

## МОВА ДИТЯЧОГО ЛІТЕРАТУРНОГО ДИСКУРСУ: ФУНКЦІОНАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

*Е.І. Озар*

*З позицій функціонально-комунікативного підходу визначається поняття «комунікативна ефективність дитячої книги». Особливу увагу приділено аналізу мовних засобів забезпечення ефективного спілкування дорослого автора з читачем-дитиною. На прикладі текстів дитячих поетичних творів описано найвиразніші риси мови дитячого літературного дискурсу.*

Однією з помітних ознак сучасної філологічної науки є її функціонально-комунікативна зорієнтованість, зумовлена усвідомленням того, що справжня сутність мови виявляється тоді, коли вона «оживає» - у різноманітних комунікативних ситуаціях, у реальному мовленні її носіїв. Їй також властива виразна прагматизація, пошук «зв'язків між будовою мовленнєвих утворень і компонентами ситуації спілкування, перш за все суб'єктами комунікації, зв'язками між ними, їхніми когнітивними, психічними, соціальними, фізичними, ментальними та іншими характеристиками, інтенціями тощо» [1, с. 8].

Біля витоків лінгвістичного функціоналізму стояли О. Потебня, І. Бодуен де Куртене, О. Шахматов, Л. Щерба, В. Виноградов, Ф. Брюно, О. Есперсен, Є. Курилович, Е. Бенвеніст. Перспективність функціонального підходу обґрунтовували вчені Празької школи (В. Матезіус, Р. Якобсон). Теоретичні засади сучасної функціональної лінгвістики закладено В.Звегінцевим, О. Кубряковою, Ю. Степановим, В. Гаком та ін. В українському мовознавстві свого розвитку вони набули у наукових працях О. Бондарка, І. Вихованця, А. Загнітка, Н. Слюсареві (функціональна морфологія), І. Вихованця, В. Русанівського, К. Городенської, Ю. Степанова, (функціональний синтаксис), Ф.Бацевича, Т.Космеди (функціональна лексикологія, комунікативна девіатологія).

Перенесення при вивченні мови і мовлення центру уваги зі системно-структурної організації на психокогнітивні механізми їх функціонування, визнання (у зв'язку з активізацією досліджень в галузі лінгвістичної генології - науки про мовленнєві жанри) одними з найважливіших категорій мовного коду категорії дискурсу, мовленнєвого жанру, мовленнєвого акту, стимулює розвиток не лише лінгвістичної, а й загальнофілологічної думки, тих наукових напрямів, які причетні до вивчення «життя слова і специфічного використання мови у всіх сферах суспільного життя і культури» [2, с. 236].

Ідеї функціональної лінгвістики та лінгвістичної генології «підживлюють» й сучасну теорію і практику редагування, а також дотичні до неї науково-практичні дисципліни, в яких гостро постає проблема творення комунікативно ефективних текстів видань різних видів літератури. Маємо кілька досліджень, в яких із застосуванням надбань сучасної філології інтерпретується сутність літературного редагування (М. Феллер, Н. Зелінська, В. Різун), вивчаються особливості роботи з науковим текстом (Н. Непійвода), з текстами засобів масової інформації (Б. Потянник, А. Мамалига).

Щодо проблеми ефективності текстів дитячої літератури у функціонально-комунікативному аспекті, її цілеспрямоване осмислення розпочалося у 80-х рр. ХХ ст. (Shavit Z., Hunt P., Nodelman P.). У нас ця проблема досі ще серйозно не обговорювалася.

У публікації ми пропонуємо поміркувати над тим, як залежить комунікативна ефективність дитячого твору від його мови, означити найвиразніші мовні особливості спілкування автора з читачем-дитиною.

Комунікативно ефективним вважають такий твір друку, який здатний якнайточніше (щодо змістових характеристик) і найоптимальніше (щодо виразових засобів - елементів літературної форми) передати задум автора (адресанта) читачеві (адресату), а також разом з паратекстовими засобами - художньо-графічним образом та архітектонікою - допомогти виданню зреалізувати конкретні цільові настанови (поінформувати; вплинути на формування світосприйняття, наукового світогляду; доступно викласти основи спеціальних знань; розрекламувати; навчити; створити певний емоційно-чуттєвий настрій, задовольнити естетичні смаки, породити асоціації тощо).

Низька комунікативна ефективність тексту видання (ситуація, коли проголошена автором мета твору і реальний результат від його суспільного впливу (дії) не збігаються або збігаються частково) може бути наслідком невідповідності між так званими «рівнями» головних комунікантів - автора (адресанта) і адресата (читача), що в свою чергу породжує низку вад у мовленні, перешкод на шляху до адекватного розуміння і сприйняття тексту. Причинами їх можуть бути суперечності, що часто виникають в процесі комунікації: психологічні, інформаційні, логічні, естетичні і, безперечно, власне мовленнєві [3]. Вважається: чим більшою є дистанція між комунікантами (автором і його читачем), тим потужнішим має бути арсенал засобів, які попереджають і усувають перешкоди у тексті як формі комунікації, стимулюють активну участь в ньому адресата.

Ще складнішою і відповідальнішою для автора (і видавця) є робота над забезпеченням високої комунікативної здатності **дитячій** книзі, адже між ним і читачем відстань не лише у часі і просторі, а й у віці, життєвому досвіді, психології, світосприйнятті, здатності мислити, словниковому запасі, у загальній та спеціальній ерудиції тощо. І, незважаючи на це, внутрішній світ **дитини**, її почуття і переживання в прозі й ліриці (!) виражаються саме **дорослою людиною**. Від часів появи літературні тексти, адресовані дітям, розглядалися як «частина цілеспрямованих зусиль світу дорослих щодо формування образу дитини, як потужний інструмент соціалізації...» [4, с. 11]. До того ж основна комунікативна схема, яка передбачає безпосередніх учасників комунікації –автора і читача, може ускладнюватися участю інших, знову ж таки дорослих посередників - педагогів, батьків, бібліотечних працівників, вихователів, роль яких видозмінюється залежно від функціонального призначення адресованого дитині твору й видання.

Внаслідок такої комунікативної конфігурації тексти творів, призначених дітям, можна розглядати як комунікацію особливого ґатунку, під час якої адресат повідомлення апріорі опиняється у нерівноправному становищі щодо адресанта, що зобов'язує останнього – дорослого автора – вміти бачити світ дитячим поглядом, відчувати побачене і пережити по-дитячому, володіти так званою «пам'ятю дитинства» [5], використовувати засоби особливого мовленнєвого реєстру, який у металітературному (метатворчому) дискурсі йому невластивий. Таку здатність авторові забезпечує талант бачити світ одразу в двох вимірах: дитячому і дорослому, вміти разом з дитиною відкривати світ, а не просто перекладати дорослі поняття її мовою. Коли ж таке вміння відсутнє, з-під пера виходять відверто слабкі й безпорадні з комунікативного боку тексти, творчість часто підмінюється нав'язливим моралізаторством і надмірним сюсюканням - **імітацією** дитячого світу, **імітацією** дитячої мови.

Аналіз текстів дитячих видань засвідчує, що часто автори відтворюють у них так званий стереотип реєстру спілкування з дітьми. «Стереотип – це уявлення про те, як розмовляють з дитиною, а також оцінка цього мовлення – як слід або не слід мовити і чому... виходячи зі своїх

стереотипних уявлень про реєстр, дорослий намагається конструювати свою роль у спілкуванні з дитиною, що, природно, впливає на його мовленнєву поведінку» [6, с. 440]. Вивчаючи ранній baby talk (варіант мови, якою спілкуються з малюками) в усній формі його існування, Т. Гаврилова висловила припущення, що він присутній й в писемних текстах, які вибудовуються поза процесом спілкування з дитиною, - у текстах дитячої літератури, де автор реалізує свої уявлення про те, як слід звертатися до дитини. «Реальна ситуація спілкування коригує мовленнєву поведінку, а писемний текст дає можливість конструювати адресата на свій смак». У цьому сенсі дитячу літературу можна вважати «варіантом кодифікації норми мовленнєвої комунікації з дітьми (наскільки взагалі можна говорити про норму стосовно мовного варіанту, традиційно описуваному як відхилення від норми)» [6, с. 443].

Відповідь на питання, якою є ця норма, знаходиться в двох площинах – власне філологічній і лінгводидактичній, адже, окрім реалізації своїх безпосередніх цільових настанов, дитяча книга справді повинна допомагати дорослим навчати дитину мові, сприяти формуванню її мовної (лексичної, фонетичної, граматичної) та мовленнєвої компетенцій (художньо-мовленнєвої, когнітивно-мовленнєвої, виразно-емоційної) [7]. Насамперед, це стосується так званих перших книжок - видань художнього, ігрового та навчально-пізнавального характеру, адресованих читачам-початківцям, в яких інформувально-когнітивна, розважально-розвивальна чи естетично-виховна функції обов'язково супроводжуються функцією навчання мові і мовленню.

На відміну від дитячої педагогіки і психології, наша сучасна філологічна наука реагує на проблему мовного канону дитячої книги (стереотипного мовного реєстру) доволі кволо, здебільшого в контексті осмислення поетики дитячого твору, його естетичних рис з літературознавчого боку [8-10]. Поодинокими спробами описати деякі мовні особливості дитячої поезії з позицій лінгвістики тексту можна вважати публікації початку 90-х рр. ХХ ст. Н.Дзюбишиної-Мельник [11, 12].

Опертий на теоретичні і практичні засади лінгвістики дитячого мовлення [13-15], мовностилістичний аналіз текстів сучасних поетичних творів, вміщених у перших книжках для дітей<sup>1</sup>, дає нам можливість зробити певні узагальнення щодо найвиразніших рис мови літературного дискурсу, спрямованого на юних читачів.

Цілком погоджуючись з тим, що мовне оформлення дитячих літературних текстів повинно корелювати з відповідними лінгводидактичними настановами, усе ж зазначимо, що їхня абсолютизація під час тексто- і мовотворення для дітей часто шкодить естетичній складовій результату цієї діяльності – дитячим творам, а головне, негативно впливає на їхню комунікативну ефективність. Ставлячи за мету допомогти дитині оволодіти технікою читання: навчитися швидко переводити графеми у фонемі, автори вбачають основну функцію тексту лише у механічному «озвученні» зображеного на ілюстраціях. Зміст і смисл таких текстів, що радше нагадують звичайну сукупність знакових засобів, як правило, погано запам'ятовуються і відтворюються: «Нектар у склянці прохолодний // У спеку напій дуже модний, // Вгамує спрагу неодмінно. // Він пригощає всіх гостинно»; «Помаранч, неначе пан, // Розстібнув пухкий жупан, // Покрутився, покрехтів, // Чемно плодом пригостив» («Смачна абетка», Павлім, 1999); «Ряхтіли рифи і корали, // Між ними пропливали – // Родина

<sup>1</sup> У статті наведено приклади з дитячих поезій, що увійшли до збірки „Улюблені вірші” („А-ба-ба-ба-га-ла-ма-га”, 1994) та дитячої поезії І.Калинця „Деякі пісеньки” („Світ,” 2002).

гречних окунів// *Прямує в гості до йоржів* («Абетка», Павлім, 2001). Художня цінність цитованих «віршиків» є доволі сумнівною, а зміст – малозрозумілим. З таким підходом до творення текстів дитячих видань важко погодитися, адже він збіднює їхній комунікативний потенціал. Фахівцями доведено, що «безсенсовні» («обесмысленные»), як називає їх О. Негневицька, тексти не сприяють ефективному збагаченню індивідуального словника дитини [16].

Отже, текст краще допомагатиме в опануванні «науки» читання, сприятиме розвитку мовної компетенції дитини, її мовленнєвої поведінки, якщо становитиме для дитини особливий – особистісний смисл. Цікавість тексту може досягатися сполученням дидактичних настанов із захопливістю розповіді, динамічним, напруженим сюжетом, у творах науково-пізнавального характеру - використанням спеціальних засобів процесуального супроводу, які б спонукали дитину до дій (відгадай, розмалуй, вибери потрібне тощо) і, безумовно, привабливістю для дитини **мови** викладу, її естетичністю.

«Головна біда нашої дитячої поезії – багатослівність, інерція недовіри до розуму дитини. Часто-густо дитячі поети бачать у дітях маленьких дорослих, а діти ж створюють свій власний самостійний світ, і для того, щоб збагнути його, треба перш за все знати мову дітей. Для дитини один і той же звук може бути наповнений різноманітними смислами. Дитина набагато економніша від нас, дорослих, у своїх мовних засобах» [17, с.7].

Під естетичністю твору, адресованого дітям, ми розуміємо простоту, виразність викладу, доступність використаних мовних засобів читачеві певного віку, їх наочність і конкретність. Мовна структура дитячої книжки, з одного боку, повинна бути стислою, лаконічною, повно передавати зміст твору, а з іншого – максимально виразною, створювати систему уявлень та образів, апелювати як до логічного, так і до емоційного аспекту дитячого сприйняття, розвивати асоціативне мислення. Усе це вважаємо визначальними рисами стилю дитячої книги.

Видання літературного твору, адресоване дитині, особливого за своїми можливостями адресату - «нечитачеві» або «до-читачеві», як його називає М.Славова, з відсутнім або дуже малим літературним досвідом, більше, ніж будь-яка інше, повинне використовувати комунікативну стратегію «звábлювання». Для того щоб дитячу книгу взяли до рук, розгорнули і прочитали, «вона одягає своє послання (словесний текст) в атракційні шати (паратекст) і манить до пригоди, до читання-гри, в якому завжди активно задіяний читач» [18, с. 56].

Однією з виразних мовних засобів «звábлювання» є широке використання у дитячому тексті «неправильних слів» [14], подібних до так званих дитячих словотвірних інновацій. Адже відомо, що діти під час опанування рідної мови, роблять чимало мовленнєвих помилок, неправильно утворюючи форми слів, конструюючи нові слова, відсутні у лексичному складі мови, змінюючи звуковий склад слів нормативної мови з метою надати їй вмотивованості. Вони часто вживають слова у невласливих їм значеннях, будують словосполуки, відсутні у мовній нормі, неправильно використовують фразеологізми тощо. Та без цієї напруженої граматичної роботи юного «геніального лінгвіста» (К. Чуковський) неможливе його подальше становлення як мовної особистості.

Вважаємо, що уживання неологізмів на кшталт дитячих новотворів є свідомою мовотворчою реакцією дорослого адресанта на особливості мовленнєвої поведінки його юного адресата і одночасно однією з ефективних текстотвірчих стратегій. Подібними словами, поява яких обмежується хіба що письменницькими уподобаннями та віковими особливостями дитини, літературний дискурс однозначно маркується як **дитячий**, а дитиною сприймається як **свій**. На думку Н. Дзюбишиної-

Мельник, «неправильності» у тексті дитячого твору «відображають особливе художньо-образне мислення. Дитина з таким мисленням сприймає мовні незвичності не як незбагненну перешкоду, а як органічну складову поетичного світу, хоча, можливо, для глибшого розуміння їй потрібна підказка дорослих» [11, с. 63].

Найчастіше в поетичних творах для дітей авторські неологізми використовуються для називання персонажів – вигаданих казкових, одухотворених явищ природи, речей тощо : «Був собі хлопчик - **Наколінігопчик**, //на коліні - на коні - маминім. //Був у нього братик - **Нароверігнатик**. //Сам жене, сам жене - а мене? //Була у нього бабуся – **Похатікручуся**. //Треба нашій бабці// роликів до капців. //Був у нього дідусь - **Пішкиобійдусь**. //Ходить собі сам - такий з нього пан «*І. Калинець «Сімейка»*); «Де живе гіпопотам? //...А якби не там, а тут, //був би він **гіпопотут** «*Є. Гуцало «Гіпопотам»*); «**Бадяка-Маняка** – //небачений звір. Живе він //у темному лісі //між гір» (*Н. Стефурак «Бадяка-Маняка»*); «Почапали каченята//та по чаполоті, //каченята-чапенята: //сухо нам у роті. //В білих льолях сплять лілеї, чаплена на чатах. //Ці лілеї - **дрімолеї**, //а ми – каченята!» (*М. Вінграновський «Почапали каченята»*).

Незвичні власні назви можуть виступати у тексті елементом словесної гри, розважаючи дитину-читача цікавим сполученням звуків і одночасно розвиваючи її мовлення: «**Гімпелхен і Пімпелхен**// полізли на горбок.//Цей меньшенький був гномик,// а цей – домовичок» (*Пер. І. Малкович, «Гімпелхен і Пімпелхен»*); «**Ахдемар** //носа задер аж до хмар. //А годинник на стіні //то – «так-так», то «ні-ні-ні». //А мені лобити со? //Я в галмиделі сизу, //солоденьке сось смокцу» (*Рене де Обалдіа, пер. О. Мокровольський «Неділя»*). Щоправда, до прийому наслідування специфіки мовлення дитини, яка не вміє вимовляти усі звуки, використаного в останній строфі, фахівці ставляться переважно негативно, вважаючи його непотрібним сюсюканням, до того ж шкідливим для розвитку навички мовлення. А от зумисне перекручування слів, аби дитина-читач могла його виправити, є цікавою спонукою її до словотворчої діяльності: «Шановний трам-тарам-пам-пам, // я щось хотів сказати вам!// Я сів не в той, мені...а-яй! **Трамзал** негайно на **вокзай!**» (*І. Малкович за С. Маршаком «Отакий роззява»*).

З розважально-розвивальною метою, а також як реакція на особливе захоплення з боку дитини віршами і віршуванням, використовуються у дитячих творах різні звуконаслідування: найчастіше «мови» тварин, інших знайомих дитині з побуту звуків, а також безсенсовні ритмічні комбінації звуків (діти часто вигадують подібні для своїх ігор), які стають рефреном вірша: «**Гойда** – раз//, **гойда** – два, //гойдаються дерева» (Віть Вітько «Гойдалка»); «Хочу я літати, хочу я співати:// **босе-бісе-босе-бісе-бом!** //І щодня я хочу з кимось жартувати: // **босе-бісе-бом!**» (*А. Ліндрген «Пісенька Карлсона, що живе на даху»*). На грі із розпізнаванням звуків, які дитина може чути від різних свійських тварин, побудований увесь вірш Ю. Черниха «**Ко-ко-ко**» (*переспів з російської І. Малковича*): «Каже курка: **ко-ко-ко**, //у гаю пасуться ко...//Коні?// - Ні, не коні...//Каже курка: **ко-ко-ко**, //у гаю пасуться ко...// - Корови?// - Так! Корови рябенькі. //Пийте, дітки, молочко - //Будьте здоровенькі!»

Цікавий звуковий ряд, дотепна словесна гра (утворення слів за аналогією) у вірші Ю. Тувіма «Про пана Тралялинського» (*пер. з пол. І. Малковича*) забезпечують йому успіх серед дітей, адже його легко і весело декламувати: «В Співовицях, славнім місті, //на вулиці Веселинській, //там живе співак відомий //Пан **Траліслав Тралялинський**. //З паном жінка – **Тралялінка**, //та ще донька –

**Тралялонька**, //і синочок – **Тралялочок**, //та ще песик – **Тралялесик**, //Ну а котик – **Траляльотик**, // окрім того, є папужка – //дуже гарна // **Тралялюжка!** //...Лиш підійме пан **Траліслав** // свою руку-**тралялюку** - // всі вмокають, а по хвили// хор виводить диво-звуки: // **«Траля, траля, траля-ля-ля, //траля-ля-ля, траля, траля!»** (а ще тут згадується 20 слів-похідних (іменників, прикметників, дієслів), вигаданих автором з використанням музичного «траля»: «рука-тралялюка», «водій тралялозить», «листоноша-траляльоша», «редактор-траляляктор», «поліцейський – тралялейський» ).

Реакцією на особливу прихильність дітей до віршування, а також для забезпечення особливої ритмомелодики поетичного твору, знайомої малюкам ще з маминих коліскових, є часте вдавання в адресованих їм літературних творах (як і у пісенному фольклорі) до повторів: «Іде, іде, дід, дід, //несе, несе, міх, міх!» (*З народ.тв.*); «Два півники, два півники //горох молотили //до курочки-чубарочки //до млина носили.//Цап меле, цап меле, //коза насипає...//Танцюй, танцюй, козунечко, ніженьками туп-туп, //татусенько з матусею //принесуть нам круп-круп» (*З народ. тв.*).

Доволі поширеним явищем у мові дитячої поезії є подвійне називання (пряме і переносне) істот, предметів, явищ і навіть цілих ситуацій, за допомогою непоширених і поширених прикладок: **курочки-чубарочки, колісочка-гойданочка, матусенька-сердусенько, родинонька-кровинонька, квіточка-крихіточка, квіточка-сиріточка, квіточка-тендіточка, коник-попоник, Троянда-панна, паняночка-крихітонька** Вони, маючи переважно оцінний характер та зменшувально-пестливу граматичну форму, надають висловлюванню емоційно-експресивного забарвлення, увиразнюють його значення.

Традиція вживання пестливих слів у текстах для дітей походить з фольклору, простежується в текстах дитячої класики: «Поблискують **черешеньки** //в листі **зелененькім**. **Черешеньки** ваблять очі // **діточкам маленьким**.// **Дівчаточко й хлоп'яточко**// під **деревцем** скачуть, //простягають **ручєнята**, та мало не плачуть... //Ой того ми так високо вирости на гіллі, -//якби зросли **низесенько**, //чи то ж би доспіли?! (*Леся Українка «Черешеньки»*); триває у сучасних поетичних творах для дітей: у збірці І. Калинця вірші «рясніють» пестливими словами - іменниками на позначення людей (**панночка, матінка, татусик, татусенько, королівнонька, хлопчик, дідусь, братик, бабуся**); явищ (**промінчик, дощик, пелюстинка, хмарка, хмаринка, травичка, сонечко, стеблинка**); предметів (**вінчик, парасолька, яечко, сердечко, перстінчик, гостинчик, скрипочка, фотелик, ріжок, перинка** тощо), прикметники (**ріднесенький, худенький**), складені прислівники (**нанівець-нанівчик, накінець-краюнчик**) та дієслова (типу **спатки, гамусяти**). Активне використання слів із зменшувально-пестливими суфіксами, майстерне їх обігрування у тексті створює довірливу атмосферу розмови з дитиною через літературний текст, бо відповідає звичному для неї повсякденному досвіду родинного спілкування.

Одним з прийомів приваблювання, привертання і підтримування уваги в дитячому тексті є діалогізація мовлення: «Іде кіт через лід // **чорнолапо** на обід. //Коли чує він: зима //його біла підзива. //- Ти чого йдеш через лід //і лишаєш чорний слід?// -Бо я чорний, -каже кіт, - //я лишаю чорний слід. //Коли ж біла ти сама, //то білій тут дотемна. //І пішов кіт через лід //чорнолапо на обід. //Стала зимонька сумна: //за котом ішла весна» (*М. Вінграновський «Іде кіт через лід»*). Вона часто представлена у текстах «грою в розмову». Остання імітує усну безпосередню комунікацію дорослого з гіпотетичним реципієнтом-слухачем через оповідь, своєрідне «посвячення у знання». Від імені адресанта у внутрішньотекстових діалогах, як й у тексті загалом, може виступати

сам автор, ліричний герой, герой-оповідач (дорослий із сімейного кола), народний оповідач - мандрівник, носій колективного досвіду і мудрості, виразник загальноновизнаної системи цінностей. Від імені адресата – персонажі-діти, наділені конкретними іменами та індивідуалізованими рисами, дитинчата тварин, оживлені предмети дитячого побуту тощо. Через ідентифікацію з персонажем автор ніби спонукає дитину-читача до співавторства, рівноправного партнерства з дорослим (чи то автором, чи то комунікаційним посередником, якщо книжку дитині читає хтось з батьків).

Висока частотність використання прямої мови від автора, що є засобом передавання яскраво вираженого авторського начала, інтимності, дружньої тональності спілкування, зумовлює специфіку синтаксису тексту дитячого твору. При аналізі діалогів слід зважати на органічність їх уведення у текст, відповідність ритміці усного мовлення. Якщо пряма мова використовується лише для «оживлення» дії і не «працює» на розвиток сюжету, на розкриття змісту, вона відволікає читача від основної сюжетної лінії, розпоршує його увагу, зменшує зацікавлення героями і ситуаціями.

Активніше, порівняно з творами для дорослого читача, у дитячій книзі діють комунікативні функції заголовку. Він може мати форму номінативного речення для називання головного персонажа («**Бадяка-маняка**», «**Вовки**», «**Греки й чебуреки**», «**Робін-Бобін-Ненажера**», «**Паротяг**» тощо), простого двоскладового речення (зазвичай першого рядка вірша) для опису простої дії (непоширеного –) «**Захворіло медвежатко**», «**Почапали каченята**», з одним другорядним членом «**Іде вояк морквяний**», «**Іде півник на війну**», «**Падав сніг на поріг**», «**З лісу зайчики йшли**»). Часто до назви уводиться слово-вказівка на жанр – **казка, віршик, пісенька**. Так, за авторським задумом, усі вірші, що увійшли до збірки І. Калинця «Деякі пісеньки», містять у назві слово **пісенька** – «**Найдовша пісенька про метеликів**», «**Пісенька без кінця**», «**Пісенька про повітряну кульку**», «**Пісенька про сімейку**», «**Пісенька про парасольку**», «**Пісенька про назви**», «**Пісенька про джмелика**», «**Пісенька про кольори**», «**Пісенька про зухвалого гостя**» тощо.

Ця, на перший погляд, однотипність і нібито збідненість виразових засобів у назвах дитячих творів є вмотивованою: діє певний «фрейм», який забезпечує комунікативний заряд літератури для дітей і визначає її «жанрову» природу. Будь-які відхилення від цього «фрейму», своєрідної норми, важко усвідомлюються або взагалі не усвідомлюються дитиною-читачем. Інновації щодо словесної форми, кодування змістової сутності твору починають практикуватися у книгах для підлітків.

Отже, для забезпечення високої комунікативної ефективності дитячого твору мало дотримуватися одних лише лінгводидактичних приписів щодо правильності його лексико-фразеологічного та морфолого-синтаксичного оформлення [19]. Для того щоб текст твору був справді «дитячим», а не замаскованим під нього дорослим текстом, для того щоб він міг вповні реалізувати свою первинну функціональність, він має дитину вабити. Навчитися творити такі тексти автори можуть у безпосереднього їх адресата. Ще К. Чуковський, формулюючи свої «Заповіді для дитячих поетів», писав, що основний учитель у цій справі – дитина. «Безперечно, ми не повинні раболепно підлаштовуватися до неї і відмовлятися від суверенної ролі вихователів, однак якщо ми у найпильніший спосіб не вивчимо її (дитини – Е.О.) смаків і вимог, нам ніколи не вдасться творчо впливати на неї, і всі наші зусилля завершаться печально...» [20].

Проблема мовного канону літературного дискурсу, спрямованого на дітей, вимагає глибокого і серйозного осмислення. Та одне цілком очевидно: високий комунікативний та функціональний потенціал

дитячого твору безпосередньо залежить від вміння автора розмовляти з дитиною **її мовою** - в усіх можливих сенсах цього слова.

## SUMMARY

*Under functional and communicative research approach the definition «communicative efficiency of children's book» is defined. The main attention concentrates on lingual and speech tools of the effective literary communication between adult author and reader-child. The distinguishing features of literary discourse for children's literature are described based on modern children's poetry.*

## СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Бацевич Ф. Лінгвістична генетика: проблеми і перспективи. – Львів, 2005.
2. Бахтин М. Проблема речевих жанрів // Собр.соч.: В 7 т. Работы 1940-1960-з годов. - М., 1996. –Т.5.
3. Різун В., Мамалига А., Феллер М. Нариси про текст. - К., 1998.
4. Кулешов Е.В. Предисловие //Детский сборник: Статьи по детской литературе и антропологии детства / Сост. Е.В.Кулешов, И.А.Антипова.- М., 2003. – С. 8-15.
5. Рогачев В. Память детства как категория поэтики детской литературы // Проблемы детской литературы. - Петрозаводск, 1984. – С.111-114.
6. Гаврилова Т. Vaby talk в детской литературе: к проблеме стереотипа (на материале литературных bestiариев) // Детский сборник: Статьи по детской литературе и антропологии детства / Сост. Е.В.Кулешов, И.А.Антипова. - М., 2003. – С. 440-445.
7. Богуш А. Мовленнева компетенція дошкільника як лінгводидактична проблема // Дошкільна лінгводидактика: Хрестом./ А.Богуш. - К., 2005. – С. 149-156.
8. Сорокотенко О. Літературна казка: порівняльний та типологічний аспект: Автореф. дис... канд. філол. наук. - Одеса, 1996.
9. Тараненко О. Роль казки в становленні сприйняття художнього твору: Автореф. дис...канд.філол.наук. - Донецьк, 1999.
10. Папуша О. Наратив дитячої літератури: специфіка художнього дискурсу: Автореф. дис... канд. філол. Наук. - Тернопіль, 2004.
11. Дзюбишина-Мельник Н. Розкажу тобі я ще й про те... (Мова дитячої літератури) // Культура слова. - К., 1991. - Вип. 41. - С. 62-68.
12. Дзюбишина-Мельник Н. Художній стиль і мова творів для дітей // Культура слова. - К., 1992. - Вип. 42. - С. 85-90.
13. Детские словообразовательные инновации: Уч.пос. / Сост. С. Цейтлин. – Ленинград, 1986.
14. Детские речевые неправильности в образовании форм глагола: Учеб.-метод.пос. / Сост. С. Цейтлин. – Ленинград, 1985.
15. Оказиональные морфологические формы детской речи: Уч.пос. – Ленинград, 1988.
16. Негневицкая Е., Шахнарович А. Язык и дети. - М., 1981.
17. Негневицкая Е. Функции текста в процессе обучения второму языку и виды действия с текстом: Психолінгвістическая и лінгвістическая природа текста и особенности его восприятия. - К.,1979. - С. 223-230.
18. Славова М. Попелюшка літератури. - К., 2000.
19. Огар Е. Дитяча книга: проблеми видавничої підготовки. – Львів, 2002.
20. Чуковский К. От двух до пяти. - К., 1988.

*Надійшла до редакції 21 лютого 2006 р.*

## ВПЛИВ ТЕОРЕТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ НАУКОВОГО ВИКЛАДУ НА СТИЛЬ СУЧАСНИХ ВИДАНЬ

**Л.О. Івасенко**

*Здійснено аналіз методичних, наукових та навчальних видань, що подають рекомендації авторам наукових праць стосовно викладу матеріалу. Проаналізовано зміни у поглядах на характер наукового стилю та їхній вплив на якість сучасних видань.*

Вже понад півстоліття науковий стиль мови притягує погляди вітчизняних дослідників своєю незбагненою природою і загадковим характером. Як оформляти результати наукових досліджень у вигляді дисертації, статті, монографії? Чи можна у наукові тексти вносити елементи емоційного забарвлення, власну авторську оцінку чи відступи