, с. 11].

У сучасній лінгвістиці відсутня одностайність поглядів на сутність поняття «експресивність», її функцій і зв'язку із суміжними категоріями. Основоположник сучасної концепції та методів дослідження експресивних чинників мовлення Ш. Баллі вважав, що експресивність – розуміння реалії через емоції та спроба передати його реципієнту [194, с. 120]. Фундатор теорії експресивності О. Потебня [126] досліджує близьке до емоційності поняття «афективності» з опертям на виділення в мові, а зокрема в мовних одиницях, раціонального та емоційного. У працях Ш. Баллі експресивність аналізована як родове поняття, яке інкорпорує такі видові поняття: емоційне, соціальне забарвлення, засоби інтенсифікації, образності [194].

Найдискусійнішим серед мовознавців є питання взаємозв'язку категорій експресивності й емоційності. Численні наукові розвідки, що стосуються зв'язку емоційності та експресивності, висвітлюють їхню тотожність [28; 53] або перевагу експресивності над емоційністю як її складника [139; 176]. Найважливішими завданнями експресивності в художніх творах для дітей постають інтенсифікація виразності та глибокий емоційний вплив на реципієнта. Отже, вважаємо експресивність та емоційність взаємопов'язаними, проте не тотожними категоріями. Експресивність передбачувана, а емоційність – ні. Очевидно, що експресивність вважають постійною та сталою характеристикою творів художнього стилю. Художні тексти, будучи індикаторами експресивності, передають читачеві інтелектуальну, естетичну й емоційну інформацію завдяки насиченості художніми засобами

Рівень емоцій у тексті визначено виявом авторської індивідуальності. Формування експресивності відбувається ще на початку породження тексту. Залежно від комунікативної мети автор добирає відповідні мовні засоби, що сприяють її досягненню й впливу на реципієнта. Акцентуємо на істотності емоційних механізмів, оскільки саме емоції формують мотивацію поведінки

особистості й мотивацію тих чи тих мовленнєвих дій. Ступінь особистісної значущості сформованої цілі впливає на ступінь залучення мовних засобів.

Експресивність художнього дискурсу для дітей зумовлена потребою розважити адресата тексту: зміст художнього тексту стає цікавішим і зрозумілішим завдяки добору релевантних мовних засобів, передаванню потрібної інформації відповідною формою, тобто експресивною мовою. Основним чинником формування експресивності тексту постає мотив автора, його комунікативна мета, розуміння потенційного реципієнта, ставлення автора до описаних об'єктів та обраних лінгвістичних засобів.

У творах для дітей експресивність інтенсифікована. Зокрема, Б. Сахно наголошує на постійності інтенсифікованого вживання у творах для дітей експресивної єдності з акцентованими фонетичними та лексичними елементами [138, с. 350]. Наприклад: *Е-е-е-х* (72, с. 9); *до-о-овгі вії* (61, с. 21), *ду-у-уже* (73, с. 10) *е-е-е…* (9, с. 14), *Калімееера* (82, с. 56); *М…м-угу* (77, с. 16); *мільйоооооон* (91, с. 3); *мур-р* (50, с. 15); *му-у-у* (69, с. 18); *пур-рх!* (15, с. 2); *Що-о-о-о-о! Від-буууу-ваааа-єєєє-тьсяя!* (77, с. 110). Експресію відбито в якісному та квантативному посиленні окремих звуків та звукосполук. Такої експресії дотримано через емфатичне розтягування звука, емфатичне розбиття слова на склади. Утілення цих емфатичних змін відбито в підсиленій вимові звуків, особливо наголошених, що надає слову певної ритмомелодики.

Дослідник експресії В. Чабаненко припускає, що мовець у потребі емоційно виразити думку використовує не лише об'єктивно-номінативну функцію слова, але й суб'єктивно-оцінну. Із цієї причини до денотативного змісту стилістично-нейтральної лексеми суб'єкт комунікації додає конотативний зміст, а слабо виражений конотативний зміст експресивного слова намагається підсилити [176, с. 13].

Б. Сахно наголошує на тому, що експресивну виразність інтенсифіковано, коли адресант комунікативного акту поєднує кілька експресивних складників на синтаксичному рівні. Таким поєднанням може слугувати експресивна єдність між одиницями лексики та синтаксису, зокрема

парцеляції та паралелізму. Наприклад: *«У лікарні кожен хоче знати, чого ти там. Що болить. В якому боці. Як довго. Чи є температура. Що показали аналізи. Який тиск. Що кажуть лікарі»* (59, с. 9). Парцеляція слугує певною синтаксичною універсалією мовлення, у якій повідомлення побудовано поділом речення на кілька самостійних висловлень, інтонаційно та графічно відокремлених, однак цілісних за змістом [141, с. 536]. Парцельовані конструкції увиразнюють думку автора, додають ритмомелодичного забарвлення, динамізують виклад думок, реалізовують функцію утаємничення в замкнене інформаційне коло, створене автором, конкретизують емоцію на позначення цього замкненого кола, уточнюють важливі деталі, які за прочитання адресатом цілісного речення могли б лишитися непоміченими. Тональність таких речень змушує мислити в одному напрямку з мовцем, що свідчить про їхній маніпулятивний характер.

Наведемо приклад експресивного вживання синтаксичних паралелізмів, властивістю яких уважає зіставлення, порівняння образних ситуацій зі сфер природи і людського життя: *«Вночі активні деякі ссавці, хижаки, мавпи і дрібні гризуни, вночі полює сова і фотосинтез сповільнюється, а мама здає роботу – такий світопорядок»* (2, с. 35). Такий паралелізм за своєю структурою повний, оскільки його створено за однією синтаксичною структурою, він схарактеризований тотожною (оповідною) модальністю, має однаковий порядок слів та ідентичний інтонаційний малюнок [171, с. 459–460]. Паралелізм надає висловленню афористичного звучання, полегшує сприйняття сказаного загалом [138, 352]. Однак певна інтонаційна послідовність додає експресивної чіткості висловленню, отже реципієнт твору зосереджує свою увагу на поданій інформації. Створена автором паралель покликана підштовхнути дитину до емпатії, розуміння ситуації, атмосфери комунікативної ситуації.

Очевидним є те, що для категорії експресивності характерною є зіставленість з категорією оцінки. Оцінка, як базова мовна категорія, передує емоції, експресія слугує природним наслідком емотивності. Оцінні слова

являють собою матеріал для обґрунтування концепції значення. Оскільки вони прямо пов'язані з мовцем і відбивають його смаки та інтереси, ці слова водночас регулярно використовуються у висловленнях, що відповідають ситуації вибору чи спонукання до дії. Оцінка перебуває в тісних взаємозв'язках з комунікативною метою мовленнєвого акту, що програмує дії комунікантів [5, с. 13–14].

Так само, як і для категорії експресивності, для категорії оцінки відсутнє уніфіковане потрактування. Аналіз оцінки як дискурсивної категорії здійснювало чимало науковців, серед яких: Н. Арутюнова [5], Ш. Баллі [194], І. Буяр [23], В. Виноградов [28], О. Вольф [34], Т. Космеда [81], М. Михальченко [100], У. Соловій [155], О. Чайковська [178], Л. Шутак [191] та ін. Оцінку тлумачать як універсальну категорію, експліцитно або імпліцитно втілену в мовних засобах різних рівнів – словотвірному, лексичному, синтаксичному, а також у дискурсі, реалізовану за допомогою мовних одиниць в єдності форми, змісту та функції протягом реалізації комунікативного акту, що дає змогу вважати її мовною категорією з когнітивно-дискурсивним потенціалом [51, с. 24]. За І. Буяр, оцінка становить мовне втілення аксіологічної категорії й вербалізована в частинах слова, вигуках, модальних частках, повнозначних лексемах, словосполученнях, фразах, у мовленнєвих актах й ціннісних категоріях [23].

Семантичний поділ одиниць на позначення оцінки втілений у таких видах, як раціональна й емоційна оцінка [5, 34]. Базисом раціональної оцінки слугує логічний початок, асоційований з розумовим ставленням суб'єкта до об'єкта. Таке ставлення реалізовано в дихотомії «добре / погано», врахувавши норми, вироблені соціумом у його історичному розвитку. Отже, емоційну оцінку тлумачимо як безпосередню реакцію на об'єкт (вигуки, афективні слова, інвективна лексика), а раціональну тлумачимо як таку, що містить оцінне судження (аксіологічні предикати) [34, с. 40]. Пор.: *Лайдак! Дурень! Одоробло!* (25, с. 4); *– «Але ти, в принципі, усе зробив правильно»* (2, с. 6).

Л. Чернейко [183] класифікує оцінку, по-новому пояснивши певні одиниці. Зокрема, в емоційній оцінці дослідниця вбачає сенсорні відчуття, а з естетичними та етичними оцінками асоціює дихотомію «*прекрасний / потворний»* та поняття загальноприйнятої норми. Раціональна оцінка лексеми полягає в знанні суб'єктом оцінки невідповідності між функцією оцінного слова та його семантичним статусом. Отже, раціональну оцінку лінгвіст тлумачить як послуговування делікатними, пом'якшеними формами негативних значень, а раціональну оцінку мовознавиця прирівнює до слова-евфемізму [183, с. 77]. Наприклад: *Моя* ***фірма*** *не купує. Тільки продає. Заробляю рівно стільки, аби в кишенях не мати жодної копійки* (24, с. 12)

Морфологічна представленість оцінки є неоднорідною в досліджених текстах. Оскільки категорія оцінки формує та ретранслює індивідуальну оцінку предметів та їхніх ознак з боку мовця, то вона виражена передусім субстантивними, ад'єктивними та адвербіальними одиницями. Базовими для цієї категорії вважаємо ад'єктивні одиниці. Це зумовлено їхньою значеннєвою характеристикою, яка полягає у вираженні властивості предмета, об'єктивно притаманної предмету оцінки, а також якісної характеристики зі сторони суб'єкта оцінки.

У текстах художньої літератури для дітей оцінка виражена подвійно: власне лінгвістичними і текстуальними засобами. Імітуючи найчастіше розмовний стиль мовлення, що схарактеризований найчисленнішим насиченням емоційно забарвленої лексики [172, с. 83], художній текст для дітей ілюструє домінування емоційної оцінки, а вживання раціональної оцінки доповнене контекстуальними емоційними засобами. Серед типових оцінних засобів можна виділити: 1) вживання раціонально-оцінної одиниці з адвербіальними одиницями міри й ступеня, яка зумовлюють граничну межу вияву оцінки: *гучно* (38, с. 32), *прилюдно* (85, с. 5), *потрібно* (79, с. 17); 2) поєднання раціонально-оцінних одиниць з плеонастичними словами *так* і *такий*, напр.: *Але було те немовля* ***таке*** *хирляве* (85, с. 4); ***Так*** *швидко, як ракета!* (79, с. 17); 3) суб'єктивно-модальні синтаксичні конструкції з

оцінною семантикою, напр.: *Колько Горобчик* ***хотів*** *було сказати щось ущипливе* (85, с. 13); 4) жаргонізми, напр.: ***Круті*** *хлопці, одне слово* (36, с. 4).

Категорія оцінки інтенсифікована в художньому дискурсі для дітей саме в аксіологічному вияві, як дидактична настанова дитині. Наприклад: *Звичайно, це* ***добре,*** *що страус тепер їм не ворог, а друг* (47, с. 26). Однак сучасні твори для дітей наслідують тенденції домінанти раціональності та об'єктивності в потрактуванні особистості та вчинків героїв. Наприклад: *Було таке, –* ***радісно*** *погодився Олешко* (86, с. 49).

Отже, дискурс творів для дітей у переважній більшості використаних оцінних значень максимально інтенсифікує їх, ураховуючи специфіку сприйняття потенційного читача й подальше продукування мовленнєвого акту дитиною.

Окрім посиленої інтенсифікації, характерною ознакою творів для дітей є дотримання категорії спрощеності. У зв'язку із цим у творах для дітей репрезентована лексика на позначення найрізноманітніших явищ дійсності, однак вона реалізована обмежено. Автор подає реципієнтові коло понять, які потенційний адресат твору спроможний проаналізувати й додати до власного словника. Кожна нова одиниця в тексті для дитини пояснювана. Наприклад: *А що їдять сонечка? – Тлю, – відказав Каспар. – Це такі дрібнесенькі комашки, що об'їдають листя* (79, с. 9); *Алое — з арабської перекладається як «гірке». Досить колюча, проте лікувальна рослина. Однак вигляд у неї такий, ніби зі стебла у всі боки стирчать хвости новонароджених драконів* (93, с. 37); *На патичках огорожі сизими бородами стовбурчився мох дубовий. Той іще хитрун! Адже насправжі він не мох, а лишайник – дивний такий організм, у якому міцно переплелися гриб та водорость. І їм найкраще живеться разом. Тому що в них симбіоз, співіснування – так пояснила колись борсукові мама* (72, с. 9); *Ми навіть склали…Як це, біла курко?... Як ти сказала про слово «око»? Паліндром! Ми склали паліндром! Коли ззаду наперед так само читається!* (15, с. 12).

Науковці Д. Хайєс та М. Ахернс зазначають, що аналіз корпусів спонтанних розмов між дорослими й дітьми доводить, що дорослі спрощують вибір словникового запасу під час спілкування з маленькими дітьми [193]. У такому разі характер спрощень розширено з віком адресата цих повідомлень, а найпростіші з них набувають характеристик материнських слів, що відбито на лексичному, словотвірному й синтаксичному рівнях, разом зі специфікою використовуваного лексико-семаничного поля. Важливим у механізмі спрощення є розуміння його достатності та контексту. Слова для дитини повинні бути зрозумілими, але не залегкими. Дослідники наголошують на важливості впровадження нової, складнішої лексики в канву тексту, розуміння якої повинно виникати в реципієнта з контекстних значень.

Дискурсивну категорію спрощення яскраво вербалізовано на фонетичному рівні й зреалізовано за допомогою таких фонетичних засобів, як елізія, субституція, протеза, метатеза тощо. Наприклад: *А де Муркавка? – Стривожився* ***Повз.*** *–* ***Поооо****! Я тут!!!* (82, с. 36). Елізія в наведеному уривку покликана передати емотивність дитячого мовлення задля полегшеного сприйняття реципієнтом поданої в тексті інформації.

Процес субституції полягає в тому, що фонеми в складі слова замінено, напр.: *Ухти****ф****ка! Нар****ефт****і я по****ш****тавлю* ***ш****обі* ***ж****уби і* ***ш****тану* ***ж****овшім* ***ш****ек****ш****уальним!* (77, с. 17); реалізовано у власне субституції й редуплікації, напр.: *І що та****ко-ко****-го?* (15, с. 16). У наведених прикладах спостерігаємо активне вживання фонетичних засобів для створення ефекту комічності через намагання відтворити обставини, у яких перебувають герої. Приміром, у другому фрагменті в мовленні курки редупліковано склад «ко», що нагадує реципієнтові твору схожий звуконаслідувальний вигук.

Метатеза полягає в тому, що літери, або склади змінені місцями. Наприклад: *Бо хтось цей телефон за-****бу-гив****! За****бугив*** *моб****іклу****!* (15, с. 18), *Дерпесія* (80, с. 30). Категорія спрощеності зумовлює певну мовну гру із читачем, створену для залучення адресата до активної комунікації.

Досить активно використовуваною в текстах є протеза, за якої до наявного в мові слова додано звук. Наприклад: ***Г****альо!* (91); *– Теж мені автор! – **Г**автор? А що воно таке, Терезко?* (80, с. 15); *– **Г**австралія? Там що – лише собаки живуть? – Та ні. Не Гавстралія – Австралія!* (80, с. 17). Поданий фонетичний засіб так само вербалізує мовну гру, за якої читач повинен вступити в діалог і пояснити, у чому полягає помилка автора.

На етапі спрощення лексики важливою є заміна складних слів та виразів на простіші. Це завдання тісно пов'язане з перефразуванням. Одним з виявів спрощеності є стереотип як певна спрощена модель розуміння оточення. Стереотип постає й суттєвим компонентом категорії оцінки. Потрактовуємо його як стандартні думки про соціальні групи або окремих представників певних груп, що в загострено спрощеній та узагальненій формі, з емоційним забарвленням, приписують певному класу осіб певні властивості та настанови [81, с. 177]. Отже, це об'єкти, що входять до класифікаційної структури й охарактеризовані уніфікованими властивостями [34, с. 57]. Такі стандарти можуть створювати психолінгвістичну основу оцінного висловлення. Наприклад: *Спочатку давайте познайомимося з Машкою. Вона не вельми гарна, хоча вважає себе красунею. У неї великі, ясні криштaлеві очі – ото через них і зроджуються Машчині претензії на красу. Вночі вони пронизують темряву, наче ніж розм'якле масло. Але більше їй нічим похвалитися. Машка давно вже не першої молодості, щоб не сказати підстаркувата. Їй не завадило б підфарбуватися. Ви, певно, здогадалися: Машка – звичайний автомобіль-легковичок вітчизняного виробництва* (70, с. 3).

Важливою для нашого дослідження вважаємо категорію емерджентності як таку, що вможливлює повну реалізацію конститутивних категорій, залучивши всі аспекти тексту в надскладну систему.

Услід за Н. Захаровою, потрактовуємо емерджентність як характеристику системи, за якої цілісне явище завжди більше, ніж сума його характеристик. Наголошуємо, що таким поняттям описують складну систему.

Науковці розмежовують поняття емерджентності й складної системи, уважаючи емерджентність особливим прикладом останньої [60, с. 20]. Потрактовуємо дискурс творів для дітей як емерджентне утворення, що має писемну та паралінгвальну форми виявлення, відбувається в межах комунікативного каналу «дорослий-дитина», регульовано стратегіями і тактиками автора та визначено синтезом когнітивних, мовних та позамовних чинників.

Усі категорії дитячого дискурсу взаємопов'язані й демонструють найважливішу інтегральну властивість дискурсу – діалогічність: а) діалог комунікантів (батьків та дітей, однолітків, тобто сторони, представленої двома особами, які читають книгу) з інтеріоризованою дійсністю; б) діалог з кодом культури; в) інтерактивна взаємодія автора та гіпотетичного адресата; взаємодія реальних учасників комунікації в дитячому дискурсі.

Категорії адресантності та адресатності мають в інформативному та інтерперсональному метатекстах художнього твору своєрідне втілення. Метатекст автора твору спрямований на реалізацію епістемічних та метадискурсивних стратегій, які виявлені в тому, як адресант формулює заголовки параграфів, вибудовує систему рубрикацій, уводить терміни та їхні пояснення тощо.

Твір для дитини створений з огляду на специфіку категоризованого за віком, узагальненого гіпотетичного адресата – дитину певного віку як «колективну мовну особистість», для якої українська мова є рідною, проте ще не цілком вивченою з огляду на вікову специфіку. Зваживши на цей факт і те, що молодший реципієнт пізнає інформацію в процесі гри, комунікативний матеріал найчастіше домінує над теоретичним. Важливо показати дитині мовну ситуацію та мовні особистості, на тлі розвитку яких запропоновано для засвоєння певний теоретичний матеріал (терміни, нові слова та поняття, нові поведінкові стратегії).

Категорії адресантності та адресатності чітко розрізнені в художньому дискурсі для дітей. Адресант постає окремою мовною особистістю, часто

вираженою метамовленнєвими висловленнями із займенниковими або дієслівними формами першої особи однини або першої особи множини. Наприклад: *Я познайомилася з Анною, коли мені було десять. Тоді саме почалося літо – курортний сезон, – і до моря і гали з'їжджатися відпочивальники. Завжди, тільки-но море починає теплішати, їх стає все більше й більше. Люди ладні їхати будь-куди, де є море* (88, с. 7). Подекуди такі конструкції можуть бути також виражені третьою особою однини. Наприклад: *Один батько мав семеро діток, лиш імен у них не було. З того виходив великий клопіт. Чи їх умивати, чи вдягати, чи морозивом частувати – бозна, кого за ким. От і вирішив батько їх назвати* (69, с. 7).

У текстових фрагментах, виражених у третій особі множини, герой твору ніби стає спостерігачем подій разом з дитиною. Специфіка такого прийому вираження адресата полягає в тому, що хоч події й зображені від третьої особи – спостерігача, репліки подані в першій особі однини (ніби від героя, за яким спостерігає дитина). Наприклад: *– Загадай бажання! – тато й мама нависають над Олею, а сама Оля – над тортом. Сьогодні Олі шість. А вчора в неї випали два зуби, їй дають по п'ять гривень за зуб. Оля задумується тільки на мить:*

– Хочу цілий тиждень ходити в зоопарк! (61, с. 3–4).

Подекуди руйнування «четвертої стіни» відбувається в творі за допомогою питальних й імперативних конструкцій (риторичних чи прямо звернених до читача) Наприклад: *Що вони всі роблять? Навіщо? – Я все поясню! – втручається Коментатор-Чорний кіт. – Я ж недарма тут стою. Дайте сказати! Перекладає з лапи в лапу мікрофон та ступає вперед. – Не перемикайтеся, будьте з нами! З вами Коментатор-Чорний кіт, і зараз ситуація стане зрозуміла, як кружальце вареної ковбаски на вашій тарілці. Отже, слухайте...* (13, с. 11); *Друже, ти правда чекатимеш на наступну книжку?* (22, с. 26); *Розмалюй і підпиши знахідки* (73, с. 38).

Категорія адресантності утворена також засобами передавання чужого мовлення (цитація, непряма мова, вставні слова та словосполучення, які

зазначають джерело інформації, тощо). Наприклад: – *Мамо, що тут написано? – гукнула я. І ось що мама прочитала: Люба Катрусю, ну ось, у ялинки свято – Новий рік. Ялинці – цукерки, горішки, цяцьки, дощик, а тобі казкової зими хочуть побажати твої Картатик і мама-тато* (43, с. 45); *«Як там пан Карло?» – питає Кекс, як завжди. «Погано. Захворів». «А що з ним?»* (39, с. 140).

Отже, за адресатно-адресантною організацією художній текст для дітей уважатимемо моноадресатним, тобто спрямованим на одного читача, оскільки такий текст вимагатиме від дитини вступити з ним у діалог у той час, як дитина не володіє відповідними діалогічними навичками вповні, тобто категорія адресатності в такому разі представлена редуковано.

Дослідження дискурсу дитячих творів уможливлює аналіз специфічного використання дискурсивних стратегій. З позиції комунікативної лінгвістики визначаємо дискурсивну стратегію як потенційно можливі інтерактивні способи здійснення комунікативно важливих дій у дискурсі та мовні способи їхнього вираження; вибір адресантом певних засобів для досягнення визначеної цілі в заданих умовах спілкування [5].

Основні стратегії художнього дискурсу для дитини – інформувальна, сугестивна, епістемічна та самопрезентації. Одиницею аналізу стратегій постає фрагмент художнього тексту. Інформувальну стратегію виявляємо у формулюванні заголовків, системі організації наративу, способах уведення нових для дитини слів тощо. Одиницею аналізу епістемічних стратегій у тексті для дитини постає його фрагмент, який містить відповідну складну комунікативну подію та демонструє сукупність інтертекстуально пов’язаних повчальних текстів як матеріальної реалізації такої події. Епістемічні стратегії залежать від авторитарної або діалогічної позиції адресанта художнього тексту та враховують два різновиди тексту: нормативно-репрезентативний та проєктивний [36, с. 14]. Серед епістемічних стратегій можемо виділити стратегії моделювання знань, зокрема інформувальні. Вони уможливлюють репрезентацію в дискурсі онтологічного та гносеологічного об’єктів знання.

За використання інформувальних стратегій адресантом адресат швидше засвоює нові знання та поняття. Епістемічні стратегії спрямовані на спосіб отримання нових знань, уведення їх до словника адресата, поглиблення її.

Найбільший та найспецифічніший вплив на андресата дитячої книги має сугестивна стратегія. У сучасній лінгвістичній науці сугестію пояснюють як сукупність різних засобів вербального й невербального емоційно забарвленого впливу на людину для створення певного стану або спонукання її до певних дій [128, с. 51]. У процесі сугестивного впливу елементи змісту повідомлення замасковано інкорпоровано в загальну інформацію і засвоєно несвідомо [61]. Сугестивний вплив здійснюється як вербальними, так і візуальними засобами. Семантичні, граматичні, фонологічні та стилістичні інструменти зумовлюють потенціал сугестивної стратегії. Дидактична специфіка художнього дискурсу для дитини даї змогу говорити про характерний вияв сугестивної стратегії, за якого повідомлення інкорпороване в загальну інформацію містить навчальний контекст. Наприклад, замасковане під звичайний діалог з розважальними елементами пояснення захворювання: – *Амнезія! – Гамне...що? Тобі животик болить? – Амнезія, Бровку – це коли все-все забувають! – А, значить голівка поламалася… і в мене таке часом буває* (80, с. 14). Приклад ілюструє явище протези, за якого приголосний [г] додано до слова для ілюстрації необізнаності героя з медичною термінологією. За такої ситуації іншому герою твору потрібно витлумачити значення слова. Отже, дитина в невимушеному контексті, в ігровій формі засвоює важливе енциклопедичне поняття.

Комунікативно-прагматичну інформацію виражено через комунікативно-прагматичні стратегії художнього дискурсу для дітей, які потрактовуємо як стратегії організованого зворотного зв’язку автора з адресатом та контролю успішності такого зв’язку. Вони можуть бути зреалізовані в таких тактиках: 1) тактика постановки запитань, втілена в тексті для дитини наявністю лише евристичних запитань; 2) тактика актуалізації прочитаної інформації, актуалізація нагальності потреби адресата розуміти таку інформацію. Наприклад: *Спробуй зробити макіяж мамі на малюнку* (22,

с. 11); *Можливо, ви вже зустрічали цих малюків. Упізнаєте їх? А може, ви їх бачите вперше? Тоді час познайомитися. У цій зимовій історії кошенята ще зовсім малі* (16, с. 4).

Отже, дискурсу творів для дітей так само, як і художньому дискурсу, характерна антропоцентричність як одна з центральних його категорій, яку зреалізовано через діалогічність, емерджентність, адресантність, адресатність, вибір стратегій. З метою полегшити прочитання книги, розважити свого адресата, автори вербалізують сугестивну стратегію комунікації в таких категоріях, як експресивність, оцінність, спрощеність. У творах для дітей експресивність і оцінність інтенсифіковані передусім з дидактичною настановою. Характерною ознакою творів для дітей є спрощеність, за якої лексика на позначення найрізноманітніших явищ дійсності реалізована з урахуванням вікової специфіки потенційного читача.

Отже, такі особливості реалізації категорій експресивності, оцінності та спрощеності, перебуваючи у тісному взаємозв'язку, зумовлюють полегшене прочитання тексту й заохочують до активної комунікації з текстом.

1.4. Методологійна основа дослідження мовних особливостей художнього дискурсу для дітей

Важливим для нашого дослідження постає визначення ключових принципів методології його реалізації. Вибір тих чи тих методів вивчення особливостей сучасного дискурсу для дітей зумовлений специфікою об'єкта та предмета роботи, метою наукового пошуку.

До загальнонаукових методів, які створюють основу дисертації, уналежнюємо: аналіз, що передбачає розкладання цілого на частини для визначення їхніх сутнісних рис; синтез, що припускає з'єднання складників і вивчення їх як цілого; порівняння для встановлення схожості та розбіжності функціонування досліджуваних одиниць; індукцію для узагальнення

результатів спостережень; дедукцію для виведення окремих висновків дослідження із загальних положень, описово-аналітичний метод для дослідження, аналізу та опису дискурсу в його цілісності з урахуванням взаємозв'язків між людиною, світом та мовою, метод суцільного вибирання прикладів в аналізованих текстах для формування фактичного матеріалу дослідження, метод кількісних підрахунків для уможливлення висновків щодо кількісної представленості аналізованих явищ у текстах для дітей.

Вивчення художнього дискурсу для дітей у нашій роботі здійснено в трьох аспектах: особливостей дискурсу для дітей, структурної специфіки дитячих повістей та стилістичних особливостей текстів для дітей. Такий аналіз уможливлює різнобічний підхід до досліджуваних мовних явищ.

Процес дослідження відбувався в кілька етапів, кожен з яких потребував залучення специфічної окремої системи методик та принципів аналізу: загальнофілософських, когнітивних, культурно-соціальних, психологічних, лінгвістичних.

На першому етапі дослідження основними методологійними підходами були *дискурсивний та діалектичний*. Теоретико-методологійним підґрунтям вивчення цього явища обрано праці Н. Арутюнової [6], Е. Бенвеніста [10], І. Бехти [13], С. Васильєва [25], А. Габідуліної [36], А. Гафарової [39], Т. ван Дайка [198], Х. Гуо [42], В. Карасика [66], Г. Кук [197], Д. Нуна [207], З. Харіса [203], І. Шевченко [188] та ін. На цьому етапі дослідження передбачено аналіз художнього дискурсу для дітей через призму специфіки основних дискурсивних категорій у їхній єдності, що уможливило поглиблену інтерпретацію загальних і специфічних рис художнього дискурсу для дітей як культурного феномену. Цілісність та ієрархічна всебічність аналізу зумовлена й міждисциплінарним характером дослідження, у цьому разі залучення системного принципу забезпечує об’єктивність і наукову значущість отриманих результатів.

Зазначений етап дослідження активізує вивчення теоретичних засад виокремлення художнього дискурсу для дітей. З огляду на дискурсивний

підхід до вивчення досліджуваного явища доцільно використовувати *метод структурного аналізу* для виокремлення трьох основних учасників дискурсу: автор, повідомлення та реципієнт. За основними дискурсивними категоріями виділено й важливі категорії художнього дискурсу для дітей: спрощеність, емерджентність, інтердискурсивність тощо. *Методику систематизації та узагальнення* використано для впорядкування фактичного матеріалу, що ілюструє досліджені дискурсивні категорії.

Трактуючи художній дискурс для дітей як простір, у якому реалізовано комунікацію між адресантом і адресатом, застосовуємо метод *діалогічної інтерпретації* тексту, за яким тлумачимо текст як знаковий посередник комунікативної ситуації, що проходить шлях від задуму автора до його осягнення читачем. Уважаємо, що ключовим процесом методу діалогічної інтерпретації тексту є вивчення прагматичної настанови твору.

Наступний етап роботи присвячений аналізові структури повісті для дітей, що передбачає дослідження композиційної структури художнього тексту. Відзначаємо гетерогенну структуру повістей та виділяємо в них рівень тексту й мегатексту. До останнього уналежнюємо заголовок, присвяту, епіграф, схеми, таблиці та креолізований текст. Прагматичний аспект аналізу повісті для дітей оприявлений, першочергово, у вивченні функцій кожного складника тексту й мегатексту досліджених художніх творів. Кожна функція становить реалізацію певної авторської настанови. Усі виокремлені функції пов’язані між собою, полегшують декодування закладених у повісті сенсів, сприйняття авторської прагматичної настанови. Отже, визначаємо функції повісті для дітей як комплекс прагматичних настанов, націлених на адресата. За допомогою *семіотичного аналізу* вивчаємо знакову природу креолізованих елементів художніх текстів для дітей, що поєднують природній мовний код з кодом будь-якої іншої семіотичної системи.

Тлумачимо структуру тексту для дитини як лінгвостилістичне явище, що має три рівні: формальний, змістовий та формально-змістовий. Такий погляд засновано на цілісності змістових і формальних елементів тексту,

їхньому взаємозв'язку, що сприяє цілісності композиції та досягненню прагматичної мети автора. Для виявлення специфіки побутування тих чи тих форм мовлення, елементів структури тексту використано *методику структурно-стильового аналізу*, за якою виокремлено та досліджено стильові риси окремих жанрів повісті на рівні композиції, проаналізовано їхню реалізацію на рівні тексту.

Вдалий аналіз лінгвостилістичних і прагматичних характеристик повістей для дітей передбачає застосування *синергетичного підходу*, тобто дослідження художнього жанру як системи, зокрема процесів його самоорганізації. Синергетичний метод уможливлює дослідження тексту в повному обсязі, аналіз структурних та функційних зв'язків, визначення способів реалізації цілісності тексту.

Наступний етап дослідження передбачає аналіз стилістичного рівня текстів для дітей. Одним з основних на цьому етапі дослідження постає *описовий метод,* тобто покрокова інвентаризація одиниць мови, пояснення особливостей їхньої будови та функціонування в синхронії. Цей метод передбає використання прийому *внутрішньої інтерпретації*, який уможливлює аналіз зафіксованих фрагментів з експресивним та емоційним значенням крізь призму їхніх структурних компонентів та частиномовної належності.

Допоміжним у дослідженні вважаємо *прагматичний підхід.* Услід за науковцями Г. Черемхівкою, Т. Онопрієнко, О. Мороховським, О. Некрасовою, виділяємо такі основні функції засобів увиразнення тексту, як: атенційна, прагматична, інформативна, конструктивна, мнемічно-образна та емоційно-інфікувальна, які у своїй сукупності слугують для реалізації основної мети художньої латератури для дітей – зацікавити дитину, передати важливі для автора цінності та надихнути на звершення.

Отже, для ґрунтовного дослідження художнього дискурсу для дітей обрано антропоцентричний підхід, за яким передбачено аналіз тексту в парадигмі «автор – текст – реципієнт».

Висновки до першого розділу

Дискурс творів для дітей становить новий, мало аналізований предмет дослідження. На нашу думку, більшість аналізованих текстів для дітей оформлені, мають тематичну, стилістичну і структурну єдність, відносну смислову завершеність, тобто у своїй сукупності формують дискурс. Розуміємо дискурс творів для дітей як емерджентне утворення, що має писемну та паралінгвальну форми виявлення та відбувається в межах комунікативного каналу «дорослий-дитина», регулюється стратегіями і тактиками автора та визначений синтезом когнітивних, мовних та позамовних чинників.

Змістові характеристики дискурсу дитячих творів становлять дві групи: властиві для художнього дискурсу загалом та специфічно оприявлені в дискурсі для юного реципієнта. Однією з яскравих характеристик дискурсу творів для дітей є його вторинність, за якої мовлення персонажів являє собою комунікативно-вторинну діяльність. Отже, такі твори мають два плани комунікації – зовнішній: автор – читач та внутрішній: персонаж – персонаж. Тобто, художній прозовий дискурс має складну багатошарову структуру, в якій конструювання смислів та функція регуляції здійснюється на різних рівнях. Процес конструювання спільних смислів, тобто власне створення дискурсу ускладнюють потенційні відмінності сприйняття автора та реципієнта. Іншою важливою особливістю такого дискурсу є відсутність імпліцитної інформації на обох рівнях, тобто відсутня потреба вичитувати підтекст дитині. Отже характер інформації, поданої в творах для дітей експліцитний для рівня персонаж–персонаж та імпліцитний – для рівня автор– читач. Для дискурсу творів для дітей властиве домінування експліцитної інформації над імпліцитною.

Так само, як і дискурсу художніх творів, дискурсу творів для дітей не характерна усталеність теми та комунікативних подій дискурсу. Це скоріше не-дорослий світ, емерджентне утворення, яке певною мірою дублює

більшість дорослих мовленнєвих жанрів, зважаючи на специфіку сприйняття світу своїм реципієнтом.

Вербалізація жанрово-стилістичної категорії дискурсу для дітей подібна до категорійної характеристики художнього дискурсу для дорослих з його перевагою неофіційного та розмовного елементів у комунікації. Іншою досить характерною рисою дискурсу творів для дитячого сприйняття є соціальна та комунікативна нерівноправність учасників.

З позиції формально-структурних категорій дискурсу, тексти для дітей передбачають ритуалізованість зі зміною специфіки мовного ритуалу створення початку та кінця твору.

Доходимо думки, що образ автора наявний в кожному елементі тексту. У творах для дітей авторська позиція підсилена через такі додаткові засоби увиразнення тексту як оцінність та експресивність. Концепти, своєю чергою, утворюють поняття концептуальної картини світу. Концепти реалізовані в стратегіях дискурсу творів для дітей. Глобальними стратегіями мовленнєвої поведінки вважаємо репрезентативну та наративну. Виконання комунікативного завдання відбувається з використанням настанови на передачу інформації в перекодованому вигляді. У межах наративної стратегії автор виокремлює два різновиди: об'єктно-аналітичний та суб'єктно-аналітичний. Суб'єктно-аналітична стратегія більшою мірою подає індивідуально-авторський коментар до зазначених у творі подій.

Услід за А. Габідуліною [36] розглядаємо категорії дискурсу творів для дітей як комунікативно-прагматичні, змістові та конструктивні. До комунікативно-прагматичних категорій дискурсу ми уналежнюємо категорії антропоцентричності (з підкатегоріями адресантності, адресатності, інтерпретованості) та стратегічності. До змістових – інтегративність, інтердискурсивність та інформативність. До конструктивних – категорії зв'язності та дискретності та полікодовості.

Специфіка адресата визначає форму тексту, в якому, крім вербальних знаків, трапляються і невербальні. Таким чином, однією з важливих категорій

навчального тексту є полікодовість, креолізованість, тобто змішаність – наявність у ньому іконічних знаків (малюнків, картинок, схем).

Категорії адресантності та адресатності мають в інформативному та інтерперсональному метатекстах художнього твору своєрідне втілення.Твір для дитини створений з огляду на специфіку категоризованого за віком узагальненого гіпотетичного адресата – дитину певного віку як «колективну мовну особистість», для якої українська мова є рідною, проте ще не вповні вивченою з огляду на вікову специфіку.

Дослідження дискурсу дитячих творів уможливлює аналіз специфічного використання в дискурсі дитячих творів дискурсивних стратегій. Основні стратегії книги для дитини – інформувальна, сугестивна, епістемічна та стратегія самопрезентації. Важливими антропокультурними категоріями дискурсу творів для дітей постають експресивність, оцінність та спрощеність, звернені й втілені для свого адресата.

Експресивність художнього тексту зумовлена потребою розважити адресата тексту: зміст художнього тексту стає цікавішим й зрозумілішим завдяки добору релевантних мовних засобів, передачі необхідної інформації відповідною формою, тобто експресивною мовою. Основним чинником формування експресивності тексту постає мотив автора, його комунікативна мета, розуміння потенційного реципієнта, ставлення автора до описаних ним об’єктів та обраних лінгвістичних засобів. У творах для дітей, через посилену в них комунікативну категорію, експресивність інтенсифікована.

Будучи функціональною категорією, оцінка представлена на всіх рівнях мови й мовлення. Оцінні засоби включають широке коло лексико-граматичних, синтаксичних, просодичних одиниць мови: афікси зі значенням суб’єктивної оцінки, спеціальні інтонаційні конструкції окличного типу, лексико-граматичну категорію оцінки, афективні слова й лексеми-інтенсифікатори, якісні прикметники, іменники з оцінним значенням, оцінні значення семантичних структур інфінітивно-підметових і номінативних речень та ін.

РОЗДІЛ 2

СТРУКТУРНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДИТЯЧОГО ХУДОЖНЬОГО ДИСКУРСУ

Особливості прози для дітей зумовлені її специфічними завданнями, спрямовувальною метою, своєрідною формою мислення адресата твору. Попри певну схожість тексту для дитини з творами для дорослого читача, він має низку специфічних особливостей, зумовлених віковими потребами свого реципієнта. Особливості цих текстів здебільшого можуть бути пояснені наступними завданнями художньої літератури для дітей: ознайомити дитину зі специфікою літературного процесу, розвинути навички читання та розуміння кількісно й структурно складнішого тексту. Для реалізації такої важливої мети автори творів для дітей уводять специфічні елементи на кожному зі структурних рівнів тексту, що й зумовлює потребу їхнього докладного аналізу.

2.1. Композиційні особливості тексту дитячої повісті

Попри те, що узвичаєним для філологічної науки є аналіз композиції тексту саме як дослідження зовнішньої, формальної структури, зауважимо, що на сьогодні окресленим став підхід до комплексного аналізу композиції прозового твору в зіставленні її формальної та змістової частин [119; 120; 132; 154]. Об’єктом таких досліджень переважно є короткі прозові твори, зокрема оповідання та новели. Важливим завданням нашої роботи постає комплексне дослідження композиції жанру середньої форми, зокрема дитячої повісті. Повість являє собою найпоширеніший жанр через доступність для читача молодшого й середнього шкільного віку. Важливою рисою повісті є проміжний характер між коротким й надто легким для дитини такого віку оповіданням та довгим і складним романом.

Композицію потрактовують як стратегію організації і структурного впорядкування тексту, що відбиває склад, співвідношення і взаємне розташування його складників, поділ на основні смислові частини, ступінь і характер вираження цих частин, їхній порядок і взаємозв'язок між ними [111, с. 32]. На думку В. Виноградова, композицію художнього твору можна пояснити як методи застосування схем літературно-художньої мови та засоби їхнього впорядкування та оформлення під впливом чинників, що компонують художню мову [30, с. 376].

Лінгвісти по-різному характеризують основні властивості художньої композиції в тексті. На думку Н. Ніколіної, визначною ознакою, що характеризує поняття художньої композиції в тексті, є взаємне співвідношення позиції одиниць зображуваного й художньо-мовленнєвих засобів, якими визначена цілісність та єдність тексту [111].

Дослідники прагматики тексту, зокрема Н. Слюсар [153] та О. Солодова [156], основною рисою художньої композиції в тексті вважають засіб розташування одиниць у тексті, який уможливлює єдність його форми, змісту та смислу й охоплює композиційно-сюжетну організацію (засіб структурування змісту), що відбиває художнє оброблення поданих у тексті подій, а також композиційно-смислову структуру, яка забезпечує інтерпретацію смислу тексту.

За В. Виноградовим, ключовою характеристикою композиції тексту є змістова динамічна система, розкрита через змінювання, об'єднання або чергування варіативних форм і зразків художнього мовлення, відтворених в образі автора через образи оповідача й героїв [30].

Досліджуючи прагматику англомовної новели, А. Сухова за основну ознаку композиції обирає структуру, що вможливлює ретроспекцію, проспекцію, автосемантію та модальність авторського тексту [163].

Слушним для нашого дослідження вважаємо погляд І. Сидоренко [148], яка виділяє такі основні функції композиції в художньому тексті:

1. Структурно-естетичну та жанровотвірну, за якої художній текст є складником неподільного художньо-естетичного цілого. Наприклад, з опертям на цю функцію можемо визначити твір К. Штанко «Дракони вперед!» (93) як повість, оскільки в ньому наявні:

- епічний стиль оповіді (змальовано навколишнє щодо автора й персонажів середовище, за якого автор лише коментує те, що відбувається без змоги втрутитися в перебіг подій; переважною в повісті є форма розповіді від третьої особи в минулому часі, урізноманітненої діалогами й полілогами; персонажі розкрито через форму опису, їхні вчинки, подекуди мовну специфіку. Напр.: *Отже, Михась прийшов додому, жбурнув рюкзак і сердито крикнув Хомі: «Замовкни!», бо той саме висунув лускату голову з-під ліжка і загундосив*

О р-радість! О щастя!

Вер-р-ртає зі школи

Гер-р-рой… (93, с. 49); «*Бо я вмію вдавати! Радісно гукнув дракон, прудко помчав стіною, знову зістрибнув на долівку, дзвінко дзявкнув – «гав! гав!*» - *і підняв передні лапи так, як це роблять собаки, коли «служать»* (93, с. 53);

- однолінійний сюжет (школяр Михась Вербицький, вирощуючи власного дракона, дізнається про антагоніста – Амура Галанта, який тримає ательє з пошиву одягу з драконячої шкіри, стає Навігатором драконів – людиною, яка може керувати драконячою стаєю та скеровує другорядних героїв летіти до Криму);

- наявність одного головного героя (Михась);

- достатня кількість другорядних персонажів (батьки, Лелік, жовтогарячі дядьки, Спайк, Домінус Верба, Хома, Хай-Тобі-Грець, Золота Лихоманка, Скіпка, Скалка).

Отже, за сукупністю ознак текст відповідає жанру повість.

2. Прагматичну, за якої реалізовано сугестивні можливості тексту за допомогою форми й розташування текстових фрагментів. Наприклад,

реалізація стратегії зацікавлення за допомогою використання капіталізації та використання окличних односкладних речень: *Він не розкисав, тримався увесь час, але чомусь саме тепер сльози прорвалися, хлопець сів на підлогу перед самим носом хижака і, схлипуючи, розповів йому про жахливі події. Хижак уважно слухав, раз у раз облизуючись.*

Нарешті хлопець витер сльози й поглянув на Спайка. В мороці горіли маленькі червоні очиці.

*– **НЮХАТИ! ШУКАТИ! РЯТУВАТИ!** – несподівано мовило страховисько* (93, с. 106);

Всередині джипа вирувала паніка.

*– Я все поверну!!! Присягаюся маминим здоров'ям – все, до копієчки! І більше ніколи… **Ніколи!!!** Амба! **О-О-О!** Не треба кидати, благаю! **О-О-О-О!!!** – надривався Гаплик.*

– Отче наш… Отче наш… Отче наш… Отче наш… – белькотав кілер Упир, двома руками стискаючи здоровезний золотий хрест на грудях. Від жаху він геть забув, як там далі (93, с. 203);

*Поганисько задерло пащу в небо. Прив'язаний Вова гойднувся, наче палка ковбаси в супермаркеті. Почвара переможно й пронизливо-гидко проскреготала: **«ТАК»!!!** І знову задвигтіла земля – ще дужче, ніж першого разу* (37, с. 272).

3. Стилістичну, що акцентує специфіку наявності мовновиражальних засобів та стилістичних прийомів. Наприлад, використання градації в тексті: *Звісно, не така вже й дивина проростити цибулину, але Михась уперше спостерігав за народженням живої пір'їнки, бо тепер це була **не просто зелена цибулина, а його особлива зелена цибулина*** (93, с. 7);

*– Ану цить, сволото! **У моєму лісі не буває зайців – ні зелених, ні червоних, ні синіх. Тільки мертві!** Ха-ха-ха! – зареготав лицар із власного дотепу. – Я завжди починаю з найслабшої жертви. Аби вона не мучилась, бачачи смерть своїх товаришів* (25, с. 44).

4. Когнітивну, тобто позиціонування складників художнього тексту в такий спосіб, аби реципієнт мав змогу проаналізувати авторський задум, ідею твору чи його імпліцитний зміст. Наприклад, поділ на два складники твору (глави) та виділення в них розділів, які передають основний конфлікт: *«Ботанік», «Кам'яне море» «До Місяця», «Мінлива Альфа і Кодекс Драконів», «Майстер драконів», «Нова погана Котьчина цяцька», «Пекельний приклад», «Посадка борту 785/17», «Золота Лихоманка та безкрилі комашки», «Про лютих драконів та беззахисне людство»* (93); уведення до тексту підказок як коротких інструкцій, пояснень тощо: *Яблука молодильні: Увага! Без призначення лікаря не вживати! Один раз вкусивши, помолодшаєш на 11 років* (93, с. 15); наявність позатекстового елементу (епілогу) у структурі тексту уможливлює розуміння авторського задуму серед дітей, докладніше пояснивши всі проблемні аспекти тексту: *Десь тижнів зо три потому Михась увечері вийшов викинути сміття. Біля під'їзду він зупинився і поглянув угору. Небо було чисте й таке ясно'синє, наче луска одного грушевого дракона.*

«Сьогодні нарешті знову повний Місяць. Хай тільки зійде Місяць, і я спробую…» – міркував хлопчина.

Зненацька від стіни будинку відокремився темний силует і похмуро буркнув:

– Привіт.

Михась упізнав Олелька Пихача і кивнув у відповідь. Той трохи помовчав, а тоді повільно вимовив, див'лячись кудись убік:

– Я знаю, що його вже немає. Був у підвалі – там порожньо.

Пробач, тобі, певно, неприємно про це згадувати, але я хотів би дізнатися, як він загинув.

– Ти про Спайка? Та він зовсім не загинув. Звісно, твого хижака більше немає в підвалі, але він живий, здоровий і передає тобі вітання.

– Де він?! – аж сіпнувся з несподіванки Олелько.

– Чи ти знущаєшся з мене? Михась подивився в обличчя Олелька, на якому відбилися і недовіра, і надія водночас, і подумав: «Якщо я зараз почну

йому оповідати про Країну Драконів на Місяці, він нізащо не повірить» (93, с. 265).

5. Функцію індивідуалізації авторського мовлення. Важливою ознакою художніх творів для дітей є менший вияв функції індивідуалізації авторського мовлення, який пояснюємо категорією спрощеності дискурсу творів для дітей. Автор не ставить на меті демонстрацію своєї манери письма, а акцентує на неповторній особистості героя твору. Місце яскравої індивідуальності автора посідає персонаж, мовна поведінка якого завжди чітко виокремлена та впізнавана. Подекуди такий герой має певну фразу, або вигук, який додається до всіх його реплік й актуалізує дитячу увагу. Розглянемо мовну стратегію Чорного-пречорного хлопця з твору «Чудове Чудовисько і Погане Погановисько» С. Дерманського, за якої створено унікальний мовний портрет персонажа, за яким реципієнт одразу розуміє про кого йдеться:

– О! Вова! Привіт.

*– **Хеві метал**! – понуро привітався чорний-пречорний Вова.*

– Ти чому це так пізно? – спитала дівчинка.

*– **Мала,** так вийшло. Батьки вдома?*

– Вдома. Ти йди на кухню, я зараз чай зроблю, – сказала чорна-пречорна дівчинка.

*– Оце **в тему, мала**, бо так паскудно на душі... Бодай чаю нап'юся, **блін. Чуєш, мала**, чого воно так гидко на душі, га? Чорнота кругом, мряка така…*

– Чорні окуляри скинь! Може, розвидниться! Дивак: ніч скоро, а він в окулярах, – усміхнулася Соня (бо це була вона) й пішла ставити чайник.

*– Та я не про це, **мала,** – знімаючи чорні-пречорні окуляри, пробурчав Вова.*

*– **Мала,** я про інше. Хоча… **мала**, ти ще не зрозумієш…* (37, с. 58).

Спостерігаємо чималу кількість елементів соціолекту в мовленні персонажа, вживання яких тлумачимо, як прагнення бути частиною певного кола людей (підлітків, яким властиве надмірне вживання сленгу). Таке мовлення персонажа можемо обґрунтувати емоційною домінантою вжитих

слів (*паскудно, гидко, чорнота*), які передають демонстративно песимістичний погляд на життя, властивий підліткам. Звертаємо увагу й на тавтологічно вжите звертання (*мала*), яке фіксує певну зверхність персонажа до героїні (*Соні*). Таке негативне маркування персонажної мови автор посилює і їхніми найменуваннями для правильного сприйняття цих героїв потенційними читачами (*чорний-пречорний Вова, чорна-пречорна дівчина*).

Отже, текст становить багатоаспектну одиницю, яку варто досліджувати багатовекторно. За Е. Різель, композиція художнього тексту має трирівневу структуру:

1. Зовнішнє членування на архітектонічні одиниці: абзац, розділ, глава, рядок тощо, що забезпечує функіцонування формального рівня композиції.

2. Авторська манера зображення, до якої належать такі характерні комбінації мовленнєвих форм, які забезпечують статичний або динамічний опис, як: авторський коментар, діалог, монолог, що складають формально-змістовий рівень композиції.

3. Ідейно-тематична організація тексту: розвиток дії, сюжетні лінії, мотиви, опис характеристик об’єктів [132].

У такому разі композиція є невід’ємним складником тексту, що об’єднує компоненти всіх досліджених структур. Дослідниця Л. Піхтовнікова доповнює концепцію Е. Різель ще одним – асоціативно-зображальним (концептуальним) – рівнем, який уважає найвищим, оскільки цей рівень, увібравши інформацію всіх попередніх рівнів, утворює код концепту або цільного художнього образу, код для самих аналізованих рівнів [119].

Усталеною серед мовознавчих досліджень є традиція розмежування понять архітектоніка й композиція твору, за якої архітектоніку визначають як зовнішню організацію тексту, а композицію – як внутрішній текстовий компонент [29; 111; 148; 153; 156; 163]. У таких наукових розвідках архітектоніку витлумачено як будову художнього твору, його форму, а композицію – як позиціонування словесно-образної частини всередині тієї чи тієї архітектонічної форми. Внутрішню композицію визначено своєрідністю

сюжету, водночас архітектоніку охарактеризовано поділом суцільного тексту на окремі одиниці [111, с. 46]. Архітектоніка становить таку оболонку художнього твору, у якій основні його складники перебувають у зв'язності та формують одне ціле – текст.

Відповідно до розмежування підходів до аналізу художнього тексту, услід за Л. Піхтовніковою [119], виділяємо архітектоніко-мовленнєві форми (далі – АМФ) як репрезентант зовнішньої конструкції тексту та композиційно-мовленнєві форми (далі – КМФ) на позначення внутрішньої організації тексту.

Уперше визначення «композиційно-мовленнєва форма» до обігу мовознавчого терміноапарату ввів В. Виноградов [28]. КМФ тлумачать як специфіку змістових даних, що транслюються. Розрізняють чотири види інформації в тексті: фактологічна, на позначення емпіричного рівня пізнання; концептуальна (гіпотетична), увідповіднена до теоретичного рівня пізнання; естетична, асоційована категоріями оцінюваного, морально-етичного плану; інструктивна, з фокусом на певні дії. Подані типи даних наявні в різних видах тексту в їхній сукупності або окремо. Для художніх текстів визначальними є фактологічна й естетична види інформації [133].

КМФ мови становлять певні моделі комунікації. За виявлення механізмів творення тексту найперше вичленовуємо модель комунікації, тобто враховуємо ознаки мовленнєвого акту, комплекс яких утворює модель.

У нашому дослідженні аналіз композиції художніх творів для дітей здійснено за концепцією Е. Різель [132] та Л. Піхтовнікової [119] з урахуванням специфіки жанру українськомовної дитячої повісті.

Межі кожної композиційної одиниці, виділеної в тексті, чітко визначені автором (глави, розділи, частини, епілоги тощо). Така структура організовує та спрямовує сприйняття читача. Архітектоніка тексту «порціонує» сенс, і за допомогою композиційних одиниць автор зазначає читачеві об'єднання або розчленовування елементів тексту та його змісту [180]. Утім, водночас значущими постають: відсутність членування тексту або його розгорнутих фрагментів, немаркованість композиційних одиниць, що посилює цілісність

просторового континууму, принципову недискретність організації оповіді, плинність картини світу [111].

Отже, ураховуючи наявні лінгвістичні дослідження композиції художнього тексту та його архітектоніки, уважаємо доцільним виокремлення таких аспектів аналізу повісті для дитини: види внутрішньо текстових зв'язків; єдність форми, змісту та сюжету; особливості чергування різних форм та типів мовлення; співвіднесення побудови художнього тексту з мовленнєвими актами; взаємодія змістового, формального та формально-змістового рівнів.

Повість як один з основних жанрів літератури для дітей середнього шкільного віку постає центральним об'єктом нашого дослідження передусім через її відповідність формальному, змістовому, формально-змістовому та образно-символічному рівням композиції.

За формальним рівнем виділяємо в аналізованих текстах такі структурні елементи, як надфразна єдність та фрагмент. Змістовий рівень розкриває події повісті в основних текстових елементах (експозиція, зав'язка, розвиток дії, кульмінація та розв'язка). Формально-змістовий рівень аналізу передбачає наявність архітектоніко-мовленнєвих та композиційно-мовленнєвих форм. Окрім популярності серед дітей, очевидною перевагою в дослідженні повісті є її належність до середньої форми, отже, порівняно з малоформатними текстами, повість є репрезентативнішою на кожному етапі лінгвістичного аналізу.

2.1.1. Композиційна структура дитячої повісті: загальна характеристика

Спираючись на композиційний аналіз Е. Різель [132], у текстах для дітей вичленовуємо формальний рівень, представлений зовнішньою структурою тексту. Загальновідомою є думка про те, що речення є основною комунікативною одиницею тексту, що слугує базовим елементом для подальших рівнів тексту [54, с. 63]. Так само, як людина сприймає та

відтворює інформацію в мовленні, текст побудований на сукупності речень, які членують і передають основну думку.

Услід за І. Поповою тлумачимо текст як комунікативно значуще, формально й змістово завершене мовленнєве утворення, побудоване з певною прагматичною настановою [123, с. 307]. Між реченням і текстом виділяють проміжні одиниці, проте визначають їх по-різному. Одним з перших таку одиницю виділив О. Пєшковський, назвавши її абзацом [4, с. 141]. Варто зазначити, що сам дослідник не вважав такий термін доречним через домінанту графічного чинника в його сприйнятті.

Пізніше І. Гальперін виокремив надфразну єдність, яку потрактовував як комбіновану структурну єдність, зібрану з понад одного самостійного речення. Дослідник зауважив, що їй властива смислова цілісність у контексті зв'язного мовлення [38, с. 69]. У такому разі термін «надфразна єдність» використаний здебільшого на позначення сукупності речень у їхньому комунікативному вияві. Утім, І. Арнольд виділяє надфразну єдність, визначивши її як синтаксично-інтонаційне ціле структурно складніше, ніж речення. Лінгвістка тлумачить це явище як сукупність речень, що формують зв'язок через службові частини мови, займенникові або лексичні повтори, єдність часу тощо [4, с. 142].

Дослідниця Н. Валгіна виокремлює складне синтаксичне ціле і визначає його як семантико-синтаксичну одиницю тексту, поєднання двох і більше висловлень, які становлять тематичну й структурну єдність [24, с. 30]. І. Вихованець та І. Ющук потрактовують терміни «надфразна єдність» та «складне синтаксичне ціле» як синонімічні [31, с. 216].

Послуговуючись терміном «прозова строфа», Г. Солганик тлумачить її як групу змістово і синтаксично пов'язаних речень для вираження повнішого порівняно з одним реченням розвитку думки [154, с. 39].

О. Крижановська виокремлює комунікативний блок, який тлумачить як текстову функціонально-смислову одиницю, що становить результат мовної матеріалізації одного або кількох комунікативно-пізнавальних дій (смислів) та

функціонує як структурний елемент змісту і характеризована комунікативним спрямуванням щодо вираження актуальної для автора й читача інформації [83, с. 163–164].

Опрацювавши наявну термінобазу, послуговуватимемося терміном «надфразна єдність» (далі – НФЄ) на позначення поняття організації структурно вищої за речення. НФЄ являє собою сукупність речень, поєднаних граматичними і лексичними зв'язками для вираження розвитку однієї теми й позиції автора.

Слушною вважаємо думку А. Сухової, яка членує текст на речення (базову одиницю тексту), НФЄ та фрагменти [163]. Варто доповнити такий поділ й іншими базовими синтаксичними одиницями, до яких, услід за І. Поповою, уналежнюємо словоформу, словосполучення та словоз'єднання [123, с. 307]. Зауважимо, що для тексту дитячої повісті властиві й додаткові текстові елементи: розділ, глава, а також позатекстові: присвята й епіграф. Не кожен текст обов'язково містить усі зазначені складники, проте кожен твір містить хоча б один із цих компонентів [154, с. 27]. Проаналізуємо НФЄ з повісті Олі Русіної «Мія і місячне затемнення»: *Мія іноді думала, що, коли доля вирішувала, як розселити купу людей в їхньому дев'ятиповерховому* ***будинку****, все переплуталося, і так одні* ***помешкання*** *виявилися напхані під зав'язку, а інші — майже порожні. У своїй трикімнатній* ***квартирі*** *вона жила удвох із Дідусем. Зате у точнісінько такому ж* ***помешканні*** *з Матвієм жили ще його молодший брат, мама, тато і двоє равликів в акваріумі. У равликів була* ***квартира*** *в квартирі із власним басейном* (89, с. 7).

Подана НФЄ за своїм стуктурно-композиційним складом дорівнює абзацу й може бути членована на зачин, середину та кінцеву частини. У першому реченні наведено узагальнену думку-роздум, яку можна вважати початком. Наступні два речення розвивають подану тему, конкретизуючи думку. Останнє речення ніби підбиває підсумок трьох попередніх, посиливши зображений контраст. Синтаксично НФЄ можна охарактеризувати паралельним зв'язком речень, за якого вони не розвивають тему попередніх, а

у своїй сукупності описують загальну думку. За Г. Солгаником, паралельний зв’язок між реченнями уможливлений за умови, коли всі речення тексту мають різні реми й одну загальну тему (явну або контекстну), завдяки якій здійснюється зв’язок між реченнями. Усередині такого речення думка зреалізована послідовно: від теми до реми. Утім, у кожному наступному реченні тема залишається попередньою, а реми змінюються. Отже, думка рухається не послідовно, а паралельно. У кожному наступному реченні думка хіба що повертається до свого початку, надавши темі нову характеристику [154, с. 27–28].

Усі речення в аналізованій конструкції мають схожу синтаксичну конструкцію: більшість дієслів-присудків збігаються за родо-часовою формою (*думала, вирішувала, жила, була*). Два середніх речення починаються обставинами місця (*у квартирі, у помешканні*). Певну несхожість першого й останнього речень в НФЄ із двома середніми пояснюємо синтаксичним оформленням початку й кінця думки: хоч вони й паралельні середині думки, у цих місцях фіксуємо переходи від попередньої та до наступної НФЄ відповідно. Такий тип зв’язку має потужні стилістичні ресурси й є універсальним у використанні незалежно від стилю мови. Відбивши характер мислення, назвавши дії, події, явища, що розташовано поруч, паралельні зв'язки за самою своєю природою призначені для опису і розповіді [154, с. 162]. Між реченнями дослідженої НФЄ спостерігаємо зіставно-протиставні відношення, унаочнені сполучником «*зате*».

Усталеною є думка про виокремлення слабкого й сильного міжреченнєвих паралельних зв’язків [58, с. 103]. За першого в тексті наявний лише частковий паралелізм складників речень, у ньому відсутні повтори. Для слабкого зв'язку характерна модальна і темпоральна зіставленість речень, що виявлено в спільності зазначених параметрів у предикатів з’єднуваних речень [165, с. 375]. Напр.: *Високий у чорному* ***розвалився*** *в кріслі і* ***ляскав*** *себе нагайкою по нозі. Товстун же тим часом* ***підійшов*** *до святкового столу.*

Знерухомлена чарами й до напівсмерті нажахана родина Ковальчуків ***могла*** *просто дивитися, слухати й боятися* (35, с. 5).

Спостерігаємо вплив паралельного зв'язку лише в паралелізмі синтаксичної структури наведених речень (перше й третє речення починаються з характеристик персонажів) та темпорально-видовій і модальній кореляції дієслів-присудків. Варто зазначити, що такий тип зв'язку між реченнями застосований в повістях для дітей вкрай рідко, що можемо пояснити бажанням автора зробити текст зрозумілішим для свого читача через уведення повторюваних лексичних одиниць, різноманітні додаткові пояснення тощо.

Другий тип полягає в цілковитому зіставленні певних однофункційних елементів поєднаних речень і підкріплений повтором. Напр.: *Андрійко позирнув праворуч і ледь не зойкнув. За кілька кроків від нього в росяній траві* ***лежала*** *людина. І* ***лежала*** *вже давно, бо старенький* ***плащ*** *теж був вкритий щедрими росами. З-під* ***плаща*** *визирала кістлява нога...* (87, с. 37);

– Він їх вивчав і досліджував, але на роль першовідкривача не претендував. У науці так буває, що одне відкриття різні учені роблять приблизно одночасно, і хто з них ***був перший*** *– неясно, адже сто років тому усі новини передавали лише телеграфом. Здебільшого,* ***першим був*** *той, хто швидше встиг офіційно оформити авторське право. А взагалі, Пулюй не тільки Х-променями займався. Він будував електростанції, деякі з них досі у Чехії працюють. Керував фабрикою з виготовлення електроламп, викладав в університетах Відня, Праги. Навіть ректором якийсь* ***час був*** (4, с. 99).

Спостерігаємо, що окрім родо-видового співвіднесення дієслів-присудків у реченнях та схожості синтаксичних конструкцій, наявні повторювані компоненти речень (*лежала, плащ, був першим, першим був*), що підсилюють розуміння цілісності поданого тексту.

У творах для дітей сильний зв'язок між реченнями може бути унаочнений такими засобами параграфеміки, як виділення жирним. Приміром,

у творі Г. Кирпи «Тринадцятий місяць у році»: – *Мені треба було бути уважнішою до неї, – нарешті мовила мама. – Завжди. Особливо –* ***тоді.***

Навіть я здогадуюся, про яке ***тоді*** *йдеться. Коли дядько Іван не захотів жити* (43, с. 68).

До сильного паралельного зв'язку залучають і такий, що створений одиницями, які позначають перелік і наголошують на однотипності, односпрямованості сенсу речення. Такими компонентами можуть бути лексеми на зразок: *по-перше, по-друге, по-третє, перше, друге, з одного боку, з другого боку* тощо. Зв'язок тут створений здебільшого функціональною співвіднесеністю форм переліку, а співвіднесеність інших компонентів має факультативний характер [165, с. 375]. Напр.: ***По-перше****, тут без нього вистачало заробітчан, що організовують різні екскурсії.* ***По-друге****, репутація кримського узбережжя була не найкраща: сервіс поганий, ціни – високі, настрої населення – песимістичні, місцеві мешканці жадібні та злі, обстановка в цілому несприятлива. Ліпше вже показувати людям старовинні замки і водити їх горами* (48, с. 51).

В аналізованій НФЄ відсутні родо-видове співвіднесення дієслів-присудків у реченнях та схожість синтаксичних конструкцій, однак у такій НФЄ наявні компоненти речень, що фіксують співвіднесеність та односпрямованість дій. Такі одиниці доводять єдність НФЄ навіть попри різноманітність структур речення.

Крім статичних описів, фіксуємо в дитячих повістях і динамічні. Наприклад, проаналізуємо НФЄ з казкової повісті Олі Русіної «Мія і місячне затемнення»: *Коли вони вийшли з метро, злива вже* ***припинилася****. Листя на деревах* ***набубнявіло*** *і* ***набралося кольору****. На вокзалі пасажири вправно* ***кермували*** *своїми неповороткими валізами, оминаючи калюжі. Призахідне сонце* ***сховалося*** *за вежу з годинником, що стриміла над площею* (89, с. 236).

Перше речення, описавши результат дії в підрядній частині, слугує частиною динамічного зачину. Оскільки в реченні наявний результат процесу (злива припинилася), такий зачин характеризуємо як синтаксично закритий.

Однак наступні речення розвивають характеристику довкілля і вносять певні деталі, отже є серединою НФЄ. У наведеному прикладі зреалізовано слабкий паралельний тип зв'язку, що можемо спостерігати через відсутність послідовного зв'язку між реченнями. Замість того, аби кожне наступне речення розкривало певний новий аспект, слугувало відповіддю на кожне попереднє речення, усі речення в НФЄ розкривають один загальний сенс й усі однаково відповідають на одне і те саме питання. Усі аналізовані речення мають однакову структуру (іменник-суб'єкт і дієслово предикат: *злива припинилася, листя набубнявіло, пасажири кермували* тощо). Подані речення становлять НФЄ саме через схожість їхніх синтаксичних конструкцій.

На думку Г. Солганика, ланцюговий зв'язок є найуживанішим через його відповідність способу мислення людини. Науковець виділяє кілька підтипів такого зв'язку: ланцюговий зв'язок за допомогою лексичного повтору, ланцюговий синонімічний зв'язок, ланцюговий займенниковий зв'язок [154, с. 67].

Яскравим прикладом ланцюгового займенникового зв'язку може бути частина тексту «Залізний вовк» О. Лущевської: *У десять років* ***Вір*** *добре розумів вітер, як розумів* ***звірів і птахів***. ***Вони*** *завжди відчували негоду.* ***Він*** *і сам відчував, як сполохано завмирав ліс. Розумів, чому скрипіли старі дерева, чому потріскували в хащі гілки, чому шурхотіло листя і котилося луною каркання воронів. Хоча вересень видався теплим, ночами зривалися дивні короткі бурі, немов поночі до лісу прокрадався злодій і до світанку ламав гілки* (60, с. 7–8).

Зауважуємо, що друге й третє речення продовжують перше: підмети в першому й третьому реченнях називають одну особу (*Віра*), й представлені іменником і займенником. Додатки, представлені іменниками в першому реченні (*звірів, птахів*), переходять у підмет (*вони*) – у другому. Варто наголосити, що такий спосіб утворення зв'язку в НФЄ є продуктивним у дитячих повістях.

Ланцюговий синонімічний зв'язок можна унаочнити ще таким уривком: *Спочатку дядько Сашко спробував руками ляду зрушити. Нічого не вийшло: дістати до неї міг, тільки коли ставав* ***навшпиньки. В такому положенні*** *незручно щось робити, тим паче, що він торкався ляди лише пучками пальців* (47, с. 199).

Важливо, що одну й ту саму позицію передано через власне назву характеристики дії та її опис (*навшпиньки, в такому положенні*). Обидві одиниці є в реченні обставинами способу дії. Отже, маємо ідентичне значення, виражене різними формами зі збереженням нейтрального експресивно-модального відтінка. У такий спосіб художнє мовлення стає різноманітним, а текст позбавлений зайвої тавтології.

Ланцюговий зв'язок з лексичним повтором зреалізовано в такій НФЄ: *Батько сказав нам, що* ***Анна захворіла****, що в неї гарячка. І ще — що їй пощастило, що вона впала з не дуже великої висоти і що поблизу був дядько Стефан. Нам відтепер було заборонено ходити до моря у* ***шторм.***

Шторм *лютував усі чотири дні, поки* ***хворіла Анна****. Ми з Маркіяном не виходили з дому* (88, с. 63).

У наведеній НФЄ спостерігаємо повтори певних лексем *шторм, Анна хворіла – хворіла Анна*. У першому реченні лексема *шторм* є обставиною часу, а в другому – підметом. Лексичними повторами та єдністю часових та родо-видових форм дієслів-присудків забезпечено цілісність тексту, що стверджує думку про те, що НФЄ не завжди відповідає графічному абзацу й продовжується доти, доки забезпечена семантична, морфологічна й синтаксична цілісність єдності, а також розвивається одна й та сама думка.

Услід за І. Поповою, виокремлюємо еліптований ланцюговий зв'язок, за якого в наступному реченні лексична ланка, що зв'язує ланцюг, опущена через її очевидність чи через міркування стилістичного або граматичного характеру та парцеляцію [122, с. 22]. Ланцюговий еліптований зв'язок зреалізовано в НФЄ з повісті Г. Вдовиченко «36 і 6 котів-рятувальників»: *Вони знаються на всьому італійському так само добре, як їхня колишня господиня. Вони завжди*

передають їй подумки вітання в далеку Італію. Можливо, навіть на острів Сардинію (14, с. 42).

Зв'язок між другим і третім реченням у поданій НФЄ зреалізований через гіперо-гіпонімічні зв'язки між обставиною *в Італію* та означенням *Сардинію,* утім, у третьому реченні відсутній головний член речення, співвідносний з присудком через його очевидність.

Інший приклад становить НФЄ з повісті Г. Вдовиченко «Мишкові миші»: *Коли Михайлик прийшов зі школи, Миша вже хазяйнувала в його кімнаті. – Нічого, що я тут без тебе?.. – запитала вона* (18, с. 16).

У такій НФЄ зв'язок між реченнями оприявлений між обставинами *в кімнаті* й *тут* у першому й другому реченні відповідно. Утім, у другому реченні відсутній присудок з метою уникнення тавтології, оскільки така лексема наявна в першому реченні.

Узагальнивши, констатуємо, що функційно НФЄ можемо поділити на дві групи: із семантичним та логічним мовними засобами між реченнями [65, с. 42–43]. НФЄ із семантичними мовними засобами уможливлюють зв'язок між реченнями через лексичне значення одиниць у кожному реченні, коли НФЄ з логічними мовними засобами забезпечує причинно-наслідкову цілісність тексту.

Окрім наведених паралельного та ланцюгового зв'язків, Г. Солганик виокремлює також приєднання, за якого частина НФЄ, як окрема додаткова інформація, прикріплена до основного повідомлення. Додаткова інформація може бути приєднана за асоціативними властивостями, як тлумачення або коментар до висловленого. Такі конструкції мімікрують під природню мовленнєву діяльність реципієнта та важливою їхньою характеристикою є неможливість самостійно утворити текст [154, с. 74].

Яскравим прикладом приєднання в творах для дітей є НФЄ з твору В. Нікітенка «Нікчеми»: ***Та вернімося знову до наших друзів.*** *Бій кипів з небувалою силою. Усе змішалося – кров, мечі, стріли та бойові вигуки. Вороже військо почало відступати й Фортуна сприяла відважним. Та в цю мить на*

даху з'явився товстий, мов цистерна, і височезний, наче телеграфний стовп, чаклун Гіп-Гоп. У руках він тримав важкий свинцевий кий (75, с. 32).

Приєднувальна конструкція (*Та вернімося знову до наших друзів*) містить роз'яснення: автор повертає читача до реалій, у які потрапили головні герої. Важливо, що цьому відрізкові передує згадка про другорядних персонажів – мишенят-воїнів, які б'ються з армією щурів. Отже, автор повертає увагу читача до подій сюжету та додатково роз'яснює, чого очікувати від наступного тексту.

До наявних типів міжреченнєвого зв'язку в НФЄ, услід за І. Поповою, додаємо також парцельований та кільцевий [122, с. 22]. За парцеляції одне речення може бути розчленоване й подане формально як кілька речень. Відповідно, парцельований зв'язок тлумачимо як такий, що виникає між парцельованими компонентами в НФЄ. Прикладом такого зв'язку може послугувати НФЄ з повісті О. Лущевської «Задзеркалля»: *Дінка, яку я ненавиділа. За те, що трапилося з Антоном Тортиком. Серце гупало-гупало, як дзвін у грудях. Тряслися руки. Мені було страшно – страшно дивитися на непритомну Дінку. Бо то Дінку поклали на ліжко. Бо то Дінка лежала під крапельницею. Бо то про Дінку шепотілися медсестри. На Дінку позирали жінки в палаті. Дінчине життя висіло на волосині* (59, с. 13–14).

З наведеного уривка висновкуємо, що речення (*Дінка, яку я ненавидила за те, що трапилося з Антоном тортиком; Серце гупало-гупало, як дзвін у грудях, тряслися руки, тому що мені було страшно; мені було страшно дивитися на непритомну Дінку, бо то її поклали на ліжко, вона лежала під крапельницею, про неї шепотілися медсестри, на Дінку позирали жінки в палаті, Дінчине життя висіло на волосині*) розчленовані й подані як кілька різних речень, що утворюють НФЄ. Отже, кожне наступне речення в такому зв'язку становить логічне продовження попереднього. Функцію використання парцельованого зв'язку вбачаємо у впливі на читача через залучення сугестивної стратегії. Таке членування може передавати стан занепокоєння

персонажа твору через уподібнення до процесу хвилювання, упродовж якого персонаж здійснює різкий перехід від думки до думки.

Поодиноко в текстах для дітей представлений кільцевий міжреченнєвий зв'язок, за якого перше й останнє речення в НФЄ мають у своїй структурі ідентичне лексичне наповнення, отже текст ніби обрамлений з двох боків. Прикладом може послугувати НФЄ з повісті О. Лущевської «Задзеркалля»: – ***Сильне отруєння*** *медикаментами, – сказав лікар, який схилився над Дінкою і намагався прощупати її пульс. – Далеко зайшла дівчина, – додав він. – Та ви, мамко, не стійте як привид. Беріть табурет, сідайте збоку. «****Сильне отруєння****?» – луною тенькнуло всередині* (59, с. 16).

Перше й третє речення аналізованої єдності мають ідентичний елемент (*сильне отруєння*), але різняться метою висловлення (перше речення розповідне, третє – питальне). Можемо прокоментувати таку особливість вживання кільцевого зв'язку ймовірною функцією: ретранслювати читачеві емоції подиву й сумніву. На цьому наголошено риторичністю питального речення й емоційним коментарем до нього.

Найчастіше вкрай важко розкрити тему через одну НФЄ. У такому разі автор у той чи той спосіб зіставляє, протиставляє НФЄ, надає їм інших смислових відношень для актуалізації руху чи розвитку думки-теми. Усталеною є теорія, що одна тема набуває розвитку в кількох НФЄ. Утворений фрагмент – семантико-синтаксична одиниця, у якій здебільшого найбільше смислове, інформаційне та композиційне навантаження має НФЄ, що відкриває твір або починає нову тему, виражає важливий момент її розвитку тощо [154, с. 48]. Кожна НФЄ у фрагменті є відносно закінченою єдністю, яка володіє одночасно якостями смислової самостійності, незалежності і, одночасно, смислової залежності, несамостійності. Кожна НФЄ має чітку композиційно-синтаксичну форму: зачин, середню частину і кінцівку, що може бути оформлена сполучником, що набуває висновково-результативного значення. Самостійність НФЄ може бути посилена графічно, коли синтаксичне членування тексту збігається з його абзацним членуванням або

абзацне і синтаксичне членування можуть не перебувати у відповідності одне до одного. НФЄ у фрагменті, так само як і речення в НФЄ, об'єднані паралельним або ланцюговим синтаксичним зв'язком. За паралельного зв’язку усі НФЄ однаковою мірою розкривають один загальний сенс. Ланцюговий зв’язок у фрагменті уможливлює послідовне розкриття думки, за якого кожна наступна НФЄ розкриває сенс попередньої.

Проаналізуємо уривок з повісті «Залізний вовк» О. Лущевської: (1) *На вежі старого палацу скрипів флюгер. Вір сидів біля вікна. Ніжки крісла впиналися в килим лев’ячими лапами.*

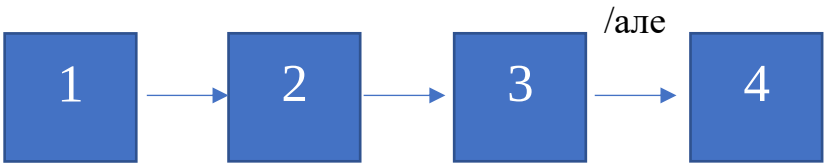
(2) – У лісі біля озера, де тільки сніг і тиша, граф Горгій побачив змія, – хлопець швидко шепотів у надірване вухо Дади, що ховався під мереживом манжета. – (3) Він завмер і придивився: три голови чи шість? Невже дванадцять?!

Вір потягнув Даду за кінчик хвоста. Щур уп’явся дрібними кігтями хлопцеві в руку. Йому не подобався скрип флюгера. Він нагадував голос сови. Історії про змія він теж боявся. Його мале щуряче серце калатало.

(4) Вірові навпаки подобалися металеві звуки на вежі. Його батько, граф Горгій, за флюгером обирав напрямок своєї наступної мисливської пригоди (60, с. 7).

Початок фрагмента (який одночасно слугує початком розділу й повісті) стисло містить сюжетний орієнтир, його основну тему, що надалі буде розвиватися. У смисловому, логічному відношенні початок складають суб’єкт *Вір* і предикат *сидів*. Розуміємо, що перед нами текст з описами про головного героя та його життя в палаці. У такий спосіб розкриватиметься постать головного героя. Фрагменти в рівних частинах становлять розвиток лінії суб’єкта (опис героя та його лапідарна характеристика) та розвиток лінії предиката (дії, які робить герой у негоду). Цитований фрагмент складений із чотирьох НФЄ, пов’язаних тісно між собою, але таких, що розрізняються функційно. Перша НФЄ – основна. Вона має розповідний характер, незалежна в смисловому плані, оскільки слугує початком фрагмента і містить важливу

для сюжету і розповіді інформацію. Друга, третя і четверта НФЄ мають описовий характер і залежать в смисловому і синтаксичному відношенні від першої. Такі НФЄ ніби конкретизують загальний план, поданий першою одиницею. Вони містять важливу синтаксично й семантично інформацію, пояснюючи вчинки героя. Важливість поданих НФЄ можемо зрозуміти, умовно прибравши їх з тексту. Синтаксична послідовність збережеться, але смисловий зв'язок між першою єдністю й п’ятою, яка відкриватиме наступний фрагмент, не збережеться. Усі НФЄ утворені за ланцюговим зв’язком, за якого кожна наступна єдність розкриває попередню. Усередині самих єдностей спостерігаємо також ланцюговий зв’язок у різноманітних підвидах: синонімічний (*Даду – щур*), займенниковий (*хлопець – він*), із вживанням однокореневих слів (*щур – щуряче*). Між третьою й четвертою НФЄ наявні семантичні відношення суперечності, читач може поставити між цими реченнями умовне але. Можемо унаочнити відношення у наведеному фрагменті в поданій схемі:



Отже, за формальним аспектом класифікації в повістях для дітей виділяємо всі типи й підтипи зв’язку, часто наявні змішані типи міжреченнєвих зв’язків у єдності, фрагменті й тексті. Серед аналізованих повістей для дітей зафіксовано 52% НФЄ та 81% фрагментів зі змішаними типами міжреченнєвих зв’язків проти 48% НФЄ та 19% фрагментів із одним типом міжреченнєвих зв’язків. Отже, в одній НФЄ можуть функціонувати й усі три види зв’язку на позначення розвитку думки або ж лише якийсь один. Ланцюговий (26%), паралельний (24%), приєднувальний (21%) і парцельований (23%) зв’язки є відносно однаково поширеними в таких текстах. Поодиноко представленими є кільцевий (6%) і паралельний слабкий зв’язок (14% відповідно до 86% НФЄ із паралельним сильним зв’язком), що можемо пояснити категорією спрощеності дискурсу текстів для дітей,

відповідно й бажанням авторів розтлумачити дитині, про кого вона читає в той чи той момент. Кожна НФЄ і фрагмент у тексті передають розвиток однієї теми з певної позиції, що забезпечує їхню цілісність.

2.1.2. Змістовий рівень композиції сучасної повісті для дітей

Розуміємо, що текстам для дітей притаманне чітке структурування, отже, змістовий рівень у таких повістях є прозорим, а його структурні одиниці дуже помітні.

Літературознавцями визначена триступенева родово-жанрова класифікація художніх текстів: рід – жанр – жанровий різновид. Епічні жанри охоплюють оповідання, новели, нариси, повісті, романи тощо, тобто твори, які мають сюжет і композиційну будову [151, с. 48]. Сюжет становить ключову лінію розвитку подій у творі.

Традиційним у композиційному аспекті є визначення повісті як епічного прозового твору, якому властивий однолінійний сюжет, твору, що розташований на проміжному між романом й оповіданням рівні за категорією широти транслювання певних життєвих явищ і глибиною їхнього втілення [88, с. 539].

О. Бобир додає до аналізованого визначення важливу характеристику: однолінійний сюжет повісті зображує важливі історичні події чи певні моменти життя персонажа та збудований на одному чи кількох конфліктах [151, с. 89].

До характерних ознак повісті, які відрізняють її від інших літературних жанрів, дослідники уналежнюють розгорнутіший сюжет, більшу кількість другорядних персонажів, докладнішу й глибшу їхню характеристику, наявність описів [88, с. 539].

Варто зазначити, що відмінність між повістю та романом не така чітка. Схожими їхніми ознаками постають: предмет зображення (життєві будні чи вагомі історичні події), засоби зображення, розкриття характерів. Утім,

очевидною диференційною ознакою постає кількісний показник: повість охоплює менше коло проблем та коротший період життя героя. Роман транслює сюжет і конфлікт динамічно, тобто читач спостерігає їхнє розгортання. Повість же зображує сюжет статично, зауваживши та поглибивши один або кілька зображених конфліктів через низку описів. Невід'ємною рисою повісті, яка споріднює її з романом та оповіданням, є наявність голосу автора або розповідача [88, с. 539].

У сюжеті будь-якого твору умовно визначають такі основні елементи: експозиція, зав'язка, розвиток дії, кульмінація та розв'язка [151, с. 108]. Усі ці елементи так само властиві будь-якій повісті та повісті для дітей зокрема.

Проаналізуємо кожен елемент сюжету докладніше. Необов'язковою, але частою структурною одиницею повістей для дітей є експозиція. Її тлумачать як початкову частину сюжету художнього твору, у якій лапідарно подана ситуація, що логічно випереджає зав'язку. В експозиційній частині тексту трансльовані час і місце події, подані важливі роз'яснення щодо хронотопу чи намірів оповідача. Від прологу експозиція відрізняється органічнішим залученням до основної дії та розповіді автора. Хоч у творах для дітей структурно експозиція твору припадає здебільшого на його початок, є точний маркер розрізнення початку як одиниці твору й експозиції як сюжетного елемента. Подані одиниці різняться функціями в розгортанні сюжету й розкритті конфлікту, оскільки на початку твору можуть бути подані зав'язка, або розв'язка [88, с. 539]. Прикладом експозиції може слугувати такий фрагмент тексту: *Я познайомилася з Анною, коли мені було десять. Тоді саме почалося літо – курортний сезон, – і до моря стали з'їжджатися відпочивальники. Завжди, тільки-но море починає теплішати, їх стає все більше й більше. Люди ладні їхати будь-куди, де є море. Вони оселяються в єдиному на піле містечко старезному готелі, сірий бік зі щілинами балконів якого повернено якраз до моря, чи винаймають кімнати у місцевих мешканців. Від самого ранку різнокольорові галасливі вервечки відпочивальників*

тягнуться вулицями до моря. Там вони верещать і борюкаються, наче камінчики, які перебирає вода…

…Насправді ж мене ніхто ніколи нікуди не запрошував. Мої літні друзі просто поверталися додому, коли відпочинок закінчувався, і весь той час, що ми проводили разом, залишався тільки літньою пригодою — такою, як море.

Того літа я твердо вирішила надалі не тішити себе жодними ілюзіями, як маленька. І ставитися до новоприбулих курортників так, як ставляться до них старші: привітно, проте з дистанцією і трохи зверхньо — як і належить ставитися до тих, хто взагалі не розуміється на морі й приїздить подивитися на нього, ніби на екзотичну забавку (88, с. 7–8).

В аналізованому фрагменті тексту спостерігаємо чітку послідовність експозиції (розповідь про відпочивальників, які приїздять в гості до героїні, але не запрошують до себе) й зав'язки (рішення змінити ставлення до приїжджих) як структурних елементів художнього тексту. Переважна більшість речень (сім із одинадцяти) розповідні за типом висловлювання, наявні заперечні (речення 8, 10, 11). У такому разі експозиція відповідає початку твору й оповідь розвивається за стандартним порядком.

Прикладом кульмінації, яка передує експозиції, є такі два фрагменти тексту А. Бачинського «З Енштейном в рюкзаку»: *Буря врізнобіч кидала бляшаним човном-катамараном, і хоч Олег з усіх сил намагався вирівнювати його саморобним веслом-палицею, відносила все далі й далі від берега.*

Соломія з Юрком, вчепившись у борти обома руками, присіли на дно бляшанки. Спочатку Юрко ще намагався допомагати Олегові, але тільки заважав йому своєю незграбною шарпаниною. Врешті Олег відсунув його ліктем до борта і наказав міцно триматися, щоб не випасти у воду.

Соломія, замруживши очі, щось бурмотіла. Крізь пориви вітру долинало: «Допоможи... я дурна... здався той острів...».

Раптом щось гулко тріснуло, і човен різко накренився. Дерев'яна колода, що підтримувала рівновагу з лівого боку, лягла впоперек, гальмуючи та розвертаючи катамаран. Мабуть, канат, сплетений із вербового прутття, не

витримав натиску вітру та хвиль і тріснув, або ж перетерся до металевих кутів. Човен почав швидко занурюватися у воду (4, с. 5);

Двері рвучко прочинилися. У клас швидким кроком увійшов Роман Денисович, учитель фізики.

– Добрий день, діти, – промовив він, окинувши поглядом учнів.

– Хоча я не впевнений, що він дуже добрий. У місті зафіксовано кілька випадків інфекційної хвороби, тож у школах на два тижні оголошується карантин.

– Ура! Канікули! – радісним хором вибухнув клас. Роман Денисович підняв руку, заспокоюючи учнівське багатоголосся (4, с. 7).

Спостерігаємо в наведеному фрагменті, що кульмінація (головні герої пливуть в човні в бурю й з усіх сил намагаються триматися на плаву) передує експозиції (розповіді про другорядного персонажа, який заходить до класу, в якому навчаються головні герої). У такому фрагменті динаміку навантаженності різними типами речень за метою висловлення та емоційно-експресивним забарвленням збільшено: з 18 речень 15 – розповідних, 3 – заперечних; за емоційно-експресивним забарвленням наявні два окличних речення (16, 17). Спостерігаємо явище парцеляції в 6 реченні, що емоційно увиразнює подану структуру, посиливши ритм оповіді. У такому разі фіксуємо певну невідповідність елементів тексту та композиції.

Прийнятим є виділення затриманої й зворотної експозиції [88, с. 223]. Затримана експозиція розкрита певними маленькими конкретними деталями впродовж усього твору. Наприкінці тексту може перебувати зворотна експозиція. Напр.: *...А якось навесні біля кіностудії прогулювалась парочка. Хлопець раптом зупинився. – Опа! Чуєш? Дівчина прислухалась.*

– Ці-і ме-ме-нє-нє, ці-і ме-ме-нє... – почулись дивні звуки. Хлопець підійшов до паркану і став придивлятися. Неподалік під деревом сиділо сімейство пацюків. Один, задерши голову, виспівував. Інший слухав, підібгавши лапки. А поруч незґрабно під-пискували пацючата.

– Цві-іте терен, цві-іте терен... – мугикав хлопець, не випускаючи з куточка губ сірника. – Чуєш, зараза? – звернувся він до супутниці.

Пацюк і справді виводив щось схоже.

Оце, карочє, прико-ол! – здивувалась дівчина (53, с. 127–128)

Простежуємо у такому фрагменті певну специфіку комбінування різних типів речень за метою висловлення й емоційно-експресивним забарвленням: з 14 одиниць 10 становлять розповідні речення, 1 – заперечне, 2 – питальних речення; за емоційно-експресивним забарвленням 2 одиниці становлять окличні речення проти 12 неокличних. Отже, порівняно зі стандартною експозицією зворотна постає як насиченіша й конденсованіша, що можемо пов’язати з її позицією тексті. Оскільки така експозиція перебуває після усіх інших складників повісті, вона концентрує емоційно насичені елементи. Варто зауважити, що така експозиція не притаманна творам для дітей загалом, через специфіку дитячого сприйняття інформації: текст повинен бути спрощеним та відносно передбачуваним для дитини, відповідати її очікуванням. Тоді відносно нова інформація (словниковий запас, нові події та досвід трансльований у тексті) будуть сприймані успішно.

Зав’язку потрактовують як елемент сюжету, певну подію, з якої починається дія в епічних та драматичних творах [151, с. 26]. Саме зав’язка розпочинає конфлікт, у якому зіткнуться дві полярні думки, сутності або персонажі. Наприклад, зав’язка твору «Мія і місячне затемнення» О. Русіної: (1) *Мія не пам’ятала свого тата. Часом їй здавалося, що його й не було. Він, щоправда, надсилав листівки на свята і гроші, але це може робити будь-хто, не лише тато.*

(2) *Мія часто собі думала, що могла б спокійно прожити і без тата, це зовсім не проблема. Але її мама не могла. Коли Мії було п’ять років, мама знайшла нового чоловіка і переїхала до нього. Мію вона не змогла забрати з собою: їхня квартира була геть крихітна, а у мами з новим чоловіком ще й народилася дитина.*

(3) *Тож Мія стала жити з Дідусем, який до того відвідував її щовихідних. Тепер же усе змінилося: це мама відвідувала їх. Щоправда, Дідусь Мії завше був веселим і дозволяв робити деякі речі, які мама забороняла. Мама сказала Мії, що це лише на певний час, поки все не утрясеться.* (4) *У Мії була скляна новорічна кулька, всередині якої бовталися яскраво розмальовані фігурки й білі блискітки, схожі на сніг. Якщо кулькою потрусити, фігурки і сніг перемішувалися, і якийсь час не можна було навіть розрізнити, скільки їх там насправді. Мія уявляла, що їхньою родиною хтось має ось так потрусити, поки нарешті мама, вона і Дідусь не постають на свої місця* (89, с. 18–19).

Через порівняно невеликий об'єм розгортання подій (фрагмент, співвіднесений із зав'язкою складений усього з чотирьох НФЄ, два з яких розташовані в одному абзаці, що доводить прискорений темп розповіді), таку зав'язку можемо охарактеризувати як динамічну й стислу. Конфлікт твору стає зрозумілим майже одразу (в третій НФЄ зазначеного фрагмента), що надає такій зав'язці зрозумілості. Натрапяємо на аналізований вид зав'язки найчастіше, що пов'язуємо з категорією спрощеності, властивою творам для дітей: реципієнта такого тексту може відлякати або втомити довга відсутність розуміння щодо того, що коїться з головним героєм. Отже, автори для заохочення читача до подальшого читання твору часто вдаються до стислого, скороченого подання зав'язки як сутності проблеми, яку вирішуватиме головний герой.

Відсутність або лаконічність зав'язки свідчить про те, що твір набуває особливої гостроти. У такому разі конфлікт твору починається випукло, зримо [88, с. 270].

На думку Р. Гром'яка, кожна окремо взята, композиційно оформлена одиниця художнього твору (частина, розділ тощо) має свою зав'язку, яка підпорядкована основній [88, с. 270]. Наприклад, зав'язка частини «Тринадцятий місяць у році» Г. Кирпи: *Ми простували прямісінько до піску. Неподалік на лавках уже сиділи дві мами. Одна плела шапочку, а друга смалила*

сигарету й так затягувалася, що хмарами диму закутувала навіть візочок зі своєю сплячою дитинкою.

Мені здавалося, що візочок ось-ось займеться і згорить дотла. Що тоді робитиме та дитинка, що спить?

Моя мама не витерпіла і мовила їй з докором: – Як ви можете? – Токо нє надо меня учіть, – процідила крізь зуби мама з сигаретою (43, с. 15–16).

Частково колізія, спостережена у фрагменті переплітається з основним конфліктом твору – описом основних віх життя маленької дитини. Однак описує ця колізія лише один випадок із життя. Чітко виокремлені сторони конфлікту й проблемне питання: належні любов та піклування про дитину, що вербалізовано у двох питальних реченнях. Конфлікт сторін найяскравіше оприявлений запереним реченням (*Токо нє надо меня учіть*), інші сім речень слугують тлом для розгортання конфлікту.

У літературі поширені приклади, у яких художній текст розпочато з кульмінації чи розв'язки [88, с. 270]. Отже, сформована стандартна схема (зав'язка – розвиток дії – кульмінація – розв'язка) навмисно трансформована для привертання уваги читача, інтригування, щоб рельєфніше подати базовий конфлікт. Однак такі схеми в аналізованих творах фіксуємо спорадично, а зосереджені вони в піджанрі детективної повісті. Напр.: *Чорний слід від долоні з розчепіреними пальцями відбився на весь аркуш.*

А вільне місце згори займав зроблений друкованими літерами напис, без розділових знаків:

ЗАВТРА 5 ГОДИНА
СПАЛЕНИЙ ДІМ НА ПОДОЛІ ТИ ЗНАЄШ
ПРИНОСИШ 1 ТИСЯЧУ АБО БУДЕ БІДА
ЗАЛИШ У ВЕЛИКІЙ КІМНАТІ МОВЧИ

– Не вийде мовчати, – сказав собі Юрко Туряниця, учень восьмого класу Першої зразкової київської гімназії. Хлопчина знав, про що казав. Таку записку раніше отримували інші учні. Якби кожен послухався й справді тримав язика за зубами, у Чорної Руки нічого б не вийшло вже з першою жертвою, Колею

Моховим. Той, відомий своїм здоровим поіфігізмом, відправив послання, як каже Валик Зубко, у бан, тобто – забанив. А вже наступного дня сталася біда. Ну, не аж таке горе – ніхто не загинув, слава Богу. Але батьки байдужого до попереджень гімназиста дізналися, куди їхній син насправді ходив замість додаткових занять із французької мови (45, с. 5–6).

У творі А. Кокотюхи «Гімназист і Чорна рука» текст починається з точки максимальної напруги для реципієнта, унаочненої капіталізованим фрагментом, двома загально-заперечними й одним частково-заперечним реченням. Проте читач ще не знає нічого про сторони конфлікту, їхнє оточення, ключову ідею твору тощо. Усі інші елементи твору подані в тексті далі.

Зав'язка та кульмінація найчастіше взаємодіють між собою непрямо. Серединною частиною між ними, у якій реципієнт ознайомлюється зі сторонами конфлікту, важливими деталями й основними елементами, є розвиток дії. Його тлумачать як сюжетну частину, яка вміщує кілька подій, що змінюють одна одну і в яких розгортається конфлікт, виявляються характери персонажів [151, с. 50]. Саме розвиток дії ознайомлює читача з моральними якостями, чеснотами та вадами антагоніста й протагоніста, які в сукупності з деталями твору транслюють авторську концепцію твору. Приміром, Розділи 3 – 11 твору «Таємниця козацької шаблі» Зірки Мензатюк демонструють розвиток дії, де протагоністи – сім'я Наталки – вирушають на пошуки, а потім і на захист старовинної козацької шаблі, якій загрожує викрадення й перепродаж. Розділ 1 слугує експозицією, у якій читач спостерігає за Машкою – автомобілем, який придбав тато родини, та родинним укладом загалом. У цьому розділі натрапляємо на прийом ошуканого очікування, який полягає в тому, що Машка описана за своїми характеристиками як людина: *Не вельми гарна, хоча вважає себе красунею. У неї великі, ясні кришталеві очі* (70, с. 7), – й лише згодом читач дізнається, що: *Ви, певно, здогадалися: Машка – звичайний автомобіль-легковичок вітчизняного виробництва. Хоча ні, не*

такий уже й звичайний. Часом з Машкою траплялися дивні речі. Але цього ще ніхто не знав (70, с. 8).

Розділ 2 містить зав'язку: герої зустрічають патріотичного привида, який ділиться інформацією про козацьку шаблю, загублену на полі великого бою. Зрештою, герої вирішують відправитись на її пошуки. У розділі 11 «У якому мандрівників підстерігають суцільні несподіванки», натрапляємо на кульмінацію: герої знаходять шаблю, яку антагоніст Антип намагається продати й вивезти за кордон. У тому самому розділі спостерігаємо й розв'язку: Северин за підтримки інших привидів відвойовує в антагоніста Миршавого шаблю й віддає Наталчиній матері.

Рушієм розвитку дії як складника сюжету є загострення конфлікту та створення інтриги. Завдяки створенню інтриги виникають нові колізії. Це своєрідне втягування персонажів у певні силові поля, внаслідок чого героїв поділяють на симпатичних авторові чи їхніх антиподів [88, с. 588]. Наприклад, у творі Зірки Менатюк «Таємниця козацької шаблі» конфлікт у розвитку дії посилено кілька разів: у розділі 3, коли читач лише знайомиться з Антипом, відчуває його як антагоніста й спостерігає, як Наталка розповідає йому все що знає про шаблю, а Антип ускладнює їхню з батьками дорогу; в розділі 5, у якому Антип викрадає Наталку; в розділі 7, де Антип розкритий як антагоніст з поганими намірами; в розділі 9, у якому Наталка знаходить потаємну кімнату й шаблю тощо.

Частиною найвищого напруження читача в тексті є кульмінація. Це точка вирішального зіткнення характерів, з якої розпочато розв'язку твору. Наприклад, кульмінація у творі А. Бачинського «Детективи в Артеку, або команда скарбошукачів»: *Її почало трусити. Було неймовірно важко перебороти страх і вирушити за бандитами. Але Антон так просив простежити за ними. А що, як йому таки вдасться привести когось, а Оленка не зможе показати, куди повели хлопців? Дівчинці було страшно і соромно. Страшно за друзів і соромно за себе. Це був зовсім не той страх, який вона відчувала перед виходом на конкурсну сцену Оленка зціпила зуби, щоб не*

цокотіли, витерла об траву спітнілі долоні й насилу зробила перший крок на стежку. Вона перебігала від дерева до дерева, здалеку спостерігаючи за бандитами й хлопцями. Ніжні дівчачі ноги теж уже нахапали колючок, та вона не помічала болю (3, с. 169).

Аналізований текст є уривком з розділу 6 другої частини повісті, яка загалом нараховує вісім розділів. Отже, розуміємо що читачеві залишається лише розв'язка. Така структура свідчить підтвердженням того, що у відносно невеликих за обсягом творах кульмінація переважно зсунута ближче до фіналу [88, с. 379–380]. У тексті наявні численні мовні маркери (*трусити, перебороти страх, зціпити зуби, цокотіти, не помічати болю*), що наголошують на максимальності напруження, яке читач має відчути саме в цьому фрагменті.

Елемент завершення дії в творі тлумачать як розв'язку [151, с. 49]. Такий сюжетний елемент містить вирішення конфлікту, визначене зав'язкою, отже є логічним її вираженням. Розв'язкою закінчується твір, вона унеможливлює подальшу еволюцію основного конфлікту в тексті. Порівняно з іншими частинами сюжету розв'язка триває якнайшвидше та подана здебільшого наприкінці [88, с. 588–589]. Прикладом такого композиційного рішення може слугувати розв'язка у творі Олі Русіної «Мія і місячне затемнення»: *Мія і Матвій зустрілися за три дні у дворі свого будинку – випадково…*

…На третій день Мія не витримала і сидіння на балконі, і красномовних Дідусевих поглядів – і вийшла надвір.

Людожерчик помітив її і кинувся назустріч.

– Де ти була? Ти що, хворіла?

– Та ні, – сказала Мія, – я думала.

Людожерчик похнюпився.

– Матвій вже казав, що ти їдеш...

… – Вибач, сказав раптом Матвій. – Я не хотів на тебе кричати.

Мія знизала плечима…Мія погойдала ногами в повітрі.

– Я нікуди не їду.

– Ти не їдеш до мами? – перепитав Людожерчик.

Матвій дивився на неї, не кліпаючи.

– Ми говорили вчора, – промовила Мія, дивлячись понад їхніми головами. – Я сказала, що не можу ось так просто поїхати... І що Дідусь нікуди не їде також... І ми домовилися, що я їздитиму до них щовихідних. Зрештою, це справді недалеко. Пів години на метро.

Людожерчик засяяв, як світлодіодна лампочка. Мія усміхнулася йому у відповідь і повернулася до Матвія (89, с. 232–233).

Якщо порівняти аналізований фрагмент із зав'язкою спостерігаємо повторювані одиниці: *Мія, дідусь, мама, щовихідних* тощо. Відштовхуючись від мовного рівня, за сенсом розуміємо, що розв'язка містить вирішення конфлікту: мама пропонує Мії переїхати до неї, однак героїня обирає дідуся й друзів, а отже залишається жити в тому самому будинку та відвідувати маму щовихідних. На синтаксичному рівні спостерігаємо також спад кількості емоційно навантажених речень (з 22 наявних усього 3 питальні речення, 4 – заперечні). Р. Гром'як зазначає, що розв'язка слугує певним намаганням розрубати «гордієві вузли» конфлікту в тексті [88, с. 588].

Розв'язка може бути раптовою, несподіваною, різко обривати розвиток дії. Наприклад, розв'язка твору О. Гавроша «Рзбійник Пинтя у заклятому місті»: *Однак щойно вони подолали пасмо скелястих гір і перед ними затемніли ліси, як почалося щось незбагненне. Золота хмара блякла і втрачала блиск. За хвилину вона цілком позбулася вогненного кольору і стала свинцевою. З неї ринула проливна злива, і була вона звичайнісінькою – мокрою і холодною.*

– Гей-го! Вона втратила свої чари! Ми перемогли, братку! – щасливо засміявся Пинтя і поплескав по зеленій лусці дракона. – Усьому поганому кінець!..

...Пинтя отямився під деревом. Його бартка лежала за кілька метрів, а пропалений капелюх висів на гілляці. Згори на нього сіявся дощик із хмари (25, с. 298–299).

У наведеному фрагменті спостерігаємо раптову розв'язку, яка настає одразу після кульмінації. Вирішення конфлікту настає несподівано: герой виборює перемогу не самостійно, а отримує допомогу від вищих сил. Таке розгортання подій є поодиноким у творах для дітей та унаочнене, зокрема, в пригодницьких повістях. Прикладом різкої зміни подій може слугувати й такий фрагмент:

Тим часом Пинтя на середньому драконі летів у інший бік Закрайсвіття – туди, де майже ніхто не поселявся. Вогняний дощ рушив за ними. Адже такою була воля Ґанджі-баби: спочатку поквитатися з головним кривдником. Відстань між ними невпинно скорочувалась…

...– Зелений зайчику, якщо ти мене чуєш, – загукав він до неба, – зроби так, аби я на мить побачив Церцерушку! На одну мізерну мить! Я маю їй сказати щось конче важливе! Щось таке, без чого не можу навіть умерти! Прошу тебе не як володар, а як твій брат! Ще поки що живий твій брат! Я знаю, що ти можеш! Знаю…

…Тієї ж миті звідкілясь узялася блакитна прозора кулька, наче краплина роси, але значно більша. Всередині неї сиділа білява дівчина у рожевій сукні, гарна, як ранковий промінь. На її плечах наопашки був накинутий чорний довгий плащ із каптуром. Біле волосся, що спадало кучерями навколо високого відкритого чола, було стягнуте вузьким золотим обручем. Сині очі випромінювали тугу, тендітні руки молитовно складені.

Прозора кулька приземлилася на дракона, але він не відчув жодної ваги. Навпаки, до нього наче влилася нова сила. І вони знову почали відриватися від переслідувача (25, с. 296).

Дитячій повісті властива широка система піджанрів: детективна повість (3; 45; 46; 47; 48), повість-казка (36; 37; 38; 79; 83; 87; 93), пригодницька повість (24, 25, 70), повість-фентезі (94). Здебільшого такий розподіл зумовлює зміст творів, однак має певний вплив і на композиційну структуру.

Наприклад, повість-казка становить епічний жанр, організований з поєднання різних форм реального і фантастичного планів зображення [151, с. 42]. Схожим на нього видається жанр фентезі, у якому використані ірраціональні мотиви чарівництва, магії, лицарського епосу у поєднанні з реалістичною частиною тексту, змальовані віртуальні світи із середньовічним антуражем, нетехнічною психологією, де роль науки виконує магія. Однак різниця між казковою повістю та повістю-фентезі така сама, як і між жанрами казки та фентезі. Загальновідомою є думка про те, що фентезі є казкою, позбавленою оптимізму детермінованої долі, отже це розповідь, зіпсована схоластикою випадковостей. Специфічною рисою фентезі є такі елементи, як одужання (поновлення ясного погляду на довкілля), втеча від сучасності, розрада («несподівана і чудесна благодать, яка, либонь, ніколи не повернеться») [88, с. 694].

Дослідники виділяють такий піджанр як пригодницько-шкільна повість, тобто епічний твір середньої жанрової форми, що перебуває між романом та оповіданням, може мати або наскрізний динамічний сюжет із життя школярів, або змальовувати низку послідовних пригод школярів, об’єднаних за принципом нанизування. Від останнього чинника залежить форма твору [22]. Найчастіше за принципом нанизування будуються твори для наймолодших читачів. Наприклад, твір С. Гридіна «Кігтик Ковбаско» побудований з одинадцяти частин й епілогу та являє собою розповідь про п’ятикласника Олега та знайденого кота Кігтика Ковбаско, який іде до школи замість учня (33).

Проаналізований матеріал свідчить про те, що повість для дитини цілком відповідає канонічному композиційному поділу художнього твору. З огляду на такі ключові для дитячих творів дискурсивні категорії, як спрощеність та експресивність, спостерігаємо навіть більший ступіть увідповіднення тексту до стандартного поділу та меншу кількість прикладів увиразнення твору через зміни послідовності елементів композиції твору. Спостерігаємо лише 4% текстів із позиційними змінами елементів композиції

твору проти 96% текстів із стандартним розподілом композиційних елементів. Поодинокі висунення кульмінації твору, аналізовані в нашому дослідженні, можуть бути витлумачені як яскраве втілення категорії експресивності: автори зумисно створюють інтригу в тексті для зацікавлення читача. Утім, такі особливості структури можуть бути спостережені в піджанрі детективної повісті та повісті, призначеної для середнього шкільного віку. Узагальнена схема побудови повісті для дитини є класичною.

2.1.3. Формально-змістовий рівень композиції сучасної повісті для дітей

Формально-змістовий рівень базовано на окремих моделях комунікації, втілених в тих чи тих НФЄ. За Л. Піхтовніковою [119], виділяємо архітектоніко-мовленнєві форми (далі – АМФ) як репрезентант зовнішньої конструкції тексту та композиційно-мовленнєві форми (далі – КМФ) на позначення внутрішньої організації тексту.

Базовими диференційними ознаками тексту є наявність в акті комунікації одного, двох чи більше актантів (відповідними одиницями слугують монолог, діалог та полілог), структура мовлення (від 1-ої, 2-ої або 3-ої особи), належність мови (види чужої мови), специфіка організації самостійних речень (ланцюговий, паралельний, приєднувальний зв’язок), функції текстів (опис, розповідь, роздум), належність до певного функціонального стилю (функціонально-стильова типологія), вплив автора на текст тощо [154, с. 3].

Услід за концепцією М. Брандес, до структури АМФ зараховуємо монолог, діалог, полілог та їхні різноманітні поєднання у формі чужого мовлення (далі – ЧМ), що функціонують у тексті у вимовленій і невимовленій формі [21, с. 88–91]. Пропонуємо дослідити кожну з названих одиниць.

Однією з базових архітектоніко-мовленнєвих форм є монолог, який тлумачать як форму мови, продуковану як результат активної мовленнєвої

діяльності, що передбачає пасивне й опосередковане сприймання й фактично не взаємодіє з відповідним виразом інших мовців ані в змістовому, ані в структурному відношенні. Монолог як форма односпрямованої комунікації не пристосований до безпосереднього спілкування, за ним реципієнт лише сприймає інформацію, але не відтворює [40, с. 71]. Прикладом монологічного мовлення в тексті є уривок з повісті Олі Русіної «34 сонячні дні і один похмурий»: *– А ще є місця, – продовжувала вона, беручи морозиво маленькими шматочками, – де всі дні навпаки. Улітку вони короткі, а взимку – довгі. Та влітку там так смалить сонце – набагато сильніше, ніж у вас, – що за той короткий день усе прогрівається, і тоді ночі там дуже теплі. Удень там ніхто й носа не потикає надвір надто спекотно. Зате вночі всі виходять – і вночі так гарно! Там так чудово видно зорі, а місяць завжди світить так яскраво, що майже не потрібно вуличних ліхтарів. Люди сидять просто на прогрітому денним сонцем камінні й читають. Чи розмовляють одне з одним. Чи грають у щось* (88, с. 14–15).

Такий монолог однієї з головних героїнь твору становить опис, який, окрім розширення кругозору реципієнта, дає змогу сформувати думку про героїню як про персонажа з багатим досвідом, старшого й такого, який може поділитися інформацією. Форму мовлення побудовано від першої особи, поданий монолог становить собою організований, завершений текст. Така форма мовлення є вимовленою та залученою до спілкування, проте не потребує відповіді інших персонажів. Монологи представлені в текстах для дітей менше ніж діалоги, проте здебільшого вони синтаксично наповненіші й складніші, ніж речення діалогу, оскільки така форма покликана надати повніше розуміння персонажа.

Прикладом невимовленого монологу може слугувати такий фрагмент: *Чу недовго чекав чмиря. «Нема, то й нема, – подумав чудовисько, – теж мені образився, я так само, може, вмію ображатися. Он він скільки мене тарганом називав – і нічого. Е, піду краще до того його гнізда та побачу, що там за карлик такий. Доки Сало блукатиме лісами. То я й вижену непрошеного гостя.*

Бо, як не крути, шкода цього чмиря: у замок свистіти його не взяли, з гнізда прогнали… а він і не злий зовсім. Правда, тарганом обзивається, але це дрібниця» (38, с. 184).

Аналізований внутрішній монолог являє собою відносно довгі фрази, звернені протагоністом Чу до самого себе. Такий монолог викристалізовує для реципієнта думки протагоніста, виражає його емоційно-розумову діяльність. Оскільки адресату книги ще важко аналізувати мотивацію головних героїв, такий зразок внутрішнього мовлення слугує для них поясненням подальших подій.

Іншою поширеною формою чужого мовлення є діалог, за якого адресат й адресант перебувають у безпосередньому словесному контакті, а власне процес комунікації втілений активною мовленнєвою взаємодією: висловлення (репліки) одного змінюються висловленнями (репліками) іншого, комунікант і реципієнт постійно перебувають в стані обміну ролями. Така форма здатна обслуговувати різні типологічні різновиди чужого повідомлення: через діалог можна реалізувати в художньому творі і пряму, і непряму, і навіть невласне пряму мову. Діалог переважно функціонує в тексті як прийом відбиття дійсності та характеристики осіб [40, с. 72]. Наприклад, діалог з повісті «Задзеркалля» О. Лущевської: *– Може, подзвони їй? - запитала я, не знаючи, з чого розпочати нашу розмову.*

– З мого телефону чи маєш свій?

– Ні, не треба. Не маю. Але я... – опустивши очі Діна повільно сказала, – я не хочу.

– Тобто? Але ж ти хвилюєшся, – я не зовсім розуміла її думку (59, с. 113).

Аналізований діалог є вимовленим, поданим для транслювання полярних думок двох персонажів. Така мовленнєва форма виражена короткими реченнями, що можемо пояснити намаганням наблизити мовлення в тексті до процесу комунікації в житті, коли доволі часто люди вживають короткі форми речень на позначення навколишніх реалій.

У текстах, створених для дітей, репліки відіграють істотну роль. Вони можуть підказувати читачу емоційні стани героїв, або ж бути зазначенням станів або процесів, які відбуваються довкола персонажа, допомагаючи в такий спосіб дитячій уяві створювати картинку прочитаного. Прикладом може слугувати фрагмент з повісті В. Нікітенка «Нікчеми»: – *Ось тут і криється вона ... як її ... ця,*

Манчіні почав ляскати пальцями, згадуючи слово.

– Проблема, – ***підказав один з хуліганів.***

– Сам ти проблема, – ***відмахнувся від нього Манчіні і нахилився до Фортунато ближче.*** *– Розумієш ... Щоб в нашому класі стати славним хлопцем, обов'язково потрібно пройти недорогий навчальний семінар. І – бінго – тобі знову пощастило! Ти зустрів професійних викладачів.*

– Бити будете? – ***про всяк випадок уточнив Фортунато.***

– Що ти. Зрозумій, наука нудна, тільки коли її викладає нудний викладач! Але що ж ми бачимо тут? Перед нами – одразу три найцікавіших ерудита! ***Манчіні широким жестом руки обвів трьох хуліганів. Всі троє дружно посміхнулись, а один поколупав пальцем в носі.***

– Сьогодні – три уроки за вартістю одного! Хочеш, навіть диплом тобі потім видам? Два! – ***Манчіні спочатку показав один кулак, трохи подумав, повісив сканер собі на пояс і показав другий кулак*** (77, с. 22).

Спостерігаємо довгі репліки, які спрямовують думку читача, змалювавши дії персонажів. Одиниці на кшталт *ляскати пальцями, відмахуватися, широкий жест, колупати в носі,* додають виразності аналізованому діалогові, ніби домальовуючи недостатні фрагменти. Прикладом діалогу з репліками, які фіксують емоційний стан мовця може слугувати такий фрагмент: *– Лікуватимуться? –* ***перепитав*** *Барбула. – Тільки й того?*

– Ну... ще відпочиватимуть.

– Що ж, це не так небезпечно для нас, – ***з полегшенням*** *зазначив Барбула.*

– Нехай відпочивають собі на здоров'я. Тільки б не потикались до затону. А ще що ти там бачив?

Бухтик ***наморщив*** *лоба.*

– Багато чого, – сказав він. – Що саме тебе цікавить?

– Все. Чоботи, наприклад. Такі, як у мене біля порога. Є в них щось подібне?

– Таких, як у тебе, я не бачив.

– То ж бо й воно, – ***задоволено*** *посміхнувся Барбула.*

– Чоботи там лише цілі, – продовжував Бухтик, і від цієї новини обличчя водяника видовжилося. – Ще там є всілякі сандалії, пантофлі, капці.

– А етикетки там є? – запитав батько. – На котрих заморські риби намальовані. Особисто я сумніваюся в цьому.

– Їх там скільки завгодно. На звалищі валяються. Разом з консервними бляшанками.

– Он як... – ***знічено*** *мовив Барбула. – А дзеркала там є?*

– В кожній кімнаті, – відказав Бухтик. – А кімнат там, між іншим, сила-силенна.

Приголомшений господар затону довго сидів мовчки.

– Щастить же людям, – нарешті сказав він, і в його голосі прозвучала неприхована ***заздрість.*** *– Шкода, що мені не дано виходити на сушу. А то б я сам придивився до всього... Слухай-но, Бухтику, чому б тобі не змайструвати для батька щось таке... скажімо, суходих? Щоб я і в спеку міг виходити на берег.*

Бухтик ***стенув*** *плечима.*

– Гаразд, я подумаю, – ***невпевнено*** *пообіцяв він. – Тільки не зараз.*

– Чому не зараз? – ***образився*** *батько.*

– Тому, що зараз у мене в голові зовсім інше. Розумієш... – Бухтик ***нерішуче*** *затявся. – Здається, я можу бути видимим!*

Барбула ***розреготався.***

– Оце так здивував! – сказав він. – Тебе ж будь-яка рибина за кілометр бачить!

– Ні, ти мене не зрозумів. Я не лише для риби, я й для людей можу бути видимим.

Усмішка повільно сповзла з обличчя господаря затону.

– Що-о? Для людей?

– Саме так. Що ж воно насправді виходить? Ми бачимо один одного завжди і скрізь. Правильно я кажу?

– Правильно, – ***згодився*** *Барбула* (84, с. 53).

У такому діалозі одиниці *з полегшенням, наморщив лоба, задоволено, посміхнувся, знічено заздрість, невпевнено, образився, нерішуче, розреготався* слугують поясненням емоційних станів персонажів для реципієнта.

На рівні з явними лексемами на позначення емоцій наявні й контекстуальні: *перепитав* на позначення невпевненості*, обличчя видовжилося* на позначеня переживання емоції здивування*, стенув плечима* у значенні сумніву*, усмішка сповзла* про різку зміну настрою з радісного до серйозного*, згодився* у значенні впевненості тощо. Репліки унаочнюють різкі перепади настрою в бесіді, отже, реципієнтові такого тексту легше зрозуміти, коли він бачить жарт і повинен сміятися, а коли героєві некомфортно й за нього потрібно хвилюватися.

Прикладом невимовленого діалогу може слугувати такий фрагмент: *Папугу батьки везли з Африки кому? Правильно, своїй улюбленій донечці. Тобто їй, Соні. А що виходить? А виходить, що більше часу з Пепе – так папугу назвали – проводить хто? Татко* (37, с. 5).

Зауважуємо, що форма діалогу зумовлена постійним чергуванням риторичних питань та відповідей на них, однак усі вони стосуються головної героїні та її емоційного стану, розуміємо, що комунікантом й адресатом є один і той самий персонаж – Соня.

Варто зазначити, що науковці потрактовують діалог як одну з двох типологічних форм *мовлення*, за якої комунікант і реципієнт перебувають у

безпосередньому словесному контакті, а власне комунікативний процес становить активну мовленнєву взаємодію: висловлення (репліки) одного змінюються висловленнями (репліками) другого, комунікант і реципієнт постійно перебувають у процесі зміни ролей [171, с. 151]. На сьогодні прийнято виділяти такі різновиди діалогу як дилог (за якого участь у процесі спілкування беруть двоє осіб), трилог (за якого участь у процесі спілкування беруть троє осіб) і полілог (як результат комунікації понад двох учасників) [79, с. 232]. Лінгвісти погоджуються щодо непринциповості відмінностей між дилогом і полілогом [75, с. 18]. Утім, зазначимо, що поява додаткового учасника комунікації потребує змін у комунікативних ролях учасників та закономірностях переходу мовленнєвих ходів. Отже, у трилозі трансформовано організацію спілкування й змінено комунікативні стратегії мовців. Подальше розширення кола комунікантів уже не має таких істотних наслідків, як участь «третього» [79, с. 232].

Услід за М. Науменко, тлумачимо трилог як форму мовленнєвого спілкування трьох комунікантів, що утворює синтаксично замкнене структурно-семантичне ціле зі спільною темою, складеною щонайменше з двох (за пасивної участі третього комуніканта) або трьох реплік, пов’язаних лексично, граматично й комунікативно. За схожістю до діалогічної єдності мовознавці вичленовують трилогічну єдність як синтаксично замкнену й комунікативно завершену структуру, зв’язану структурно й прагматично [106, с. 9]. Така єдність зумовлена комунікативними намірами мовців у трилозі й смисловими відношеннями реплік. Єдність реплік трьох комунікантів вибудовує своєрідний трикутник, у якому перша репліка завжди зумовлює другу й третю, пов’язані між собою.

Найпопулярнішою за використанням у текстах для дітей є саме форма трилогу. Це зумовлено тим, що найчастіше героїв повісті для дітей троє (два протагоністи й антагоніст) персонажів. Прикладом трилогу може слугувати такий фрагмент з повісті «Реальність Барґеста» А. Штефан:

(Хаяо М) – *Пташенята? І досі живі? Ну, привіт... – подолавши здивування, вона навіть усміхнулася.*

(Читачка) – *А що смішного? Що живі?*

(Хаяо М) – *Та нічого. Ви, пташенята, влізли у дуже погану справу. Я думала, що маю допомогти дорослому, а ваш дитячий табір для мене – повна катастрофа. Я ніколи не захищала дітей... Особливо від такого суперника, якого надибали собі ви. До того ж мої послуги платні.*

(Чеширський) – *Які послуги? Ви ж писали Генетику про небезпеку? Ви ж намагалися його захистити? Ви ж його друг? –* ***Чеширський*** *сипав питання, хоча вже й сам розумів, що прийняв бажане за дійсне.*

(Хаяо М) – *Ой, ні. Я виконую умови контракту. Захист – моя робота, а Генетик завжди добре платив. Я – бодігард, охоронець, але я ніколи не працюю з пташе... з дітьми. Вона говорила дедалі спокійніше, всілася в крісло, сумку і парасолю кинула поруч.*

(Читачка) – *Але ж ви чомусь сюди дуже поспішали. Мабуть, маєте якісь зобов'язання... перед Генетиком? – Читачка, отямившись, спробувала зайти з іншого боку.*

(Хаяо М) – *Так, певні маю. Тому досі тут. Тому, мабуть, нам з вами доведеться розбиратися з усім, що тут заварилося.*

(Читачка) – *Та невже, і ви помітили? –* ***Читачку*** *завжди було важко роздратувати, але зараз вона зовсім не хотіла стримуватися.*

Раптом ***Хаяо М.*** *різким рухом руки щось упіймала, наче хамелеон метелика, якби він умів ловити руками* (94, с. 42).

У дослідженому вимовленому трилозі наявні три комуніканти. Поставлене на початку питання стосується виживання головних героїв повісті. Спостерігаємо, що головна роль у процесі комунікації переходить від одного актанта до іншого, водночас важко передбачити, хто буде комунікантом надалі. Погоджуємося з думкою, що така організація тексту зумовлює більший порівняно з діалогом тематичний, комунікативно-прагматичний і стилістичний діапазон спілкування [163, с. 131].

Менш поширеною формою мовлення в творах для дітей є полілог, який фактично дублює всі ознаки трилогу, відрізняючись лише наявністю більшої кількості учасників. Напр.: *Ну, що ж, – зітхнув кіт, – не будемо наперед загадувати. Час покаже, хто з нас має ліпшу інтуїцію. Але нам пора починати нашу церемонію, хоч я вже трохи охолов до цієї справи.*

– Тоді, може, не треба?

– Треба! – сказав Альфред. – Хоча б заради Філії. Діти потребують не менше захисту, ніж звірі. Вони ж не зовсім люди...

Ми можемо дещо спростити церемонію, – мовив Фелікс. – Буде вона менш блискучою чи більш, це не вплине на твої наміри, Каспаре. Хай я і егоїст, що не хочу тебе відпускати, але чує моє серце, що ця подорож не закінчиться добре. Я було думав запросити глядачів, але там, за вікном, причаїлася Алегорія, тож цілий світ буде знати про твоє посвячення в лицарі. А вас, Філіє, я попросив би відірвати один бант з цієї чудової сукні...

Прошу, – відповіла Доня.

– Вельми вдячний! Стань на коліна, Каспаре. Згідно з етикетом, посвячувати в лицарі мусить король (79, с. 108–109).

Наведений полілог є результатом взаємодії чотирьох комунікантів. Репліка, що розпочинає полілог закликає до дії (посвячення у лицарі). Отже, головна роль у процесі комунікації так само переходить від одного актанта до іншого без можливості передбачити, хто матиме репліку наступним. Попри більший порівняно з діалогом діапазон спілкування, полілог за участі чотирьох і більше комунікантів є менш уживаним у творах для дітей, що пояснюємо потребою посиленої уваги читача до переходу комунікативної ініціативи в полілозі.

Дослідивши текстовий матеріал повістей А. Бачинського «Детективи в Артеку, або команда скарбошукачів», А. Кокотюхи «Гімназист і Чорна Рука», С. Куцана «Зюзя», М. Рибалко «Марічка і Червоний Король», О. Русіної «Мія і місячне затемнення», А. Штефан «Реальність Барґеста», узагальнюємо статистичні дані, за якими розуміємо, що повісті для дитини властиве незначне

переважання ЧМ над АМ. Серед досліджених текстів основу складає ЧМ, яке становить 54% від усього тексту. АМ займає 46% у художніх текстах відповідно. Серед ЧМ безсумнівну домінанту становлять трилоги (41%), трохи менш чисельні дилоги (35%), значно менше в повістях для дітей представлені монологи (13%) і полілоги (11%).

Зазначені типи тексту функціонують здебільшого як різноманітні варіації форм чужого мовлення (ЧМ) та авторського мовлення (АМ). Практично в будь-якому тексті можна виділити авторську і чужу форми мовлення. Чужою вважають таку форму, що не втілює авторської думки, а відтворює інтенції та позиції інших. Чужа мова протиставлена авторській, тобто «своїй», що належить оповідачеві, який говорить. За способом, характером передавання, оформлення чужої мови розрізняють пряму, непряму, невласне-пряму мову. Усі подані види чужої мови виділені на тлі авторської, у яку вони в різний спосіб вплетені для виконання різних стилістичних функцій. Зрозуміло, основна роль належить авторській мові, що становить основний корпус текстів. Елементи ж чужої мови мають характер своєрідної інкрустації, що врізноманітнює авторське мовлення, надає йому яскравих стилістичних відтінків [154, с. 108].

Найпоширенішим видом чужого мовлення в повістях для дітей є пряма мова, за якої текст взято в лапки, або подано через дефіси (на позначення діалогу), а структура його залишена незмінною. Прикладом можуть слугувати репліки з повісті А. Кокотюхи «Таємниця підводного човна»: *– Чому це я роззява! – обурився Богдан. – Я його ледь не зловив!* (48, с. 34).

Інший приклад можемо простежити в творі Дзвінки Матіяш «Марта з вулиці Святого Миколая»: *Сьогодні Капітоліна нестерпна, але я їй цього не кажу. І не хочу дарувати Поліні малюнок. На Різдво я вже подарувала Поліні її портрет. І цього вистачить.*

«Ну що, ти щось придумала?» – питає Капітоліна.

«Нічого. А ти?»

«І я нічого. Я би могла подарувати їй шахи, але шахи в неї вже є. І вона каже, що це її улюблена шахівниця, бо на ній вона грала в шахи зі своїм покійним чоловіком і збирається грати тільки цими фігурами і тільки на цій шахівниці до смерті. І те, що вона пошкрябана, не має жодного значення» (39, с. 40).

Спостерігаємо в текстах відсутність перебудови висловленого, наявність пунктуації, що зазначає цитування, наявність авторської ремарки, унаочненої дієсловом на позначення емоційного стану героя. АМ перебуває в аналізованому тексті в інтерпозиції щодо ЧМ, поєднане безсполучниково, за сенсом. Дієслово на позначення емоції в АМ функціонує як виразник додаткового значення. Читач розуміє, що висловлені попередньо фрази викликали агресію в персонажа.

Прикладом непрямої мови може бути фрагмент з повісті «Чудове Чудовисько і Погане Поганисько» С. Дерманського: *– Ага, татко теж бурчав з цього приводу. Буцім скоро буде змушений покласти край цим, як він сказав, нашестям. Бо це ж не вперше Чу лишає його без обіду* (37, с. 60).

В аналізованій НФЄ слова одного персонажа (*Татка*) передані через іншого (*Соні*), а структура висловленого змінена через призму бачення *Соні* й змінюється не лише структурно, а й емотивно, що можемо спостерігати в уведеному дієслові на передавання емоційного мовлення (*бурчав, як він сказав*). Окрім зміни особи оповідача (я – він), змінюється й модальність дієслова за допомогою використання аналітичної форми дієслова й пасивного стану (*покладу край – буде змушений покласти край*).

Зауважуємо, що, якщо для непрямої мови загалом характерне передавання загального змісту висловлення без збереження форми тексту [163, с. 210], то в повісті для дітей характерне також нашаровування емотивних сенсів. Такий текст узагальнює сенс, а потім додає до нього додатковий експресивний або змістовий прошарок інформації. Можемо пояснити таке явище посиленою категорією експресивності, за якої такому

художньому тексту важливо наслідувати дитину в мовленнєвій поведінці та зацікавлювати її до прочитання тексту через залучення додаткових емоцій.

Прикладом невласне-прямої мови наведемо уривок з повісті А. Кокотюхи «Таємниця підводного човна»: *Аж тепер зрозумів, як далеко відтягнуло його від берега. Не злякався, ще й далі міг запливти. Просто розгубився, зрозумівши: Футбола тепер точно не наздогнати, не знайти. Ось так втратили друга ні за цапову душу, поплив від них страус! Хоч топися, їй-богу!* (48, с. 31).

Зауважуємо на відсутності лапок або дефісів, які б відокремили висловлення персонажа, проте спостерігаємо наявність двокрапки, яку формально можемо сприймати як умовний поділ тексту на АМ та ЧМ, виражене невласне-прямою мовою. Фрази персонажа та його думка введена одразу після АМ, яке допомагає реципієнові в розумінні емоційного стану героя повісті. У дослідженій НФЄ можемо спостерігати, як перші три речення розкривають зміст подій, що передують емоційній реакції. Підрядна частина третього речення, четверте й п’яте речення унаочнені невласне-прямою мовою, останні два – окличні, зберігають тісний зв’язок з попередніми, що можемо спостерігати в конструкції третього речення, головна частина якого стосується АМ, а підрядна – ЧМ.

Очевидною постає думка, що серед аналізованих повістей не зафіксовано форми, викладеної лише одним різновидом мовлення: ЧМ або АМ. Усі вони являють собою певну сукупність авторського тексту й думки, міркувань і висловлень персонажів твору у формах монологу, діалогу або полілогу, висловлених та невисловлених, виражених прямою, непрямою та невласне-прямою мовою. Пояснюємо це тим, що такий поділ типів тексту в художньому творі має функцію увиразнення, заохочення читача до подальшого читання, оскільки суцільне авторське пояснення може бути важким для дитячого сприйняття, так само, як і лише діалог героїв до певної міри може бути неінформативним, не передавати всі змістові й емоційні аспекти твору.

Утім, АМ можемо вважати домінантною формою тексту. Отже, проаналізуємо його докладніше. Авторське мовлення тлумачимо як внутрішньотекстове втілення автора, що містить фрагменти тексту, у яких автор адресує повідомлення читачеві від себе, а не через ЧМ [134, с. 13]. У повісті для дитини авторське мовлення слугує об'єктивним показником навколишньої дійсності й транслює авторську суб'єктивну картину світу. Саме на тлі авторського мовлення відбувається функціонування ЧМ. Наведемо приклад АМ та ЧМ з твору Г. Вдовиченко «Ліга непарних шкарпеток»: *Вони вже не раз потрапляли на поверх до парних шкарпеток, а господиня знов і знов скидала їх донизу. Верхні шкарпетки теж хотіли нагнати чужинців. Але втрималися, послухались якоїсь розважливої пари: «Облиште їх!». І верхні шкарпетки погодилися терпіти присутність диваків, хоча дехто й підсміювався зверхньо: от мовляв, пара! Гриць та Варвара!* (17, с. 10)

У нашому аналізі спираємося на концепцію А. Васильєвої [26], за якою серед авторського мовлення можемо виділити аналітичне й емоційне. Аналітичний різновид авторського мовлення зреалізовано як розгорнуті роздуми автора, а емоційний різновид охоплює забарвлені заклики, звертання, відступи, риторичні питання, окличну інтонацію [120, с. 59]. У повістях для дітей подані обидва різновиди авторського мовлення, представлені майже рівномірно з невеликою домінантою емоційного різновиду. Прикладом аналітичного авторського мовлення може бути таке речення: *Проте один старий порадив Михасеві звернутися до міліції і навіть назвав адресу найближчого відділку* (93, с. 103*).*

Іншим прикладом слугує уривок з повісті М. Михтодовича «Пригоди кота Пуха-Золотовуста»: *Птах летів плавно, широкі і дужі крила його все вище й вище здіймали мандрівників над землею. Ось зробив Одноок прощальний обліт своїх рідних місць, свого палацу, і вони полетіли...*

Вурх і Мурх не знали куди саме, але покладалися на свого покровителя. Спина Птаха була така величезна, що по ній можна було бігати, але

котенята, загорнувшись у тепле, пахуче і м'яке пір'я, роздивлялися світ звисока. О, який той світ великий, який він широкий! Проте котенята не могли всього побачити — такий швидкий був їхній лет (71, с. 74).

Автор подає основні дані, які потрібно знати читачеві, а в реченні відсутні будь-які емоційні одиниці. Наявність аналізованого різновиду авторського мовлення можемо пояснити тим, що авторська частина тексту покликана спрямувати реципієнта до тієї чи тієї думки, пояснити ті аспекти тексту, які досі мали лише імпліцитний характер. Важливо розуміти й те, що текст художнього твору вкрай важко побудувати лише на емоційному різновиді. Позаяк, текст, побудований на емоціях, не матиме потрібного інформаційного наповнення, а отже, трансльований сюжет матиме змістові лакуни у своїй структурі через відсутність сутнісно важливої інформації.

Прикладом поєднання емоційного й аналітичного АМ може слугувати такий уривок з тексту: *...Мопед Марка приземлився посередині освітленої сяйвом великого багаття галявини, і Соня одразу ж упізнала її. Вона вже тут була, вже колись бачила безліч почвар довкола вогню, і тоді не дозволила їм скривдити Чу. Але тепер, мабуть, спізнилася. Зовсім поруч відбувалося страшне дійство: дві величезні потвори, тримаючи Чу за ноги, щосили розкручували бідолаху довкола себе зі страшною швидкістю. Якимось дивом Чу помітив дівчинку й вигукнув* (38, с. 8).

У дослідженій НФЄ, окрім нової інформації, спостерігаємо наявність емоційних одиниць: емоційно-оцінних слів (*почвара, потвора страшне, страшний, бідолаха*), аугментативних суфіксів (*величе**зн**ий*) тощо. Поданий різновид представлений у повістях для дітей активніше через експресивність самого тексту для дитячого сприйняття: з метою зацікавити дитину прочитати книгу далі автори додають експресивний аспект, виражений емоційно-оцінними словами, порядком слів у реченні для створення інтриги та додавання знаків оклику.

Можемо виділити такі різновиди АМ як експліцитно-емоційний (***На щастя,*** *за хвильку світло саме собою спалахнуло знову. Михась з полегшенням*

перевів подих… та так і завмер з відкритим ротом: він стояв посеред підземної галереї сам-один: на правій руці теліпався шматок обрізаного повідка, а лівою він штовхав порожнього візочка. (93, с. 102); *Кеди неприємно чвакали, залишаючи на дорозі мокрі сліди.* ***Добре****, хоч батьки нарешті вгамувалися, відключили свої відеофони і не відволікали Фортунато* (77, с. 18) та імпліцитно-емоційний (*Цей день та кілька наступних Данило, Богдан, Галка, Льонька Гайдамака та вся його ватага,* ***мабуть, запам'ятають на все життя*** (47, с. 210); *Тим часом катер, наближаючись до берега, швидкість не скидав. Навпаки,* ***складалося враження – кермує ним шаленець, що шукає вдячних глядачів****. Поза сумнівом, він уже бачив дітей на березі, тому виконав фігуру морського пілотажу спеціально для їхніх очей: розвернувся на повній швидкості, збуривши хвилю, при цьому катер нахилився на бік, ставши майже вертикально, – так автогонщики демонструють їзду на двох колесах. На якусь мить здалося – не втримається катер, перекинеться, доведеться гукати рятувальників. Та враз він вигулькнув з-за хвилі, тримався впевнено, повторив трюк, цього разу збільшивши коло, а коли й це вдалося – розвернувся у протилежний бік. Ось, мовляв, як я можу: і так, і так, і ось так* (48, с. 31). Порівнявши наведені уривки можемо дійти висновку, що доволі часто авторську емоцію може бути вербалізовано в тексті через конкретну одиницю (*на щастя, на жаль, добре, погано, нікчеми* тощо), яка транслює все емоційне навантаження в тексті. У такому разі емоція в тексті виражена експліцитно. Утім, подекуди, замість використання однієї фрази, яка б чітко артикулювала певну емоцію, автор нашаровує лексеми з нейтральним значенням задля створення загальної емоції від тексту. У такому разі емоція виражена імпліцитно.

Домінантною формою побудови авторського мовлення в повісті для дітей є оповідь від третьої особи. Наприклад, мова автора у творі О. Куценко «Аврора та інші принцеси»: *Колись у давнину поряд із кожною людською домівкою жив дракон. Він ловив жаб і мишей, низько пролітаючи над обійстями, садками і городами. Цілу зиму оберігав домівку від недобрих новин і*

чужинців. Деколи ненадовго зникав за горами, що синіли на обрії, а повертаючись, приносив немовлят. Навесні – дівчат, а з літа до перших морозів – хлопців. Приносити дітей взимку якось не було заведено.

Тоді пра-пра-прабабусі Аврори були ще зовсім молодими і нетерплячими. Вони тільки й чекали, коли їхній дракон полетить у синю далечінь, аби принести згорток із дівчинкою чи хлопчиком (56, с. 6).

За такої організації авторського мовлення оповідь ведеться від неперсоніфікованого спостерігача, який ніби розділяє побачену дійсність з читачем. Варто зазначити, що на відміну від специфіки авторського мовлення у творах для дорослого читача, у текстах для дитячого сприйняття оповідь від третьої особи зовсім не означає, що оповідь буде побудована безособово. Часто така оповідь так само побудована хронологічно, але і дискурс автора і дискурс персонажа розраховані на постійну взаємодію із читачем. Для створення певного дидактичного впливу, автор ніби вивищується над персонажним дискурсом і заохочує читача до діалогу засобом невласне-прямої мови та фрагментарних звернень: - *Убили! Покалічили! Вхекали! Йду від вас, браконьєри нещасні!... – викрикнув Пепе і зник за смарагдовою листяною ширмою.*

Скажу вам одну штуку, друзі*: не треба вірити всьому, що написано в книжках. Бо в деяких книжках трапляються жарти. А в деяких – навіть брехня проскакує. Чесно. Відразу зауважу, що брехні в цій книжці немає. Жодної побрехеньки. Не маю такої звички – обманювати читачів. Не люблю, знаєте, брехати. А от вигадки і жарти, ніде правди діти, тут є* (37, с. 36–37).

У повістях для середнього шкільного віку поодиноко представлена й оповідь від першої особи. Напр.: *Я примощувалася на ослінчику поруч і дивилась, ян на моїх очах чорнобривці з грядки перебиралися на полотно. Пані Орися стиха щось наспівувала. Або просили мене щось розказувати. Приміром, про Шкрета. Так-там не про Бабая, а саме про Шкрета. Бо пані Орися чогось його відразу полюбила* (43, с. 14).

Наратором у такій оповіді постає головний персонаж, який ніби ділиться своєю історією із читачем. Так само, для надання експресивності тексту, оповідь від першої особи супроводжена невласне-прямою мовою та фрагментарними зверненнями до читача. Наприклад, у повісті О. Русіної «34 сонячні дні і один похмурий»: *Я пирхнула: треба ж, викаблучується тільки тому, що він на кілька років старший.*

– ***Вона стверджує, що ніколи не помре****, – повідомила я* (88, с. 12).

Зовнішня конструкція художнього тексту репрезентована архітектоніко-мовленнєвими формами, які класифікуємо за такими диференційними ознаками тексту: кількість актантів (монолог, діалог, полілог та їхні види, такі як дилог та трилог), особа мовця (від 1-ої, 2-ої або 3-ої особи), належність мови (види чужої мови), специфіка організації самостійних речень (ланцюговий, паралельний, приєднувальний зв'язок).

Водночас, окрім зовнішньої конструкції твору для дитини, виділяємо й внутрішню, репрезентовану КМФ. Специфіка КМФ у сучасних повістях для дітей потребує ретельного аналізу. До складу КМФ традиційно зараховують три основні форми: розповідь, опис, роздум [21, с. 60]. Закономірно, що будь-яка композиційно-мовленнєва форма не може існувати в тексті ізольовано. Аналіз саме трьох типів композиції доречний під час вивчення художніх текстів, оскільки такий текст реалізований через подані типи оповіді: статичний опис, динамічний опис, розповідь та роздум.

Органічною частиною будь-якого художнього твору є опис. Така КМФ функціонує для передавання вражень, емоцій, знань про предмети, феномени, дії через набір атрибутивних одиниць або одиниць, які функціонують як атрибутивні. Для кожного опису характерна наявність мікротеми, трансльованої через усі речення. Здебільшого перше речення подає узагальнену зовнішність, а кожне наступне додає певні риси до попереднього [168, с. 87]. Отже, використаний один денотат, проте описаний він з різних сторін. Характерним є опис зі статичним зображенням, що уможливлює уявлення читача про об'єкт опису. У такому разі його синтаксична специфіка

полягає в гомогенності, зумовленій перевагою паралельного зв'язку між реченнями-продовженнями основної думки, що входять до складу опису. Такі речення мають і певну автономність одне щодо одного: вони транслюють той чи той зміст поодиноко, проте зображають представлену дійсність цілком у своїй сукупності. Характерними є речення, що містять сукупність прикмет або послідовність дій та явищ. Послідовність речень визначена їхнім змістом, або увідповіднена до послідовності, у якій людина переважно оглядає або розповідає про певний об'єкт із життя. Наприклад: ***Терезка*** *– такса. Тобто, собака. Тобто, порода у неї така – такса.* ***Терезка*** *мешкає вдвох із господинею на вулиці Медової печери у Львові. Проте меду* ***Терезка*** *не їсть, бо він – для господині, коли та кашляє. Мед – солодкий, а від солодощів такси товстішають. Тулуби в них довгі, як ковбаски, але невеликі. Багато їжі туди не вмістити. Ото з'їси зайвого – і відразу стаєш схожою на м'яч. А для такси надлишкова вага – ганьба.* ***Терезка*** *не раз чула приказку: «Товсті такси коштують бакси, а худі – рублі». Та цю відмазку, на її думку, вигадали, аби ввести в оману наївних собак, які їдять на ніч* (80, с. 5).

Досліджена НФЄ становить опис дійової особи, складений із сукупності портретної характеристи й опису характеру. Першою в такому описі постає характеристика зовнішності головного персонажа – Терезки. Наведено характеристику її зовнішності, унаочнену назвою породи. Наступним постає опис умов проживання героїні та її характеру. Зв'язок у дослідженій НФЄ забезпечений повним повтором іменника на позначення об'єкта опису і в реченнях функціонує як підмет. Функціонування об'єкта та залежних слів у реченні може бути відбито як «предмет – ознака», що складає переважний корпус описів у повістях для дітей. Таке відбиття, очевидно, зумовлює змістове унаочнення присудка, вираженого найчастіше дієсловами стану, тривалості дії, постійного або переривчастого процесу. Статичність опису зумовлює використання здебільшого теперішнього часу для констатування фактів чи переліку ознак. Наявні поодинокі речення, втілені в минулому часі свідчать про мозаїчні вкраплення інших КМФ (динамічного опису зокрема),

що тлумачимо як підтвердження того, що аналізовані КМФ не існують у текстах ізольовано й переходять одна в одну.

Статичний опис містить сукупність характеристик, проте можемо спостерігати відсутність певного руху та розвитку ідей. Динамічний опис, навпаки, зображує плин подій у межах певних часових проміжків, проте подає таку інформацію в обмеженому просторі [11].

Прикладом динаміного опису може бути НФЄ з твору К. Бабкіної «Шапочка і кит»: *У кімнаті горів мій нічний вогник, я поставив склянку й таблетки на тумбочці коло ліжка і пішов до шафи по піжаму, але завмер на півдорозі. Він знову був там, за вікном. У нічному небі перекочувалися відблиски міських вогнів, і серед них велетенський кит завис, тільки зрідка ворушачи плавцями, хвостом трохи догори. Він зазирав саме в моє вікно. Маленьким круглим оком кит дивився на мене, а друге око, з іншого боку голови, мабуть, пильнувало парк і небо над ним. Потім він важко повернувся і глянув на мене другим оком* (2, с. 12–13).

Зваживши на те, що об’єктом висвітлення в динамічному описі є дія, специфікою такого зображення стає зосередження на темпоральній частині та динаміці подій. На відміну від статичного опису, для динамічного характерний ланцюговий зв’язок між реченнями, у якому кожне наступне розкриває зміст попереднього. Однак навіть у такому зв’язку кожне речення все ж має певну автономію, меншу ніж у статичному описі, оскільки зображення окремих фактів являє собою не сукупність, а послідовність. Отже, має місце не довільне розташування речень, а логічна хронологія. Утілюючи семантику руху [12, с. 52], дієслова-присудки відбивають дію, описану в НФЄ або фрагменті. Наприклад, фрагмент з повісті В. Нікітенка «Нікчеми»: *Здається, бабуся і дідусь на картині переглянулися і зі згодою кивнули старому. Або, може бути, це була просто гра світла і тіні, і ніхто не кивав з картини, а всього лише це розпустувалася наша уява.*

Старий натомість лише кивнув картині у відповідь і витягнув з кишені фартуха довгу струну. Він спритно завів струну під дно глечика і декількома

рухами легко прорізав ще м'яку глину, відокремивши глечик від гончарного кола. На цьому легка робота закінчилася.

Старий зітхнув і вчепився в глечик, обхопивши його двома руками. Глечик був важким і великим, але старий і не думав відступати. Він почервонів від натуги, вибагливо, але нерозбірливо, вилаявся і, нарешті, підняв глечик. Ілечик був таким величезним, а старий таким худорлявим, що, здавалося, ще секунда, і обидва вони впадуть на підлогу і загинуть, удвох і одразу. (77, с. 3).

Наведена НФЄ унаочнює, що КМФ опис властива не лише для зображення персонажів твору, така форма може бути використана на позначення неживих предметів. У дослідженій НФЄ виклад подій організовано ретроспективно, як події, що відбувалася певний час тому, що відповідає специфіці використання динамічного опису. КМФ динамічний опис слугує для відбиття синхронних дій, таких, які втілені в одній історичній часовій площині, у такій КМФ превалює використання минулого часу для надання більшого динамізму й образності опису подій, які відбулися в минулому, або на позначення дій які відбувалися послідовно [11, с. 38].

Специфічною рисою динамічного опису є речення, що починаються зі сполучників, сполучникових слів, займенників, прислівників часу, місця, способу дії тощо. Напр.: *Двір наповнився барвистими Зюзиними серенадами.* ***Вони*** *линули в нічну тишу, луною відбивалися від будинків навпроти і заполонили дивними звуками простір.* ***І*** *це тільки у квартирі від Зюзі розривалися стіни й не зналось, як від цього врятуватися.* ***А*** *на вулиці здавалося, що це якась рідкісна пташка затіяла нічний концерт у прибалконному винограді* (53, с. 46).

Зауважуємо, аналізований фрагмент унаочнює думку про специфіку функціонування КМФ опис у повістях для дітей. Динамічному описові у творі для дорослого читача притаманна збільшена кількість складнопідрядних речень з підрядними реченнями часу, дієприслівниковими зворотами, дієприкметниковими зворотами і зменшена кількість мовних одиниць на

позначення просторового розташування [11, с. 55]. Утім, з аналізованого уривку можемо спостерігати здебільшого прості, подекуди ускладнені однорідними членами, речення. Поодинокі складні речення скоріше підтверджують думку про спрощену структуру речень у динамічному описі, а текст загалом ніби навмисно членований на дрібніші одиниці.

Висновковуємо, що опис поширений у повістях для дітей здебільшого як частина монологічного АМ. З усіх аналізованих НФЄ та фрагментів можемо стверджувати, що в повістях для дітей переважно представлений динамічний опис, який має невеликий обсяг та не призупиняє розвиток дії. Найчастіше за описом у тексті йде розповідь, отже, навіть статична характеристика стає інтенсифікованішою, цікавішою та швидшою для прочитання.

Дещо протиставленою до опису є КМФ розповідь, у якій навколишній світ відбито через послідовність дій персонажів, отже дійсність представлена тут у діахронічному плані [64, с. 23]. Варто зазначити, що одиницю тексту, яка являє собою діахронічний зріз дійсності, М. Брандес тлумачить як КМФ повідомлення, а Е. Розанова – як КМФ розповідь. Однак більш усталеним є термін «розповідь», отже в нашому дослідженні послуговуватимемось визначенням Е. Розанової [133, с. 23]. За такої форми мовлення здійснене зчеплення певних подій в епізоді та різних епізодів між собою, а читач може зрозуміти розвиток подій, що зображено. Наприклад, розповідь у повісті А. Бачинського «Детективи в Артеку, або команда скарбошукачів»: *Карта займала всю стіну мало не до стелі.* ***Антон*** *як найвищий у компанії тримав один кінець нитки вгорі, де було позначено вхід до старої школи, а* ***Сашко*** *водив другим кінцем нитки по карті десь біля морського берега.* ***Сергій*** *збирався керувати процесом вимірювань, а* ***Оленка*** *– записувати результати. Спочатку нічого путнього не виходило, оскільки дороги й стежки, якими* ***вони*** *просувалися у пошуках діамантів, були занадто звивистими. Юним землемірам доводилося окремо виміряти кожен прямий відрізок шляху, потім усі відстані додавати й знову розкладати на менші відрізки в інших місцях карти. Так* ***вони*** *прововтузилися хвилин двадцять.* ***Антон*** *стомився тримати*

руку догори, його замінив ***Сергій****, підсунувши до карти стілець з-під директорського кабінету* (3, с. 84–85).

Іншим прикладом розповіді може слугувати НФЄ з твору О. Гавроша «Розбійник Пинтя у заклятому місті»: ***Янош Кудлош*** *саме розповідав, як допомагав вівчарям стерегти овець, коли* ***Пинтя*** *вражено зупинився. За* ***ним*** *поставали як вкопані і його приятелі. У Мертвому лісі чувся звук. І цим звуком був… стукіт копит. Хтось мчав на коні. Дзенькіт підков наростав, отже, хтось скакав у їхній бік* (25, с. 24).

Подані КМФ є частиною АМ, хоча характерною рисою розповіді є вираженість і АМ, і ЧМ. Спостерігаємо активне вживання іменників-антропонімів, особових форм займенників. Зауважуємо на використанні займенника «хтось» у другому прикладі для створення емоційного впливу на реципієнта тексту.

Зважившись на те, що основна мета розповіді – передавання подій у задуманому автором порядку, виокремлюємо використання переважно минулого часу. Вибір такого часу формує завершеність описаних подій, передавання їх у певній хронологічній послідовності. Поодиноко представлені теперішній та майбутній час. Корпус теперішніх часів слугує на позначення важливості подій та їхнього розвитку. У такій КМФ вживані переважно всі типи речень за метою висловлення. Утім, домінантними є розповідні речення. Наприклад, розповідь з твору Г. Вдовиченко «Мишкові Миші»: *– Усе! Пора! – зібрався з духом Михайлик. – Призначили початок на шосту вечора, то й починаймо о шостій. Хоч би нас слухав навіть хтось один, гратимемо, як для себе. Готові?...Оголошую!*

Михайлик розсунув фіранки, розчахнув вікно навстіж і побачив маму з татом. Вони встановлювали у траві довгу лавку і запрошували на неї сусідів…(18, с. 62).

Досліджена КМФ унаочнена через діалог між головним героєм – Михайликом і мишами з його музичної групи, який становить послідовний виклад інформації. Спостерігаємо як КМФ розповідь, втілена через діалог

переходить з КМФ роздум. Така організація тексту створює певну відстороненість автора від персонажів. Через діалог читачу неупереджено повідомлено про розвиток подій та надано часткову характеристику персонажа.

Іншою важливою для розкриття персонажного дискурсу в творах для дітей КМФ є роздум. Услід за О. Нечаєвою, тлумачимо роздум як КМФ, складену з основи та висновку, поданих у логічній послідовності. Структура КМФ роздуму має причинно-наслідкове значення з опертям на цільний або частковий висновок, отже, темпоральна даність, замінена логічною, стає нейтралізована [108, с. 64]. Наприклад, роздум з повісті К. Штанко «Дракони, вперед!»: *Він потримав яблуко в руці, трохи подумав і вирішив не кусати, адже доведеться починати все з самого початку: знову вчитися ходити, говорити, відвідувати дитячий садок… та й зуби різатимуться* (93, с. 17).

Іншим прикладом може бути роздум з твору О. Гавроша «Неймовірні пригоди Івана Сили»: *Капітан Миколайчик розмірковував. Якщо ниточки контрабанди ведуть так угору, то невідомо, куди вони заведуть. А неприємностей не хотів ніхто, у тому числі й пан капітан, що вирізнявся вишуканістю і тактом. Може, зупинитися на нижчому рівні?* (24, с. 59).

Прикладом КМФ роздум, унаочненням невимовленим монологом, є монолог з твору В. Рутківського «Сторожова застава*»: «Кіно знімають чи що? – подумав Вітько. – А ми ж нічого про це не знали. Навіть сам Горобчик не знав...»* (86, с. 16)

Зауважуємо, що роздум загалом не пов’язаний з об’єктивним спливанням часу та стосовно оточення має надбудовний, узагальнено-теоретичний характер. Така КМФ найочевидніше відбиває властивість людини абстрактно мислити, висновковувати й вивищуватись над тими чи тими реаліями [108, с. 25]. Відносну автономність КМФ роздуму досліджує В. Кухаренко, стверджуючи, що відірватися від конкретного сюжету роздуму дає змогу його логіко-змістова універсальність [86, с. 141].

Важливо зважити на правила побудови роздуму, за якими аналізована КМФ має містити сформульовану основну тезу, основну частину (проміжний висновок, що відбиває структуру думки й яким розпочате нове судження) та висновок, який має бути співвіднесеним з основною тезою та логічно продовжувати структуру думки). Наприклад, роздум у творі О. Лущевської «Задзеркалля»: *Діна більше не слухала запитань лікарки. Вона знала, що та скаже. Те саме, що сказала потворна Герцогиня: усе на світі обертається довкола кохання. Так, Діна в цьому не сумнівалася ні на мить. От тільки тоді всі довкола не любили її та й зараз не люблять. Але тепер, здається, вона теж нікого не любить. Їй неприємно бачити маму* (59, с. 99).

Можемо чітко виокремити структурні частини роздуму в аналізованій НФЄ: перші три речення формулюють тезу, два речення посередині – основну частину й останні два речення – висновок. Переважною частиною КМФ роздум є міркування героя, саме це зумовлює домінанту у використанні в реченнях дієслів теперішнього часу. Подані НФЄ свідчить зокрема й про те, що КМФ роздум у повістях для дітей переважно представлена невеликим масивом тексту та діалогічним мовленням з авторськими ремарками.

2.2. Текст і мегатекст як компоненти гетерогенної структури художнього дискурсу для дітей

Реалізації конститутивних, змістових, формально-структурних, діалогічних дискурсивних стратегій у дитячому дискурсі сприяє не лише композиція, але й компоненти, завдяки яким текст функціонує. Структура твору становить не єдиний інформаційний блок, а містить у собі основний, факультативний та допоміжний тексти. Найчастіше завершений текст має вигляд суми різних за структурою, характеристикою та функцією складників, що тісно переплетені та активно взаємодіють між собою.

У такому разі завершений твір із сукупністю основного, факультативного та допоміжного тексту, виструнчених ієрархічно,

вважатимемо мегатектом. Серед сучасних дослідників такий різновид тексту виділяють І. Колегаєва [72], В. Кухаренко [86], О. Лукіянова [91], І. Марковіна [159], О. Селіванова [142], Ю. Сорокін [159], О. Храмченков [175].

До структури мегатексту можуть входити такі складники, як основний, факультативний текст (передмова, післямова, зміст, резюме, примітки, епіграф, присвята, бібліографічні посилання) та допоміжні текстові компоненти (таблиця, схема, додатки, креолізований текст тощо). Складові одиниці в мегатексті можуть бути нерівноправними через їхню нерівномірне наватаження, різні прагматичні цілі, комунікативну первинність або вторинність (звертання до наявного в дискурсі повідомлення). Закономірно постає питання про комунікативну нерівноцінність структурних елементів тексту, що можна простежити зокрема з різної їхньої прагматичної мети: передати інформацію та спростити її передавання відповідно. Утім, такі різнорідні компоненти у своїй сукупності слугують для утворення одного цілого мегатексту. Аналізоване явище, за якого такий цілісний текст можна умновно розподілити на складники, має назву комунікативно гетерогенного феномену [72, с. 25]. Отже, зосередимо увагу на аналізі основного тексту з усіма його структурними особливостями та виконуватими ним функціями, факультативних елементів тексту, особливо прагматичних особливостей структури епіграфів, присвят і допоміжного тексту, креолізованого тексту зокрема.

2.2.1. Лексико-семантичні та структурні особливості заголовків творів сучасної української літератури для дітей

Однією з найважливіших частин твору для дитини вважаємо заголовок як такий текст, який найпершим вступає в комунікацію із читачем. У назві твору сконцентровані всі авторські інтенції про твір, натяки на жанр твору, його конфлікт, лейтмотив тощо.

Лінгвісти по-різному витлумачують статус заголовка. На думку Н. Кожиної, заголовок має двоїсту природу, що уможливлює його подвійну роль: як частини тексту та самостійного елемента [70]. Л. Сахарний уналежнює заголовки до групи текстів-примітивів, витлумачивши його як певне скупчення художнього тексту, що розкриває внутрішній потенціал заголовка [137, с. 221].

Проблеми та особливості назв літературних творів завжди актуальні серед дослідників. До аналізу заголовків у різний час долучалися такі науковці: В. Виноградов [28], Т. Гавриловська [37], І. Гальперін [38], А. Загнітко [58], О. Каменська [65], О. Потебня [126], Л. Юлдашева [192] та ін. Наприклад, Л. Юлдашева [192] дослідила лексико-семантичну структуру новітнього літературного твору та її мотивованість, а Т. Гавриловська [37] проаналізувала типологію заголовків творів та їхню стилістичну специфіку.

О. Каменська уналежнює заголовок твору до гранично-текстових демаркаторів, тобто знаків у тексті, які не лише фіксують зв’язаність тексту, але й зазначають конкретне місце перебування реципієнта в тексті. Науковиця вважає, що такий вид зв’язків у тексті є історично першим, таким, що має здебільшого матеріальний характер, збігаючись з межами текстоносіїв свого часу (межі кам’яної плити або глиняної таблички, початок і кінець сувою тощо). Окрім текстового заголовку, до зовнішньо-текстових демаркаторів уналежнюють матеріальні об'єкти: обкладинка, титульний лист тощо. Однак для найширшого позначення початку тексту використаний саме заголовок як особливе слово, словосполучення чи речення [65, с. 84–85].

Заголовок від іншого тексту переважно відрізняється типом шрифту, збільшенням відступів між словами та відстаней між рядками, написанням слів у розрядку, підкресленням тексту тощо. Майже завжди для виділення заголовка використовують поєднання кількох з перерахованих способів. Утім, специфіка мовного оформлення різниться залежно від сенсу, який автор вкладає в текст. Найчастіше заголовок твору для дитини буде передавати задум автора, лейтмотив твору чи фрагмента тексту.

Будь-яка особливість заголовка визначена функціями, які він виконує. З огляду на потребу врахування адресата, адресанта та повідомлюваного В. Вомперський запропонував власну класифікацію, зумовлену такими функціями заголовка: 1) комунікативною; 2) апелятивною; 3) експресивною; 4) графічно-видільною [35, с. 84]. Окрім зазначених функцій заголовку в тексті твору, вважаємо доцільним додати сугестивну функцію, тобто функцію привернення уваги читача через її значущість у процесі вибору того чи того тексту.

За комунікативною функцією заголовок висловлює повідомлення про предмет мови. Така функція зумовлює стратегію привертання читацької уваги. Заголовок твору становить найперший акт комунікації між автором і реципієнтом. Отже, адресант такої комунікації намагається вмістити в заголовок як перше повідомлення щонайбільше інформації про зміст подальшої комунікації. Наприклад, назва «Історії за чаюванням» (50) одразу налаштовує свого реципієнта на атмосферу теплоти й на певну фрагментарність тексту, який буде поданий у формі історій від третьої особи. Натрапляємо на заголовки, які апелюють до читача й виражені питальними або імперативними конструкціями. Прикладом можуть послугувати заголовки творів таких аторів: О. Бугренкова «Як потрапити на місяць?» (6), І. Малкович, Р. Попський «Куди відлітають риби» (67), К. Штанко «Дракони, вперед!» (93).

Апелятивна функція передбачає, що заголовок інформує про зміст предмета мови та впливає на читача, виробивши в нього відповідне ставлення до змісту повідомлення. Заголовок називає твір за темою, наприклад: «Ведмідь не хоче спати» (7), «День народження ялинки» (8), «Зубр шукає гніздо» (9), «Історія одного поросятка» (20), «Мандрівки з чарівним атласом. Венеція» (26), «Мандрівки з чарівним атласом. Париж» (27), «Пригоди у весняному саду» (31) тощо.

У контексті дослідження тексту сучасної української п’єси мовознавиця В. Корольова наводить думку, що найчастотнішим прийомом серед авторів є

комунікативна тактика залучення до задуму п'єси в межах стратегії сугестії [79, с. 63]. У заголовках творів для дітей натрапляємо на такі комунікативні тактики, втілені в назвах творів:

1) із зазначенням імені героїв твору («Мері» (35), «Шустрик» (44), Зюзя (53), «Майка і Смугастик» (51), «Єнотик Бо і повітряна куля» (57), «Ліза та її сни» (64), «Терезка з медової печери» (80), «Мія і місячне затемнення» (89), «Марічка і Червоний Король» (83), «Кігтик ковбаско» (33), «Тиранозавр Оленка» (68), «Гупало Василь. П'ять з половиною пригод» (92);

2) з характерстикою головних героїв, втіленою в оцінному компоненті («Неймовірні пригоди Івана Сили, найдужчої людини світу» (24), «Маленьке левеня і львівська мишка» (52), «Моя мама – чарівниця» (22), «Горобці-молодці» (32), «Чудове чудовисько» (36);

3) окреслюють проблематику або тематику твору («Лякація» (1), «36 і 6 котів-детективів» (13), «Історія одного поросятка» (20), «Опікуни для жирафа» (61), «Пригоди у весняному саду» (31), «Місія «Порятунок»: Ведмеді» (41), «Як козак у морського царя служив» (42).

За експресивної функції заголовок характеризує особистість того, хто говорить. Така функція тісно пов'язана з категорією оцінки, оскільки виражена в тексті через те, що автор в заголовку надає оцінку тому, що відбуватиметься у творі. Напр.: «Найважливіша знахідка» (28), «Незвичайні пригоди Алі» (62), «Хвацькі вірші бешкетні вірші» (63), «Нікчеми» (77), «Ідея на мільйооооооон» (91).

Графічно-видільна функція полягає в тому, що заголовок відмежовує один матеріал від іншого. Така функція до певної міри характерна для всіх назв творів й уможливлена через залучення паралінгвістичних засобів, зокрема використання різних шрифтів, напівжирного або підкресленого написання і візуальних компонентів організації назви твору.

З огляду на особливості призначення творів для дітей можемо стверджувати, що текстово заголовки таких творів відносно однорідні, що можемо пояснити потребою дитини розвивати власну грамотність і техніку

читання. Утім, виокремлюємо невелику кількість назв з певними особливостями, вираженими у використані цифрових знаків та наближенні написання тексту до математичних формул, повтором певних частин слів. Напр: «36 і 6 котів» (11), «34 сонячні дні і один похмурий» (88) «(Я×трамвай+зоопарк)^2» (55), «Снюсь-нюсь-нюсь» (5).

За інтегральну тактику серед наведених уважаємо сугестивну функцію, або функцію привернення уваги потенційного читача. Серед заголовків сучасних творів для дітей можемо виділити групу назв, які створюють інтригу, заохочують дитину до прочитання тексту та з'ясування поставленої проблеми.

Ці заголовки представлені двома типами речень за метою висловлювання: розповідними й питальними. Питальні речення подані як риторичні, що спричиняє діалог з дитиною, наявні в текстах для дітей спорадично. Наприклад: *Як потрапити на місяць?* (6), *Де ти, Діно?* (78).

Розповідні речення не мають питальної інтонації та не закликають дитину до негайної відповіді на питання, але констатують проблему, над рішенням якої дитина може почати міркувати ще до прочитання твору. Наприклад: *Ведмідь не хоче спати* (7), *Місія «Порятунок»: Ведмеді* (41), *Опікуни для жирафа* (61), *Таємниця зміїної голови* (46), *Таємниця козацького скарбу* (47), *Таємниця козацької шаблі* (70), *Таємниця підводного човна* (48). Деякі тексти заголовків перебувають на периферії між розповідними і питальними реченнями, оскільки не мають знака питання, проте мають питальне слово, тобто підштовхують також дитину до діалогу. Наприклад: *Хто росте у лісі* (72), *Хто росте у парку* (73).

Структурно суперечливі заголовки представлені односкладними дієслівними реченнями, напр.: *Мене забули на місяці* (81), *Як зрозуміти козу* (82) або номінативними реченнями (*Гупало Василь. П'ять з половиною пригод.* (92), *Нікчеми* (77). Так само наявні двоскладні речення, напр.: *Зубр шукає гніздо* (7), *Кожен може поцілувати принцесу* (54), *Моя мама – чарівниця* (22), *Як козак у морського царя служив* (42).

Виділяємо групу назв, які не створюють конфлікту для вирішення реципієнтом у процесі прочитання твору. Вони представлені розповідними та окличними реченнями. Заголовки, представлені розповідними реченнями, здебільшого пояснюють те, що читатиме дитина, орієнтують її в жанровій специфіці та хронотопі твору. Наприклад: *Казки дракона Омелька* (34), *Котохатка* (16) тощо. Спорадично представлені заголовки, виражені окличними реченнями. Такі одиниці, окрім зазначення обставин і персонажів, спонукають свого реципієнта до вболівання за героїв твору, дають оцінні характеристики. Напр.: *Дракони, вперед!* (93), *Усі під підозрою!* (96).

За структурними особливостями група заголовків, які не створюють конфлікту, здебільшого представлена словосполученнями із синтаксичним відношенням узгодження. Напр.: *Залізний вовк* (60), *Золотий павучок* (65), *Летючий Капелюх* (40), *Мишкові Миші* (18), *Цукровий півник* (21), *Чорна-чорна курка* (15), *Чудове Чудовисько* (36).

Іншою поширеною формою організації заголовку є номінативне речення. Напр.: *Джури-Характерники* (85), *День народження ялинки* (8), *Шустрик* (44), *Зюзя* (53), *У світі світляків. На порозі ночі* (23) тощо.

Фіксуємо також назви, співвіднесені зі словоз'єднаннями. Напр.: *Гімназист і Чорна рука* (45), *Майка і Смугастик* (51), *Чудове Чудовисько і Погане Поганисько* (37), *Шапочка і кит* (2) тощо.

Так само, як і в першій виокремленій групі заголовків, у назвах, які не створюють інтриги, поодиноко представлена тенденція використання двоскладного речення зі складеним дієслівним або іменним присудком. Напр.: *Ведмідь не хоче спати* (7), *Туконі – мешканець лісу* (10).

Аналізованим заголовкам властива однозначність. За прочитання такої назви, реципієнт зорієнтований у подальшій тематиці тексту, оцінці персонажів тощо. Такі заголовки можуть одразу маркувати:

- конфлікт твору, напр.: *Зубр шукає гніздо* (9), *Єнотик Бо і повітряна куля* (57), *Історія одного поросятка* (20), *Як потрапити на місяць?* (6);

- його хронотоп, напр.: *Зайченятко, яке запливло далеко в море* (66), *Мандрівки з чарівним атласом. Париж* (27), *Мія і місячне затемнення* (89), *Розбійник Пинтя у Заклятому місті* (25), *У світі світляків. На порозі ночі* (23);

- жанрову специфіку твору, напр.: *Казки-горошинки (90)*, *Незвичайні пригоди Алі* (62), *Таємниця підводного човна* (48);

- головних героїв твору та їхню характеристику, напр.: *36 і 6 котів* (11), *Ліза та її сни* (64), *Майка і Смугастик* (51), *Цукровий півник* (21), *Чудове Чудовисько* (36), *Шустрик* (44).

Як зазначає Л. Юлдашева, сучасний заголовок твору для дорослого читача переважно багатозначний, для нього характерний високий рівень узагальнення. Мовознавиця акцентує також на тому, що назви творів взаємодіють із різними елементами тексту, поступово розширюють своє значення та набувають полісемічності [192, с. 329].

Пояснюємо таку розбіжність у значенні заголовку твору тим, що текст, створений для дитини, повинен ураховувати вікову специфіку сприйняття тексту. Зокрема те, що дитина не готова сприймати складні стилістичні фігури або пов’язувати між собою різні смисли однієї й тієї самої лексеми. Утім, це не заважає створенню ігрового моменту в прочитанні заголовка.

Заголовкам творів для дітей властиве активне вживання зоонімічної лексики, яка подекуди утворює певну заголовкову синонімію. Напр.: *36 і 6* ***котів****-компаньйонів* (12), *36 і 6* ***котів****-детективів* (13), *Пригоди* ***кота*** *Пуха-Золотовуста* (71), ***Вовченятко****, яке запливло далеко в море* (66), *Залізний* ***вовк*** (60), *Втеча* ***звірів*** (79), *Золотий* ***павучок*** (65), *Історія одного* ***поросятка*** (20), *Куди відлітають* ***риби*** *(67), Мишкові* ***Миші*** (18), *Опікуни для* ***жирафа*** (61), *Цукровий* ***Півник*** (21), *Чорна-чорна* ***курка*** (15) тощо. Варто зазначити, що зоонімічна лексико-семантична група репрезентована в заголовках творів найбільше. Пов’язуємо це з тим, що така лексика відбиває лексичний фонд маленького читача, оскільки знайомство з мовою завжди починається з конкретних лексико-семантичних груп на позначення предметів довкілля

дитини, а назви тварин – репрезентанти найближчої до людей лексичної групи, яку найперше можемо наділити всіма властивостями героїв твору.

У сучасних творах для дітей наявне також використання лексико-семантичної групи на позначення темпоральності, унаочнене здебільшого абстрактними лексемами. Напр.: *У світі світляків.* ***На порозі ночі*** (23), *Одного разу* ***на Різдво*** (29), ***Тринадцятий місяць*** *у році* (43). Така специфіка зумовлена уявленням самої дитини про час. Оскільки час для дитини не має чітких меж і не окреслений годинниковою стрілкою, проте має межі абстрактні й вимірюється періодами «вдень», «вночі», «сьогодні» тощо.

Широко представлена в назвах творів для дітей антонімія, подана в одному й тому самому заголовку. Напр.: *34* ***сонячні*** *дні і один* ***похмурий*** (88), ***Чудове Чудовисько*** *і* ***Погане Поганисько*** (37), ***Чудове Чудовисько*** *в Країні* ***Жаховиськ*** (38). Пояснюємо такий аспект прагматики твору бажанням автора провести оціннісну лінію між персонажами творів, надати твору чіткого поділу на добре-погане, веселе-сумне тощо, що зумовлено не стільки бажанням автора провадити певну моралізаторську лінію, скільки більшою зрозумілістю твору для читача з погляду емпатії до головних героїв та занурення в текстову канву твору.

Водночас мовленнєвий апарат дитини вкрай потребує розвитку. Саме через це актуальними стають різні звукові художні засоби, зокрема алітерація *(Ідея на мільй****оооооо****н* (91), ***Миш****кові* ***Миш****і* (18), *У* ***світ****і* ***світ****ляків. На порозі ночі* (23) та повтори: ***Снюсь-нюсь-нюсь*** (5), ***Чорна-чорна*** *курка* (15). Уживання різноманітних художніх засобів у назві тексту може мати функції посилення читацького зацікавлення (***Чорна-чорна*** *курка* (15), створення емоційності тексту *(Ідея на мільй****оооооо****н* (91), відтворення ефекту луни (***Снюсь-нюсь-нюсь*** (5), що наводить на думку про авторське бажання урізноманітнювати процес монотонного читання для емоційності та наслідування живій природі.

Утім, дослідниця Н. Вернигора доходить висновку, що для високої комунікативної здатності тексту авторові дитячої книжки недостатньо

володіти ерудицією та великим словниковим запасом, варто розуміти також часово-просторовий контекст [27]. Із цією метою та наміром вербалізувати у творі певні елементи загальносвітового контексту автори творів для дітей уводять до заголовків прецедентні імена.

Характерною рисою творів для дітей є уживання прецедентів у значенні «чистої» номінації. У текстах заголовків явище прецедентності представлене переважно топонімами. Можемо виокремити групу назв з ужитими реальними топонімами. Напр.: *Мандрівки з чарівним атласом.* ***Венеція*** (26), *Мандрівки з чарівним атласом.* ***Париж*** (27), ***Сторожова застава***. (86), *Як потрапити на* ***місяць****?* (6) тощо.

Ширшу групу становлять назви з вигаданими топонімами. Напр.: *Розбійник Пинтя у* ***Заклятому місті*** (25), *Чудове Чудовисько в* ***Країні Жаховиськ*** (38), *Щирик зі* ***Змієвої гори*** (87) тощо. Таку репрезентативність пояснюємо базовими знаннями реципієнта. По-перше, реальність у дитячій уяві тісно сплетена з вигаданим світом, а по-друге, уявна картина світу становить більший інтерес для дитини, зацікавлює своєю неймовірністю. Отже, авторові легше апелювати до дитячої уваги через залучення дитини до вигаданих реалій.

Так само виокремлюємо групу прецедентних реальних антропонімів. Напр.: *Неймовірні пригоди* ***Івана Сили****, найдужчої людини світу* (24), що апелює до відомого українського борця, боксера, бійця вільного стилю, силача, артиста цирку, найсильнішої людини планети. ***Розбійник Пинтя*** *у Заклятому місті* (25), який висвітлює постать Пинті Хороброго – відомого ватажка загону опришків. *Пригоди кота* ***Пуха-золотовуста*** (71), що частково посилається на святого, прославленого в лику святителів, учителів і чудотворців, одного із засновників Константинопольського патріархату Івана Золотоустого.

Окрім них, автори широко послуговуються вигаданими прецедентними іменами. Напр.: ***Мавка*** *та Мурашиний князь* (75), яка посилається на багатовікове вірування українців у потойбічних істот, зокрема Мавку, як

найпопулярнішу з них, ***Шапочка*** *і кит* (2), що апелює до відомої казки про Червону Шапочку.

Серед уживаних прецедентних імен виділяємо:

- загально-прецедентні[80], тобто феномени, відомі будь-якій середньостатистичній людині та такі, що входять до «універсального» когнітивного простору Напр.: *Мандрівки з чарівним атласом.* ***Венеція*** (26), *Мандрівки з чарівним атласом.* ***Париж*** (27), *Одного разу на* ***Різдво*** (29) тощо;

- національно-прецедентні [80], відомі будь-якому представнику тієї чи тієї національно-лінгвокультурної спільноти і входять до національної когнітивної бази. Напр.: *Неймовірні пригоди* ***Івана Сили****, найдужчої людини світу* (24), *Розбійник* ***Пинтя*** *в заклятому місті* (25) тощо.

Заголовок постає як важливий елемент тексту, оскільки надає загальне уявлення про тему тексту, завдяки чому потенційний читач звертає свою увагу на той чи той художній текст загалом. Утім, ця одиниця реалізована в мегатексті завдяки таким структурним одиницям, як назва розділу, структурна частина твору тощо. Такий елемент тексту ніби прокладає місток між загальною темою твору та конкретними мікротемами, через втілення яких прагматичний задум автора буде реалізовано.

У багатьох випадках називання розділів та глав для зазначення початку тексту використані спеціальні слова та вирази, пов'язані із членуванням тексту: розділ, частина тощо. Напр.: ***Глава 1.*** *Народження,* ***Глава 2.*** *Невдала поява героя,* ***Глава 3.*** *Морський бовдур,* ***Глава 4.*** *Знайомство з однокласниками,* ***Глава 5.*** *Дві дюжини піратів* (77); ***Розділ 1****. Небачений звір;* ***Розділ 2.*** *Сурміть у сурми;* ***Розділ 3****. У тьмному світлі;* ***Розділ 4.*** *Глорія;* ***Розділ 5****. Лють і безсилля;* ***Розділ 6.*** *Ціна за життя;* ***Розділ 7.*** *Маєток;* ***Розділ 8****. Актор;* ***Розділ 9.*** *Хорти і Левретки;* ***Розділ 10.*** *Вежа;* ***Розділ 11.*** *Гавкіт;* ***Розділ 12****. Заєць;* ***Розділ 13****. Забув;* ***Розділ 14****. Крок назад, крок уперед;* ***Розділ 15.*** *Щури! Щури!;* ***Розділ 16*** *Утрата;* ***Розділ 17.*** *Ключик;* ***Розділ 18.*** *Сумніви і… щур!;* ***Розділ 19****. Добрик;* ***Розділ 20****. Перегони;* ***Розділ 21.*** *Опудала;* ***Розділ 22.*** *Сум і радість;* ***Розділ 23.*** *У сутінках* (60).

Подекуди відсутня деталізація, за якої автор розмежовує твір, зафіксувавши лише назву структурних елементів. Напр.: *Частина 1, Частина 2, Частина 3, Частина 4, Частина 5, Частина 6, Частина 7, Частина 8, Частина 9, Частина 10, Частина 11* (33); *Розділ 1, Розділ 2, Розділ 3, Розділ 4, Розділ 5* (59).

Поширеним є називання структурних елементів твору через деталізацію подій у назві розділу. Напр.: *Розділ 1. Нічні гості, або Перше знайомство Розділ 2. Вендета Розділ 3. Міледі, або Графиня Жанна де Ламотт Розділ 4. Команда скарбошукачів Розділ 5. Нічна експедиція, або Перший млинець завжди глевкий* (3); *Розділ 1. Тут київський гімназист іде назустріч небажаній пригоді Розділ 2. Тут гімназист знайде щось страшне Розділ 3. Тут Юрко знайомиться з детективом Шпигом Розділ 4. Тут гімназист розповідає про капості й погрози Чорної Руки Розділ 5. Тут гімназист усе чує, нічого не бачить, і розуміє – всі один одному брешуть* (45).

Подекуди деталізації можуть підлягати всі дії в розділі. У тексті вони також розмежовані на певні текстові блоки, відокремлені цифрами (1, 2, 3) відповідно до кількості основних подій. Напр.: *Розділ 6. Приємна бесіда з Альфредом. – Чому павуки не тчуть килими. – Посвячення Каспара в лицарі. – Справжнім лицарям не потрібен меч. – Доня боїться. Її втішає Алегорія* (79).

Спостерігаємо в творах для дітей повну злитість частини маркера тексту (розділ, частина тощо) із частиною, у якій автор називає події, що відбуватимуться. Отже, ці дві частини утворюють складне речення з різними видами зв'язку. Напр.: *Розділ I, у якому Редька мало не зжирає Бульку, але сам потрапляє в халепу і ненадовго стає синочком; Розділ II, у якому ми дізнаємося дещо надзвичайне про Андрійка і про те, яка оказія трапилася з Редьчиною бабцею; Розділ III, у якому стається горобина ніч; Розділ IV, у якому дід Рукавичка привозить воду; Розділ V, у якому татко програє, а вночі за вікном чуються чудернацькі звуки* (35), *Розділ 1, в якому хтось невдало втікає; Розділ 2, у якому німий починає говорити; Розділ 3, в якому Іван Сила знаходить роботу; Розділ 4, в якому Іван Сила демонструє силу; Розділ 5, в якому Іван*

Сила зустрічає поважну персону (24), *Розділ перший, у якому одні герої з'являються, а інші – зникають, так і не привітавшись; Розділ другий, у якому Мії та Людожери и ку доводиться дуже переживати; Розділ третій, у якому Людожерчик поводиться як великодушний лицар (хоча і не знає, хто такі лицарі); Розділ четвертий, у якому Людожерчик розмовляє зі шкарпетками; Розділ п'ятий, у якому Матвій керує важливою операцією* (89) тощо.

Натрапляємо також на текст, стилізований під щоденникові записи. Утім, спостерігаємо певну видозміну, оскільки на початку щоденникових записів зазвичай стоїть повна дата. На початку аналізованих розділів стоїть лише місяць. Напр.: *Квітень. Я буду художницею; Травень. День народження Поліни; Червень. Пан Карло і я; Липень. Марія; Серпень. Мама* (39). Підсиливши враження оповіддю від першої особи, аналізований текст у такий спосіб може слугувати певною особистою хронікою оповідача-наратора.

Отже, доходимо висновку, що дослідженим заголовкам властива посилена комунікативна функція, яку зреалізовано через унаочнення жанрової специфіки твору, конфлікту, імен головних героїв у заголовкові твору. Назви творів можуть також створювати інтригу під час взаємодії з реципієнтом, через залучення до тексту назви елемент гри із читачем, зокрема використанням риторичних питань або звертань. Заголовки сучасних творів для дітей здебільшого представленні словосполученнями, словоз'єднаннями, односкладними номінативними й дієслівними реченнями, залежно від комунікативної мети автора (створити ігровий момент із самого початку ознайомлення з твором, подати лаконічну інформацію щодо запропонованого дитині твору).

Автори текстів прагнуть також розвивати свого реципієнта й уводити його до певного комунікативного дискурсу. Для цього автори долучають свої твори до загальноукраїнського та загальносвітового дискурсу, у зверненні до прецедентної лексики. Письменники використовують специфічну, здебільшого базову лексику, що становить новизну для їхнього реципієнта (лексико-семантичні групи для назв живих істот, темпоральності та

топонімів). Такий засіб розвитку дитини використано поряд зі звертанням до назв вигаданих істот та явищ, що свідчить про бажання не лише привернути до себе увагу читача, але й залучити його до дорослішого дискурсу.

Прагнення розвивати не лише світогляд читача, але його мовленнєвий апарат виражене також послуговуванням звуковими художніми засобами. Усі досліджені засоби вжито з двома функціями: привернути увагу читача й, скориставшись цією увагою, розвинути його в мовленнєвому, мовному та загальнокультурному аспектах.

2.2.2. Присвята й епіграф

На рівні з такими обов'язковими компонентами тексту, як назва, існують факультативні елементи структури: епіграф, присвята, передмова та примітка. У контексті специфіки організації тексту сучасних українських творів для дітей уважаємо доцільним зосередити увагу лише на епіграфі й присваті, що зумовлено їхньою важливою роллю в тлумаченні мегатексту через комунікативну вторинність аналізованих одиниць та зв'язок одночасно з твором-оригіналом і твором-продуктом.

Присвята й епіграф становлять собою факультативні елементи тексту, які на рівні з обов'язковим елементом – заголовком – посідають чільне місце у створенні інтегрованої єдності тексту.

Вивчення епіграфа асоційоване з дослідженнями, викладеними в працях таких дослідників, як І. Арнольд [3], І. Гальперін [38], В. Кухаренко [86], Н. Кузьміна [84], З. Тураєва [170]. Зокрема, І. Арнольд зазначає, що стислість епіграфа зумовлює функцію синтезу щодо базисного тексту й протистоїть великому текстовому простору твору [3, с. 1]. Вивчення аналізованих компонентів тексту є істотним через низку причин: 1) вони становлять сильну позицію, яка через протиставлення текстовому корпусу привертає до себе увагу читача; 2) заголовок та епіграф чітко та ясно ілюструють сугестивність

тексту, множинність інтерпретацій, залучення до семантичної структури слова додаткових повідомлень, що не входять до основного смислового ядра.

Дослідниця лінгвістики тексту З. Тураєва витлумачує епіграф як такий компонент художнього тексту, що відсилає читача до вихідного тексту та програмує мережу асоціацій [170, с. 54]. Інтеграція епіграфа цитацією спричинює ускладнення сенсу цього тексту. Утім, так ускладнено й сенс самого епіграфа через залучення його до семантичної структури тексту, до якого інкорпоровано цитату. Отже, епіграф звернений одночасно до двох текстів: тексту-джерела і тексту, у якому використано цитату, тобто він має подвійне спрямування: на вихідний текст і новий текст, у якому він передбачений. Епіграф має автономний статус, є засобом вираження авторських інтенцій, прагматичної настанови автора.

Очевидним постає те, що процес розшифрування епіграфа – творчий, відкритий до змін, які може внести в нього реципієнт, уможливлює різні інтерпретації. Між епіграфом і текстом наявні взаємонапрямні зв'язки: епіграф розкриває глибинну структуру тексту, остання сприяє пильнішому осмисленню епіграфа, викликає сучасні асоціації, апелює до досвіду читача, приводить у дію закладені в його тезаурусі ідеї та уявлення.

Прикладом використання епіграфа, який має експліцитний зв’язок з подальшим текстом, є уривок з твору В. Нікітенка «Нікчеми»: *Є повір’я, що кожні 400 років ми приходимо в цей світ, щоб виправити помилки таких самих нас, але попередніх. А це означає, що в минулих поколіннях жили такі самі – ми, хіба що – трохи дурніші.*

Однак, є одна проблема: Ми-сучасні не знаємо, які саме помилки зробили Ми-минулі, і продовжуємо повторювати одні й ті ж дурниці з покоління в покоління, не даючи собі шансу стати кращими.

Але давайте уявимо, що одного разу хлопчик Фортунато зустріне себе-минулого і себе-майбутнього! А разом з тим – спробує з’ясувати, хто з них в якому з поколінь напартачив, і чому ж вони втрьох такі Нікчемні... (77, с. 2).

Доходимо висновку про експліцитний зв'язок епігафа й тексту, адже повір'я, до якого звернувся автор постає лейтмотивом усього твору, оскільки головний герой буквально реалізує змогу виправляти помилки попередніх своїх життів, користуючись машиною часу. Отже, комунікація автор-читач виведена назовні через звернення до повір'я та його коментування. Погоджуємося з думкою, що зовнішня комунікація автора й читача – це такий спосіб ведення діалогу, у якому читач не позбавлений можливості зробити активний внесок у створення тексту. У цьому разі автор постає комунікативним лідером [15, с. 30]. Утім, експліцитний епіграф втілений у текстах творів завдяки категорії спрощеності у творах для дітей. Як недосвідчений читач, дитина потребує ширшого тлумачення певної настанови щодо того, як їй опановувати процес прочитання тексту надалі. У такому разі можна говорити про те, що автори спрощують свою комунікацію саме з дидактичною метою.

Поширеними у творах для дітей є приклади епіграфів, які втілюють імпліцитні зв'язки з текстом. Наприклад, епіграф у творі «Тринадцятий місяць у році» Г. Кирпи, що вербалізує цитату Т. Гауґена *Дитинство – єдине місце зустрічі дітей та дорослих* (43, с. 1), яка відповідає темі оповіді, а саме епізодам із життя головної героїні – школярки Катрусі. Поставивши за мету натякнути читачеві тему твору та подальший перебіг подій, авторка посилається на авторитетне джерело інформації. Тобто вона одночасно впливає на читача емоційно й контролює тему оповіді.

Отже, епіграф акцентує увагу адресата, посиливши його діяльність на зіставленні змісту епіграфа й заголовка. Погоджуємося з науковцями, які доходять висновку, що одразу після заголовка епіграф відіграє надзвичайну роль за ступенем проникнення до художнього тексту [65, 79, 170]. На думку В. Корольової, зв'язок епіграфа й заголовка можна трактувати як відношення теми й реми [79, с. 73]. Прикладом такої думки може послугувати епіграф з твору О. Русіної «34 сонячні дні і один похмурий», який апелює до вірша валлійського поета Д. Томаса «Зміна погоди в серпні»: *Зміна в погоді світу*

Міраж обертає в міраж, діти всіх матерів

В собі носять два міражі (88, с. 5).

Комунікативні особливості, зокрема емоційна домінанта оповіді, в поданому творі визначені в заголовку й деталізовані в епіграфі твору. Через семантичне наближення до теми погоди спостерігаємо, що епіграф продовжує тему заголовка. Автор посилається на авторитет, текст якого змістовно виправданий у тексті твору (сповнені радощів і вигадок пригоди дітей на березі моря та сумний епізод, пов'язаний із хворобою однієї з героїв твору). Отже, можемо тлумачити епіграф як певне повідомлення, яке прогнозує подальші колізії в тексті.

Наявний також епіграф, який посилює інтектекстуальність, виражену в тексті експліцитно. Наприклад, у творі О. Лущевської «Задзеркалля» натрапляємо на епіграф, виражений цитатою з твору Л. Керолла «Аліса в Задзеркаллі»: *Дивно, але мені чомусь здається, ніби я – невидимка…*(59, с. 5). Використаний текст уможливлює для адресата розуміння тематичного аспекту використаного літературного сюжету та його доречності в тексті, зумовленої сюжетними змінами, пов'язанами з увідповідненням тексту до нових сучасних морально-етичних і соціальних аспектів (місце, де відбуваються всі події – лікарня, де перебуває головна героїня через власну хворобу, отже відчуває самотність).

Дослідниця художнього тексту Н. Кузьміна зазначає, що наявні дві основні функції епіграфа: інформативна й формовизначальна, які являють собою фукціональні комплекси. Інформація, що вводить епіграф, може бути, принаймні, двох типів: інформація про автора як творчого суб'єкта, який вибирає епіграф з певної текстової та культурної парадигми, та інформація про наступний за епіграфом текст [84, с. 60]. Під суб'єктною інформацією розуміємо повідомлення про автора, його літературні уподобання, комунікативний намір художнього тексту. Важливо зазначити, що тут спостерігаємо неоднорідність суб'єктної інформації: певна її частина виникає у момент вибору епіграфа, інша стає явною в моменті його функціонування.

Інформація про текст може бути диференційована залежно від того, про який аспект його організації повідомляє епіграф:

1. Змістово-фактуальна інформація, за якої епіграф ставить тему, яку підхоплює і розвиває наступний за ним текст. Прикладом може послугувати епіграф до твору «Реальність Барґеста» А. Штефан: *«Якщо твоя сестра страшенно кудись поспішає, вона обов'язково знайде твій найкращий светр*» (94, с. 5), абсолютно не співвідносний із заголовком твору, але такий, який акцентує увагу на подальшому конфлікті: викраденні сестри головної героїні та її пошуках.

2. Змістово-концептуальна інформація, за якої епіграф виявляє ідею, концепцію твору. Таким є епіграф до повісті Г. Кирпи «Тринадцятий місяць у році»: *Дитинство – єдине місце зустрічі дітей та дорослих* (Т. Гауґен) (43, с. 1). Аналізований тип інформації характерний саме для епіграфів до прозових творів, у яких вони актуалізують смислову домінанту тексту.

3. Дослідники виділяють і третій тип інформації – змістово-підтекстовий [84, с. 62]. Утім, він не представлений в аналізованих текстах творів для дітей, що можемо пояснити недоступністю такого викладу для читача, отже, автори спрощують подання твору, не закодовуючи свої думки такою значною мірою.

Услід за Є. Садзінською [212, с. 134], класифікуємо епіграфи за функцією, у якій аналізована одиниця постає як:

1. Пояснення заголовка тексту або формальне обґрунтування назви твору. Прикладом може слугувати епіграф з повісті О. Лущевської «Задзеркалля», який вербалізує цитату з твору Л. Керолла «Аліса в Задзеркаллі»: *Дивно, але мені чомусь здається, ніби я – невидимка…*(59, с. 5). Аналізований епіграф уточнює факт того, що зазначена у творі назва апелює до казки «Аліса в Задзеркаллі», а подальший текст розкриває інтертекстуальний зв'язок вповні.

2. Пояснення тексту (його ідеї та колізій). Наприклад, епіграф до твору О. Русіної «Мія і місячне затемнення», звернений до твору У. Старка «Диваки

і зануди»: *Як непросто буде мені витримати всіх цих божевільних, диваків і зануд, що населяли наш будинок!* (89, с. 5). Такий епіграф дає читачу натяк на те, що далі на нього чекають історії про різні взаємодії між головною героїнею та героями навколо неї.

3. Авторитетне посилання. Наприклад, епіграф до твору А. Штефан «Реальність Барґеста», який відсилає до цитати поетеси Пем Браун: *Якщо твоя сестра страшенно кудись поспішає, вона обов'язково знайде твій найкращій светр* (94, с. 5). У такому епіграфі автор посилається на інший текст як на авторитетне джерело інформації, яке дасть читачеві натяк на події, які відбуватимуться в тексті твору.

Виділяємо ще один функційний різновид епіграфів, властивий творам для дітей. Такий епіграф пов'язаний з прагненням автора максимально продуктивно взаємодіяти зі своїм читачем – дитиною, яка комунікує з автором через текст. Такі епіграфи унаочнені зверненням до дитини з проханням дописати інформацію, якої бракує в тексті. Приміром, епіграф у тексті О. Вільшанської «Моя мама – чарівниця»: *Ця книжка належить…* (22, с. 5). Отже, текст книги починається саме з адресації до дитини. Уважаємо, що такий прийом використаний із сугестивною стратегією. Прохання до взаємодії активніше залучає увагу реципієнта й фокусує її на текст, що робить такий вид комунікації продуктивнішим.

Іншою факультативною, але надзвичайно важливою для сприйняття тексту твору частиною є присвята. Її тлумачать як заувагу, зроблену автором певного художнього твору, що зазначає особу чи подію, якій присвячено цей твір [88, с. 563]. Варто зазначити, що присвята здебільшого становить предмет літературознавчого аналізу. Проте наприкінці XX – на початку XXI-го ст. з'явилися поодинокі наукові роботи, присвячені мовознавчому аналізу присвяти як факультативного елементу твору, що втілює паратекстуальні зв'язки [130; 194; 202; 204]. Кілька авторів здійснювали спроби класифікації присвят; Р. Гіффорд [202] дослідив, зокрема, особливості присвят у монографіях із галузі психології. С. Колі [204] запропонувала дослідження

частотності присвят у друкованих виданнях, зокрема торкнулася такого різновиду присвяти, як подяка.

Перебуваючи на позиції текстового елементу, присвята має сильну позицію і часто супроводжена графічно-просторовим виділенням, а тому присвяту варто сприймати як найнасиченішу частину тексту й інформаційно, й емоційно. Присвяту аналізують як інтертекстуальний сигнал, що передбачає в реципієнта наявність міжтекстової компетентності, уявлення про багатошаровість тексту й додаткове смислове навантаження слова в ньому [130, с. 49].

На думку В. Кухаренко, семантична інформація може бути успішно вилучена читачем з повідомлення через наявність колективного соціального досвіду, зафіксованого в наборі символів, який є універсальним для всього суспільства [86, с. 19]. Утім, дослідниця зазначає також, що всі номінації, і загальні зокрема, мають власну смислову перспективу [86, с. 44]. Метою, передбаченою в присвяті, є залучення конкретного тексту до контексту культури. Присвята в цьому разі висловлює важливі соціальні сенси (дає інформацію про автора, його оточення, стосунки між ними) і виконує конкретне комунікативне завдання (реалізує наміри автора подякувати, наголосити на важливості будь-кого, віддати данину поваги, висловити вдячність, надати власну оцінку людині чи явищу).

За характером комунікації, експлікованої присвятою, виділяють:

1) меморіальні присвяти (мають слово «пам'ять» у давальному відмінку), у яких представлена комунікація закритого типу;

2) діалогічні присвяти, що передбачають продовження взаємодії між автором та адресатом (комунікація відкритого типу).

За характером адресата різняться присвяти поліадресатні (звернені до широкої аудиторії) та моноадресатні (апельовані до конкретної особи або групи людей). За типом взаємин між автором та адресатом можна розмежувати екстравертні, або соціально-орієнтовані, присвяти (у них здійснюється ідентифікація автора з певною науковою школою, соціальною або локальною

групою) та інтровертні, або орієнтовані на особисту сферу, посвячення, пов'язані з вираженням різноманітних інтенцій щодо близьких.

Загалом художнє оформлення присвят різниться. У сучасній літературі для дітей наявні експліцитні, тобто неприховані, графічно виділені, розташовані поряд із заголовком присвяти. Напр. присвята у творі С. Дерманського «Чудове Чудовисько і Погане Поганисько»: *Моїм любим донечкам* (37, с. 4).

Наявні й присвяти, у яких зазначена власна назва людини, якій присвячена книга. Наприклад, присвята повісті О. Гавроша «Неймовірні пригоди Івана Сили»: *Пам'яті Антона Копинця* (24, с. 4).

Дослідники виділяють також анонімні й імпліцитні присвяти, тобто такі, які стають зрозумілими зі взаємодії змісту твору з контекстом життя та оточення письменника, тобто з фонових знань [179, с. 116]. Однак серед аналізованих творів на такі присвяти не натрапляємо, що можемо пояснити недостатньою досвідченістю читача для розуміння та тлумачення такого тексту, а отже авторською інтенцією зробити текст доступним реципієнтові.

І. Чемеринська зазначає, що найчастіше адресатами присвят є люди, статус яких визначити важко через неінформативність присвят [179, с. 117]. Здебільшого це друзі чи родичі автора та люди, які допомагали йому, надавали моральну й матеріальну підтримку. Прикладом може слугувати присвята у творі М. Михтодовича «Пригоди кота Пуха-Золотовуста»: *Зіні* (71, с. 5).

Популярними також є присвяти батькам як найважливішим людям у житті особи. Наприклад, присвята повісті О. Лущевської «Залізний Вовк»: *Для Діми, мами, й тата. Для казкарки Валі* (60, с. 5).

Структурно присвяти у творах для дітей теж представлені різноманітно. Це можуть бути тексти, співвіднесені зі словоформою, реченням або кількома реченнями (до трьох одиниць). У короткій присвяті автор лише зазначає адресата. Як-от, у присвяті тексту Н. Гербіш «Найважливіша знахідка»: *моїй Данусі* (28, с. 1). Довші аналізовані одиниці можна умовно згрупувати як поширені присвяти, у яких, окрім адресата, автор зазначає і емоції, асоційовані

з тим, кому твір присвячено. Наприклад, присвята у творі Н. Гербіш «Одного разу на Різдво»: *Моїй дивовижній донечці* (29, с. 9) має яскравий оцінний маркер, з якого читач може довідатися про ставлення авторки до адресата аналізованого тексту.

Виокремлюємо також присвяту, складену для кожного окремого читача. Наприклад, у творі Н. Гербіш «Пригоди у весняному саду»: *Івану, Тимофію, Богдані й усім-усім-усім маленьким дослідникам, винахідникам і мандрівникам* (31, с. 1).

Прикметною рисою присвяти в сучасних творах для дітей є активніша порівняно з літературою для дорослого читача комунікація із читачем. Наприклад, у творі «Опікуни для жирафа» О. Лущевська своєю присвятою ніби продовжує діалог із читачами: *З вдячністю Наталі Лотоцькій. Марусі, яка любить оклюдери: «Маааам, а можна я сьогодні весь день ходитиму в новому оклюдері?» Маруся, 5 років. Ксюші, яка плекає мрію про власний зоопарк, де звірі житимуть у любові й пошані: «Буду звірям допомагати і надавати якомога більше зручностей, щоб їм було приємно жити в зоопарку». Ксюша, 10 років* (61, с. 1).

Серед присвят, орієнтованих на потенційного читача, натрапляємо й на такі, у яких автор використовує сугестивну функцію тексту для заклику до певних дій. Прикладом може слугувати присвята у творі Є. Завалій «Місія «Порятунок»: ведмеді»: *Усім, хто бореться. Усім, хто зараз страждає в неволі. Усім справжнім мрійникам* (41, с. 2).

Серед аналізованих присвят наявні одиниці з пропозитивними елементами, а саме зазначенням того, за що саме вдячний автор. Такі одиниці можуть бути виражені фразами на кшталт *дякую за пропозицію, вдячний за допомогу, спасибі за натхнення, дякую за цінний внесок до цієї книги, вдячний за увагу тощо.* Наприклад: *Тепло дякую Річардові Хайману за натхнення та колекцію качок* (58, с. 2). Припускаємо, що в такий спосіб авторові важливо донести власні думки та цінності до читача.

Висновковуємо, що такі факультативні елементи тексту, як епіграф і присвята значно впливають на думки й почуття свого адресата через різноманіття засобів, якими досліджені елементи виражені, та функцій, які вони можуть виконувати у творі. Яскравою ознакою таких одиниць, як і всього тексту для дитини, постає спрощеність. Утім, навіть попри спрощену структуру таких текстів, можемо виділити різні типи епіграфів: з експліцитно й імпліцитно вираженими зв'язками з текстом, такі, які пояснюють заголовок тексту, й такі, що пояснюють проблематику твору тощо.

Незмінним у текстах для дітей залишається те, що епіграф постає компонентом, який апелює до вихідного тексту та програмує мережу пов'язаних асоціацій, а отже, спрямований і на текст твору, і на текст джерела. Окрім того, характер зв'язків між текстом й епіграфом взаємонапрямний. Отже, навіть попри простішу організацію зв'язків епіграфа й тексту процес їхнього розшифрування для дитини постає як творчий. Це підкреслює наявність специфічних епіграфів, унаочнених зверненням до дитини з проханням дописати інформацію, якої бракує в тексті.

Одним з перших елементів твору, який бачить перед собою читач, постає присвята. Залежно від авторської мети: висловити вдячність певним особам або вплинути на читача, – у текстах використані непоширені й поширені присвяти. Виконуючи функцію висловлення вдячності, автори найчастіше використовують непоширені присвяти. Поодиноко представлені й поширені одиниці, зокрема з пропозитивними елементами.

2.2.3. Допоміжний текст (схеми, таблиці, креолізація)

На рівні з факультативним текстом у творі для дитини функціонує і допоміжний текст, оприявлений здебільшого малюнками, що візуалізують, доповнюють або дещо розтлумачують основний текст. Такі зображення часто вступають в активну взаємодію з текстом, заохочуючи реципієнта до подальшого уважного прочитання.

Специфіка адресата визначає форму тексту, у якому, крім вербальних знаків, трапляються і невербальні. У такому разі однією з важливих категорій тексту є полікодовість, креолізованість, тобто змішаність – наявність у ньому іконічних знаків (малюнків, картинок, схем). Література для дітей представлена креолізованими текстами, тобто такими, фактура яких складена здебільшого з двох негемогенних, тобто поєднаних семантично, структурно та пов'язаних прагматично між собою частин: вербальної (мовної) і невербальної (що належить до інших знакових систем, ніж природна мова). Прикладами креолізованих текстів можуть служити кінотексти, тексти радіомовлення і телебачення, засобів наочної агітації і пропаганди, плакати, рекламні тексти та література для дітей [127, с. 180]. Отже, виразною ознакою креолізованих текстів є їхня негомогенність, тобто поєднання семантично, структурно та прагматично пов'язаних між собою вербальної та невербальної частин.

Комбінація тексту малої форми з піктографічним зображенням є характерною рисою сьогоднішнього етапу розвитку суспільства. Особливо важливим таке поєднання різних семіотичних кодів є в книжках для дітей. Такі тексти, фактура яких складається з двох негомогенних частин (вербальної та невербальної), науковці називають «креолізованими» (Л. Кияк-Редькович [69], Ю. Сорокін [158], Є. Тарасов [158]), «гетерогенними» (О. Сонін [157]), «полікодовими» (Л. Большиянова [20]).

Метафоричний термін креолізовані тексти належить психолінгвістам Ю. Сорокіну та Є. Тарасову, які стверджують, що «це тексти, фактура яких складена з двох негомогенних частин (вербальної мовної (мовленнєвої) та невербальної (яка належить до інших знакових систем, аніж до природної мови)» [158, с. 180–181]. У нашому дослідженні послуговуватимемося саме таким терміном на позначення тексту, що складений з двох частин: вербальної й іконічної.

Лінгвісти зазначають, що істотною характеристикою креолізованого тексту є обов'язкова присутність у його структурі іконічного елементу, інтегрованого до вербального повідомлення в змістовому, змістово-

композиційному й змістово-мовному аспектах. Крім того, наявна змога для автора варіювати емфатичний наголос на різних знакових системах, вибираючи в певному контексті той чи той елемент залежно від його прагматичного насичення, як функціональну перевагу такого тексту [55, с. 130].

Вочевидь, наявність таких негомогенних частин у структурі тексту можемо потрактовувати як один зі способів створення комунікативної напруги і в текстовому, і в позатекстовому просторі, тобто в просторі людини, що сприймає такий текст. Водночас дві частини семіотично складного креолізованого тексту різноспрямовані за своїми функціями: можна припустити, що обидві вони естетично нерівноправні залежно від завдань, покладених на текст, від його належності до тієї чи тієї комунікативної сфери, від комунікативних навичок і вмінь комуніканта. У цьому разі розуміємо, що комунікативна напруга і в текстовому, і в позатекстовому просторі створена не лише за рахунок співіснування негомогенних частин в одному тексті, але й через їхню різну аксіологічну вагу [121, с. 181]. Текст, що функціонує естетично, уважаємо підвищеним, а не зниженим щодо нехудожніх текстів у контексті їхнього семантичного навантаження. Художнє функціонування породжує не текст, очищений від значень, а, навпаки, текст, максимально перевантажений значенням [90, с. 23].

Основою для виділення креолізованих текстів є визнання того, що інформацію, сприйману з різних каналів, зокрема вербальну й іконічну, людина інтегрує й переробляє в єдине ціле. У цьому разі на рівні глибинної семантики не існує принципової різниці між семантикою вербальних й іконічних знаків. Г. Почепцов уважає, що якщо вербально представлена інформація впливає на свідомість індивіда раціонально, то використання різних паралінгвістичних засобів автоматично переводить сприйняття на підсвідомий рівень [127, с. 303].

Під час аналізу полікодових систем, зокрема креолізованного тексту, доречно говорити про їхню знаковість. Одним з основоположників учення про

знак прийнято вважати Ч. Пірса, який визначав знак як будь-який об’єкт, що замінює будь-який інший об’єкт [209, с. 11]. Дослідник виділяє три основні типи знаків:

«Це ми тарганів сусідських розганяємо»
рис. 2

1. Ікони (іконічні знаки) – в їхній основі лежать відношення подібності між знаком і об'єктом, який він позначає.

2. Індекси (індексальні знаки). В основі індексальності лежить реальний зв'язок у просторі або в часі між знаком і означуваним ним об'єктом.

3. Символи (символічні знаки) – в їх основі довільний винятково конвенціональний зв'язок між знаком і його об'єктом [209, с. 171 – 21].

Креолізовані тексти можуть утілювати всі три типи знаків водночас. Наприклад, на рис. 2 бачимо фрагмент з гумористичної повісті для дітей С. Куцана «Зюзя» (53, с. 20). Вербальний компонент цього тексту – «Це ми просто тарганів сусідських розганяємо» – можна аналізувати з таких позицій: слова як символи феноменів об’єктивної дійсності, що стоять за ними й вигуки «Няв! Няв, Няв!» – як символічне позначення дії, виконуваної персонажем. Іконічний компонент цього семіотично ускладненого тексту містить й іконічні, й індексальні знаки. Іконічним знаком можна вважати зображення мами й бабусі головного героя, які відлякують тарганів, наслідуючи поведінку кота. Знаком-індексом можна вважати поєднання вигука й зображення бабусі, що зазначає зв’язок дії та виконавця. Отже, переконуємося у функціонуванні всіх трьох типів знаків до креолізованого тексту комунікації.

Креолізовані тексти можуть і самостійно поставати як знак. Як приклад, наведемо знак, що забороняє паління (див. рис. 3). Іконічний компонент цього креолізованого тексту демонструє адресату перекреслену цигарку та візуалізує

рис. 3

заборону куріння (знак-ікона), у той час як у мовному компоненті вказано «NO SMOKING», що вербалізує заборону (знак-символ). Сам текст можна охарактеризувати як знак-символ, з огляду на його конвенційність, засновану на традиції. Цей знак є універсальним, загальноприйнятим і трапляється повсюдно.

Однак у творах для дітей уживання креолізованого тексту на позначення певного символу вкрай обмежене й постає винятково інтегровано до знака-ікони. Прикладом може слугувати схематичний рисунок цигарок, які за сюжетом випадають з кишені Королеви (див. рис. 4) у тексті Кузька Кузякіна «Кожен може поцілувати принцесу» (54, с. 30). Спостерігаємо, що автор подає знак-символ (пачку цигарок), інтегруючи його до знака-ікони (зображення королівської родини за споживанням їжі). Тобто зображення на позначення заборони паління постає абстрагованішим, більш творчим, але поясненим елементом знака-ікони (емоції розчарування, злості, суму зображені на рисунку) та самим тексом, який супроводжує аналізований рисунок. У такий спосіб дитина має змогу ознайомитися із загальноприйнятим знаком заборони паління та усвідомити емоційний аспект: коли людина палить, вона шкодить собі й своєму оточенню.

рис. 4

Знаки-символи постають у творах для дітей і в інший спосіб: на позначення одиниці вузького контексту. Наприклад, рисунки у творі Г. Вдовиченко «36 і 6 котів», які слугують для нумерації сторінок, позначені як рибні кістки, що дитина може витлумачити як результат процесу харчування кота. У такому контексті можемо тлумачити зображення на рис. 5 як знак-символ.

рис. 5

Отже, впевнюємося, що креолізовані тексти у значенні семіотично ускладнених феноменів охоплюють усі можливі типи знаків та можуть самі бути знаками. Можемо говорити про те, що одна з основних ознак мовного

знаку – варіантність – так само властива знакам креолізованого тексту на вербальному та іконічному рівнях.

У дискурсі творів для дітей функціонують здебільшого полікодові тексти, що використовують як засоби зорової, слухової та зорово-слухової наочності й дають змогу читачеві засвоювати нову інформацію за допомогою різних органів чуття. Між вербальною й іконічною частинами встановлені синсемантичні відношення, за яких вербальна частина безпосередньо орієнтована на зображення або відсилає до нього. Помірна креолізація спостерігається в художніх творах для молодшого читача, у яких за поєднання зображення та вербального повідомлення переважає або словесний складник, або графічний. У першому разі вербальна частина відносно автономна, незалежна від зображення, між обома компонентами встановлені автосемантичні відношення, зображальний компонент супроводжує вербальну частину і становить факультативний елемент в організації тексту – креолізацію. У випадку літератури для дорослішого читача зображення існує автономно, а напис, який його супроводжує – факультативний елемент в організації тексту. Пор.: рис. 6 і рис. 7.

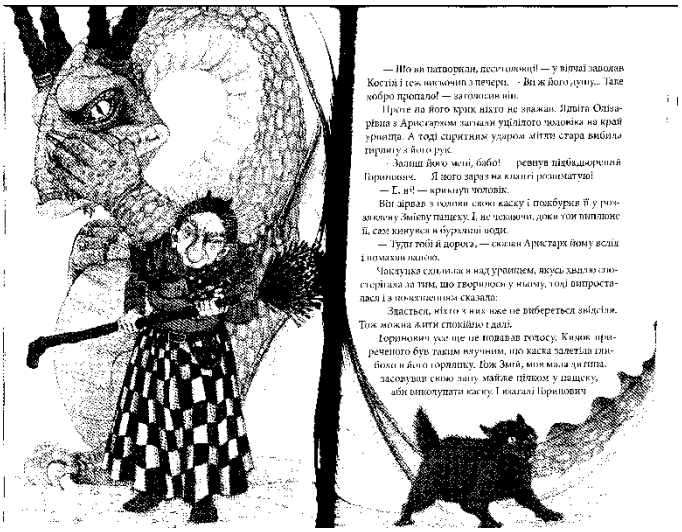


рис. 6

рис. 7

За термінологією К. Скотта, досліджувані тексти належать до picture books / picture storybooks, у яких текст та зображення є однаково важливими,

на противагу exhibit books (книжкам-ілюстраціям), picture narrative (творам без тексту) та illustrated books (книжкам, у яких текст може функціонувати незалежно від зображення) [206, с. 4].

Потрібно зазначити, що під креолізованими малоформатними дитячими книжками тлумачимо саме ті книжки, у яких розповідь ведеться і вербально, і невербально, на противагу тим, де малюнки чи фотографії є додатковим елементом до розповіді. Такій опозиції відповідають терміни picture book та story book. Для першої групи книжок характерною є апеляція до адресата (дітей дошкільного та молодшого шкільного віку) через візуальне оформлення – короткий текст на тлі яскравої картинки, а для другої – домінування вербального над невербальним або відсутність останнього загалом. Такі тексти призначені для дітей шкільного віку, які мають навички читання і не потребують особливого художнього оформлення для сприйняття прочитаного [69, с. 188].

Фіксують п'ять способів, за якими лексика й графіка взаємодіють у текстах picturebooks, відкриваючи можливості для того, щоб читачі отримували досвід упродовж прочитання книги:

1) симетричний – слова і картини на однаковому рівні вживання;

2) доповнювальний – кожна частина забезпечує додаткову інформацію;

3) підвищений – кожна частина розширює значення іншої;

4) додатковий – слова і картинки виражають різні історії;

5) взаємовиключний – за різних наративів слова і картинки стверджують протилежність один одному [206, с. 6].

Попри малий обсяг дитячої літератури, можемо вважати, що кожен такий текст – це закрита, цілісна система, що виражає естетичну та пізнавальну ідеї. Можемо виокремити основні завдання креолізованого тексту, що відрізняються від інших текстів дитячої літератури, а саме:

1. Привернути й захопити увагу адресата. Цій функції слугує візуальна перевага малюнка/фотографії/схеми у структурній організації книжки і кожної сторінки зокрема; а також яскравість кольорової гами невербальної частини.

Прикладом може слугувати іконічна частина тексту у творі Н. Гербіш «Мандрівки з чарівним атласом. Париж» (27, с. 12), зображена на рис. 8. Спостерігаємо домінанту малюнка над текстом, різнокольорову гаму, що слугує для привернення уваги читача й акцентування на важливих аспектах у тексті.

наприкінці XIX століття, ще коли тутешніми вулицями прогулювалися Пікассо з друзями. Його придбала така собі мадам Льор Жермен Ґаргальо (не забувайте робити наголос на останньому складі!), знана в мистецьких колах красуня, колишня модель Пікассо й дружина художника Рамона Пішо. Рамон часто бував у Іспанії і, заприятелювавши там із родиною Далі, став творчим наставником десятилітньому Сальвадору. Згодом Сальвадор Далі прославився на весь світ... А мадам Льор, кажуть,

рис. 8

2. Допомогти оволодіти фонетичними навичками та навичками читання або вдосконалити їх. Виконанню цього завдання сприяє наявність малоформатного тексту (до 70 слів на сторінці) з базовими лексичними одиницями та риторичними засобами (алітерація, асонанс, рима, повторення, виокремлення лексем курсивом, жирним шрифтом чи написання великими літерами для емфатичного ефекту). Наприклад: *Так, саме так звучало моє запитання. Для чого ПАПУЗІ щось знати про абревіатури?! Це ж просто папуга* (37, с. 6). Запропонований алітерований текст спрямований на вивчення сонорних звуків: *Запала тиша. І раптом клацнула кришка футляра і висунулася довга мордочка франтуватого Кларнета* (69, с. 3).

ПІДВАЛЬНІ КОТИ

Чому підвальні? Бо народилися у підвалі багатоповерхового будинку, там донедавна й жили.

Кіт-чубастик зветься Голота. Ліве вухо прокушене у запеклій бійці. Голота встромив у цю дірочку кульчик, знайдений у траві, і відтоді його не знімає.

Хук і Джеб, брати-забіяки. Найчастіше б'ються між собою.

Бубуляк, немолодий розважливий кіт, спочатку думає, потім діє.

Смугастик Кутузов. Втратив око у вуличних сутичках.

Баронеса, єдина у групі породиста кішка, чистокровна кішка-сфінкс, мовчазна й загадкова.

6

Рис. 9

3. Розвивати фантазію та логіку мислення в юного читача. Реалізації саме цих функцій сприяє комбінування вербальних і невербальних компонентів. У цьому разі прагматичність двох частин є взаємозумовленою, оскільки і текст, і зображення слугують доповненням один до одного. Зображення постає яскравим, пожвавленим, динамічним відбиттям тексту,

тоді як текст слугує певним логічним підсумком чи заголовком до картинки. Наприклад, у поданому фрагменті (Рис. 9) ілюстровані поняття «коти». Сигніфікати, асоційовані з активними персонажами, дубльовані в іконічній частині. У такий спосіб автори закладають відповідні сигніфікати (коти) у свідомості дитини. Досліджуваним текстам, на відміну від звичайних текстових казок, притаманна прагматична поліфункційність (розважити, попередити, навчити мислити й оцінювати), що виражена не лише лексико-синтаксичним наповненням твору, а й іконографічними елементами, які незмінно супроводжують такі тексти. Отже, просторове розташування тексту та відповідного йому зображення в безпосередній близькості один від одного сприяє структурній зв'язності тексту й полегшує його сприйняття, а лексичні та синтаксичні індикатори структурно поєднують твір у єдине ціле. Зображальний елемент завжди супроводжений текстом, який виконує ідентифікаційну, розпізнавальну, дескриптивну функції, тоді як невербальний компонент естетично впливає на адресата. Таке комбінування важливе, адже малоформатний текст без малюнка не може бути сприйнятий читачами молодшого віку, а малюнок без тексту малоінформативний і позбавлений здатності розвинути читацькі навички, потрібні для зазначеної категорії читачів [69, с. 190].

Структурна визначеність креолізованих малоформатних текстів дитячих книжок полягає в розміщенні на одній сторінці тексту та невербального супроводу до нього. Малюнок, будучи статичним, виражає одну дію або емоцію персонажа казки чи оповідання, а текст як динамічна одиниця демонструє послідовну низку емоцій, реплік чи дій дійової особи. У цьому разі логічно стверджувати, що інформативність тексту дещо вища за зображення, оскільки сюжетна лінія якнайкраще передана саме завдяки йому. Проте у межах одного сюжетного малюнка читачеві можуть розкриватися додаткові деталі, які не висвітлені у вербальній частині і не мають істотного значення для розвитку сюжету, проте можуть створити додатковий прагматичний ефект, доповнити образ персонажа, викликати нові емоції в читача.

Наприклад, у наведеному уривку (Рис. 10) образ містельфійки Теї доповнений новими деталями про її зовнішність, хобі, вбрання. Напр.: *«Помешкання Теї – на тому самому даху, що й хижка Бруно. На розі будинку – кругла вежа-ротонда, у ній живе Тея-пекарка. Побіля ротонди – її пекарня. Щоранку сюди злітаються містельфи по свіжі бублики з маком. Тея пече на світанку, тому прокидається разом із сонечком, раніше від усіх. Її фартушок притрушений борошном, часом у борошні її руде волосся, а іноді навіть і навушники! Тея знімає їх лише тоді, коли лягає спати. Чому вона їх носить? Бо без тих навушників нічого не чує. А з ними чує геть усе: голоси друзів, музику, пташиний спів і шурхіт вітру понад дахами»* (19, с. 14–15). Такого ефекту досягнено саме завдяки зображальному компоненту.

Рис. 10

Прагматичність креолізованих текстів літератури для дітей виявлена також в особливому відображенні хронотопу у творах. Ідея часу та простору зароджується передусім у тексті, а зображення становить візуалізацію цієї ідеї. У малюнку переважно передано зазначений у тексті опис. Проте інформація, передавана і текстом, і малюнком, становить ту ідейну цілісність, яка формує прагматичну настанову, закладену авторами твору. Через це під час дослідження вираження хронотопу креолізованих текстів потрібно ураховувати не лише лінгвістичну чи зображальну частину твору, але і взаємодію обох складників. Погоджуємося, що окремі деталі зображення (розмір, колір, форма малюнка чи зображення окремого персонажа) передають

загальну атмосферу, яка контролює наше сприйняття зображуваного. Під час ознайомлення з малюнком ми спершу звертаємо увагу саме на ці елементи, а вже потім досліджуємо їхню взаємодію. Отже, виявлена фрагментарність візуального ряду на відміну від лінійності тексту. Інформативність тексту виявлено через розгортання твору у процесі його прочитання. Проте особливість невербального компонента становить відсутність порядку подавання та сприйняття інформації, які залежать винятково від суб'єктивної презентації художника та сприйняття читача [69, с. 194].

У візуально залежних текстах дитячої літератури вербально та невербально виражений однаковий час дії. Загальноприйнятим вираженням цієї категорії на малюнку є зображення годинника, календаря, сходу чи заходу сонця, змін сезонів та вербального відбиття цих одиниць у тексті. Наприклад, у наведеному малюнку (Рис. 11) події відбуваються на Різдво, про що свідчить сніг на будинку, одягнуте Мишеня та святкова ялинка біля будинку. Лексичні одиниці тексту (*«Біля нього стояла розкішно вбрана ялинка»* (30, с. 18) повторюють, що дія відбувається на Різдво.

Ах от із-за пагорба вигулькує будиночок. Охайний, цегляний, з великими вікнами. Біля нього стояла розкішно вбрана ялинка. Мишенятко поспішило їй назустріч, і такий солодкий, свіжий, духмяний аромат огорнув його, що воно аж присіло з подиву. Зелений був кольором ялинки, а ще він пахнув новими відкриттями й новим життям.

14

Рис. 11

Наявні і такі приклади, коли зображення містить більше інформації про час та місце дії, ніж зазначено в тексті, що свідчить про комплементарну функцію зображення та невіддільність обох компонентів у дитячих творах. Малюнок поданого фрагменту твору (Рис. 12) демонструє, що дія відбувається восени, хоча в самому тексті будь-які згадування про сезон відсутні (28, с. 13).

Часо-просторовість креолізованих малоформатних творів для дітей вирізняється своєю відкритістю. Попри фрагментування твору епізодами, відбитими у зображенні їх на різних сторінках, або просторове відокремлення їх на одній сторінці, усе ж події у творі пов'язані між собою розгортанням сюжету у разі переходу від одного епізоду до іншого. Хронотоп динамічний, адже малоформатність тексту та прив'язаність до нього відповідного епізоду із життя персонажа спонукає авторів тексту

Рис. 12

та малюнка зображати поетапне, проте швидке розгортання подій. Сучасні креолізовані твори для дітей тяжіють до все більшої відкритості простору. На спільній сторінці відбувається часове розгортання

подій, пов'язаних з одним персонажем, розширюючи в такий спосіб традиційну модель: одна сторінка – одне зображення – одна подія. Запропонований фрагмент дитячого твору (рис. 13) є прикладом розширення простору епізодів через поєднання зображень різних фрагментів на одній сторінці, за рахунок чого відбувається візуальне продовження однієї дії іншою. На текстовому рівні таке розгортання подій виражене через незавершення однієї фрази

Рис. 13

використанням трьох крапок та продовження її в наступному епізоді.

Відкритість простору та часу в досліджуваних текстах простежена і через рухливість персонажів як на вербальному, так і на візуальному рівнях.

Рух на рівні тексту виражений використанням лексем руху, напрямку та емоції *(«Мишеня зірвалося на рівні лапки й хутко підбігло до столу»* (28, с. 6)*; «Взяли царівни по квачику, вмочили в сонячний промінець та й намалювали віночок для своєї хмарки»* (69, с. 12). На візуальному рівні така просторово-часова відкритість теж має безліч способів вираження. Автори книжок-ілюстрацій запозичили різні графічні коди з коміксів та фотографії. До таких прийомів належать невиразність обрисів, лінії руху та викривлення перспективи, а також незавершеність дії персонажем, наприклад, піднята рука чи нога, готова до дії.

Отже, креолізований текст постає як органічна структурна частина твору для дітей. Реалізація часо-просторових відношень у тексті твору й іконічному елементі сприяє втіленню конститутивних категорій дискурсу, оскільки зображення сприяє реалізації смислової завершеності тексту через візуалізацію сюжетних подій відповідно до прописаних автором деталей, які він доповнює або навмисно допускає помилки в оформленні. Наявність гетерогенного тексту яскраво втілює дискурсивну категорію емерджентності, за якої мегатекст завжди змістово більший за суму його складників, оскільки малюнок і текстова частина існують у нерозривній єдності через доповнення й тлумачення один одного.

Висновки до другого розділу

Реалізуючи конститутивні та формально-структурні дискурсивні категорії, сучасна повість для дитини становить собою єдиний, цілісний мегатекст, утворений взаємодією основного, факультативного та допоміжного текстів. Гетерогенний текст досягає цілісності завдяки поєднанню зазначених компонентів: основних (заголовка й власне тексту), факультативних (присвяти й епіграфа) та допоміжних (креолізованого тексту).

Ключову роль у виборі того чи того тексту відіграє заголовок твору, як одиниця, яка коротко натякає на зміст усього повідомлення в тексті та його оформлення, жанр тексту зокрема. Заголовок у тексті виокремлений іншим

шрифтом, збільшеними відступами між словами та відстанями між рядками, написанням слів у розрядку, підкресленням тексту тощо. Найчастіше використані щонайменше два засоби увиразнення аналізованої одиниці в тексті, які посилюють функції заголовка в тексті – комунікативну, апелятивну, експресивну, графічно-видільну та сугестивну.

Реалізації прагматичної настанови автора слугують здебільшого відносно однорідні заголовки творів. Однак виокремлюємо невелику кількість назв з певними особливостями, вираженими у використані цифрових знаків та наближені написання тексту до математичних формул, повтором певних частин слів. Аналізованим текстам заголовків властива однозначність, активність уживання зоонімічної лексики, використання лексико-семантичної групи на позначення темпоральності, унаочнене здебільшого абстрактними лексемами, антонімія, подана в одному й тому самому заголовку, різні звукові художні засоби, зокрема алітерація. Такі заголовки можуть одразу маркувати: конфлікт твору, його хронотоп, жанрову специфіку твору, головних героїв твору та їхню характеристику; мати функції посилення читацького враження створення емоційності тексту, відтворення ефекту луни тощо.

Прагматичний авторський задум реалізовано й на рівні факультативних елементів тексту, таких як епіграф і присвята. Попри спрощену структуру таких текстів, можемо виділити різні типи епіграфів: з експліцитно й імпліцитно вираженими зв’язками з текстом, такі, які пояснюють заголовок тексту, й такі, що пояснюють проблематику твору тощо. Характер зв’язків між текстом й епіграфом взаємонапрямний, що стверджує реалізацію дискурсивної категорії емерджентності. Іншим важливим факультативним елементом у творі постає присвята. Прикметною рисою присвяти в сучасних творах для дітей є активніша порівняно з літературою для дорослого читача комунікація із читачем. Часто, в аналізованих присвятах автор використовує сугестивну функцію тексту для заклику до певних дій.

Авторський задум може бути пояснений і через допоміжний текст, вербалізований малюнками, що візуалізують, доповнюють або дещо

розтлумачують основний текст. Такі зображення часто вступають в активну взаємодію із текстом, заохочуючи реципієнта до подальшого уважного прочитання. Креолізовані елементи в тексті для дитини мають обов'язковий характер, оскільки призначені для полегшення розуміння тексту та звернення уваги реципієнта на текст. Їхнє функціонування в тексті демонструє усі змістові та формально-структурні дискурсивні категорії, оскільки реалізує діалог тексту із реципієнтом, слугує значним елементом тексту, який допомагає його цілісному розумінню.

Факультативні й допоміжні елементи сприяють повній реалізації авторського задуму, однак, найважливіша роль у транслюванні авторських поглядів належить основному тексту твору. Саме тому комплексно досліджнено композицію прозового твору у співставлені її формальної та змістової частин. За формальним аспектом класифікації в повістях для дітей виділяємо такі типи й підтипи міжреченнєвого зв'язку як: ланцюговий займенниковий, ланцюговий за допомогою лексичного повтору, ланцюговий синонімічний, еліптований ланцюговий, сильний та слабкий паралельні зв'язки, парцельований, кільцевий і приєднувальний зв'язок. В одній НФЄ можуть функціонувати всі три види зв'язку на позначення розвитку думки.

Змістовий рівень у досліджених повістях прозорий. Такі тексти, здебільшого чітко структуровані, а їхні структурні одиниці дуже помітні. З огляду на такі ключові для дитячих творів дискурсивні категорії, як композиція, членованість та експресивність, спостерігаємо навіть більший ступіть увідповіднення тексту до стандартного поділу.

Формально-змістовий рівень базовано на окремих моделях комунікації, втілених в тих чи тих НФЄ. Виділяємо зокрема АМФ та КМФ. До структури АМФ зараховуємо монолог. Такий вид мовлення наявний у вимовленій і невимовленій формі. Серед досліджених текстів основу складає ЧМ, яке становить 54% від усього тексту. АМ займає 46% у досліджених текстах відповідно. Серед ЧМ безсумнівну домінанту становлять трилоги (41%), трохи менш чисельні дилоги (35%), значно менше в повістях для дітей представлені

монологи (13%) і полілоги (11%). Домінанту трилогів у досліджених повістчях пояснюємо специфічною кількістю головних героїв, яких найчастіше троє.

Внутрішня структура твору репрезентована КМФ, до якої зараховуємо три форми: розповідь, опис і роздум. Характерним для повісті для дитини є КМФ опис зі статичним зображенням, репрезентована реченнями, що містять сукупність прикмет або послідовність дій та явищ. Функціонування об'єкта та залежних слів у реченні може бути відбито як «предмет – ознака», що складає переважний корпус описів у повістях для дітей.

Доходимо висновку, що всі досліджені КМФ та АМФ у своїй єдності реалізують повість для дитини як цілісний, оформлений, завершений текст, який, зважившись на специфіку адресата, залучивши найширше коло різноманітних тем, ідей, поглядів та думок, вповні реалізує авторський задум і транслює актуальні, важливі для розвитку реципієнта цінності.

РОЗДІЛ 3

ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ХУДОЖНЬОГО ДИСКУРСУ ДЛЯ ДІТЕЙ

Найрепрезентативнішим аспектом будь-якої книги для дітей є лексико-стилістичне оформлення. Його особливості зумовлені потребою сформувати пасивний та активний словник дитини, сприяти кращому розумінню подій, емоцій, вражень, сфомувати загальну читацьку компетенцію. Лексика таких текстів являє собою одиниці різних стилів мовлення та об'єднана гіперо-гіпонімічними, синонімічними та антонімічними зв'язками, що демонструть дитині всю різноманітність лексичного шару мови та його системність. Саме лексико-стилістичне наповнення тексту для дитини найрепрезентативніше втілює такі дискурсивні категорії, як спрощеність та домінування епістемічних стратегій у тексті, оскільки дитина, прочитавши той чи той художній текст, поповнює й виструнчує свій лексичний запас, водночас проаналізувавши та зрозумівши нові денотати. Засоби увиразнення мови відіграють важливу роль у становленні особистості, оскільки саме людська здатність до абстрагування, уяви та художнього сприйняття дійсності характеризує людину як особистість.

Тексти, створені для дітей, можуть бути охарактеризовані залученням значної кількості різноманітних засобів увиразнення. Утім, через обмежений простір дослідження, уважаємо доцільним проаналізувати окремі питання системної організації лексики та функціонування найпродуктивніших художніх засобів, що дасть змогу надати загальну характеристику лексико-стилістичних особливостей сучасного художнього дискурсу для дітей.

3.1. Гіперо-гіпонімічні відношення в лексичній системі художніх текстів для дітей

Лексика творів для дітей уособлює найширше та найзагальніше коло слів. Утім, характерною особливістю таких одиниць є домінанта вживання слів на позначення точних, конкретних предметів. Такі лексеми мисляться дитиною не категоризовано, але окремішньо. Через це пріоритетною метою творів для дитини є групування поданих лексем, оскільки, вписані в контекст, виявлені у своїх гіперо-гіпонімічних зв'язках, вони творять систематизоване сприйняття предметів і реалій, використаних у художніх текстах. Такий тип зв'язків між словами є фундаментальним у парадигматичних відношеннях мови.

Для аналізу обрано найчисельніші гіперо-гіпонімічні групи: гіперонім «назва особи», у якому виокремлюємо групу гіпонімів з диференційними семами «вид діяльності», «професія», «стосунки», «характеристика»; гіперонім «тварина», унаочнений групами гіпонімів з диференційними семами «водне середовище», «домашні тварини», «свійські тварини», «птахи», «дикі тварини», «плазуни», «гризуни», «комахи», «вимерлі тварини», «вигадані тварини»; гіперонім «природа», представлений різноманітними гіпонімічними групами: «фрукти та ягоди», «овочі», «рослини», «дерева», «природні явища», «частина суші», «астрономічні явища», «наземні явища», «частина організму», «результат діяльності»; гіперонім «місто», унаочнений у текстах для дітей такими гіпонімами: «види транспорту», «урбаністика та ландшафт», «територія», «технології», «елементи побуту», «іграшки», «матеріал», «місце проживання»; гіперонім «темпоральність» з інтегральною семою «час»: «частина дня», «сезон», «обставини», «місяці», «майбутнє». Пояснюємо вибір таких, на перший погляд, розрізнених гіперо-гіпонімічних груп тим, що досліджена лексика транслює найперші та найважливіші лексеми в житті реципієнта художнього тексту для дитини. Це одиниці, унаслідок належні до тих реалій, що оточують дитину постійно, тобто використані для наближення

тексту до читацького досвіду. Отже, це найчастотніші за вживаністю та найрепрезентативніші номени, здатні до утворення широкої синонімії та антонімії.

На думку М. Кочергана, парадигматичними відношеннями в лексико-семантичній системі можна назвати відношення між словами й групами слів на основі спільності або протилежності їхніх значень [82, с. 266]. Отже, можемо уналежнити до парадигматичних класів лексико-семантичних одиниць тематичні групи, лексико-семантичні поля, синонімічні ряди, антонімічні пари, гіпонімічні групи, лексико-семантичні групи. Такі відношення між лексичними одиницями стверджують їхню системність, оскільки свого значення слова набувають саме в лексичній системі, яка слугує їхнім постійним контекстом.

Переважну частину лексичного фонду творів для дітей становить лексика загального вжитку, що зумовлено потребою базового розвитку дитини. На сьогодні спостерігаємо сплеск зацікавленості до аналізу гіперо-гіпонімічних відношень у сучасній художній та термінологічній лексиці. Серед світових науковців лексику за родо-видовими відношеннями дослідили Дж. Лайонз [87], Д. Лотте [63], М. Нікітін [110]. В Україні аналізовані відношення вивчали такі науковці, як О. Богуш [16], І. Волкова [33], С. Вовчанська [32], М. Кочерган [82], Т. Михайлова [98], О. Потапчук [125], Т. Сікорський [150] та ін. Більшість лінгвістів наголошують на системотвірній функції зазначених зв’язків у лексичних структурах національних мов. Про системність груп лексики, вживаних у творах для дітей, найяскравіше й найповніше свідчить розгалужена гіпонімічна парадигма. На думку М. Кочергана, гіпонімія – це найфундаментальніші парадигматичні відношення, за допомогою яких структуровано словниковий склад мови. На основі гіпонімії лексичні одиниці об’єднано в тематичні й лексико-семантичні групи і поля [82, с. 269].

Деякі українські лінгвісти трактують гіпонімію в широкому сенсі: як родо-видові, видо-видові (еквонімічні) зв’язки та як партитивні відношення

цілого й частини або системи та її елемента [32]. Однак більшість лексикологів визначають гіпонімію вужче, не залучаючи до аналізу партитивні зв'язки, стверджуючи: «Якщо слова не є однопорядковими, тобто знаходяться на різних рівнях абстракції, гіпонімічних відношень не виникає» [135, с. 34].

На думку В. Овчаренка, родо-видова спорідненість групи понять позначає їхнє підпорядкування спільному родовому поняттю (гіпероніму), відносно якого всі вони є видовими (гіпонімами). Щодо базисних ознак гіпонім збігається з гіперонімом, однак у ньому наявна одна чи кілька додаткових видових ознак, що уточнюють зміст або обмежують обсяг відповідного поняття [112, с. 7]. Отже, в семантиці слів-гіпонімів помітна очевидна домінанта семантичних компонентів порівняно зі словами-гіперонімами, оскільки лексеми на вираження поняття видового плану мають комплекс ознак, що формує значення лексеми-виразника родового поняття, додавши до нього певні додаткові значеннєві ознаки. У цьому разі гіпоніми, що виражають видове поняття, мають більшу кількість диференційних сем, ніж гіпероніми [166, с. 71]. Наприклад, гіперонім «назва особи» («окрема людина, індивід» [151]), що містить інтегральну сему «індивід» та диференційну сему «називання», набуває диференційної семи «вид діяльності» у численних гіпонімах, зокрема: *вершник* (69, с. 17), *володар* (42, с. 3), *вояка* (42, с. 3), *гетьман* (42, с. 12), *гіпнотизер* (55, с. 44), *глашатай* (54, с. 10), *Головний Радник* (54, с. 5), *дезінформатор* (54, с. 5), *запорожець* (41, с. 6), *імператор* (41, с. 15), *його Величність* (42, с. 11), *камердинер* (54, с. 5), *капельмейстр* (54, с. 5), *княгиня* (55, с. 19), *князь* (69, с. 22), *козак* (42, с. 10,), *король* (54, с. 4), *королева* (54, с. 5), *королівна* (55, с. 19), *кулінар* (54, с. 5), *лаковар* (54, с. 5), *лимар* (54, с. 5), *лицар* (42, с. 3), *майстер чоботарських справ другого розряду* (54, с. 5), *мисливець* (16, с. 9,), *міністр секретної служби* (54, с. 27), *музика* (42, с. 6), *музичка* (55, с. 13), *натирач підлоги* (54, с. 5), *отаман* (42, с. 3), *паж* (54, с. 37), *писар* (54, с. 5), *пірат* (32, с. 20), *повелитель* (42, с. 11), *поет* (1, с. 38), *принц* (54, с. 12), *принцеса* (54, с. 9), *принцюня* (54, с. 21), *рибалка* (42, с. 32), *розбійник* (54,

с. 42), *скрипаль* (54, с. 5), *слуга* (41, с. 14), *спонсор* (55, с. 15), *староста* (55, с. 18), *стражник* (54, с. 37), *сурмач* (54, с. 9), *трубач* (54, с. 5), *цар* (42, с. 3), *черв'якоп* (54, с. 6) тощо.

Аналізовані гіпоніми слугують у тексті для вербалізації різних видів діяльності. Уживання таких лексем створює широке тло другорядних персонажів, для реалізації основних сюжетних ліній твору. Прикметною особливістю текстів для дітей є наявність вигаданих автором лексем, для чого зазвичай використано слово- або основоскладання, що створює в текстах комічний ефект. Напр.: *генерал-бухгалтер* (54, с. 6), *конохід* (54, с. 6), *конобіг* (54, с. 6), *конотяг* (54, с. 6), *пожежник-рятувальник* (15, с. 5), *слюсар-волоцюга* (54, с. 33), *чарнівниця-майстриня* (22, с. 9).

Окремі гіпоніми мають диференційну сему «професія». Напр.: *археолог* (54, с. 5), *банник* (54, с. 5), *бібліотекарка* (54, с. 5), *бруківник* (54, с. 5), *буфетниця* (54, с. 5), *веломайстр* (54, с. 5), *водій* (55, с. 11), *вчитель* (1, с. 33), *вчителька* (55, с. 12), *гардеробник* (54, с. 5), *дезинсектор* (54, с. 5), *збивач перин* (54, с. 5), *журналіст* (54, с. 9), *інспектор з охорони праці* (54, с. 5), *касир квитків* (54, с. 5), *квитковий контролер* (54, с. 5), *килимар* (54, с. 5), *квіткар* (54, с. 5), *комендант* (54, с. 5), *коновод* (54, с. 5), *консьєржка* (54, с. 5), *кухар* (54, с. 5), *куховар* (54, с. 5), *лицювальниця* (54, с. 4), *ліфтер* (54, с. 5), *льотчик* (40, с. 5), *овочівник* (54, с. 5), *перукарка* (54, с. 5), *пожежний* (54, с. 5), *продавчиня* (16, с. 11), *ремонтник* (55, с. 11), *сажотрус* (54, с. 5), *секретарка* (54, с. 5), *стоматолог* (54, с. 17), *сторож трансформатора* (54, с. 5), *стропальниця* (54, с. 5), *суддя* (54, с. 50), *товкач перин* (54, с. 5), *художник* (55, с. 15) тощо.

Варто зазначити, що натрапляємо на гіпоніми з диференційною ознакою «професія» в більшості аналізованих творів. Пояснюємо це передусім асоційованістю роботи із життям дитини, одним із центрів якого постає професія батьків. Водночас популярним є погляд на дитячі ігри як тренування дорослого життя. У такому разі назви осіб з диференційною семою «професія» виникають як різні опції вибору майбутньої роботи для дитини. Отже, в

дитячій літературі назви тих чи тих професій виникають у конотації справ батьків головного героя або асоційовані з бажаною роботою.

Прикметним є також поєднання гіпонімів з диференційними семами «професія» та «вид діяльності» в одному контексті: *Але чи ж нам конче необхідно тримати при дворі трьох капельмейстрів, старшого та молодшого гардеробників, двадцятьох чотирьох натирачів підлоги, тринадцятьох збивачів і десятьох товкачів перин, овочівника, квіткаря, стоп'ятсот камердинерів, касира квитків, квиткового контролера, стропальницю, бригаду пожежних, коменданта, консьєржку, ліфтера (хоча ліфт нам так і не зробили), бібліотекарку, археолога, сажотруса, коновода, конохода, конобіга, конотяга, лаковара, веломайстра, писаря, секретарку та її секретарку, бруківника, дезінфектора, дезінформатора, сторожа трансформатора, банника, інспектора з охорони праці, перукарку, килимаря, лимаря, скрипаля, інших трубачів і, врешті-решт, чоботарських справ майстра другого розряду?* (54, с. 5). Такі лексеми для дитини нові й потребують тлумачення під час уведення до художнього тексту. Власне гіпоніми з диференційними ознаками «вид діяльності» та «професія» постають близькими за значенням та можуть бути сплутані між собою. Поставивши їх поряд, автор створює перелік на перший погляд однотипних слів, які насправді можуть належати до різних ЛСГ або загалом бути авторськими неологізмами до уявних, наявних лише у свідомості автора денотатів. Таке скупчення слів у своїй сукупності може сприйматися комічно в читача через ефект відтворення кліпового мислення, як процесу відбиття сукупності різних властивостей об'єктів без урахування зв'язків між ними.

Наявні також гіпоніми з диференційною семою «стосунки», які унаочнюють найближче коло спілкування: *бабуся* (68, с. 14), *батько* (69, с. 8), *батько-лев* (52, с. 5), *брат* (72, с. 35), *братик* (32, с. 16,), *брати-сестри* (72, с. 15), *Ваша Татусевосте* (54, с. 9), *дитина* (41, с. 6,), *дівчина* (42, с. 8), *дід* (68, с. 6), *дідусь* (55, с. 58), *донечка* (54, с. 7), *дочка* (68, с. 6), *друг* (1, с. 14), *дружина* (54, с. 20), *друзяка* (55, с. 5), *дядечко* (72, с. 37), *дядько* (72, с. 35),

дядя (55, с. 26), *жінка* (42, с. 22), *кохана* (42, с. 21), *мама* (1, с. 26), *мама-квочка* (15, с. 9), *мамуня* (54, с. 23), *мати* (42, с. 16), *матінка* (42, с. 8), *наречена* (55, с. 20), *небіж* (42, с. 22), *ненька* (42, с. 18), *сестра* (42, с. 22), *сестричка* (15, с. 17), *син* (32, с. 10), *сусід* (55, с. 3), *тато* (1, с. 26), *татко* (68, с. 6), *теща* (54, с. 5), *тітка* (55, с. 32), *тітонька* (55, с. 33), *товариш* (41, с. 11), *товаришка* (15, с. 36) тощо. У свідомості дитини такі лексеми поряд з лексемами з диференційною семою «професія» та «вид діяльності» входять до однієї галузі побутування, вербалізуючи об'єкти дитячого побуту. Одиниці цієї групи надзвичайно важливі для дитини та посідають центральне місце в дитячому словнику. Унаочнює важливість таких лексем фразема *Бережи як мати дитину* (42, с. 16), з якої розуміємо важливість дбайливого ставлення героя твору до позначуваної речі як до чогось надзвичайно цінного, так само як для матері найціннішою людиною є дитина. Прикметною рисою цього ряду гіпонімів є те, що такі одиниці часто можуть використовуватися на позначення власних імен. Наприклад: *Бабуся* (2, с. 3), *Вуйко Мийкульцьо* (24, с. 15), *Тато Фортунато* (77, с. 7), *Мама* (22, с. 4), *Тітка Леся* (3, с. 18) тощо. Пояснюємо таку особливість специфікою дитячого мислення, схильного сприймати іншу людину не комплексно, а в певній виконуваній соціальній ролі.

На позначення індивіда використано також гіпоніми з диференційною семою «характеристика». Наприклад: *безпритульний* (16, с. 29), *дитина* (16, с. 27), *дівчина-красуня* (42, с. 26), *допитливий* (16, с. 23), *дорослий* (16, с. 29), *кіт-роззява* (16, с. 23), *клаповух* (16, с. 5), *малий* (16, с. 4), *малюк* (1, с. 15), *малявка* (16, с. 8), *пес-розтелепа* (16, с. 23), *пострибунка* (16, с. 9), *приблуда-кошеня* (16, с. 5), *пухнастик* (16, с. 9), *різноокий* (16, с. 5), *сніговий барс* (16, с. 27), *хижак* (41, с. 4) тощо. Важливою особливістю такої групи є те, що попри домінанту ад'єктивних одиниць, численне місце в ній посідають субстантиви та від'адєктивні іменники. Такі одиниці створюють яскраву образну систему твору, одразу наклавши певну характеристику на персонажа, чим пришвидшують перебіг подій у тесті, скоротивши текстову частину.

Важливу особливість зазначеної групи гіпонімів становить наявність сленгових одиниць: *ботан-очкарик* (4, с. 8), *ботан-заучка* (4, с. 11), *зараза* (58, с. 21), *здихляк* (53, с. 12), *класний* (91, с. 10), *крутий* (53, с. 9), *пеньок* (4, с. 37), *реальний* (53, с. 7), *тугодум* (3, с. 42), *тупий* (95, с. 7). Особливістю аналізованих лексем постає відносно широкий ряд одиниць, що репрезентують оцінку розумових здібностей. Тлумачимо таку специфічну рису тим, що розумова праця посідає чільне місце в житті дитини, отже, ступеню та потенціалові залучення розумових здібностей надана критична оцінка.

Оцінюваними вважаємо й сленгові одиниці, що передають семантику дії, напр.: *видрипуватися* (53, с. 8), *вимахуватися* (58, с. 7), *відтарабанити* (53, с. 7), *втокмачити* (53, с. 16), *втулити* (53, с. 8), *гальмонути* (1, с. 28), *жерти* (53, с. 7), *зависати* (1, с. 28), *замахувати* (4, с. 58), *зубрити* (37, с. 6), *перти* (95, с. 7), *приколюватися* (53, с. 8), *пхатися* (58, с. 8), *ржати* (4, с. 36), *сікти* (53, с. 129), *скачати* (1, с. 28), *стібатися* (53, с. 8). Наведені одиниці можуть слугувати підтвердженням думки про широку репрезентацію слів на позначення оцінки розумових здібностій. Навіть серед лексем на позначення виконуваних дій наявна підгрупа таких одиниць: *втокмачити* (53, с. 16), *гальмонути* (1, с. 28), *зависати* (1, с. 28), *зубрити* (37, с. 6), *сікти* (53, с. 129). Утім, фіксуємо подекуди й синонімію на позначення дій, пов’язаних з вихваляннням, та дій, пов’язаних з насмішкою. Наявніть таких слів апелює до дискурсивної категорії оцінки та експресивності, що яскраво увирізнені у творах для дітей.

Дитяча література містить також сленгові одиниці у групі гіпонімів з диференційною семою «результат діяльності»: *баста* (3, с. 12), *блін* (4, с. 70), *брейк* (58, с. 38), *в натурі* (53, с. 7), *карочє* (53, с. 129), *суперово* (1, с. 31), *фітлі-мітлі* (37, с. 61), *чікі-пікі* (53, с. 129). Напр.: *– Тільки ти мені спочатку гарнесенько розкажеш про ваші фітлі-мітлі. – Розігнався! Шмарклі втри, ага* (37, с. 61). Такі лексеми мають здебільшого оцінний характер з позитивною або негативною конотацією та вербалізовані в персонажному мовленні, що

сприймаємо як реалізацію дискурсивної категорії адресованості. Позаяк, саме в такий спосіб текст може бути сприйнятий дитиною як близький до власного життя, а герой твору – як друг, а не наставник. У такий спосіб полегшена авторська мова: автор ніби вивищений над персонажним дискурсом та може транслювати поради, висновки тощо.

Отже, гіперо-гіпонімічні відношення лексем з інтегральною семою «індивид», домінантні в словниковому запасі дитини, мають ієрархічний характер внутрішньої структури та уможливлюють чітке семантичне й експресивне розмежування одиниць у свідомості реципієнта, збагативши сприйняття загальних процесів та нових слів. Домінанування слів на позначення понять найближчого оточення дитини мотивуємо потребою тексту бути зрозумілим дитині та викликати емпатію. Поряд зі зрозумілими дитині лексемами можуть бути використані нові, які мають бути пояснені юним читачам.

Численними одиницями представлений також гіперонім «тварина». Диференційними семами тут постають «місце перебування», «розмір» та «ступінь соціалізації». Приміром, широко унаочнена група гіпонімів з диференційною семою «водне середовище»: *акула* (1, с. 37), *восьминіг* (1, с. 39), *дельфін* (42, с. 6), *краб* (42, с. 15), *крокодил* (54, с. 46), *мальок* (15, с. 17), *медуза* (42, с. 11), *морський коник* (41, с. 14), *омар* (1, с. 11), *осетер* (42, с. 18), *риба* (15, с. 16), *риба-голка* (42, с. 11), *риба-меч* (42, с. 15), *рибка* (55, с. 27). Варто зазначити, що найбільша за частотністю вживань лексема в цій групі – «риба», що пов’язуємо з нейтральним значенням цієї одиниці та можливістю накласти таке означення на будь-яку подію, трансльовану у творі.

Поширеними також є гіпоніми з диференційною семою «домашні тварини»: *кіт* (52, с. 13), *кішка* (54, с. 23), *котик* (69, с. 28), *котяра* (52, с. 22), *кошеня* (16, с. 4), *пес* (15, с. 3), *песик* (55, с. 4), *собака* (1, с. 44), *цуценя* (1, с. 26). Слід зазначити, що така група не різноманітна, загалом її формують дві семеми: «кіт» і «собака», представлені варіативими одиницями на позначення демінутивності та аугменативності. Розуміємо це так, що класичними, на

погляд авторів та у свідомості дитини, є ці дві тварини, в різних текстах для дітей відсутні спроби подати хижаків, ссавців, плазунів тощо як домашніх тварин через провідну виховну мету. Водночас наявна тенденція до тлумачення того, де комфортно перебувати кожному виду тварин. Як-от, у тексті Є. Завалій «Місія «Порятунок»: Ведмеді», де наявна оповідь від першої особи – ведмедиці Христі. Напр.: *Тоді-то я і зрозуміла, що ми знову в моїх любих Карпатах* (41, с. 27).

Численною є також група з диференційною семою «свійські тварини», що представлена такими лексемами: *вівця* (54, с. 22), *віслюк* (54, с. 23), *гусак* (15, с. 2), *гуска* (15, с. 2), *качка* (91, с. 6), *квочка* (15, с. 12), *кінь* (69, с. 17), *коза* (40, с. 6), *корова* (69, с. 18), *корівка* (68, с. 4), *кролик* (54, с. 6), *курка* (40, с. 5), *курка-мандрівниця* (15, с. 35), *курча* (15, с. 2), *курчатко* (15, с. 3), *півень* (54, с. 23), *поні* (32, с. 12), *свиня* (54, с. 23), *страус* (48, с. 11) тощо. Найчастіше такі номени використані для ототожнення дійсності, відтвореної в тексті, та навколишньої дійсності дитини. Це одиниці, що становлять базовий словниковий запас та являють собою добре знайомі дитині явища дійсності, що пояснює їхню продуктивність у художньому тексті.

Однією з найпоширеніших груп гіпонімів є одиниці з диференційною ознакою «дикі тварини»: *бегемот* (1, с. 14), *білі ведмеді* (41, с. 7), *білка* (72, с. 3), *білченя* (72, с. 37), *борсук* (72, с. 3), *борсучище* (72, с. 7), *бурі ведмеді* (41, с. 5), *ведмедиця* (69, с. 17), *ведмідь* (9, с. 3), *вовчисько* (32, с. 4), *єнот* (32, с. 10), *заєнька* (68, с. 18), *заєць* (72, с. 34), *зайченятко* (32, с. 4), *зайчик* (32, с. 22), *звір* (91, с. 16), *зебра* (1, с. 46), *зубр* (9, с. 3), *їжак* (91, с. 15) *кажан* (9, с. 12), *лев* (52, с. 5), *левеня* (52, с. 5), *лис* (32, с. 4), *лисиця* (68, с. 22), *лисичка* (69, с. 29), *носоріг* (1, с. 21), *слон* (1, с. 11), *тигр* (54, с. 32) тощо. Пор.: *Там, певно* ***вовчисько*** *зубатий, а може,* ***ведмідь*** *кошлатий, а чи бодай* ***лис*** *хитрющий* (32, с. 6); *Я належу до родини* ***бурих ведмедів*** *і народилася в Карпатах* (41, с. 4). Аналізовані гіпоніми з диференційними семами «домашні тварини», «свійські тварини» та «дикі тварини» мають спільну диференційну сему «ступінь соціалізації», тобто носії таких лексем різняться ставленням

людей до них. Таку особливість часто відбито в персонажному дискурсі через присутність у текстах персонажа-людини. За наявності гіпонімів з диференційною ознакою «дикі тварини» найчастіше людина в тексті відсутня або згадана схематично. Прикладом може послугувати фрагмент з твору К. Міхаліциної «Хто росте у лісі»: *– Дядьку борсуче, а звідки ви знали, як пожежу гасити треба? – запитав заєць. – Бо мама добре нас, борсучат, навчила, як з вогнем обходитися. Ще б* ***людей*** *підівчити, щоб не палили багаття, де не слід... – Як оце в полі? – Авжеж! Ну спалять суху траву – і що з того доброго? А скільки нашого брата покалічать? А що родючий шар ґрунту за вітром пустять хто про це думати буде? Ет!.. Важко те думання дається, ніде правди діти. Інколи за нього й шишкою в носа дістати можна, – підморгнув борсук білкам. – Але без думання в цьому світі ніяк. Інакше і світу, гляди, не залишиться* (72, с. 35).

Часто автори використовують гіпоніми з диференційною семою «птахи»: *баклан* (1, с. 12), *голубонька* (69, с. 15)*, горобець* (32, с. 8), *горобчик* (15, с. 9), *журавель* (69, с. 15)*, зозуля* (54, с. 23), *ластівкою* (15, с. 17), *лебідь* (55, с. 33), *очеретянка* (72, с. 29), *павич* (72, с. 25), *папуга* (1, с. 24), *перепел* (1, с. 12), *птаха* (15, с. 7), *пташка* (68, с. 16), *птиця* (15, с. 14), *сова* (1, с. 44), *сойка* (15, с. 7), *соловейко* (42, с. 32), *сорока* (72, с. 34), *чапля* (1, с. 4), *чапелька* (1, с. 5) тощо. Подекуди фіксуємо гіпоніми, об’єднані диференційною семою «плазуни»: *вуж* (72, с. 29), *жаба* (1, с. 10), *змій* (68, с. 12), *змія* (1, с. 39), *трав’яна жаба* (72, с. 29) тощо. Незначна представленість у групи гіпонімів з диференційною семою «гризуни»: *бабак* (9, с. 12), *миша* (72, с. 29), *мишка* (15, с. 26) тощо.

Проаналізований матеріал свідчить, що здебільшого автори творів для дітей уводять до своїх текстів саме лексему «мишка», позаяк вона становить 57% від усієї групи. Пояснюємо таку частотність уживання традицією (можемо спостерігати таку лексему в текстах класичних українських казок), а отже й звичністю персонажа для сприйняття дитини й дорослого, що можемо

визначити як вияв дискурсивної епістемічної стратегії та реалізації жанрово-стилістичних дискурсивних категорій загалом.

Достатньо представленою є група «комахи»: *бджола* (69, с. 24), *джміль* (9, с. 12), *дощовий черв'як* (72, с. 1), *жук* (1, с. 42), *комаха* (41, с. 6,), *метелик* (32, с. 12), *павучище* (68, с. 18), *тарган* (54, с. 3), *тарганець* (68, с. 18), *хробак* (15, с. 20), *цвіркун* (69, с. 23), *черв'як* (40, с. 8), *черв'ячок* (54, с. 6), *хрущ* (69, с. 19) тощо. Домінанта тут належить одиницям «бджола» та «джміль», що асоціюємо з усталеністю таких персонажів у літературі. Варто зазначити, що такі одиниці вживають у дитячій літераурі на позначення протагоністів.

Мало представленими в літературі для дітей є одиниці з диференційною семою «вимерлі тварини»: *динозавр* (68, с. 4), *тиранозавр* (68, с. 20) тощо. Такі одиниці постають у творах лише через жанрову й тематичну специфіку тексту.

Невелику за кількістю й частотою вживання групу становлять лексеми з диференційною семою «вигадані тварини»: *дракон* (55, с. 19), *жук-моріжук* (1, с. 42), *куркакрук* (15, с. 12), *монстр* (1, с. 37), *синя птаха* (15, с. 32) тощо.

Отже, гіперо-гіпонімічні відношення лексем з інтегральною семою «тварина» одні з найчисленніших у текстах для дітей. Такі одиниці часто складають основу мовно-виражальних засобів. Пов'язуємо це з намаганням авторів ектраполювати людську поведінку, розширити коло персонажів та подій у текстах, тобто актуалізувати стратегію сугестії.

Одним з найчисельніших в літературі для дітей є гіперонім «природа», представлений різноманітними гіпонімічними групами. Фіксуємо зокрема об'єднання з диференційною семою «фрукти та ягоди»: *апрус* (15, с. 38), *бруслина* (72, с. 19), *виноград* (67, с. 5), *вишня* (67, с. 5), *грушка* (15, с. 7), *малина* (15, с. 7), *малинник* (72, с. 29), *ожина* (67, с. 5), *ожинник* (72, с. 11), *плід* (72, с. 29), *полуниця* (68, с. 10), *слива* (68, с. 15), *смородина* (15, с. 7), *суниця* (67, с. 5), *черешня* (70, с. 5), *чорничний* (91, с. 12), *шипшина* (72, с. 29), *яблуня* (15, с. 40), *ягода* (41, с. 6) тощо. Група представлена нечисленними одиницями та наявна в текстах нечасто. Такі одиниці асоційовані з процесом споживання їжі та представлені як візуально-смаковий образ. Напр.: *Мама купила* ***стиглих,***

медових черешень, *і тепер Наталочка сиділа на черешневих кісточках, мов принцеса на горошині* (70, с. 25).

Виділяємо також групу гіпонімів «овочі»: *буряк* (85, с. 40), *зелена цибулька* (85, с. 104), *капуста* (93, с. 49), *капустяний* (37, с. 9), *картопля* (79, с. 55), *морква* (93, с. 49), *морквина* (37, с. 10), *огірки-помідори* (46, с. 95), *перець* (70, с. 6), *помідор* (37, с. 240), *ріпа* (85, с. 23), *часник* (25, с. 5). Варто зазначити, що аналізована група лексем подекуди вступає в контекстуальні антонімічні відношення з попередньою, що можемо пояснити суб'єктивним сприйняттям категорії «смак» серед дітей, асоційованим з позитивною конотацією в першій групі та негативною в другій. Напр.: *– Тьху! Іди вже. Може, отямишся, то приходь уночі з заступом, чув? Копати будемо.*

– А що копати, га? – спробував уточнити Акулій. – Якщо картоплю, то я відмовляюся. ***Кавуни – копатиму, картоплю – вибачайте, нема дурних*** (37, с. 93).

Численними одиницями на позначення різноманітних семантичних підгруп представлена група гіпонімів, об'єднана диференційною семою «рослини»: *бадилля* (72, с. 29), *барвінок* (69, с. 24), *будяк* (15, с. 35), *бузок* (67, с. 5), *бур'ян* (15, с. 7), *вічнозелений* (72, с. 21), *водоросль* (1, с. 13), *волошка* (69, с. 10), *дзвіночок* (69, с. 10), *зелень* (41, с. 6), *зерно* (15, с. 10), *квасоля* (69, с. 10), *квіти* (72, с. 9), *квітки* (69, с. 6), *квітник* (69, с. 10,), *колосок* (72, с. 37), *комиш* (1, с. 4), *конвалія* (69, с. 24), *конюшина* (15, с. 44), *кропива* (15, с. 29), *кукурудза* (15, с. 10), *кульбабки* (67, с. 5), *кущ* (15, с. 7), *листочки* (72, с. 15), *листя* (67, с. 5), *лишайник* (72, с. 9), *лопух* (15, с. 42), *льон* (69, с. 18), *матіола* (69, с. 10), *мох* (72, с. 9), *мох дубовий* (72, с. 9), *мохівник* (72, с. 9), *м'ята* (69, с. 10), *нарцис* (69, с. 24), *насінина* (72, с. 15), *папороть* (72, с. 11), *патичок* (72, с. 9), *плющ* (32, с. 12), *пшениця* (69, с. 18), *пшоно* (15, с. 22), *ряска* (1, с. 48), *сіно* (15, с. 30), *сонях* (67, с. 5), *соняшник* (69, с. 10), *стерня* (72, с. 29), *сухостій* (72, с. 29), *трава* (1, с. 13), *травинка* (72, с. 9), *травичка* (41, с. 32), *троянда* (15, с. 29), *тюльпани* (69, с. 24), *фіалки* (67, с. 5), *чагарник* (72, с. 29) тощо.

Окремо можна виділити групу гіпонімів, об'єднаних диференційною семою «дерево»: *акація* (1, с. 17), *береза* (69, с. 6), *бук* (72, с. 11), *верболоз* (15, с. 35), *верховіття* (72, с. 3), *вільха* (72, с. 15), *гілка* (16, с. 21), *гілочка* (72, с. 11), *гілля* (72, с. 7), *горішок* (72, с. 15), *граб* (72, с. 11), *дерев'яніти* (72, с. 13), *дерево* (9, с. 22), *деревина* (72, с. 5), *дупло* (1, с. 8), *живиця* (72, с. 7), *кора* (72, с. 7), *корінець* (72, с. 37), *ліщина* (15, с. 12), *модрина* (72, с. 21), *осика* (72, с. 15), *пагін* (72, с. 13), *сосна* (72, с. 21), *сосновий* (72, с.7), *стовбур* (15, с. 8), *сучок* (72, с. 9), *тополя* (1, с. 54), *хвоїнка* (72, с. 7), *шишечка* (72, с. 15), *шишка* (72, с. 3), *шишковий* (72, с. 7), *ялина* (72, с. 3), *ялинка* (16, с. 19) тощо. Акцентуємо увагу на тому, що групи з диференційними семами «рослина» і «дерево» наповнені й лексемами із загальним значенням (*береза* (69, с. 6), *горіх* (15, с. 7), і термінологічними одиницями (*гіпнум* (72, с. 9), *цикорій* (72, с. 37).

Частотною є група гіпонімів, об'єднаних диференційною семою «природні явища»: *вітер* (72, с. 15), *вогонь* (72, с. 29), *вода* (41, с. 21), *водичка* (41, с. 7), *грім* (32, с. 14), *дощ* (1, с. 55), *злива* (15, с. 36), *полум'я* (72, с. 29), *туман* (32, с. 14), *бурульки* (67, с. 5), *замети* (9, с. 8), *заметіль* (16, с. 19), *зима* (91, с. 3), *лід* (41, с. 7), *літо* (72, с. 19), *осінь* (72, с. 25), *сніг* (67, с. 5), *сплячка* (72, с. 13), *хуртовина* (16, с. 25), *цвісти* (72, с. 25). Такі групи одиниць не урізноманітнені лексемами, що пояснюємо вузьким семантичним спрямуванням, однак активне вживання одиниць на позначення різних стихій та сезонів можемо вмотивувати прагненням зобразити довкілля дитини й ті феномени, які вона спостерігає щодня.

У контекстуальні антонімічні відношення найчастіше вступають гіпонімічні ряди з диференційними семами «частина суші» (*берег* (32, с. 12), *галявина* (72, с. 29), *гора* (41, с. 4), *ґрунт* (72, с. 34), *долина* (69, с. 18), *земля* (15, с. 3), *лан* (1, с. 12), *ліс* (91, с. 16), *місто* (48, с. 10), *острів* (41, с. 29), *пагорб* (15, с. 12), *пляж* (48, с. 10), *поле* (40, с. 7), *пригірок* (72, с. 7), *рів* (72, с. 34), *сад* (15, с. 29), *садочок* (15, с. 7), *скеля* (72, с. 29), *узлісся* (72, с. 11) та «водне середовище» (*басейн* (84, с. 18), *болото* (1, с. 53), *гідропарк* (48, с. 9), *дно* (1, с. 8), *затон* (84, с. 18) *калюжа* (15, с. 28), *море* (1, с. 10), *озеро* (48, с. 10),

океан (32, с. 12), *піна* (1, с. 41), *плесо* (1, с. 53), *ріка* (68, с. 4), *річка* (72, с. 21), *течія* (41, с. 25), *хвиля* (32, с. 14). Характер такої антонімії зазвичай виявлено як слова-конверсиви. Напр.: *Ех, козаче, хіба не знав ти, що як* ***у морі*** *три роки, то* ***на землі*** *тридцять минає?* (42, с. 16); *Але для когось* ***море*** *– це просто багато* ***води****. Більше, ніж у* ***ставку*** *чи* ***річці****, можна далі запливати й глибше пірнати. Дехто ж узагалі* ***води*** *боїться: солона* ***вона*** *чи прісна, в* ***морі*** *вона чи в* ***озері, калюжі, ночвах*** *– нема різниці* (48, с. 10).

Представлені також гіпоніми, об'єднані диференційною семою «астрономічні явища»: *небо* (1, с. 55), *пломінчик* (72, с. 35), *промінь* (1, с. 7), *сонце* (72, с. 3), *сонечко* (15, с. 4) тощо. Така група лексем становить найзагальніші слова на позначення предметів, наявних у повсякденні дитини.

Нечисельною є група гіпонімів з диференційними семами «наземні явища»: *грязюка* (38, с. 49)*, каменюка* (38, с. 241), *камінець* (15, с. 9), *камінчик* (15, с. 20), *каміння* (93, с. 78), *пилок* (72, с. 25), *пилюка* (15, с. 21), *пісок* (82, с. 51); «частина організму»: *луска* (93, с. 80), *пазуха* (38, с. 163), *пазурі* (93, с. 107), *панцир* (72, с. 13), *пір'їна* (72, с. 9), *пушок* (15, с. 47); «форма співіснування»: *паразит* (37, с. 114), *симбіоз* (72, с. 9); «істота»: *організм* (72, с. 9), що пояснюємо стилістичною забарвленістю (*симбіоз* (72, с. 9), *організм* (72, с. 9), або відсутністю зацікавленості в певній групі лексем (*камінчик* (15, с. 20), *пилок* (72, с. 25). Нові лексеми у текстах пояснено засобами чужого мовлення в АМФ монолог у невимовленій формі, що оприявлює дискурсивну категорію спрощеності. Напр.: *На патичках огорожі сизими бородами стовбурчився МОХ ДУБОВИЙ. Той іще хитрун! Адже насправді він не мох, а лишайник – дивний такий організм, у якому міцно переплелися гриб та водорість. І їм найкраще живеться разом. Тому що в них* ***симбіоз, співіснування*** *– так пояснила колись борсукові мама. А вона в нього була вели-и-икою рослинознавицею!* (72, с. 9).

Утім, серед гіпонімів з диференційною семою «частина організму» наявні поодинокі сленгові одиниці на позначення голови як частини тіла: *довбешка* (95, с. 5), *макітра* (53, с. 8), *фейс* (3, с. 38), що підтверджує думку

про важливість розумових здібностей дитини, оскільки їм приділено багато уваги та надана суттєва оцінка.

На периферії між семантикою гіперонімів «природа» й «місто» перебувають лексеми з диференційною семою «результат діяльності»: *багаття* (72, с. 35), *віночок* (15, с. 46), *віск* (72, с. 21), *крижина* (41, с. 7), *мілина* (1, с. 37), *гніздо* (72, с. 25), *мурашник* (72, с. 29), *нірка* (72, с. 29), *снігова кулька* (16, с. 19), *сніговик* (68, с. 10) тощо. Як продукт дії персонажів, такі лексеми найчастіше оприявлені в КМФ динамічний опис. Напр.: *– Йо-хо-ко! Це вистрибнули з-за рогу біла курка з рябими курчатами. Сюрприз! Нарвали заздалегідь барвінку, сплели* ***віночок*** *– заквітчали ним чорну-чорну курку* (15, с. 46).

В антонімічні відношення з гіперонімом «природа» переважно вступає гіперонім «місто», унаочнений в текстах для дітей такими гіпонімами:

- група одиниць із диференційною семою «транспорт»: *автівка* (68, с. 13), *велик* (68, с. 22), *вітрило* (32, с. 6), *гондола* (68, с. 14), *колесо* (15, с. 4), *машина* (72, с. 13), *трамвай* (1, с. 22) тощо;

- гіпоніми, об’єднані диференційною семою «урбаністика й ландшафт»: *адреса* (32, с. 16), *будиночок* (68, с. 14), *бульвар* (1, с. 11), *вулиця* (41, с. 22), *ґанок* (15, с. 10), *дворик* (52, с. 10), *дорога* (69, с. 19), *друкарня* (91, с. 21), *кладка* (15, с. 9), *крамниця* (68, с. 10), *курорт* (15, с. 9), *лабіринт* (16, с. 11), *лікарня* (15, с. 47), *мур* (32, с. 12), *паркан* (15, с. 7), *площа* (16, с. 27), *пляж* (1, с. 47), *погріб* (15, с. 26), *подвір’я* (15, с. 4), *посадкова смуга* (15, с. 20), *проспект* (16, с. 27), *пульмонологічне відділення* (15, с. 47), *спортивний зал* (15, с. 28), *стайня* (15, с. 7), *ферма* (91, с. 3), *фонтан* (15, с. 14), *фортеця* (32, с. 18), *церква* (69, с. 19), *цирк* (32, с. 18), *школа* (40, с. 5) тощо;

- одиниці, пов’язані диференційною семою «територія»: *місто* (68, с. 10), *містечко* (72, с. 15) тощо;

- група гіпонімів з диференційною семою «технології»: *антенка* (15, с. 22), *екран* (15, с. 18), *есемеска* (15, с. 21), *інтернет* (32, с. 16), *мегабайт* (32, с. 16), *мобілка* (15, с. 18, 40, с. 6), *мобільчик* (40, с. 6), *планшет* (1, с. 28), *сайт*

(32, с. 16), *сигнал* (15, с. 22), *смартфон* (1, с. 33), *телефон* (15, с. 18), *телефонувати* (15, с. 18) тощо;

- гіпоніми з диференційною семою «елементи побуту»: *білизна* (16, с. 15), *блюдечко* (16, с. 5), *відерце* (16, с. 15), *годинник* (15, с. 4), *гумка* (15, с. 18), *гудзик* (15, с. 5), *драбина* (15, с. 7), *ковдрочка* (91, с. 16), *мисочка* (16, с. 5), *мотузка* (15, с. 20), *обгортка* (16, с. 9), *ошийник* (16, с. 23), *пакет* (16, с. 7), *парасолька* (68, с. 18), *прищіпка* (16, с. 15), *пружинка* (15, с. 36), *ремінець* (15, с. 4), *розетка* (40, с. 7), *табличка* (15, с. 7), *тарілка* (16, с. 27), *фартух* (15, с. 21), *шнур* (40, с. 7), *шнурок* (16, с. 19), *шолом* (15, с. 12), *щітка* (91, с. 14) тощо;

- група гіпонімів з диференційною семою «іграшка»: *воланчик* (15, с. 24), *вуглинка* (15, с. 7), *жердина* (15, с. 36), *значок* (15, с. 4), *лижа* (15, с. 42), *машинка* (15, с. 4), *міні-лижа* (15, с. 42), *санчата* (16, с. 27), *скакалка* (15, с. 20), *скельце* (15, с. 32), *сьорф* (15, с. 43), *тренажер* (15, с. 28), *турбо-волано-пришвидчувач бігу* (15, с. 25) тощо;

- гіпоніми з диференційною семою «матеріал»: *тканина* (91, с. 16), *фанера* (16, с. 19), *цегла* (15, с. 8), *чорнило* (91, с. 12), *шифер* (15, с. 43) тощо.

Можемо пояснити трактування одиниць як антонімічних наявною в суспільстві дихотомією «природа – місто» та прагненням авторів унаочнити цю дихотомію. Наприклад: *Ними можна потрапити в будь-яку крапку* ***міста***, *можна дістатися й за місто,* ***у ліс і навіть далі*** (37, с. 170). *– Вихрись, завихряйся, вези – не брикайся!.. Вихрись, завихряйся, вези – не брикайся!.. – раз по раз вигукувала Соня, і вітер, радий старатися, ніс їх із Чу десь* ***понад містом****, а потім уже й понад соковитим зеленим шатром* ***лісу*** (38, с. 43).

Варто зазначити, що подекуди одиниці на позначення гіперонімів «місто» й «природа» органічні й не контрастують в створеній для дітей мовній картині. Наприклад: *Таж-ж-ж то вишні цвітуть!* ***Бож-же ж наш, скільки вишень? – загуділи хрущі****. - …. Тільки Марійка нічого не казала. Вона дивилася, як у небі ясніє Чумацький Шлях, і думала про те, куди ж веде він? Чи до*

зірочок, що загоряються, наче ***свічечки в церкві?*** *… Бо коли є* ***дорога,*** *то кудись вона веде, і, мабуть же, треба йти по ній* (69, с. 19).

Виокремлюємо також гіпоніми з диференційною семою «місце проживання»: *барліг* (9, с. 6), *буда* (15, с. 8), *гніздо* (1, с. 8), *гніздечко* (9, с. 8), *двері* (16, с. 25), *дім* (32, с. 14), *дупло* (1, с. 9), *житло* (91, с. 3), *зала* (67, с. 5), *земля* (1, с. 9), *килимок* (16, с. 21), *клітка* (15, с. 40), *коридор* (52, с. 8), *котохатка* (16, с. 20), *кубло* (72, с. 29), *курінь* (15, с. 7), *курник* (15, с. 2), *ліс* (41, с. 5), *нірка* (52, с. 11), *нора* (9, с. 18), *однокімнатна клітка* (52, с. 5), *палац* (67, с. 5), *пекло* (41, с. 35), *під'їзд* (16, с. 5), *підлога* (16, с. 21), *пологовий будинок* (1, с. 9), *сідало* (15, с. 2), *спальня* (52, с. 14), *стеля* (16, с. 21), *сховок* (72, с. 29), *халабуда* (15, с. 32), *хатка* (16, с. 17), *шатро* (15, с. 8) тощо. Варто зазначити, що автори часто вдаються до зумисного вживання лексем у невластивих їм контекстах. Приміром, утворене за аналогією «вільні місця» словосполучення «вільні гілки» поєднує контекст гіпонімів «природа» та «місто»: *Де тут вільні гілки? Де хатки на дереві?* (15, с. 8). Така аналогія виконує розважальну функцію та розвиває лінгвістичну компетенцію дитини за умови прочитання тексту разом з дорослим.

Специфічно представленим у текстах творів для дітей є гіперонім «темпоральність» з інтегральною семою «час». Варто зауважити, що аналізовані одиниці здебільшого позначають абстрактні часові проміжки. До складу аналізованого гіпероніма входять гіпоніми, об'єднані диференційною семою «частина дня»: *вдень* (1, с. 45), *вранці* (41, с. 32), *зранку* (15, с. 17), *одного ранку* (40, с. 8), *опівночі* (42, с. 31) тощо.

Представлена також група гіпонімів з диференційною семою «сезон»: *весною* (16, с. 5), *влітку* (9, с. 11), *наприкінці літа* (15, с. 20), *осінній* (37, с. 70), *узимку* (72, с. 29), *навесні* (9, с. 5) тощо. Менш представлені групи, об'єднані диференційною семою «місяць»: *січень* (41, с. 4), *січень-березень* (41, с. 4); та «майбутнє»: *через два тижні* (41, с. 4), *через місяць* (41, с. 4).

Гіпонімічна парадигма є однією з найважливіших категорій, що формує лексичну систему художніх творів для дітей. Наявність таких відношень

сприяє спрощеному розкриттю значень слів. Словник творів відбиває також зв'язок гіпонімічних відношень із синонімічними. Наприклад, лексема *батько* (52, с. 6), входить до синонімічної пари *батько* (69, с. 8) – *татко* (68, с. 6), й водночас є гіперонімом синонімічних одиниць *батько-лев* (52, с. 5), *Ваша Татусевосте* (54, с. 9).

Найчастіше базовими критеріями типологізації синонімічних одиниць є: лексичне значення, структура, етимологія. Ураховуючи ці критерії, виділено такі різновиди синонімів: 1) лексичні; 2) словотвірні; 3) синтаксичні (структурні). Лексичні синоніми – слова різні за звучанням і написанням, але близькі або тотожні за значенням. Простежуємо функціювання таких пар лексичних синонімів, як позичена лексема та самобутнє українське слово: *вертикальний* (38, с. 265) – *прямовисний* (37, с. 120), *візитер* (25, с. 10) – *гість* (79, с. 63), *натураліст* (47, с. 164) – *природолюб* (93, с. 226), *натуральний* (3, с. 11) – *природний* (79, с. 146). Напр.: *А ще далі, там, де він закінчувався, височіла* ***прямовисна*** *круча* (37, с. 120); *Літак мчав* ***вертикально*** *вниз, і Гарбузяник побачив у вікні під собою темну покрівлю дерев* (38, с. 265).

У текстах творів для дітей фіксуємо й словотвірні варіанти – слова близькі або тотожні за значенням, які мають відмінності на рівні словотворення. Це такі синонімічні пари: *тато* (55, с. 23), *татко* (32, с. 4,), *Ваша Татусевосте* (54, с. 9); *мама* (40, с. 7), *мама-квочка* (15, с. 9), *мамуня* (54, с. 23), *мати* (41, с. 16), *матінка* (41, с. 8); *дядечко* (72, с. 37), *дядько* (72, с. 35), *дядя* (55, с. 26); *сестра* (41, с. 22), *сестричка* (15, с. 17).

Серед сучасних творів для дітей зафіксовано й антонімічні відношення між одиницями, які протиставлені за такими ознаками: слова, що виражають протилежну спрямованість дій, ознак та властивостей. В антонімічні відношення вступають різнокореневі слова: одиниця *«природа»* входить до контекстуально антонімічної пари *«природа – місто»* й одночасно є гіперонімом контекстуально синонімічних слів *вода* (41, с. 21), *ліс* (91, с. 16). Антоніми допомагають глибше сприймати будь-яке явище, поняття, предмет при зіставленні чи протиставленні.

Висновковуємо, що родо-видова система – найрепрезентативніше свідчення системності парадигми лексики творів для дітей. Загалом зафіксовано близько тисячі лексем-прикладів гіперо-гіпонімічних відношень. Як представники здебільшого узусного шару лексики, такі слова активно вступають в синонімічні та антонімічні відношення. Лексична система, навна в художніх текстах для дітей, оприявлює дискурсивну категорію емерджентності, що являє собою набагато більше, ніж сукупність її складників. Організація лексики сприяє також вербалізації категорії спрощеності через наявність пояснень до нових використаних одиниць та актуалізацію стратегії сугестії. У такий спосіб вербалізовані також конститутивні, жанрово-стилістичні категорії аналізованого дискурсу, оскільки лексика виконує важливу роль для відбиття жанрових особливостей тих чи тих творів та їхньої цілісності загалом.

3.2. Епітет як найпоширенішій стилістичний засіб у художньому дискурсі для дітей

Одним з найчастотніших за вживанням у сучасній літературі для дітей тропом на сьогодні постає епітет, оскільки це виразний засіб, заснований на виділенні якості, ознаки описуваного явища, оформленого як атрибутивного слова або словосполучення. Епітет становить лексико-синтаксичний троп (оскільки в реченні він слугує означенням (*Вирішили друзі найперше з* ***наокуляреного*** *дядька Сашка очей не спускати – і не прогадали* (47, с. 23), *З-під балкона лунає* ***багатостраждальний*** *голос атланта-Сергія* (3, с. 31); обставиною (*Сік порскав довкола, брати підстрибували все вище і* ***дико*** *верещали від захвату* (82, с. 7), *Сашко* ***по-змовницьки*** *озирнувся* (3, с. 17) або звертанням (*А може,* ***шановний Верховний Страхополоше****, вона зовсім не проста людська дівчинка, відьмачка?* (60, с. 6), *Чемпіоном України серед юніорів став. Зрозуміло, Олено* ***Паганінівно****?* (3, с. 4); *Так от, слухай далі,* ***розумнику****!* (3, с. 12); *А так почнеться розбірка, щось неприємне спливе, тоді*

– *прощавай,* ***Перша зразкова*** (45, с. 7), який відрізняється необов’язково переносним характером одиниці й обов’язковим емотивним, експресивним значеннями, завдяки яким виражене авторське ставлення до предмета опису. Властивість бути епітетом виникає лише у зв’язку з назвою предмета чи явища, яке він характеризує [4, с. 68]. Отже, ознака, характеризована епітетом, надана з позиції індивідуального сприйняття певного явища, події або персоналії людиною.

Епітет завжди суб'єктивний, він має одночасно й емоційне значення, й емоційне забарвлення. Сучасне мовознавство налічує низку різноманітних класифікацій, які диференціюються складом та ключовими критеріями виокремлення. Переважною основою класифікацій слугують принципи, які відповідають найважливішим сутнісним характеристикам цієї мовної фігури:

а) за ступенем стійкості зв'язку між визначенням і поняттям;

б) за структурно-синтаксичним принципом;

в) за типом семантичних відносин власне характеристики і предмету характеристики у групі епітета;

г) за характером функції епітета [52, с. 282].

Проаналізуймо епітети з позиції виконуваних функцій. Найістотнішою функцією епітета є атенційна – функція привернення уваги до повідомлюваного. Усі епітети так чи інакше привертають увагу до повідомлення, унаочнивши інформативну частину тексту емоційністю та образністю повідомлюваного. Наприклад: *Проте малий не збирався так легко розлучатися з новою іграшкою і його* ***ображене «дяй-дяй-дяй!»*** *раптом переросло у* ***жахливий вереск*** (93, с. 28); *Жовтувато-білий промінь ліхтарика падав дугою на* ***похмурі*** *кам’яні* ***стіни****. Богдан торкнувся каменю пучками пальців, відчув холодну та* ***неприві́тну вологу*** (46, с. 6); ***Густий аромат*** *розлягається навсібіч, струменить угору, до* ***ранкових хмарок*** *та зграйок* ***байдужих до какао голубів*** (19, с. 21).

У дитячих творах атенційна функція часто переходить у візуально-атенційну. Наприклад: ***Червоного Лівого (завше той у якусь халепу вскочить!)*** *невгамовний Бублик загнав до комори — заледве шкарпетон приповз до шафи наступного дня* (17, с. 33); *КОС-МЕ-ТИ-КА* (22, с. 10); *Зюзонька моя* ***лю-у-уба*** *<…> чи ти пи-и-ла?* (53, с. 45); *Руда дівчина намагалася скеровувати рухи велетня:* ***Ти-найдосвідченіший-кит-у-світі-Мірко***! (95, с. 23); *Тоді б ти ніколи не дізналася про наш грандіозний план. Що ж то за план такий –* ***грандіозо-помпозо?*** (3, с. 8).

Специфічною особливістю тексту для дитини є посилення дії художнього засобу за допомогою засобів параграфеміки: використання капіталізації, виділення напівжирним шрифтом, іншим кольором, збільшення кегелю для використаних епітетів (рис. 14)

— Так, іноді можу! — відповів той, що стовбичив трохи нижче. — Але дуже рідко. Це був не той випадок. І взагалі, ти мала думати голосніше, щоб **ЦЯ ТУПА ДРОВИНЯКА** почула!

І тут нижчий пінгвін, розсердившись, затупав ніжками, аж Шафа посунулася в потрібній віхолі бік. **ВІТЕР зрадів,** дмухнув сильніше, і пінгвіни, зойкнувши, але таки зачинивши дверцята Шафи, ринули з гори вниз. «Наче двійко бобслеїстів,» — встиг подумати один із пінгвінів, і за мить Шафа зникла за сніговою завісою.

Звідки пінгвіни знають, хто такі бобслеїсти?

Мабуть, із журналів **ПРО СПОРТ,** що були стосиком складені на дні **СТАРОЇ ШАФИ.** На обкладинці одного з них двоє спортсменів у яскравих шоломах і кумедних костюмах, наче в гімнастів цирку, мчали на санчатах, що більше **скидалися НА РАКЕТУ,** льодовим глибоким жолобом. Знизу картинку трохи затуляв напис:

«Бобслей — спорт сміливих».

Поруч були розкидані журнали про тварин, а один із них якраз розгорнувся на розвороті з імператорськими пінгвінами. Та наразі журнали **здичавіло й загрозливо** пурхали Шафою, пінгвіни несамовито верещали, а сама Шафа долала **КРУТИЙ ВІРАЖ** бобслейного жолоба серед справжніх вболівальників та суцільної метушні змагань.

7

рис. 14

Уживання таких засобів увиразнення тексту може свідчити про спроби заохотити дітей до прочитання тексту через наслідування дитячому мовленню.

Із атенційною функцією пов’язана прагматична, за якою автор того чи того тексту вживає епітет з метою надати описуваному предмету, явищу чи особі власну оцінку [164, с. 134]. Уживання властивого для означуваного предмета епітета уможливлює вплив на емоційний стан і почуття читача. Оцінний компонент епітета може мати позитивну або негативну конотацію. Напр.: *Дивіться, там дійсно стоїть якась* ***підозріла бочка*** (82, с. 9); *Мама тільки зітхнула:* ***двадцять перше століття нервове*** (45, с. 19); *Моя мама – справжня* ***чарівниця-майстриня*** (22, с. 9); *Люто прогарчав хижак, насуваючись на* ***красунчика****-галантерейника* (92, с. 132); *Ти товстенька*

чудова-пречудова *бегемотиця!* (37, с. 200). У текстах для дітей епітети з позитивною і негативною оцінкою є однаково поширеними.

Т. Онопрієнко виділяє інформативну та конструктивну функції епітета. За інформативною функцією епітет становить спосіб повідомлення, отже надає характеристику різних предметів і специфічних рис, сприйманих будь-яким органом почуття й уможливлює поєднання різних аспектів сприйняття. Базисом конструктивної функції є думка про те, що епітет – знаряддя внутрішньої організації тексту, що має взаємозв'язок із багатьма іншими словесними засобами і, разом із ними, становить єдине ціле у функціонуванні всіх особливостей мовленнєвого цілого [114, с. 128–129].

Г. Черемхівка зазначає, що основу експресивності епітета становлять дві функції його вживання: мнемічно-образна та емоційно-інфікувальна [182, с. 94]. Мнемічно-образна функція постає за умови виділення додаткового значення характеризованого поняття. Така функція зумовлена образною природою епітета, за якої в одному понятті об'єднано кілька асоціативних, непрямих значень. Вони заступають ядерне значення поняття, змінюють найближчий контекст тексту, що є одночасно індикатором декодування семантичного навантаження тропа [182, с. 94]. Напр.: *Ну чому, чому вона попхалася в цей* ***страхітливий, непривітний і чужий ліс****?!* (36, с. 5); *Мусив же знати, де є покинута* ***забудова, порожня, моторошина, місцями ще чорна від кіптяви*** *– горіла влітку* (45, с. 8); *І якщо нікуди не звертати,* ***старий та розпечений липневим сонцем асфальт*** *виведе вас на його західну околицю хвилин за тридцять пішої прогулянки* (46, с. 1). У такий спосіб характеризоване поняття набуває повноти значеннєвого навантаження, вплинувши на свідомість читача з різних сторін сприйняття (візуальне, смакове, одоративне, дотикове тощо).

Емоційно-інфікувальна функція епітетів полягає в уможливленні надання суб'єктивної оцінки предмету, людині, події тощо [182, с. 94]. Напр.: *Коли ж вона так* ***схвильовано*** *кудись* ***кличе****, то краще нічого не розпитувати* (82, с. 9); *Хлопці не захотіли грати, бо це був якийсь* ***скривджений футбол***

(47, с. 25); *А наступний ранок – Муркавка так і записала у корабельному щоденнику – був* ***ранком добрих новин*** (81, с. 27). За аналізованої функції епітет надає оцінку, виокремлює та зауважує на тій чи тій рисі описуваного, уможливлює авторський голос у тексті. Зокрема, це й надання описуваним фактам конотації зі знаком «плюс» або «мінус» задля впливу не лише на емоційний стан реципієнта, але й на його судження.

За семантичним принципом виділяємо тавтологічні, пояснювальні й метафоричні епітети [4, с. 69]. Під тавтологічними епітетами трактуємо семантично узгоджені епітети, що акцентують увагу на тій чи тій специфічній рисі означуваного слова. Наприклад: *Ержіка не могла відірвати погляду від* ***далекого горизонту*** (82, с. 31); *Усе чую – навіть* ***найтихіший шепіт*** *на протилежному боці вулиці* (18, с. 40); *Це справді* ***вражаюче видовище****: шум, піна, бризки* (92, с. 197); *Із-за дверей чути було лише* ***невиразне бубніння*** (3, с. 6). У таких епітетах представлена сема, що дублює істотну прикмету означуваних предметів. Варто зазначити, що такий тип епітетів непоширений у текстах для дітей, що пояснюємо авторським прагненням надихнути читача, розтлумачити, що відбувається, або дати натяк на майбутній перебіг подій замість уточнення наявних в тексті значень.

Такій меті відповідать пояснювальні епітети, які тлумачимо як ті, що констатують ключову прикмету означуваного слова, необов'язково характерну для всього класу слів, до якого він належить, а властиву саме йому. Напр.: *Ведмідь* ***бадьоро чалапає*** *туди-сюди* (61, с. 10); *Як не вгадаєш – то йдеш далі без вечері,* ***човгаючи самотньо****, вночі й під дощем* (92, с. 8); *Є тепер де сховатись від негоди до самої весни. У своїй* ***котохатці сніговій*** (16, с. 25); *Думав* ***сюрприз*** *йому зробити,* ***неприємний*** (45, с. 27). Тлумачимо такі епітети, як ті, що надають означуваному предмету характеристику, невластиву йому досі.

Метафоричні, тобто двопланові, епітети, що відзначають спільні та диференційні ознаки й охарактеризовані семантичною неузгодженістю, порушенням відміченості. Напр.: *Це мій животик заспівав* ***голодну***

пісеньку (22, с. 17); *І за мить шафа зникла за* ***сніговою завісою*** (95, с. 7); *А тоді з хмари* ***нетерпляче посипався*** *дощ* (2, с. 25); *Час від часу хтось із акул високо вистрибував і посміхався* ***зубатою посмішкою*** (81, с. 44). Такі епітети транслюють змінену ознаку: неживі предмети набувають властивостей живої істоти, а тварини – людських властивостей.

Найпоширенішим видом епітета в сучасній українській літературі для дітей є пояснювальний, який уможливлює повніше розкриття рис характеру, ознак події, характеристики предмету й уможливлює гіпотези щодо розвитку подій у реципієнтів твору.

Усталеним на сьогодні є поділ епітетів за ступенем стійкості між визначенням і поняттям на постійні (*За* ***вірну службу*** *даруя я тобі, козаче, печатку* (42, с. 16); *Вони гинули, не піддавшись, не схилившись, лишаючи по собі* ***невмирущу славу!*** (70, с. 81); *Це теж наше рішення, і воно полегшить* ***щире зізнання*** (45, с. 110) й індивідуально-авторські (*Як то деколи у* ***звірячому житті*** *все заплутано* (82, с. 34); *Король і Королева сьорбали* ***чай з помідорового цвіту*** (54, с. 29); *Семен похнюплено стояв посеред директорського кабінету й великим пальцем правої ноги колупав дірочку в білосніжному та пухкому* ***хмароліновому килимку*** (37, с. 18); *Отже, слухай сюди,* ***піонер-герой недороблений*** (3, с. 28).

За структурно-синтаксичним принципом виділяємо прості, складні та складені епітети [114, с. 11]. Морфологічно прості епітети можуть бути виражені прикметниками, прислівниками, іменниками або іменниками-прикладками. Напр.: *Озирнувшись навколо, власник* ***войовничих вусів*** *побачив у кімнаті лише трьох переляканих хлопчаків і дівчинку* (3, с. 2); *І що ближче гарненьке, квітуче дівчатко наближалося до наших приятелів, то дужче калатало* ***розбійницьке*** *серце. Він уже бачив її* ***великі вдумливі*** *очі,* ***ніжні*** *вуста і* ***довге лляне*** *волосся, що облягало* ***миловидне*** *личко.* (25, с. 5); Сестра ***зворушено*** *обійняла брата* (29, с. 26); *Гелена* ***полохливо*** *схопила Віра за плече й відтянула подалі* (60, с. 16); *Незнайомець зняв капелюха і* ***ґречно*** *вклонився дітям* (26, с. 16); *Парашутист відчепив парашут і* ***ефектно*** *з'їхав по вітрилі*

вниз (81, с. 24); *Дівчинка кинулася до брата й* ***на радощах*** *поцілувала його в обидві щоки* (26, с. 15); *За нею* ***прожогом*** *кинулися цікаві Форко та Міла* (29, с. 14); *Я навіть до дна не дістала… Тут глибина* ***на сто бобрів*** (82, с. 31); *Це ж він тоді вчасно сповістив, що Чу збираються закинути в Країну Жаховиськ, і своїм* ***диво-мопедиком****, напрочуд схожим на триколісний дитячий велик, домчав її на Велике Жахливе Збіговисько до лісу* (38, с. 32); *Домашній пес-***розтелепа** *загубив? Чи кіт-***роззява***?* (16, с. 23); *Подумаєш,* ***волоцюги-безхатьки*** (45, с. 8) тощо.

Прості епітети становлять одну з найчисельніших груп, представлених у сучасних творах для дітей. Простий епітет лаконічний, зрозумілий і швидко транслює характеристику описуваного. Такий вибір епітетів налаштовує реципієнта на контекст та специфіку динаміки розгортання подій в описуваній мовній ситуації. Очевидно частина аналізованих простих епітетів виконуватиме емоційно-інфікувальну функцію, оскільки передаватиме певну емоцію або стан, який дитина переживатиме впродовж прочитання того чи того фрагменту тексту: розслабленість (***Ліниво*** *проказала Мартіна, помішуючи колоду карт* (82, с. 40); *Між деревами яскравіли гойдалки, каруселі, сковзанки. Від усього цього віяло такою* ***безтурботною*** *радістю* (78, с. 44); радість (***Радісно*** *промовили кілька голів, які визирали з води* (82, с. 20); *Міліціонер* ***вдоволено посміхався*** *собі в вуса, передбачаючи швидке й ефектне захоплення порушника* (37, с. 54); відчай (*Королева* ***розпачливо*** *сплеснула руками* (54, с. 7); ***Пригнічений невеселими думками****, Юрко дістався до «Печерської», пересів на «Палаці спорту»* (45, с. 6); хвилювання (*Пінгвіни* ***несамовито*** *верещали* (95, с. 7); *<…> це вміють лише* ***перепуджені*** *пінгвіни* (95, с. 4); ***Напружена*** *Мартіна не випускала з лап рятувальне коло* (81, с. 33); огиду (*Дівчата* ***гидливо*** *скривилися* (53, с. 12); *Фелікс* ***з відразою*** *глянув на воду* (78, с. 57); захоплення (*Сонця було достатньо, щоб дозріла* ***прекрасна*** *ізабелла* (82, с. 7); *Божечку, що це? – промовила* ***приголомшена*** *Жужіка* (81, с. 31); злість (*І взагалі, ти мала думати голосніше, щоб ця* ***тупа*** *дровиняка почула* (95, с. 7); *Його руді вуса* ***грізно*** *стирчали* (3, с. 2); *Хлопці розсміялися,*

а жінка відповіла ***несамовитим*** *криком* (3, с. 6) тощо. Важливою ознакою епітетів, ужитих з емоційно-інфікувальною функцією, є відносна рівність між епітетами на позначення позитивних і негативних емоцій.

Подекуди простий епітет виконує мнемічно-образну функцію, є засобом конденсації значень (*Ах, бідна моя донечка* ***збанкрутілого короля*** (54, с. 8); *По-перше, ти будеш потрібна на певному етапі. По-друге, ти* ***наполеглива, цілеспрямована*** *й* ***не страхопудна*** (3, с. 8) або зміни семантики (Напр.: ***Пробурмотів*** *Сашко* ***розчаровано*** (3, с. 82); *Треба припинити ці* ***дикунські наскоки на холодильник*** (37, с. 10). Контекст деталізує та конкретизує конотаційні семи одиниць. Напр.: *Усім своїм ратникам прочитали прискорений курс етикету, і вони дуже* ***інтелігентно відхопили*** *від королівства* ***ласий шматочок*** (54, с. 68); ***Гукнув на повну силу легенів,*** *проганяючи* ***липкий страх****, який все одно підступно перехоплював подих і сковував рухи, роблячи їх незграбними* (45, с. 9).

Досить продуктивну групу становлять складні епітети, граматично виражені моделями «прикметник + прикметник + іменник», «прислівник + прикметник + іменник». Напр.: *Великі будинки невдовзі змінилися маленькими. Одноповерхових було більше, і кожен двір потопав у* ***буйній липневій*** *зелені* (45, с.1); *Синій кіт якось затягнув було під черговим вікном* ***особливо сумну мелодію*** (50, с. 29); *Їм було боляче колись, і тепер він чує цей* ***тяжкий віковічний стогін*** (47, с. 16); *Просто до маєтку наближався* ***патлатий лиховісний туман*** (47, с. 34); ***Хрипкуватий скрадливий чоловік*** *говорив голосніше* (47, с. 20).

Зазначені епітети здебільшого виконують мнемічно-образну функцію, позаяк такі епітети в тексті допомагають відтворити цілісну картину, образно змалювавши певні обставини, героїв тексту, вчинок тощо. Наявність епітетів полегшує запам’ятовування тексту через його емоційну забарвленість. У такому контексті пов’язаною з мнемічно-емоційною функцією є візуально-атенційна, за допомогою якої автор стимулює дитячу пам’ять через яскравий візуально-емоційний ряд.

Поодиноко натрапляємо в текстах для дітей на складений епітет. Переважно це розлогі конструкції на позначення мнемічно-образної функції. Напр.: *Понаїхало* ***всіляке*** *рубати* ***дивні*** *дерева:* ***злі не по-нашому***, ***незрозуміло говорящі, з гострими пилами*** (92, с. 6); ***Справжній лиходій із коміксів*** *явно грається* (45, с. 4); *Зате отримав* ***потужний***, ***зовсім не бажаний для дванадцятирічного хлопця батьківський*** *контроль* (46, с. 4); *Увесь* ***подряпаний*** *і* ***обшмаганий гілками***, ***в драному одязі****, зате* ***щасливий*** *і* ***стомлений*** (37, с. 92). Найчастіше в таких конструкціях трансформована ядерна семантика через додаткові значення, які заступають головне, змінюють або нівелюють його, утворивши новий вияв поняття, явища, події чи особи, відображений в образній пам'яті реципієнта. Приміром, у конструкції: *фіри* ***без коней, які плавали під водою*** (92, с. 7), – відбувається часткова заміна значення лексеми «*фіра*» (віз, тобто транспорт, що пересувається наземно та потребує рушійної сили, зазвичай, коней, волів тощо), пояснена епітетами «без коней» та «які плавали під водою». Однак переважна більшість аналізованих конструкцій, які реалізовують мнемічно-образну функцію, розширюють наявне в лексемі ядерне значення. Напр.: ***чоботярських справ*** *майстер* ***другого розряду*** (54, с. 5). Наведений приклад демонструє розширення ядерного значення лексеми «майстер» завдяки нашаруванню конотативних сем, що містяться в конструкціях «чоботярських справ» (додаткова інформація про сферу діяльності) та «другого розряду» (додаткова інформація про кваліфікацію).

Складні та складені епітети об'єднують єдиною назвою «голофразис», який становить словосполучення або речення, утворене як неподільна одиниця, графічно, синтаксично або інтонаційно уподібнена до слова. Голофразис підвищує експресивність епітета та в силу своєї непередбачуваності є дуже виразним [4, с. 70]. Напр.: *І почала ця орда рубати гаї, та так завзято взялася до справи, шо з'явилося прислів'я: «****Аж гай шумить****»* (92, с. 6); *Кажани – це* ***жах, що летить на крилах ночі*** (18, с. 38); *І зчинився* ***такий гармидер, що ховайся!*** (92, с. 6); ***Знав тих казок на три***

торби з гіркою**, пам'ять мав добру, а робити мені все одно було нічого, от і розповідав усяку всячину на всі боки від Чорнодубого Лісу* (92, с. 8); *Вона розуміла, що такій команді і **морський чорт не страшний (82, с. 30).

Погоджуємося з думкою Т. Маклакової, яка зазначає, що тропи, на кшталт епітета й порівняння, розподілені в тексті гармонійніше, ніж інші, які можуть переважати в певній частині тексту, або в поєднанні з іншими тропами утворювати симетрію [94, с. 12–15]. У художніх творах для дитячого сприйняття епітети представлені фактично в кожній частині тексту. Їхнє поширення пояснюємо тим, що такі тропи можна уналежнити до несвідомо вжитих у тексті. Утім, зважаючи на композиційно-мовленнєві форми, помітною є перевага в уживанні епітета в таких КМФ, як опис та розповідь. В описі й роздумі епітети використані для транслювання емоційного ставлення до описуваної дії. Окрім ширшого змалювання контексту, вжиті тропи сприяють динамізму розгортання подій в тексті. Напр.: *Здавалося, в ньому не було нічого особливого: ну, **ледь солодкі, ледь ванільні сухарики**, але ж так було приємно відчувати, як **хрустка скоринка** тане на язику, залишаючи **ніжний післясмак**. Діти, не соромлячись, брали ще і ще, начисто забувши мамині настанови не бути жадібними і не змітати по частунок до останньої крихти. Пані Марта сміялася і жартувала, а **статечний Джузеппе з насолодою показував** Луці й Терезці свої шедеври та **беззастережно ділився** маленькими таємницями **великого ремесла*** (26, с. 42); ***Синя з діркою там, де великий палець. Біла спортивна, з футбольним м'ячем на боці. Тепла зимова, сплетена на дротах з овечої вовни. Рожева з двома смужками, голубою та синьою. Смугаста**, наче зебра. **Маленька з ведмедиками. Трошки більша з машинкою**. І ще кілька різних, **неподібних одна на одну*** (17, с. 5); *Царівна зненацька **млосно** охнула, зблідла, потім почала зменшуватись, **несподівано спритно** крутнулася на задніх лапах – і перетворилася на **небаченої** краси дівчину. Вона стояла й **мило** кліпала на директора школи **довжелезними** віями* (37, с. 282).

Отже, доходимо висновку, що епітет у творах для дітей виконує антенційну функцію, яка часто переходить у візуально-атенційну за допомогою засобів параграфеміки. З атенційною функцією пов’язана прагматична. За нашими спостереженнями, у текстах для дітей епітети з позитивною і негативною оцінкою співіснують в приблизно однаковій кількості. Висновковуємо, що найпоширенішим видом епітета за семантичним принципом у сучасній українській літературі для дітей є пояснювальний, оскільки саме він уможливлює повніше розкриття рис характеру, ознак події, характеристики предмету й уможливлює гіпотези щодо розвитку подій у реципієнтів твору, чим пришвидшує перебіг подій у творі й заохочує дитину до подальшого прочитання твору.

3.3. Порівняння як стилетвірний засіб у художніх творах для дітей

Другий за чисельністю й поширеністю стилістичний засіб у творах для дітей – порівняння. Тлумачимо його як вираз, під яким розуміємо уподібнення одного предмета чи явища іншому за якоюсь спільною їм ознакою. Формальну ознаку порівняння становить наявність компаративної зв'язки, вираженої сполучником або іншим мовним засобом. Однією з найважливіших ознак порівняння як художнього засобу є елемент несподіванки, завдяки якому створено враження новизни.

Порівняння визнане як самостійний об’єкт власне лінгвістичного дослідження [101, с. 59]. Питання належності порівняння до фігур або до тропів досі відкрите: у вітчизняному мовознавстві домінує позиція, що порівняння – це вид тропа, базованого на уподібненні співвідносних понять, а в зарубіжній лінгвістиці порівняння позиціонують як фігуру мови [49, с. 90].

На думку М. Черемисиної, порівняння має чітку синтаксичну структуру: воно повинно містити як суворо обов’язкову частину позицію порівняльного члена, цей компонент може містити окрему синтаксичну позицію показника

порівняльних відношень, виражену словами: *як, точно, немов, подібно, схожий* [181, с. 5].

Науковець О. Мороховський [103, с. 183] висловив погляд щодо приєднання порівняння до інших членів речення. Дослідник зазначає, що з погляду семантичного критерію порівняння становить конструкцію, утворену з двох компонентів: суб'єкта та об'єкта порівняння, що поєднані формальними показниками розумової операції уподібнення, зокрема: *наче, ніби, як, схоже, так само як* тощо. Напр.: ***Двоє спортсменів*** *у костюмах*, ***наче в гімнастів*** *в цирку* (95, с. 7); ***Він*** *не міг бачити їх на смітнику і почувався,* ***наче сам був однією з тих квіток*** (50, с. 23); *З пані Франческою він почувався* ***наче вдома*** (26, с. 31); ***Місяць*** *був круглий та білий,* ***наче свіжий млинець*** (69, с. 21); *Ну! –* ***коротко***, ***наче підганяючи коня***, ***вигукнув*** *чоловік* (3, с. 2); *Думки в голові Боді Майстренка перемішалися, від чого сама* ***голова гула, наче вулик*** (46, с. 9); *Хлопчисько в середньовічному одязі і часто* ***закліпав очима***, ***ніби зібрався заплакати*** (77, с. 49); ***Жили, намагаючись намацати старі добрі часи, ніби можливо до них повернутися*** (92, с. 10); ***Додавав*** *він* ***ніби відповідаючи*** *на слова Їжачихи* (29, с. 16); *Оленка* ***заклала руки за спину*** *й, похнюпившись****, ніби арештант перед судом****, рушила до них* (3, с. 5); ***Вхопили білого*** *з обох кінців – і* ***витріпали, як хідничок*** (17, с. 42); Але найдивніше, що тополя не мала жодної гілки і **була прямою, як стовп** (25, с. 17); ***Ми – як червоні чаші!*** (69, с. 24); *Загата* ***заговорила як строгий капітан*** (81, с. 27), *Тому* ***ми*** *–* ***як здивовані очі*** (69, с. 24); *Довгі червоні* ***худі, як сірнички,*** *лапи раптом оберталися на струнке білі ніжки красунь, а крила, втративши пір'я, перевтілювалися у пещені рученята* (25, с. 4); *Уже й полисів, зморщився і сам став* ***на камінець схожий****, а все дарма* (3, с. 36); ***Звірі змінюються так само, як люди****: ніщо не стоїть на місці* (79, с. 21).

За умови відсутності формального індикатора порівняння, але наявності відношень схожості між об'єктом та суб'єктом, таке значення підкреслене завдяки лексичному значенню дієслів, зокрема: *здаватися, нагадувати, бути схожим* тощо. Наприклад: *Терезка тим часом розглядала знайдене на*

дідусевому столі ***скельце, схоже на квадратну лупу*** (26, с. 7); *Відчуваючи, що тут і далі говорять про нього, Футбол гордовито виставив уперед груди, набундючився* ***і став схожий на якогось далекого родича бабиного індика*** (48, с.25); *Терезка зауважила, що на мізинці в незнайомця був гарний старовинний перстень зі* ***скельцем-віконцем, дуже схожим на ту абищицю****, якою Терезка бавилася в дідусевому кабінеті* (26, с. 17); *Ось і маєток. Вдруге хлопці бачили його серед ночі. І в нічній темряві стара занедбана споруда* ***скидалася на палац графа Дракули*** (48, с. 42); *Вони викладали їх на золотій фользі з найдрібніших шматочків муранського скла, та так майстерно, що* ***мозаїки ці скидалися радше на картини****, писані щонайтоншим пензлем* (26, с. 48); *Спочатку* ***йти по суші*** *було якось дивно. Це* ***нагадувало морську хворобу навиворіт*** (81, с. 52); *А що,* ***тюлені*** *чимось* ***подібні на кротів*** (82, с. 32); *Вона давно висохла, колір з червоного став темно-бурим, і від цього пляма* ***здавалася ще лиховіснішою*** (45, с. 193).

Погляд на конструкцію порівняння розширює дослідниця О. Чайковська, зазначивши, що семантично порівняння переважно складені з трьох частин: суб'єкт порівняння, об'єкт порівняння та ознака, за якою один предмет порівнюваний з іншим [178, с. 77]. За такі ознаки у художньому дискурсі для дітей визначено смак, запах, відчуття, колір, розмір, форма тощо. Напр.: *У ній снували туди-сюди* ***водяні трамвайчики, яхти, катери й хиткі гондоли, точнісінько такі, як на малюнку*** *в одній із дідусевих книжок,* ***тільки значно, значно більші*** (26, с. 13); ***Запитав****, наче* ***не цікавлячись****, а* ***вимагаючи звіту*** (45, с. 87); *Я* ***прокидався*** *раптово, наче* ***від удару, дуже переляканий*** (78, с. 6); *Куріть! — він ударив тупим кінцем списа об землю — і ліщинове галуззя, що в'язало розбійникові руки, швидко,* ***мов змії,*** *сповзло в гущавину* (25, с. 14)

Важливо зазначити, що порівняння – водночас базова конструкція й унікальний троп, для розуміння якого реципієнту потрібно змінити спосіб, у який читач рефлексує прочитаний досвід, що може бути можливим за умови зміни епістемології в аналізі феноменів, що перебувають на межі мовного і

розумового аспектів життя, тобто наскрізь «пронизують» свідомість людини [101, с. 55]. Отже, порівняння експлікує розуміння концепцій двох структур: об’єктивного та суб’єктивного, тобто його ядерним чинником є категоризація та концептуалізація. Ключова функція порівняння полягає в тому, що для осягнення певної думки або ідеї людський мозок потребує іншої як об’єкта порівняння або зіставлення, оскільки уявити абстрактний предмет окремішньо неможливо.

Цілком погоджуємося з думкою, що об’єктивність будь-якого образу може бути пояснена гносеологічною природою тексту, відбиттям власних знань і розуміння тих чи тих концепцій автором [49, с. 90]. Утім, слід відрізняти образні стилістичні порівняння від логічних, які оперують поняттями, що належать до одного класу, з метою встановлення ступеня їхньої подібності чи відмінності: ***Буря, коли ти тоді топився****, я надіялася, що* ***це*** *в нашу Ріку* ***заплив тюлень*** (82, с. 33); *Біля хлопчачої кімнати стояла* ***мокра як хлющ вожата****, Ольга Михайлівна* (3, с. 5). За логічного порівняння зважають на всі властивості двох об'єктів, але виділяють те, що порівнюється [103, с. 176]. Наприклад: *Їх також сім,* ***як і барв у веселці****, а звати їх До, Ре, Мі, Фа, Соль, Ля, Сі* (69, с. 15). У поданому реченні суб’єкт (*ноти*) і об’єкт порівняння (*барви*) репрезентують один і той самий клас (одиниці, що можуть бути сприймані чуттєво), отже, мають низку спільних рис, однак використаним порівнянням автор наголошує на одній спільній рисі – кількості, яка становить спільну рису для суб’єкта й об’єкта порівняння. У такий спосіб забезпечена змога поширити на читача образ об’єктів, а відтак і їхню кількість.

Образне порівняння переважно вилучає всі властивості об'єктів, крім одного, яке є спільним для них: *Сонце* ***немов бліда пляма в гущі сивих хмар*** (82, с. 10), *Він відкрив властивості Чорного Дуба, який – залежно від обробки – ставав то* ***легким і гнучким, як повітря****, то* ***важким і твердим, як камінь*** (92, с. 6); *І хоча ліс прозивали Мертвим, він, на думку Пинті, був звичайнісіньким. Могутні дерева вивищувалися,* ***мов колони*** (25, с. 9). В

аналізованому прикладі суб'єкт (*Чорний Дуб*) та об'єкти (*повітря, камінь*) порівняння уналежнюємо до гетерогенних класів, однак автор фіксує спільні ознаки, які поєднують їх – *легкість/важкість і гнучкість/твердість*. Через порівняння стану дерева з довкіллям, утворений певний образ, який сприяє експресивності тексту.

Найчастіше в аналізованих текстах натрапляємо на порівняння, у яких об'єктом постають тварини. Наприклад: *І, скажу відверто, мені скрізь подобалося, хоч і* ***люде*** *траплялися різні, іноді відрізняючись,* ***як****… Я знаю?..****Кінь від бика абощо*** (92, с. 5); *Нічого, на* ***молодому заживає, як на псові*** (3, с. 34); Відчуваючи, що тут і далі говорять про нього, Футбол гордовито виставив уперед груди, набундючився **і став схожий на якогось далекого родича бабиного індика** (48, с. 25); *Йдеш,* ***як ягня на бійню*** (45, с. 6). Як стверджує А. Долгова, з давніх часів тварини є одним з найтиповіших еталонів порівняння, а життя людей і тварин нерозривно пов'язане. З об'єктів і явищ навколишнього світу найбільшу схожість (як зовнішню, так і внутрішню) людина має із ссавцями [50, с. 491]. У наведеному прикладі письменник порівнює людей та тварин за категорією різноманітності. Суб'єкт порівняння – *люди*, з якими бачився герой твору, постають достатньо несхожими один на одного, що можемо побачити з об'єкта порівняння – *кінь від бика*. Очевидно, об'єкт порівняння відсилає читача до загальномовного епітета «як свиня на коня» на позначення чогось, що кардинально відрізняється від порівнюваного.

Структура порівняння в аналізованих текстах відрізняється великою різноманітністю. Услід за О. Мороховським [103], виділяємо кілька типів порівняння:

1. Порівняння, у якому експліцитно виражений суб'єкт та об'єкт порівняння, причому об'єкт становить частину складеного іменного присудка. Напр.: *Стали* ***хвилі заввишки з гори****, підняли чаєчки в небо, а між горами провалля відкрилися, а в тих проваллях вода, наче вар кипить* (42, с. 4); ***Вони, як казали в новинах,*** *і стали* ***причиною пожежі*** (45, с. 6). Функція такого

порівняння – виражати через зіставлення двох предметів комплекс ознак предмета, що є темою порівняння.

2. Порівняння, виражене поєднанням речення + редукована підрядна частина речення. Напр.: *На обкладинці одного з них двоє спортсменів, наче в гімнастів цирку, мчали на* ***санчатах****, що* ***більше скидалися на ракету****, льодовим глибоким жолобом* (95, с. 7); *Високий [****учасник подій****], не такий худий, так все одно* ***схожий на того, хто ковтнув жердину і змушений тримати її всередині себе*** (45, с. 27).

3. Порівняння, права частина якого завжди описує дієслово або дієслівну групу лівої частини з такою самою дією, що здійснюється іншим суб'єктом чи тим самим суб'єктом, але за інших уявлюваних обставин. Напр.: *Стара шафа зникла,* ***наче ніколи й не була в болоті*** (95, с. 14); *Я, коли* ***засинаю****, то* ***наче в яму провалююся…*** (80, с. 13).

4. Порівняння, у якому права частина визначає обставину способу дії за дієслова лівої частини. Напр.: *То й тепер він стукнув і загудів: «Ля-ля-ля!» Точнісінько* ***так, як завжди наспівувала Ля!*** (69, с. 16); *Проте далі не рушили. Потупцювали там, потупцювали – і* ***наче їх корова язиком злизала*** (86, с. 147); *Нічого не відповів Гайдамака. Що тут скажеш, коли оце щойно у всіх на очах ганебно тікав від замотаного в простирадло Данила* ***та ще й верещав при цьому, наче недорізаний.*** *Куди й подівся грізний ватажок – зірки світили на пощипану ворону.* (48, с. 17)

5. Порівняння, за яких порівнюються ситуації. Такі фігури здебільшого виражені двома або кількома реченнями. Напр.: *Потрапляючи кудись із допомогою Атласу, ви живете там за місцевим часом, але у вашому домі тоді минає щонайбільше півгодини.* ***То як у сні*** *– інколи вам здається, що минув цілий день, і ніч, і ще один день, а насправді ви спали якихось десять хвилин* (26, с. 18); *І справді, тюлені (а це дійсно були тюлені) попідводилися, щось голосно покричали один одному і всі разом попрямували в море. Але чомусь поплили не назустріч шлюпці, а зовсім в іншій бік. Так,* ***ніби втікали*** (82, с. 32).

Найбільше представлені структури з порівняльними зворотами. Наявна тенденція до використання порівнянь, об'єктна частина яких виражена одним словом. Напр.: *А містельфи називають Агатину вежу «Над протягом». Вона стримить над правим кутом будинку, схожа на корабель у блакитному морі. Там є палуба-портик і шпиль –* ***наче щогла*** (19, с. 11); *Здавалося, він узагалі мало тямив у тому, що відбувалося в кімнаті. Сидів, дивився поперед себе й мовчав.* ***Наче загіпнотизований*** (37, с. 243). *Чу виборсався з драговини, упав на спину і закричав,* ***наче шаленець*** (37, с. 265). Використання такого порівняння створює характерний, короткий, лапідарний стиль оповіді, чим адаптує текст до дитячого сприйняття. Такі порівняння стислі, проте ємні, образ, створений ними, насичений та такий і моментально закорінений в свідомості реципієнта.

Натрапляємо також на приклади вживання порівняльних підрядних речень і розгорнутих порівнянь. Напр.: ***Коли схожий на літеру „С",*** *то я старий. А молодий я повернуся в другий бік і буду,* ***як дужка в літері „Р"****, бо тоді я росту. Так і впізнаєш* (69, с. 22); *Чайник весело посвистував* ***наче натякаючи, що от-от можна буде поласувати гарячим напоєм і різдвяним пирогом***... (29, с. 30); *Соня глянула на бабусю,* ***наче заскочений на крадіжці сметани кіт на господиню*** (37, с. 240–241). *А звідусіль визирали,* ***мов курчата, які щойно вилупилися з яєць,*** *сонні й перелякані діти* (3, с. 5). Розгорнуті порівняння виконують здебільшого мнемічно-образну функцію, будучи виразником наповненого промовистими деталями образу. Такі порівняння викликають асоціації у свідомості їхнього реципієнта та створюють широкий образний фон для подальших подій, виконуючи роль підказки до розгортання сюжетної лінії.

М. Дрога і С. Фуникова виокремлюють два види порівнянь: статичні та динамічні [52, с. 282]. Статичні порівняння в досліджуваному матеріалі позначають стан особи, речі, пейзажу, інтер'єру, відбивають певні незмінні якості суб'єкта порівняння. Можуть бути виражені означенням або частиною складеного іменного присудка: *схожий, нагадує, здається, асоціюється* тощо.

Наприклад: *Сонце* ***немов бліда пляма*** *в гущі сивих хмар* (82, с. 10); ***Як порядний кок*** *він переживав* (82, с. 27); *Гурунда взяла з його рук покручений дерев'яний жезл,* ***схожий на переплетене коріння якогось казкового дерева*** (37, с. 29); *То не прохідна, а* ***справжній контрольно-пропускний пункт на кордоні*** (3, с. 6).

Інший вид – динамічні порівняння тлумачимо як такі, що описують процес чи результат процесу, відбивають зміни, які відбуваються з об'єктом порівняння. Такі порівняння можуть бути виражені підрядними частинами складнопідрядного речення. Наприклад: *Вона дивилася, як у небі ясніє Чумацький Шлях, і думала про те, куди ж веде він? Чи до зірочок, що загоряються,* ***наче свічечки в церкві****?* (69, с. 19), *Поміж вишукано накритих столиків пурхали,* ***наче метелики в саду****, офіціанти з підносами в руках* (26, с. 13); *Прив'язаний Вова гойднувся,* ***наче палка ковбаси в супермаркеті*** (38, с. 272); *Буря,* ***як торпеда****, виринув на поверхню і жадібно вдихав повітря* (81, с. 67); *Разом із хвилями здіймався і падав корабель. Крутився,* ***як навіжена карусель*** (82, с. 77).

Доцільним є використання класифікації порівнянь за характером сприйняття їх адресатом, запропонованої О. Некрасовою [107, с. 241]. Дослідниця виділяє два типи порівнянь, серед яких порівняння загальномовного типу. Наприклад: *Пан Валеріо дбайливо закутав,* ***мов немовля*** (26, с. 44); *Уявляю, що це не промінь, а* ***золота нитка*** (39, с. 6); *Через цю біганину тепер ходжу****, як фарбований лис,*** *– у банку з фарбою втрапив…* (79, с. 15). Використання таких порівнянь надзвичайно важливе для художньої літератури для дітей. Отже, погоджуємося, що загальномовні порівняння обов'язкові для ототожнення адресата з мовою автора.

Іншим видом порівнянь є такі, в основу яких покладені несподівані зіставлення й зближення реалій, їхніх властивостей та ознак. Напр.: *Одного спекотного, тягучого,* ***наче жуйка,*** *липневого дня я знічев'я тинялася біля яток, де продавали зроблені з різнокольорових мушель прикраси. І тоді я випадково зустріла Анну* (88, с. 8); *Відчуваючи, що від напружених роздумів*

сіра речовина у мозку от-от закипить і почне виливатися через вуха, ***мов переварена манна каша з каструлі****, Оленка важко почалапала до своєї кімнати* (3, с. 6); *За дві хвилини той, усе ще непритомний, лежав під стіною обплутаний****, як немовля перед виписуванням із пологового будинку*** (3, с. 32). Такі порівняння наявні у творах для дітей для залучення до оповіді широкого кола щоденної лексики, яка оточує читача, що робить текст зрозумілими та доступним, що балансуватиме рівень складності тексту й підтримуватиме цікавість до нього.

Специфічними вважаємо порівняння з використанням прецедентних імен у суб'єктній або об'єктній частині порівняльних конструкцій. Доцільно зауважує дослідниця Н. Фатєєва, що інтертекстуальний зв'язок стає значно виразнішим, якщо посилання на передтекст входить до складу тропу. Крім того, дослідниця зазначає, що найчастіше в порівняннях використано прецедентні імена, «які служать концентрованим «згустком» сюжету тексту, що перебуває в літературній історії [173, с. 150].

Послуговування прецедентними іменами в текстах літератури для дітей нашаровує додаткові смисли до наявного тексту через відкриття нової для реципієнта інформації, що в результаті прочитання тексту значно розширює сприйняття тексту в реципієнтів через розуміння нових номенів на позначення явищ, подій, людей, персонажів, конструкцій тощо. Завдяки наявності прецедентних імен у текстах для дітей можемо простежити інтердискурсивні відношення з текстами-референтами. Якщо для літератури для дорослого читача справедлива думка Г. Сингаївської про те, що «прецедентні імена втрачають своє основне призначення ідентифікації референта, стають носіями семантики, номінантами визначеного кола якостей, набором певних конотацій і виступають еталонами чи антиеталонами при порівнянні» [149, с. 245], використання прецедентних номенів ускладнює сприйняття тексту й за правильного декодування приносить читачеві задоволення від інтелектуальної гри, то для дитячої літератури справедливішою постає теза про те, що

прецедентні імена лише набувають свого основного значення та стверджуються у свідомості читача як цілісний концепт.

Характерним є використання імен літературних героїв як об'єктів порівнянь, за яких текст вступає в інтердискурсивні відошення з текстом-референтом, розширюючи коло трансльованої інформації. Напр.: *Відповісти щось особливо ядуче Дзиґа вже не встигла – шлях перед ними раптом зазміївся і почав повзти вперед, набираючи швидкість,* ***наче гіганський Василіск*** (94, с. 46); *Будете, немов* ***троє мушкетерів*** *і* ***красуня Констанція****!* (3, с. 3); *Ти хоч уявляєш, про що просиш? Теж мені* ***Індіана Джонс*** (3, с. 10); *Твердо заперечила вона, схрестивши на грудях руки, мов маленький* ***Наполеон*** (3, с. 11). Такі порівняння можуть бути використані для створення ємних коротких образів, які швидко спливатимуть у свідомості читача й створюватимуть значущій образ. Фіксуємо також вживання назв відомих пам'яток культури. Напр.: ***Собор Санта-Марія Делла Салюте навгадував парус велетенського судна****, а трикутна будівля митниці ліворуч – його корму* (26, с. 48); *Табір по периметру обгороджено високим парканом. Годі й думати через нього стрибати. Недарма його* ***Великою Китайською стіною*** *прозвали!* (3, с. 6). Послуговування назвами культурних пам'яток у порівняннях може виконувати зворотню функцію – ознайомлювати свого реципієнта з явищами всесвітньої та української культури, надати розуміння таких пам'яток за допомогою широких асоціацій, вибудуваних навколо них. Принципова різниця між першим і другим прикладом полягає в позиції, де зосереджена прецедентна назва. Для першого прикладу – це власне частина порівняння, тобто частина, яка створює образ. Другий приклад ретранслює прецедентну назву в частині суб'єкта порівняння, який не створює образ, а наводить загальну інформацію щодо того, що саме порівнюватиметься. Іншою принциповою відмінністю є вид порівняння: перший приклад унаочнює порівняння, представлене структурою з порівняльним зворотом, тоді коли другий приклад виражений простим реченням з розгорнутим порівнянням.

Саме через таку різницю у формальному вираженні порівнянь вони можуть виконувати кардинально різні функції.

Наявний також у художніх текстах для дітей прийом нанизування порівнянь, за якого всі порівняння стоять одне за одним, ніби нанизані на нитку оповіді. Напр.: *Рожевий* ***як мальва****, зелений* ***як листя шовковиці****, сліпучий* ***як пісок пустелі****, володар усіх барв, які є на світі –* ***Хамелеон****. Він перебуває у злагоді з ними,* ***як художник з фарбами*** (79, с. 26); *Одного дня* ***ви прокинетесь*** *білі,* ***як хмарки****, веселі,* ***як сонце*** (79, с. 33); *Гарна* ***жовта барва з блакитною****!* ***Як сонечко з небом. Як волошка з пшеницею. Як наш прапор*** (69, с. 30). В останньому прикладі спостерігаємо наявність одного суб'єкта порівняння (*жовта і блакитна барви*), ознаку, за якою порівнюються суб'єкт та об'єкти (колір) і три об'єкти порівняння (*сонце з небом, волошка з пшеницею, прапор*). Додавання об'єктів порівняння поступово посилює емоційне враження на читача з появою кожної нової одиниці.

Найбільше представлені порівняння в частині КМФ розповідь, де вони слугують на позначення способу передавання дійсності персонажем. Наприклад: *– Так... – і швидко продовжив, випереджаючи її заперечення. – Я розумію, ти вчений, і* ***Земля виглядає так, як виглядає,*** *завдяки науці. Але будь-хто і будь-що має розвиток, народжується у минулому, перетікає у теперішнє і потім прямує до майбутнього* (94, с. 72); *Татко підхопив доню на руки і притиснув до себе* ***так, наче хтось хотів видерти від нього силою*** *те найдорожче, що було в його житті. До них підскочив Чу. Позаяк вирвати Соню з батькових обіймів зараз не мав шансу жоден силач на планеті, то Чу підхопив її на руки разом з Петром Івановичем* (37, с. 281–282).

Отже, розуміємо порівняння як вид тропа, заснованого на уподібненні співвідносних понять, який має чітку синтаксичну структуру: з виразником зіставлення, вираженим сполучником або лексичному значенні слів-виразників уподібнення, що передає тимчасову ознаку предмета. Найбільшого поширення в художніх текстах для дітей набувають структури з порівняльними зворотами, у яких об'єктна частина порівняння виражена

одним словом. Це створює лаконічний стиль оповіді, чим адаптує текст до дитячого сприйняття. Утім, фіксуємо й порівняльні підрядні речення, і розгорнуті порівняння.

Особливими є порівняння з використання прецедентних імен, що нашаровує додаткові смисли до наявного тексту через відкриття нової для реципієнта інформації. Найбільше представлені порівняння в частині КМФ розповідь, де вони слугують на позначення способу передавання дійсності персонажем. Такі структурні й функційні особливості порівнянь уможливлюють тлумачення дискурсу для дитини як часини художнього дискурсу. Увівши свого реципієнта до кола найпоширеніших мовнозображальних засобів та надавши посилання на важливі, популярні тексти, автори щораз ускладнюють процес прочитання тексту.

3.4. Особливості функціонування метафори в художніх текстах для дітей

Метафора часто використовувана в художній літературі для дітей. Можемо пояснити її поширеність у літературі надзвичайною роллю у формуванні людської мови загалом. Дослідниця Н. Арутюнова вважає, що акт метафоричної творчості становить базу багатьох семантичних процесів – розвитку синонімічних засобів, появи нових значень і нюансів, створення полісемії, розвитку систем термінології й емоційно-експресивної лексики. Попри те, що в повсякденному мовленні використання метафори вкрай обмежене, дослідниця висловлює думку про те, що відсутність аналізованого засобу унеможливила б наявність лексики внутрішнього життя людини, тобто предикатів на означення абстрактних понять [7, с. 9].

Метафору визначають як приховане порівняння, реалізоване в спосіб застосування назви одного явища щодо іншого, що здатне продемонструвати певну суттєву ознаку другого [4, с. 64]. Отже, розуміємо метафору як засіб творчого пізнання, особливе знаряддя, завдяки якому забезпечений процес

дискурсоутворення. У нашому аналізі послуговуватимемося визначенням метафори як семантичного тропа, сутність якого полягає в утворенні контекстуально-мовного переносного значення на основі подібності в певному відношенні двох предметів або явищ [28, с. 51].

Закономірним упродовж лінгвостилістичного аналізу тексту постає питання диференціації метафори та порівняння. Існує концепція, яка формально відрізняє метафору від порівняння за структурою, тобто наявністю в порівняння маркерів компаративності [7, с. 156]. Утім, у попередньому підрозділі нашої роботи було розглянуто одиниці без формального індикатора схожості суб'єкта та об'єкта порівняння, тому виділення лише формального критерію диференціації порівняння й метафори вважаємо неповним. Важливо виокремити також семантичні розбіжності: порівняння експліцитніше, ніж метафора, та може конкретизувати основу й спосіб зіставлення. Порівняння виражає також тимчасову подібність двох об'єктів, у той час як метафора – сталу.

У художніх текстах для дітей порівняння часто функціонує на рівні з метафорою: *Яхта* ***ніби ожила****, вона* ***піднімалася****,* ***опускалася, перехилялася з боку на бік****, від цього аж* ***скоботало в животі****,* ***як іноді бувало на їхній Небесній гойдалці*** (81, с. 22); *Муркавка побачила, як її дорогоцінний бортовий* ***журнал****,* ***тріпочучи сторінками, як метелик крилами****,* ***вилетів*** *з каюти і* ***щез*** *у* ***чорноті****,* ***що*** *зі всіх сторін* ***обступала яхту*** (81, с. 77); *Хіба, якщо придивитися, можна було побачити* ***ластовиння*** *на лиці.* ***Мовби чхнула одного разу дитина біля купки дрібної тирси, чхання здійняло хмарку****, і* ***дрібки*** *тирси* ***осіли*** *на* ***личку****. Тому часом могло* ***здатися, що хлопець замурзаний, не надто ретельно вмився*** (45, с. 7).

Порівняймо два приклади з повісті О. Русіної «34 сонячні дні і один похмурий»: *Того літа я твердо вирішила надалі не тішити себе жодними ілюзіями,* ***як маленька****. І ставитися до новоприбулих курортників так, як ставляться до них старші: привітно, проте з дистанцією і трохи зверхньо – як і належить ставитися до тих, хто взагалі не розуміється на морі й*

приїздить подивитися на нього, ***ніби на екзотичну забавку*** (88, с. 8); *Я* ***зміряла її поглядом*** *з ніг до голови, від червоних босоніжок до світло-русявого волосся, бо Анна була на півголови вища від мене* (88, с. 9). У першому прикладі наявне відкрите порівняння між наївним та дитячим ставленням. Персонаж твору уналежнює таким порівнянням людей, які мають певні ілюзії, наївно ставляться до певних явищ, до соціально-несхвальної групи. У такому контексті порівняння «*як маленька*» має негативну оцінку. У такий спосіб трансльоване прагнення персонажа вирватися з групи дітей і перейти до групи дорослих. Порівняння ставлення до моря як до свого і як до екзотичної забавки також поділяє героїв на групи «свій» та «чужий». Море в порівнянні постає як своє, рідне. Йому протиставлено легковажне ставлення «*подивитися на нього, ніби на екзотичну забавку*». Другий приклад демонструє схожість процесів оцінного розглядання людини й замірювання предметів з метою дати певну оцінку. Попередні абзаци з порівняннями в цьому тексті доходять свого апогею в реченні з використаною метафорою. Персонаж твору «заміряє поглядом» іншого персонажа, аби одразу уналежнити до групи «свій» або «чужий», що розкривається в реченні: *Вона видавалася трохи старшою за мене, й ніжна незасмагла шкіра видавала в ній людину, котра приїхала сюди зовсім нещодавно* (88, с. 8). З наведених прикладів висновкуємо, що і порівняння, і метафора містять зіставлення, однак їхня реалізація відрізняється. Порівняння утворене з трьох елементів: суб'єкта (*я, море*), об'єкта (*маленька, екзотична забавка*) та категорії зіставлення (ставлення) та найчастіше має формального репрезентанта (сполучники *як, наче*). Метафора ж виражена однослівно й репрезентує лише об'єкт зіставлення (*зміряла*). Об'єкт у такому разі виникає в реципієнта асоціативно.

Диференціюємо також мовну й художню метафору. Мовна й художня метафора різняться за їхнім лексичним статусом, який у мовної метафори, як самостійної лексичної одиниці, піддається структуруванню та підведенню під типові схеми, і вона достатньо вільно вступає в семантичні зв'язки; в той час

як художня метафора, асоційована лише з контекстом, є унікальною та має свою лексичну самостійність [194, с. 164].

У художніх текстах для дітей часто натрапляємо на загальномовні метафори, так чи інакше вдосконалені або адаптовані для дитячого прочитання. Наприклад: *Назад до будинку вони під'їхали пересварені й набурмосені, а Наталочка* ***світила гулею*** (70, с. 2); *Саме цієї миті з водяного трамвайчика, пришвартованого на набережній,* ***викотилася*** *галаслива* ***юрба*** *туристів, обвішаних фотоапаратами, наплічниками й палицями для селфі, і* ***поглинула дітей*** (26, с. 14); *Синку, познайом нас хутчіш, бо я* ***згораю від нетерпіння*** (26, с. 30); *Повз стояв зі склянкою запареного моху, але Мартіна не наважувалася навіть попробувати, відчуваючи, що це її* ***доб'є остаточно*** (82, с. 24); ***Серце*** *мені* ***підказує****, що на березі – ті легендарні тюлені, про яких розповідав їжак* (82, с. 33); *Пацани з двору* ***помруть від заздрощів****, коли я покажу їм свої фотки в космічному скафандрі за кермом справжнього місяцехода!* (3, с. 38); ***Он кінь****, а на ньому* ***вершник*** *– сказали про них люди. Назви зірок Мицар і Алькор у перекладі з арабської означають «Кінь» і «Вершник»* (69, с. 17).

В останньому прикладі спостерігаємо демонстрування загальномовної метафори (назви зірок), розтлумачене автором для читача. У такий спосіб, помітивши лексему, фразему тощо, вжиту в певному контексті кілька разів та зрозумівши цю мовну одиницю, реципієнт тексту осягає мову в усій її повноті. Узагальнивши приклади мовної метафори в аналізованих художніх текстах, спостерігаємо послаблений зв'язок тропу з контекстом мовлення. Прочитавши, наприклад, метафору «згорати від нетерпіння», мовець самостійно накладає своє розуміння ситуації, а речення довкола не змінюють мовну ситуацію кардинально. Отже, якщо мовна метафора не змінена автором, вона не виконує стилістичної функції. Утім, її існування в тексті для дитини критично важливе, оскільки в такий спосіб дитина під час прочитання тексту освоює простір рідної мови.

Наявні у творах для дітей також приклади індивідуально-авторської художньої метафори. Наприклад: *Ми могли збитися з курсу!* ***У твоїх лапах наші життя!*** (81, с. 43); *З досвіду Оленка знала, що поки Лілька не виговориться й* ***не вистріляє весь арсенал словесних боєприпасів****, марно починати діалог* (3, с. 13); *Мешканці лівої шухлядки не раз обговорювали між собою найважливішу тему: куди поділися їхні пари і де можна загубитися в одному помешканні? Цього ніхто второпати не міг. Можливо шкарпетки* ***розлучила пральна машина?*** *А може,* ***це*** *зробив* ***вітер****, що бавиться мотузкою й прищіпками, смикає та розгойдує речі, що сохнуть на балконі?...* (17, с. 6). Зауважуємо, що такий вид тропу перебуває в тісних семантичних зв'язках з контекстом і породжений упродовж мовлення. Саме через міцний взаємозв'язок індивідуально-авторської метафори й тексту навколо неї варто розглядати фрагмент тексту замість окремої одиниці. Останній приклад метафори (*пральна машина розлучила шкарпетки, вітер розлучив шкарпетки*) транслює читачеві враження від переживання втрати одними шкарпетками інших. Прагматична функція виявлена в тому, у який спосіб текст налаштовує читача на переживання недовіри, сумніву щодо суб'єктів метафори (*пральної машини та вітру*). Очевидною постає думка про те, що індивідуально-авторська метафора унікальна й не може бути відтворена в іншому художньому тексті.

Метафоризація спричиняє ущільнення інформаційного потоку мовлення та сприяє оптимізації усвідомлення інформації, нового її прочитання, здійснюється з інтенцією подолання автоматизму й одноманітності у виборі виражальних засобів [160, с. 20]. Через поширення інформаційних технологій виникає потреба в короткому, чіткому, але ємному та образному вербальному тексті, який би швидко запам'ятався, засвоївся й «збудив» свідомість саме на цей актуалізований предмет, отже, роль метафори в спілкуванні зростає. Окрім інформаційної щільності, метафора уможливлює збільшення семантичного обсягу трансльованого поняття, що підвищує естетичну цінність художнього тексту.

Дослідники пропонують різні класифікації тропа за стилістичною характеристикою, зокрема розрізняють індивідуально-авторські та загальномовні метафори [182, с. 458]. О. Тараненко виділяє розмовні та книжні метафори [171, с. 335]. За структурою метафору розподіляють на прості (оформлені простим словосполученням) та розгорнені одиниці [171, с. 335]. Перші виражені в одному образі (при чому не обов'язково однослівними), а розгорнуті складені з кількох метафорично вжитих слів, що підсилюють умотивованість одного образа повторним поєднанням двох планів та їхнього паралельного функціювання.

Цілком погоджуємося із дослідницею Г. Черемхівкою [182, с. 114] щодо доцільності виділення власне метафори як окремого пункту класифікації за змістом. До наявних типологій можемо додати класифікацію Н. Арутюнової, за якою наявні такі види метафори:

1. Номінативна метафора, за якої одне значення може бути замінене іншим. Такий вид метафори слугує джерелом омонімії в мові, напр.: *Коли небо нарешті прояснилося, Марійка побачила* ***місячний серпик*** (69, с. 21), *Я* ***роблю «дерево»****. Муркавка саме займалася своєю щоденною гімнастикою* (82, с. 40); *Завтра вранці вирушить* ***до дитячої мрії на березі Чорного моря*** (3, с. 2); *І що ж він знайшов у* ***бездонних глибинах*** *твоєї* ***сірої речовини****?* (3, с. 11).

2. Образна метафора, що виникає внаслідок переходу ідентифікуючого значення в предикатне та слугує розвитку фігуральних значень і синонімічних засобів мови. Напр.: *Я* ***цвіту білими перлами*** *– забриніла на це конвалія. – А я –* ***блакитними вітрячками****, – залепетав барвінок* (69, с. 24); *Старий панський маєток, нам у школі розповідали. Він уже років двадцять як нікому не потрібен. Стоїть собі,* ***людей лякає*** (47, с. 7).

3. Когнітивна метафора, як наслідок зміни сполучуваності предикативних слів. Така метафора створює полісемію. Напр.: *Луко, ти ж просто* ***копія свого дідуся****. А в тебе, Терезко,* ***очі твоєї бабусі*** (26, с. 19); *Головне, щоб ви не ображали, а захищали* ***вашу даму серця*** (3, с. 3).

4. Генералізувальна метафора, що нівелює в лексичному значенні межі між логічними порядками та стимулює виникнення логічної полісемії [7, с. 366]. Напр.: *У чорній землі* ***спала насінинка*** (69, с. 30); *Дерева в лісі були з червонястого металу. Мідним тут було все, за винятком трави. Але й вона, схоже,* ***набралася міді,*** *бо була вже не зеленого кольору, а рудого.* ***Металеві дерева справляли дивне враження.*** *Здавалося, торкни їх рукою – і вони задзвенять. Від сильного вітру хаща гуділа, як музичний інструмент* (25, с. 23).

Доцільним уважаємо, передусім, аналіз метафор за їхньою структурою. Найпоширенішими у творах для дітей можемо вважати прості метафори, виражені словосполученням. Напр.: *У чорній землі* ***спала насінинка*** (69, с. 30); *З нижньої шухлядки прочиненої шафи* ***визирали шкарпетки*** (17, с. 5); *Каже, що коли* ***піде зі світу,*** *усім стане легше* (59, с. 10); ***Запала темрява*** (17, с. 8); *Веселий* ***вогонь затанцював*** *у печі* (29, с. 30).

В аналізованій групі одиниць почасти натрапляємо на метафоричні сполучення, які М. Брандес уналежнює до групи генітивних (утворених за моделлю іменник у називному відмінку + іменник у родовому відмінку) [21, с. 371]. Напр.: *Тато казав, що то дуже світле свято –* ***свято надії*** (29, с. 10); *Над їхнім шляхом простягалася* ***туча дерев*** (93, с. 261); *Діти одразу ж дружною юрбою кинулися в* ***обійми*** *м'яких теплих* ***хвиль*** (3, с. 13). Важливо зазначити, що здебільшого у такій групі спостерігаємо сталі метафори, закорінені у свідомості мовців на означення певних денотатів (*свято надії – Різдво* тощо). Отже, такі сталі метафори використані як алюзії для введення читача в навколишній мовний простір. Якщо дорослий читач, побачивши метафору-алюзію, повинен згадати свої фонові культурологійні знання, тобто долучили аналіз до прочитання аби декодувати захований сенс, то дитина повинна, проаналізувавши текст, запам'ятати та поповнити свій словниковий запас новою одиницею, отже, такий текст реалізуватиме гносеологічну функцію мови. У тексті для дорослого читача метафора-алюзія економить текстовий простір через розширення сенсового. У тексті для дитини метафора-

алюзія розширює текстовий простір коштом текстового оточення метафори для її пояснення. Отже, той самий сенс стає породжений більшою кількістю тексту.

Продуктивними є також метафори, що мають складнішу структуру. Найчастіше метафори репрезентовані як просте поширене речення, однак наявні непоширені конструкції й частини складного речення. Серед таких конструкцій спостерігаємо речення з прямим порядком слів. Напр.: *І* ***зірки сховалися за обрій*** (69, с. 17); ***Матіоли пригощали солодкими пахощами****, цвіркуни сюрчали, нічні метелики танцювали, мов у балеті* (69, с. 23). Наявні й прості речення з інверсією «присудок–підмет»: *Носи дітям* ***лоскотав солоний запах моря*** (26, с. 13); *В його голові нарешті* ***почали гойдатися хмаринки****, настрій ставав легким, як вітерець, що обвівав їх з озера, і хотілося заспівати яку-небудь розбійницьку пісню* (25, с.4); *І* ***над землею піднявся зелений паросток*** (69, с. 30). Аналізовані приклади виконують у тексті мнемічно-образну функцію. Вони формують різноманітні образи в уяві читача, створивши образний фон для подальшого розкриття подій.

Варто звернути увагу на те, що розгорнені, поширені метафори майже відсутні в аналізованих текстах, що можемо пояснити категорією спрощеності текстів для дітей. Оскільки реципієнт книги перебуває на шляху становлення своїх читацьких компетентностей, охоплення розлогої метафори може видатися йому дещо заважким, а отже укладнити прочитання тексту й наштовхнути дитину на ризик втрати інтересу до книги. Напр.: *Або навіть у старій валізі, у скрині чи в дерев'яному футлярі* ***мовчазного годинника. який уже забув, коли востаннє бамкав*** (19, с. 5); ***У нього теж було щось на умі:*** *він неквапом чвалав за хлопцем, довів через усе містечко до хати бабусі Віри, самовдоволено підстрибнув, збивши порох на землі, і повернув назад* (47, с. 15); ***По різних дуплах розвело*** *нас* ***життя****...* (82, с. 18).

Поширеними в текстах для дітей є метафори-символи, зокрема на позначення понять «русалка», «домовик», «відьма», «упир», «чорт» та прецедентні назви, запозичені зі світової та української літератур, української

та світової культури. Напр.: *Дівчинка підійшла ближче і побачила в дзеркалі* ***Єдинорога*** *з золотистою гривою* (79, с. 7); ***Чеширський*** *перестав вдавати, що читає* (94, с. 29); *Сама казка промовляє до них міфічною мовою* ***Барґеста*** (94, с. 30); ***Хобгоблін*** *Грейв заварив чай і передав чашку* (94, с. 60); *Хаяо отримала відпустку <…> і нарешті побувала на студії* ***Ґіблі*** (94, с. 153); *Але в цій грані* ***Дракон*** *був людиною* (94, с. 142); ***Півні-Харуми****, тобто Півні-Охоронці, стежили за плантаціями квітів-дзвоників* (71, с. 83); *Так стояв Пух-****Золотовуст*** *пам'ятником на п'єдисталі острівця три ночі і два дні* (71, с. 83); *Тут він побачив живу казку і справжніх* ***Жар-птиць*** (71, с. 139); *Цієї хвилини з променистого сяйва вийшли господарі – Птахи-****Янголи*** (71, с. 147); *Його улюбленці – відомий усім* ***Шерлок Холмс*** *та* ***Максим Оса*** *з нового коміксу – думали так само* (45, с. 7); *До цього вечора Юрко Туряниця не уявлял себе на місці <…> знаменитого детектива* ***Лекока*** (45, с. 114); *Її родовід простежується аж до славетного* ***Екліпса*** (35, с. 80); *Ще декілька днів із* ***Пулюєм*** *– і наш вожак із футболіста-двієчника відмінником стане* (4, с. 115); *Той озирнувся навсібіч <…> і перетворився на довготелесого худющого діда. <…> вигукнув він писклявим голосом. – Зустрічай старого друга* ***Костія*** (87, с. 5).

Метафори-символи слугують як реалізація відтворювально-мнемічної функції на рівні з мнемічно-образною [182, с. 123]. Відтворювально-мнемічна функція полягає в тому, що реципієнт такого тексту для того, щоб відтворити образ, трансльований текстом, повинен звернутися до накопиченого досвіду, згадати інформацію з наявних фонових знань. Слід зазначити, що метафора-символ збігатиметься своєю функцією у творах і для дорослого читача, і для дитини.

Наявні в художній літературі для дітей і такі види метафори, як гіпербола і літота. Напр.: *Крихітні підвіски танцювали від* ***найменшого поруху вітру*** *– і світло в них одразу перекочувалося, неначе перетворившись на золотаві невловимі кульки* (26, с. 40); *У Юрка всередині* ***не просто захололо – кригою все вкрилося*** (46, с. 28); *Там кожен закуток був старанно виметений*

та побілений, і ***скарбами ані пахло*** (70, с. 47); *Тут ще повно всіляких істот. Деякі* ***такі маленькі, що невидимі для нас*** (79, с. 35); *Козацьких битв* ***була сила-силенна*** (70, с. 5); *Він був елегантний і* ***модний до неможливості*** (70, с. 7).

Літота націлена на створення протилежного ефекту: аби зазначити, що підвіски рухалися майже постійно. Такий прийом використаний для додавання тексту певної ритміки. Ужита в останньому прикладі гіпербола унаочнена словосполученням, яким автор описує трансформацію одного з персонажів твору. Аналізована гіпербола може бути вжита для увиразнення тексту, надання йому значної переконливості, а отже, прагматичного впливу на читача. Важливою особливістю текстів для дітей є переважно позитивна конотація використаних художніх засобів: перебільшені чи применшені вони надають персонажу яскравої характеристики, яка тлумачиться в позитивному аспекті.

Характерною рисою аналізованих творів є достатньо велика кількість таких видів метафори, як уособлення, антропоморфізм і зооморфізм. Напр.: ***Схопила*** *кожна* ***хвиля*** *по чаєчці угору* ***підняла і міцно тримає, не відпускає*** (42, с. 3)*;* ***Опустили чайки*** *долу, одну біля одної* ***поставили****, наче на плацу в ряди вишикували* (42, с. 6). Одиниці «*хвиля схопила*», «*хвиля тримає, не відпускає*» становлять яскравий приклад уособлення, оскільки хвиля – це неживий предмет, отже людські дії йому не притаманні. Окрім уособлення, спостерігаємо в наведеному прикладі й інші тропи: епітет, порівняння, антропоморфізми, інверсію.Таку кількість різноманітних художніх прийомів в одному фрагменті пояснюємо прагненням створити якнайяскравіший образ у свідомості читача.

Прикладом антропоморфної метафори можуть послугувати такі фрагменти: *Якось надвечір крапнув дрібненький дощик. – Це* ***молодий князь умивається****, –* ***сказали зірки****. І хмарка біленька прослалася в небі. – Це* ***князь утирається****, мов рушником –* ***пояснили зірки*** (69, с. 22). В аналізованому фрагменті перенесення відбувається з образу людини на погодні умови.

Процеси вербалізовані як повсякденні людські дії. Текстом передбачено, що астрономічним номенам властиві людські почуття та дії.

Прикладом зооморфної метафори служить фрагмент з твору К. Міхаліциної «Хто росте у лісі»: ***Візьми за лапку*** *когось трішки старшого (маму, дідуся, братика, сестру, друга чи подругу)* (72, с. 40). Спостерігаємо, що замість слова «рука», яке позначало б відповідну людську кінцівку, використане лексему «лапка», яку уживаємо переважно на позначення кінцівки тварини. Метафора у тексті для дітей відрізняється своєю прямотою. Напр.: *Діти побігли в море. Всі* ***взялися за лапи*** *і безстрашно кинулися у велику хвилю* (81, с. 36).

Отже, тлумачимо метафору як семантичний троп, сутність якого полягає в утворенні контекстуально-мовного переносного значення на основі сталої подібності в певному відношенні двох предметів або явищ. Окрім інформаційної щільності, метафора уможливлює збільшення семантичного обсягу трансльованого поняття, що підвищує естетичну цінність художнього тексту. Інформація експлікована за допомогою метафори позбавляє текст тривіальних елементів й актуалізує набуті фонові знання адресата. Характерною рисою аналізованих творів є активне використання уособлення, антропоморфізмів та зооморфізмів. Усі ці види метафори виконують у тексті здебільшого мнемічно-образну й емоційно-інфікувальну функції, утворюючи яскраві, наповнені деталями образи та створюючи загальне тло для розгортання подій у тексті.

Висновки до третього розділу

Художній дискурс для дітей можемо сприймати як частину художнього дискурсу завдяки наявності в текстах для дітей зображальних засобів. Основу тропіки складає лексична парадигма, представлена зокрема гіперо-гіпонімічними відношеннями, як найрепрезентативнішим свідченням системності парадигми лексики творів для дітей. Загалом зафіксовано близько

тисячі лексем-прикладів гіперо-гіпонімічних відношень. Як представники здебільшого узусного шару лексики, такі слова активно вступають в синонімічні та антонімічні відношення. У досліджених творах зафіксовано значну кількість лексичних, словотвірних та синтаксичних синонімів, що оприявлює дискурсивну категорію емерджентності. Специфіка організації лексики реалізує категорію спрощення через наявність пояснень до нових використаних одиниць та використання стратегії сугестії

Реалізуючи конститутивні категорії лексеми, уналежнені до певних гіперо-гіпонімічних відношень, становлять основу для створення яскравих тропів. Епітети у творах для дітей антенційну, прагматичну, інформатичну, конструктивну, мнемічно-образну й емоційно-інфікувальну функції. Прикметною особливістю функціонування епітета в текстах для дітей є трансформація атенційної у візуально-атенційну за допомогою засобів параграфеміки.

За семантичним принципом виділяємо метонімічні, тавтологічні, пояснювальні й метафоричні епітети. Висновковуємо, що найпоширенішим видом епітета за семантичним принципом у сучасній українській літературі для дітей є пояснювальний, оскільки саме він уможливлює повніше розкриття рис характеру, ознак події, характеристики предмету й уможливлює гіпотези щодо розвитку подій у реципієнтів твору, чим пришвидшує перебіг подій у творі й заохочує дитину до подальшого прочитання твору, зреалізувавши в такий спосіб категорію спрощення.

За структурно-синтаксичним принципом виділяємо прості, складні й складені епітети. Прості епітети морфологічно виражені прикметниками, прислівниками, іменниками або іменниками-прикладками. Такі епітети становлять одну з найчисельніших груп, представлених у сучасних творах для дітей, оскільки простий епітет лаконічний, зрозумілий і швидко транслює характеристику описуваного, що внаочнює дискурсивну підкатегорію компресії. Складні епітети здебільшого виконують мнемічно-образну функцію, увиразнивши відтворювану картину дійсності. Поодиноко наявний

складений епітет. Найчастіше такий епітет репрезентовано великими конструкціями для втілення мнемічно-образної функції. У таких конструкціях трансформована ядерна семантика через додаткові значення, які заступають головне, утворивши новий вияв поняття, явища, події чи особи, відображений в образній пам'яті реципієнта. Проте переважна більшість аналізованих конструкцій, які реалізовують мнемічно-образну функцію, розширюють наявне в лексемі ядерне значення. Попри поширення епітетів в усьому основному тексті можемо констатувати, що у творах для дітей аналізовані тропи представлені в більшій кількості в таких КМФ, як опис та розповідь.

Чисельним у текстах для дітей є також порівняння, яке тлумачимо як вид тропа, базований на уподібненні співвідносних понять, який має чітку синтаксичну структуру: з виразником зіставлення, вираженим сполучником або лексичним значенням слів-виразників уподібнення для передавання тимчасової ознаки предмета (порівняно з метафорою, яка вербалізує сталу ознаку). Найбільшого поширення в текстах набувають структури з порівняльними зворотами, у яких об'єктна частина порівняння виражена одним словом. Це створює лаконічний стиль оповіді, чим адаптує текст до дитячого сприйняття. Утім, спостерігаємо й наявність порівняльних підрядних речень і розгорнутих порівнянь. Наявні також порівняння з використанням прецедентних імен в суб'єктній або об'єктній частині порівняльних конструкцій, що створює інтердискурсивні відношення з тектом-референтом. Найпоширенішими є використання імен літературних героїв або назв літературних творів та назви відомих пам'яток культури. Найбільше представлені порівняння в частині КМФ розповідь, де вони слугують на позначення способу передавання дійсності персонажем.

Основу багатьох семантичних процесів становить метафора, яку потрактовуємо як троп, сутність якого полягає в утворенні контекстуально-мовного переносного значення на основі сталої подібності в певному відношенні двох предметів або явищ. Типологізуємо метафори за структурним принципом на прості метафори, виражені словосполученням та простим

реченням. Важливу функцію в художньому тексті для дітей виконує метафора-алюзія: проаналізувавши текст, дитина повинна запам’ятати прочитану одиницю, отже такий текст для дитини реалізуватиме гносеологічну функцію мови. Виділяємо також метафори-символи, літоту, гіперболу, уособлення, антропоморфізм та зооморфізм. Усі ці види метафори виконують у тексті здебільшого мнемічно-образну й емоційно-інфікувальну функції, утворюючи яскраві, наповнені деталями образи та створюючи загальне тло для розгортання подій у тексті.

Усі виявлені функційні, структурні, лексичні особливості аналізованих тропів слугують одночасно для реалізації таких дискурсивних категогій, як експресивність, емоційність та спрощеність, чим виокремлюють дискурс для дітей як окремішній різновид художнього дискурсу; а також реалізують конститутивні, жанрово-стилістичні, змістові та формально-структурні дискурсивні категорії.

ВИСНОВКИ

Тексти, створені для дитини, унікальні за своєю структурою й наповненням. Виділяємо корпус таких текстів як окремий дискурс в українській літературі, що досі не був досліджений на достатньому рівні. Уналежнюємо художні тексти для дітей до аналізованого дискурсу через їхню оформленість, тематичну, стилістичну і структурну єдність та смислову завершеність. Розуміємо дискурс творів для дітей як емерджентне утворення, що має писемну та паралінгвальну форми виявлення й відбувається в межах комунікативного каналу «дорослий-дитина», регулюється стратегіями і тактиками комуніканта та визначений синтезом когнітивних, мовних та позамовних чинників.

Здійснено теоретичне узагальненя характеристик, що формують тексти для дітей як окремий дискурс, основних положень лінгвістичної прагматики, сучасних концепцій дослідження композиції та мовностилістичних засобів художнього тексту, а також на матеріалі аналізованих творів проаналізовано їхню композиційно-стилістичну структуру, лексико-стилістичні особливості. Наше дослідження уможливлює визначення лінгвістичного статусу сучасного твору для дитячого сприйняття й виокремлення стильових рис, функцій та комунікативних моделей зазначеного тексту.

Огляд праць, присвячених тим чи тим аспектам дискурсу дитячої літератури, уможливлює висновки про фрагментарність досліджень творів для дітей. Наявні фундаментальні дослідження дискурсу художніх творів, специфіки організації підручників для дітей та особливостей морфемної побудови лексики у творах для дітей, втім відсутні розвідки, які б системно характеризували дитячу літературу як окремий клас текстів. У роботі прийнято системний підхід до комплексного аналізу таких текстів.

З’ясовано змістові характеристики дискурсу дитячих творів, як такі, що властиві художньому дискурсу загалом та специфічно оприявлені саме в текстах дискурсу творів для дітей. Чи не найяскравішою характеристикою

аналізованого дискурсу є його вторинність, за якої мовлення персонажів являє собою комунікативно-вторинну діяльність. Можемо унаочнити цю тезу тим, що домінує в таких текстах оповідь від третьої особи, за якої оповідач відсторонений від героя. Побудова спільних смислів може бути ускладнена різністю базових знань автора та реципієнта. Важливою особливістю такого дискурсу також є відсутність імпліцитної інформації на обох рівнях.

Схожою з дискурсом художніх текстів для дорослого читача постає відсутність усталеності теми та комунікативних подій дискурсу. Література для дітей – це скоріше не-дорослий світ, емерджентне утворення, яке дублює у спрощений спосіб більшість дорослих мовленнєвих жанрів, зважаючи на специфіку сприйняття світу своїм реципієнтом. Так само, жанрово-стилістична категорія дискурсу для дітей подібна до категорійної характеристики художнього дискурсу для дорослих з його перевагою неофіційного та розмовного елементів у комунікації.

Іншою досить характерною рисою дискурсу творів для дитячого сприйняття є соціальна та комунікативна нерівноправність учасників. З позиції формально-структурних категорій дискурсу, тексти для дітей передбачають ритуалізованість зі зміною специфіки мовного ритуалу створення початку та кінця твору.

Специфіка адресата визначає форму тексту, в якому, крім вербальних знаків, трапляються і невербальні. Отже, однією з важливих категорій тексту для дитини є полікодовість, креолізованість, тобто змішаність – наявність у ньому іконічних знаків (малюнків, картинок, схем). Твір для дитини створений з огляду на специфіку категоризованого за віком узагальненого гіпотетичного адресата – дитину певного віку як «колективну мовну особистість», для якої українська мова є рідною, проте ще не цілком вивченою з огляду на вікову специфіку.

Важливими антропольтурними категоріями дискурсу творів для дітей постають експресивність, оцінність та спрощеність, звернені на свого адресата. Експресивність художнього тексту зумовлена потребою розважити

адресата тексту: зміст художнього тексту стає цікавішим і зрозумілішим завдяки добору релевантних мовних засобів, передавання потрібної інформації відповідною формою, тобто експресивною мовою. Основним чинником формування експресивності тексту постає мотив автора, його комунікативна мета, розуміння потенційного реципієнта, ставлення автора до описаних об'єктів та обраних лінгвістичних засобів. У творах для дітей експресивність інтенсифікована.

Будучи функціональною категорією, оцінка представлена на всіх рівнях мови й мовлення. Оцінні засоби охоплюють широке коло лексико-граматичних, синтаксичних, просодичних одиниць мови: афікси зі значенням суб'єктивної оцінки, спеціальні інтонаційні конструкції окличного типу, лексико-граматичну категорію оцінки, афективні слова й лексеми-інтенсифікатори, якісні прикметники, іменники з оцінним значенням, оцінні значення семантичних структур інфінітивно-підметових і номінативних речень та ін.

Найпершою частиною тексту, яку спостерігає дитина є заголовок, відділений від іншого тексту типом шрифту, збільшенням прогалин між словами та відстаней між рядками, написанням слів у розрядку, підкресленням тексту тощо. Найчастіше заголовок твору для дитини буде передавати задум автора, лейтмотив твору чи фрагмента тексту, оскільки надзвичайно важливою постає апелятивна функція, якою передбачено, що в заголовку вміщено інформацію щодо змісту предмета мови, тобто така назва твору впливає на читача, виробивши в нього відповідне ставлення до змісту повідомлення. Такий заголовок називає твір за темою.

Найважливішою функцією заголовка є сугестивна, або функція привернення уваги потенційного читача. Серед заголовків сучасних творів для дітей можемо виділити групу назв, які створюють інтригу, заохочують дитину до прочитання тексту та з'ясування поставленої проблеми. Важлива також графічно-видільна функція, за якою заголовок відмежовує один матеріал від іншого. Така функція до певної міри характерна для всіх назв творів й

уможливлена через залучення паралінгвальних засобів, зокрема використання різних шрифтів, напівжирного або підкресленого написання, візуальних компонентів організації назви твору.

Однак, основний перебіг подій і вплив, який автор може справити на читача, відбувається саме в основній, текстовій частині. Розуміємо, що композиція твору для дитини виконує низку функцій, серед яких: структурно-естетична або жанровотвірна, прагматична, стилістична, когнітивна, функція індивідуалізації авторського мовлення – усі вони спрямовані на створення цілісної текстової канви, яка розвиватиме свого читача, створюватиме читацькі очікування й одночасно відповідатиме ним.

Загалом виокремлено та досліджено такі аспекти аналізу повісті для дитини: види внутрішньо текстових зв'язків; єдність форми, змісту та сюжету; особливості чергування різних форм і типів мовлення; співвіднесеність побудови художнього тексту з мовленнєвими актами; взаємодія змістового, формального та формально-змістового рівнів. Художній текст для дітей почленовано на класичні для композиційного аналізу одиниці: речення, як базову одиницю тексту, надфразну єдність, фрагменти та додаткові елементи (як текстові: розділ, глава, – так і позатекстові: присвята й епілог). Не кожен текст обов'язково містить усі зазначені складники, проте кожен твір містить хоча б один із цих компонентів.

Виокремлюємо такі типи зв'язків: ланцюговий, паралельний та приєднувальний. Очевидно, найпоширенішим в аналізованих творах постає ланцюговий зв'язок через його схожість із природнім процесом мислення. Зазначаємо, що поширені змішані типи міжреченнєвих зв'язків у НФЄ, фрагментах і текстах. Творам для дітей так само властиві слабкий і сильний зв'язок між реченнями, утім сильний зв'язок між реченнями може бути унаочнений додатково такими засобами параграфеміки, як виділення жирним.

За своїм змістовим рівнем повість для дитини цілком відповідає канонічному композиційному поділу художнього твору. Врахувавши спрощенність та експресивність як важливі дискурсивні категорії,

спостерігаємо навіть більший ступіть увідповіднення тексту до стандартного поділу та меншу кількість прикладів увиразнення твору через зміни послідовності елементів композиції твору. Поодинокі висунення кульмінації твору можуть бути витлумачені як яскраве втілення категорії експресивності: автори зумисно створюють інтригу в тексті. Утім, такі особливості структури можуть бути спостережені в піджанрі детективної повісті та повісті, призначеної для середнього шкільного віку. Творам для дітей властива також широка система піджанрів, серед яких детективна, гумористична повість повість-казка, пригодницька повість, пригодницько-шкільна повість, повість-фентезі, що впливає на зміст творів (домінування реальних або вигаданих подій, істот, позитивна або негативна кінцівка тексту), їхній композиційний розподіл (наявність висунення кульмінації, кількісна частка структурних елементів твору тощо). Наявна також затримана і зворотна види композиції. Узагальнена схема побудови повісті для дитини така: експозиція – зав'язка – розвиток дії – кульмінація – розв'язка. Усі елементи твору розгортаються динамічно й за кількісним наповненням є стислими. Ключовим прийомом, спостереженим здебільшого в пригодницьких повістях для дітей, постає прийом ошуканого очікування.

У текстах для дітей виокремлюємо такі диференційні ознаки тексту, як наявність в акті комунікації одного, двох чи більше актантів (відповідними одиницями слугують монолог, діалог та полілог), структура мовлення (від 1-ої, 2-ої або 3-ої особи), належність мови (види чужої мови), специфіка організації самостійних речень (ланцюговий, паралельний, приєднувальний зв'язок), функції текстів (опис, розповідь, роздум). До структури АМФ зараховуємо монолог, діалог, полілог та їхні різноманітні поєднання у ЧМ, що функціонують у тексті у вимовленій і невимовленій формі. Поширений монолог як форма односпрямованої комунікації, за якою уможливлене лише сприйняття інформації. Такий вид мовлення наявний у вимовленій і невимовленій формі, яка розтлумачує думки героїв, їхню емоційно-розумову діяльність, мотивацію подальших дій.

Іншою поширеною формою чужого мовлення є діалог, за якого адресат й адресант перебувають у безпосередньому словесному контакті. Через таку форму ЧМ можна реалізувати в художньому творі і пряму, і непряму, і невласне пряму мову. Часто репліки в таких діалог використані на позначення емоційного стану героїв твору. На рівні з явними лексемами на позначення емоцій наявні й контекстуальні: на позначення невпевненості, здивування, сумніву, різкої зміни настрою, впевненості тощо. Приклади невимовленого діалогу поодинокі, що можемо пояснити їхнім обмеженим функціонуванням.

Натрапляємо на такі різновиди діалогу як дилог, трилог і полілог. Найпопулярнішою за використанням у текстах для дітей є саме форма трилогу. Це зумовлено тим, що постійних героїв повісті для дітей троє (два протагоніста й антагоніст). Менш поширеною формою мовлення в творах для дітей є полілог, який фактично дублює всі ознаки трилогу, відрізняючись лише наявністю більшої кількості учасників. Зазначені типи тексту функціонують здебільшого як різноманітні варіації форм ЧМ та АМ. Практично в будь-якому тексті можна виділити авторську і чужу форми мовлення. Усі види чужої мови виділені на тлі авторської, у яку вони в різний спосіб вплетені для виконання стилістичних функцій. Найпоширенішим видом чужого мовлення в повістях для дітей є пряма мова, за якої текст взято в лапки, або подано через дефіси (на позначення діалогу), а структура його залишена незмінною. Фіксуємо відсутність перебудови висловленого, наявність пунктуації, що зазначає цитування, наявність авторської ремарки, унаочненої дієсловом на позначення емоційного стану героя.

Зауважуємо, що для непрямої мови в повістях для дітей характерне також нашаровування емотивних сенсів. Такий текст узагальнює сенс, а потім додає до нього додатковий експресивний або змістовий прошарок інформації. Можемо пояснити таке явище категорією експресивності, за якої такому художньому тексту важливо наслідувати дитині в мовленнєвій поведінці та зацікавлювати її до прочитання тексту через залучення додаткових емоцій. Серед АМ наявні приклади аналітичного та емоційного. Можемо виділити

такі емоційні різновиди АМ, як експліцитно-емоційний та імпліцитно-емоційний.

Домінантною формою побудови авторського мовлення в повісті для дітей є оповідь від третьої особи. Варто зазначити, що, на відміну від специфіки авторського мовлення у творах для дорослого читача, у текстах для дитячого сприйняття оповідь від третьої особи зовсім не означає, що оповідь буде побудована безособово. Часто така оповідь так само побудована хронологічно, але й дискурс наратора, і дискурс персонажа розраховані на постійну взаємодію із читачем. Для створення певного дидактичного впливу, наратор ніби вивищується над персонажним дискурсом і входить до непрямого діалогу із читачем засобом невласне-прямої мови та фрагментарних звернень. У повістях для середнього шкільного віку поодиноко представлена й оповідь від першої особи. Так само для надання експресивності тексту оповідь від першої особи супроводжена невласне-прямою мовою та фрагментарними зверненнями до читача.

В аналізованих текстах представлені три основні форми КМФ: розповідь, опис, роздум, які наявні в тексті у своїй взаємодії. Широко представлена КМФ опис. Найхарактернішим є опис зі статичним зображенням, що уможливлює уявлення читача про об’єкт опису. Найчастішими є прості й складносурядні речення, що містять сукупність прикмет, або послідовність дій та явищ. Послідовність речень визначена їхнім змістом, або увідповіднена до послідовності, у якій людина зазвичай оглядає або розповідає про об’єкт у житті. Функціонування об’єкта та залежних слів у реченні може бути відбито як «предмет – ознака», що складає переважний корпус описів у повістях для дітей. Статичність опису зумовлює використання здебільшого теперішнього часу для констатування фактів чи переліку ознак. Наявні поодинокі речення, втілені в минулому часі, свідчать про мозаїчні вкраплення інших КМФ (динамічного опису зокрема), що тлумачимо як підтвердження того, що аналізовані КМФ не функціонують у текстах ізольовано й переходять одна в одну.

Дещо протиставленою до опису є КМФ розповідь. За такої форми мовлення здійснене зчеплення певних подій в епізоді та різних епізодів між собою, а читач може зрозуміти розвиток подій, що зображено. КМФ розповідь являє собою певний діахронійний зріз дійсності. Часто КМФ є частиною АМ. Спостерігаємо домінанту вживання іменників-антропонімів, особових форм займенників третьої особи множини, використанні займенника «хтось» для створення емоційного впливу на реципієнта тексту. У такій КМФ вживані три види речень: розповідні, питальні та окличні. Домінує серед них частина, представлена розповідними реченнями.

Іншою важливою для розкриття персонажного дискурсу в творах для дітей КМФ є роздум. Зауважуємо, що роздум загалом не пов'язаний з об'єктивним спливанням часу та стосовно оточення має надбудовний, узагальнено-теоретичний характер. КМФ роздум у повістях для дітей може бути представлена як великим масивом тексту, так і одним-двома реченнями.

Найпоширенішими фігурами мовлення в тексті для дитини постають епітет, порівняння та метафора. Найперше атенційну функцію у творах для дітей виконує епітет. Ця функція часто трансформується у візуально-атенційну за допомогою використання графонів, парантез та засобів параграфеміки. Часто натрапляємо на таку яскраву рису творів для дітей, як відсутність епітетів, які замінені саме засобами параграфеміки. З атенційною функцією пов'язана прагматична, яка асоційована з накладанням оцінки на текст. Доходимо висновку, що найпоширенішим видом епітета за семантичним принципом у сучасній українській літературі для дітей є пояснювальний, оскільки саме він уможливлює повніше розкриття рис характеру, ознак події, характеристики предмету й уможливлює гіпотези щодо розвитку подій у реципієнтів твору, чим пришвидшує перебіг подій у творі й заохочує дитину до подальшого прочитання твору.

За структурно-синтаксичним принципом виділяємо прості, складні складені епітети й епітети-речення. Прості епітети можуть бути морфологічно виражені прикметниками, прислівниками, іменниками або іменниками-

прикладками. Такі епітети становлять одну з найчисельніших груп, представлених у сучасних творах для дітей, оскільки простий епітет лаконічний, зрозумілий і швидко транслює характеристику описуваного. Дві основні функції використання епітета: емоційно-інфікувальна й мнемічно-образна. Мнемічно-образна функція реалізована засобом конденсації значень. Складні епітети, граматично виражені моделями «прикметник + прикметник + іменник», «прислівник + прикметник + іменник» теж становлять продуктивну групу. Поодиноко наявний складений епітет, який репрезентовано великими конструкціями для втілення мнемічно-образної функції. В аналізованих конструкціях трансформована ядерна семантика через додаткові значення, які заступають основне, змінюють або нівелюють його, утворивши новий вияв поняття, явища, події чи особи, відбитий в образній пам’яті реципієнта. Проте переважна більшість аналізованих конструкцій, які реалізовують мнемічно-образну функцію, розширюють наявне в лексемі ядерне значення.

Інший важливий троп, який звертає увагу дитини на текст, створивши яскравий образ – порівняння, утворений на уподібненні співвідносних понять, який має чітку синтаксичну структуру: з виразником зіставлення, вираженим сполучником або лексичному значенні слів-виразників уподібнення, що передає тимчасову ознаку предмета (порівняно з метафорою, яка вербалізує сталу ознаку).

Виділяємо логічні й образні порівняння. Логічне порівняння бере до уваги об’єкти одного класу й порівнює їх за однією спільною категорією. Образне порівняння залучає одну спільну категорію для двох об’єктів, яка постає як дуже специфічна. Семантично найпоширенішими є порівняння з об’єктами-представниками конкретних предметів, серед яких домінуютть об’єкти – тварини. Найбільшого поширення в текстах набувають структури з порівняльними зворотами, у яких об’єктна частина порівняння виражена одним словом. Це створює лаконічний стиль оповіді, чим адаптує текст до дитячого сприйняття.

Наявні також порівняння з використанням прецедентних імен у суб'єктній або об'єктній частині порівняльних конструкцій, що нашаровує додаткові смисли до наявного тексту через відкриття нової для реципієнта інформації, що в результаті прочитання тексту значно розширює читацький горизонт сприйняття тексту через розуміння нових номенів на позначення явищ, подій, людей, персонажів, конструкцій тощо. Найпоширенішими є використання імен літературних героїв або назв літературних творів та назви відомих пам'яток культури.

Спостерігаємо також прийом нанизування порівнянь, за якого всі порівняння в тексті стоять одне за іншим, ніби нанизані на нитку оповіді. Додавання об'єктів порівняння поступово посилює емоційне враження на читача з додаванням кожної нової одиниці. Найбільше представлені порівняння в частині КМФ розповідь, де вони слугують на позначення способу передавання дійсності персонажем.

Найширше за своєю специфікою й найрізноманітніше коло одиниць становить метафора, яку потрактовуємо як семантичний троп, сутність якого полягає в утворенні контекстуально-мовного переносного значення на основі сталої подібності в певному відношенні двох предметів або явищ.

Виділяємо в аналізованих текстах мовну й художню метафору, які відрізняються своїм лексичним статусом. У текстах творів для дітей достатньо поширеними є загальномовні метафори, так чи інакше вдосконалені або адаптовані для дитячого прочитання. Метафори типологізовано за структурним принципом на прості метафори, виражені словосполученням та простим реченням. Серед простих метафор виділяємо групу ґенетивних, виражених конструкцією іменник Н.В.+ іменник Р.В. У цій групі спостерігаємо сталі метафори, закорінені у свідомості мовців на означення певних денотатів. Метафори використані як алюзії для введення реципієнта в мовний контекст. Якщо реципієнт твору для дорослого читача, побачивши метафору-алюзію повинен згадати свої фонові знання, тобто долучили аналіз до прочитання аби декодувати захований сенс, то дитина повинна,

проаналізувавши текст, запам’ятати прочитану одиницю, отже, такий текст для дитини реалізуватиме гносеологічну функцію мови. У тексті для дорослого читача метафора-алюзія економить текстовий простір розширенням сенсового. У художньому тексті для дітей метафора-алюзія розширює текстовий простір коштом текстового оточення метафори для її пояснення. Отже, той самий сенс стає породжений більшою кількістю тексту.

Часто метафори репрезентовані як просте поширене речення. Наявні й непоширені конструкції. Серед таких конструкцій спостерігаємо речення з прямим порядком слів або використаним прийомом інверсії. Такі метафори виконують у тексті мнемічно-образну функцію. Поширеними в текстах для дітей є метафори-символи. Одними з найуживаніших є символи-міфологеми на позначення понять «русалка», «домовик», «відьма», «упир», «чорт» та прецедентні назви, запозичені з української та світової культури. Слід зазначити, що метафора-символ збігатиметься своєю функцією у творах і для дорослого читача й для дитини.

Наявні в помірній кількості в літературі для дітей такі види метафори як гіпербола і літота, розраховані на буквальне прочитання й потужний емоційний вплив. Важливою особливістю текстів для дітей є переважно позитивна конотація використаних художніх засобів: перебільшені чи применшені, вони надають персонажу яскравої характеристики.

Характерною рисою аналізованих творів є достатньо велика кількість таких видів метафори, як уособлення, антропоморфізм і зооморфізм. Усі ці види метафори виконують у тексті здебільшого мнемічно-образну й емоційно-інфікувальну функції, утворюючи яскраві, наповнені деталями образи та створюючи загальне тло для розгортання подій у тексті.

Факультативним, втім вкрай репрезентативним елементом твору для дитини слугує епіграф, звернений одночасно до двох текстів: тексту-джерела і тексту, у якому використано цитату, тобто він має подвійну спрямованість: на вихідний текст і новий текст, якому він передбачений. Епіграф має автономний статус, є засобом вираження авторських інтенцій, прагматичної

настанови автора. У текстах для дітей епіграфи можуть мати експліцитні й імпліцитні зв’язки з подальшим текстом. Існування експліцитного зв’язку в такому тексті пояснюємо тим, що автори спрощують свою комунікацію саме з дидактичною метою. Як недосвідчений читач, дитина потребує ширшого тлумачення певної настанови щодо того, як їй опановувати процес прочитання тексту надалі. Епіграф може поставати як пояснення заголовка тексту, або формальне обґрунтування назви твору, пояснення тексту, його ідеї та колізій або авторитетне посилання.

Іншою факультативною, утім надзвичайно важливою для сприйняття тексту, частиною є присвята. За характером адресата різняться поліадресатні (звернені до широкої аудиторії) та моноадресатні (що апелюють до конкретної особи або групи людей) присвяти. За типом відносин між автором та адресатом можна розмежувати екстравертні, або соціально-орієнтовані, присвяти (у них здійснюється ідентифікація автора з певною науковою школою, соціальною або локальною групою) та інтровертні, або орієнтовані на особисту сферу, пов'язані з вираженням різноманітних інтенцій стосовно близьких.

Продуктивне виконання функцій, покладених на твір для дитини, унеможливлене без їхньої креолізації. Креолізовані тексти, у значенні семіотично ускладнених феноменів охоплюють усі можливі типи знаків та можуть самі бути знаками. Можемо говорити про те, що одна з основних ознак мовного знаку – варіантність – так само властива знакам креолізваного тексту на вербальному та іконічному рівнях. У художньому дискурсі для дітей функціонують переважно полікодові тексти, які використовують як засоби зорової, слухової та зорово-слухової наочності й дають змогу читачеві засвоювати нову інформацію за допомогою різних органів чуття. Між вербальною та іконічною частинами встановлені синсемантичні відношення, за яких вербальна частина безпосередньо орієнтована на зображення або відсилає до нього.

Виділені в роботі окремі стилістичні засоби мають значний експресивний та емоційний ефект на читача лише в поєднанні зі структурним компонентом: композиційною й синтаксичною організацією цих одиниць. Отже, більший ефект досягається завдяки їхньому функціюванню в системі на рівні всього тексту.

Опрацьований матеріал можна використовувати в подальших наукових розвідках, оскільки він не вичерпує проблеми аналізу специфіки художнього дискурсу для дітей на всіх мовних рівнях, а спрямовує на залучення отриманих результатів для всебічного та комплексного дослідження сучасної дитячої літератури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Александрук І. Вербалізація можливих світів у жанрі фентензі (на матеріалі творів сучасних англійський та американських авторів): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.02.04. Харків, 2011. 16 с.
2. Анисимова Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов). Москва: Академия, 2003. 128 с.
3. Арнольд И. Герменевтика эпиграфа. *Hermeneutics in Russia.* 2004. №1. С. 8–15.
4. Арнольд И. Стилистика современного английского языка: стилистика декодирования. Ленинград, 1981. С. 191.
5. Арутюнова Н. Аксиология в механизмах жизни и языка. *Проблемы структурной лингвистики*. Москва: Наука, 1984. С. 5–23.
6. Арутюнова Н. Дискурс Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. URL: http://tapemark.narod.ru/les/
7. Арутюнова Н. Теория метафоры: Сборник: Пер. с анг., фр., нем., исп., польск. яз. Москва: Прогресс, 1990. 512 с.
8. Ахманова О. *Очерки по общей и русской лексикологии.* Москва: Учпедгиз, 1957. 280 с.
9. Бабенко Л. *Лексические средства обозначения эмоций в русском языке.* Свердловск: Наука, 1989. 110 с.
10. Бенвенист Э. *Общая лингвистика.* Москва : Прогресс, 1975. 446 с.
11. Беньяминова В. Жанры английской научной речи. Композиционно-речевые формы. Київ: Наукова думка, 1988. 121 с.
12. Бессмертная Н. К вопросу о типологии текста. Лингвистика текста и обучение иностранным языкам. Київ, 1978. С. 48.
13. Бехта І. *Дискурс наратора в англомовній художній прозі*. Київ : Грамота, 2004. 304 с.

14. Білоусова М. Специфіка мови творів для дітей. Лінгвістика. № 2 (26), 2012. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua
15. Богданов В. Текст и текстовое общение. Санкт-Петербург: изд-во Санкт-Петербург. Ун-та, 1993. 67 с.
16. Богуш О. Гіперо-гіпонімічні відношення в українській астрономічній термінології. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Мовознавство.* Тернопіль: Осадца Ю.В., 2018. Вип. I (29). С. 13–17.
17. Бойко Н. Українська експресивна лексика: семантичний, лексикографічний і функціональний аспекти: монографія. Ніжин: ТОВ Видавництво Аспект-Поліграф, 2005. 552 с.
18. Болотов В. Эмоциональность текста в аспектах языковой и неязыковой вариативности (основы жмотивной стилистики текста). Ташкент: Фан, 1981. 165 с.
19. Болотнова Н. Филологический анализ текста: [учебн. пособие]. Москва: Флинта, Наука, 2007. 520 с.
20. Большиянова Л. О содержании понятия «поликодовый текст». *Вестник Новгородского государственного университета.* Новгород: НовГУ, 2008. Вып. 49. С. 48–51.
21. Брандес М. Стилистика немецкого языка (для институтов и факультетов иностранных языков). Москва: Высшая школа, 1983. 272 с.
22. Будугай О. Пригодницько-шкільна повість для дітей 1960-1980-х років: жанрові особливості (О. Огульчанський, Б. Комар, А. Давидов): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата філологічних наук : 10.01.01. Херсон, 2007. 20 с.
23. Буяр І. Лінгвістична категорія оцінки: оцінювання досягнутого у вітчизняній лінгвістиці. *Наукові записки національного університету «Острозька академія». Сер. : Філологічна. 2009.* Вип. 11. С. 145-149.
24. Валгина Н. Теория текста. Москва: Логос, 2004. 280 с.

25. Васильев С. Уровни понимания текста. *Понимание как логико-гносеологическая проблема*. Київ: Наукова думка, 1982. 270 с.
26. Васильева А. Художественная речь. Курс лекций по стилистике для филологов. Москва: Рус. яз., 1983. 256 с
27. Вернигора Н. До проблеми дискурсу текстів для дитячого сприйняття. *Наукові записки Інституту журналістики.* 2014. Том 55. С. 116 – 119.
28. Виноградов В. Избранные труды. О языке художественной прозы. Москва: Наука, 1980. 360 с.
29. Виноградов В. *Избранные труды. Поэтика русской литературы.* Москва: Наука, 1976. 512 с.
30. Виноградов В. *О теории художественной речи.* Москва: Высш. шк., 1971. 239 с.
31. Вихованець І. Граматика української мови. Синтаксис: підручник. Київ: Либідь, 1993. 368 с.
32. Вовчанська С. Гіперо-гіпонімічні відношення у термінології маркетингу сучасної німецької мови. Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов. 2019. № 76 (1072). С. 105–109.
33. Волкова І. Гіперо-гіпонімічні відношення в сучасній українській фізичній термінології. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Каразіна*. Харків, 2006. № 745. Вип. 49. С. 27–30.
34. Вольф Е. *Функциональная семантика оценки.* Москва: Наука. 1985. 228 с.
35. Вомперский В. К вопросу изучения синтаксической структуры газетного заголовка. *Искусство публицистики. Проблемы теории и мастерства: тезисы док. на республ. науч. конф.-семинаре.* Алма-Ата, 1966. С. 84.
36. Габідуліна А. Навчально-педагогічний дискурс: категоріальна структура та жанрова своєрідність (на прикладі шкільного предмета

«російська мова»): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філологічних наук : 10.02.02. Київ, 2010. 33 с.

37. Гавловська Т. Заголовок художнього твору (на матеріалі прозових творів Т. Фонтане). *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки*. 2013. Вип. 32(1). С. 154–158

38. Гальперин И. Текст как объект лингвистического исследования Москва: Едиториал УРСС, 2004. 144 с.

39. Гафарова А. Художественный текст vs художественный дискурс. *Диалог языков и культур: лингвистические и лингводидактические аспекты*: международная интернет-конференция, 1 апреля – 15 мая 2011 г.: тезисы докл. URL: http://rgf.tversu.ru/node/486.

40. Герета Н. Діалог як складник чужого мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова : збірник наукових праць. Серія 10 «Проблеми лексикології і граматики української мови»; вип. ІІ. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова,* 2006. С. 71– 77.

41. Гуйванюк Н. *Слово – Речення – Текст : Вибр. Праці*. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2009. 664 с.

42. Гуо Х. Особенности дискурса художественного произведения. *Молодой ученый.* 2017. No 20(154). С. 483–486.

43. Гурочкина А. Понятие дискурса в современном языкознании. *Номинация и дискурс.* Рязань: РГПУ, 1999. С. 12–15.

44. Гусєва Г. Стратегії комічного в комічному дискурсі мовної особистості дитини: емотивний аспект. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна.* 2011. №973. С. 75-79.

45. Гутовская М. Этноспецифичность фразеологической картины мира и факторы, ее порождающие. *Вестник БДУ*. 2014. № 2. С. 48 – 53.

46. Денисовець І. Словотвірна специфіка оказіональних власних географічних назв у сучасному українському дискурсі. *Українська мова.* Київ: Інститут української мови НАН України, 2015, № 1, С. 117 – 124.
47. Денисовець І. Оказіональні назви в українській дитячій прозі. *Культура слова.* Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2013, № 78, С. 73 – 76.
48. Дзюбишина-Мельник Н. Художній стиль і мова для дітей. *Культура слова.* К., 1992. Вип. 42. С. 85–90.
49. Довгань О. Категорія порівняння як складова художнього тексту та її значення для його стилю. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. №5. С. 88 – 92.
50. Долгова А. Образы и эталоны в устойчивых сравнениях, характеризующих внешний вид человека (на материале русского, английского и немецкого языков). Człowiek. Świadomość. Komunikacja. Internet. L. Szypielewicz. Instytut Rusystyki Uniwersytetu Warszawskiego Warszawa, 2012. С. 490–499.
51. Доля І. Когнітивно-прагматична спрямованість оцінних висловлень в англомовному дискурсі. *Записки з романо-германської філології.* 2009. № 23. С. 23–25.
52. Дрога М., Фуникова С. Стилистические функции тропов в современном газетном тексте. *Известия вузов. Серия «Гуманитарные науки».* 2016. № 7 (4) С. 280–284.
53. Дудик П. *Стилістика української мови*: Навчальний посібник. Київ: Видавничий центр «Академія», 2005. 368 с.
54. Дудик П. Прокопчук Л. Синтаксис української мови. Київ: Академія. 2010. 380 с.
55. Ейгер Г. К построению типологии текстов. *Лингвистика текста*: научная конференция при МГПИИЯ им. М. Тореза. Ч. І. М.: МГПИИЯ, 1974. С. 103–109.

56. Ємець В. Стилістичні та концептуальні аспекти функціонування метонімічних епітетів у художньому тексті. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* 2006. № 27. С. 90-92.

57. Жаботинская С. Имя как текст: концептуальная сеть лексического значения (анализ имени эмоции). Когниция, коммуникация, дискурс : междунар. электрон. сб. науч. ст. Харьков: ХНУ имени В. Н. Каразина, 2013. №6. С. 47–76. URL: http://sites.google.com/site/cognitiondiscourse/home

58. Загнітко А. Актуальні проблеми текстової лінгвістики: закономірності внутрішньотекстової організації. *Лінгвістичні студії: зб. наук. праць*. Донецьк : ДонДу, 1999. Вип. 5. С. 95–111.

59. Зарубіжна література : словник / укладач І. Давидченко. Харків: ФОП Філімянов С.Ф. 2019. 72 с.

60. Захарова Н. Емерджентний характер лінгвістичної синестезії. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 2019, № 39, Т. 3, С. 19–22.

61. Ільницька Л. *Англомовний сугестивний дискурс*: автореф. дис. канд. філол. наук: 10.02.04 «Германські мови»: Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2006. 22 с.

62. *Как нарисовать портрет птицы: методология когнитивно-коммуникативного анализа языка*: кол. монография / Бондаренко Е., Мартынюк А., Фролова И., Шевченко И. / под ред. И. Шевченко. Харків: ХНУ имени В. Н. Каразина, 2017. 246 с.

63. Как работать над терминологией. Основы и методы [Пособие сост. по трудам Д. С. Лотте и Ком. науч-техн. терминологии АН СССР]. Москва: Наука, 1968. 76 с.

64. Калинюк Е. Композиционно-речевая форма «описание» в научной фантастике: дис. канд. фил. наук: 10.02.04. Одесса, 1999. 209 с.

65. Каменская О. Текст и коммуникация. Москва: Высш. шк., 1990. 152 с.

66. Карасик В. О типах дискурса. *Языковая личность: институциональный и персональный дискурс*: сб. научн. тр. / под ред. В. Карасика, Г. Слышкина. Волгоград: Перемена, 2000. С. 5-20.
67. Карасик В. Языковой круг: личность, концепты, дискурс: монография. Волгоград: Перемена. 2002. 447 с.
68. Карасик В. Языковые ключи. М.: Гнозис, 2009. 406 с
69. Кияк-Редькович Л. Структурно-семантичні та прагматичні особливості креолізації малоформатних текстів дитячої літератури. Лінгвістика XXI століття: нові дослідження і перспективи: зб. наук. пр. 2007 / ред.: А. Белова; НАН України. Центр наук. дослідж. і викладання іноземн. мов. Київ, 2007. С. 187–196.
70. Кожина Н. Заглавие художественного произведения: структура, функции, типология, на материале русской прозы XIX-XX вв.: автореф. дис. канд. филол. наук: 10.02.01 «Русский язык». Москва, 1986. 18 с.
71. Кожина М. О диалогичности письменной научной речи: учебн. пособ. по спецкурсу. Пермь: ПГУ, 1986. 91 с.
72. Колегаева И. Индивидуально-авторский стиль и его исследования. [Электронный ресурс]. URl: http://fitzgerald.narod.ru/critics-rus/kolegaeva-indistyle.html (дата звернення 23.01.2023)
73. Колегаева И. Личность творца и ее отражение в триаде «автор-повествовательперсонаж художественного текста. Записки з романо-германської філології. Одеса: Латстар, 2000. Вип. 8. С. 98-106.
74. Колегаєва І. Зображення персонажного дискурсу як жанрово детермінований вплив комунікативної вторинності в художньому тексті. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія : Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов.* Харків, 2010. Вип. 61. № 896. С. 102–107.
75. Колокольцева Т. Специфические коммуникативные единицы диалогической речи. Волгоград: Изд-во Волгоград. гос. Ун-та, 2001. 260 с.

76. Кондратенко Н. Дискурсивна парадигма досліджень художнього тексту. *Записки з романо-германської філології*. Одеса: Одеський національний університет імені І. І. Мечникова. Вип. 1 (34). 2015. С. 60–65.
77. Кондратенко Н. Синтаксис українського модерністського і постмодерністського художнього дискурсу: Монографія. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2012. 320 с.
78. Корепанова А. До укладання топонімічної картотеки. *Питання топоніміки та ономастики: М-ли І Республ. наради з питань топоніміки та ономастики* К., 1962. С. 183–191.
79. Корольова В. Комунікативно-прагматична організація сучасної української драми: монографія. Дніпро: Ліра, 2016. С. 61–254.
80. Корольова В. Типологія й функції прецедентних імен у сучасному поетичному тексті. *Слов'янський збірник.* 2012. Вип. 17. Ч.1. С. 145–150.
81. Космеда Т. Аксіологічні аспекти прагмалінгвістики: формування і розвиток категорії оцінки: [монографія]. Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2000. 350 с.
82. Кочерган М. *Загальне мовознавство*: підручник. Київ: Академія, 2006. 464 с.
83. Крижановская Е. Коммуникативный блок. *Стилистический энциклопедический словарь русского языка;* / под ред. М. Н. Кожиной. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2011. С. 163–167.
84. Кузьмина Н. Эпиграф в коммуникативном пространстве художественного текста. *Вестник Омского ун-та.* 1997. Вып 2. С. 60–63.
85. Кусько К. Когнітивно-дискурсивний потенціал інформативного трансферу. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.* 2004. № 635. С. 91–94.
86. Кухаренко В. *Интерпретация текста*: *Учебное пособие*. Москва: Просвещение, 1988. 192 с.
87. Лайонз Дж. Лингвистическая семантика: Введение. М.: Языки славянской культуры, 2003. 400 с.

88. Літературознавчий словник-довідник / за ред. Р. Гром'як, Ю. Ковалів та ін.. 2-е вид., випр. і доп. Київ: Академія, 2007. 752 с.

89. Лопатин В. Оценка как объект грамматики. *Русский язык: проблемы грамматической семантики и оценочные факторы в языке: Виноградовские чтения XIX–XX.* Москва: Наука, 1992. С. 78–82.

90. Лотман Ю. Слово и язык в культуре просвещения. *Избранные статьи.* Т. 1. Таллин: Александра, 1992. С. 216–223.

91. Лукиянова Е. Мегатекст и образ читателя. *Записки з романогерманської філології. Одеса*: Фенікс, 2003. № 13. С. 117–128.

92. Лукьянова Н. *Экспрессивная лексика разговорного употребления (проблемы семантики).* Новосибирск: Наука, 1986. С. 202–215.

93. Макаров М. Основы теории дискурса. Москва: ИТДГК «Гнозис», 2003. 280 с.

94. Маклакова Т. Роль тропов и фигур речи в целом тексте (симметро-позиционныи аспект). Автореф. дисс. д-ра филол. наук: 10.02.19. Восточно-Сибирская государственная академия образования. Иркутск, 2010. 24 с.

95. Мартинюк А. Конструювання гендеру в англомовному дискурсі: монографія. Харків: Константа, 2004. 292 с.

96. Мартынюк А. Когнитивно-коммуникативная лингвистика: в поисках базовых принципов и методик анализа. *Когниция, коммуникация, дискурс*: междунар. электрон. сб. науч. ст. Харьков: ХНУ имени В. Н. Каразина, 2016. № 12. С. 17–35. URL: http://communication-discourse.com/issues/issue812

97. Мейлах Б. Философия искусства и художественная картина мира. *Вопросы философии.* 1983. № 7. С. 116–125.

98. Михайлова Т. Гіпонімія як лексико-семантична категорія. *Лінгвістичні дослідження : зб. наук. пр. Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди.* Харків: Харківський національний педегогічний університет ім. Г. С. Сковороди. 2018. Вип. 41. С. 57–66.

99. Михальченко М. До питання про категорію оцінки та її місце в тексті. *Донецьк. вісн. наук. товариства ім. Т. Шевченка:* мова. Донецьк: Східний видавн. дім, 2007. Т. 16. С. 156–162.

100. Михальченко М. Способи реалізації позитивної та негативної оцінки в тексті: кількісне та функціональне співвідношення. *Лінгвістика*. 2009. № 1 (16). С. 132-141.

101. Мізін К. І. Comparo ergo sum, або актуальний лінгвофілософський погляд на природу порівняння. *Мовознавство.* 2010. № 1. С. 54-67.

102. Мороз В. Проблеми українського експресивного дискурсу. *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету.* 2011. Вип. 6. С. 363–369.

103. Мороховский А. Стилистика английского языка: учеб. пособ. [для студентов ВУЗов]. Киев: Высшая школа, 1984. 248 с.

104. Мурясов Р., Самигуллина А., Федорова А. Опыт анализа оценочного высказывания. *Вопр. языкознания.* 2004. № 5. С. 68–78.

105. Нагель В. Оцінні найменування осіб в українській мові кінця XX – початку XXI століття: автореф. дис. канд. филол. наук: 10.02.01. Дніпроперовськ, 2008. 24 с.

106. Науменко М. Трилог как структурно-семантическое и коммуникативное единство: автореф. дис. канд. филол. Наук : 10.02.19 «Теория языка». Ростов-на-Дону, 2012. 23 с.

107. Некрасова Е. Сравнения. Языковые процессы современной русской художественной литературы. Поэзия. Москва: Наука, 1977. С. 240– 294.

108. Нечаева О. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение). Улан-Удэ : Бурят, кн. изд-во, 1974. 262 с.

109. Ніколаєнко О. Експресивність лексичних засобів мови як засіб впливу на адресата у текстах ораторського дискурсу республіканського Риму. *Studia-linguistica*. 2014.– Vol. 8 С. 99-104.

110. Никитин М. Б. Метафорический потенциал слова и его реализация. Проблема теории европейских языков. Санкт-Петербург: Тригон, 2001. С. 36–50.

111. Николина Н. Филологический анализ текста: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2003. 256 с.

112. Овчаренко В. Структура і семантика науково-технічного терміна. Харків: Вид-во Харків. ун-ту, 1968. 71 с.

113. Омецинська О., Фролова І. Специфіка художнього дискурсу та його аспектів. *Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна. Іноземна філологія*. 2018. Вип. 87. С. 52–61.

114. Онопрієнко Т. Епітет у системі тропів сучасної англійської мови (Семантика. Структура. Прагматика): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.04. Харків, 2002. 19 с.

115. Онопрієнко Т. Епітет як первісний троп і системоутворюючий центр тропіки. *Вісн. Житомир. держ. пед. ун-ту ім. І. Франка*. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т ім. І. Франка, 2001. Вип. 8. С. 127–130.

116. Панина Л. Экспрессивная и эмоциональная лексика как оценочная категория. Проблемы современной русской лексикологии: сборник научных трактатов. Калинин: Изд-во КалинГУ, 1983. С. 55–59.

117. Папуша О. Теоретичний дискурс дитячої літератури: у пошуках об’єкта. *Вісник львівського університету. Серія філологічна.* Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 2004. Вип. 33. Ч. 2. С. 172–183.

118. Пєшкова О. Інтермедіальність англійськомовних художніх текстів XX-XXI століть: когнітивно-семіотичний аспект. дис. канд. філол. наук: 10.02.04. Запоріжжя, 2019. 250 с.

119. Пихтовникова Л. Композиция и стиль фантастического рассказа Ся Цзя 百鬼夜行街 («Улица Призраков»). *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. 2019. Вип. 89. С. 24–28.

120. Пихтовникова Л. Композиционно-стилистические особенности стихотворной басни (на материале немецких стихотворных басен 18 в.). Дис. канд. філол. наук. 10.02.04. Київ, 1992. 338 с.

121. Пономарів О. *Стилістика сучасної української мови:* [підручник] Тернопіль: Богдан, 2000. 248 с.

122. Попова І. Надфразна єдність у синтаксичній системі сучасної української мови. Східнослов'янська філологія: зб. наук. пр. / Горлівський ін-т іноземн. мов; Донецький нац. ун-т. Ред кол.: С. О. Кочетова та ін. Вип. 25. Мовознавство.Горлівка: Вид-во ГІІМД ВНЗ "ДДПУ", 2013. С. 18–27.

123. Попова І. Типологія синтаксичних одиниць сучасної української мови. *Український смисл*. 2016. № 1, С. 300–309.

124. Попова І. Фундаментальні категорії синтаксису української мови у формальнограматичному та метамовному аспектах: автореф. на здобуття наук. ступеня доктора філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова». Чернівці, 2012. 40 с.

125. Потапчук О. Гіперо-гіпонімічні відношення в системі економічних термінів. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки: Філологічні науки. Мовознавство.* 2014. №2. С. 57–62.

126. Потебня А. *Эстетика и поэтика.* Москва: Искусство, 1976. 614 с.

127. Почепцов Г. Теорія комунікації. Київ: Видавничий центр «Київський ун-т», 1999. 307 с.

128. Приходько А. Синтаксис естественного языка в фокусе когнитивно-дискурсивной парадигмы. *Вісник Харків. нац. ун-ту імені В.Н. Каразіна*. 2003. № 609. С. 84–89.

129. Прищепчук С. Роль оценочной лексики в формировании коммуникативного эффекта при переводе политического дискурса. *Мова і культура*. 2009. № 11. С. 292–296.

130. Просалова В. Інтертекстуальність художнього тексту: текстотвірний і рецептивний аспекти: монографія. Донецьк : Норд Прес, 2010. 152 с.

131. Ревзина О. Дискурс и дискурсивные формации. Критика семиотики. Вып. 8. Новосибирск, 2005. С. 66-78.

132. Ризель Э., Шендельс Е. *Стилистика немецкого языка. [Учебник для ин-тов и фак. иностр. яз.]*. Москва: «Высш. школа», 1975. 315 с.

133. Розанова Е. Композиционно-речевые формы в англоязычной художественной и публицистической прозе (сопоставительное исследование на материале произведений XIX-XX вв.): дис. канд. фил. наук.: 10.02.04 «Германские языки». Одесса, 1996. 167 с.

134. Розенталь Д. Словарь-справочник лингвистических терминов. Пособие для учителей. Изд. 2-е, испр. и доп. Москва: Просвещение, 1976. 543 с.

135. Романова О. Гіперо-гіпонімія в українській швацькій термінології. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Серія Філологія.* Вип. 50. 2007. № 765. С. 32–35.

136. Романовская А. Оценочная семантика античного символа как вербальной единицы. Мова і культура. 2009. № 11. С. 25–32.

137. Сахарный Л. Тексты-примитивы и закономерности их порождения. Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи. Москва: Наука, 1986. С. 221–237.

138. Сахно Б. Експресивна єдність у системі прозового тексту. *Теоретична і дидактична філологія.* Серія «Філологія». Випуск 25, 2017. С. 348–353.

139. Святчик К. Прагматичний потенціал експресивного слова і його реалізація в російській газетній комунікації: автореф. дис. канд. філол. наук: 10.02.02. Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 1997. 22 с.

140. Седов К. *Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции.* М.: Лабиринт, 2004. 320 с.

141. Селіванова О. *Лінгвістична енциклопедія.* Полтава: Довкілля-К, 2011. 844 с.

142. Селиванова Е. Мегатекстовые трансформации в переводах с испанского художественной публицистики Ф. Г. Лорки. Вісник Черкаського університету. Серія : Філологічні науки 2015. Вип. 27. С. 3 – 10. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchuF_2015_27_3

143. Селиванова Е. *Основы лингвистической теории текста и коммуникации.* Киев : Изд-во Вовчок О. Ю., 2004. 336 с.

144. Семенюк О. Зміна суспільних поглядів і переконань як один із факторів трансформації семантичних і аксіологічних характеристик лексичних одиниць. Записки з українського мовознавства. Зб. наук. праць. Вип.29. Одеса, 2022. С. 339–350. URL: https://doi.org/10.18524/2414-0627.2022.29.262419.

145. Середницька А. Відмінності між мовною і концептуальною картинами світу з погляду сучасного мовознавства. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 2016. № 21. том 1. С. 69 – 71.

146. Серио П. Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса. Москва: Прогресс. 1999. 416 с.

147. Серль Дж. Р. Логический анализ художественного дискурса. Логос. 1999. № 3 (13). URL: http://www.ruthenia.ru/logos/number/1999_03/1999_3_04.htm.

148. Сидоренко І. Архітектоніка та композиція художнього твору як елементи авторського ідіостилю. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «філологічні науки».* 2019. № 1 (17). С. 19–26.

149. Сингаївська Г. Використання семантичного потенціалу прецедентних імен в іспаномовному газетному тексті. *Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики.* Вип. 22. 2012. С. 242–260.

150. Сікорський Т. Видові відношення в інтразоні лексичного ланцюжку світанок–схід–початок. *Актуальні проблеми романо-германської філології та прикладної лінгвістики*. Вип. 3. 2011. С. 125– 131.

151. Словник-довідник літературознавчих термінів / за ред. О. Бобиря. Чернігів: ФОП Лозовий В.М., 2016. 132 с.

152. *Словник української мови: в 11 тт.* / за ред. І. К. Білодіда. Київ: Наукова думка, 1970–1980. URL: http://sum.in.ua/

153. Слюсар Н. *Структурно-функціональні особливості драматургійних текстів:* автореферат дис. канд. філол. наук: 10.02.01 «Українська мова»; Дніпропетровськ, 2004. 18 с.

154. Солганик Г. Стилистика текста: учеб. пособие. Москва: Флинта, Наука, 2001. 256 с.

155. Соловій У. Оцінно-образна номінація у процесі текстотворення. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки.* 2014. Вип. 36. С.259–262.

156. Солодова О. Лінгвокогнітивні характеристики композиції тексту англійських казок Дж. К. Роулінг: автореф. дис. канд. філол. наук: 10.02.04 «Германські мови»; Харків, 2008. 23 с.

157. Сонин А. Когнитивная лингвистика, становление парадигмы: монография. Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 2002. 221 с.

158. Сорокин Ю. Креолизованные тексты и их коммуникативная. *Оптимизация речевого воздействия*. М.: Наука, 1990. С. 180–199.

159. Сорокин Ю., Марковина И. Опыт систематизации лингвистических и культурологических лакун. *Лексические единицы и организация структуры текста*. Калинин, 1983. С. 173–179.

160. Стернин И. Введение в речевое воздействие. Воронеж: ИПЦ МОУ ВЭПИ, 2001. 252 с.

161. Степаненко М. Перифрастичний образ Володимира Зеленського в публіцистично-політичному дискурсі 2021. *Філологічний часопис.* Умань: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. 2022. № 2, С. 92–103. URL: https://doi.org/10.31499/2415-8828.2.2022.268658

162. Сусов И. Деятельность, сознание, дискурс и языковая система. *Языковое общение: процессы и единицы.* Калинин: Изд-во Калинин ун-та, 1988. С. 7–13.

163. Сухова А. Архітектоніко-мовленнєві форми як основне членування тексту (на матеріалі англомовної новели). *Нова Філологія.* 2014. № 63. С. 209–213

164. Сухова А. *Композиційно-стилістична типологія англомовної новели*. Науковий вісник ДДПУ імені І. Франка. Серія Філологічні науки. Мовознавство. 2016. Т. 2. № 5. С.130–134.

165. Сучасна українська мова: Підручник / О. Д. Пономарів, В. В. Різун, Л. Ю. Шевченко та ін.; За ред. О. Д. Пономарева. К.: Либідь, 1997. С. 371–391.

166. Теглівець Ю. Особливості родо-видових відношень складених термінів із семою ‘вода’. *Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології».* 2013. № 765. С. 70–73.

167. Телия В. *Коннотативный аспект семантики номинативных единиц.* Москва: Наука, 1986. 141 с.

168. Тихоніна С. Рівневі характеристики композиційно-мовленнєвих форм англомовного детективу. *Науковий вісник Міжнародного*

гуманітарного університету. Сер.: Філологія. 2017. № 29. том 2. С. 86 – 89.

169. Товстенко В. Функціонально-стильова диференціація іменникових суфіксів із значенням збільшеності-експресивності. *Українська мова.* 2003. № 1 (6). С. 61–65.

170. Тураева З. Лингвистика текста (Текст: Структура и семантика): учеб. пособие. М.: Просвещение, 1986. С. 52–55.

171. *Українська мова: Енциклопедія* / Редкол.: Русанівський В., Тараненко О. та ін. Київ : Вид-во «Укр. енцикл.» ім. М. П. Бажана, 2004. 824 с.

172. *Українське усне літературне мовлення* / І. Білодід, А. Грищенко, П. Дудик та ін. Київ: Наук. думка, 1967. 308 с.

173. Фатеева Н. Контрапункт интертекстуальности, или интертекст в мире текстов. М.: Агар, 2000. 280 с.

174. Филиппов К. Лингвистика текста. СПб.: СПб ун-т, 2003. 336 с.

175. Храмченков А. Роль эпиграфа в семиотической организации англоязычного художественного прозаического текста: Автореф. канд. дис. Минск, 1983.

176. Чабаненко В. *Основи мовної експресії.* Київ: Вища школа, 1984. 167 с.

177. Чабаненко В. *Стилістика експресивних засобів української мови*: [монографія]. Запоріжжя: ЗДУ, 2002. 351 с.

178. Чайковська О. Лінгвостилістичні характеристики теленовин у комунікативно-прагматичному аспекті (на матеріалі німецької мови). дис. канд. філол. наук: 10.02.04 «Германські мови»; Запоріжжя, 2020. 255 с.

179. Чемеринська І. Присвята як жанр імпліцитної подяки. *Вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. № 4. Луцьк. 2011, С. 114-118

180. Черемисина Н. О трех закономерных тенденциях в динамике языка и в композиции текста. *Композиционное членение и языковые особенности художественного произведения.* Москва, 1987. С. 19.

181. Черемисина Н. Вопросы эстетики художественной речи. Киев: Вища школа, 1981. 240 с.

182. Черемхівка Г. Тропи і фігури у медіатекстах початку XXI ст. дис. канд. філол. наук: 10.02.01 «Українська мова»; Кривий Ріг, 2015. 213 с.

183. Чернейко Л. Оценка в знаке и знак в оценке. *ФН*. 1990. № 2. С. 72 – 81.

184. Чернявская В. Дискурс как фантомный объект: от текста к дискурсу и обратно? Когниция, коммуникация, дискурс: междунар. электрон. сб. науч. ст. Харьков: ХНУ имени В. Н. Каразина. 2011. №3. С. 86-95. URL: com/site/cognitiondiscourse/

185. Чернявская В. Интертекстуальность и интердискурсивность. Текст. Дискурс. Стиль. Проблемы экономического дискурса. СПб : Изд-во СПбГУЭФ, 2003. С. 11 – 22.

186. Чернявская Е. Оценочность в семантике лексических. *Лексическая и грамматическая семантика*: материалы Республиканской научной конференции. Белгород, 1998. С. 75 – 77.

187. Шаховский В. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Воронеж: издательство Воронежского университета, 1987. 192 с

188. Шевченко І. Когнітивно-прагматичні дослідження дискурсу. Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен: кол. Монографія / заг. ред. І. Шевченко. Харків: Константа, 2005. С. 105–117.

189. Шикиринська О. Напрями міждисциплінарних студій в історичному розвої. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія».* Сер. Філологічна. 2012. № 23. С. 210-214. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nznuoaf_2012_23_70.pdf (дата звернення: 5.11.2015).

190. Шинкарук В. Семантичні типи оцінних модусів. *Наук. вісн. Ізмаїл. держ. пед. ін-ту*. Ізмаїл: ІДПІ, 2000. Вип. 8. С. 193–197

191. Шутак Л. Словотвірна категоризація суб'єктивної оцінки в сучасній українській мові: автореф. дис. канд. філол. наук: 10.02.01 «Українська мова»; Інститут української мови НАН України. Київ., 2002. 20 с.

192. Юлдашева Л. Лексико-семантичні особливості заголовків сучасної літератури. *Вісник Донецького національного університету Серія Б. Гуманітарні науки.* 2015. №1-2. С. 327–332.

193. Ahrens M., Hayes D. Vocabulary simplification for children: a special case of 'motherese'?. *Journal of child language.* 1988. Volume 15, Issue 2. P. 395–410.

194. Bally Ch. Traité de stylistique française. Seconde edition. Paris. Librairie C. Klincksieck 11 rue de lille. 394 p. URL: https://archive.org/details/traitdestylist01ball/page/n19/mode/2up (accessed 25.01.22)

195. Brown M. Dedications. New York, 1964. 470 p.

196. Culler J. Presupposition and Intertextuality. *MLN*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1976. Vol. 91, № 6. P. 1380–1396.

197. Cook G. *Discourse.* Oxford: OUP, 1990. 168 p.

198. Dijk T.A. van. Cognitive Processing in Literature Discourse. *Poetics Today.* 1979. Vol. 1, No 1-2. P. 143–159.

199. Dijk, van T. A. Principles of Critical Discourse Analysis. Discourse and Society. Vol. 4, 1993. P. 243–289.

200. Dijk T. A. van. Text and context. *Exploration in the Semantics and Pragmatics of Discourse.* London: Longman, 1977. 261 p.

201. Fernando C. *Idioms and Idiomaticity*. Oxford, New York: OUP, 1996. 265 p.

202. Gifford R. Book Dedication: a new measure of scholarly indebtedness. Scholarly Publishing, 1988. P. 221-226. URL: http://web.uvic.ca/psyc/gifford/pdf/ Book dedications(1988).pdf

203. Harris Z. S. Discourse Analysis. *Language*. 1952. № 8. pp. 107 – 280.

204. Koley S. Dedication pages: A Study. *Annals of Library and Information Studies*. 2006. Vol. 53. P. 198-202. URL: http: //nopr.niscair.res/bitstream/pdf

205. Müller J. E. Intermedialität: Formen moderner kultureller Kommunikation. Münster: Nodus Publikationen, 1996. 335 s.

206. Nikolajeva M, Scott Ca. How Picturebooks Work. Routledge. New York, London, 2006. P.6–70.

207. Nunan D. *Introducing discourse analysis.* London: Penguin English. 1993. 134 p.

208. Orr L. Intertextuality and the Cultural Text in Recent Semiotics. *College English.* Atlanta: National Council of Teachers of English 1986. Vol. 48, № 8. P. 811–823.

209. Peirce Ch. Writings of Charles S. Peirce. Bloomington: Indiana University Press. Vol. 3. 1872-1878. 633 p. URL: https://cdchester.co.uk/wp-content/uploads/2018/05/Writings-of-Charles-S.-Peirce-A-Chronological-Edition-Vol.-3-1872%E2%80%931878-Charles-S.-Peirce.pdf (accessed 25.01.22)

210. Plett H. F. Intertextualities. *Intertextuality.*Research in Text Theory. Berlin:de Gruyter, 1991. P. 3–29.

211. Pozner R. Semantics and Pragmatics of Sentence Connectives in Natural Language. *Speech Act Theory and Pragmatics*. Dortrecht, 1980. P. 34–82.

212. Sadzińska E. Kategoria motta we współczesnym literaturoznawstwie. Acta Universitatis Lodziensis. Folia litteraria Rossica. 2011. №4. S.131 – 141.

213. WagnerP. Introduction: Ekphrasis, Iconotext, and Intermediality – the State(s) oftheArt(s). *Icons – Texts – Iconotexts: Essayson Ekphrasis and*

Intermediality. European Cultures. Studies in Literature and the Arts 6. Berlin: de Gruyter, 1996. P.1–40.

214. Wolf W. Musicalization of Fiction: A Study in the Theory and History of Intermediality. Amsterdam: Rodopy, 1999. 272 p.

215. Zander H. Intertextualität und Medienwechsel. *Intertextualität: Formen,Funktionen, anglistische Fallstudien.* Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft. Tübingen: Niemeyer, 1985. S. 178–196.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ФАКТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

1. Андрусяк І. Лякація. Київ: Фонтан Казок, 2017. 56 с.
2. Бабкіна К. Шапочка і кит. Львів: ВСЛ, 2015. 60 с.
3. Бачинський А. Детективи в Артеку, або команда скарбошукачів. Львів: ВСЛ, 2014. 191 с.
4. Бачинський А. З Енштейном в рюкзаку. Львів: ВСЛ, 2019. 152 с.
5. Бедрик Ю. Снюсь-нюсь-нюсь. Київ: Фонтан Казок, 2015. 48 с.
6. Бугренкова О. Як потрапити на місяць? Київ: А-ба-ба-га-ла-ма-га, 2018. 24 с.
7. Була О. Ведмідь не хоче спати. Львів: ВСЛ, 2016. 32 с.
8. Була О. День народження ялинки. Львів: ВСЛ, 2018. 44 с.
9. Була О. Зубр шукає гніздо. Львів: ВСЛ, 2016. 40 с.
10. Була О. Туконі мешканець лісу. Львів: ВСЛ, 2018. 44 с.
11. Вдовиченко Г. 36 і 6 котів. Львів: ВСЛ, 2015. 136 с.
12. Вдовиченко Г. 36 і 6 котів-компаньйонів. Львів: ВСЛ, 2019. 160 с.
13. Вдовиченко Г. 36 і 6 котів-детективів. Львів: ВСЛ, 2017. 144 с.
14. Вдовиченко Г. 36 і 6 котів-рятувальників. Львів: ВСЛ, 2021. 167 с.
15. Вдовиченко Г., Гайда Н. Чорна-чорна курка. Львів: ВСЛ, 2018. 52 с.

16. Вдовиченко Г. Котохатка. Львів: ВСЛ, 2019. 34 с.

17. Вдовиченко Г. Ліга непарних шкарпеток. Львів: ВСЛ, 2020. 56 с.

18. Вдовиченко Г. Мишкові Миші. Львів: ВСЛ, 2017. 152 с.

19. Вдовиченко Г. Містельфи. Львів: ВСЛ, 2020. 144 с.

20. Винничук Ю. Історія одного поросятка. Київ: А-ба-ба-га-ла-ма-га, 2005. 24 с.

21. Винничук Ю. Цукровий Півник. Київ: А-ба-ба-га-ла-ма-га, 2018. 24 с.

22. Вільшанська О. Моя мама – чарівниця. Київ: Бурда-Україна, 2019. 28 с.

23. Войтенко О. У світі світляків. На порозі ночі. Львів: ВСЛ, 2019. 176 с.

24. Гаврош О. Неймовірні пригоди Івана Сили, найдужчої людини світу. Київ: А-ба-ба-га-ла-ма-га, 2014. 176 с.

25. Гаврош О. Розбійник Пинтя у Заклятому місті. Київ: А-ба-ба-га-ла-ма-га, 2013. 304 с.

26. Гербіш Н. Мандрівки з чарівним атласом. Венеція. Львів: ВСЛ, 2016. 56 с.

27. Гербіш Н. Мандрівки з чарівним атласом. Париж. Львів: ВСЛ, 2019. 64 с.

28. Гербіш Н. Найважливіша знахідка. Київ: Брайт Стар Паблішинг, 2014. 24 с.

29. Гербіш Н. Одного разу на Різдво. Львів: ВСЛ, 2014. 36 с.

30. Гербіш Н. Помаранчевий дарунок. Київ: Брайт Стар Паблішинг, 2014. 24 с.

31. Гербіш Н. Пригоди у весняному саду. Київ: Брайт Стар Паблішинг, 2014. 24 с.

32. Горобець О. Горобці-молодці. Київ: Фонтан Казок, 2017. 24 с.

33. Гридін С. Кігтик Ковбаско. Львів: ВСЛ, 2015. 151 с.

34. Дерманський С. Казки дракона Омелька. Київ: А-ба-ба-га-ла-ма-га, 2012. 80 с.

35. Дерманський С. Мері. Київ: А-ба-ба-га-ла-ма-га, 2018. 192 с.

36. Дерманський С. Чудове Чудовисько. Київ: А-ба-ба-га-ла-ма-га, 2006. 272 с.

37. Дерманський С. Чудове Чудовисько і Погане Поганисько. Київ: А-ба-ба-га-ла-ма-га, 2014. 288 с.

38. Дерманський С. Чудове Чудовисько в Країні Жаховиськ. Київ: А-ба-ба-га-ла-ма-га, 2010. 288 с.

39. Дзвінка Матіяш Марта з вулиці Святого Миколая. Львів: ВСЛ, 2015. 240 с.

40. Дяченко М., Дяченко С. Летючий капелюх. Київ: А-ба-ба-га-ла-ма-га, 2001. 24 с.

41. Завалій Є. Місія «Порятунок»: Ведмеді. Львів: ВСЛ, 2021. 60 с.

42. Заржицька Е. Як козак у морського царя служив. Харків: Юнісофт, 2016. 64 с.

43. Кирпа Г. Тринадцятий місяць у році. Львів: ВСЛ, 2017. 224 с.

44. Князевич М. Шустрик. Київ: А-ба-ба-га-ла-ма-га, 2015. 24 с.

45. Кокотюха А. Гімназист і Чорна рука. Київ: А-ба-ба-га-ла-ма-га, 2018. 224 с.

46. Кокотюха А. Таємниця зміїної голови. Київ: А-ба-ба-га-ла-ма-га, 2012. 256 с.

47. Кокотюха А. Таємниця козацького скарбу. Київ: А-ба-ба-га-ла-ма-га, 2010. 224 с.

48. Кокотюха А. Таємниця підводного човна. Київ: А-ба-ба-га-ла-ма-га, 2013. 272 с.

49. Кротюк О. Песик Чапа. Львів: ВСЛ, 2019, 35 с.

50. Кузьменко Д. Історії з чаюванням. Харків: Юнісофт, 2017. 128 с.

51. Купцова Л. Майка і Смугастик. Львів: ВСЛ, 2017. 96 с.

52. Курков А. Маленьке левеня і львівська мишка. Львів: ВСЛ, 2014. 31 с.

53. Куцан С. Зюзя. Київ: А-ба-ба-га-ла-ма-га, 2019. 136 с.

54. Кузько Кузякін. Кожен може поцілувати принцесу. Харків: Vivat. 2018. 77 с.

55. Кузько Кузякін. (Я×трамвай+зоопарк)^2. Харків: Vivat. 2016. 72 с.

56. Куценко О. Аврора та інші принцеси. Львів: ВСЛ, 2019. 80 с.

57. Лазуткіна І. Єнотик Бо і повітряна куля. Львів: ВСЛ, 2019. 104 с.

58. Лущевська О. Бігль-старший. Харків: Віват, 2017. 48 с.

59. Лущевська О. Задзеркалля. Львів: ВСЛ, 2016. 128 с.

60. Лущевська О. Залізний вовк. Львів: ВСЛ, 2019. 136 с.

61. Лущевська О. Опікуни для жирафа. Львів: ВСЛ, 2018. 28 с.

62. Малик Г. Незвичайні пригоди Алі. Київ: А-ба-ба-га-ла-ма-га, 2015. 224 с.

63. Малик Г., Фалькович Гр. Хвацькі вірші бешкетні вірші. Київ: А-ба-ба-га-ла-ма-га, 2011. 32 с.

64. Малкович І. Ліза та її сни. Київ: А-ба-ба-га-ла-ма-га, 2005. 65 с.

65. Малкович І. Золотий павучок. Київ: А-ба-ба-га-ла-ма-га, 2009. 120 с.

66. Малкович І., Луговик М. Вовченятко, яке запливло далеко в море. Київ: А-ба-ба-га-ла-ма-га, 2002. 100 с.

67. Малкович І., Попський Р. Куди відлітають риби. Київ: А-ба-ба-га-ла-ма-га, 2017. 32 с.

68. Мамчич О. Тиранозавр Оленка. Київ: Фонтан казок, 2017. 24 с.

69. Мензатюк З. Казочки-куцохвостики. Львів: ВСЛ, 2006. 32 с.

70. Мензатюк З. Таємниця Козацької шаблі. Київ: А-ба-ба-га-ла-ма-га, 2019. 160 с.

71. Михтодович М. Пригоди кота Пуха-Золотовуста. Київ: А-ба-ба-га-ла-ма-га, 2018. 184 с.

72. Міхаліцина К. Хто росте у лісі. Львів: ВСЛ, 2019. 40 с.

73. Міхаліцина К. Хто росте у парку. Львів: ВСЛ, 2016. 44 с.

74. Міхаліцина К. Ясь та його машинки. Львів: ВСЛ, 2018. 46 с.

75. Могильний А. Мавка і Мурашиний князь. Київ: А-ба-ба-га-ла-ма-га, 2006. 32 с.

76. Мориквас І. Магда і вітер. Київ: А-ба-ба-га-ла-ма-га, 2017. 24 с.

77. Нікітенко В. Нікчеми. Київ: ДІПА, 2019. 168 с.

78. Орлова О. Де ти, Діно? Львів: ВСЛ, 2021. 30 с.

79. Пагутяк Г. Втеча звірів або новий бестіарій. Київ: А-ба-ба-га-ла-ма-га, 2018. 240 с.

80. Пасічник Н. Терезка з медової печери. Львів: ВСЛ, 2014. 64 с.

81. Попський Р. Мене забули на місяці. Київ: А-ба-ба-га-ла-ма-га, 2018. 32 с.

82. Прохасько М., Прохасько Т. Як зрозуміти козу. Львів: ВСЛ, 2015. 79 с.

83. Рибалко М. Марічка і Червоний Король. Львів: ВСЛ, 2016. 269 с.

84. Рутківський В. Бухтик з тихого затону. Київ: А-ба-ба-га-ла-ма-га, 2018. 240 с.

85. Рутківський В. Джури-характерники. Київ: А-ба-ба-га-ла-ма-га, 2016. 448 с.

86. Рутківський В. Сторожова застава. Київ: А-ба-ба-га-ла-ма-га, 2012. 304 с.

87. Рутківський В. Щирик зі Змієвої гори. Львів: ВСЛ, 2018. 256 с.

88. Русіна О. 34 сонячні дні і один похмурий. Львів: ВСЛ, 2018. 80 с.

89. Русіна О. Мія і місячне затемнення. Львів: ВСЛ, 2019. 240 с.

90. Савка І. Казки-горошинки. Львів: ВСЛ, 2017. 48 с.

91. Сад К. Ідея на мільйооооооон. Львів: ВСЛ, 2018. 28 с.

92. Фоззі Гупало Василь. П’ять з половиною пригод. Львів: ВСЛ, 2017. 64 с.

93. Штанко К. Дракони, вперед! Київ: А-ба-ба-га-ла-ма-га,2014. 272 с.

94. Штефан А. Реальність Барґеста. Львів: ВСЛ, 2018. 158 с.

95. Штефан А. Шафа під сливою. Харків: Vivat, 2017. 63 с.
96. Щербина М. Усі під підозрою! Львів: ВСЛ, 2022. 200 с.