

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В. Н. КАРАЗІНА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ЦАПІВ АЛЛА ОЛЕКСІЇВНА

УДК 811.111'42:82-93

ДИСЕРТАЦІЯ
**ПОЕТИКА НАРАТИВУ АНГЛІЙСЬКОМОВНИХ ХУДОЖНІХ
ТЕКСТІВ ДЛЯ ДІТЕЙ**

спеціальність 10.02.04 – германські мови

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філологічних наук

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

_____ А.О. Цапів

Науковий консультант: Белехова Лариса Іванівна,
доктор філологічних наук, професор

ХАРКІВ – 2020

АНОТАЦІЯ

Цапів А.О. Поетика нарративу англійськомовних художніх текстів для дітей. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філологічних наук зі спеціальності 10.02.04 – германські мови. – Херсонський державний університет Міністерства освіти і науки України; Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна Міністерства освіти і науки України; Харків, 2020.

Дисертацію присвячено дослідженню поетики нарративу англійських, американських та австралійських художніх текстів для дітей XIX–XXI століття жанру народної й літературної казки, казки-повісті, коротких оповідань для дітей, ілюстрованих казок та оповідань, графічних оповідань, коміксів, графічного пастишу. У роботі художній нарратив для дітей тлумачиться як лінгвокогнітивний мультимодальний конструкт, що складається з нарративу як історії про події, і нарації як способу творчого вербального та/і невербального конструювання історії. Дослідження має міждисциплінарний характер і спрямоване на виявлення лінгвокогнітивної, лінгвокультурологічної та мультимодальної нарративної специфіки художніх текстів для дітей, що уможливило визначення типових моделей конструювання художніх нарративів кожної лінгвокультури, головних нарративних прийомів творення поетики різних типів нарративів для дітей, що сприяє активації нарративної імерсії, допитливості в читача-дитини й тим самим спонукає його/її до прочитання художнього тексту. Поетика нарративу розкривається у властивості нарративу як когнітивного утворення, що постає у вигляді історії, тобто ланцюжка пов'язаних між собою подій, які мають початок, розгортання та завершення, до різноманітних жанрових трансформацій, можливості транслюватись через різноманітні медіа як канали передачі інформації, мультимодальному конструюванню історії. Поетика нарративу постає своєрідним лінгвокогнітивним конструюванням історії,

сюжетно-композиційна конфігурація якої відповідає ігровій моделі (моделі нарації), із характерною лінгвокультурною специфікою та мультимодальною реалізацією завдяки використанню різних семіотичних модусів. Тобто поетика, з одного боку, пов'язана з певними механізмами/принципами/способами творення наративу для дітей, а з іншого, володіє особливим естетико-етичним впливом на читача-дитину, що спонукає його/її до прочитання художнього тексту. Поетика наративу художніх текстів для дітей – це особливе творче конструювання наративу як історії про події, що формує в читача-дитини наративну імерсію.

Матеріалом дослідження слугували художні тексти для дітей трьох лінгвокультур, які в країнах свого створення та за їхніми межами є популярними серед дитячої аудиторії творами.

Методологічною основою дослідження постають теоретичні й практичні праці наратологів-структуралістів Ж. Женетта (Genette, 1980), В. Шміда (Шмид, 2003), М. Баль (Bal, 2017), постструктуралістів М. Флудернік (Fludernik, 2002; 2005), М. Тулана (Toolan, 2016), М.-Л. Раян (Ryan, 2001), положення праць представників мультимодальної лінгвістики загалом – Г. Кресса і Т. ван Льовена (Kress, 2000; Kress & Leeuwen, 2001; Kress & Leeuwen, 2006; Kress, 2010; Kress, 2012) та мультимодальної наратології зокрема – Н. Норгаард (Nørgaard, 2010, 2018), Д. Германа (Herman, 2010), Е. Гіббонс (Gibbons, 2010, 2012); роботи, присвячені різним аспектам вивчення художніх текстів для дітей, М. Ніколаєвої (Nikolajeva, 1996; 2000; 2016), П. Нодельмана (Nodelman, 1996; 2005), З. Шавіт (Shavit, 1986), К. Пейнтер, Дж. Мартіна та Л. Унсворта (Painter, Martin, & Unsworth, 2012).

Засадничою в теоретико-методологічному плані слугувала праця формаліста В. Проппа (1928), чия теорія типових паттернів створення народних казок знайшла подальшу розбудову в дослідженні.

Робота складається зі вступу, чотирьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, списку джерел ілюстративного матеріалу та додатків.

У першому розділі **«Теоретичні засади дослідження поетики нарративу англійськомовних художніх текстів для дітей»** розкрито основні напрями вивчення художніх текстів для дітей у річищі класичної, когнітивної, феміністичної, інтермедіальної та мультимодальної наратології. Запропоновано й обґрунтовано новий напрям наратологічних досліджень – поетологічну наратологію, яку в контексті дослідження витлумачено як галузь лінгвістичних досліджень, що виникла на перетині лінгвопоетики й наратології та одним із головних завдань має виявлення властивостей і функцій стилістично маркованих одиниць і наративних прийомів у конструюванні особливого способу репрезентації художньої дійсності у вигляді ланцюжка подій, що формують певну історію. Сама історія створює естетичний вплив на читача, а засобом реалізації функції впливу постають стилістично марковані одиниці й наративні прийоми (тут термін «нарративний прийом» уживаємо в широкому розумінні, включаючи до нього нарративну організацію художнього часу та простору, презентацію персонажів, розташування за певною конфігурацією нарративних епізодів, тип наратора й фокалізатора подій). Вибір нарративних прийомів і засобів їхньої вербальної та невербальної реалізації свідчить про мультимодальну природу самого нарративу, що створює його особливу поетику.

У другому розділі **«Методологія дослідження поетики нарративу англійськомовних художніх текстів для дітей»** обґрунтовано теоретико-методологічний апарат дослідження, зокрема витлумачено такі поняття: модель нарації, нарративний прийом, нарративний епізод, поетика нарративу. У розділі здійснено таксономію типів художніх нарративів для дітей за двома критеріями. Перший – за профілюючим семіотичним модусом, реалізованим для маніфестації художнього нарративу: візуально-вербальні, графічно-вербальні, вербально-графічні, вербально-візуальні, вербальні художні нарративи. Другий – за домінантною моделлю нарації: художній етнонарратив (модель нарації Карусель), художній пригодницький нарратив (модель нарації Квест), художній феміністичний нарратив (модель нарації Криве дзеркало),

пазловий художній наратив (модель нарації Пазл), художній наратив «догори дригом» (модель нарації Криве дзеркало), художній адинатоновий наратив (модель нарації Криве дзеркало).

У розділі розроблено власну методику поетико-нараторологічного аналізування художніх текстів для дітей із детальним описанням кожного кроку дослідження. Поетапний аналіз, що входить до розробленої методології, охоплює такі етапи 1) *рефлексивний* – здійснення інформаційної довідки щодо контексту створення художнього наративу та сегментація наративу на наративні епізоди; 2) *нараторологічно-інтерпретативний* – виявлення персонажних образів наративу, визначення художнього часу й простору подій, що розгортаються в наративі; 3) *нараторологічно-конструювальний* – виявлення типу наратора, нараторатора та фокалізатора наративу; 4) *наративного моделювання* – моделювання за всіма виділеними складниками узагальненої моделі нарації кожного типу наративу. На всіх етапах виявлено вербальні й невербальні засоби, залучені для маніфестації художнього наративу та відповідно творення точки зору фокалізатора, персонажних образів, розгортання історії, творення наративної лакуни й наративних прийомів активації наративної імерсії. Отримані результати дозволили визначити засоби творення унікальної поетики наративу художніх текстів для дітей.

Розроблену методику поетико-нараторологічного аналізу продемонстровано на прикладі австралійського казкового етнонаративу, визначення якого запропоноване авторкою дослідження. Казковий етнонаратив – це історія про казковий світ, маніфестована вербальними та візуальними способами нарації, домінантною властивістю якої є міфопоетика (наративна трансформація міфологічних образів і сюжетів) австралійської автохтонної культури, причому всі будівельні наративні елементи мають етноспецифічне забарвлення/компонент. Сама історія (наратив) є результатом розгортання етноареалій австралійської лінгвокультури (імплицитних ознак, вилучених з етноареалій/міфологем); анімалістичні та флористичні персонажі казкового етнонаративу – коали, вомбати, посуми, суцвіття евкалипту – є

етноперсонажами, які відбивають етнореалії австралійської флори й фауни. Художній час і простір казкових етнонаративів, тобто хронотоп, що в контексті нашої роботи постає як етнохронотоп, утілює етнореалії австралійської лінгвокультури Буш та Дрімінг і є унікальним за відсутності його аналогів у казках інших лінгвокультур. Фокалізатором подій у наративі постає етноперсонаж, що за віком відповідає дитині.

У третьому розділі **«Вербальні та невербальні засоби творення поетики наративу англійськомовних художніх текстів для дітей»** виявлено, схарактеризовано й систематизовано наративні прийоми творення поетики різних типів наративів. У дослідженні з'ясовано, що одним із головних прийомів творення поетики мультимодальних художніх наративів для дітей є наративна лакуна (*narrative readerly gap*), що постає простором для уяви читача-дитини між тим, що виражено вербально, і тим, що відображено візуально. Наративна лакуна сприяє активації наративної імерсії, тобто допитливості й зацікавленості читача-дитини до прочитання художнього тексту. До наративних прийомів конструювання художніх наративів для дітей, виражених невербально, у роботі віднесено використання простору сторінки, тип, розмір, колір, інтенсивність шрифту, графічні позначки, зображення (портрети, деталі), фоновий колір, наративна візуальна салієнтність/висунення, візуальне творення точки зору фокалізатора, графічне конструювання наративної поліфонії (різних типів наратора). Творення точки зору фокалізатора відбувається завдяки вербальним та невербальним семіотичним модусам. До вербальних модусів належать лексичні, синтаксичні, лінгвостилістичні маркери (прості синтаксичні конструкції, повторюваність лексичних одиниць із семантикою здивування, незвичайності, наративний опис внутрішнього стану фокалізатора). Візуальними засобами творення точки зору фокалізатора-дитини є використання шрифту, що імітує рукописний дитячий почерк (наративний грифонаж), вкраплення хмаринок-індикаторів мовлення або думок фокалізатора, використання певної палітри кольорів або окремого контрастного кольору.

У четвертому розділі «**Моделі нарації англійськомовних художніх текстів для дітей**» визначено головні моделі, за якими будуються англійські, американські й австралійські художні наративи для дітей, що у свою чергу дозволило виявити лінгвокультурну специфіку їхньої нарації. У роботі стверджується, що модель нарації постає лінгвокогнітивним конструктом, елементи якої є вписаними в наративну структуру художнього наративу, реконструювання та моделювання яких уможливило побудову абстрактної схеми, витлумаченої в дослідженні як ігрова модель нарації. Така модель також постає інтерпретативним інструментом, у якому систематизовано й відображено головні будівельні блоки наративу та способи реалізації їх (вербальні та невербальні) у різних типах тексту. Для моделі нарації ми реконструювали й визначили такі складники наративу: семантику наративних епізодів і нараепізодичних маркерів, наратора як оповідну інстанцію наративу та фокалізатора подій, що розгортаються в наративі (за принципом *хто говорить і хто бачить*), нарататора, головних та другорядних персонажів, художній хронотоп. Кожний аналізований нами художній наратив було сегментовано на наративні епізоди, а визначення семантики наративних епізодів і їхніх нараепізодичних маркерів уможливило розкрити сутність історії, що розгортається. Такі компоненти є основою побудови моделі нарації. Наступним нашим кроком було визначення вербальних і невербальних засобів конструювання наративу, що дозволило розкрити мультимодальну сутність моделі нарації, реалізованої в художніх наративах для дітей. У роботі ми виявили та сконструювали чотири домінантні моделі нарації, які умовно назвали за іменами популярних серед дітей ігор і розваг. Для англійських художніх наративів – модель нарації *Квест*, для американських – моделі нарації *Пазл* та *Криве дзеркало*, для австралійських художніх наративів для дітей – модель нарації *Карусель*. Конструювання художніх наративів за такими ігровими моделями сприяє активації наративної імерсії, що занурює читача-дитину в художній світ, оскільки має певну схожість із грою та розвагою.

Ключові слова: вербальні та невербальні засоби, модель нарації, мультимодальність, наратор, наративна імерсія, наративна лакуна, постика наративу, семіотичний модус, фокалізатор, художні тексти для дітей.

ABSTRACT

Tsapiv A.O. Poetics of Narrative of the Anglophone Literary Texts for Children. – Qualification research, manuscript.

Thesis for a Doctoral Degree in Philology: Speciality 10.02.04 – Germanic Languages. – Kherson State University, Ministry of Education and Science of Ukraine; V.N. Karazin Kharkiv National University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Kharkiv, 2020.

This dissertation focuses on the research of the poetics of narrative of the 19-21st centuries' Anglophone literary texts for children, embracing folk and literary fairy tales, short stories, picture books (short stories and fairy tales), graphic short stories, comics, graphic pastiche. The paper assumes that narrative is a complex two-dimensional construal unfolding in two basic components, i.e. narrative itself and narration. Narrative is a story about the events built syntagmatically or paradigmatically. Narration refers to a process of constructing events via verbal and/or nonverbal mode. Additionally, narration is the process of creating a fictional world with human or anthropomorphic characters existing in fictional time and space and performing goal-directed actions.

This multidisciplinary research aims at revealing linguistic and cognitive, linguistic and cultural, as well as multimodal narrative specificity of literary texts for children. Given that, it enables to build typical models of literary texts' construal belonging to different linguistic cultures; determine basic narrative methods of creating poetics of different types of narratives; reveal mechanisms of creating and activating child-reader's narrative immersion.

Poetics of narrative is concerned with the narrative's ingenuity to plot and genre transformations, ability to be transferred via different media channels, multimodal construing by means of verbal and nonverbal modes.

On the one hand, poetics of narrative is a special linguistic and cognitive construction of literary narratives for children as stories. The latter evolve according to a certain game model of narration, which reveals its linguistic, cultural, and

multimodal specificity. On the other hand, poetics of narrative of literary texts for children possesses an aesthetic-ethic impact on a child-reader. Narrative text activates narrative immersion for child-readers and evokes their interest for reading.

Literary texts for children of three linguistic cultures, namely English, American and Australian, constitute a case study of the research. These texts are considered popular in their countries and beyond their borders.

Methodologically, this research is grounded on theoretical and practical works of structural narratologists G. Genette (Genette, 1980), W. Schmid (Шмид, 2003), M. Bal (Bal, 2017), poststructural narratologists M. Fludernik (Fludernik, 2002; 2005), M. Toolan (Toolan, 2016), M.-L. Ryan (Ryan, 2001), research in multimodal linguistics G. Kress and T. van Leeuwen (Kress, 2000; Kress & Leeuwen, 2001; Kress & Leeuwen, 2006; Kress, 2010; Kress, 2012) and multimodal narratology N. Nørgaard (Nørgaard, 2010, 2018), D. Herman (Herman, 2010), A. Gibbons (Gibbons, 2010, 2012), as well as focusing on different aspects of literature for children M. Nikolajeva (Nikolajeva, 1996; 2000; 2016), P. Nodelman (Nodelman, 1996; 2005), Z. Shavit (Shavit, 1986), C. Painter, J. Martin and L. Unsworth (Painter, Martin, & Unsworth, 2012).

The research of the formalist V. Propp elucidating typical patterns of fairy tales construing, has served as a fundamental basis for implementation of our theory.

This dissertation consists of Introduction, four chapters, General Conclusions, References, and Appendixes.

The first chapter **“Theoretical Background of the Research of the Poetics of Narrative of the Anglophone Literary Texts for Children”** discusses main vectors of the studies of literary texts for children through the lens of classical, cognitive, feminist, intermedial, and multimodal narratology.

The paper establishes a new field of narratological research, i.e. poetological narratology. Its facets comprise linguistic poetics and narratology. One of its main tasks is to reveal properties and functions of stylistically marked speech units and narrative methods in construing a special fictional world. In other words, a fictional story built up of a chain of events. This story possesses an aesthetic effect for a child-

reader. Stylistically marked speech units and narrative methods serve as the means of realization of such aesthetic effect. A wide range of verbal and nonverbal means participating in a narrative text construing prove a multimodal nature of the narrative.

The second chapter **“Methodology of the Research of the Poetics of Narrative of the Anglophone Literary Texts for Children”** outlines a terminological apparatus of the research and elaborates a poetic-narratological methodology. The main theoretical concepts of the research are as follows: poetics of narrative, model of narration, narrative episode, narrative method. This chapter pinpoints taxonomy of the types of narratives based on the two criteria. Considering a dominant semiotic mode the paper differentiates: visual-verbal, graphic-verbal, verbal-visual, verbal-graphic and verbal narratives. Proceeding from the model of narration, we distinguish: fairy ethnonarrative (model of narration *Merry-go-round*), adventure narrative (model of narration *Quest*), feminist narrative, adynatous narrative, “upside down” narratives (model of narration *Distorting mirror*), jigsaw puzzle narrative (model of narration *Puzzle*). The chapter suggests a new poetic-narratological methodology of the analysis of fictional narratives for children. The algorithm of this methodology includes four basic steps. 1) Reflexive: focusing on a wide context of the text creation and segmentation of the text into basic narrative episodes. 2) Narratological-interpretative: analyzing characters and setting. 3) Narratological-construing: revealing type of narrator, narratee, focalizer regarding verbal and nonverbal means of narrative text creation. 4) Narrative modelling: building a model of narration of fiction narratives for children of each linguistic culture. Australian fairy ethnonarrative served as a case study for exemplification of the implementation of the developed methodology. Fairy ethnonarrative is a story about fictional world created by means of verbal and nonverbal modes, whose narrative elements have ethnocultural specificity. Mythopoetics is a dominant feature of such type of narrative. Anthropomorphic characters, namely koalas, wombats, Gumnut babies, who the paper defines as ethnocharacters, are always in the center of the story. Fairy ethnocharacters are existentially anchored in Bush

space and Dreaming time, which the paper understands as ethnochronotope. Fairy ethnocharacters and ethnochronotope exist only inside Australian fairy text world. All of these narrative elements do not have countertypes in fiction/fairy narratives of other cultures. Implicative characteristics of ethnorealia Boomerang, mythologeme Rainbow Serpent (circular movements, home returning) underpin the plot and composition structure of Australian fairy ethnonarratives. A focalizer of the events is the main character whose age corresponds to the child's.

The third chapter **“Verbal and Nonverbal Means of Creating Poetics of Narrative of Literary Texts for Children”** considers verbal and nonverbal narrative methods and stylistic means realized for creating poetics of narrative of visual-verbal, graphic-verbal, verbal-visual and verbal-graphic types of fiction narratives for children. The main narrative mechanism underpinning the creation of poetics of such types of narratives is a narrative readerly gap understood as a relative space for a child-reader's imagination between verbally and visually realized senses. Narrative readerly gap activates immersion of child-readers, as well as evokes their interest and curiosity for reading a text.

The research determines a wide range of nonverbal means of creating poetics of narrative of literary texts for children: page layout, type, colour, slope, intensiveness and size of the print type, graphic marks of different types, pictures (portraits, details, setting), visual salience, visual means of creating point of view of the focalizer, graphic construing of the narrative polyphony (different focalizers and narrators). Verbal creating point of view of the focalizer include lexical, syntactical, stylistic markers (simple syntactic constructions, lexical word units with the semantics of queerness and surprise, gastronomic metaphors and similes, narrative description of the focalizer's state of mind). In graphic-verbal and verbal-graphic narratives for children focalizer's point of view is realized via special type of the print, which imitates a child's handwriting (narrative griffonage), inserting speech bubbles and thought balloons, different color palette.

The fourth chapter **“Models of Narration of Anglophone Literary Texts for Children”** focuses on revealing dominant models, which serve as typical narrative

patterns for constructing fiction narratives for children. It enables to reveal linguistic and cultural specificity of the English, American and Australian literary texts for children. The research assumes that model of narration is a linguistic and cognitive construal in-built in the narrative structure. Reconstruction of its elements facilitates to build an abstract schema, which we name corresponding to different children's games. Building a dominant model of narration presupposes revealing 1) semantics of the narrative episodes and narrative markers; 2) characters; 3) narrator (who tells); 4) focalizer (who sees/comprehends) 5) setting (fiction time and space). The next step elucidates explosion of verbal and nonverbal modes realized to create poetics of narrative of literary texts for children. Given that the paper builds four dominant models of narration with regard to the prevailing model of construing narratives of different linguistic cultures. Model of narration *Merry-go-round* underpins Australian ethnonarratives; model of narration *Quest* underlies English adventure narratives; model of narration *Jigsaw puzzle* patterns American puzzle narratives; model of narration *Distorting mirror* shapes American feminist narratives, adynatous and "upside down" narratives.

Game modelling of literary texts for children serves as the mechanism for activating a child-reader's narrative immersion, absorbs them into the fiction world as it appeals to the similarity with typical games a child plays in the playground or an advertising center.

Key words: focalizer, literary texts for children, mode, model of narration, multimodality, narrator, narrative immersion, narrative readerly gap, poetics of narrative, verbal and nonverbal means.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові

результати дисертації:

Монографії:

1. Tsapiv, A. (2019). Narrative modelling of American and Australian fairy narratives for children in a cultural perspective. In A. Wrobel, & J. Skiba (Eds.). *Traditions and innovations in teaching philological disciplines: collective monograph* (pp. 299–316). Lviv – Toruń: Liha–Pres.
2. Tsapiv, A. O. (2019). Narrative game construing of English fairy narratives. In A. Wrobel & J. Skiba (Eds.). *Development trends of modern linguistics in the epoch of globalization: collective monograph* (pp. 216–232). Lviv – Torun: Liha–Press.

Статті у наукових фахових виданнях України:

3. Tsapiv, A. O. (2016). Compositional meaning structure via metaphoric schemas (case study of English fairy tales). *Наукові записки. Серія “Філологічні науки” (мовознавство)*, 145, 506–509.
4. Цапів, А. О. (2016). Наративні прийоми створення дидактичної гри у художніх творах для дітей (на матеріалі коротких оповідань Енід Блайтон “Амелія Джейн”). *Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету. Серія «Філологія»*, 24(2), 182–186.
5. Tsapiv, A. O. (2017). Fairy tales of Victorian period: a narrative aspect (case study of John Ruskin’s fairy tale “The king of the Golden river”). *Наукові записки. Серія “Філологічні науки” (мовознавство)*, 154, 182–186.
6. Цапів, А. О. (2017). Наративна модель «Merry-go-round» у казці Нормана Ліндсі «Чарівний пудинг». *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*, 30(2), 62–65.
7. Цапів, А. О. (2017). Ігрові наративні моделі в коротких оповіданнях для дітей (на матеріалі оповідань Рут Парк «Дивакуватий Вомбат»). *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Перекладознавство та*

міжкультурна комунікація, 4, 108–113. (видання входить до наукометричної бази Index Copernicus).

8. Цапів, А. О. (2018). Казка як жанр літератури для дітей: текст-типологічне дослідження. *Закарпатські філологічні студії*, 3(2), 58–63.

9. Tsapiv, A. O. (2018). Models of narration in literary texts for children (case study of Norman Lindsay's fairy tale "The Magic Pudding"). *Когніція. Комунікація. Дискурс*, 16, 72–78. Retrieved from <https://periodicals.karazin.ua/cognitiondiscourse/article/view/11274>.

10. Цапів, А. О. (2018). Архетипні образи в англійських літературних казках (на матеріалі казки Джона Раскіна «Король Золотої ріки»). *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Перекладознавство та міжкультурна комунікація*, 3, 52–57. (видання входить до наукометричної бази Index Copernicus).

11. Цапів, А. О. (2018). Наратив «догори дригом» у казці Кетрін Хеллер «Білосніжка: невідома історія». *«Львівський філологічний часопис»: збірник наукових праць*, 4, 142–147.

12. Цапів, А. О. (2018). Текстово-графічні наративні техніки у когнітивному вимірі. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика»*, 34(2), 201–205. (видання входить до наукометричної бази Index Copernicus).

13. Белехова, Л. І. & Цапів, А. О. (2019). Когнітивна ігрова модель нарації «Квест» у казці Роалда Дала «Чарлі та шоколадна фабрика». *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика: збірник наукових праць. Серія: «Філологія»*, 25(2), 11–30. (видання входить до наукометричної бази Web of Science)

14. Цапів, А. О. (2019). Дзеркальна оповідь у казкових наративах via наративний прийом мізанабім (mise en abyme). *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філологічні науки*, 1(89), 129–134.

15. Цапів, А. О. (2019). Поетика простоти у художніх текстах для дітей. *«Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації»*, 30(69) № 1, 106–110.

16. Цапів, А. О. (2019). Амбівалентна адресатність художніх текстів для дітей: взаємодія наратора і фокалізатора. *Закарпатський філологічний часопис*, 10(1), 133-137.

17. Цапів, А. О. (2019). Стратегії нарації в художніх текстах для дітей. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика»*, 37, 53–58. (видання входить до наукометричної бази Index Copernicus).

18. Цапів, А. О. (2019). Сучасні казкові кінонаративи під мікроскопом наратолога: критичний огляд та дискусії. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Германістика та міжкультурна комунікація»*, 2, 89–95. (видання входить до наукометричної бази Index Copernicus).

Статті в наукових періодичних виданнях інших держав:

19. Tsapiv, A. O. (2016). The folk image of the fairy in Irish poetry. *Science and Education a New Dimension: Philology*, 78, 77–79.

20. Цапів, А. О. (2018). Міфопоетика австралійських літературних казок крізь призму їх наративної структури : лінгвокультурологічний аспект. *Science and Education a New Dimension: Philology*, 177, 69–72.

21. Цапів, А. О. (2019). Методологія поетико-нاراتологічного аналізу казкових етнонаративів (на матеріалі австралійських художніх текстів для дітей). *Science and Education a New Dimension: Philology*, 210, 63–69.

22. Цапів, А. О. (2020). Конструювання графічних наративів (коміксів) (на матеріалі графічних текстів циклу Fables). *Science and Education a New Dimension: Philology*, 266, 50–55.

Наукові праці апробаційного характеру (тези доповідей на наукових конференціях) за темою дисертації:

23. Tsapiv, A. O. (2016). Conceptual space of the FAIRY in J.M. Barrie's fairy tales (case study of the fairy tales "Peter Pan in Kensington Gardens", "Peter Pan and Wendy"). In *Book of abstracts: PALA – 2016 In/Authenticity styles: language, discourse and contexts* (p. 158). Cagliari: University of Cagliari, Department of philology, literature and linguistics, Faculty of humanities.

24. Tsapiv, A. O. (2018). Poetics of narrative in Australian short stories for children. *Матеріали Всеукраїнської наукової конференції «Поетика художнього тексту»* (с. 101–103). Херсон: ХДУ.

25. Tsapiv, A. O. (2018). Narrative organization of literary texts for children: communicative and pragmatic aspects. *Second International conference on pragmatics and philosophy* (p. 61). Lisbon, Portugal: Universidade Nova de Lisboa.

26. Tsapiv, A. O. (2018). Literary texts for children: poetics of narrative. In *Book of abstracts. IALS 2018 (International Association of Literary Semantics) 2018 Symposium: Text Image Music: Crossing the Borders Conference* (pp. 55–56). Krakow, Poland: Institute of English Studies, The Jagiellonian University.

27. Цапів, А. О. (2018). Перспективи та здобутки когнітивної наратології. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «IV Таврійські філологічні читання»* (с. 94–97). Херсон: Видавничий дім «Гельветика».

28. Цапів, А. О. (2019). Наратор як оповідна інстанція у художніх текстах для дітей. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Мова та література у полікультурному просторі»* (с. 121–122). Львів: Наукова філологічна організація «ЛОГОС».

29. Цапів, А. О. (2019). Наративна допитливість дитини-читача. *Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції «Мови професійної комунікації: лінгвокультурний, когнітивно-дискурсивний, перекладознавчий та методичний аспекти»* (с. 74–76). Київ: видавництво.

30. Tsapiv, A. O. (2019). Fairy text worlds in a narrative perspective. In *Book of abstracts. Wor(l)ds. The 8th Conference of the International Association of Literary Semantics (IALS 2019)* (pp. 32–33). Reykjavík: University of Iceland.

31. Цапів, А. О. (2019). Деякі аспекти дослідження художнього нарративного тексту. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Дослідження різних напрямів розвитку філологічних наук в Україні та ЄС»* (с. 130–133). Румунія, Бая-Маре: Північний університетський центр у Бая–Маре.

32. Цапів, А. О. (2020). Ольфакційні персонажні образи у повісті Р. Дала «The Twits». *Міжкультурна комунікація в науковому і освітньому просторі: матеріали I-ої Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 53–56). Одеса: Українсько-німецький інститут Одеського національного політехнічного університету.

ЗМІСТ

ВСТУП	22
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОЕТИКИ НАРАТИВУ АНГЛІЙСЬКОМОВНИХ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ ДЛЯ ДІТЕЙ	36
1.1. Художні тексти для дітей: вікова та жанрова специфіка	36
1.1.1. Вікова специфіка дитячої читацької аудиторії.....	36
1.1.2. Жанрова варіативність художніх текстів для дітей.....	42
1.2. Художні тексти для дітей у світлі класичної наратологічної парадигми	62
1.3. Художні тексти для дітей у річищі когнітивної наратології.....	76
1.4. Художні тексти для дітей у світлі феміністичних наратологічних студій	82
1.5. Інтермедіальність художніх текстів для дітей	87
1.6. Художні тексти для дітей у контексті мультимодальної наратології....	98
1.7. Поетологічна наратологія як новий напрям дослідження художніх текстів для дітей.....	104
Висновки до розділу 1.....	114
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОЕТИКИ НАРАТИВУ АНГЛІЙСЬКОМОВНИХ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ ДЛЯ ДІТЕЙ	118
2.1. Поняттєвий апарат дослідження.....	118
2.2. Ігрове наративне моделювання художніх текстів для дітей.....	133
2.3. Методика поетико-нاراتологічного аналізування художніх текстів для дітей.....	143
Висновки до розділу 2.....	163

РОЗДІЛ 3. ВЕРБАЛЬНІ ТА НЕВЕРБАЛЬНІ ЗАСОБИ ТВОРЕННЯ ПОЕТИКИ НАРАТИВУ АНГЛІЙСЬКОМОВНИХ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ ДЛЯ ДІТЕЙ	166
3.1. Поетика мультимодальних художніх наративів для дітей.....	166
3.2. Творення точки зору фокалізатора у художніх наративах для дітей.....	185
3.3. Засоби організації часу і простору у художніх текстах для дітей	203
3.3.1. Реверсивна організація художнього часу	210
3.3.2. Наративний прийом організації художнього хронотопу мізанабім.....	217
3.4. Наративне конструювання персонажних образів у художніх текстах для дітей.....	225
3.5. Наративний прийом створення «ефекту присутності».....	232
3.6. Вербальні та невербальні засоби творення поетики графічних наративів	240
Висновки до розділу 3.....	256
РОЗДІЛ 4. МОДЕЛІ НАРАЦІЇ АНГЛІЙСЬКОМОВНИХ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ ДЛЯ ДІТЕЙ	260
4.1. Модель нарації <i>Квест</i> англійських художніх наративів для дітей.....	261
4.1.1. Квестова побудова народних художніх наративів.....	263
4.1.2. Квестова організація Вікторіанських художніх наративів Англії.....	266
4.1.3. Квестове моделювання сучасних англійських художніх наративів.....	270
4.2. Модель нарації <i>Криве дзеркало</i> американських художніх наративів для дітей.....	282
4.2.1. Художні наративи «догори дригом».....	284
4.2.2. Феміністичні художні наративи або її-історії.....	297
4.2.3. Модель нарації <i>Криве дзеркало</i> у художньому наративі Л. Ф. Баума «Чарівник країни Оз» (“The Wonderful Wizard of Oz”).....	308

4.3. Модель нарації <i>Пазл</i> американських художніх наративів для дітей.....	316
4.4. Модель нарації <i>Карусель</i> австралійських художніх етнонаративів для дітей.....	336
4.5. Таксономія художніх наративів для дітей.....	350
Висновки до розділу 4.....	353
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	356
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	365
СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ.....	407
ДОДАТКИ.....	410

ВСТУП

Дисертаційну роботу присвячено дослідженню поетики наративу англійськомовних художніх текстів для дітей XIX–XXI століття в лінгвокогнітивному, лінгвокультурологічному та мультимодальному аспектах.

Сучасні наратологічні студії зародились на теренах структуралістської лінгвістичної парадигми (Женетт, 1998; Шмид, 2003; Bal, 2017; Barth, 1977; Prince, 1982; Todorov, 1981) і пройшли шлях від класичної (Греймас, 2007; Abbott, 2002; Booth, 1983; Prince, 2003), когнітивної (Шмид, 2014; Bell & Ryan, 2019; Fludernik, 2005; Herman, 2009; Palmer, 2004; 2017; Ryan, 2001), феміністичної (Dworkin, 1974; Guest, 2016; Lanser, 1986, 2013; Woodiwiss, Smith, & Lockwood, 2017), інтермедіальної (Bruhn, 2016; Elleström, 2010; Ryan, 2014; 2016; Ryan & Thon, 2014) до мультимодальної наратології (Doloughan, 2011; Gibbons, 2010, 2012, 2016; Herman, 2010; Kress & Leeuwen, 2006; Nørgaard, 2018; Ryan, 2012; Toolan, 2010), яка впродовж останнього десятиріччя набирає стрімких обертів розвитку й розбудовує потужний теоретико-методологічний апарат, що уможливорює розкрити когнітивну та мультимодальну природу наративу, виявити вербальні й невербальні засоби його конструювання в різних типах текстів.

Лінгвопоетика як наука, що передовсім вивчає феномен естетичного впливу художнього тексту на адресата загалом і мовні засоби, які виконують функцію естетичного впливу, зокрема, заклала потужний фундамент для розбудови наратологічних лінгвістичних студій, додавши до їхнього інструментарію такі поняття (категорії), як сюжет, композиція, жанр, персонаж, точка зору тощо (Бахтин 1963; Веселовский, 1989; Виноградов, 1975; Винокур, 1990; Липгард, 2004; Фрейденберг, 1997; Якобсон, 1987; Todorov, 1939/2006). Лінгвопоетика й наратологія однією з головних задач вважають виявлення ролі стилістично маркованих мовних одиниць і наративних прийомів у конструюванні особливого типу оповіді (історії), що

створює естетичний вплив на читача, занурює його в художній світ та викликає допитливість до його прочитання (Липгард, 2004; Ryan, 2001).

Художні тексти для дітей як особливо сконструйовані історії, адресовані дитячій читацькій аудиторії, цікавлять дослідників у плані жанрової (Granby, 2008; Lynch-Brown & Tomlinson, 1999; Nodelman, 2017), сюжетно-композиційної (Пропп, 1928; Наговицын & Пономарева, 2011; Doughty & Thompson, 2011; Horning, 2010), персонажної (Jaques, 2015; Nikolajeva, 2003), просодичної (Тараненко, 2016), адресатної специфіки (Nodelman, 2008, 2016; Shavit, 1986). Наукові підходи до вивчення художніх текстів для дітей розвиваються від формальної наукової лінгвістичної школи (Пропп, 1928) до структуралістської (Тодоров, 1999; 2006), семіотичної (Nikolajeva, 2016; Shavit, 1986) і когнітивної (Nikolajeva, 2014) наукової парадигми. Дослідження аспектів, що акумулюють інтерес науковців, видаються досить різноплановими та варіюються від дидактичного (Alston, 2008; McElmeel & Sharon, 1995; Thacker & Webb, 2002; Zipes, 2002, 2006), гендерного (Bacchilega, 1997; James, 2009; Talairach-Vielmas, 2007), лінгвокультурного (Bradford, 2007; Doughty & Thompson, 2011; Lundin, 2004; Lynch-Brown & Tomlinson, 1999; O'Sullivan, 2005) до інтермедіального й мультимодального (Arizpe & Styles, 2016; Mackey, 2011; Nodelman, 1996, 2005; Painter, Martin, & Unsworth, 2012; Pinar & Guijarro, 2016; Salisbury & Styles, 2012; Unsworth, 2006; Wells, 1998; Westfahl, 2000).

Наукова розвідка має міждисциплінарний характер і виконана на перетині поетологічних, культурологічних, наратологічних та мультимодальних досліджень художніх текстів для дітей, що уможливило виявлення лінгвостилістичних засобів, наративних прийомів, лінгвокогнітивних і лінгвокультурних особливостей, які в сукупності створюють їхню унікальну поетику наративу.

Засадничими положеннями в теоретико-методологічних підвалинах дослідження постають наукові праці наратологів-структуралістів Ж. Женетта (Женетт, 1998), В. Шміда (Шмид, 2003), Міке Баль (Bal, 2017), Д. Прінса

(Prince, 1982), когнітивістів-нараторологів М.-Л. Раян (Ryan, 2001), М. Флудернік (Fludernik, 1996), Д. Германа (Herman, 2007, 2009), Я. Албера (Alber, 2016), дослідження з мультимодальної лінгвістики Г. Кресса, Т. ван Льовена (Kress, 2000; Kress & Leeuwen, 2001; Kress & Leeuwen, 2006; Kress, 2010; Kress, 2012), мультимодальної стилістики Н. Норгаард (Nørgaard, 2018) і мультимодального конструювання наративних текстів Е. Гіббонс (Gibbons, 2010), Н. Норгаард (Nørgaard, 2010), М. Тулана (Toolan, 2016) та Д. Германа (Herman, 2010); різноаспектні дослідження художніх текстів для дітей М. Ніколаєвої (Nikolajeva, 1996; 2000; 2016), П. Нодельмана (Nodelman, 1996; 2005), З. Шавіт (Shavit, 1986), К. Пейнтер, Дж. Мартіна й Л. Унsworth (Painter, Martin, & Unsworth, 2012).

У роботі здійснено подальшу розбудову наукових досліджень В. Проппа (Пропп, 1928), які фокусувались на виявленні універсальних сюжетно-композиційних паттернів народних казок, що уможливило виявити принципи їхньої типової побудови з урахування лінгвокультурної специфіки.

За останні десятиріччя в українській і міжнародній науковій спільноті набирають обертів нараторологічні дослідження, присвячені вивченню наративних стратегій текстотворення (Бабелюк, 2010; Бехта, 2004; Бистров, 2016; Єфименко, 2018; Жихарева, 2018; Ізотова, 2018; Лещенко, 2018; Монахова, 2015; Савчук, 2016), мультимодальних аспектів наративного конструювання художніх прозових (Білецька, 2016; Карп, 2016; Колегаєва, 2015; Gibbons, 2010; Hallet, 2014; Herman, 2010; Nørgaard, 2018) та поетичних текстів (Маріна, 2015), дигітальних текстів (Barber, 2016; Bell, 2019; Miller, 2004; Ogata & Akimoto, 2016; Page & Thomas, 2011; Trim, 2004; Unsworth, 2006), графічних (Dorfman & Mattelart, 2018; Heitkemper-Yates, 2018; Horstkotte & Pedri, 2011; Kukkonen, 2013; McCloud, 2006) та візуальних (Painter, Martin, & Unsworth, 2012; Salisbury & Styles, 2012) художніх наративів.

Актуальність дослідження визначається загальною тенденцією сучасних нараторологічних студій до виявлення способів конструювання різних

типів наративів; відсутністю комплексних наукових досліджень із вивчення наративного моделювання художніх текстів, призначених для дитячої читацької аудиторії. Актуальним також убачається розкриття обріїв для поетологічних досліджень художніх текстів, що в сукупності з наратологічним теоретико-методологічним інструментарієм уможливають розкриття особливостей творення поетики наративу художніх текстів для дітей.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Проблематика дисертації відповідає профілеві досліджень, що проводяться на кафедрі англійської мови та методики її викладання Херсонського державного університету в межах наукової теми «Лінгвокогнітивні і комунікативно-прагматичні аспекти дослідження тексту» (номер держреєстрації 0117U006792). Тема дисертації затверджена (протокол № 5 від 27.12.2018) на засіданні вченої ради Херсонського державного університету.

Метою нашого дослідження є виявлення лінгвокогнітивних, лінгвокультурологічних і мультимодальних особливостей вербальних/невербальних засобів творення поетики наративу англійських, американських та австралійських художніх текстів для дітей XIX–XXI століття.

Поставлена мета передбачає вирішення таких **завдань**:

- виявити й систематизувати критерії, вікову та жанрову специфіку, що визначають приналежність художніх текстів для дитячої читацької аудиторії;
- схарактеризувати наукові підходи до вивчення художніх текстів для дітей у річищі структуралістських, когнітивних, феміністичних, інтермедіальних і мультимодальних наративних студій;
- розробити комплексну методику поетико-наратологічного аналізу художніх текстів для дітей;
- запропонувати типологію художніх наративів для дітей за визначеними критеріями;

- визначити й описати наративні прийоми мультимодального наративного конструювання різних типів художніх наративів для дітей;
- побудувати домінантні моделі нарації англійських, американських та австралійських художніх наративів для дітей і на такій основі встановити їхні культурологічні особливості;
- розкрити засоби творення поетики наративу англійськомовних художніх текстів для дітей.

Об'єктом дослідження є поетика наративу англійськомовних художніх текстів для дітей. **Предмет** вивчення становлять вербальні й невербальні засоби творення поетики наративу англійських, американських та австралійських художніх текстів для дітей у лінгвокогнітивному, лінгвокультурному й мультимодальному аспектах.

Матеріалом дослідження слугували англійські, американські та австралійські художні тексти для дітей декількох жанрів – народні й літературні казки, казки-повісті, короткі оповідання для дітей, ілюстровані казки та оповідання, графічні оповідання, комікси, графічний пастиш. Для дотримання збалансованості щодо рівної кількості текстів і умовних сторінок було обрано художні тексти з відносно рівним обсягом – англійські художні тексти – 1511, американські – 1230, австралійські – 1242 умовні сторінки. Загальна кількість умовних сторінок – 3983 (165,9 друк. арк.).

До переліку досліджуваних художніх текстів для дітей входять:

Англійські художні тексти для дітей: збірка народних казок Англії за редакцією Д. Джейкобса “English Fairy Tales” («Англійські казки»), казка Д. Раскіна “The King of the Golden river” («Король Золотої ріки»); казки-повісті Р. Дала “Charlie and the Chocolate Factory” («Чарлі та Шоколадна фабрика»), “Charlie and the Great Glass Elevator” («Чарлі і великий скляний ліфт»), “The Twits” («Твітси»); казка-повість П. Треверс “Mary Poppins” («Мері Поппінс»), збірки коротких оповідань Е. Блайтон “Good idea, Amelia Jane”, “Amelia Jane Again”. Ілюстровані казки М. Бонда “Paddington: The Original Story of the Bear

from Darkest Peru” («Паддінгтон: оригінальна історія ведмежати з далекого темного Перу») та “Paddington at the Carnival” («Паддінгтон на карнавалі»), К. Панхерст “Fantastically Great Women Who Changed the World” («Неймовірно фантастичні жінки, які змінили світ»), Е. Спаркс “Once upon a Wish” («Якось за одного бажання»), Р. Скоттона “Russel the Sheep” («Овечка на ім’я Рассел»), Б. Коул “Princess Smartypants” («Кмітлива принцеса»), графічні оповідання К. Пішон “Tom Gates: Biscuits, Bands and very Big Plans” («Том Гейтс: печиво, гурти та неймовірні плани»).

Американські художні тексти для дітей: казка Л. Ф. Баума “The Wonderful Wizard of Oz” («Чарівник країни Оз») та збірка казок “American Fairy Tales” («Американські казки»), феміністичні художні наративи Е. Фавіллі та Ф. Кавалло “Good Night Stories for Rebel Girls” («Казки на ніч для дівчат-бунтарок») та збірки коротких епістолярних оповідань Д. Кінні “Diary of a Wimpy Kid” («Щоденник Слабака»), “Diary of a Wimpy Kid. Rodrick rules” («Щоденник Слабака. Правила Родріка»), “The Wimpy Kid Movie Diary. How Greg Heffley went Hollywood” («Щоденник Слабака. Грег Гефрі підкорює Голівуд»). Ілюстровані текст Я. Фалконера “Olivia” («Олівія»). Крім того, аналізуванню піддаються два казкових наративи з трансформованими сюжетами про Попелюшку та Білосніжку – казка Р. Шорто “Cinderella. Cinderella: the Untold Story” («Попелюшка. Попелюшка: невідома історія») та казка Кетрін Хеллер “Snow White. Snow White: the Untold Story” («Білосніжка: невідома історія»), графічні тексти (комікс-пастиш) Б. Віллінгейма “Fables” («Казки»).

Австралійські художні тексти для дітей: збірка казок А. Вестбері “Australian Fairy Tales” («Австралійські казки»), Казки Р. Парк “The Magic Pudding” («Чарівний пудинг»), М. Гіббс “The Adventures of Snugglepoot and Cuddlepoot” («Пригоди Снагглпота та Каддлпая»), “Little Ragged Blossom” («Маленька нещасна Блосом»), “Little Ovelia” (Крихітка Овелія), збірка коротких оповідань Р. Парк “Muddleheaded Wombat” («Дивакуватий

Вомбат»), ілюстровані оповідання М. Фокс та Д. Вівас “Possum Magic” («Поссум- чарівник») та Н. Вітлі і Д. Роулінс “My Place” («Мій дім»).

Методи дослідження:

Інтерпретативно-текстовий аналіз та аналіз *композиційного аранжування* художнього тексту застосовано для сегментації тексту на композиційні блоки й наративні епізоди в межах кожного блоку. *Лексико-семантичний* аналіз уможливив визначення семантики наративних епізодів і нараепізодичних маркерів. *Наратологічний* аналіз залучено для виявлення типу наратора, нарататора та фокалізатора в художньому тексті, визначення головних наративних прийомів творення поезики різних типів художніх наративів для дітей. *Когнітивно-нاراتологічний* аналіз художніх текстів для дітей спрямовано на моделювання домінантних моделей нарації художніх наративів для дітей, які ми представляємо у вигляді абстрактних схем, що корелюють з ігровою діяльністю дітей – *Квест, Карусель, Пазл і Криве дзеркало*, а також на визначення засобів активації наративної імерсії. *Лінгвостилістичний та лінгвосеміотичний* аналіз і залучення методів аналізування *мультимодальної лінгвістики* й *мультимодальної стилістики* дозволили визначити та описати вербальні й невербальні засоби творення поезики різних типів художніх наративів для дітей. *Лінгвокультурологічний* аналіз уможливив виявити специфіку побудови художніх наративів для дітей англійської, американської та австралійської лінгвокультури.

Гіпотеза дослідження полягає у визнанні поезики наративу художніх текстів для дітей двовимірним явищем, що постає лінгвокогнітивним конструюванням історії за ігровою моделлю й виявляє естетико-етичний вплив, властивий художнім текстам, призначеним саме для дитячої читацької аудиторії. Мультимодальна природа художніх текстів для дітей, зокрема вербальний і невербальний семіотичні модуси, за допомогою яких конструюється наратив, апелює до різних сенсорних систем читача-дитини, що сприяє його/її зацікавленості в прочитанні художнього тексту. Мультимодальне конструювання художніх текстів для дітей за ігровою

моделлю забезпечує особливий естетико-етичний вплив на читача-дитину й активує дитячу допитливість.

Наукова новизна одержаних результатів визначається започаткуванням нового напрямку наратологічних досліджень – *поетологічної наратології*, напрацювання теоретико-методологічної бази якої уможливило витлумачення поетики наративу як двовимірного явища, що постає творчим конструюванням історії та виявляє особливий естетико-етичний вплив на читача-дитину. *Уперше* побудовано ігрові моделі нарації художніх текстів для дітей *Квест, Карусель, Пазл і Криве дзеркало*, за якими конструюється художня оповідь. *Новизною* відзначається запропоноване тлумачення поняття художнього етнонаративу для дітей як особливого типу художньої оповіді, у якому актуалізовано знання, виведені з етноархетипів (константів національної та культурної цінності етносу), етнореалій (національно-специфічних предметів певної етнокультури), міфологем (згорнутого змісту міфа) австралійської лінгвокультури. *Уперше* здійснено класифікацію художніх наративів для дітей за низкою критеріїв. По-перше, відповідно до домінантного семіотичного модусу, залученого до конструювання наративу, розмежовано візуально-вербальні, вербально-візуальні, графічно-вербальні, вербально-графічні, вербальні наративи. По-друге, за типом домінантної моделі нарації виокремлено наратив «догори дригом», пригодницький, пазловий і феміністичний наративи, а також адинатоновий наратив (з грец. *αδύνατον* – неможливе), тобто такий, розгортання сюжету в якому вибудовується на іронічних та/або парадоксальних смислах.

Наукова новизна отриманих результатів узагальнена в таких **положеннях, що виносяться на захист:**

1. Художні тексти для дітей охоплюють різноманітні типи текстів, написані для читача-дитини віком від 2 до 12 років. Жанрова специфіка визначається типом текстів, що з плином часу оформились як найпопулярніші серед дітей, а саме: народні та літературні казки, казки-повісті, короткі оповідання для дітей, ілюстровані казки й оповідання, графічні оповідання,

комікси, графічний пастиш. Для художніх текстів для дітей характерна амбівалентна адресатність, що полягає в одночасній присутності в них адресата-дитини та адресата-дорослого. Така амбівалентність проявляється у наративних сутностях наратора й фокалізатора, де наратором історії виступає дорослий оповідач, а фокалізатором подій завжди є персонаж-дитина або антропоморфний персонаж, що за віком відповідає дитині.

2. Художній наратив для дітей є історією, у якій в художньому часі й просторі розгортається та завершується певна художня подія з антропними та/або антропоморфними персонажами, що репрезентується крізь призму фокалізатора-дитини й оповідається наратором-дорослим. Художній наратив для дітей формується з низки наративних епізодів, поєднаних у лінійну та/або нелінійну послідовність за причинно-наслідковим зв'язком.

3. Поетика наративу художніх текстів для дітей є двовимірним явищем, що, з одного боку, постає лінгвокогнітивним конструюванням художнього тексту за допомогою вербальних і невербальних семіотичних модусів, а з іншого, виявляє естетико-етичний вплив на читача-дитину. Функцію реалізації такого впливу виконують стилістично марковані засоби та наративні прийоми, за допомогою яких нарація конструюється в такий спосіб, щоб активувати наративну імерсію в читача-дитини.

4. Художні наративи для дітей класифікуються за двома критеріями: домінантним семіотичним модусом, за допомогою якого відбувається маніфестація наративу, і моделлю, за якою конструюється нарація. До першої групи належать візуально-вербальні, графічно-вербальні, вербально-візуальні, вербально-графічні й вербальні художні наративи. За домінантною моделлю нарації наративи поділяються на етнонаративи (модель нарації *Карусель*), пригодницькі наративи (модель нарації *Квест*), феміністичні наративи (модель нарації *Криве дзеркало*), наративи «догори дригом» (модель нарації *Криве дзеркало*), адинатонові наративи (модель нарації *Криве дзеркало*) та пазлові наративи (модель нарації *Пазл*).

5. Конструювання художнього нарративу для дітей за ігровою моделлю, створення «нарративної лакуни» як умовного простору для дитячої читацької уяви між текстом і зображеннями, взаємодія різних семіотичних модусів, що апелюють до різних сенсорних систем читача-дитини, сприяють активації нарративної імерсії в читача-дитини, викликають його/її допитливість та інтерес до прочитання.

6. Модель нарації художніх нарративів для дітей є лінгвокогнітивним конструктом, що будується з головних елементів нарративу, відповідає конфігурації розташування нарративних епізодів і слугує інтерпретативним інструментом для усвідомлення лінгвокогнітивної, лінгвокультурної та мультимодальної природи нарративу.

7. Для кожної культурної традиції художніх нарративів для дітей характерна домінантна/домінантні модель/моделі нарації. Для англійських художніх текстів для дітей типовою є модель нарації *Квест*, для американських – *Криве дзеркало* й *Пазл*, для австралійських – *Карусель*.

8. Англійським художнім текстам для дітей притаманне конструювання нарративу за моделлю *Квест* (пригодницькі нарративи), тобто розгортання подій відбувається за сценарієм пошуку бажаного/необхідного трофею. Квестова побудова нарративу охоплює певний набір і тип персонажів, а саме учасників квесту та головного персонажа-переможця, що вирізняється моральними якостями й чеснотами.

9. Американські художні тексти для дітей побудовані за двома домінантними моделями нарації – *Криве дзеркало* та *Пазл*. Для американської лінгвокультурної традиції художніх текстів для дітей, сконструйованих за моделлю *Криве дзеркало*, характерна жанрова й нарративна трансформація усталених сюжетів (феміністичні нарративи, нарративи «догори дригом», адинатонові нарративи), переосмислення типових образів і створення феміністичних та комічних контекстів завдяки вербальним і невербальним засобам. Пазлові нарративи постають історіями, роздробленими у великій кількості нарративних епізодів, сукупність яких дозволяє читачеві-дитині після

прочитання тексту створити/відтворити єдину голографічну історію персонажа.

10. Для австралійської лінгвокультури притаманним є конструювання особливого типу художнього нарративу для дітей – етнонарративу, наскрізно пронизаного австралійською міфопоетикою, що проявляється в наявності етноперсонажів (коали, вомбати, кенгуру), особливого топофону (австралійський буш), моделі *Карусель*, за якою відбувається конструювання історії, у якій відбито циклічний рух по колу (у такий спосіб втілено імпліцитні ознаки етнореалії *Бумеранг* і міфологеми *Райдужний Змій*).

Теоретичне значення проведеного дослідження полягає в тому, що отримані в ньому результати з поетологічно-нараторологічного аналізування художніх текстів для дітей є внеском у подальше вивчення поетики художнього тексту, когнітивної нараторології, сюжетно-композиційної, лінгвокультурної, нараторивної специфіки різножанрових художніх текстів, призначених для дитячої читацької аудиторії. Висновки дисертації щодо невербальних засобів конструювання художнього нарративу доповнюють науковий доробок із мультимодальної нараторології, мультимодальної стилістики. Виявлені типи художніх нараторивів для дітей є внеском у сучасну жанрологію. Запропонований поетологічно-нараторологічний підхід до вивчення художніх нараторивів слугує вирішенню проблеми створення універсальної моделі для аналізування нараторивних текстів і може бути екстрапольований на вивчення художніх нараторивів інших жанрів, зокрема фентезі.

Практичне значення дисертації визначається тим, що отримані результати й висновки можуть бути використані під час викладання курсів зі стилістики англійської мови (розділи «Лінгвостилістичний аналіз художнього тексту», «Лінгвопоетологічний аналіз художнього тексту», «Стилiстична семасіологія»), інтерпретації тексту (розділи «Текстова композиція. Сюжет. Сюжетна структура художнього тексту»), загального мовознавства (розділ «Гендерна лінгвістика»), лінгвокраїнознавства, літератури Англії та США

(розділи «Дитяча література Англії», «Література для дітей США»), спецкурсів із лінгвокультурології, жанрології, наратології, психолінгвістики.

Апробацію результатів дослідження здійснено на дванадцяти міжнародних конференціях PALA 2016 (Кальярі, 2016), LINELT 2017 (Анталія, 2017), Pragmasophia II (Лісабон, 2018), IALS 2019 Wor(l)ds (Рейкьявік, 2019), Філологічні науки в III тисячоріччі (Будапешт, 2016, 2018, 2019, 2020), Лінгвістика XXI століття: здобутки та перспективи (Херсон, 2019), Мови професійної комунікації: лінгвокультурний, когнітивно-дискурсивний, перекладознавчий та методичний аспекти (Київ, 2019), Дослідження різних напрямів розвитку філологічних наук в Україні та ЄС (Румунія, Мая-Баре, 2019), Міжкультурна комунікація в науковому і освітньому просторі (Одеса, 2020) та одному міжнародному лінгвістичному симпозиумі IALS 2018 (Краків, 2018); на одній конференції з міжнародною участю: Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація. (Харків, 2020) та п'яти всеукраїнських конференціях: Поетика художнього тексту (Херсон, 2018), IV Таврійські філологічні читання (Херсон, 2018), «Мова. Суспільство. Культура» (Херсон, 2018), Сучасний стан і перспективи лінгвістичних досліджень та проблеми перекладу (Житомир, 2019), Лінгвістичні обрії XXI сторіччя (Херсон, 2019).

Публікації. Основні положення дисертації висвітлено у 32 наукових публікаціях. Із них: 1 публікація у виданні, що входить до наукометричної бази Web of Science (особистий внесок здобувача: виявлення та аналізування вербальних засобів реалізації моделі нарації *Квест*), 2 одноосібні публікації в зарубіжних колективних монографіях, 15 статей у фахових виданнях України, 4 статті в закордонних періодичних виданнях, 10 тез у збірках матеріалів міжнародних і всеукраїнських наукових конференцій. Загальний обсяг публікацій становить 11,07 друкарського аркуша.

Структура роботи. Дисертація складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, списку джерел ілюстративного матеріалу та додатків.

У **першому** розділі «Теоретичні засади дослідження поетики наративу англійськомовних художніх текстів для дітей» обґрунтовано теоретико-поняттєвий апарат дослідження, зокрема розкрито поняття художніх текстів для дітей, їхні вікову й жанрову специфіку. У розділі здійснено аналітичний аналіз дослідження художніх текстів для дітей у світлі різних наратологічних парадигм: класичної, когнітивної, феміністичної, інтермедіальної та мультимодальної наратології. Запропоновано й висвітлено основні засади нового напрямку наратологічних досліджень – поетологічної наратології.

У **другому** розділі «Методологія дослідження поетики наративу англійськомовних художніх текстів для дітей» витлумачено поняттєвий апарат дослідження, а саме розкрито поняття поетики наративу, моделі нарації, наративного епізоду, наративного прийому. Запропоновано таксономію художніх текстів для дітей. Розроблено методику поетико-наратологічного аналізування художніх текстів для дітей і продемонстровано її імплементацію на прикладі австралійського художнього етнонаративу для дітей.

У **третьому** розділі «Вербальні та невербальні засоби творення поетики наративу англійськомовних художніх текстів для дітей» виявлено й схарактеризовано основні наративні прийоми, реалізовані вербальними та невербальними засобами, творення поетики різних типів художніх наративів для дітей. З'ясовано роль наративної лакуни в активації наративної імерсії, розкрито візуальні й вербальні засоби творення точки зору фокалізатора, особливості конструювання художнього часу та простору, персонажних образів, моделі художньої комунікації наратора й нарататора в художніх наративах для дітей.

У **четвертому** розділі «Моделі нарації англійськомовних художніх текстів для дітей» побудовано домінантні ігрові моделі, за якими відбувається конструювання англійських, американських та австралійських художніх наративів для дітей. Модель нарації постає будівельним паттерном наративу, складається з певних елементів, що є вписаними в наративну структуру,

охоплює їхнє вербальне й невербальне втілення в наративі та постає інтерпретативним інструментом, що уможлиблює розкриття лінгвокогнітивного, лінгвокультурного аспектів творення поетики наративу, а також мультимодальної природи художнього наративу для дітей.

Бібліографія включає 516 позицій (із них 320 – іноземною мовою). Список джерел ілюстративного матеріалу налічує 37 позицій. Загальний обсяг роботи – 18,6 авт. арк. / 419 сторінок (обсяг основного тексту дисертації – 16,2 авт. арк. / 364 сторінки). Робота містить 85 рисунків, 1 таблицю.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОЕТИКИ НАРАТИВУ АНГЛІЙСЬКОМОВНИХ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ ДЛЯ ДІТЕЙ

1.1. Художні тексти для дітей: вікова та жанрова специфіка

Не існує уніфікованого й універсального терміна для позначення того, що розуміється під художніми текстами для дітей. Зокрема, спектр англійськомовних термінологічних словосполучень включає *children's literature*, *children's stories*, *narratives written for children* тощо. У свою чергу, українська терміносистема охоплює поняття *література для дітей*, *коло дитячого читання*, *дитяча література* (Славова, 2005; Beauvais, 2015; Bottigheimer, 2009; Glazer & Gurney, 1979; Haase, 2008; Hunt, 2005; Lesnik-Oberstein, 1996; Lurie, 1990; Milne, 2008; Nikolajeva, 2016; Nodelman, 2008; Shavit, 1986; Todres, 2016; Wall, 1991; White, 1998). Таке термінопонятійне розмаїття спонукає до пошуку й уніфікації.

1.1.1. Вікова специфіка дитячої читацької аудиторії. Деякі визначення поняття художніх текстів для дітей фокусуються саме на чиннику присутності дорослого на всіх етапах, що проходить текст від моменту створення до власне прочитання дитиною (Beauvais, 2015, p. 8; Wall, 1991, p. 13–30). Автори художніх текстів, редактори й видавці є дорослими, вибір твору, який читатиме дитина в перші роки свого життя, належить її батькам, а згодом впливати на прочитання певних текстів починає шкільна програма, створена профільним міністерством або комітетом, до складу якого також входять дорослі фахівці. Зазначені чинники більше належать до екстралінгвального контексту створення художніх текстів для дітей, але разом із тим, вони слугують передумовами для досліджень інтралінгвального характеру, а саме визначенні лінгвістичних параметрів, які зумовлюють призначення текстів для дитячої читацької аудиторії.

Науковці традиційно виділяють два підходи до вивчення природи дитячої літератури – педагогічний і психологічний (Hunt, 2005; Nikolajeva, 2016). *Педагогічний підхід* спрямовано на виявлення особливостей реалізації *дидактичної функції* творів для дітей. Дослідники вважають, що будь-які твори для дітей апріорі створені навчити та виховати, їхня дидактична спрямованість існує понад усе і є способом соціалізації молодого покоління (Painter, Martin, & Unsworth, 2012, p. 30). Дитина засвоює певні уроки виховання, отримує знання, переймає досвід дорослих. Автор у такому сенсі є вчителем і вихователем, оскільки через художній текст навчає та виховує (Славова, 2002, с. 7–8). Перші дослідники-філологи дитячої літератури задавались питаннями саме дидактичного спрямування художніх текстів для дітей, їхньої зорієнтованості на виховання родинних цінностей, моральних якостей, правил поведінки, усвідомлення дитиною себе як члена соціуму (Grenby, 2008, p. 67–86; Hunt, 2005, p. 40–55; Lynch-Brown & Tomlinson, 1999, p. 10–14;). На нашу думку, дидактична функція художніх текстів для дітей є очевидною. Починаючи з дитячих рахівничок та віршів, діти пізнають світ і важливість родинних стосунків (*Father, mother, sister, brother hand in hand with one another*), почуттів до батьків (*One, two, three, one, two, three, I love mummy and mummy loves me*), необхідність товаришувати з іншими дітьми (*Five o'clock – time for tea, take your mug and come with me*). Перші дослідження художніх текстів для дітей фокусувались також на вивченні питань ідеології, виховання, освіти, що відбивались у текстах. Те, що дитина читає, значною мірою впливає на її психологічний розвиток, манеру поведінки, відповідає вимогам дитини в пізнаванні навколишнього світу.

В основі *психологічного підходу* лежить *віковий критерій*, перш за все враховуються вікові особливості потенційного читача (дитини). Саме вік зумовлює специфіку індивідуального досвіду, ерудованість, обізнаність дитини та впливає на вибір автором тематики, лаконічності мови, способу творення художніх текстів для дітей. Одним із головних критеріїв диференціації художніх текстів для дитячої аудиторії читачів є саме віковий

чинник (Славова, 2002). Вікові особливості потенційного читача впливають на особливий вид естетичної художньої комунікації «автор (доросла людина) – читач (дитина)». Вивчення вікової специфіки дитини як адресата художніх текстів потребує опертя на здобутки дитячої психології (Piaget & Inhelder, 1969; Piaget, 1998).

Психологія дитини – наука, що вивчає окремий сектор ембріогенеза, тобто період, який включає стадії органічного, розумового та психологічного розвитку після народження й до досягнення відносної рівноваги, характерної для дорослого віку (Выготский, 2004; Пиаже & Инхельдер, 2003; Эльконин, 2007; Эриксон, 1996; Davies, 2011). Психологія дитини не обмежується вивченням факторів біологічного розвитку (сукупності природних чинників, що впливають на розвиток людини як біологічного організму), натомість охоплює соціальні чинники (вплив суспільного розвитку людства, що зумовлює поведінку людини як суспільної істоти), рівень обізнаності і здобутий досвід (Павелків & Цигипало, 2008, с. 34; Эльконин, 2007). У фокусі уваги науковців-психологів постає розумовий/когнітивний розвиток дитини.

Слідом за Ж. Пиаже (2003) психологи розуміють перші вісімнадцять місяців (0–1,5 року) життя дитини як такі, що характеризуються превалюванням **сенсомоторного** розвитку (Пиаже & Инхельдер, 2003, с. 9). Саме цей період стає відправною точкою для створення подальших перцептивних та інтелектуальних конструкцій і первинних емоційних реакцій. Ж. Пиаже порівнює першу стадію ментального розвитку дитини з революцією Коперніка, тобто певною децентрацією. Дитина усвідомлює себе як об'єкт, що складається з певних констант та існує в часопросторовому всесвіті, характеризується причинністю, одночасно вираженою в просторі й об'єктивовано в предметах (там само). Сенсомоторні структури є джерелом усіх наступних, більш зрілих операцій мислення. Мислення виникає та розвивається як результат сенсомоторних дій, а свідомість постає активною й оперативною асиміляцією (там само).

Другий період ментального розвитку дитини (1,5–2 роки) має **семіотичну** природу, що характеризується здатністю усвідомлювати об'єкти, події, явища за допомогою диференціації їхніх конкретних ознак (мова, символічний жест, ментальний образ).

Віковий період від 2 до 7 років характеризується принципом **доопераційного мислення** зі значним превалюванням егоцентризму як особливого типу сприйняття реальності (Піаже & Інхельдер, 2003).

Стадія **конкретних когнітивних операцій**, притаманна дітям віком від 7 до 12 років, замикає період становлення та стає містком до періоду формальних, логічно обґрунтованих операцій. У такий спосіб, за класифікацією Ж. Піаже, приблизно віковий поріг 12 років завершує стадію формування базових когнітивних/мисленневих операцій, після чого настає етап дорослого, більш зрілого усвідомлення світу й самого себе. Зазначений віковий період завершує етап дитинства (Савчин & Василенко, 2005, с. 165).

Егоцентризм є засадничою концепцією самоусвідомлення та сприйняття навколишнього світу дітей вікової категорії 2–12 років. Дитина сприймає свою точку зору або одну відому їй точку зору, не вмюючи переключити увагу на інший ракурс, іншу позицію. У художньому тексті це виявляється в усвідомленні дитиною точки зору фокалізатора й відсутності в дитини бажання та необхідності переосмислити прочитане з іншої позиції. Персонажі постають саме такими, якими вони представлені в тексті, чітко розмежовується добро і зло, дитина схильна поринути в художній світ для того, щоб пізнати всесвіт та саму себе.

Теорія когнітивного розвитку дитини Ж. Піаже переплітається з концепцією читацьких ролей (англ. – *reader-oriented theory*), характерних для дитини під час сприйняття, прочитання художнього тексту, розробленою Д. Апплеяром (Appleyard, 2005), на яку ми спираємось у нашому дослідженні. В основу типології покладено віковий і психологічний критерії, а також рівень інтелектуальної обізнаності людини. Кожна стадія, що її проходить читач-

дитина, підліток і дорослий читач, характеризується певною роллю, яку він/вона на себе приміряє та виконує під час прочитання художнього тексту.

У дошкільному віці дитина (2–6 років) ще не володіє навичками читання досконало, тому переважно її читацька діяльність зводиться про прослуховування казок, які читають дорослі. Згодом дитина «зчитує» текст із ілюстрацій, аж доки не навчиться читати самостійно. Пріоритет надається казкам із простим сюжетом, яскравими ілюстраціями й персонажами, яких легко впізнати. Увага дітей фокусується на світі фантазій, власних відчуттях страху, допитливості, радості, які дитина намагається опанувати. Науковець називає першу читацьку роль **роллю гравця** (Appleyard, 2005, р. 21–45). Художній світ стає свого роду реальністю для дитини, яка здатна викликати в неї ті самі почуття та емоції, що й справжнє життя.

Дитина не схильна інтерпретувати художній текст у дошкільному віці. Її читацька реакція полягає в уподобанні або запереченні тексту: так, сподобався, або ні, не хочу слухати. У читача-гравця накопичуються знання, розвивається здатність категоризувати об'єкти як художнього, так і реального світу, розвивається власна уява й уміння фантазувати. Простір художнього тексту корелює з простором на ігровому майданчику, у якому все існує за певними законами, а діти там почуваються зацікавлено й безпечно. Тактильний контакт із книгою є досить важливим для читача-дитини. Книгу можна відчувати на дотик та/або запах, перегорнути сторінку. Дорослі читають казки для дітей із певною інтонацією, рівномірно, загадково, тоді в дитини закарбовується усвідомлення того, що казка супроводжується *оповідачем*, *хтось її розповідає*, створює інтонацію, задає ритм. Часто читання супроводжується запитаннями й коментарями дитини. Така комунікація є дуже важливою для набуття дитиною досвіду, допомагає співвідносити події, про які йдеться, зі своїм досвідом, або навпаки, дає дитині зрозуміти, що їй ще потрібно побачити/дізнатись (там само).

Антропоцентричність тексту стає найвагомішою для дітей молодшого та середнього шкільного віку (період від 7 до 12 років). Дітей цікавить модель

поведінки персонажів, їхні стосунки, діалоги, міркування, дії. (Appleyard, 2005, р. 57) Персонаж стає в центр розгортання подій, він є вимірювачем правди і кривди, а найперше – діти схильні наслідувати його приклад і в такий спосіб вибудовувати власні стосунки з однолітками. Читач-дитина часто ототожнює себе з улюбленим персонажем, уявляє себе в казковому світі, саме тоді настає стадія занурення, поринання в художній текст. Д. Апплеяр називає читача-дитину молодшого та середнього шкільного віку **читач-герой/читачка-героїня**. Саме такі ролі вони схильні для себе обирати. Під час прочитання й усвідомлення художнього тексту дитина себе відчуває *наче* герой/героїня твору (Appleyard, 2005, р. 57–90).

У підлітковому віці (від 13 років) читач усвідомлює себе **мислителем**. Підліток прагне зазирнути в саму суть, відчути приховану істину, збагнути цінності, смисли, закладені в художній текст. Такого читача цікавить вірогідність того, про що йдеться у творі, наскільки все можливо, чи могло б бути правдою (Appleyard, 2005, р. 94–113).

Читач, який уже обізнаний у галузі літературознавства, володіє навичками аналітичного аналізування художнього твору, постає в класифікації Д. Апплеяра **інтерпретатором**. До цієї категорії належать студенти-філологи, учителі й викладачі літератури, теорії літератури та інших філологічних дисциплін, пов'язаних із вивченням різножанрових художніх текстів (Appleyard, 2005, р. 121–152).

П'ятий тип – це досвідчений, дорослий за віком і **прагматичний** читач. Такий читач чітко обирає для себе необхідний за жанром і стилем текст, конкретного автора та прагне отримати від тексту певний ефект: втекти від реальності, відчути естетичну насолоду, отримати виклик нового досвіду, знайти умиротворення й мудрість. Читач обирає для себе роль гравця свідомо, раціонально, спираючись на свої вподобання (Appleyard, 2005, р. 155–182).

Виходячи із психологічних особливостей розвитку дитини та класифікації Д. Апплеяра, ми обираємо матеріалом дослідження художні тексти, призначені для дітей віком від 2 до 12 років, що в контексті типології

Д. Апплеяра відповідають категоріям **читача-гравця** та **читача-персонажа**, для яких художній текст постає грою та/або рольовою грою. Саме такий період характеризується магичним зануренням у світ фантазії (художнього вимислу) та злиттям свого Я з персонажем, його пригодами й подорожами.

Розроблена Д. Апплеяром типологія читацьких ролей має багато переваг і проливає світло на нагальні питання, які ставили перед собою літературні критики, структуралісти, герменевтики, літературні теоретики, щодо властивості художнього тексту містити в собі підказки для інтерпретації (Appleyard, 2005, р. 18–19). Ідеться про усвідомлення одного твору (наприклад, казки) різними віковими групами читачів. Дитина молодшого віку не інтерпретує текст, вона відчуває лише, чи текст їй до вподоби; підліток оцінює текст на вірогідність і відповідність дійсності; філолог-інтерпретатор користується наявним термінологічним та методологічним апаратом для аналізування тексту певного періоду й жанру, прагне виявити смисли, закладені у твір його автором, декодувати їх. Наступний етап читацької зрілості, яким володіють інтелектуально й емоційно сформовані, дорослі за віком люди, демонструє інші цікаві факти. Ерудований, обізнаний читач уже шукає глибинний смисл тексту, залучаючи контекст його створення, тобто ідіодискурс автора, лінгвокультурну специфіку тощо. Такий читач може відчути протиріччя між загальноприйнятим інтерпретуванням тексту, представленим у працях теоретиків, і своїм усвідомленням його сенсу й значущості. Наприклад, усвідомлення відомих казок Ш. Перро та братів Грімм читачем-дитиною та дорослим читачем може мати досить полярний характер.

1.1.2. Жанрова варіативність художніх текстів для дітей. Наукові розвідки з вивчення специфіки природи художніх текстів для дітей фокусуються на вивченні еволюції їхнього становлення (Nikolajeva, 1995, 2016; Maybin & Watson, 2009; O'Sullivan, 2010; Travers & Travers, 2007), жанрової специфіки (Минералова, 2009; Grenby, 2008; Nodelman, 2008; Zipes,

2006), зокрема народних і літературних казок (Дунаєвська, 1998; Иванова, 2014; Миколишена, 2019; Пропп, 1928, 1976, 1998, 2001; Bottigheimer, 2009; Franz, 1997; Keene, 2015; White, 1998; Zipes, 2002, 2006, 2007, 2012, 2013, 2015), ілюстрованих книжок (Arizpe & Styles, 2016; Beauvais, 2015b; Doonan, 1996; Nikolajeva & Scott, 2000; Nodelman, 2005; Sipe, 1998), фентезі (Александрук, 2011; Коляса, 2015; Cadden, 2005; Gates & Steffel, 2003;), графічних романів/коміксів (Dorfman & Mattelart, 2018; Kukkonen, 2013; Lewis, 2010; Nevins, 2013; Wells, 1998), виявленні впливу фактору адресата (Wall, 1991) та імпліцитного читача на створення текстів для дитячої читацької аудиторії (Beauvais, 2015a; Nodelman, 2008), сюжеті й композиції (Наговицын & Пономарева, 2011; Пропп, 1928; Солодова, 2008; Haase, 2008; Horning, 2010), типах персонажів (Jaques, 2015; Nikolajeva, 2016; Thacker & Webb, 2002), тематиці (Астащенко, 2005; Alston, 2008; Keeling & Pollard, 2009; Milne, 2008; Thacker & Webb, 2002).

Серед науковців існує думка, що головним критерієм, що відрізняє художні тексти для дітей від текстів, призначених для дорослого читача, є перш за все **простота** (англ. – *simplicity*), що проявляється наскрізно від самого сюжету та способу його композиційного аранжування до мови, якою вони написані (Nodelman, 2008). Утім, простота радше стосується елегантності й *особливої поетики* художніх текстів для дітей (Цапів, 2019g; Herman, Jahn & Ryan, 2005, p. 112; Shavit, 1986; Wolf, Coats, Enciso & Jenkins, 2011), які становлять інтерес як для дітей, так і для дорослих.

Саме поняття художніх текстів для дітей насамперед фокусується на дитині як адресатові, для якого вони створені. Низка досліджень, присвячених вивченню особливого адресата таких текстів, оперує поняттями *адресата* як потенційного читача (Nicolajeva, 2016; Shavit, 1986), *імпліцитного читача-дитини* як вбудованої в текстовий простір категорії, що визначає вибір сюжету, композиційного розташування сюжетних блоків, вибір стилістично маркованих мовних одиниць, персонажів, оповідної інстанції, точки зору (Beauvais, 2015; Nodelman, 2008), *наратора* як текстової категорії та об'єкта

художньої комунікації, що відбувається з боку наратора (Prince, 1982). Дискусії, які точаться навколо визначення потенційного адресата художніх текстів для дітей, викликані тим, що такі тексти створюються дорослими, редагуються, видаються, продаються, рекомендуються, читаються для наймолодшої аудиторії дітей дорослими. Не є винятком і той факт, що багато художніх текстів для дітей видаються цікавими й для дорослих читачів, які читають такі тексти з власного вибору для себе або для дитини.

Науковці виділяють художні тексти для дітей, у простір яких вбудовано тільки адресата-дитину (англ. – *single address/children only*), парного адресата – дорослого й дитину (англ. – *double address/children and adults*) або подвійного/двоїстого адресата – дитину-дорослого (англ. – *dual address/both aged-based audiences addressed simultaneously*) (Wall, 1991). Проте більшість із них погоджується, що для художніх текстів для дітей характерна наявність саме двох адресатів/амбівалентна адресатність (англ. – *ambivalent*) (Цапів, 2019а; Nikolajeva, 2016, р. 49–58; Shavit, 1986, р. 63–71) дитини й дорослого, що дозволяє пояснити варіативність тематики, приховані контексти, лінгвокультурну, гендерну специфіку, різні інтерпретації образів персонажів класичних казок, що не одноразово ставали предметом дискусій з огляду на їхню виражену та приховану амбівалентність (Єфименко, 2018; Jaques, 2015; Zipes 2012).

Під амбівалентною адресатністю художніх текстів для дітей розуміють властивість текстів синхронно зберігати амбівалентний статус у літературній полісистемі, причому синхронність стосується їхньої динамічності (на противагу статичності, тобто певного історичного й часового контексту). Такі тексти одночасно належать двом групам адресатів, дорослій і дитячій читацької аудиторії, і, відповідно, по-різному ними сприймаються. Дві групи читачів мають різні очікування від тексту, що зумовлено їхніми психофізіологічними та інтелектуальними особливостями (Shavit, 1986, р. 66). Якщо читач-дитина постає потенційним читачем (реальною людиною, яка в будь-якому часі й просторі читає текст), імпліцитним читачем (англ. – *implied*

child-reader), який наскрізно пронизує кожен контекст, то статус адресата-дорослого визначається науковцями як «прихований дорослий» (англ. – *hidden adult*) (Nodelman, 2008). Такий дорослий не корелює з автором тексту або дорослим за віком персонажем, натомість його «голос» вбудований у текстовий простір. Автор утілює свої ідеї через «дитячий код»: так дитина стає співавтором художнього твору та є вирішальною у виборі стратегій текстотворення. У тексті позиція дитини актуалізується через «рольові ігри автора», тоді як позиція дорослого реалізується через використання дитячого досвіду й створення художніх образів, що ґрунтуються на уявленнях письменника про дитяче світобачення (Славова, 2002, с. 10).

Саме тому нерідко виникають дискусії щодо статусу казок на зразок «Аліса у Країні Чудес» Л. Керолла. Чи дійсно Аліса була створена для читача-дитини? (Jaques, 2015, р. 42–67). З'являються потрактування відомих казок Ш. Перро та братів Грімм з огляду на їхню феміністичну критику, асоційовану з прихованими сексуальними контекстами (Єфименко, 2018; Франц, 2007; Zipes, 2012). Із зазначеного випливає, що такий контекст може бути усвідомлений саме дорослим читачем, який убачає в образі Попелюшки пригнічену дівчину, а в Червоній Шапочці – приховану сексуальність, маніфестовану червоним кольором її капелюшка та сценою з ліжком. Для читача-дитини історія Попелюшки – найромантичніша історія кохання, натомість критики-феміністки інтерпретують історію як маніфестацію феодального пригнічення прав жінок, відсутність сили волі в героїні, звинувачують її батька в бездіяльності та створюють альтернативні версії казок (Dworkin, 1974; Guest, 2016; James, 2009; Lanser, 1986, 2013; Woodiwiss, Smith, & Lockwood, 2017). Та чи насправді така інакшість потрібна саме читачеві-дитині, чи, можливо, дитина воліла би залишити Попелюшку тендітною дівчиною, що знайшла своє кохання?

Науковці пропонують різноманітні типології художніх текстів для дітей, які у своєму підґрунті мають той чи той головний критерій. Виділяють зокрема тексти за тематикою та жанром: байки, поетичні тексти, дидактичні казки,

«шкільні» й «сімейні» оповідання, фентезі (сюди ввійшли всі жанри з казковим/фентезійним сюжетом), пригодницькі оповідання/романи (Grenby, 2008); за категорією та типами персонажів: поезія, ілюстровані тексти, «класичні жанри» (міфи, легенди, народні казки, байки, художні тексти релігійної тематики), «сучасне фентезі»: анімалістичне фентезі, тексти з персоніфікованими ляльковими, незвичайними й «маленькими на зріст» персонажами, історичне фентезі, квест-історії, «реалістичні» художні тексти: сімейні, для підлітків, друзів, про людей з обмеженими можливостями, оповідання про тварин (Lynch-Brown & Tomlinson, 1999); за літературним родом та жанром: тексти різних поетичних форм (пісні, вірші, римовки), ілюстровані тексти (поєднання прозового та/або віршованого тексту із зображеннями або тільки зображення, через які маніфестується сюжет), класичні прозові тексти: народні й літературні казки, фентезі, наукова фантастика, тексти про незвичайних персонажів із надможливостями (Horning, 2010).

Питання жанрової специфіки художніх текстів для дітей торкається типів текстів, які з плином часу досить міцно закріпили статус найпопулярніших серед дітей (Минералова, 2009). Типовими представниками улюблених жанрів серед дітей постають казки (народні та літературні), короткі оповідання з казковим сюжетом, персонажами-дітьми або антропоморфними анімалістичними персонажами (Haase, 2008, p. 185–194; Mather, 1950). В останні роки популярності набувають графічні романи, або комікси та дигітальні художні тексти, які найперше мають властивість залучати читача-дитину до інтерактивної участі (Dorfman & Mattelart, 2018; Kim & Hassinger-Das, 2019; Kukkonen, 2013; Mackey, 2011; Ryan, 2001). Для наймолодших читачів найпопулярнішими постають ілюстровані книжки (художні й розвивальні), книжки з різною текстурою (м'які, з об'ємними зображеннями, «вистрибуючими» малюнками) (Hunt & Ray, 1996). Разом із тим, тексти для дитячої аудиторії не мають абсолютно жорстких жанрових обмежень

(Nodelman, 2008). Винятком є деякі жанри, що мають рекомендацію для більш старшого віку, наприклад, жанр хоррор.

Художні тексти для дітей вирізняються певними персонажами, для яких загалом характерний антропоморфізм або персоніфікація і які можна узагальнити в такі типи: антропний персонаж-дитина (Пітер Пен, Чарлі Бакет) (Barrie, 1910; Dahl 2013), анімалістичний персонаж (ведмежа Паддінгтон, поросся Олівія, Вомбат, Коала) (Bond, 2014; Falconer, 2004; Lindsay, 2010), дії якого відповідають саме дитячому вікові, та персонажі-іграшки (Амелія Джейн) (Blyton, 2001). Таких персонажів можна вважати наративними маркерами, що визначають призначення тексту для дитячої читацької аудиторії (Jaques, 2015). Анімалістичні й іграшкові персонажі можуть також виступати засобом реалізації прихованих смислів, таких як усунення класової, расової та етнічної диференціації, і загалом апелювати до фантазії дитини (Herman, Jahn, & Ryan, 2010, p. 112; Jaques, 2015, p. 209–230; Mather, 1950).

За жанровим критерієм можна згрупувати художні тексти для дітей у такий спосіб:

Ілюстровані тексти для дітей, що охоплюють книжки для наймолодших/немовлят (англ. – baby books), інтерактивні книжки (англ. – interactive books), іграшкові книжки (англ. – toy books), ілюстровані абетки (англ. – alphabet books), ілюстровані рахівнички (англ. – counting books), ілюстровані книжки без тексту (англ. – wordless books), ілюстровані історії (англ. – picture storybooks), книжки-шаблони (англ. – pattern books) (Lynch-Brown & Tomlinson, 1999, p. 71–76).

Першою англійськомовною ілюстрованою книгою прийнято вважати роботу Ч. Хула «Orbis Sensualium Pictus» (укр. «Світ чуттєвих речей у малюнках»), видану в 1659 році. Це був переклад ілюстрованої дитячої книги відомого чеського педагога й письменника, «батька» державної системи освіти Я. Каменського (Comenius, 1659/1810). Оригінальне видання було написано латиною і згодом перекладено багатьма мовами світу. Наратив Я. Каменського

став відправною точкою у створенні особливих текстів для дітей, у яких автори втілювали свої ідеї через слова й зображення (Hahn, 2017, p. 457).

Згодом, уже у XVIII столітті, почали активно з'являтися ілюстровані абетки для дітей (англ. – *ABC books*), що користувались великим попитом. Найпопулярнішим видавництвом Англії того часу був видавничий дім John Harries, який задав нову тенденцію до створення ілюстрованих художніх текстів для дітей (зокрема, твори “Mother Hubbard” та “The Butterfly’s Ball”). Саме цьому видавництву книжковий дитячий простір завдячує за появу кольорових зображень. У XIX столітті компанії Routledge та Warne випустили серію книжок “toy books”. Це були ілюстровані тексти зі стандартними параметрами сторінки 26 на 22 сантиметри, що містили від 6 до 9 кольорових зображень і невеликий обсяг тексту. Вартість таких книжок становила не більше від шести пенсів або одного шилінгу. У цей час активно працюють ілюстратори Едмунд Еванс (Edmund Evans) (Велика Британія), Рендольф Калдекотт (Randolph Caldecott) (США) та Кейт Гріневей (Kate Greenaway) (Велика Британія), завдяки яким індустрія художніх текстів для дітей процвітає, а згодом їхні імена стануть брендом найпопулярніших у США та Великій Британії нагород за найкращі ілюстровані тексти для дитячої читацької аудиторії (Painter, Martin, & Unsworth, 2012).

XX століття задає новий вектор ілюстрованим текстам для дітей, що переміщується від канонічно-дидактичних видань до розважальних. З'являються нові улюблені дитячі персонажі, які символізують цілу епоху ілюстрованих текстів (наприклад, серія художніх текстів для дітей Беатрікс Поттер «Історія Кролика Пітера») (Hahn, 2017, p. 457).

Сьогодні різноманіття ілюстрованих творів для дітей охоплює тексти з об'ємними зображеннями та «вистрибуючими» зображеннями (англ. – *pop-ups*), різноманітною текстурою (м'які, іграшкові книжки, із наліпками) розвивальні книжки з віконцями й малюнками, які дитина сама обирає залежно від контексту, книжки з відео- та ігровими додатками (наприклад, казка «Аліса у країні див» із ілюстраціями Е.Г. Гапчинської та доповненою

реальністю типу Live animation). Багатогранною постає й техніка виконання малюнка, як-от залучення фотографій, колаж, графічні образи, високотехнологічні складні зображення, зроблені завдяки комп'ютерним програмам (Watson, 2001, p. 557–563).

Науковці, які передовсім займались вивченням історії становлення художніх текстів для дітей (Lynch-Brown & Tomlinson, 1999; O'Sullivan, 2010; Travers & Travers, 2007), одностайно зазначають, що першим текстом, який відповідає уявленням про призначеність дитячій аудиторії читачів, можна вважати *байки* Езопа, які були перекладені та опубліковані В. Секстоном у 1484 році (Aesop, 1484/2017). Байки мали повчальний дидактичний характер і за жанром належали до байки-притчі. Саме байці як пражанру народні й літературні казки завдячують своєю головною регулятивною дидактичною зорієнтованістю та появою анімалістичних персонажів (Crenby, 2008, p. 10-32). Байки, хоч і пов'язані із соціально-історичним контекстом свого розвитку, у той самий час характеризуються певною універсальністю. Моральний аспект байок полягає в тому, що в них відтворено протиріччя людської природи, у байках анімалістичні персонажі з антропоморфними характеристиками втілюють вади, полярність, нечесність людської душі з характерною для них метафоричністю та символізмом. Байка постає коротким за обсягом наративом, у якому метафорично зображені морально-етичні повчальні сюжети (Піхтовнікова, 1999; Lynch-Brown & Tomlinson, 1999, p. 101). Тварини в байках і казках нерідко наділені магічними можливостями, уміють розмовляти, раціонально мислити й часто постають помічниками людей. Наприклад, Я. Зіпс (Zipes, 2012) у своїй роботі наводить приклади казок, у яких одним із головних персонажів є кішка, – ідеться про три версії казки «Кіт у чоботях» авторів Ж. Базиле (“Cagliuso”), Д. Ф. Страпаролла (“Constantino Fortunato”) і Ш. Перро (“Puss in the Boots”). Незважаючи на те, що всі три казки є унікальними й належать до певної культурної традиції, а сам кіт постає чарівником у казці Д. Ф. Страпарола, бідолохою, що ледве зумів вижити, у творі Ж. Базиле і королівським підданим у версії Ш. Перро – вони є

свідченням того, що в різних куточках Європи та Азії існували казкові розповіді про одного й того самого героя-кота, який має типові риси – кмітливість і розум. Така традиція могла бути створеною під впливом вірувань у магичні властивості кота в стародавньому Єгипті, де богиня світла Баст була зображена з головою кішки. Культ Баст згодом з’явився й на території Європи (Zipes, 2012, p. 17–37).

Одними з найпопулярніших серед дитячої читацької аудиторії постають народні та літературні казки. У XVII столітті вперше заговорили про «світ дитини», що відрізняється від дорослого світу (Nikolajeva, 2016, p. 14). До того часу суспільство не вважало, що діти потребують спеціальної системи освіти й методів навчання, підходу до виховання дитини як особистості, відповідно і в літературній царині не існувало художніх текстів, призначених саме дітям. Поява літератури для дітей була неможливою, поки суспільство не усвідомило, що діти мають свої потреби, інтереси, психофізіологічні особливості, уяву, – і це значно більше, ніж сприймати дитину як «мініатюру» дорослого з різницею у віці та зовнішньому вигляді (Цапів, 2018b; Bavin, 2009). Коліскою дитячої літератури прийнято вважати Англію, Францію та Німеччину. Саме ці три країни у XVII столітті були осередком зародження й розвитку буржуазного суспільства, якому, власне, художні тексти для дітей і завдячують своєю появою (O’Sullivan, 2010, p. 7).

Перші казки, які традиційно зараховують до дитячої літератури, датуються кінцем XVII століття й пов’язані з іменем Ш. Перро та його збіркою казок “Histoires ou contes du temps passe” (“Stories or Tales of Times Past”), опублікованою в 1697 році (Perrault, 1674/2009). Збірка містила народні казки, відомі також під назвою «Казки Матінки Гусині». Саме Ш. Перро належить перша спроба перевести казки з категорії усної народної творчості в письмово зафіксовані наративні тексти. Трохи згодом, у 1812 році, у Німеччині перед читацькою аудиторією постає видання Якоба та Вільгельма Грімм під назвою “Kinder- und Hausmarchen” (“Children’s and Household Tales”) (Grimm, 1814/2014). До збірки увійшли казки «Попелюшка», «Ханзель та Греттель»,

«Рапунцель», «Червона шапочка», які й дотепер залишаються улюбленими для дитячої читацької аудиторії та є безмежним джерелом для реінтерпретацій у літературі, кінематографі, мультиплікації, театральному мистецтві (Zipes, 2006). Створення художніх текстів для дітей вимагало особливого способу повісткування, зорієнтованого саме на дитину з урахуванням її вікових особливостей. Мова, композиційне аранжування, сюжет казок Ш. Перро та братів Грімм відзначились простотою в порівнянні з наявними художніми текстами для дорослого читача. Особливий наративний текст для дітей вибудовує свої критерії, зорієнтовані на простоту викладу, синтаксичне й лексичне спрощення, дидактичну спрямованість. Наприкінці казок Ш. Перро є короткі висновки наратора щодо їхнього смислу та моралі. Мораль казки подається у віршованій формі, дуже стисло й лаконічно (Zipes, 2006).

Найвідоміші та найавторитетніші покажчики-класифікатори сюжетів народних і літературних казок належать фінському науковцеві Анті Аарне (Aarne, 1910), який на початку ХХ століття здійснив загальну класифікацію казкових сюжетів. Корпусом дослідження слугували 250 фінських текстів, 850 казок Данії та 210 народних казок Німеччини, зафіксованих братами Грімм. Стрижневим критерієм для класифікації казок став їхній сюжет і система персонажів. А. Аарне розподіляє казки (нім. – *Märchen*) на три піджанри: казки про тварин (нім. – *Tiermärchen*), власне казки (нім. – *eigentliche Märchen*), жарти та анекдоти (нім. – *Schwänke*). Піджанр власне казок розподілено на казки-легенди (нім. – *legendenartige Märchen*), казки-новели (нім. – *novellenartige Märchen*) і казки дурнуватої змісту (нім. – *Märchen vom dummen Teufel*) (Aarne, 1910).

Створений А. Аарне покажчик, у якому подано назву й коротку дескрипцію сюжетів казок, є одним із найавторитетніших, регулярно перевидається (1928, 1961, 2004) і користується попитом (Haase, 2008, с. 42–43).

Сьогодні панує тенденція до трансформації народних казок, тобто традиційні казки постають у новому форматі, як-от: трансформуються в інші

жанри, екранізуються або набувають анімаційної адаптації, стають сюжетами театральних постановок тощо (Vacchilega, 1997; Watson, 2001, p. 38, 308; Zipes, 2006, 2015). Існують два варіанти адаптації народних казок – «копіювання» (англ. – *duplication*) і «переказування з креативними вкрапленнями» (англ. – *revision*) (Haase, 2008, p. 43). Адаптація казок через копіювання передбачає максимальне збереження оригінальної форми твору, що уможливорює відродження первинної матриці твору, його гіпотексту. Саме таку форму адаптації мають казки братів Грімм та Ш. Перро. За креативного переказування казки відбуваються зміни в сюжеті, композиції, персонажах. Казки віддзеркалюють культурні цінності нової епохи їхнього створення – і домінуючим стає гіпертекст. Такою тенденцією відзначаються казки ХХ століття, що набули літературної реінтерпретації, анімаційної адаптації, дигітального форматування (Kim & Hassinger-Das, 2019; Trim, 2004, p. 206–227). Прикладами слугують казки «догори дригом», у яких відомі сюжети подано з незвичайного ракурсу. Наприклад, казка К. Хеллер “Sleeping Handsome” є казкою «догори дригом» відомого народного твору “Sleeping Beauty”; у казці “Snow White: the untold story” запропоновано відомий сюжет у баченні мачухи Білосніжки, повідано її історію (Цапів, 2018с).

У ХХ столітті в Німеччині з’являється термін «антиказка» (нім. – *Antimärchen*), засновники якого заперечують казковість текстів із сумним/трагічним фіналом. Згідно з думкою А. Джолс, навіть чарівні добрі казки мають окремі елементи антиказок, оскільки в них трапляються антигерої (Haase, 2008, p. 43–44). Такі антиказкові елементи віддзеркалено в сучасних малюнках, ілюстраціях, коміксах з іронічною або саркастичною тональністю. Деякі казки «догори дригом» проявляють антиказковість саме через сюжет, наприклад, казка про Білосніжку, що розповідається від імені антигероїні – жорстокої мачухи (“Snow White: the untold story”) (Heller, 1995). В екранізованій версії казки про Білосніжку «Білосніжка: помста гномів» (англ. – “Mirror Mirror. The Snow White legend comes alive”) сюжет про вродливу дівчинку з білосніжною шкірою та янгольським характером і її злу мачуху, яка

намагалась отруїти свою падчерку, є тільки основою фільму. Тут відбувається переплетіння класичного казкового сюжету про добру дівчинку й злу мачуху із сучасними феміністичними мотивами – Білосніжка сама може про себе подбати, тримає зброю та вправна в бою, натомість принц, який би мав її врятувати, – кволий, беззахисний, піддається чарам і наказам мачухи-королеви. Історія подається також і крізь призму мачухи: окремі епізоди фільму показують її розчарування через старіння, фокусують її прагнення будь-що вийти заміж та зберегти свою красу, а її розплата за кожну приховану зморшку – абсолютно полярна реінтерпретація відомого казкового сюжету. Казковий мотив про добру принцесу й злу королеву з магічними силами лежить в основі фентезійного фільму «Малефісента», що також є реінтерпретацією «догори дригом» казкового мотиву про злу та добру королеву. У центрі сюжету – зла королева Малефісента та її історія життя, її бачення подій, що призвели до змін і повернення на бік злих сил (Цапів, 2018с).

Засадничою роботою, яка стала першою й абсолютно новітньою на той час розвідкою, метою якої була систематизація, певна уніфікація структури народних російських казок, є дослідження В. Я. Проппа «Морфологія казки» (Пропп, 1928). Науковець був першим, хто розробив класифікацію казок, яка видається чіткою та послідовною, оскільки в основі має один критерій диференціації – сюжет і композицію твору. Дослідник виділяє тридцять одну функцію персонажів чарівних казок. Такі функції є узагальненими та притаманними будь-якій казці. Послуговуючись класичною теорією розташування композиційних елементів казки, перші три функції – від'їзд/розставання, заборона, порушення – можна вважати типовими сюжетними блоками *експозиції*, 4–8 функції – вивідування, видача, підступ, пособництво, шкідництво, посередництво, перша функція дарувальника, реакція героя, отримання чарівного засобу, переміщення в інше царство – сюжетом *зав'язки*, до кульмінації належать функції боротьби (моральна або фізична), клеймування, перемоги. Існує декілька варіантів розв'язки: біда або

нестача ліквідуються, повернення. Таке закінчення казок є логічним, конфлікт/проблема вирішується й герой повертається додому. Утім, сюжет може розвиватись і надалі та мати додаткові функції – погоня, спасіння, прибуття додому, проте незвичне (в іншому вигляді, в іншій іпостасі), безпідставні притязання, складне завдання, вирішення завдання, упізнання, викриття. Чарівна казка може мати й таке завершення: трансфігурація, покарання, весілля або входження на престол (Пропп, 1928). Якщо узагальнит виділені В. Я. Проппом критерії, їх можна звести до таких: *по-перше*, функції дійових осіб є постійними, стійкими елементами казки; *по-друге*, функція не залежить від того, хто її виконує; *по-третє*, функцію створюють основні змістові частини казки. Дослідження науковця доцільно підвести до *вивчення композиційно-сюжетної* будови народних казок, що дозволяє виявити певні тенденції та особливості їхнього створення, зокрема й лінгвокультурні (Цапів, 2018b).

Спираючись на виокремлені В. Я. Проппом функції персонажів, науковці розробили альтернативні, більш стислі класифікації (див., наприклад, Наговицын & Пономарева, 2011), зокрема виділяють **п'ять** завдань головних героїв, виконання яких забезпечує досягнення мети: спонукання до дії (порушення закону, заборони, певні обставини долі), вибір (вихід головного героя зі звичайної зони існування, необхідність вибору власного шляху), накопичення ресурсів (нарощування духовного потенціалу через виконання моральних завдань), самовдосконалення (накопичення ресурсів є значущим лише за їхньої успішної реалізації), перевтілення (перемога ворога є кульмінацією перевтілення головного героя, а результатом перемоги є отримання бажаного трофею – трону, нареченої, панування миру). Дії протагоніста науковці пов'язують із реалізацією трьох основних принципів – випробування, духовного росту й жертвності, а базовими законами казки вважають закон любові, закон перевтілення смерті в життя та закон долі. Доля головного героя може змінитися в позитивному ключі в разі його моральної еволюції (там само).

Кумулятивні за композиційною будовою казки, тобто казки, які мають повтори сюжетних блоків, і дій або окремих елементів, розподілено на казки-запитання, казки без кінця, нескінченні казки, кільцеві казки, ланцюгові казки (Наговицын & Пономарева, 2011, с. 43). Кожен елемент, що повторюється, має стару й нову інформацію, тобто, незважаючи на повтори, сюжет розгортається, оскільки до наявних елементів додаються нові. Таким чином, сюжет ніби нарощується. Кваліфікують 4 види таких повторів: нанизування, кумуляція, кільцевий повтор і маятниковий повтор.

Існує класифікація казок за наявністю/відсутністю/частковою наявністю в них усіх жанрових ознак. Дослідники виділяють первинні, вторинні казки та псевдоказки. Первинні казки створені за усіма жанровими законами і є класичними казками для дітей. Вторинні казки є трансформацією інших літературних або фольклорних жанрів у жанр казки, наприклад, легенди, міфу, балади. Псевдоказки, загалом, не є казками за жанром. Такі тексти можуть бути повістями, легендами, проте вважатись казками (там само, с. 96–97).

Розвиваючи ідеї В. Я. Проппа, американський фольклорист А. Дандес (Dundes, 1965) називає функції персонажів казок мотивемами (англ. – *motifemes*). Мотивема охоплює поняття функції, тобто дій персонажів і мотивів, що до них спонукали. Німецький науковець В. Буркерт (Burkert, 1982) зауважує, що в народних казках, легендах завжди існує певний паттерн або послідовність паттернів (набір паттернів) функцій або мотивем, що включають вирушення протагоніста в пошуках того, чого йому бракує. Така подорож є квестом за певними властивостями, якостями, можливостями, що допоможуть героєві в його протистоянні з антагоністом/обставинами. Квест супроводжується випробуваннями, супротивом долі або протистоянням іншим персонажам. У такому аспекті В. Буркерт визначає казку як «послідовність мотивем, синтагматичний ланцюжок подій із парадигматичними варіантами їхнього розвитку» (цит. за Zipes, 2012, р. 19–20), тобто в казці наявний певний план дій персонажів. Усі паттерни поведінки персонажів, сюжету, хронотопу насамперед зумовлені особливостями певної

лінгвокультури (хоча йдеться також про узагальнені паттерни, наявні в народних казках, легендах різних національних традицій). Усі сценарії, що розгортаються в реальному житті, реальному спілкуванні, утілюються в народних казках, що, з одного боку, наближує їх до реального життя, а з іншого, дозволяє побачити віддзеркалення в художньому світі усього, що відбувається в буденному світі. В. Буркерт визначає казку як «перший фундаментальний спосіб відображення складної дійсності, простий спосіб повідати про заплутані проблеми, оскільки розповідь казки – це елементарний спосіб комунікації» (Burkert, 1982).

Казка є одним із «будівельних блоків», що конструюють складніші художні наративи. Казковий світ постає опозицією до світу реального, оскільки відтворює наївне сприйняття (адресанта й адресата). У казці часто йдеться про ті істини, яких бракує в житті людей, створюється ідеальний світ із пануванням добрих сил, суцільної підтримки добрих намірів героїв, превалюванням моральних цінностей і справедливості. У такому сенсі казка постає своєрідним кристалізованим типом тексту, який поєднує мотиви, тематику, типи персонажів інших наративів, як-от байок та легенд (Zipes, 2012, р. 22–23). Казка належить до жанру «чудесне в чистому вигляді», оскільки в ній чудеса не мають меж. Казкові, незвичайні елементи, як-от персонажі, незвичний час і простір, магичні артефакти, не викликають відчуття здивування або вагання ні в персонажів, ні в читача. У казкових наративах чудесне стосується не відношення до подій, про які йдеться в тексті (персонажа та читача), натомість *постає самою суттю цих подій* (Тодоров, 1999, с. 48–51). У таких наративах наявні «чудесні знаряддя», наділені магичним властивостями, як-от *стереотипні* зачароване яблуко («Білосніжка») та *сучасні* літаючий скляний ліфт («Чарлі та Великий скляний ліфт»), магичний нескінченний пудинг («Чарівний пудинг»), чарівний капелюх і черевички («Чарівник країни Оз») тощо. Казковий світ дає певні підказки, натяки дитині, як можна збагнути світ реальний.

Наступним популярним жанром серед читачів обраної дитячої вікової групи постають *графічні художні тексти (графічні наративи) і комікси* (англ. – *comics, comix, graphic novels, graphic fiction, graphica, graphic albums*).

Графічні наративи та комікси набувають усе більшої популярності й давно вийшли за рамки «несерйозних» розважальних жанрів невисокої якості (Ghute & DeKoven, 2006; Kukkonen, 2013; Miodrag, 2013; Petersen, 2011; Smolderen, 2014). Формат «текст плюс малюнок» дозволяє іноді більш насичено та реально передати такі важливі теми, як, наприклад, Голокост, якому присвячено графічний роман «Маус» Арта Шпігельмана, що отримав Пулітцерівську премію в 1992 році (Ewert, 2004). Графіка криє в собі невичерпний потенціал для конструювання наративу, який ставить у центр саме історію (McCloud, 1993, p. 3).

Графічні наративи часто постають формою сучасних реінтерпретацій уже відомих художніх текстів жанру народних або літературних казок та оповідань. Існують три типи таких «графічних» переосмислень відомих сюжетів: пряме переказування, адаптація й пастиш (Haase, 2008, p. 419-420; Unsworth, 2006). *Пряме переказування* максимально зберігає оригінальний сюжет і персонажів, перекодифікація проявляється в способі конструювання самої історії – від вербальної до візуально-вербальної. Однією з найпопулярніших є серія графічних романів «Фольклорні та чарівні казки-комікси» (“Folklore & Fairy Tale Funnies”), що входить до колекції «Little Lit» Арта Шпігельмана (Spiegelman & Mouly, 2000). *Адаптація* як тип графічних наративів у своєму підґрунті містить відомі сюжети фольклорних і чарівних казок, які скоріше трансформуються в мотиви, за якими створюється майже повністю новий графічний текст. Такі типи графічних наративів легко сприймаються дитячою аудиторією, адже володіння знаннями про персонажів і сюжет, які вони можуть спостерігати в новому тексті, сприяє активації їхньої допитливості, що поєднується з набутими знаннями про тексти-оригінали й значно спрощує усвідомлення нового тексту. Адаптовані графічні наративи постають синкретичним тексто-графічним жанром, оскільки можуть

поєднувати текст-типологічні властивості як казок, так і фентезі, міфів, легенд тощо.

До третього типу трансформованих графічних наративів належить сучасний постмодерністський жанр *пастиш* (у дослідженні – графічний пастиш). Останній постає деканонізованим жанром, у якому змішані різні типи класичних жанрів, це імітація певного унікального стилю, свого роду пародійне наслідування інших типів текстів (Вінквіст & Тейлор, 2003, с. 303; Тмарченко, 2008, с. 178). У наративному графічному пастиші відбувається поєднання окремих сюжетів і персонажних образів народних та чарівних казок різних періодів і лінгвокультур у просторі нового графічного тексту. Ми вважаємо, що для такого типу тексту характерні інтермедіальність (інтерсеміотична взаємодія різних видів мистецтв; властивість наративу до реалізації та трансформації в різних медіа й жанрах), інтертекстуальність, інтервізуальність (візуальна інтертекстуальність), жанрова гібридизація (поєднання в коміксах текст-типологічних ознак інших жанрів, жанрові трансформації), синкретизм, які в сукупності стають основними властивостями якісно нового типу тексту – графічного пастишу (Цапів, 2020а). Найяскравіше своє відображення цей жанр знаходить у серії графічних наративів «Fables» (укр. – «Казки»), автором яких є американський письменник Білл Віллінгем (Willingham, 2013, р. 2002–2020). Починаючи з 2002 року, у світі Казкополі співіснують головні персонажі найпопулярніших серед дитячої читацької аудиторії казкових наративів, як-от: Аладдін, Синя Борода, Попелюшка, феї та відьми, Озма, Робін Гуд, Санта Клаус, Білосніжка, три порося, Сінбад, Спляча Красуня, кіт у чоботях, Іван Дурак і багато інших відомих персонажів (Nevins, Willingham, & Buckingham, 2013).

Графічні наративи, або комікси нерідко називають наративним мистецтвом (англ. – *narrative art*) або комічним мистецтвом (англ. – *comic art*), що включає також специфічні форми *manga* (японські комікси), *sergam* (азіатські комікси) та *fumetti* (італійські комікси). Графічні наративи транслюють ідеї шляхом їхньої трансформації у візуально й вербально

реалізовані історії. Саме поняття *графічний нарратив* охоплює складники *graphic* – неанімаційні креативні зображення та *narrative* – історію, тобто постає креативно сконструйованою історією, маніфестованою через графічне мистецтво (Petersen, 2011, р. xi). Французьке найменування графічних нарративів – *bande dessinée* (BD) у перекладі означає «малювати в рядок», що віддзеркалює одну з основних характеристик графічних нарративів – секвентивність, тобто послідовність епізодів, ланцюжок яких зрештою вибудовує історію (McCloud, 1993).

Першими графічними текстами, які побачили світ, вважають твори В. Айзнера (Will Eisner) “A Contract with God” (1978) та роботу Ф. Міллера (Frank Miller) “Batman: The Dark Knight Returns (1986) (Watson, 2001, р. 300). Першою *теоретичною* фундаментальною працею, що розкриває головні питання, пов’язані з витлумаченням поняття *комікс* (графічний роман) та всіх особливостей його створення, є робота С. МакКлауда “Understanding comics” (McCloud, 1993), яка й сама змодельована у формі коміксів і тлумачить комікси як цілий візуально-вербальний всесвіт: синхронно розташовані піктографічні та інші зображення, послідовність яких конструює історію, створюючи при цьому естетичний вплив на читача (McCloud, 1993, р. 9).

Якщо в класичному художньому тексті смисли передаються вербально, то в графічних нарративах історія реалізується в зображеннях/малюнках, що стають новою *формою творення* історії. Це засвідчує потенціал візуальних засобів у створенні смислів, конструюванні історії, моделюванні образів персонажів на протиположності їхній вербальній дескрипції, наявній у художніх текстах. У митця, який створює комікси, є два шляхи. Перший – окреслити візуальну «реальність» іконічно, рухаючись від простої репрезентації до суто вербальних символів, описаних «мовою» графічних текстів; другий – повністю віддалитися від реалістичної репрезентації й у такий спосіб створити пікторіальний світ, у якому форми, лінії, колір, зображення можуть бути самими собою. С. МакКлауд називає пікторіальним словником триєдність реальності, мови та пікторіальних кодів (McCloud 1994, р. 51).

Ілюстровані фрагменти сприймаються читачем синхронно: майже кожен візуальний елемент одразу відтворює голографічну картину (нарративний фрагмент), тоді як текст зчитується діахронічно, тобто поступово, рядок за рядком, і в такий спосіб створює певну лінійність конструювання історії (Petersen, 2011, p. xiv).

Більшість дослідників еволюції становлення графічних нарративів (коміксів) як окремого жанру зазначають, що їхніми «пращурами» постають малюнки на стінах печер, єгипетські ієрогліфи, шумерська мозаїка, манускрипти династії Каролінгів, японські свитки тощо (Bramlett, Cook, & Meskin, 2017, p. 27). Деякі науковці вважають першими друкowanymi коміксами європейські таблоїди XV–XVI століття, що мали вигляд односторінкового видання великого розміру з однопанельними зображеннями та текстом. Іноді такі видання містили 4 й більше послідовних панелей, у яких розгорталась певна історія (сюжет).

Якщо звернутись до американської літературної традиції, то можна зазначити, що сучасні комікси є прямими нащадками епохи коротких оповідань із якісно трансформованими персонажами, що спершу з'явилися у дешевих брошурних виданнях (англ. – *pulp fiction*) (Bramlett, Cook, & Meskin, 2017, p. 35). Такі короткі оповідання містили, як правило, розповідь одного тематичного спрямування та жанру, а також мали легкий натяк на можливість продовження історії.

Графічні наративи, або комікси створюються особливою візуальною мовою (англ. – *visual language*), яка на сьогодні має свій словник (Walker, 1980), а також багато діалектів, що отримали назву діалектів візуальної мови *Kirbyan* (американський мейнстрім графічних нарративів про супергероїв), *Barksian* (американський візуальний діалект, що панує в коміксах та їхніх анімаційних адаптаціях типу історій про Скруджа МакДака), *Indy* (візуальний діалект, яким створюються комікси жанру *underground* та *alternative*) тощо (Cohn, 2013, p. 138–140). Наприклад, для американської культури найпопулярнішими є комікси із супергероями, репрезентованими в серіях

двох найбільших компаній DC і Marvel. Графічні наративи серії Marvel з'явилися у 1965 році й міцно закріпили свій статус найпопулярніших та найулюбленіших серед дітей, молоді, і навіть дорослих. Історія, що колись була закарбована в графічних секвентивних панелях, розкрила свій інтермедіальний потенціал і трансформувалась у кіно- та анімаційний простір. Сьогодні серії графічних наративів і кінонаративів із такими персонажами (що постають командою або мають свої персональні історії), як Месники, Людина-мураха, Капітан Америка, Залізна людина, Тор, Фантастична четвірка, Халк, Людина-павук, Росомаха, Люди-Х, створили цілий всесвіт Марвел і стали предметом різноаспектних досліджень багатьох науковців (Цапів, 2020а; Bramlett, Cook, & Meskin, 2017; Cohn, 2013; Kukkonen, 2013; Miodrag, 2013; Petersen, 2011; Smolderen, 2014; Weiner, 2008).

*У контексті нашого дослідження дотримуємось такого витлумачення поняття: **художні тексти для дітей** – це широкий спектр текстів з амбівалентною адресатністю, різних за формою, жанром, функціями й естетичним впливом. Ці тексти цілеспрямовано написані для дітей або ж адаптовані для дитячої читацької аудиторії. Віковий критерій їхнього адресата умовно варіюється від 2 до 12 років. Форма таких текстів включає тексти різного типу й текстури, зокрема ілюстровані та мультимедійні тексти. За жанром вони поділяються на народні й літературні казки, казки-повісті, короткі оповідання для дітей, ілюстровані казки та оповідання, графічні оповідання, комікси, графічний пастиш. За рівнем лінгвістичної складності тексти варіюються від одного слова на сторінку (ідеться про тексти з ілюстраціями для наймолодших читачів) до витончених та ускладнених творів.*

1.2. Художні тексти для дітей у світлі класичної наратологічної парадигми

Головна ідея, покладена в основу наратологічної парадигми (як системи правил, розробленого методологічного апарату й термінологічної системи), може бути зведена до особливої репрезентації подій, що є невід'ємною частиною пізнавальної діяльності людини, спроможності сприймати та відтворювати власний досвід і плани у форматі ланцюжка пов'язаних між собою подій. Людина усвідомлює та сприймає світ індивідуально, постає певним медіатором між навколишнім світом і способом його репрезентації. Це пояснюється, наприклад, різним кутом зору, під яким одна й та сама інформація може бути представлена тим чи тим оповідачем (Fludernik, 2002).

Сам термін *наратологія* було запропоновано французьким структуралістом Ц. Тодоровим (Todorov, 1969, р. 10), який окреслив коло досліджень художнього наративу. Такі дослідження розвиваються до сьогодення й змінюють свій вектор від структуралістських (класичних) до інтермедіальних і мультимодальних наукових розвідок.

Слово *наратив* (англ. – *narrative*) походить від дієслова *narrate*, що в перекладі з англійської означає «розповідати історію». Наративи оточують все навкруги нас – і йдеться не лише про художній твір, як-от роман або історичний часопис (Puckett, 2016). У широкому сенсі наратив постає результатом нарації як акту розповідання про будь-які події. Наративом є розповідь диктора по радіо або телебаченню, учителя в школі, товариша за обіднім столом і, звісно ж, того, хто читає на ніч дітям улюблену казку, – наратора казки. Будь-хто може виступати наратором, адже в усіх наведених вище ситуаціях зберігається той самий алгоритм. Наратор, тобто той, хто здійснює розповідь, добирає події, послідовність викладу, мовно-мовленнєвий арсенал, вирішує питання щодо експресивності й метафоричності нарації (Fludernik, 2002).

У теорії класичної наратології постульовано, що її витоки сягають досліджень формаліста В. Я. Проппа (1928), репрезентованих у праці «Морфологія казки» (Пропп, 1928). Вивчення природи чарівної казки, її сюжетно-композиційної організації та функцій персонажів надало потужний поштовх для розбудови наратологічних лінгвістичних студій на теренах Європи (Женетт, 1998; Тодоров, 1939/2006; Val, 2017; Barthes, 1977). Розроблена теорія функцій персонажів послугувала джерелом для низки наратологічних досліджень, у яких було переосмислено власне поняття *персонаж* і *функція*. З'явилися їхні альтернативні тлумачення, зокрема було запропоновано поняття *актантів* (Греймас, 2007), кореляція та взаємозв'язок одиниць структури оповіді, як-от: *актант*, *функція*, *власне нарація* (Barth, 1977). Робота В. Я. Проппа генерувала ідею про вивчення наративного тексту через дослідження його структури, тобто складових елементів, поєднання яких дозволяє побудувати оповідь (див., наприклад, роботи Клода Леві-Стросса, Альгїрдаса Жюльєна Греймаса) (Греймас, 2007; Levi-Strauss, 1963), а їхні реконструкція та аналізування, у свою чергу, уможливають виявлення особливостей моделювання цієї оповіді.

Структуралісти-нاراتологи (класична наратологія зародилась саме в структуралізмі) створили низку наукових розвідок, присвячених вивченню різних аспектів і категорій художнього й нехудожнього (фікційного та фактуального) наративу (Греймас, 2007; Женетт, 1998; Тодоров, 2006; Barthes, 1977; Booth, 1983; Genette, 1980; Prince, 1982; Rimmon-Kenan, 1983; Stanzel, 1971).

Наратив насамперед розуміли як певну структуру, що має набір інваріантних елементів: історію про події, де наявні антропоморфні персонажі, локалізовані в часопросторовому середовищі, репрезентація яких здійснюється наратором як оповідачем крізь призму фокалізатора, тобто суб'єкта точки зору, з якою подаються події в тексті (Шмид, 2003; Prince, 1982; Rimmon-Kenan, 1983).

Наратологи-структуралісти протиставляють поняття *наративний* і *описовий*. Наратив завжди є динамічним, оскільки *подія* передбачає зміну фізичного й ментального станів персонажа (Тюпа, 2011; Hühn, Pier, Schmid, & Schönert, 2009, p. 80–97). Зміна може стосуватись подорожі, знайомств, дорослішання персонажа, що значно впливає і на його психологічний стан. Наприклад, казка як особливий тип фікційного наративу, завжди містить динамічний розвиток подій. Персонажі вирушають у пошуках долі, скарбів, щастя, залишають рідну домівку й повертаються вже іншими – більш щасливими, багатими або мудрими (Zipes, 2013).

Наратив як історія будується за причинно-наслідковим принципом певної послідовності подій, що вибудовує його загальний гештальт-смысл. Британський нратолог М. Тулан унаочнює таке твердження й наводить приклад: original story: “*John fell in the river, got very cold, and had two large whiskeys*”, rearranged story: “*John had two large whiskeys, fell in the river and got very cold*” (Toolan, 2001, p. 145). Зміна епізодів у побудові історії породжує нові смисли для його інтерпретації. У першому випадку створюється образ бідолашного Джона, який впав у річку та дуже замерз. Така історія покликана апелювати до почуттів читача, який співпереживатиме бідоласі. Другий варіант історії провокує до засудження дій Джона, який впав у річку й замерз через надмірне вживання віскі.

Головними умовами існування наративу постають: події та їхній розвиток, темпоральність/часові межі (історія починається, розгортається й завершується в межах часу нарації), антропний або антропоморфний протагоніст, який знаходиться в центрі подій (Prince, 1982, p. 71). Антропоморфність у наративах притаманна анімалістичним або флористичним персонажам, що досить часто трапляються в казках – як народних, так і літературних; локалізованість визначає існування подій у фікційному/фактуальному світі (див., наприклад, Abbott, 2002; Herman & Vervaeck, 2001; Herman, 2009). Саме такі компоненти надають рух

наративному механізмові, у якому розгортається й завершується певна подія (події).

Наратив як історія про події завжди взаємодіє з такими поняттями, як сюжет (розташування подій у художньому тексті) і фабула (хронологічна послідовність подій, що є основою сюжету), уведеними в науковий обіг російським формалістом В. Шкловським (Шкловский, 1921; Richardson, 2008, р. 2–9). Одна фабула може слугувати основою для нескінченної кількості сюжетів (Кухаренко, 2018, р. 7). Події в нрративі аранжовані за принципом «композиція–розгортання–завершення».

Наратологи-структуралісти заклали теоретичні підвалини нрратології, запропонували поняттєвий апарат, термінологію, напрямки для її подальшої розбудови. Наратив тлумачать як кластерне утворення, що, власне, складається з *нарації* – як акту повістування нрратором, *нарративу* – як виду дискурсу та *історії*, про яку розповідає нрратор у своєму нрративі (Женетт, 1998). У концепції структуралістського підходу *історія* постає абстрактним конструктом, який читач реконструює з конкретного тексту. Історія охоплює три основні складники – дії/події, актантів і художній час та простір (хронотоп). Наратив як складник нрративної структури відповідає за конкретний спосіб репрезентації подій у тексті, а саме за час, спосіб репрезентації персонажів і фокалізацію. Тут ідеться про час нарації, зокрема тривалість (еліпсис, прискорення/сповільнення подій, паузація), послідовність репрезентації подій (аналепсис/пролепсис), частотність (співвідношення між тим, скільки разів подія трапляється в історії, і, відповідно, як часто вона з'являється в нрративі). Спосіб репрезентації персонажів варіюється від прямого й до метонімічного та метафоричного. Фокалізація може бути внутрішня або зовнішня, а також характеризуватись за параметрами: *простір*, *час*, *рівень обізнаності*, *об'єктивність/суб'єктивність*, *експліцитність/імпліцитність*. Нарация постає третім і завершальним компонентом структури нрративу. Наратор, присутній у тексті, та спосіб творчого конструювання історії, що охоплює всі вищезгадані елементи,

створюють певний тип оповіді (див., наприклад, Abbott, 2002; Bal, 2017; Herman & Vervaeck, 2001; Rimman-Kennan, 1982/2002).

Підхід структуралістів до усвідомлення природи художньої оповіді можна звести до виділення двох основних вимірів наративу – власне наративу (*що*) і способу його творчого конструювання (*як*). *Такий підхід у нашому дослідженні є засадничим. Запропоноване структуралістами розуміння наративу як кластерного утворення, що складається з власне історії (наративу) і способу її конструювання (нарації), стає основою для розбудови поетологічно-наратологічного підходу до вивчення поетики наративу художніх текстів для дітей, який ми пропонуємо в роботі.* Із цього випливає, що наратив як історія постає гнучким матеріалом, для якого можна обрати різне обрамлення й форму маніфестації. До прикладу, історія про Попелюшку у версії Ш. Перро (Перро, 1674/2009) не схожа на історії про Попелюшку Р. Шорто (Shorto, 1990) або Д. Ф. Гарнера (Garner, 1994/2015). Історія Попелюшки зазнала великої кількості переказів, реінтерпретацій, переосмислення й тепер існує в іронічному, гендерно переорієнтованому, політично коректному форматах, проте це все ще історія про Попелюшку (див., наприклад, Єфименко, 2018; Vacchilega, 1997).

Історія, закладена в основі наративу, – це послідовність подій, які мають початок, розвиток і завершення. Історіє викликає в читача-дитини допитливість, оскільки її повісткування будується в такий спосіб, щоб зацікавити читача-дитину й викликати в нього/неї питання «Що буде далі?», «Як все вирішилось?», «Що трапилось у фіналі?». Утім, найвагомим в історії є фікційний світ, у якому розгортаються події, живуть, мріють, відчувають персонажі. Фікціональність є центральною ознакою наративного художнього тексту (Шмид, 2003, с. 22). У наративному тексті зображується фікційний, вигаданий світ, що є протилежним реальному, фактуальному світові (звідси розподіл фактуальних і фікційних типів наративу). Етимологією слова «фікційний» є латинське *fingere* , що перекладається як «створювати, зображувати, вигадувати» – англійське *moulded, invented* ,

imagined, pretended (Partridge, 1996, p. 1074). Речення, із яких створено художній твір, є по-особливому змодельованими, мають характер квазісуджень, оскільки стосуються витворів свідомості (Уліцька, 2008, с. 122). Художній вимисел є симуляцією без негативного плану вираження, свого роду сконструйованою митцем дійсністю (там само с. 23). Художній світ створений уявою митця й утілений у словесну тканину твору, наділений антропоморфними та просторовими вимірами, упорядкований композицією твору й оздоблений образними та почуттєвими формами (Гром'як, Ковалів, & Теремко, 2007, с. 719).

Одним із найвагоміших здобутків класичної наратології є теорія наратора, нарататора й фокалізатора наративу (Шмид, 2003; Booth, 1983; Genette, 1980; Herman, 2009; Rimmon-Kenan, 1983; Prince, 1982; Stanzel, 1971). Наявність трихотомії «автор-наратив-читач» (author–narrative–reader/sender–message–receiver) є облігаторною для існування наративного тексту. Наратив передбачає особливу форму репрезентації, переосмислення певних подій, поданих наратором як оповідною інстанцією (Цапів, 2019f). У класичній наратології наявність наратора як об'єкта, що конструює історію та відповідає за послідовність/хаотичність розташування подій, вважалась облігаторною (Prince, 2003, p. 58). Наратив є результатом нарації наратора, тобто історія розповідається певною інстанцією (істотою або неістотою). Наратив з'являється в результаті мовлення, тобто нарації як певної мовленнєвої події, яку здійснює наратор. Той, хто розповідає історію, стає її наратором – *Narrative is a story that the narrator tells* (Fludernik, 2002, p. 4).

Утім, такий ланцюг обов'язкових компонентів може буди значно розширеним. Складовими елементами узагальненої «наративної комунікативної моделі» (англ. – *the narrative communication model*) (Chatman 1978; Herman, 2009; Herman & Vervaeck, 2001; Rimmon-Kenan 1983/2002) є «автор–імпліцитний автор–наратор» (сторона адресанта) та «читач–імпліцитний читач–нاراتор» (сторона адресата).

Імпліцитний автор не є явно вираженим у тексті, а постає рушійним чинником загальної ідеології твору (Rimmon-Kenan, 1983/2002, p. 90). Він відповідає за світогляд, сконструйований у художньому тексті, що проявляється в доборі лексичних засобів, стилі повісткування, гуморі, способі презентації персонажів. Ступінь дистанціювання імпліцитного автора від наратора свідчить про ступінь надійності/ненадійності останнього (Margolin, 2009; Nünning, 2015). Відповідно, чим менша відстань між ідеологією імпліцитного автора й мовленням наратора, тим надійнішим виявляється наратор (англ. – *reliable narrator*). Рішення про те, чи є наратор надійним, має належати виключно читачеві (Шмид, 2003; Herman, 2009).

Імпліцитний автор розчиняється в тексті й залишається невидимим. Вираженим у тексті постає наратор, якого кваліфікують як *dramatized/undramatised narrator* (Booth, 1983, p. 151–153). Такі терміни корелюють з усталеними в літературознавстві поняттями розповідач/оповідач, що криється в ступені вираженості наратора та манері його повісткування від першої особи однини – *Я-наратор/розповідач/dramatized narrator* та третьої особи – *оповідач/undramatized narrator*. Наратор, що веде розповідь від першої особи, може бути персонажем твору, учасником або спостерігачем подій (Prince, 1982, p. 13–15). Натомість оповідач веде оповідь про події, не проявляючи себе наявно, крізь призму бачення персонажів, коментарі, судження тощо (Booth, 1983).

Наратор є адресантом повісткування наративного тексту (Шмид, 2003, с.63). У вітчизняному літературознавстві розмежовують поняття оповідача, тобто Я-наратора, який веде оповідь, та розповідача, що веде розповідь від третьої особи однини (Гром'як, Ковалів, & Теремко, 2007, с. 476). Утім, неодноразово висловлено думку, що суб'єкт повісткування, який у тексті проявляється через займенник першої (I) або третьої (He/She) особи є одним і тим самим наратором. Граматична форма не є вирішальним чинником у виділення типів наратора. Найважливішим чинником постає відношення

наратора (Я-наратора, наратора від третьої особи) до самої події, про яку йдеться, або до плану повісткування.

Наратор конструюється в тексті та сприймається читачем як наділений антропоморфними рисами мислення й мови суб'єкт (Margolin, 2009). Наратор постає як усюдисуща та всезнаюча інстанція, що здатна проникнути в найпотаємніші думки й бажання персонажів (Rimmon-Kenan, 1983/2003, p. 89–100).

У наративному тексті співіснують два фікційні світи – світ подій і світ оповідача про події. Наратор може бути частиною фікційного світу, бути його учасником, або ж знаходитись поза межами подій і бути спостерігачем або всюдисущою інстанцією, що перебуває поза межами світу персонажів. Такий тип наратора характерний більшості казок, зафіксованих у збірках Я. та В. Грімм (Grimm, 1814/2014), Д. Джейкоба (Jacob, 2005) та ін. У класичній наратології постулюють два способи реалізації наратора в тексті – експліцитний й імпліцитний (англ. – *overt/covert*) (Шмид, 2003, с. 66–68; Chatman, 1980, p. 196–226; Herman & Vervaeck, 2001, p. 80–90). Експліцитний наратор здійснює самопрезентацію, використовуючи займенник першої особи однини, або ж розповідає історію власного життя, наявно висловлює свою думку, міркування. Імпліцитний наратор є результатом реалізації шести основних прийомів у тексті – добір наративного матеріалу, як-от персонажів, ситуацій, подій; деталізація обраних наративних елементів; аранжування композиції наративного тексту; мовна репрезентація всіх дібраних елементів, їхня оцінка, а також коментарі, міркування наратора (там само). У такий спосіб імпліцитний наратор постає текстовим конструктом, розпорошеним по всьому твору, який має віддзеркалення в кожному наративному елементі – композиції, коментарях, стилістичних засобах тощо. В. Шмід (2003) виділяє такі індекси, що вказують на специфіку наратора: модус і характер повісткування, наративна компетентність (усюдисущість, інтроспекція до свідомості персонажів), соціально-побутовий статус, географічне походження, освіченість, світосприйняття.

Наратор завжди постає як суб'єкт, наділений відносно чіткою точкою зору, що віддзеркалюється в доборі епізодів подій для історії, про яку відбувається повісткування (Шмид, 2003, с. 66; Margolin, 2009, р. 351–360). Наратор постає структурною одиницею наративу й веде оповідь крізь властиве йому концептуальне бачення події, яка є основою всього повісткування.

За місцем, яке наратор посідає в системі обрамної та вставної історії, виділяють первинного, вторинного, третинного наратора (Шмид, 2003, с. 79). Така типологія нараторів не формує ієрархічних взаємозв'язків, а пояснює ступінь обрамлення наративного тексту, коли наявні кілька історій у рамках одного наративного тексту й кожна з них має свого наратора (Rimmon-Kenan, 1983/2002, р. 94–97). Наприклад, у казках «Тисяча й одна ніч» Шехерезада постає як вторинний наратор.

Художній світ, у якому відбувається подія, виступає дієгезисом. Наратор, який є зануреним у подію, у художній світ, є дієгетичним. Він розкриває історію, характери персонажів як безпосередній учасник подій і може виступати в такий спосіб одночасно як суб'єкт та об'єкт оповіді. Існування ж наратора поза дієгезисом, тобто лише в плані повісткування, характеризує його як недієгетичного (така термінологія запропонована наратологом В. Шмідом). Недієгетичний наратор повістує про події, персонажів, перебуваючи поза самою історією (екзегезисі), виступає як споглядач, що повістує крізь призму свого сприйняття про події самої історії. У термінології Ж. Женета дієгетичний і недієгетичний наратор відповідає гомодієгетичному та гетеродієгетичному нараторові (Шмид, 2003; Genette, 1980).

Нарататор є внутрішньотекстовою категорією, абстрактною сутністю, адресатом дискурсу наратора (Prince, 1982, р. 16–20). Нарататор (*narrataire*) – поняття, уведене французьким наратологом Ж. Женеттом (Genette, 1980), або фіктивний читач (у термінах В. Шміда) постає адресатом, до якого апелює наратор у художньому тексті. Нарататор – це внутрішньотекстовий (інтрафікціональний) уявний або ймовірний адресат дискурсу наратора, тоді

як абстрактний читач постає ідеальним із точки зору автора реципієнтом наративу (Chatman, 1980, p. 147-151).

Художні тексти для дітей мають двох адресатів – адресата-дитину (інтендовану цільову аудиторію, для якої створено художній текст) та адресата-дорослого (як того, хто буде читати текст самостійно й для себе або буде читати твір для дитини/дітей) (Beauvais, 2015; Nikolajeva, 1995; Nodelman, 2008; Shavit, 1986); цих адресатів також кваліфікують як дитину та *інтелектуального/досвідченого* дорослого (англ. – *child and the highbrow adult*) (Shavit, 1986, p. 9). Література для дітей має дві системи кодів – одну з них адресовано читачеві-дитині (використовуємо термін «дитячий код»), іншу – дорослій аудиторії, що також долучається до прочитання та створення художнього тексту: ідеться про батьків дитини, які читають дитячі твори, видавців, редакторів, ілюстраторів, що долучаються до створення паратекстової інформації (палітурка, форматування, використання простору сторінки, передмова, інформація про автора).

Наступним засадничим поняттям теорії наратології постає *фокалізація*. Цей термін був запропонований Ж. Женеттом у 1972 році, увійшов до теоретичного апарату наратології та, на думку науковця, мав би замінити вже наявні на той час поняття «точка зору» й «перспектива» (Женетт, 1972; Hühn, Pier, Schmid, & Schönert, 2009, p. 115–120).

Фокалізація як наративна сутність постає одним із ключових понять у теорії наративу. Вона лежить у площині подій, персонажів, предметів, про які йдеться в наративному тексті, та фокалізатора, чиє усвідомлення історії є стрижневим для конструювання нарації.

Фокалізація є проміжною ланкою між об'єктом (*що*) і суб'єктом (*хто*) презентації наративу (Herman & Vervaesk, 2001, p. 70). Це поняття означає вибір та обмеження наративної інформації залежно від досвіду й знань наратора, персонажа або інших об'єктів, що існують в просторі текстового світу (Hühn, Pier, Schmid & Schönert, 2009, p. 115).

У класичній наратології традиційним є виділення трьох типів фокалізації в художньому тексті (Женетт, 1998, с. 393–394). Першим типом постає нефокалізоване повісткування, або нульова фокалізація. Фокалізатором виступає всезнаючий усюдисущий наратор (відповідає англійському термінові *omniscient*), який повістує про події ззовні, причому знає значно більше, ніж персонажі, володіє інформацією про минулі події та може передбачати майбутнє, має доступ до внутрішнього світу персонажів.

Внутрішня фокалізація (фіксована, змінна або множинна (мультифокалізація), (у термінах Р. Барта – особистий модус повісткування) (Barth, 1977) належить одному з персонажів, про якого йдеться в наративі. Як правило, персонаж-фокалізатор є головною дійовою особою та володіє обмеженою інформацією порівняно з усюдисущим наратором.

Зовнішня фокалізація належить нараторові, знання якого менші за знання персонажа. Це обмежений за обсягом погляд ззовні, що також отримав назву об'єктивний, або біхейвіористський.

Класифікація науковця в подальшому отримала розбудову в працях наратолога М. Баль (Bal, 2017), яка розуміє фокалізацію як точку/кут зору, під яким оповідається про події в тексті. Фокалізація виявляється певним ракурсом бачення й сприйняття подій, що розгортаються в історії. Тут також постає питання суб'єктивності, що є характерним для нарації як способу конструювання художньої оповіді. Природа сприйняття (англ. – *perception*) має *психосоматичну* сутність (*психосоматика* з давньогрецької – «душа і тіло»), оскільки взаємодіє з психологічними та фізіологічними особливостями його суб'єкта. Дитина бачить світ зовсім інакше, ніж доросла людина, це насамперед пояснюється її знаннями й досвідом, якими вона оперує для усвідомлення всього навкруги. У такому сенсі йдеться також про ступінь обізнаності про предмет, який дитина прагне зрозуміти (Bal, 2017, с. 132–133).

Визначення фокалізатора як внутрішнього та зовнішнього залежить від його участі в дієгезисі. Якщо фокалізатор має відношення до фікційного світу, він отримує статус внутрішнього фокалізатора (англ. – *internal focalizer*),

фокалізатор, що перебуває поза межами дієгезису, постає зовнішнім фокалізатором (англ. – *external focalizer*) (Herman & Vervaeck, 2001, с. 71).

Ф. Штанцель (1971) є засновником понять «нарративна ситуація» (нім. – *Erzahlsituationen*) та «опосередкованість» повісткування (англ. – *mediacy*). Теорія нарративної ситуації за Ф. Штанцелем витлумачує спосіб маніфестації нарративу в термінах взаємодії наратора й фокалізатора з урахуванням трьох компонентів: особи, перспективи та модусу (*person, perspective and mode*) (Stanzel, 1971). Поняття особи в рамках нарративної ситуації корелює із взаємодією наратора й персонажа та може бути вираженим у способі нарації від першої особи (ідентичність) або третьої особи (неідентичність). Перспектива як елемент нарративної ситуації відноситься до внутрішньої (фокалізація через персонажа зсередини подій) або зовнішньої фокалізації (фокалізація з периферійної відстані щодо подій). Щодо модусу, то тут постає питання про нарративну ситуацію, у якій наратор виступає оповідачем історії (*teller mode/модус оповідача*), або ж історія маніфестується крізь свідомість персонажа-рефлектора (*reflector mode/модус рефлектора*) (Alber & Fludernik, 2009). Коли відбувається нарація крізь свідомість персонажа, створюється враження, що медіатор-посередник відсутній, і в такий спосіб створюється ефект максимального зближення дистанції між фікційним світом персонажів і світом читача. Читач отримує більший доступ до потаємного, особистого, емоційного.

У художніх текстах для дітей сама художня дійсність є такою, якою її споглядає автор/наратор, наратор/читач. Ефект очуднення полягає у створенні певного ракурсу бачення речей, образності тексту, його особливого конструювання (Шкловский, 1983). Художній світ не відтворює реальність, а створює власний унікальний часопростір. Ефект очуднення може залежати від типу наратора художньої оповіді, від незвичних об'єктів і подій, про які йдеться, адже в художніх текстах для дітей завжди наявні казкові/фантастичні елементи, магичні артефакти, перевтілення, тварини, що розмовляють, тощо. *Фокалізатор-дитина, присутній у художніх текстах для дитячої читацької*

аудиторії, вирізняється незвичним, не завжди раціональним, особливим, сповненим образів і фантазій баченням подій. Очуднення постає властивістю художніх текстів для дітей, що наскрізно пронизує майже кожен елемент художньої оповіді (Цапів, 2019а).

Статусу наратора же в більшості текстів, наприклад, жанру народної та літературної казки, набуває недієгетичний оповідач, який конструюється в тексті й стає його невід'ємною частиною. Наратор вимальовується як усюдисуща та всезнаюча інстанція, що здатна проникнути в найпотаємніші думки й бажання персонажів. Саме наратор у тексті обирає епізоди, надає читачеві необхідний доступ до знань щодо теперішніх, минулих або майбутніх у рамках художнього часу подій. *Для більшості художніх текстів для дітей жанру казки характерний саме недієгетичний наратор, який не є учасником подій і перебуває поза художнім світом персонажів. Вибудована фабула, логічність викладу подій, динамічний сюжет і прихована іронія засвідчують раціональність наратора, що є властивістю наративного дискурсу дорослого наратора. Фокалізатор-дитина обумовлює наївне, децю емоційне сприйняття світу, що корелює з досвідом дитини й відсутністю в її досвіді необхідних знань, які б допомогли пояснити все, що відбувається навколо. Власне, саме дитині притаманна якість сприймати чарівну країну та казкових персонажів як цілком реальних, хоч і незвичайних істот.*

Саме наявність наратора дозволила науковцям-філологам виокремлювати епічні художні тексти різних жанрів, що принципово відрізнялись від драматичних і ліричних творів найперше способом їхньої маніфестації. Драматичні твори наче «знімали завісу», якою поставало бачення наратора, і репрезентувала події наче так, що глядач особисто може їх інтерпретувати й відсунути додаткового оповідача. Персонажі самі виступали рушійною силою сюжету.

Утім, самі структуралісти згодом досить лояльно пояснювали роль наратора в конструюванні наративу, пояснюючи це тим, що наратор може бути за кадром історії, у її тіні, або передавати право вирішувати розвиток подій

самим персонажам, як-от у драматичних текстах (див., наприклад, Chatman, 1980). У такий спосіб відбувається розширення обріїв розуміння наративу, зокрема фокус переміщується на вивчення різноманітних способів його маніфестації. Наратив відтак постає симбіозом дискурсу та історії, що може маніфестуватись у художньому тексті або кінотексті як мультимодальному тексті, а також через різноманітні види мистецтва, наприклад, балет або живопис. С. Четмен вводить поняття «кінонаратора» (англ. – *cinematic narrator*), який виконує функції наратора в кінотексті й відповідно втілюється через закадровий голос, внутрішній голос персонажа тощо (Chatman, 1980). Наратив як спосіб повісткування може бути здійснена вербально (текст) або невербально (балет, живопис), а також шляхом поєднання вербальних і аудіовізуальних способів наративу (кінонаратив).

Узагальнюючи всі критерії, властиві наративному художньому текстові, витлумачуємо ключовий термін нашого дослідження. *Художній наратив для дітей розуміємо як історію про фікційний світ, вербально та/або невербально маніфестовану, у центрі якої міститься один або декілька антропних/антропоморфних персонажів, що перебувають у чітко (відносно чітко) визначеному часі й просторі. У художньому наративі відображено епізод/епізоди з життя персонажа, що оповідаються наратором. Точка зору зображення подій залежить від їхнього фокалізатора-дитини. У художньому наративі наратор-дорослий виступає медіатором (посередником), що занурює читача в художній світ наративу (хто говорить) крізь призму точки зору фокалізатора-дитини (хто бачить). Усі облігаторні елементи художнього наративу для дітей ми узагальнили в рисунку 1.1.*



Рис. 1.1. Складові елементи наративу як історії про події

Класична наратологія як наука вивчає наратив (художній наратив) як історію, маніфестовану в певному типі тексту. Теорія наративу є текстоцентричною (англ. – *text-oriented*), у фокусі постає саме наративний текст із характерними для нього лінгвальними параметрами/властивостями. Класична (структуралістська) наратологія лише периферійно торкається екстралінгвальних факторів створення наративного тексту, зокрема культурно-історичної епохи його створення загалом та історії створення самого наративу зокрема. Утім, сучасна наратологія (гендерна наратологія, когнітивна наратологія) усе ж таки виходить за рамки суто текстового аналізу й залучає широкий контекст створення художнього наративу для проникнення в його глибинні структури та адекватної інтерпретації.

1.3. Художні тексти для дітей у річищі когнітивної наратології

Когнітивна наратологія вивчає когнітивну природу наративного тексту, що передбачає дослідження чинників, пов'язаних зі створенням, моделюванням та інтерпретацією наративу (Herman, 2009; Ryan, 2001).

Когнітивний аспект наративу досліджується у двох вимірах – автора/наратора, у плані пояснення когнітивних аспектів творення наративного тексту й ментальних процесів, що сприяють адекватному розумінню та інтерпретації наративу читачем. Постає питання про конструювання оповідної реальності адресантом і когнітивні компетенції, досвід адресата, що дозволяє усвідомити, зрозуміти наративний текст (Bell & Ryan, 2019; Herman, 1999; Palmer, 2004). Наратив постає творчим способом конструювання оповідної реальності, ментальним конструктом авторської ідентичності, специфічною ментальною репрезентацією, що є результатом конвергенції когнітивних операцій, які активізуються в процесі породження та сприйняття навколишнього світу (Савчук, 2016, с. 44).

Мейнстрімом когнітивної наратології часто називають концепцію, закладену в лозунгу британського наратолога А. Палмера «*Novel reading is mind reading*» (Palmer, 2004). Епіграфом до його наукового доробку з когнітивної наратології «*Fictional minds*» є цитата з роману Донни Леон «*A sea of troubles*»:

“We never know them well, do we?”

“Who?”

“Real people.”

“What do you mean, ‘real people’?”

“As opposed to people in books,” Paola explained. “They’re the only ones we ever really know well, or know truly. . . . Maybe that’s because they’re the only ones about whom we get reliable information. . . . Narrators never lie ” (Palmer, 2004, p. 1).

У неведеному епіграфі А. Палмер надає ключові поняття, якими він оперує у своїй науковій праці. Під поняттям *people in books* науковець розуміє *fictional minds* – це персонажі художнього тексту, їхні думки, світогляд, внутрішній світ, сконструйовані в наративному тексті. А. Палмер зосереджується на дослідженні нараторомсвідомості персонажів, ступеня доступу до їхніх думок, мрій, планів. Теорія фіктивної свідомості ґрунтується

на чотирьох догмах теорії наративу – фокалізації, або точці зору, структуралістському підході до аналізу наративного тексту, теорії можливих світів, інтертекстуальності. У фокусі уваги досліджень із когнітивної наратології перебуває свідомість персонажів (англ. – *fictional minds*), що конструюється наратором й усвідомлюється читачем (Palmer, 2004, p. 12). Основною умовою існування наративного тексту є подієвість. Утім, для когнітивної наратології головна подієвість полягає в зміні ментального стану. Навіть зовнішні зміни, як-от подорож, прибуття, зустріч, у своєму підґрунті мають саме ментальні процеси. Будь-яка зовнішня подія буде пов'язана з внутрішнім рухом, свідомим або позасвідомим. Інтерес когнітивної наратології тут охоплює будь-який прояв ментальних змін – мовлення, думки, світосприйняття, емоції, бажання, увесь внутрішній світ (Цапів, 2018e; Шмид, 2014; Palmer, 2004). Тільки фікціональний наратив відкриває широкий доступ до свідомості, дозволяє вповні «прочитати» думки персонажів, з'ясувати їхню мотивацію, прагнення. Натомість у реальному житті про думки та причини вчинків людей можна тільки здогадуватись, припускати, сподіватись.

Для наративних засобів передавання внутрішнього стану персонажа є характерними такі композиційно-мовленнєві форми: пряма мова, невласне пряма мова, наративний опис морального стану персонажа – за терміносистемою В. Шміда (2003); цитований монолог, монолог, про який повістується, психонарація – у термінах Д. Кон (Cohn, 1978, p. 12–13); пряма думка (*direct thought i.e. She thought “Where am I”*), невласне пряма думка (*free indirect thought i.e. She stopped. Where the hell was she?*), повідомлення про думку (*thought report i.e. She wondered where she was*) – за поняттєвим апаратом А. Палмера (Palmer, 2004, p. 54–55). Дослідження в річищі когнітивної наратології охоплюють два домінантні напрями. Перший стосується властивостей наративного тексту, здатних викликати в читача відчуття *нاراتивного переживання*. У такий спосіб наративний текст одночасно постає об'єктом і метою інтерпретації. Другий напрям пов'язаний із розумінням наративу як засобу розширювати свідомість людини, впливати на її

світосприйняття, почуття. Ідеться про *усвідомлення ефекту*, що викликають нарративні переживання (Herman, 2007, 2009).

У свою чергу, когнітивну природу нарративу розуміють як таку, що проявляється в читацькій здатності переживати, відчувати переживання в процесі/у результаті сприйняття нарративного тексту (Fludernik, 2005). Досвідченість читача – це здатність усвідомлювати нарратив, свідомо або позасвідомо пов'язувати події нарративу з власним досвідом, сценаріями, паттернами, що існують у його свідомості. Нарративні події активують у свідомості читача знання, відкривають портали до когнітивних структур, здобутків, засвоєної інформації та дозволяють поєднати їх із власним досвідом і всією палітрою емоцій, переживань, викликаних реальними подіями. У такому сенсі відбувається зіткнення нарративних подій із реальними з власного досвіду. Здатність читача переживати, відчувати напругу, піднесеність, задоволення від нарративного тексту можлива завдяки його досвідіві переживання подібних емоцій у реальній дійсності. Усвідомлення художньої дійсності можливе завдяки набутому життєвому досвідіві (Fludernik, 2005, р. 59). У свідомості людини існують певні фрейми, сценарії, оперуючи якими, вона розпізнає та сприймає ситуації, події, явища в реальному або художньому світі. У такий спосіб переживання подій із власного досвіду викликають такі самі емоції та переживання, що й нарративні події, оскільки активуються ті самі сценарії та супроводжуються такими самими переживаннями (там само, р. 9).

Упроваджене в науковий обіг поняття *natural narratology* (Fludernik, 2005) видається одним із засадничих для пояснення когнітивної природи нарративу. Тлумачення *natural* стосується аспектів мови, що регулюються й мотивуються когнітивними параметрами, основаними на людському досвідіві в контексті реального світу. Таке розуміння когнітивної природи нарративу певною мірою корелює з когнітивною теорією прототипів (див., наприклад, Rosch, 1975, 1983), із сучасними теоріями дослідження когнітивної структури знання в її взаємодії з нарративною структурою як результатом креативної діяльності автора. *Natural* нарратив пояснює процес і результат сприйняття

нарративного тексту як такий, що у своєму підґрунті спирається на когнітивні фрейми й схеми, що уможливають розуміння подій реального життя в термінах цілісної ситуативної схеми. Такі схеми є прототиповими скриптами, сценаріями, що дозволяють використовувати наявний досвід для розуміння нових ситуацій у нових контекстах. Людина екстраполює сценарій зі знайомої ситуації на нову для того, щоб збагнути ще не вивчене (Fludernik, 2005, p. 13).

Одним із головних здобутків когнітивної наратології є вивчення впливу художнього тексту на читача, виявлення в тексті тих елементів, тієї царини, що сприяє активації читацького інтересу до прочитання. У такому сенсі в нашому дослідженні спираємось на надбання наратологів-когнітивістів із вивчення явища імерсії. Поняття *імерсія* (з англ. *immerse* – занурювати) належить до мультимедійної сфери, зокрема до простору комп'ютерних ігор та всіх інших видів імплементації віртуальної реальності (Herman, Jahn, & Ryan, 2010, p. 341–343). У широкому розумінні, імерсія відповідає станові «занурення», «поринання» в певну діяльність, стан, захоплення. Термін часто використовується в антропології та лінгвістиці. У наратології під імерсією розуміють процес симуляції, специфічну форму всеохопного ефекту *ментальної* симуляції, тобто бажання читача відтворити в уяві текстовий світ. Царина мети нарративної імерсії – ментально спроектований світ, тобто холістичний набір ментальних репрезентацій, що в підґрунті має перспективно структуровані феноменологічні й просторові властивості. Бути під впливом нарративної імерсії означає бути поглинутим у художній світ і в такий спосіб відчувати його наче реальний.

Віртуальна реальність – це інтерактивний, імерсійний досвід, який людина засвоює за допомогою комп'ютерних технологій. Так людина отримує можливість опинитись у багатовимірних ландшафтах, де можна відчувати експансію фізичних і сенсорних сил, в ілюзорності покинути тіло й побачити себе з боку. У віртуальній реальності активуються всі органи відчуття: зір, слух, дотик, кожен із яких стимулює нервову систему – і зрештою створюється ефект повної присутності в іншому, ілюзорному світі (Ryan, 2001, p. 4).

Поняття імерсії та інтерактивності, що спочатку належали до сфери комп'ютерних технологій і того впливу/взаємодії, які вони можуть стимулювати в людини, екстраполюється в царину наратології, вивчення когнітивної природи механізмів художньою комунікації, реакції читача й певний наратив, що в цілому може дати відповідь на запитання, що є особливого в конструюванні наративів, які захоплюють дитячу читацьку аудиторію. Імерсія є ключовим механізмом ментальної симуляції, що в контексті наратології корелює з когнітивними властивостями людини уявляти фікційний світ художнього тексту, поринати в нього, активізуючи для цього власну уяву. Наратив постає історією про події, що розгортаються навколо персонажів. Саме досвід, фізичні, просторові, ментальні, емоційні зміни, які відбуваються з персонажами, дозволяють читачеві зануритись у художній світ і співпереживати, співчувати й відчувати емпатію до персонажів (Fludernik, 2005, р. 6). Самі читачі нерідко описують власні враження від прочитання художнього тексту як «повне поринання в пригоди», «занурення», «неможливість відірватись» (Toolan, 2016, р. 2).

Дитяча наративна допитливість генерується емпатичною імерсією в різноманітні пригоди, обставини, що відбуваються з персонажами (Fludernik, 2002, р. 47). Читач-дитина «приміряє» на себе роль, іноді подумки прагне втрутитись у розвиток подій і попередити, запобігти, пояснити певні моменти (Appleyard, 1991).

У контексті нашого дослідження, слідом за Д. Апплеяром та П. Хуном, вважаємо, що для дітей молодшого віку (дошкільний період – від 2 до 6 років) є характерним не відмежовувати світ фікційний/казковий від власного реального світу. Усі будівельні матеріали для усвідомлення самого себе й навколишнього світу діти черпають зокрема й із художніх текстів, нерідко замінюючи картинку, якої немає в їхньому власному досвіді, на ту модель, яку їм пропонує художній текст. Художній світ стає простором для світу дитячої фантазії, що забезпечується усвідомленням фантазії як реальності.

Дітям віком від 7 до 12 років (період молодшої та середньої школи) притаманна спроможність співвідносити себе з улюбленими персонажами художніх текстів, ментальна симуляція в такому віковому контексті відповідає властивості пояснювати та передбачати інтенційну поведінку й реакцію інших, що дозволяє поставити себе на місце персонажа, відчувати себе в чийсь ролі (*put oneself imaginatively into someone's else's shoe*) (Appleyard, 1991; Hühn, Pier, Schmid, & Schönert, 2009, p. 111–112). Усвідомлення читачем-дитиною себе частиною художнього світу в умовному віковому діапазоні від 2 до 12 років сприяє активації його/її наративної імерсії та поринанню у «віртуальний» текстовий світ, який він/вона не відокремлює від себе, а навпаки, усвідомлює як фантазійну «реальність». Сучасна тенденція до мультимодального конструювання художнього тексту, тобто залучення вербальних і невербальних засобів для конструювання його смислів, сприяє активації наративної імерсії в читача-дитини, так само як відбувається інтермедіальна трансформація художнього тексту в кінотекст, що стає новою формою життя для художнього наративу та створює унікальний аудіовізуальний простір, який має багато точок перетину саме з віртуальною реальністю для дитини.

1.4. Художні тексти для дітей у світлі феміністичних наратологічних студій

Поштовхом до появи феміністичних художніх наративів стали дослідження феміністичних літературознавчих і лінгвістичних студій, які виявили майже повну відсутність активних жіночих персонажів у всесвітньо відомих казках. Проведені експерименти засвідчили, що в більшості казок жінки взагалі не розмовляють і радше виконують роль трофея, інколи жіночі персонажі надто пасивні, а інколи їм відводиться другорядна або фрагментарна роль (James, 2009).

Наратологічна феміністична парадигма передовсім пов'язана з переосмисленням «жіночого голосу», який часто нівелюється в художньому тексті, насиченому андроцентризмом (Dworkin, 1974; Guest, 2016; James, 2009; Lanser, 1986, 2013; Woodiwiss, Smith, & Lockwood, 2017). У літературній царині з'являється поняття *жіноча література*, що позначає різножанрові художні твори, написані письменницями, тобто жінками.

Сучасні гендерні дослідження тлумачать гендер як конвенціональний ідеологічний конструкт, що акумулює уявлення про мужність і жіночність у певній культурі (Агеєва, 2008; Гриценко, 2005; Кирилина, 1999; Lakoff, 1975; Tannen, 1990). Концептуальна сутність гендеру передбачає акцентування соціокультурних сутностей чоловіка та жінки, а не їхньої природної домінанти. Тобто стать об'єктивується в категоріях *чоловік* і *жінка*, а гендер осмислюється в термінах *чоловіче начало* та *жіноче начало* (Кирилина, 1990, с. 63).

Кінець ХХ століття відзначається посиленням ролі жінки в політичному й культурному соціумі. Гендерні дослідження з'являються спочатку в Сполучених Штатах Америки, а згодом і в Європі. Жіночі феміністичні рухи сприяли появі перших курсів жіночих досліджень (Guest, 2016; Lakoff, 1975; Leng, 2018; Tannen, 1990; Theodor-Reik, 1988). Загальновизнаними причинами активізації жіночих досліджень є відповідь на консерватизм, а також бажання припинити пригнічення жінок у їхньому прагненні реалізувати себе в більшості сфер життя та мати рівні з чоловіками права в політиці, науці й соціумі загалом (Жеребкина, 2001).

На той період дослідження гендерного чинника в мові та мовленні ґрунтувались на вивченні специфіки жіночого й чоловічого мовлення та репрезентації чоловічого й жіночого в системі мови (Гриценко, 2005, с. 5). Наприклад, очевидний андроцентризм англійської мови (домінування чоловічого фактору) зумовив розквіт гендерних феміністичних досліджень і спричинив появу низки неологізмів у цій мові. Лексема *history* мотивувалася словоскладанням займенника *his* (його, чоловіча) та *story*, натомість було

запропоновано лексему *herstory*, що наголошує на необхідності залучення жінки та визнання її ролі в історії людства. Саме *її-історія*, історія жінки, жіночого персонажа стала основою феміністичних наративів, і казкових зокрема (Колесова, 2012, с. 38).

А. Дворкін розпочинає свою феміністичну провокаційну працю *Woman Hating* цитуванням Вірджинії Вульф:

Shakespeare had a sister; but do not look for her in Sir Sidney Lee's life of the poet. She died young —alas, she never wrote a word.... Now my belief is that this poet who never wrote a word and was buried at the crossroads still lives. She lives in you and in me, and in many other women who are not here tonight, for they are washing up the dishes and putting the children to bed. But she lives; for great poets do not die; they are continuing presences; they need only the opportunity to walk among us in the flesh. (Woolf after Dworkin 1974, p. 5)

Наведена цитата наче акумулює весь жіночий біль і нівелювання ролі жінки чоловіками. Жінка нібито має дві іпостасі, одну з яких вона вимушена ховати за гендерною роллю, яку чоловіче суспільство нав'язало їй (*this poet who never wrote a word and was buried*). Вона могла би написати твори, проте вона миє посуд і вкладає дітей спати (*washing up the dishes and putting the children to bed*). Утім, митець живе в кожній, жінці лише потрібно дати шанс звільнитись і стати живою (*need only the opportunity to walk among us in the flesh*).

Одними з найуспішніших авторок «жіночих» казок є Елена Фавілі та Франческо Кавалло (Favilli & Cavallo, 2017), які зробили справжній прорив у дитячій літературі та створили на сторінках *її-історію* життя. Авторки зазначили, що художні тексти для дітей пропонують своїм читачам модель поведінки на майбутнє, виховують їхній характер і певним чином формують дитячий світогляд. Майже повна відсутність казок з активними персонажами-жінками вже в дитинстві демонструє дівчаткам пасивність і слабкість жінок. Такі казки не можуть виховати в дівчинки характер і силу волі: 1...] *a girl who took her destiny in her hands and made something on her own without the help of a*

price, a brother, a mouse. By the time girls reach elementary school they have less confidence than boys. Why is that? They say : “If you can see it, you can be it. But what happens when you never see someone like you making the headlines. What happens when all that you see around you is movies, cartoons, books, TV shows, dominated by men? We decided we had to do something about it. That’s why we created this book” (Favilli and Cavallo the 6th of March 2017, a part of the interview on YouTube, transcribed by A.Ts.).

Науковці-нараторологи, які розбудовують гендерні нараторологічні студії (жіночі, чоловічі та квір-студії), стверджують, що гендер, стать і поняття сексуальності (gender, sex and sexuality) відіграють ключову роль у конструюванні й інтерпретації наративу (Herman, Jahn, & Ryan, 2010, p. 245–247). Феміністичні нараторологи зазначають, що категорії *стать* та *гендер* впливають як на інтерпретацію наративного тексту, так і на особливості його сприйняття читачем-дитиною й загалом на поетику наративу (Lanser, 2013). Гендер є наскрізним компонентом художнього тексту (Кирилина, 2004; Колесова, 2012; Мартинюк, 2004), а отже, проявляється в його сюжетно-композиційній структурі, художньому мовленні, певних контекстах. Категорія гендеру є, з одного боку, одним з екстралінгвальних чинників (гендерна приналежність автора художнього тексту), що впливають на створення твору (вертикальний контекст), а з іншого, текстовим конструктом, що може проявлятися у доборі персонажів, виборі фокалізатора історії, створювати гендерно-марковані контексти (горизонтальний контекст).

Феміністична нараторологія критикує постулати класичної/структуралістської нараторології (див., наприклад, Genett, 1980; Chatman, 1980; Prince, 1982; Stanzel, 1971), оскільки всі її надбаня були створенні нараторологами-чоловіками, а отже, містять експліцитно виражений або імпліцитно прихований «чоловічий» погляд на наративний текст і спосіб його конструювання. Нараторологія як наука не може бути зафарбована в нейтральні/універсальні кольори. Наративний текст занурений у контекст, який формують багато чинників, і який, власне, впливає на його створення

автором, інтерпретацію лінгвістом та усвідомлення читачем: соціокультурний, віковий, ідеологічний, географічний та ін. (Herman & Vervaesk, 2001, p. 130–131). Феміністична наратологія подекуди усвідомлюється як «поетика наративного контексту», оскільки будь-який текст, художній і нехудожній, локалізується в певному контексті (Miller, 1988, p. 4–5).

Феміністична наратологія окреслює два вектори досліджень: гендер передує тексту – текст впливає на усвідомлення читачами категорії гендеру (Woodiwiss, Smith, & Lockwood, 2017). До першого вектору належать гендерна ідентичність автора тексту та багато інших чинників, як-от культурний, ідеологічний, що значно впливає на конструювання наративу (ідеться про специфіку жіночого й чоловічого мовлення, – див., наприклад, дослідження Робін Лакофф (Lakoff, 1975), вибір тематики, самої історії, фокалізатора подій). Другий вектор спрямовано на вивчення впливу художнього тексту на його читачів. Читач-дитина переймає певні моделі поведінки, формує та усвідомлює поняття гендеру через паттерни, створені в тексті. Поняття фемінності й маскулінності втілюються в чоловічих і жіночих художніх персонажах, які слугують для читачів зразком. Діти часто переймають гендерні ролі саме через казкові наративи (Glazer & Gurney, 1979, p. 209).

У народних казках створюються певні гендерні стереотипи (Ткачик, 2008), адже, як правило, дівчатам подобаються прекрасні леді, королеви, принцеси, тобто персонажі, які на них схожі або на яких вони самі воліють бути схожими. Жіночі персонажі в казках уособлюють емоційність, ніжність, фізичну слабкість, залежність від рішень суспільства та/або маскулінних персонажів (батька, лицаря, дракона). Хлопцям більше до вподоби сильні й мужні лицарі, королі, принци, які втілюють фізичну силу, інтелектуальну кмітливість і цілковиту першість у прийнятті рішень (Zipes, 2012).

Жіночий протест, прагнення до паритетності, визнання нерідко імплементуються в іронічному коді, за яким приховується протиріччя: усвідомлення жінкою самої себе та нав'язування їй певних ролей суспільством

(наприклад, твори «першої леді» англійської літератури Джейн Остін). Письменниці нерідко приховували свою особистість за чоловічими іменами/псевдонімами, як-от Жорж Санд (Аврора Дюпен), вони були вимушені доводити своє авторство через упередженість суспільства до жінок-письменниць (Шарлотта, Емілі й Енн Бронте), а іноді вони обирали псевдонім через те, що ненавидять прізвище, яке отримали в шлюбі з чоловіком, що принижував їх, як, наприклад, перша австралійська дитяча письменниця-феміністка Шарлотта Аткинсон, за чоловіком Бартон, яка підписала свою книгу від імені A Lady Long Resident in New South Wales.

У контексті нашого дослідження ми послуговуємось здобутками феміністичної наратологічної парадигми для вивчення переосмислених жіночих персонажів і виявлення специфіки конструювання феміністичних художніх наративів для дітей.

1.5. Інтермедіальність художніх текстів для дітей

“Сучасна поп культура привчила нас до того, що улюблені історії ніколи не залишають сцену, натомість завжди повертаються за ще одним запалом аплодисментів та цінними нагородами”

Такими рядками починається праця М.-Л. Раян “Storyworlds across media” («Текстовий світ крізь призму медіа»), присвячена медіальності, мультимодальності та трансмедіальності наративу (Ryan & Thon, 2014). У такий спосіб авторка зіставляє сучасну тенденцію художніх текстів, які закріпили статус улюблених для читацької аудиторії, із їхнім потенціалом для трансформації, реінтерпретації в різних медіа. Ті історії, якими захоплюються читачі, у кожному наступному поколінні переосмислюються й не втрачають, а навпаки, нарощують свою актуальність і популярність.

Значення поняття *media* може варіюватись залежно від царини його застосування. У довідкових джерелах медіа (англ. *medium* pl. *media*)

визначається як спосіб комунікації, за допомогою якого передається інформація (McMillan, 2003, p. 449). У річищі соціології до медіа належать телебачення, радіо, інтернет. Мистецтвознавці включають до переліку засобів медіа музику, живопис, скульптуру, літературу, фотографію, архітектуру. Митець зазначить найперше певний матеріал, на зразок глини, фарби, тканини, скла, який слугуватиме засобом утілення авторського задуму. Знавець писемності насамперед згадає про звукові хвилі, папірус, codex book, кремнієвий чіп (мікросхему) (Herman, Jahn, & Ryan, 2010, p. 402). Такі численні визначення свідчать про амбівалентність самої природи медіа, що потребує уточнення терміна в контексті наратологічних студій. Перше тлумачення спирається на трансмісивність медіа, що включає всі типи сучасних технологій і канали передавання інформації, як-от телебачення, інтернет, телефон, книги, газети. Друге визначення ґрунтується на семіотичній природі медіа, у широкому сенсі це мова, звуки, зображення, у більш вузькому – папір, бронза, людське тіло або електромагнітні закодовані сигнали, що зберігаються в пам'яті комп'ютера (Bruhn, 2016; Elleström, 2010; Ryan, 2016; Wolf, 2011).

За просторово-темпоральними параметрами медіа розподіляється на три групи. Перша – суто темпоральні медіа, що забезпечуються мовою або музикою; друга – просторові медіа, наприклад, картина або фотографія; третя група вміщує просторово-темпоральні медіа й охоплює кіно, танці, дигітальні тексти, тобто поєднання мовленнєво-зображувального формату передавання інформації (Elleström, 2010).

За кінесичними властивостями просторово-темпоральні медіа можуть бути статичними або динамічними. Статичні медіа можуть поєднувати вербальний і візуальний плани вираження, це, наприклад, комікси або графічні оповідання. Динамічними просторово-темпоральними медіа виступають танці, театральні постановки, пантоміми (Herman, Jahn, & Ryan, 2010).

К. Бремонд ще в 1964 році стверджував, що наратив як історія про події не має обмежень щодо способу (обраних медіа) маніфестації, саме тому

текстове середовище не створює для нього жорстких меж (Bremond, 1973). Такої самої думки дотримувався й Р. Барт, стверджуючи, що наратив може бути втілений у письмовому або усному мовленні, драмі, кінофільмі, малюнку, наративи можуть вплітатись у будь-які літературні жанри, як-от легенди, байки, комедії, драми (Barthes, 1977, р. 79). Різні форми мистецтва тяжіють до **наративізації**, адже можуть як передавати певну історію й виражати її через вербальні/невербальні семіотичні коди (жести, малюнок, колір, звук, аудіовізуальний код), так і відтворювати в уяві читача/реципієнта певні історії, сюжети. Навіть статичні форми мистецтва (наприклад, картина), на яких закарбовані певні образи й сюжети, в уяві того, хто їх сприймає, можуть створювати численні асоціації, інші сюжети, спогади з життя (Bruhn, 2016).

Наратив – це ментальний, динамічний конструкт, план вираження якого може бути абсолютно (або майже) безмежний. За терміносистемою Р. Барта, наративи – це наче саме життя (Barthes, 1977, р. 79). Наратив постає ментальним конструктом/утворенням, що може обирати різні системи для маніфестації та не втрачати при цьому своєї головної ідеї – продукувати творче конструювання історії (Bruhn, 2016; Wolf, 2011).

У сучасному медіапросторі й цифровому світі все частіше з'являються сіквели, приквели, екранізації, транспозиції, різного роду модифікації, дигітальні версії (дигіталізації), інтерактивні формати казкових наративів, які вдихають нове життя в казкові світи, що так приваблюють дитячу аудиторію (Єфименко, 2018; Grenby, 2008; Kim & Hassinger-Das, 2019; Trim, 2004; Unsworth, 2006; Watson, 2001; Westfahl, 2000; Wolf, Coats, Enciso, & Jenkins, 2011; Zipes, 2015).

Прикладом такої тенденції є поява кінонаративів казок «Білосніжка» – «Білосніжка і мисливець» (2012 року) та «Білосніжка: помста гномів» (англійська версія “Mirror, mirror”) (2014 рік); за мотивами казки «Спляча красуня» створено екранну версію – фільм «Малефісента» (Bellas, 2017, р. 69–105); кіноадаптація казки «Красуня і чудовисько» французької письменниці Габрієли-Сюзан Барбот де Вільньов вийшла у світ у форматі фільму-мюзиклу

у 2017 році (Screenrant, 2017). Головну роль виконала улюблениця дітей Емма Уотсон, яка стала відомою завдяки своєму персонажеві Герміоні з циклу творів про Гаррі Поттера. У 2018 році глядачі побачили кіноверсію казкового нарративу Редьярда Кіплінга «Книга Джунглів» – фільм за однойменним виданням «Книга Джунглів» (“The Jungle Book”). Неабиякого успіху здобула кіноверсія казки Льюїса Керрола «Аліса в країні чудес», створена відомим режисером Тімом Бартоном, що отримала дві премії Оскар та дві премії BAFTA. У травні 2019 року версія казки про Аладіна з серії «Тисяча і одна ніч» була репрезентована в сучасному 3D-форматі.

Лише за останні кілька років на екрани вийшли численні сучасні кіноверсії казкових нарративів, що демонструють властивість інтермедіальності казкових історій, маніфестованих у площині не тільки текстового, але й цифрового, візуального та аудіовізуального медіа повістування (див., наприклад, Eisner, 2014; Nischak, 2016; Zipes, 2011). Кінонарратив постає результатом роботи цілої команди з автора оригінального казкового тексту, що екранізується, автора сценарію, кінорежисера та автора пісенного (музичного) ряду, наслідком якої є кінотекст. Сучасні казкові нарративи відповідно відтворюються на екрані завдяки взаємодії різних семіотичних модусів. Канали передавання – текстові й аудіовізуальні – продукують новий формат повістування. Кінонарратив є кластерним кінотекстовим утворенням, що втілює в кіноверсії казки переосмислене бачення сюжету, який колись існував тільки на папері (Eisner, 2014, p. 23–28).

Однією з останніх успішних спроб є екранізація 2018 року казкової повісті Памели Треверс «Мері Поппінс повертається» (“Mary Poppins returns”), що привернула увагу сучасних глядачів до відомого та всіма улюбленого персонажа ідеальної няні. Фільм є мюзиклом, сповненим яскравих сцен, динамічних танців, у якому казковий світ дитячих розваг Бенксів із Мері Поппінс зливається воедино з реальним світом Лондона та його буттєвими проблемами. Екранний образ Мері Поппінс утілено Емілі Блант, що уособлює

вишуканість та елегантність свого персонажа. Мері Поппінс створює магичні трюки, потрапляє в безліч пригод із дітьми, співає, танцює, літає на парасольці.

Абсолютним лідером у створенні анімаційних фільмів за казковими сюжетами була й залишається компанія В. Діснея, якій належать реалістичні та водночас казкові образи найвідоміших казок усього світу (Watson, 2001, р. 37–38; Zipes, 2011, р. 23–26). Секрет появи оригінальних і реалістичних образів полягає в тому, що при створенні кожного з них аніматори спирались на зовнішність, манеру поведінки, жести, міміку реальних людей. Казковими прототипами слугували акторки та актори Голлівуду, що й дало змогу відомій компанії виробити новітній формат анімації та образи, які поєднують у собі риси реальних людей і казкову ауру (Hunt & Ray, 1996, р. 523–531).

До прикладу, прототипом для створення анімаційного образу Білосніжки була акторка–танцівниця Марджері Селеста Белчер. Кіностудія відзняла окремі сцени, у яких Марджері рухається, танцює, граційно посміхається, а вже потім відтворили зовнішність та манери поведінки на малюнках для майбутньої анімації. Образ Білосніжки вийшов надзвичайно тендітним і живим (Hunt & Ray, 1996, р. 869).

Зла чаклунка з казки «Спляча красуня» в мультиплікаційному фільмі компанії “Дісней” отримала ім’я Малефісента (*Malificent* – похідне від іменника *malice* (злоба, злий намір), що означає особу, яка спричиняє біль). Таке ім’я та зовнішність вродливої, проте злої чаклунки, було вигадане аніматором Марком Девісом, який працював над створенням оригінального образу й черпав натхнення з американської акторки Елеонор Одлі, голосом якої і розмовляє мультиплікаційний персонаж Малефісента. Сучасна тенденція до переосмислення казкових наративів реалізувалась в екранній кіноверсії про Малефісенту, виконаній у дусі темного фентезі (Bellas, 2017, р. 69–105).

Фільм як такий слугує передісторією відомих у казці Ш. Перо подій і прояснює істинні причини, що спонукали колись цілком добру фею стати злою та жорстокою. Малефісента, зла чаклунка, антагоністка казки Ш. Перро,

постає протагоністкою у фільмі, оскільки має щирі почуття й співпереживає Аврорі (Screenrant, 2017). Зміна фокалізації – історію повідано з точки зору самої Малефісенти, а фокалізатором окремих епізодів є Аврора, гендерний зсув, що виявляється в активній позиції жінок–протагоністок Малефісенти й Аврори та абсолютній пасивності, інфантильності чоловічого персонажа короля Філіппа, постає реалізацією сучасного переосмислення казкових сюжетів і гендерних стереотипів, наявних у казках XVII–XIX століть (Bellas, 2017, p. 69–105).

Усесвітньо відома історія про хлопчика, який завжди залишається юним, – Пітера Пена, створена на початку XX століття Д. Баррі й налічує близько півсотні театральних постановок, анімаційних фільмів і серіалів, кіноадаптацій (Hanson, 2011; Watson, 2001, p. 216–219, 553–555), зокрема: німе кіно компанії “Paramount Pictures” 1924 року (“Peter Pan”), екранна версія “Peter Pan, відзнята в 2003 році трьома компаніями Голлівуду – “Paramount Pictures”, “Columbia Pictures” та “Revolution Studios”, найсучасніша версія “Pan” , що належить компанії “Warner Bros.Pictures” (2015 р.). Сама особистість автора також привабила сценаристів і режисерів Голлівуду. За версією дослідників творчості письменника, створити образ Пітера Пена та його чарівний світ митця надихнули п’ятеро дітей подружжя Девіс, яких Д. Баррі всиновив після смерті їхніх батьків. Фільм «У пошуках Небувалії» (“Finding Neverland”) повідує історію створення улюбленого багатьма дітьми й дорослими Пітера Пена. Сам Д. Баррі був добрим та трохи дивакуватим, його екранний образ утілено актором Джонні Деппом, який додав особистості Д. Баррі комічності й віддзеркалив його творчу уяву та талант веселити дітей, створюючи для них цікаві історії (Screenrant. 5 Best Peter Pan Reinterpretations, 2020).

Однією з найпопулярніших казок за весь час існування літератури для дітей залишається Попелюшка, чия історія надихнула сотні авторів на її переосмислення, цей персонаж упевнено відмикає двері будь-яких казкових текстових світів і грає новими барвами (Zipes, 2011, p. 19, 172–192).

Мультфільм про Попелюшку компанії “Дісней” відомий в усьому світі. Реальним прототипом для створення Діснеївського образу стала акторка Хелен Стенлі (Helene Stanley) (див. рис. 1.2).

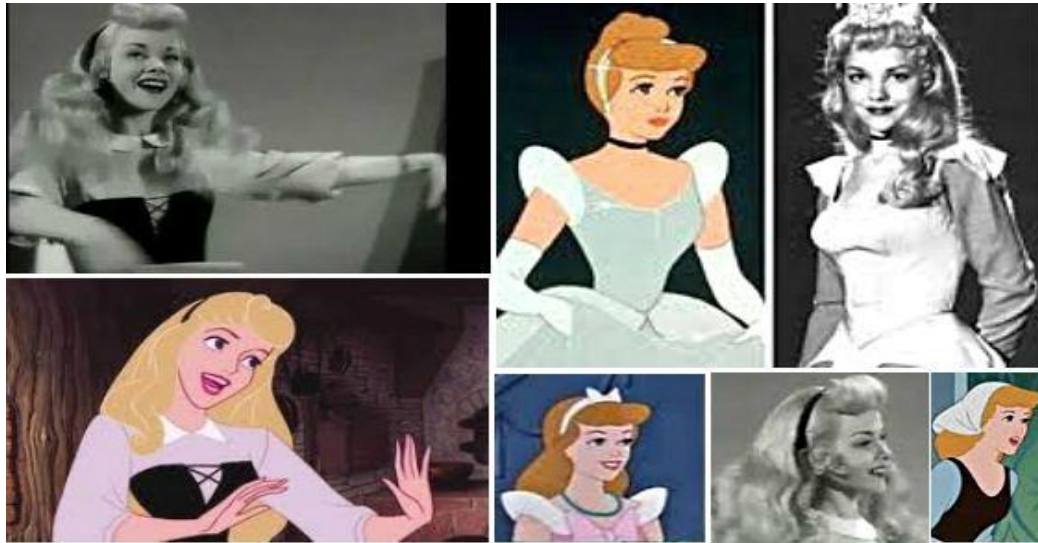


Рис. 1.2. Образ акторки Хелен Стенлі як прототип казкового анімаційного персонажа Попелюшки (зображення відновлено з сайту <http://filmstarfacts.com/2016/06/09/johnny-stompanato-stud-to-the-stars/>)

Витончена фігура, біле обличчя, надзвичайна граційність, світле кудряве волосся, ніжний голос Хелен бездоганно перевтілились в анімаційного казкового персонажа, що цілком відповідає уявленням про чарівний жіночий образ казкової принцеси.

Кінематографічні адаптації казки про Попелюшку тяжіють до усунення гендерної асиметрії, що так наявно проявляється в класичних казках та мультфільмах, і створюють новий образ Попелюшки, наділяють її можливістю висловлювати свою думку, вільно розмовляти, читати, приймати рішення. Це зумовлено, насамперед, фокусом авторів сценаріїв та режисерів на сучасну цільову аудиторію. Гендерний паритет, чого так прагнули жінки, активна жіноча позиція, яка б надихала дівчат і жінок на успішну самореалізацію в будь-яких сферах життя, вилилась у суспільну потребу нової героїні – Попелюшки сучасної та розумної. Сам образ Попелюшки слугував підґрунтям

для створення історій становлення жінок, історій про їхній шлях до заповітної мрії (Haase, 2008, p. 201; Zipes, 2011, p. 172–192).

У кінореінтерпретації казки під назвою “*Ever after: a Cinderella story*” персонаж Дрю Беррімор постає рішучою дівчиною з характером бунтарки. Попелюшка сама приходиться на порятунок принцеві, і їй допомагає вже не казкова фея, а відомий винахідник і науковець – Леонардо да Вінчі. У кінострічці «Покоївка з Манхеттену» Попелюшка постає в образі бідної матері–одиначки, покоївки, яка закохується в заможного чоловіка та зрештою знаходить свою долю й кохання. Історію Попелюшки також відбиває фільм 1990 року «Красуня» (“*Pretty woman*”) – романтична історія кохання, що перевернула весь світ головних героїв, яких зіграли акторка Джулія Робертс та актор Річард Гір. У комедії «Зачарована Елла» (“*Ella Enchanted*”) іронічного переосмислення зазнає покірність Попелюшки своїй мачусі та сестрам. За сюжетом фільму даром покірності Попелюшку нагороджує фея Люсінда й лише позбавлення дару покірливо виконувати накази чужих людей дає можливість героїні знайти своє щастя.

Прикладом іронічного переосмислення гендерних стереотипів, що втілюються в персонажах казки про Попелюшку – пасивність, бездіяльність та покірність Попелюшки, її доля чекати на порятунок принцем, перевертаються «догори дригом» і втілюються в гендерній переорієнтації сюжету. У сучасній комічній реінтерпретації “*Cinderfella*” покірним сином свого батька, що виконує забаганки мачухи та мріє про одруження, тепер стає чоловічий персонаж Фелла. Фелла завойовує серце принцеси Чармейн і змінює своє життя (Haase, 2008, p. 209–210).

Казки «догори дригом» постають нарративами з дзеркальною нарацією. Історія залишається та сама – один персонаж (Попелюшка/принц/чаклунка) стає учасником відомих аудиторії подій, проте нарація як особливий спосіб повісткування про події відтворює історію з іншого ракурсу, додаючи нових незвичайних властивостей персонажам, створює гендерне зміщення стереотипних ролей, занурює персонажів у сучасний світ із його реаліями.

Текстовий казковий світ засвідчує свою багатогранність, властивість до множинних інтерпретацій, здатність співіснувати з новими текстовими світами, залучати нових або переосмислених персонажів і при цьому зберігати свою первинну казковість (Bellás, 2017, p. 147–188).

У мережі Інтернет можна знайти численні рейтингові списки, у яких надається перелік найпопулярніших художніх текстів для дітей – як для окремої країни, так і для світової літератури загалом. Рейтинги, зауважимо, мають певну амбівалентність, що проявляється в навіюванні аудиторії читачів (як дітей, так і дорослих) уже готових результатів оцінки творчої спадщини дитячої літератури, оскільки одразу заявлено, що є популярним і що варто почитати, тим самим позбавляючи читача необхідності робити власний висновок. Проте такі рейтинги можуть наштовхнути на твори, які дійсно вартують уваги читачів, оскільки є свого роду еталонними, здобули популярність і вже завоювали серця мільйонів прихильників. До прикладу, Міжнародний каталог “The White Ravens” містить 250 найпопулярніших творів із 40 країн світу (такий рейтинг складається на основі заявок, що надходять до Міжнародної молодіжної бібліотеки у Мюнхені) (Каталог доступний за посиланням <https://www.ijb.de/en/reference-library/white-ravens-online.html>).

Проведений нами моніторинг сайтів різних видань та асоціацій – як аматорських, так і професійних, засвідчив приблизно однакові результати з невеликою похибкою. Серед світової літературної спадщини, адресованої читачеві-дитині, у рейтингові списки потрапили такі твори: «Гаррі Поттер та філософський камінь» Дж. К. Роулінг (Велика Британія), «Пригоди Пеппі Довгапанчохи» А. Ліндгрена (Швеція), «Пригоди Піноккіо» К. Коллоді (Італія), «Маленький принц» А. де Сент-Екзюпері (Франція), «Нескінченна історія» М. Енде (Німеччина), «Гайді» Й. Шпірі (Швейцарія), «Тореадори з Васюківки» В. Нестайко (Україна), «Платеро і я» Х. Р. Хіменес (Іспанія), «Академія пана Ляпки» Я. Бжехва (Польща), «Артемід Фаул та парадокс часу» Й. Колфер (Ірландія), «Країна Мумі-тролів» Т. Янссон (Фінляндія) та ін.

Наведені твори перекладені багатьма мовами світу й давно завоювали популярність поза межами країни, у якій були створені. Стає очевидним, що особливості кожної лінгвокультури, відбиті в художніх текстах, не ставлять перешкод перед читачем-дитиною, оскільки в кожному творі є те, що його/її зацікавлює та спонукає до прочитання. Більшість художніх текстів об'єднує протагоніст-дитина (Маленький принц, хлопчик Бастіан, Гаррі Поттер, дівчинка Гайді), що опиняється в незвичних для себе, а інколи й надскладних для його/її віку обставинах (Маленький Принц один у всесвіті, Бастіан вирішує історію людства, а Гаррі Поттер рятує весь світ від найбільшого зла). І хоча головні герої за віком – діти, вони долають усі перешкоди й виявляються напрочуд кмітливими, щирими, справжніми. У текстах створюється образ героя, що за віком дитя, і саме його дитяча щирість, подекуди наївність, віра в добро, вміння вірити понад усе в перемогу, стає кенотипним образом сучасної літератури для дітей (Цапів, 2019і).

За версією BBC (2015), беззаперечними лідерами англійських художніх текстів для дітей є казкові наративи Р. Дала «Чарлі та Шоколадна Фабрика» і «Матильда», «Аліса в Країні Чудес» Л. Керрола, «Вінні Пух і всі всі всі» О. А. Мілна, фентезійний наратив «Хроніки Нарнії» К. С. Льюїса (BBC The 11 greatest children's books, 2015).

Сьогодні не можна посперечатись із тим, що дітей значно легше зацікавити казкою, якщо її можна прочитати в дигітальному форматі на сайті в мережі Інтернет. Як правило, такі сайти супроводжуються яскравою анімацією, різними надписами, кольоровим шрифтом, можливістю долучитись до інтерпретації й усвідомлення казкового наративу в режимі on-line. Наприклад, нами було вивчено принцип роботи з дигітальними текстами казок на сайті “Fairytalez” (доступ за посиланням <https://fairytalez.com/fairytales/>).

На стартовій сторінці сайту користувач має можливість ознайомитись зі списком казок, які можна прочитати, натиснувши на їхню назву. Такий список подається порядку за абеткою та містить найвідоміші казки всіх часів.

Казки не розподілено за тематикою, країною або письменником. У такий спосіб створюється єдиний цифровий простір усіх художніх текстів, що відкриває безліч можливостей для юного читача. На сайті в правому кутку є віконце з пропозицією надіслати власний текст казки й мати змогу опублікувати його. Такий формат створює режим комунікації з читачем, надає доступ до інформації та пропонує стати автором тексту, яким він, можливо, хоче поділитись. Обравши будь-яку казку, в один клік відкривається сторінка з текстом. Користувач у заголовку може отримати інформацію щодо країни створення й автора, а також рівень складності казки та приблизний час, потрібний на її прочитання.

Сучасний цифровий простір казкових наративів – це кінонاراتиви, дигітальні й інтерактивні казки, що постають мультимодальними текстами, у яких взаємодіють вербальні, аудіальні та візуальні семіотичні модули (див., наприклад, Barber, 2016; Kim & Hassinger-Das, 2019; Miller, 2004; Unsworth, 2006). Кінонاراتиви втілюють авторські реінтерпретації, гендерно переосмислені версії з новими феміністичними персонажами-жінками, 3D-екранізації, що вдихають нове життя в давно відомі сюжети. Критичний огляд кінонاراتивів літературних казок засвідчує домінуючі тенденції, що існують у кінопросторі, до відтворення сюжетів казок. Згідно з такими тенденціями, наразі актуальними є гендерно переосмислені казки, у яких пасивні жіночі художні персонажі стають бунтарками, активними й відважними героїнями (“Mirror, mirror”, “Ever after: a Cinderella story”, “Cinderfella”); кінонاراتиви, що реалізують формат нарації «догори дригом», головними ознаками якого є зміна фокалізації та перетворення антагоніста художньої казки на протагоніста кінонاراتивної казки (“Melfificent”); кінотексти, що охоплюють кіноверсії з максимальним збереженням базового сюжету й образів, додаючи лише спецефекти та об’ємне зображення (“Mary Poppins returns”, “The Jungle Book”); кінонاراتиви, які зазнали значної модернізації щодо хронотопу подій і персонажних образів (“Pan”, “Pretty Woman”, “Ella Enchanted”).

Інтермедіальна природа художнього наративу для дітей розкривається в його потенціалі до різноманітних жанрових трансформацій – від класичної казки до феміністично переосмисленої історії, можливості до переосмислення та втілення в різних медіа – від тексту до кінотексту, від кіножанру фентезі до мюзиклу. Поява великої кількості сучасних екранних версій відомих казок свідчить про їхню актуальність і значущість для кожного покоління дитячої читацької аудиторії.

1.6. Художні тексти для дітей у контексті мультимодальної наратології

Мультимодалістика зародилась на теренах семіотичних і дискурсивних лінгвістичних студій (Halliday, 1994/2014; Hodge & Kress, 1995; Kress & Leeuwen, 2001; Leeuwen, 2005; O'Halloran, 2004), це «багатофункційний інструментарій, мультиінструмент для досягнення єдиної мети» (Baldry & Thibault, 2006, p. xv). Мультимодальний підхід до аналізування природи художнього наративу передбачає насамперед зміну фокусу від *медіа* до *модусу*, тобто повну реконцептуалізацію всієї наративної комунікації як мультимодального утворення (Page, 2010, p. 5). Стрімкий розвиток сучасних технологій викликав бум семіотичної експансії, що сприяло появі наративів, у яких поєднані слова, зображення, звуки, гіперпосилання (гіперлінки), анімація (Barber, 2016; Bell, 2019; Miller, 2014). Яскравим прикладом такого семіотичного симбіозу постають дигітальні казкові наративи, простором існування яких є вебсторінки в мережі Інтернет. Відбувається перехід від мономодального (вербальний модус) до мультимодального (різні семіотичні модуси) створення казкових наративів і їхнього відповідного сприйняття й інтерпретації. Вербальний модус постає одним із багатьох семіотичних модусів, що інтегруються для створення казкової оповіді (Page, 2010, p. 3). Для мультимодального підходу до вивчення природи наративу головною постає *інтеграція* семіотичних модусів у межах певного медіа (одного або декількох),

що слугує засобом реалізації наративу як мультимодального феномена (конструкта, утворення).

Дослідження мультимодальних лінгвістичних студій фокусуються навколо вивчення мультимодальної природи наративного тексту (Gibbons, 2010, 2012, 2016; Nørgaard, 2010; Toolan, 2010), принципів його генерування/породження (Herman, 2010), сприйняття/осмислення (Ensslin, 2010), конструювання засобів художньої виразності в аспекті мультимодальної стилістики (Бондаренко, 2018; Колегаєва, 2015; Макарук, 2019; Nørgaard, 2018).

Г. Кресс, один із засновників теорії мультимодальності, пояснює мультимодальний бум сучасності динамічними змінами, які відбуваються в просторі комунікації, що виявляється в домінуванні зображень (вербальних образів, ілюстрацій, графічних малюнків) над писемністю, зміною лідера, яким довгий час була книга, на цифрові або візуальні медіа (Kress, 2000, 2010).

«Зображення й текст зливаються воєдино, наче звуки інструментів під час гри оркестру, це породжує фузію всіх семіотичних акордів» (Doloughan, 2010, р. 17). Усне та писемне мовлення мультимодальне вже за своєю природою. Т. ван Льовен оперує поняттями «обігравання» й «нотування/написання», коли говорить про усне та відповідно писемне мовлення. Під час живого спілкування (ідеться про будь-які усні жанри) використовуються жести, міміка, що супроводжують слова. Усне мовлення доповнюється кінесичними й жестовими знаками, тоді як писемний текст інтегрує в собі мову, зображення та графічні засоби. Саме тому мультимодальний аналіз наративу охоплює низку методів, керується крос-модальним баченням наративу .

Мультимодальна наратологія оперує такими засадничими поняттями: модус (англ. – *mode*), медіа (англ. – *media*) та власне наратив. Модус постає семіотичним ресурсом, що долучається до створення наративу, тоді як медіа слугує способом маніфестації й поширення того, що було породжено семіотичними модусами. Медіа – матеріальний ресурс, задіяний для створення

семіотичної продукції, що також охоплює всі використані для неї засоби та матеріали (Kress & Leeuwen 2001, p. 22).

Наратив постає особливим типом репрезентації дійсності (фактуальних або фікційних подій), яка перебуває в певному дискурсивному контексті, або ситуації, що спонукає до розповідання історії (художній дискурс, жива комунікація оповідача та його адресата).

Мультимодальна наратологія фокусується на вивченні таких питань: яким чином взаємодія різних семіотичних модусів або «інформаційних каналів/треків» (англ. – *informational tracks*) впливає на наратив як історію, а саме на її комунікативну природу, текстову структуру, породжену її комунікативною природою та на ментальне проектування текстового світу; як мультимодальність впливає на процес (ре)конструювання художнього світу; як автори й інтерпретатори наративу (у певному комунікативному середовищі) використовують семіотичні модуси для створення та усвідомлення наративу (Herman, 2010, p. 78–80).

Одним із типів мультимодального наративу постають **графічні наративи** у форматі коміксів, у яких конструювання історії здійснюється за допомогою вербальних і візуальних семіотичних модусів (Kukkonen, 2013; McCloud, 1993). У наративах-коміксах наявні зображення (персонажі, місце подій, деталі інтер'єру), текстова інформація подається в бульбашках, різних за конфігурацією. Наприклад, мовлення персонажів маніфестується в круглих за формою бульбашках, а коментарі наратора – у прямокутних (див. *Incredible Hulk*, *Fables*). Такі підказки значно симпліфікують для читача-дитини прочитання та сприйняття мультимодального тексту. У коміксах пріоритет належить саме візуальній нарації, яка займає більший простір сторінки, ніж текст, і характеризується значною семантичною щільністю. Невелике за розміром зображення головного персонажа в певний момент розгортання наративу може передати його емоційний стан за допомогою міміки, жести сигналізують про темп мовлення, ставлення персонажа до ситуації та, власне, його висловлення (модальність), кольорова палітра створює як загальну

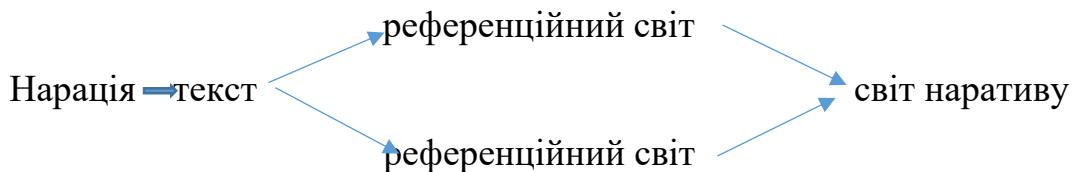
атмосферу нарації, так і символізує певні особливості персонажа. Як-от зелений колір шкіри і великий розмір тіла Халка маніфестують його метаморфозу зі звичайної людини в страшного й агресивного монстра.

Нарація як спосіб конструювання наративу апелює до ендорфоричної та екзофоричної наративної репрезентації й створення причиново-наслідкових зав'язків у самій історії. Таксономія мономодальних і мультимодальних типів наративу ґрунтується на семіотичних модусах, залучених для породження одного й більше референційних світів. Ендорфорична референція апелює до об'єктів, які існують у тексті, натомість екзофорична референція відсилає до тих понять, місце яких – поза текстом. У запропонованій Д. Германом схемі відображено потенціал мономодальних і мультимодальних способів нарації до творення референційного світу (див. рис. 1.3).

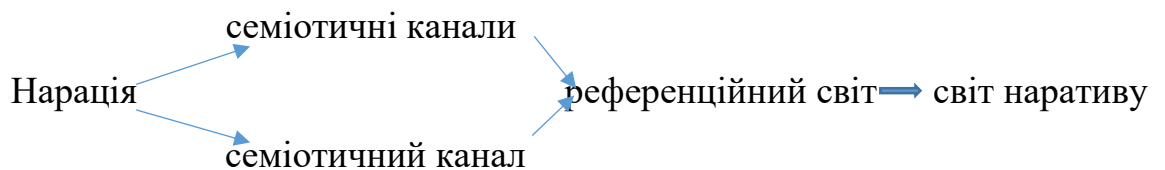
Мономодальна нарація, що породжує один референційний світ

Нарація → текст → референційний світ → світ наративу (світ оповіді)

1) Мономодальна нарація, що створює множинний референційний світ



2) Мультимодальна нарація що продукує один референційний світ



Мультимодальна нарація, яка породжує множинні референційні світи

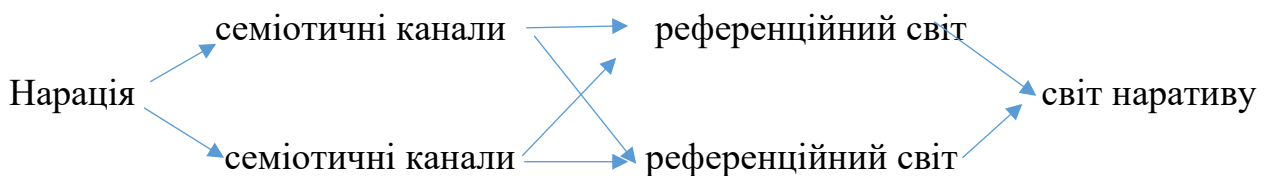


Рис. 1.3. Схематична репрезентація семіотичної взаємодії у наративах
(Herman, 2010, p. 82)

Вербально-візуальні (слово та зображення) семіотичні модуси здатні породжувати мультимодальний художній світ історії. Для інтерпретації мультимодальних наративів доречно залучати стандарти посткласичної наратології, а саме трансмедіальну (наратив і способи його маніфестації через різні медіа) та когнітивну наратологію (когнітивні аспекти конструювання наративу) (Herman, 2010, p. 78).

Мультимодалістика спонукає наратологів до ґрунтовного переосмислення ролі вербальних модусів у семіотичному просторі наративу й залучення інших модусів із наданням кожному однакового пріоритету (Page, 2010, p. 4). Не погоджуючись із Д. Германом (Herman, 2010), Н. Норґаард (Nørgaard, 2010) заперечує існування мономодальних текстів узагалі. Навіть наратив, маніфестований у друкованому тексті, уже є мультимодальним, оскільки окрім самого писемного мовлення має й семіотичну оболонку – типографічне оформлення самого тексту (*typography is the way in which written material is arranged in printing*) (Nørgaard, 2010, p. 116), тобто його шрифт. Будь-яка комунікація мультимодальна за своєю природою (Kress & Leeuwen, 2001), не є винятком і писемне вербальне мовлення, що охоплює слова та їхнє візуальне вираження (форму й колір). Особлива «граматика типографування/шрифту» (друкування) (Leeuwen, 2006) виокремлює такі показники: щільність шрифту (градація кольору шрифту однієї гарнітури від світлого до найбільш темного/жирного), розширення (вузьке–широке), нахил (наявність нахилу або рівний), вигин (кутовий або круглий) тощо.

В аспекті мультимодального дискурс-аналізу (MMDA – *multimodal discourse analysis*) текст постає мультимодальною семіотичною єдністю, що є результатом дизайну (англ. – *design*), творчого конструювання (англ. – *composition*) та його вербального/невербального втілення (англ. – *production*) (Kress, 2012, p. 36). Семіотичні модуси, залучені для створення зв'язного тексту, забезпечують його когезію та когерентність між внутрішніми елементами й усіма екстралінгвальними чинниками, наданими його оточенням (Halliday & Hasan, 1976; Leeuwen, 2005). Провідну роль у створенні

когерентності як однієї з головних категорій текстуальності (Beaugrande & Dressler, 2002) відіграє соціальне оточення, у якому породжено текст (хто, для кого, коли, з якою метою і яким чином створює текст) (Kress, 2012, p. 35). Мультимодалістика постає галуззю, що вивчає роль різних семіотичних модусів у продукуванні єдиного смислу. Гармонійна взаємодія вербальних та невербальних семіотичних модусів, що конструюють єдиний смисл, забезпечується їхньою сумісністю (англ. – *modal affordance*) і злиттям в умовний ансамбль модусів (англ. – *ensemble of modes*). Метафора «ансамбль» запозичена зі сфери музики й відповідає поняттю/уявленню про поєднання семіотичних модусів, що створює єдиний смисл, так само як гра різних інструментів, що створює мелодійне звучання. Поняття *ансамбль* відповідає поєднанню різних елементів (музикальних інструментів і їхнього звучання, різних семіотичних модусів) для створення гармонійної мелодії/конструювання єдиного смислу. У такому ансамблі кожен модус, як і кожен музичний інструмент, виконує свою роль: текст розповідає, зображення показує, колір обрамлює та увиразнює, простір сторінки й використаний шрифт стають ключовими в композиційному аранжуванні (Kress, 2012).

У художніх текстах для дітей невербальні семіотичні модуси виконують низку функцій. У текстах для молодшої читацької аудиторії зображення можуть займати до 90 відсотків сторінки (текст іноді може бути відсутнім взагалі). Для того, щоб вербально описати зовнішність персонажів, художній простір, у якому розгортаються події, може знадобитись великий текстовий обсяг, що значно ускладнить сприйняття наративу. Візуальні образи, зображення цілих наративних епізодів значно компресує вербальний текст, мінімізує використання описових композиційно-мовленневих форм і суттєво симпліфікує нарацію. В ілюстрованих художніх текстах для дітей саме зображення постають головними засобами конструювання наративу. Властивість наративізації (Toolan, 2010) зображень розкривається саме у їхньому вплетенні в наратив.

Дослідження науковців щодо ролі й функцій зображень у різножанрових художніх текстах загалом і наративах для дитячої читацької аудиторії зокрема свідчать про їхню мультимодальну природу, адже вербальні та невербальні семіотичні модуси у своїй єдності конструюють наратив, основною умовою існування якого є історія, що розгортається й має причиново-наслідкові зв'язки. *Переосмислення теоретичних і практичних доробків дослідників, які охоплювали вивчення ролі зображень у тексті, мультимодальної специфіки графічних та ілюстрованих текстів для дітей, уможливило такі висновки. Мультимодальна природа наративу розкривається в його конструюванні як історії про події завдяки наративним прийомам і лінгвостилістичним засобам, вираженим вербально й невербально. Невербальний семіотичний модус, як-от зображення/візуальні образи, колір, простір сторінки, тип, колір, розмір, інтенсивність шрифту, постає засобом нарації, що в поєднанні з вербальною інформацією створює єдину історію. Наратив у такому сенсі розуміємо як лінгвокогнітивний мультимодальний конструкт, який може бути експлікований через різні медіа за допомогою широкого спектру вербальних і невербальних модусів, що в сукупності конструюють історію.*

1.7. Поетологічна наратологія як новий напрям дослідження художніх текстів для дітей

Наратологія як молода гуманітарна наука зародилась у минулому столітті й почала набирати стрімких обертів розвитку, завдячуючи вже напрацьованому теоретико-методологічному підґрунтю низки гуманітарних наук. Як галузь філологічних досліджень, наратологія постає *поетикою оповіді* (рос. – *поэтика повествования*) (Липгарт 2004), що охоплює надбання літературознавства та лінгвістики, розкриваючи обрії для подальшої розбудови таких царин поетологічних досліджень, як поетика жанру (Бовсунівська, 2010; Фрейденберг, 1997), поетика сюжету (Захарова, 2014; Фрейденберг, 1997), поетика ідіостилю (Бахтин 1963; Боронь, 2005; Ковалев,

2011; Кузьменко, 2004), поетика категорії текстуальності (Безруков, 2005), поетика окремих текстотвірних/лінгвостилістичних прийомів, зокрема поетика виразності (Жолковський & Щеглов, 1996), поетика очуднення, поетика простоти (Белєхова, 2018), поетика інсайту (Воробйова, 2009), поетика незвичайного (Ковтун, 1999). Загальні теоретичні положення поетики (теоретична й історична поетика) заклали фундамент для наратологічного буму, який увібрав різноманітні теоретико-методологічні надбання поетики, що розвивалась крок за кроком і, наче сніжна лавина, поглинала все більше літературознавчих, філософських, лінгвістичних понять і категорій, які ставали предметом її вивчення (Адмоні, 1975; Арістотель, 1967; Вейдле, 2002; Веселовский, 1989; Виноградов, 1975; Винокур, 1990; Гадамер, 2001; Жирмунский, 1977; Зюмтор, 2003; Кодак, 2010; Корвін-Пйотровська, 2009; Маслова, 2014; Полонский, 2009; Потебня, 1985; Тынянов 1977, Якобсон, 1987; Todorov, 1997). Тенденція до розширення об'єктів вивчення поетики – від загальнофілософських, літературознавчих до лінгвістичних і наратологічних, свідчить про незгасний та потужний потенціал поетологічних досліджень, які дають знання про онтологічні властивості художніх текстів і розбудовують методологічний апарат для їхнього епістемологічного аналізування (див., наприклад, Белєхова, 2002, 2018, 2018a).

Етимологія слова *поетика* (з грецької *poieō* – *створювати*) містить у собі основні сутності самого поняття, які кожна культурно-історична епоха намагалась розкрити, зробити прозорими, досяжними для вивчення (Гром'як, Ковалів, & Теремко, 2007, с. 542). Поетика надає дослідникам інструменти для досягнення головної мети філології в цілому, яку С. Аверінцев називав «служба розуміння» (Аверінцев, 1981, с. 3–46). Кожне поняття й категорія, які в різні часи охоплювала поетика, уможлиблює виділення інваріантних (за необхідності – і варіативних) значень та ознак певних жанрових різновидів тексту. Наприклад, у чарівних казках часто трапляються різного роду перевтілення або пригоди навколо чарівної їжі, що згодом дозволили виявити *типові мотиви* в казках – мотив метаморфози й нескінченної їжі/нескінченних

молочних рік (Фрейдєнберг, 1997). Засаднича для всієї теорії наратології праця В. Проппа (1928) дала поштовх для вивчення *типової сюжетно-композиційної організації* текстів одного жанру (Пропп, 1928), особливого сприйняття художньої дійсності, специфічної для художніх текстів. А введення В. Шкловським поняття «очуднення» (*ostránenie/deformalization*) (Шкловський, 1983) надало можливість поставити в центр уваги психологію творчості, сприйняття художнього тексту й поняття «функції» як прийому.

Спершу сфокусуємо увагу на систематизації визначень поняття поетики та її зв'язку з різними галузями філологічних досліджень. За визначенням літературознавчих словників, поетика – це наука про генезу (синкретизм), сутність (мімезис, образ, знак, символ, іносказання), види (рід, жанри, модуси) і форми (мотив, сюжет, тропи і фігури, персонажі, монолог, діалог тощо) словесної художньої творчості. Це система філософських та лінгвістичних наукових понять, що вивчає мову художнього твору й сам твір як вербальне втілення цієї мови. Поетика – це теоретична основа, свого роду інструмент лінгвістичного аналізу художнього тексту та його смислової структури (Калачева, 1974, с. 287–289).

Поетика – термін літературознавства, зміст якого змінювався з розвитком художньої думки, теоретико-методологічних засад вивчення художнього твору й літературної парадигми. В період *античності* поетикою називали загальну науку про художню літературу. Вивчення поетики обмежується вивченням художньої форми твору, що радше мало описовий характер (літературні роди Аристотеля). «Поетика» Аристотеля (1967/2018), із розподілом літературних родів на епос, лірику й драму, імпліцитно надала диференціацію способів презентації художньої дійсності, де саме в епічних літературних творах історія подавалась як певне *споглядання* подій, на відміну від драми та лірики. В епічних творах уже наявна точка зору, оповідач, що конструєє наратив і спосіб його презентації (Аристотель, 2018). У *середньовіччі*, у добу Відродження й класицизму, вивчення поетики було зосереджене на дослідженні прийомів поетичного мовлення та способі

творення поетичних текстів. У цей період також зароджується вчення про літературні жанри (жанрові форми), розквіт якого припадає на епоху класицизму. Поетика постає відносно самостійною наукою, відгалуженням загальної теорії літератури й охоплює певні аспекти літературознавства (теорію літературних жанрів, ритміку). У XIX ст. вивчення поетики тісно переплітається з науковими надбаннями в галузі філософії та літературної критики. Об'єктом дослідження поетики стає сюжет і композиційна організація художнього тексту. Аналізові також підлягають типи літературних творів (жанри). Важливим надбанням стають роботи формаліста О. М. Веселовського, присвячені історичній поетиці. Науковець зосереджується на вивченні еволюції поетичних форм, зокрема епітета, сюжету й жанру (Веселовский, 1989). На початку XX ст. розквіту набуває російська формалістська наукова філологічна школа, що концентрує свої дослідження на мові в її поетичній функції. Учення про поетику стає майже тотожним вивченню стилістики мови. Поетика в такому сенсі вивчає теорію поетичної мови й теорію віршованого мовлення (Маріно, 2009, с. 220–242).

Традиційно розрізняють два основні напрями поетики – теоретичний та історичний. Теоретична поетика вивчає аспекти поетики в синхронійному зрізі, тоді як історична поетика торкається питань діахронійного порядку.

Завданнями *теоретичної поетики* є вивчення художнього твору як явища мистецтва, його природи як художнього цілого (виокремлення специфіки художнього тексту в його порівнянні з нехудожнім текстом); з'ясування відмінностей твору художнього мистецтва від несловесних (невербальних) художніх витворів задля виявлення специфіки мовного матеріалу; виокремлення елементів художньої структури та їхньої функції; характеризування художнього твору як типу тексту. *Історична поетика* опікується такими питаннями: установлення етапів історичного розвитку словесної художньої творчості; характеризування основних типів художньої мови, що існували в певну культурно-історичну епоху; вивчення процесів і встановлення закономірностей генезису літературної творчості (зміна

художньої мови, установлення домінантних літературних жанрів кожної культурно-історичної епохи, а також трансформацій жанрів шляхом виявлення особливостей структурних елементів художнього твору як типу тексту) (Тамарченко, 2008).

Своєю появою наратологія завдячує найперше саме поетиці (Барт, 1989; Тодоров, 1999; Тамарченко, 2008, с. 134–135). До фокусу уваги наратології входить категорія подієвості, система персонажів, поняття точки зору (фокалізація), оповідні інстанції (наратор), нарація як спосіб конструювання історії, композиційно-мовленнєві жанри, задіяні для нарації, що дає підстави стверджувати про двовимірну природу наративу. З одного боку, наратив постає актом художньої комунікації (нарація), а з іншого – власне самою історією, репрезентованою як лінійна або нелінійна послідовність подій. Предметом вивчення наратології є вербальні й невербальні засоби, за допомогою яких реалізується референтна (історія) та комунікативна (нарація/конструювання) природа наративу. Наративним є не тільки художній текст (будь-який вербальний текст), наративізація характерна й для інших видів мистецтва, як-от скульптури, живопису, музики, театральної постановки, кінофільму (кінонаративу), оскільки вони вже містять у собі певну історію, маніфестовану різними засобами та прийомами. Отже, можемо стверджувати, що майже всі *категорії поетики* лягли в основу наратології й отримали новий свіжий погляд на вивчення їхньої природи. Наприклад, усебічно досліджена в літературознавстві категорія жанру та сюжету (Фрейденберг, 1997) оповіді екстраполюється та втілюється на нелітературні й нехудожні (фактуальні) наративні тексти, що відкриває нові горизонти для їхнього дослідження.

Точка зору як категорія поетики стала засадничою для наратологічного аналізу художнього тексту. Точка зору – це вузол умов, сформований під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників, що задає тон для сприймання та передавання подій. Об'єктом точки зору постають події, про які йдеться у тексті, а за її відсутності конструювання історії видається неможливим (Шмид,

2003, с. 121). Різниця між тим, хто говорить (наратор), і тим, хто сприймає/бачить (точка зору), проявляється в різних точках зору, із яких історія може бути маніфестована в тексті. Від позиції споглядача (наратора, головного, другорядного або епізодичного персонажа) у фікційному світі залежить рівень його обізнаності щодо історії, його доступ до деталей, обсяг відомої інформації, поле зору, рівень усвідомлення подій.

Одним із основних завдань поетики є вивчення способів побудови художніх творів (Томашевский, 2002, с. 22–27), що безпосередньо криється в самому тексті, а для того, щоб описати вивчену будову (семантичну структуру, композицію, особливе мовне оформлення тощо) досить виправданим видається залучення саме лінгвістичного інструментарію, насамперед стилістики, яка дає ключі до виявлення й інвентаризації засобів і прийомів створення словесної тканини тексту. У такому ракурсі поетика ототожнюється з конструкцією художнього тексту. Наратологія продовжує виконувати завдання поетики щодо вивчення структури художнього тексту та пропонує свій поняттєвий апарат, який виявляється достатньо універсальним для дослідження як фікційних, так і фактуальних текстів, що відповідає предметові вивчення риторики (конструювання нехудожніх текстів) і поетики (творення художніх текстів), що разом входять до загальної теорії літератури.

Художній простір у тексті створюється за допомогою мови, тому підґрунтям поетики, її основою, є саме лінгвістика (Жирмунский, 1977, с. 227–244), що вміщує питання лексичної та синтаксичної організації тексту, які можна об'єднати в стилістику. Завдяки фізичним і семантичним властивостям мови художній текст набуває матеріального оформлення, стає «видимим», переходить зі стану «ментального» до стану «матеріального». Вивчення матеріалу й прийомів його реалізації постає важливим для усвідомлення природи, сутності художнього тексту. Наратологія вивчає роль вербальних і невербальних засобів як матеріальних сутностей (семіотичні модуси) у конструюванні наративу. Зокрема, лексичні й синтаксичні засоби організації тексту стають способом вираження типу наратора та фокалізатора (суб'єкта

точки зору), дейктичні маркери виявляють ставлення наратора до подій у тексті (I, you, she/he), стилістично марковані лексичні одиниці, у сукупності з лексичними, синтаксичними засобами, стають лінгвістичними маркерами, що вказують на призначення текстів для читацької аудиторії певного віку.

Поетика наративу охоплює вивчення ролі, функцій, завдань, наративних прийомів, виражених вербально й невербально, у конструюванні наративу. Пріоритетність не належить одному із семіотичних модусів, натомість у фокусі постає їхня взаємодія в конструюванні смислу, створенні наративу.

Загалом поетика є лінгвістичним вивченням поетичної функції вербальних повідомлень, конкретніше – перетворення мови та системи прийомів на художній текст (Якобсон, 1987, с. 81). **Поетологічна наратологія** зосереджується на функції вербальних і невербальних прийомів у породженні особливого способу репрезентації дійсності, що постає певною історією. Наратологія зближується з поетикою в тому сенсі, що також не прагне пояснити смисл, закарбований у тексті, натомість намагається виявити певні закономірності, що зумовлюють появу таких смислів (Todorov, 1939/1997). Поетика й наратологія обирають об'єктом вивчення не сам текст (або будь-який інший вид мистецтва як спосіб маніфестації ідеї автора), а особливий тип висловлення, яким постає історія. Це пояснює різні способи маніфестації історії про події, її необмеженість одним жанром або способом репрезентації (медіа).

Наратологія як парасолькова міждисциплінарна наука перебуває на перетині літературознавства, поетики (лінгвопоетики), семіотики, жанрології, психолінгвістики, когнітивної лінгвістики (Бовсунівська, 2010; Єфименко, 2018; Изотова, 2015; Тюпа, 2011; 2014; Фрейденберг, 1997; Чепелєва, 2015; Doloughan, 2011; Gibbons, 2012; Herman, 2007; Page, 2010; Ryan, 2001). У тому разі, коли об'єктом дослідження поетики постає текст, тобто його мовленнєва структура, теоретичним підґрунтям та інструментарієм для дослідження тексту стає лінгвопоетика (лінгвістична поетика). В аспекті взаємодії з лінгвопоетикою наратологія вивчає естетичну функцію художнього тексту як

взаємодію всіх лінгвостилістичних засобів, спрямованих на створення естетичного впливу на читача. Предметом вивчення лінгвопоетики є сукупність мовних засобів, використаних у художньому тексті, за допомогою яких письменник забезпечує естетичний вплив, що є необхідним для втілення його ідейно-художнього замислу (Задорнова, 1992, с. 60), лінгвопоетика вивчає роль мовних одиниць у розкритті ідейно-художнього змісту літературного тексту (Липгарт, 2016, с. 75).

Із викладеного випливає, що *поетологічна наратологія є галуззю лінгвістики, яка вивчає, зокрема, наративні прийоми та стилістично марковані одиниці, реалізовані в художньому тексті, у взаємозв'язку з їхньою функцією в реалізації ідейно-художнього змісту, творення естетичного ефекту й конструювання особливого типу наративів, призначених для дитячої читацької аудиторії*. Здійснена нами таксономія використаних стилістичних засобів і наративних прийомів підтверджується їхнім використанням у великій кількості текстів, що свідчить про закономірність вибору певного набору засобів, які слугують для реалізації авторської інтенції (інвентаризація всіх виявлених нами стилістичних засобів і наративних прийомів, характерних для художніх текстів для дітей, наводиться нами в третьому розділі дослідження).

У широкому значенні наратив – це система знаків, як-от: мова, зображення, музика, що у своїй комбінації створюють не сукупність смислів, а новий смисл, що пробуджує у свідомості адресата особливий тип репрезентації дійсності, якою постає історія (Ryan, 2017, р. 518). У такому сенсі естетичний вплив, що здійснює наратив (маніфестований вербально та/або невербально) супроводжується породженням певної історії, особливістю якої є максимальне занурення (англ. – *immersion*) (Ryan, 2001) адресата у її світ. Людина переживає/усвідомлює наратив як історію не тільки віддалено в просторі. Прірва між фікційним світом наративу та реальним світом людини зменшується, коли людина перебуває в тактильному контакті з наративом, маніфестованим різними медіа, а саме перегортає сторінку книги,

натискає клавішу на комп'ютері, виконує низку операцій мишкою (Gibbons, 2010). Тактильний контакт сприяє ще більшому зануренню в художній світ, що розташовується тут і зараз, а швидкість розгортання подій певним чином залежить і від їхнього реального читача.

Існує принципова різниця між естетичним впливом та функцією впливу. Загалом, естетичний вплив на читача створює цілий художній текст, що забезпечується низкою чинників, поміж інших і стилістично маркованими мовними одиницями. Такі одиниці реалізують *функцію впливу*, а саме мають властивість у певному контексті набувати лінгвопоетичної та естетичної значущості (Липгарт, 2016, с. 17). У такий спосіб використання певної лінгвопоетично значущої мовної одиниці є елементом загального естетичного впливу, який текст справляє на читача.

Для проведення будь-якого типологічного дослідження необхідно дотримання декількох умов. Першою важливою умовою є масивність корпусу досліджуваних текстів, які забезпечують цілісність і достовірність отриманих результатів. Таксономічна інвентаризація даних має бути підкріплена саме матеріалом глобального порядку. Другою облігаторною умовою є доказовість виділених прийомів (у контексті нашого дослідження йдеться про наративні прийоми) у їхній функції впливу й значущості в конструюванні особливого типу наративів, призначених для дитячої читацької аудиторії.

Завданням поетико-наратологічного аналізування художніх текстів для дітей є не тільки планомірна інвентаризація виявлених стилістично маркованих одиниць різного порядку й наративних прийомів, проте визначення їхніх стійких характеристик, форми, змісту та функцій у створенні особливих наративів для дітей.

Не менш важливими постають для наратологічного аналізу такі категорії поетики, як фабула, сюжет, композиція у усі її компоненти (експозиція, зав'язка, кульмінація, розв'язка, фінал, експозиція). Конструювання наративу як історії про події може відбуватись за принципом лінійності/нелінійності,

колажності, хаотичності, але при цьому збереження причинно-наслідкового зв'язку між складниками сюжету є обов'язковим. Нарація історії та вибір засобів її маніфестації в художніх текстах для дітей насамперед стосується питання логічності будови й дотримання послідовного розташування сюжетних елементів. Групування в блоки наративних епізодів як будівельних елементів історії слугує свого роду засобом створення особливої конфігурації наративу, що відповідатиме одному з основних завдань наративу – гри між напруженням (англ. – *suspense*), допитливістю (англ. – *curiosity*) і здивуванням/неочікуванням (англ. – *surprise*), що корелює з універсальними властивостями й ефектами темпоральності: проспекції (англ. – *prospection*), ретроспекції (англ. – *retrospection*) та усвідомлення/упізнавання (англ. – *recognition*) (Sternberg, 1992, с. 529). Якщо виникнення читацького напруження (Лещенко, 2018) як певного афекту є реакцією читача текстів жанру гостросюжетних детективних оповідань, то, за результатами проведеного нами дослідження, можемо стверджувати, що для читача-дитини таким впливом постає наративна імерсія як реакція читача-дитини на прочитання художніх текстів, адресатом яких він/вона виступає. Наративна імерсія є вбудованою в наративну структуру художніх текстів для дітей реакцією адресата-дитини на художній наратив. Певні стилістично марковані одиниці й наративні прийоми, реалізовані для конструювання художніх текстів для дітей, постають імерсивними тригерами, що активують наративну імерсію читача-дитини та спонукають його/її до прочитання всього тексту (Цапів, 2019е).

Доречно наголосити, що поетологічна наратологія є галуззю лінгвістичних наратологічних досліджень, яка виникла на перетині лінгвопоетики й наратології і головним завданням якої є виявлення властивостей та функцій стилістично маркованих одиниць і наративних прийомів у конструювання особливого способу репрезентації художньої дійсності у вигляді ланцюжка подій, що створюють певну історію. Сама історія здійснює естетичний вплив на читача, а засобом реалізації функції

впливу виступають стилістично марковані одиниці й наративні прийоми (термін «наративний прийом» уживаємо в широкому розумінні, включаючи наративну організацію художнього часу та простору, презентацію персонажів, розташування за певною конфігурацією наративних епізодів, тип наратора й фокалізатора подій). Особливість вибору наративних прийомів і засобів їхньої вербальної та невербальної реалізації свідчить про мультимодальну природу наративу, що створює його особливу поетику.

Поетика наративу художніх текстів для дітей постає лінгвокреативною та комунікативно-прагматичною діяльністю автора й читача. Наратив, як ментальний конструкт, є певним квантом знання, що виявляє динамічну природу та відтворюється у вигляді історії, яка має логічність побудови, семантичну завершеність, часово-просторові межі й певний набір учасників. Поетика наративу розкривається в його здатності до різноманітних трансформацій, можливості транслюватись через різноманітні медіа як канали передачі інформації, мультимодальному конструюванні історії.

Висновки до розділу 1

1. Художні тексти для дітей – це тексти різних художніх жанрів, яким притаманна подвійна (амбівалентна) адресатність, тобто одночасна призначеність для дитячої читацької аудиторії та наявність у них дорослого читача. За віковим критерієм такі тексти адресовані дітям від 2 до 12 років. Саме в такому віковому діапазоні читач відчуває себе як гравець і герой художнього світу, він поринає в історію, а не інтерпретує її. Жанрова специфіка визначається типами текстів, які з плином часу закріпили свій статус найулюбленіших серед дітей. Це народні та літературні казки, казки-повісті, короткі оповідання для дітей, ілюстровані казки й оповідання, графічні оповідання, комікси, графічний пастиш.

2. Найголовнішим надбанням для розквіту наукової лінгвістичної школи наратологічних досліджень послугувала робота В. Проппа, яка почала

відлік для подальшого вивчення художніх текстів для дітей з урахуванням особливостей сюжетно-композиційної структури, персонажів і їхніх дій, що загалом уможливило побудову певного паттерну, який, з одного боку, систематизує всі компоненти історії, а з іншого, слугує засобом для інтерпретації великої кількості художніх текстів певної лінгвокультури.

3. У річищі структуралістської наратологічної школи наратив витлумачено як певну структуру, що складається з наративу (історії) і нарації (конструювання). Найголовнішими наративними сутностями постають наратор як оповідна інстанція подій та фокалізатор, чия точка зору є стрижневою у створенні наративу. Наратор і фокалізатор наративу віддзеркалюють усвідомлення того, хто *говорить* і хто *бачить*. У художніх текстах для дітей амбівалентна адресатність проявляється в наративних сутностях наратора й фокалізатора, де наратором є дорослий оповідач (це розкривається в логічності побудови наративу, текстовій зв'язності, доборі лексичних, граматичних, стилістичних ресурсів для створення оповіді залежно від віку імпліцитного читача-дитини), а фокалізатором – персонаж, який відповідає за віком дитини.

4. Художній наратив для дітей розуміємо як історію, у якій розгортається й завершуються певна художня подія, із антропними/антропоморфними персонажами, у фікційному часі та просторі, що репрезентується крізь призму фокалізатора-дитини й оповідається наратором-дорослим.

5. У когнітивній наратології наратив розуміють як певний когнітивний конструкт, змодельований у вигляді історії як ланцюжка пов'язаних між собою подій, що існує у свідомості людини. Художній наратив для дітей сконструйований так, щоб читач-дитина міг/могла поринати в художній світ і «приміряти» на себе роль, емоції головного персонажа, що тим самим сприяє активації його/її наративної імерсії.

6. Наратологічна феміністична парадигма передовсім пов'язана з переосмисленням «жіночого голосу», який часто нівелюється в народних

казках, насичених андроцентризмом. Феміністичний наратологічний бум сприяв появі великої кількості жанрових трансформацій класичних казок, переосмисленню образів жіночих персонажів і створенню феміністичних художніх наративів для дітей.

7. У світлі інтермедіальної наратології вивчено наратив у контексті його властивості реалізуватися через різні медіа як канали передавання інформації. Наратив як когнітивний конструкт, що постає у вигляді певної історії, може бути маніфестований у художньому тексті, кінотексті, із прозового тексту він уже може трансформуватись у театральну постановку й мюзикл, із літературної казки – у дигітальну казку, із графічного оповідання – у статичний малюнок, який буде активувати в уяві споглядача цілу історію. Така наративізація є виявом інтермедіальної природи наративу, що не обмежується простором тексту, а виходить за його межі та втілюється в будь-якому медіа, не втрачаючи при цьому своєї головної властивості відтворювати історію про події.

8. Мультимодальна наратологія фокусується на способі реалізації наративу через різні семіотичні модуси, що створюють єдиний смисл наративу. Вербальні й невербальні засоби конструюють єдиний наратив, який постає особливим типом репрезентації дійсності. Вербальний і невербальний семіотичні модуси породжують мультимодальний художній світ історії. Наратив постає мультимодальною єдністю, є результатом лінгвокреативної діяльності митця й розкривається у творчому вербальному та/або невербальному конструюванні історії.

9. Запропонований новий напрям поетико-нاراتологічних досліджень є логічним продовженням низки надбань у галузі лінгвопоетики й наратології, а також подальшою розбудовою досліджень із композиційно-сюжетної організації художніх текстів для дітей. Поетологічна наратологія спрямовує свої дослідження на виявлення естетико-етичного впливу наративу на читача-дитину та ролі стилістично-маркованих одиниць і наративних прийомів у створенні особливої поетики наративу художніх текстів для дітей.

Основні положення розділу висвітлено у 12 роботах авторки (Цапів, 2016с, 2016d, 2018а, 2018і, 2018j, 2019а, 2019b, 2019f, 2019h, 2019і, 2019k, 2019m).

РОЗДІЛ 2

МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОЕТИКИ НАРАТИВУ АНГЛІЙСЬКОМОВНИХ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ ДЛЯ ДІТЕЙ

У розділі запропоновано розроблену комплексну методику вивчення поезики наративу англійськомовних художніх текстів для дітей. У дослідженні вважаємо, що художні тексти різних жанрів, адресовані дитячій читацькій аудиторії, побудовані за ігровим принципом-сценарієм, що відбивається в типових ігрових моделях їхньої наративної будови. Здійснено аналітичний огляд поглядів на поняття моделі та гри в міждисциплінарному контексті, обґрунтовано гіпотезу щодо ключової ролі ігрової діяльності дитини в способі наративного моделювання художніх текстів, адресатом яких вона постає. Розроблену методику продемонстровано на прикладі австралійської казки, яку в контексті дослідження витлумачено як художній етнонаратив для дітей.

2.1. Поняттєвий апарат дослідження

У дисертаційній роботі розроблено теоретико-поняттєвий апарат дослідження, який слугує опертям для здійснення комплексного вивчення поезики наративу художніх текстів для дітей, що полягає в особливому естетико-етичному впливі сконструйованої історії на читача-дитину, занурює в художній світ і сприяє активації дитячої допитливості. Головними теоретичними поняттями дослідження постають такі: *поетика наративу, модель нарації, наративний епізод, наративний прийом*.

У підрозділі також здійснено *обґрунтування вибору матеріалу дослідження та випрацьовано типологію художніх наративів для дітей* за двома обраними критеріями: семіотичним і за домінантною моделлю нарації.

Поетика наративу. Запропонований у дослідженні поетико-наратологічний аналіз спрямовано на виявлення ролі стилістично маркованих

одиниць і нарративних прийомів у конструюванні нарративу як історії про події, адресатом якої є дитина. Наратив як історія, змодельована з низки подій, пов'язаних між собою причиново-наслідковим зв'язком, може бути реалізований через різноманітні медіа як канали передавання інформації за допомогою вербальних і невербальних засобів. Поетика нарративу постає своєрідним лінгвокогнітивним конструюванням історії, конфігурація якої відповідає ігровій моделі (моделі нарації), із характерною лінгвокультурною специфікою та мультимодальною реалізацією завдяки різним семіотичним модусам. Вивчення поетики спрямоване, з одного боку, на розкриття певних механізмів/принципів/способів творення нарративу для дітей, а з іншого, на виявлення особливого впливу на читача-дитину, що спонукає його/її до прочитання художнього тексту.

Модель нарації. Загалом під моделлю розуміється копія або версія певного об'єкта (істоти або неістоти), відтворена за допомогою будь-яких засобів на зразок гіпсу, малюнку, картону (Soanes & Spooner, 2001, p. 574). Моделювати – означає відтворювати за зразком, певним паттерном, інший об'єкт, що має збігатись з оригіналом за формою і водночас бути інакшим за змістом. Етимологічно лексична одиниця *model* походить із латинської *modus* зі значенням *міра*. У перекладі з французької *patron, pattern (esp. in dress-making)* – це зразок, певний шаблон. Моделювання передбачає створення за чітко визначеними параметрами, які задає оригінальна модель, копії об'єкта (*reproduce from a model or pattern*) (Partridge, 1996, p. 1062).

У контексті *логіки* модель виступає своєрідною логічною конструкцією, що відтворює характеристики оригінального об'єкта, результатом чого стає штучно створений об'єкт у вигляді схеми, креслення, логіко-математичних знакових формул фізичної конструкції (Кондаков, 1975, с. 360–361). Модель є засобом конкретизації, наочної репрезентації більш абстрактного об'єкта, у якій гармонійно поєднуються чуттєве й логічне.

Із позиції *лінгвістики*, першими науковцями, які заявили про існування лінгвістичної моделі, були Зеллінг С. Харріс (1944) (Zelling, 1944/1976) та

Чарльз Ф. Хокетт (Hockett, 1954). Останній розуміє під моделлю узагальнену й формалізовану структуру або процес тих чи тих фактів мови. Мовна модель – це певна схема конструювання мовних об'єктів (Лосев, 2004, с. 20), упорядкована послідовність тих чи тих мовних елементів (там само, с. 22). Модель є структурою, перенесеною з одного субстрата на інший, яка втілюється максимально наближено до реально-життєвого об'єкта.

Моделювання, відповідно, є вивченням будь-яких об'єктів (конкретних або абстрактних) на моделях, тобто на умовних образах, схемах або фізичних конструкціях, подібних/дотичних досліджуваному об'єкту, із застосуванням методів аналогії та теорії подібності або проведення низки експериментів. У математичній логіці моделювання відбувається за допомогою символів і знаків; у формальній логіці – за допомогою креслень. Із будь-якою моделлю насамперед пов'язана певна аналогія за формою та/або змістом (Кондаков, 1975, с. 360–361).

Моделювання об'єкта виявляється необхідним компонентом його пізнання й полягає в конструюванні іншого об'єкта, який є ізоморфним оригінальному об'єктові за його суттєвими ознаками. Ізоморфність охоплює максимальну відповідність за ключовими параметрами оригінального та сконструйованого за подібністю об'єкта (Філіппова, 2004, с. 3). Сам процес моделювання будується за принципом аналогії.

У свою чергу, *модель нарації* є складним утворенням, що має план вираження й план змісту. По-перше, модель нарації відповідає поняттю паттерна, який відбиває типову побудову наративу як історії про події (подія та її учасники). За такого підходу побудова моделі нарації слугує подальшим вивченням та імплементацією теорії В. Я. Проппа (1928), яка полягає в систематизації елементів (функцій) народних російських казок і виявленні принципів їхньої типової побудови. Отже, паттерн казкового наративу (у вищезгаданому твердженні йдеться про народні казки) дорівнює паттерну його композиційно-сюжетної побудови. Звернемось до класичного тлумачення понять *композиція* та *сюжет*.

Композиція (з лат. *compositio* – упорядкування, складання) – поєднання частин або компонентів художнього тексту в єдине ціле; структура літературно-художньої форми. До елементів, які пов'язує між собою композиція, належать розташування персонажів, монтаж деталей (психологічних, портретних, пейзажних), повтори символічних деталей, які в сукупності формують мотиви або лейтмотиви, варіювання композиційно-мовленнєвих форм, сегментація тексту на частини (Чернец, 1999, с. 114). Виявлення особливостей композиційної будови художнього тексту сприяє інтерпретації смислу цілого твору, досягненню задуму письменника. Композиція художнього тексту постає результатом творчого компоювання як головного механізму творення художнього текстового світу. У такому сенсі важливими постають характеротвірна, сюжетна, ритмотвірна, стилетвірна, композиційна й ідейно-художня функції (Гром'як, Ковалів, & Теремко, 2007, с. 362). Отже, вивчення композиційної будови художнього тексту включає низку завдань, зокрема виявлення принципів взаємозв'язку компонентів сюжету. До композиційного аранжування належить також створення часово-просторової послідовності завдяки компоюванню елементів (причиново-наслідкового, колажного, хаотичного, лінійного, нелінійного), кількість і спосіб уведення персонажів у художній текст.

У традиційному ключі композиція є зміною сюжетних ланок, що можна візуально представити у вигляді піраміди Фрейтага, запропонованої ще в 1863 році (див. рис. 2.1).

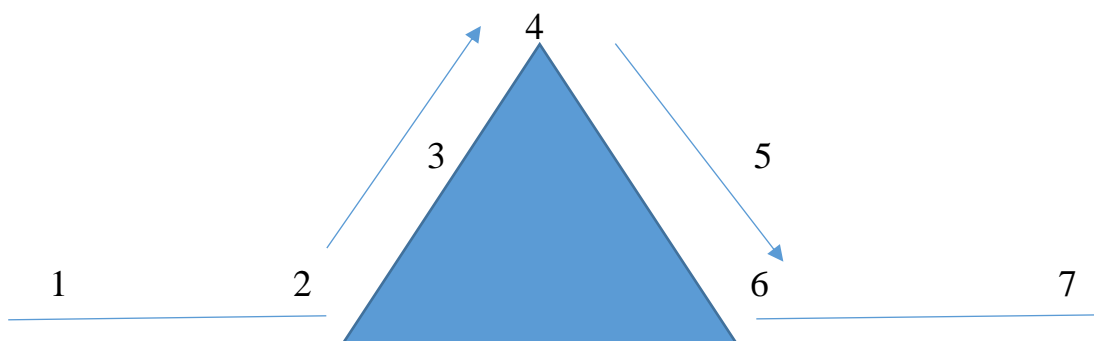


Рис. 2.1. Піраміда розвитку сюжету за Г. Фрейтагом

Трикутник Фрейтага, що складається з таких компонентів: 1) експозиція, 2) зав'язка, 3) розвиток дії, 4) кульмінація, 5) спадання дії, 6) розв'язка, 7) епілог, – має досить умовний характер, оскільки запропоновані елементи можуть виявляти варіативний характер. Проілюстрований розвиток сюжету формує лінійність, тобто планомірне розгортання й завершення подій. Запропонована Фрейтагом схема може послугувати основою для подальшого виявлення закономірностей побудови сюжету та композиції художніх текстів (Кухаренко, 1988, с. 142).

У царині *наратології* поняття моделі ототожнюється зі структурою наративу як певною послідовністю розгортання подій у межах наративного часу. У класичній *наратології* структуру наративу розуміють як таку, що охоплює ядро (англ. – *kernel*) та периферії (англ. – *satellites*) (у термінах С. Четмена) (Chatman, 1980, р. 53–56), де ядро дорівнює стрижневій події, зміна якої призведе до полярно іншого розгортання історії. До таких подій належать важливі рішення головних персонажів, від яких залежить рух подій і вибір шляху розвитку всієї історії. Якщо видалити ядерну подію з історії, то отримуємо зовсім іншу історію. Периферійні події не є ключовими в розгортанні історії, їх можна видалити або замінити, не руйнуючи при цьому логічність історії та її сюжет, утім, вилучення периферійних подій призведе до зменшення художньої естетичності самого наративу (там само).

Представниками російської формальної школи Б. Томашевським, В. Шкловським і В.Проппом було зроблено вагомий внесок у розбудову вивчення питання структури наративу, передусім завдяки запропонованим тлумаченням поняття фабули (сукупності подій у їхньому взаємному внутрішньому зв'язку) та мотиву (теми нерозкладної частини твору).

Фабульний розвиток стає можливим, коли у творі з'являються нові персонажі, яких пов'язує спільний інтерес або обставини, а його динаміка характеризується переходом від однієї ситуації до іншої з можливими суперечностями (колізіями) чи боротьбою (інтригою). У побудові загальної фабули твору є мотиви, які можна опустити й не зруйнувати при цьому

зв'язності твору (зв'язні мотиви), а також мотиви, вилучення яких не впливатиме на побудову причиново-наслідкового зв'язку подій (вільні мотиви) (Томашевский, 2002, с. 179–183).

У сучасних лінгвокогнітивних розвідках принцип моделювання постає актуальним для вивчення картини світу (див., наприклад, Жаботинська, 2009) і її окремих компонентів (наприклад, теорія матричного моделювання В. Бондаренко) (Бондаренко, Мартинюк, Фролова, & Шевченко, 2017, с. 59–105), наративної структури художнього тексту (Лещенко, 2017).

Конфігурацію моделі нарації визначає певне розташування наративних епізодів (циклічне, фрагментарне тощо), що у своїй сукупності вибудовують фікційну/казкову історію, маніфестовану вербальними й невербальними засобами.

Розташування персонажів є одним із головних принципів організації художнього світу. Сюжет (система подій у художньому тексті), упорядковуючи художній світ у його часовій протяжності, виконує низку функцій: відбиває конфлікти, розкриває характери, мотиви та їхній розвиток. Сюжет, оснований на причиново-наслідкових зв'язках, складається із низки епізодів (Захарова, 2014; Тамарченко, 2008, с. 258; Томашевский, 2002, с. 189–190).

Наративний епізод. Епізод (гр. *episodion* – те, що трапилось) – у сюжетному художньому творі одна з подій, що, хоч і пов'язана з іншими, але становить художньо неподільне ціле й має відносно самостійне значення, є закінченою частиною більшого цілого (Лесин & Пулинець, 1971, с. 132). Наратив як історія про події формується з низки наративних епізодів, тобто має епізодичну структуру (англ. – *episodic structure*) (Fludernik, 2002, р. 48). Кожен наративний епізод є концентричним мікросюжетом, усередині якого можна також виокремити початок, кульмінацію та розв'язку. Як певна прототипова форма, наративний епізод корелює з когнітивною схемою (англ. – *cognitive schema*), у якій наявні зміна локації (художнього простору), виникнення неочікуваної/розгортання типової події та її вирішення (там само).

Наприклад, казковий наратив Л. Ф. Баума «*The Box of Robbers*» (Baum, 2017) є історією про маленьку дівчинку, яка знаходить на горищі сундук із розбійниками, і ця історія складається з низки наративних епізодів: «залишення дівчинки вдома самої» – «відкриття таємничого сундука» – «спілкування з італійськими бандитами» – «спроба вмовити їх не ображати нікого, улаштуватись на роботу, виправитись» – «погроза бандитів пограбувати домівку» – «обман бандитів» – «відновлення спокою та безпеки» – «коментар–мораль наратора». Наративні епізоди постають композиційними елементами наративного тексту.

Модель нарації слугує авторською стратегією побудови художнього наративу, здатного викликати допитливість у читача-дитини. Окрім того, на нашу думку, побудова й вивчення моделі, за якою будуються художні наративи, надає ключ і до виявлення їхньої лінгвокультурної специфіки. Для художніх текстів для дітей англійської, американської та австралійської лінгвокультури характерним є домінування однієї з моделей конструювання наративів. Аналіз лінгвокультурних особливостей художніх наративів для дітей здійснюємо з опертям на засадничі роботи з теорії лінгвокультурології В. І. Карасіка (2009, 2013), Н. Ф. Алефіренко (2010), А. Вежбицької (2001) та В. В. Красних (2002); з урахуванням етнонаративного підходу до вивчення наративів Х. Хансена (Hansen, 2006). Ключовими поняттями в аспекті лінгвокультурології в дослідженні постають міфопоетика (наративна трансформація міфологічних образів і сюжетів), міфологема (згорнутий зміст міфу), етноархетип (константа національної та культурної цінності етносу) та етнореалія (національно-специфічний предмет певної етнокультури); питання щодо витлумачення й специфіки реалізації в художньому тексті цих понять розроблено Л. І. Белеховою та її науковою школою (Н. В. Воробей, І. О. Маляренко) (Белехова, 2002; Воробей, 2011; Маляренко, 2012).

Для конструювання моделі нарації спершу визначаємо семантику наративних епізодів і ключових нараепізодичних маркерів (1). Під нараепізодичними маркерами розуміємо лексеми, які мають в даному

художньому тексті найбільшу частотність. Тобто смислова домінанта наративних епізодів визначається на основі маркерів (ключових слів тексту), співвідносних із поняттям частотності (Камалова, 2011, с. 92; Кухаренко, 2018, с. 99). Повторювані слова й значення або семи, тобто компоненти значення, несуть головну художню інформацію, підтримуються різними типами висунення, постають ключовими, створюють тематичну сітку тексту (Арнольд, 1981, с. 45; Кухаренко, 2018, с. 99). Далі ми виявляємо тип фокалізатора (2), тип наратора та нарататора художнього наративу (3), специфіку художнього часу й простору (4), персонажні образи (а також вербальні та невербальні засоби їхнього створення) (5). Такі наративні сутності вможливають створення певної моделі, яка водночас є лінгвокогнітивним конструктом, вписаним у художній наратив (елементи якої розпорошені по всьому тексту), та інтерпретативною моделлю, що вможливує вивчення природи художнього наративу (його мультимодальної, лінгвокультурної, лінгвокогнітивної специфіки) (див. рис. 2.2).

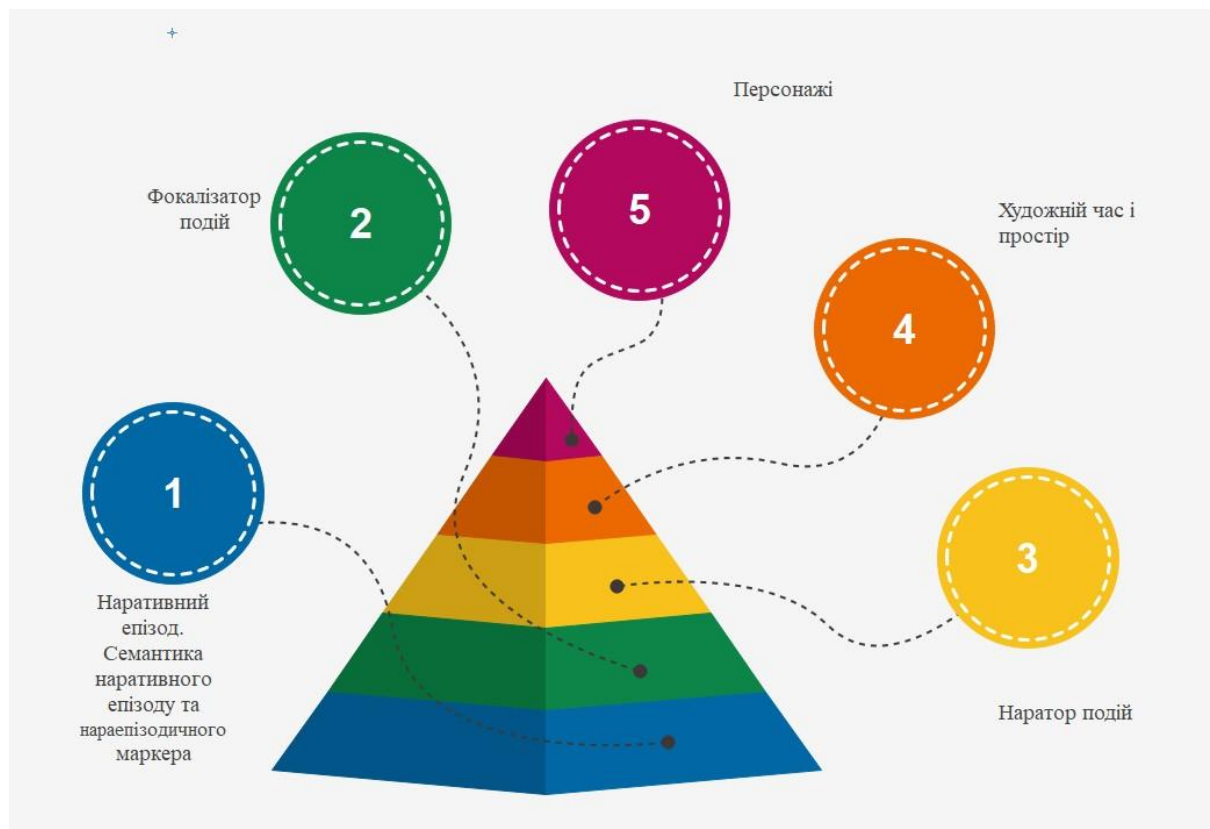


Рис. 2.2. Складники моделі нарації

Наративний прийом. У дослідженні під наративним прийомом розуміємо спосіб творення історії, виражений вербальними та/або невербальними засобами, що реалізує один зі складників наративу:

- художній час і простір;
- точку зору фокалізатора подій;
- наратора історії;
- персонажний образ.

У дослідженні ми здійснюємо таксономію типів художніх наративів для дітей залежно від домінантного семіотичного модусу їхнього конструювання (вербального, візуального, графічного) і типу моделі, за якою побудовано наратив. У межах кожного виділеного типу наративу ми визначаємо основні наративні прийоми, що забезпечують творення особливого наративу для дитячої читацької аудиторії.

Для визначення невербальних прийомів творення поетики наративу англійськомовних художніх текстів для дітей ми послуговуємось роботами Г. Кресса та Т. ван Льовена (Kress & Leuween, 2006), зокрема теорією композиції кадру за принципом «конфігурація (англ. – *information value*), салієнтність (англ. – *salience*) і фреймінг (англ. – *framing*)». Крім того, ми спираємось на класифікацію функцій зображень Д. Дунан (Doonan, 1996) та визначення типу інтерсеміотичної взаємодії між текстом і зображеннями з опертям на класифікацію М. Ніколаєвої та К. Скотта (Nikolajeva, & Scott, 2000). Засадничою для нашого дослідження також є праця К. Пейнтер, Дж. Мартіна та Л. Унsworth з вивчення конструювання мультимодальних художніх текстів для дітей (Painter, Martin, & Unsworth, 2012).

Зображення можуть бути конгруєнтними з текстом і виконувати в конструювання наративу такі функції: висвітлення (англ. – *illuminate*), розширення (англ. – *extend*), пояснення/ампліфікація (англ. – *amplify*) і роз'яснення на прикладах/ екземпліфікація (англ. – *exemplify*) (Doonan, 1996, p. 228), – або ж бути інконгруєнтними та створювати іронічні контексти, що є

досить типовим для постмодерністських візуальних наративів для дітей (Pinar & Guijarro, 2016).

Виявлення динамічної природи візуальних наративів стало основою таксономії інтерсеміотичної взаємодії між текстом і зображенням (Nikolajeva & Scott, 2000, p. 225). Науковці виділяють *симетричну* (англ. – *symmetrical*) взаємодію тексту й зображень, у якій вербальна та візуальна інформація повторюють одна одну з єдиною різницею – у способі маніфестації. У типі взаємозв'язку *підсилення* (англ. – *enhancement*), зображення розширюють/підсилюють зміст, виражений вербально, тобто містять додаткову інформацію, смисл якої в поєднанні з вербально вираженим створює комплексну динамічність зображення. Вербальний і невербальний семіотичний модуси породжують новий єдиний, більш семантично щільний смисл. У разі, коли взаємодія двох модусів породжує новий смисл, динаміка такої взаємодії стає *комплементарною/взаємодоповнювальною*. Зображення й текст можуть містити прямо протилежні смисли, тобто бути носіями різної інформації та в такий спосіб створювати *контрадикторність/невідповідність*. Така неоднозначність спонукає читача до самостійних висновків щодо усвідомлення амбівалентних смислів, створених у межах одного контексту за допомогою вербальних і невербальних семіотичних модусів (там само).

Інтермодальна взаємодія тексту й зображення в просторі візуально-вербального наративного епізоду відбувається у два основні способи. Перший охоплює взаємодію, у якій вербальний та візуальний складники *інтегруються*, тобто текст стає вкрапленням у зображення. Це сприяє створенню єдиного смислового простору. Спосіб розташування текстового фрагменту (певна конфігурація) може підсилювати, доповнювати або протиставлятися візуальному образу. Другий спосіб інтермодальної взаємодії має *комплементарний* характер, тобто текст розташовується окремо від зображення, наприклад, на окремій сторінці, зверху або знизу зображення, зліва або справа, в окремій частині сторінки (Painter, Martin, & Unsworth, 2012, p. 92–93).

Наративні прийоми організації художнього часу й простору: лінійна/нелінійна/хаотична/реверсивна послідовність подій; наративний аналепсис і пролепсис = наративний флешбек та флешфорвард, наративна часова петля мізанабім; вербальні й невербальні (зображення) засоби творення топофону подій.

Наративні прийоми творення точки зору фокалізатора: використання наративної техніки *наративний грифонаж*, реалізація точки зору фокалізатора через використання певної кольорової палітри або окремого контрастного кольору, крупний план створення зображення, що імітує прямий контакт очей між персонажем і читачем-дитиною, наративні епізоди, де відбито внутрішній стан фокалізатора, домінування лексичних одиниць, у яких реалізовано очуднене споглядання або сприйняття подій із позиції фокалізатора-дитини.

Наративні прийоми конструювання персонажних образів: вербальне й невербальне створення персонажних образів, моделювання персонажів за допомогою додаткових ольфакторних, кінесичних і гастичних семіотичних кодів.

Наративні прийоми реалізації наратора історії: дейктичні маркери першої або третьої особи однини, експліцитний або імпліцитний тип наратора, визначення моделі художньої комунікації між наратором і нарататором історії, конструювання логічної побудови наративу, наративна поліфонія.

Матеріалом вивчення в нашому дослідженні обрано англійськомовні художні тексти (англійські, американські й австралійські), створені в період кінця XIX – початку XXI століття, декількох жанрів – народні та літературні казки, казки-повісті, короткі оповідання для дітей, ілюстровані казки й оповідання, графічні оповідання, комікси, графічний пастиш. Вибірка текстів базувалась на різноманітних рейтингових списках, які містять найпопулярніші твори серед дитячої читацької аудиторії в країні свого створення. Критерієм для відбору також слугував показник наявності перекладів іншими мовами текстів художніх творів, що свідчить про їхню актуальність серед дітей інших

культур. Період створення досліджуваних текстів відображає повний період становлення й розвитку художніх текстів для дітей, масштабну появу яких фіксують у ХІХ столітті.

Для дотримання збалансованості щодо рівної кількості текстів і умовних сторінок обрано художні тексти з відносно рівним обсягом: англійські художні тексти – 1511, американські – 1230, австралійські – 1242 умовні сторінки. Загальна кількість умовних сторінок – 3983 (165,9 друк. арк.).

Матеріалом дослідження слугували такі художні тексти:

Англійські художні тексти для дітей: збірка народних казок Англії за редакцією Д. Джейкобса “English Fairy Tales” («Англійські казки»), казка Д. Раскіна “The King of the Golden river” («Король Золотої ріки»); казки-повісті Р. Дала “Charlie and the Chocolate Factory” («Чарлі та Шоколадна фабрика»), “Charlie and the Great Glass Elevator” («Чарлі і великий скляний ліфт»), “The Twits” («Твітси»); казка-повість П. Треверс “Mary Poppins” («Мері Поппінс»), збірки коротких оповідань Е. Блайтон “Good idea, Amelia Jane”, “Amelia Jane Again”. Ілюстровані казки М. Бонда “Paddington: The Original Story of the Bear from Darkest Peru” («Паддінгтон: оригінальна історія ведмежати з далекого темного Перу») та “Paddington at the Carnival” («Паддінгтон на карнавалі»), К. Панхерст “Fantastically Great Women Who Changed the World” («Неймовірно фантастичні жінки, які змінили світ»), Е. Спаркс “Once upon a Wish” («Якось за одного бажання»), Р. Скоттона “Russel the Sheep” («Овечка на ім'я Рассел»), Б. Коул “Princess Smartypants” («Кмітлива принцеса»), графічні оповідання К. Пішон “Tom Gates: Biscuits, Bands and very Big Plans” («Том Гейтс: печиво, гурти та неймовірні плани»).

Американські художні тексти для дітей: казка Л. Ф. Баума “The Wonderful Wizard of Oz” («Чарівник країни Оз») та збірка казок “American Fairy Tales” («Американські казки»), феміністичні художні наративи Е. Фавілли та Ф. Кавалло “Good Night Stories for Rebel Girls” («Казки на ніч для дівчат-бунтарок») та збірки коротких епістолярних оповідань Д. Кінні “Diary of a Wimpy Kid” («Щоденник Слабака»), “Diary of a Wimpy Kid. Rodrick rules”

(«Щоденник Слабака. Правила Родріка»), “The Wimpy Kid Movie Diary. How Greg Heffley went Hollywood” («Щоденник Слабака. Грег Гефрі підкорює Голівуд»). Ілюстровані текст Я. Фалконера “Olivia” («Олівія»). Крім того, аналізуванню піддаються два казкових наративи з трансформованими сюжетами про Попелюшку та Білосніжку – казка Р. Шорто “Cinderella. Cinderella: the Untold Story” («Попелюшка. Попелюшка: невідома історія») та казка Кетрін Хеллер “Snow White. Snow White: the Untold Story” («Білосніжка: невідома історія»), графічні тексти (комікс-пастиш) Б. Віллінгейма “Fables” («Казки»).

Австралійські художні тексти для дітей: збірка казок А. Вестбері “Australian Fairy Tales” («Австралійські казки»), Казки Р. Парк “The Magic Pudding” («Чарівний пудинг»), М. Гіббс “The Adventures of Snugglepoot and Cuddlepoot” («Пригоди Снагглпота та Каддлпая»), “Little Ragged Blossom” («Маленька нещасна Блосом»), “Little Ovelia” (Крихітка Овелія), збірка коротких оповідань Р. Парк “Muddleheaded Wombat” («Дивакуватий Вомбат»), ілюстровані оповідання М. Фокс та Д. Вівас “Possum Magic” («Поссум- чарівник») та Н. Вітлі і Д. Роулінс “My Place” («Мій дім»).

У дослідженні художні тексти, адресовані дитячій читацькій аудиторії, кваліфіковано як художні наративи для дітей (художні тексти жанру казки – казкові наративи).

Таксономічний аналіз застосовано для виділення типів художніх наративів за такими критеріями:

- 1) Використання й домінування семіотичних модусів, залучених для конструювання художнього наративу для дітей: візуально-вербальні, графічно-вербальні, вербально-графічні, вербально-візуальні, вербальні. Така типологія демонструє мультимодальну природу художніх наративів для дітей, а також домінування певного семіотичного модусу, використаного під час конструювання. У такому аспекті наратив постає мультимодальним конструктом, що створюється завдяки вербальним (текст), візуальним (гарнітура, колір, розмір, інтенсивність шрифту;

зображення персонажів, художнього простору, різноманітних деталей); візуально-вербальним (використання простору сторінки, кольорове оформлення сторінки й розташування в різних частинах і на різному фоні тексту), графічним (використання зображень карикатурного типу із вкрапленням у текст, цифр, діактричних знаків, особливого кеглю, що імітує почерк дитини, почергове використання вербального та графічного семіотичних модусів) семіотичним модусам (див. рис. 2.3).

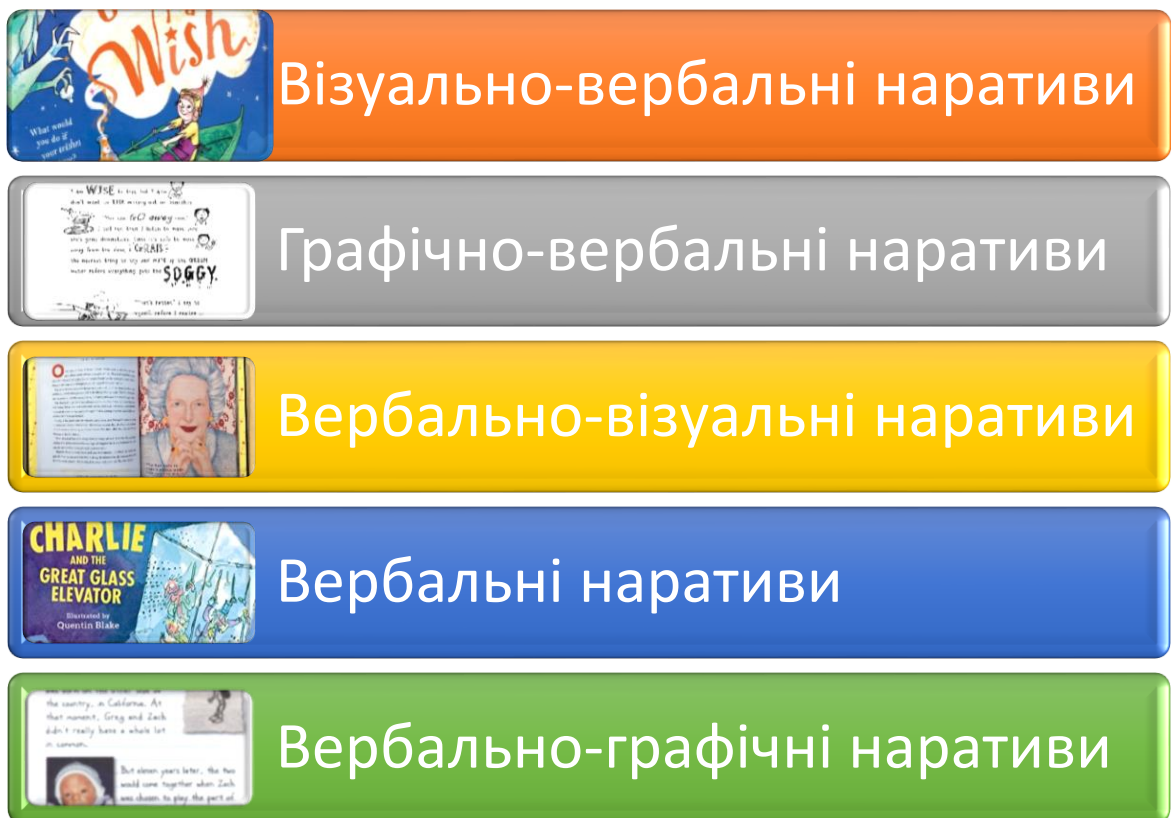


Рис. 2.3. Типи наративів за домінантним семіотичним модусом, залученим для їхнього конструювання

- 2) Головна модель, за якою відбувається розгортання подій у художньому наративі для дітей, відповідає конфігурації розташування наративних епізодів і їхньої семантики, сюжетно-композиційній організації, типу й кількості персонажів, типу наратора та фокалізатора. У дослідженні виділяємо такі типи художніх наративів для дітей: художній етнонаратив (модель нарації *Карусель*), художній пригодницький наратив (модель нарації *Квест*), художній феміністичний наратив (модель нарації *Криве*

дзеркало), пазловий художній наратив (модель наративу *Пазл*), художній наратив «догори дригом» (модель наративу *Криве дзеркало*), художній адинатоновий наратив (модель наративу *Криве дзеркало*) (див. рис. 2.4).

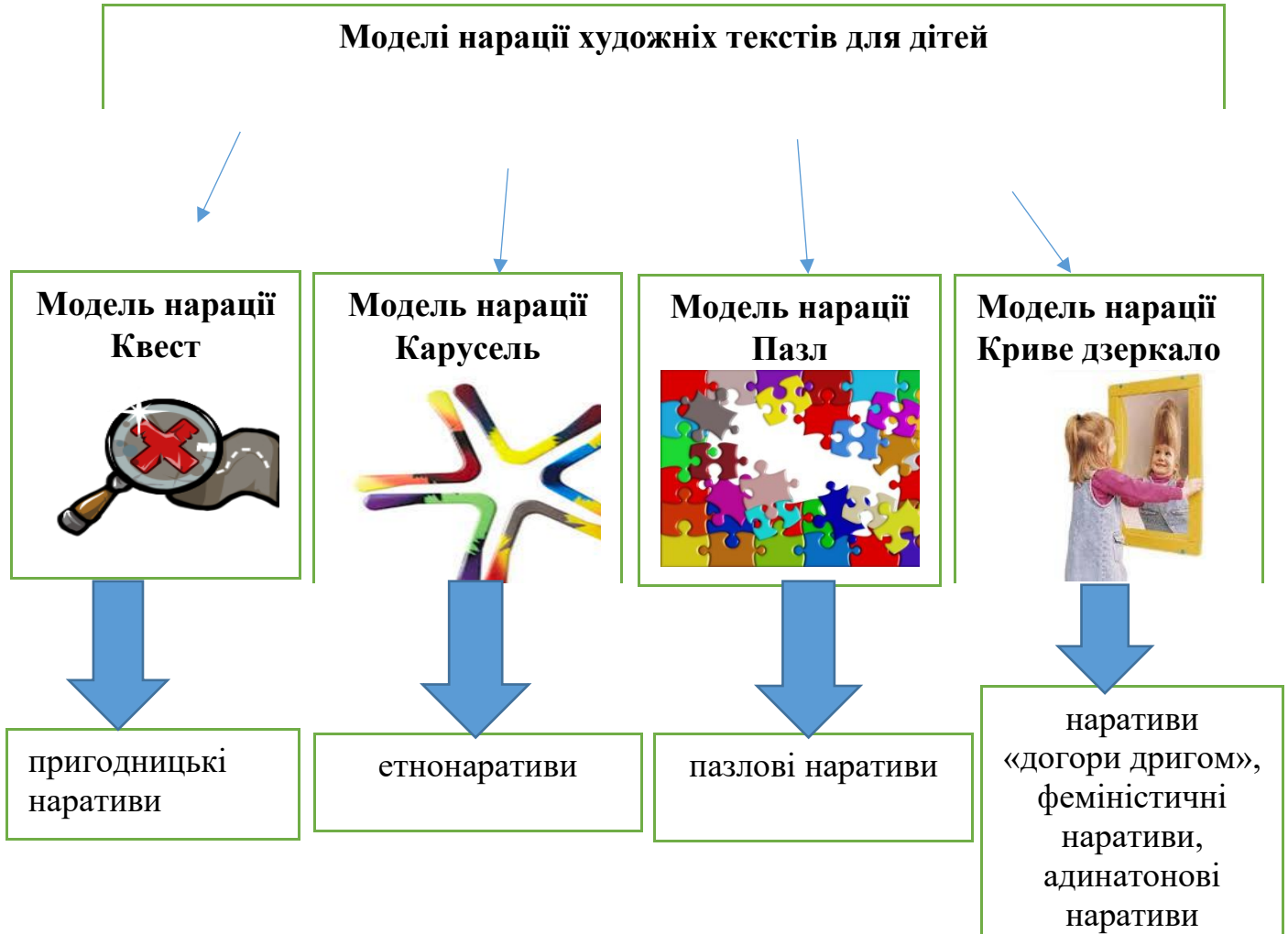


Рис. 2. 4. Типи наративів за домінантною моделлю наративу

У такий спосіб здійснена нами таксономія типів художніх наративів для дітей за обраними критеріями вможливорює розкриття особливостей їхнього мультимодального конструювання та виявлення певних паттернів, що визначають їхню лінгвокультурну специфіку.

2.2. Ігрове наративне моделювання художніх текстів для дітей

У контексті нашого дослідження вважаємо, що модель, за якою відбувається нарація художніх текстів для дітей, базується на ігровому принципі. Гра є змістовно-структурним компонентом художніх текстів для дітей, а ігровий принцип відповідає віковим особливостям і вимогам дитини або юнака. Саме через гру відбувається ідейно-естетичний вплив на читача-дитину, оскільки гра є основою семантичної структури текстів для дітей (Лотман, 1998, с. 58).

Серед дослідників психології дитини панує думка, що соціальна поведінка дитини найвиразніше проявляється в спонтанних ситуаціях, як-от на ігровому майданчику, де немає пильного нагляду дорослого, діти максимально вільно фантазують, вигадують власні правила гри, розповідають історії зі свого життя й не хвилюються щодо критики з боку дорослих. У дошкільному віці ігрова діяльність є провідною в житті дитини. Однолітки дають дитині унікальний соціально-психологічний досвід (Осорина, 1985).

Етнографи, фольклористи, культурологи, психологи, які досліджували питання соціалізації дітей, наголошують на існуванні «світу дитини», своєї субкультури, що живе в рамках цивілізованого дорослого суспільства (Кон, 1983; Кнарр & Кнарр, 1976; Оріє & Оріє, 1959, 1969; Sutton-Smith, 1970). Саме наявність субкультури дітей відкрила нові горизонти для дослідників дитячого фольклору. Під дитячим фольклором розуміли творчість дорослих для дітей (колискові, потішки, тощо) і, власне, дитячу традиційну усну колективну творчість (рахівнички, дражнилки, загадки). Дитячий фольклор є способом об'єктивації дитячої традиції, що згодом закріпилась у корпусі текстів.

Однією з найвагоміших у вивченні дитячого фольклору вважають працю «Фольклор і мова школярів» ("The lore and language of schoolchildren"), опубліковану в Англії в 1959 році подружжям Оріє (Оріє & Оріє, 1959). Трохи згодом дослідники репрезентували другу книгу – «Дитячі ігри на вулиці та

ігровому майданчику» (“Children’s games in street and playground”) (Opie & Opie, 1969), до якої увійшли результати десятирічного експерименту за участі десяти тисяч школярів. У книзі було детально описано понад 250-ти ігор дітей, наведено їхні назви й розтлумачено правила. Такі саме дослідження щодо систематизації та описання всіх ігор, якими цікавляться й захоплюються діти, було проведено в США подружжям Кнапп (Knapp & Knapp, 1976); у 1976 році вийшла книга «One potato, two potato: the secret education of American children» (Knapp & Knapp, 1976). У Фінляндії відома фольклористка Л. Віртатен за своєю унікальною методикою, що полягала в нестандартизованому описі ігор (Virtanen, 1978), також здійснила певне узагальнення типових ігор серед дітей. Школярі віком від 10 років власноруч записували, як саме розпочинається гра, які рахівнички, секретні слова слід використовувати, щоб розподілити ролі в грі, як провести жеребкування. За таким алгоритмом авторкою було опитано понад тридцять тисяч дітей шкільного віку у Фінляндії (Цапів, 2016b).

Такі дослідження вможливили картографування ареалів розповсюдження окремих фольклорних сюжетів і різних типів ігор. Уперше живий дитячий фольклор, що йшов з уст самих дітей, став об’єктом голографічних досліджень науковців багатьох країн світу, що виявилось першим кроком до усвідомлення світу дитини, її унікального світосприйняття, яке потребує дослідження й роз’яснення.

Згодом дослідники використовували сучасні технології для добору матеріалу, зокрема аудіо- та відеозйомку дітей на ігрових майданчиках, що дало змогу ще детальніше описати фольклор дітей, підмітити речі, що раніше залишились поза увагою. Ігровий майданчик – це дитячий мікрокосм, своєрідна лабораторія, де можливо спостерігати й вивчати дитячий фольклор у природньому середовищі його існування (Осорина, 1985).

У дітей молодшого шкільного віку переважає наочно-образне мислення. Під час розв’язування задач вони спираються на реальні предмети або їхні зображення. Від дій із конкретними предметами діти переходять до розумових операцій з абстрактними явищами. Для виникнення образу дітям потрібна

опора на реальний предмет, потім розвивається опора на слово, яке є передумовою мисленнєвого створення нового образу (Вікова психологія, 2005, с. 185). У віці 2–12 років у дітей існує особлива потреба у грі. Тому дієвими засобами пробудження інтересу до читання або будь-якої діяльності є створення ігрових ситуацій, використання так би мовити «дидактичних ігор» (Wolf, Coats, Enciso, & Jenkins, 2011, р. 2011). Ігрова діяльність має велике значення для розвитку спонукальної сфери дітей. Коли гра викликає емоційне захоплення, залучає дитину до діяльності, відбувається свідоме добровільне підкорення правилам гри (там само, с. 179).

Ми вважаємо цілком закономірним те, що ігри, які так захоплюють і розважають, власне, самі принципи формування правил ігор із різними сценаріями й атрибутами стали основою для побудови художніх текстів для дітей віком від 2 до 12 років, саме тому ігровий принцип наративного моделювання художніх текстів для дітей видається найактуальнішим, автор обирає його як найбільш відповідний свідомості дитини. Гра є ірраціональною, емоційно-імпульсивною. Гра є однією з властивостей фантастичного як художнього явища, у грі уявне співіснує з реальним, іноді заміщує реальне та створює неможливе, несправжнє, «псевдореальність». Утім, дитина сприймає казкове/фантастичне у творі як первинне, істинне, справжнє, на відміну від дорослого, який усвідомлює його вторинно-умовний характер (Тодоров, 1999). Ігровий фантастичний світ має особливий естетичний вплив на читача, приносить здивування й викликає допитливість (Славова, 2002, с. 33).

Для визначення ролі гри в конструюванні художніх текстів для дітей звернемось спершу до витлумачення поняття гри в царині гуманітарних наук, і зокрема в літературі.

Феномен гри є предметом вивчення багатьох гуманітарних наук: філософії (Витгінштейн, 2005; Хинтикка, 1980), психології (Вьготский 2004; Павелків & Цигипало, 2008; Савчин & Василенко, 2005), літературознавства (Лотман, 1998; Славова, 2002), лінгвістики (Ізотова, 2018; Старко, 2004;

Chrzanowska-Kluczevska, 2004; Howard, 2008; Ryan, 2009; Simons, 2007). Гра та ігрова діяльність тлумачиться як спосіб пізнання навколишньої дійсності, як механізм соціалізації, формування типу поведінки в ігровому середовищі (Binmore, 2007; Skolnik, 2014), основний принцип художньої комунікації між читачем та автором (Виготський, 2004; Лотман, 1998). Основою будь-якої гри є уява, фантазія, перевтілення, що також убачається головним для створення «художнього казкового світу» (Славова, 2005).

Філософське бачення гри сягає корінням концепції І. Канта про ігровий характер пізнавальних здібностей людини, про ігрову природу краси, а також естетичної концепції Ф. Шиллера, який визначав особливу роль гри в житті будь-якого індивіда. Науковці-філософи Г. Яусс, П. Ласкарис наголошують на естетичному значенні гри, її впливі на естетичну поведінку – продуктивну, рецептивну, комунікативну. Гра сприяє стимуляції отримання радощів життя (цит. за Славова, 2005, с. 16–17), людина грає, оскільки їй цікаво жити, вона молода й палка та прагне насолоди. Гру пов'язують із творчістю й уявою, вона є одночасно їхнім проявом і засобом утілення.

Теорію «мовної гри» було розроблено австро-англійським філософом Л. Вітгенштейном у середині ХХ століття. У 1953 році опубліковано працю «Філософські дослідження», у якій науковець виклав власну теорію значення. За Л. Вітгенштейном, значення не можна однозначно витлумачити в певній метамовній системі, одразу дати визначення того чи того речення, оскільки існує множинність типів речень: питальні, стверджувальні, наказові тощо. Мовні вирази завжди занурені в контекст їхнього використання. Мова є елементом життя, діяльності людини. Неможливо окремо вивчати структури мови та спосіб їхнього відтворення. Діяльність людини – це її взаємодія в комунікативних ситуаціях з іншою людиною. Значення слова дорівнює його застосуванню в контексті, у комунікативній ситуації, його використанню в мові (Вітгенштейн, 2005, с. 250–258).

Мовні ігри – це певна система комунікації. У такому сенсі саме поняття гри є тотожним загальноприйнятому розумінню гри як явища. Дитина з

кожним роком життя пізнає все більше інформації, назв предметів, загальної та спеціальної лексики. І чим більше дитина дізнається слів, тим більше вона буде «занурена» в мовну гру. Діти вивчають рідну мову за допомогою таких ігор, які Л. Вітгенштейн називає розважальними. Наприклад, існує гра, яка навчає дитину переказувати події, що минули. Спершу дитину навчають називати всі свої іграшки й формулювати питання про ці предмети. Дитина, наприклад, грає з трьома іграшками – м'ячем, палицею та брязкальцем. Надалі дорослий забирає ці предмети й каже «У мене є м'яч, палиця та ...», а дитина продовжує цей ланцюг. Або ж дорослий тільки починає речення «Я маю...», а дитина сама називає всі предмети (Вітгенштейн, 2005, с. 250–258). Існує також модель «мовної гри», яка, окрім того, що вчить дитину переказувати минулі події, ще й розвиває її спостережливість і логіку. Наприклад, у певній місцевості сонце встає та сідає у той самий час і його можна спостерігати з одних і тих самих місць (*сонячний ряд*). Дитина ж має свій розклад дня й у певний час прокидається, снідає, читає (картинки з життя дитини). Увагу дитини звертають на те, що в певний момент її щоденного розкладу сонце розташоване в певному місці (сході – заході). Надалі дитину просять зіставити картинки, на яких змальовано її певну дію, із картинками сонячного ряду – тобто картинками, на яких зображено сонце. У такий спосіб дитина хронологічно усвідомлює послідовність своїх дій упродовж дня, а разом із тим розуміє природні явища, стає спостережливою та мислить логічно. Такий вид ігор визначено ідеальними в плані розвитку мови й мислення. Мовна гра є цільним утворенням мови та дій, із якими вона пов'язана (Белехова & Цапів, 2019).

Теорія «мовних ігор» знайшла свою подальшу розбудову, зокрема, у кванторних іграх «вивчення світу» (Хинтикка, 1980). За допомогою мовних ігор можна черпати інформацію про світ, закодовану в першочерговому судженні, що за такого підходу корелює з трансцендентальними теоріями І. Канта. Наприклад, ходи гравця можна назвати термінами «пошук» і «знаходження»/«отримання». Існують умови, за яких можлива реалізація гри.

По-перше, область пошуку має бути точно/умовно визначеною; по-друге, повинні існувати методи, які дозволяють установити, коли дійсно знайдено об'єкт пошуку (Хинтикка, 1980, с. 259–260). Не менш важливим є усвідомлення виграшної стратегії гри або можливість вибору різних стратегій (Хинтикка, 1980, с. 273). Для нескінченної області гри існує безліч «чистих» стратегій, які обирають гравці. Наявність гравця та його супротивників передбачає реалізацію двох протилежних стратегій (стратегії–контрстратегії).

Теорія ігор знайшла своє застосування й у прикладних науках, як-от математиці та економіці. Теорія ігор досліджує за допомогою математичних моделей різноманітні стратегічні ігри, де учасники мають прямо протилежні завдання й досягають своєї мети різними шляхами. Завданням теорії є усвідомити, яка з можливих стратегій пошуку є найефективнішою, оскільки існує безліч завдань і можливостей їх вирішення. Один гравець не має повної інформації про стратегію та наміри противника (Кондаков, 1975, с. 592).

У руслі вивчення гри як психологічного феномену зазначено, що в ігровій діяльності дітей реальні й казкові сюжети переплітаються, утім, різні за віком діти вкладають в один сюжет різний зміст. Для дошкільників притаманним є повторювати дії, слова, рахівнички, пісні під час гри. Більш старші діти надають перевагу рольовим соціальним іграм, як-от «у лікаря» або «у шофера» (Павелків & Цигипало, 2008, с. 159; Савчин & Василенко, 2005). За останнє десятиріччя усвідомлення значущості гри в житті й розвитку дитини еволюціонувало від суто дидактичного (діти грають самі і з власної ініціативи) до розуміння гри як форми пізнання світу. За допомогою гри під керівництвом дорослого дитина пізнає себе, робить перші кроки у формуванні стосунків з іншими, усвідомлює, моделює, скеровує власні дії та хід самої гри. Науковці виділяють такі найпопулярніші види ігор для дітей: ігри-драматизації, будівельні ігри, дидактичні ігри й ігри за правилами (Павелків & Цигипало, 2008, с. 162–170).

У літературознавстві принцип гри, ігрової діяльності витлумачують як один із мотивів, що спонукає дитину до прочитання художнього твору.

Літературна рецепція надає можливість дитині відчувати себе в ролі персонажа твору, збагнути його, перевтілитись у нього, так само як і під час рольової гри – «приміряти» на себе іншу роль, зрозуміти, як це, і *задовольнити свою допитливість*. Ігрове ставлення дитини до дійсності детермінує її ігрове сприйняття літератури (Appleyard, 2005; Chrzanowska-Kluczevska, 2004).

Другий підхід літературознавців до взаємозв'язку гри з художнім твором – це вивчення гри з позиції її ролі в художній комунікації між автором і читачем. Гра проєктується в текст та існує в межах тексту. Ігрове начало в художньому творі вможлиблює «споглядання» як особливе бачення світу (Тодоров, 2006).

У такому сенсі гра усвідомлюється як певна система правил, яких дитина дотримується за власним бажанням в умовному середовищі й просторово-часових межах, натомість *ігрове* пов'язують як із поведінкою, так і з навичками духу, з особливим баченням реальності, незвичайним світосприйняттям (Gates, Steffel, & Molson, 2013).

Художні тексти для дітей спрямовані та написані для дитячої аудиторії, тобто в них завжди є присутнім абстрактний читач. «Абстрактний читач» є одним із ключових понять наратології та є передбачуваним, припустимим адресатом, для якого, власне, викладено твір. Автор ураховує його мовні коди, ідеологічні норми, естетичні вподобання, для того щоб читач міг зрозуміти художній твір (Шмид, 2003, с. 60). «Абстрактний читач» – це образ реципієнта, про якого конкретний автор думав, якого мав на увазі, це образ ідеального реципієнта. Більшість казок та оповідань для дітей були створені для конкретної дитини або групи дітей. Інформацію про абстрактного читача, ким він є, можна реконструювати тільки з позатекстової інформації. Як правило, сам автор у коментарях, інтерв'ю, передмові до твору зазначає, що твір було написано саме для певної дитини.

Наприклад, О. Мілн визнав, що створив пригоди про кумедного ведмедя Вінні Пуха для свого власного сина – Крістофера Роббіна Мілна. Д. Баррі, хоч і не мав власних дітей, проте виховував трьох малюків своїх друзів. Для

дівчинки, яка була його прийомною дочкою, Д. Баррі створив свої відомі в усьому світі казки «Пітер Пен у Кенсінгському саду» та «Пітер Пен і Венді»; Д. Раскін написав казку «Король Золотої ріки» для маленької дівчинки, яка через певний час стала його дружиною (Аникин, 1986, с. 225–226; Будур, Иванова, Николаева, & Чеснокова, 1998, с. 223–228, 230–231).

У нашому дослідженні спираємось на філософське й психологічне тлумачення гри, а також на вивчення ігрового принципу в художніх текстах для дітей із позиції літературознавства та вважаємо, що гра й ігрове начало є підґрунтям поетики наративу художніх текстів для дітей. Гра є основою казкового/фантастичного як художнього явища. Завдяки ігровому принципу дитина вбачає власну уяву в художньому тексті. Науковці зазначають «магічне» мислення та світосприйняття дитини, у неї переважає ігрова рефлексія, анімізм, ірраціональне, «наївне» сприйняття художнього тексту – звідси така зацікавленість художньою фантазією. Художні тексти для дітей часто поєднують у собі елементи знайомого дитині навколишнього світу та світу фантазії. Читацький досвід дитини будується на художніх текстах. Фантастичне є способом образного моделювання й будови «іншої дійсності», «паралельного всесвіту», свого роду «симулякру» дійсності (Белехова & Цапів, 2019).

Ігри й наратив мають багато спільного (Skolnik, 2014), художній наратив для дітей стає свого роду точкою перетину, у якій розмиваються кордони між ігровим і наративним, що сприяє активації наративної імерсії в читача-дитини (Ryan, 2001). У своїй науковій роботі, присвяченій іграм і наративам “Narrative, Games and Theory”, Я. Саймонс (Simons, 2007) виділяє низку спільних ознак, характерних для ігор та наративів як певним чином змодельованих історій. Ми узагальнюємо доробок науковця й на його основі виводимо власні критерії, що слугують на користь спільної природи ігрової діяльності загалом та ігрового моделювання художнього наративу для дітей зокрема. Отримані результати ми також репрезентуємо в рисунку 2.5 (за окремими спільними складниками). Ігри постають видом соціальної

активності дітей, мають чітко окреслені правила й алгоритми ігрового процесу.



Рис. 2.5. Спільність дитячих ігор і художніх наративів для дітей

- Дитячі ігри й художні наративи для дітей імітують реальність, по-своєму моделюють ситуації, розподіляють ролі учасників;
- Дитячі ігри та художні наративи для дітей створюють інакшу/альтернативну/вторинну реальність, яка «оживає» саме тоді, коли дитина до неї долучається, починає грати/сприймати/читати/усвідомлювати;
- Дитячі ігри й художні наративи для дітей мають ефект «повного занурення» у вигаданий ігровий або художній світ. Діти грають в

ігри та сприймають історії, наче вони відбуваються тут і зараз. Побудова художніх наративів для дітей за ігровою моделлю вможливорює поринання/імерсію читача-дитини в художній світ, наче у віртуальну реальність;

- Дитячі ігри та художні наративи для дітей здатні викликати в них відчуття зацікавленості, допитливості, азарту, бажання дізнатись, що буде далі;
- Інвентор ігор та автор/наратор художнього наративу для дітей моделюють усе за власним бажанням. Створюються правила, за якими грають гравці, художній світ оздоблений тими елементами, яких забажає наратор. Тобто завжди існує координатор, модератор ігрової діяльності й художньої ігрової оповіді.

Дитячі ігри та художні наративи для дітей створюють світ, який дитина сприймає наче цілком реальний. Наратив, побудований за принципом гри, має переваги занурити читача-дитину в художній світ, поглинути його/її увагу. Як тільки переривається відчуття реальності подій, гра перестає бути цікавою, а художній наратив залишається в тексті.

У нашому дослідженні вважаємо, що побудова/розгортання наративу за певною ігровою моделлю активує в дитини знання, емоції, почуття, пов'язані з ігровою діяльністю на майданчику, у парку атракціонів, у дитячій кімнаті. Ігри не вимагають додаткової підготовки, широких енциклопедичних знань, а радше спрямовані на активацію позитивних емоцій у дитини, стимулюють її допитливість, занурюють у світ пригод, викликають бажання розважитись, знайти відповіді на запитання, розгадати головоломку тощо. Маніпулювання (певне розташування) наративних епізодів дозволяє створити ігрову модельну конфігурацію художнього наративу. Саме ігрове конструювання наративу є чинником, що зацікавлює дитину прочитати художній текст і сприяє стимулюванню наративної імерсії.

2.3. Методика поетико-нараторологічного аналізу художніх текстів для дітей

Продемонструємо покрокову імплементацію розробленої нами методики поетико-нараторологічного аналізу художніх текстів для дітей на прикладі літературної казки австралійської письменниці М. Гіббс (Gibbs, 1918/2010) “*Snugglepote and Cuddlepate*” («Снагглот та Каддлпай» (тут і далі переклад наш – А.Ц.), яку в контексті нашого дослідження витлумачено як художній (казковий) етнонартив.

У роботі **художній етнонартив** для дітей визначаємо як історію про події в художньому світі, що конструюється за допомогою вербальних і невербальних засобів нарації, домінантною властивістю якого є міфопоетика австралійської автохтонної культури, а всі будівельні наративні елементи мають етноспецифічне забарвлення/компонент. Сюжет історії є результатом розгортання етноархетипів австралійської лінгвокультури (імплицитних ознак, вилучених з етноархетипів/етнореалій/міфологем); анімалістичні та флористичні персонажі казкового етнонартиву – коали, вомбати, посуми, суцвіття евкалипту – є етноперсонажами, що відбивають етнореалії австралійської флори й фауни. Художній час і простір казкових етнонартивів, тобто хронотоп, який у контексті нашої роботи постає як етнохронотоп, утілює етнореалії австралійської лінгвокультури та є унікальним за відсутності його аналогів у казках інших лінгвокультур (Цапів, 2019d). Нарация є способом творчого конструювання художнього наративу, що включає розташування композиційно-сюжетних блоків, сегментацію тексту на наративні епізоди. Відтак, модель нарації постає лінгвокогнітивним утворенням, вписаним у наративну структуру художнього етнонартиву для дітей, яку можна реконструювати (за окремими елементами-складниками) та сконструювати у вигляді абстрактної схеми (моделі).

Перший, рефлексивний, етап поетико-нараторологічного аналізу художнього етнонартиву охоплює загальнонаукові методи аналізування –

метод аналізу й синтезу, і включає декілька кроків: *по-перше*, вивчення широкого (вертикального) контексту створення художнього етнонарративу, а саме відомостей про авторку та всі екстралінгвальні чинники, що вплинули на формування її творчості й створення нею художніх текстів для дітей; *по-друге*, аналізування композиційного аранжування художнього тексту, зокрема сегментація тексту на композиційні блоки та наративні епізоди в межах кожного блоку за допомогою сюжетно-композиційного й текстово-інтерпретативного аналізу.

Отже, першим кроком першого етапу дослідження є здійснення розвідки щодо вертикального контексту створення казкового етнонарративу та відомостей про його авторку.

Розвиток австралійської літературної традиції пов'язано з низкою екстралінгвальних чинників, зокрема історичними передумовами створення Австралії як країни й заселення її територій європейцями. Змішування культур, втрата аборигенними жителями свободи та територій, асиміляція європейських переселенців призвели до нівелювання й майже повного знищення австралійської автохтонної культури (Berndt & Berndt, 1977; Clancy, 2004; Dawson, 2009; Goodwin & Lawsonthe, 1990; Rolls & Johnson, 2011; Wilde, Hooton, & Andrews, 1985).

Становлення австралійської літератури для дітей. Становлення австралійської літератури для дитячої читацької аудиторії відбувалось у площині одночасної взаємодії й опозиції британської літературної традиції та відродження автохтонної австралійської культури (Bradford, 2009, p. 282). Відправною точкою в становленні дитячої літератури в Австралії слугує книга, що побачила австралійський світ у жовтні 1841 року, – “*A Mother’s Offering to Her Children: by a Lady, Long resident in New South Wales*”, авторка якої більше століття залишалась для всіх невідомою. Лише наприкінці ХХ століття найвпливовіша дослідниця дитячої австралійської літератури М. Мур вивчила архіви та всі матеріали й розкрила суспільству таємницю своєї пращурки Шарлотти Аткинсон (Бартон), яка переїхала з Англії до

Австралії в 1827 році і якій судилося стати матір'ю першої австралійської жінки-письменниці (native-born) Луїзи Аткинсон та авторкою першого наративу для дітей, виданого в Австралії. Наратив побудовано у формі діалогу Місіс Савіл (англ. Mrs. Saville) і її чотирьох дітей Клари, Емми, Джуліуса й Люсі (Bradford, 2009; Floyd, 2017; Foster, Finnis, & Maureen, 2005).

Дослідники австралійської казкової літературної традиції нерідко називають процес відродження автохтонної культури процесом переміщення казкових персонажів до австралійського світу бушу, що вможливило розкриття сутності національної ідентичності австралійців (Floyd, 2017, с. 3). Так звана «австралізація» стала мейнстрімом у розвитку літературної традиції Австралії та крок за кроком створила унікальний текстовий світ австралійських казок бушу (Goodwin, 1988; Goodwin & Lawsonthe, 1990; Wilde, Hooton, & Andrews, 1985).

Перші художні тексти для дітей, що з'явилися в Австралії в період з 1870 до 1910 р. і позиціонувалися як *саме австралійські*, можна було легко ідентифікувати за їхньою назвою. Як правило, вона містила «австралійський» складник: “*Australian Fairy Tales*” (Westbury, 1897), “*Australian Wonderland: a Fairy Chain*” (A.A.B. and Helumac, 1899), “*Mr. Bunyip or Mary Somerville’s ramble: an Australian Story for Children*” (Lockeyear, 1891) тощо (Foster, Finnis, & Maureen, 2005). Автори перших творів для дітей намагалися адаптувати відомі їм мотиви й сюжети європейських казок до «ландшафтів» Австралії, хоча літературні критики іноді звинувачували їх у створенні казок з австралійськими персонажами для європейців. Нове покоління авторів, які переселилися до Австралії ще дітьми або вже народилися на австралійській землі й увібрали менталітет австралійського етносу, створювали принципово інші твори, які науковці називають *indigenous* або *authentic* (Bradford, р. 282–302). Однією з автохтонних казок і є пригоди суцвіть евкалиптового дерева Снагглпота та Каддлпая казкового етнонаративу для дітей М. Гіббс “*Snugglepote and Cuddlepote*” (Gibbs, 1918/2010). Аналізований казковий етнонаратив було створено в 1918 році авторкою М. Гіббс, яка в юному віці

переселилась із родиною з Англії до Австралії та все дитинство провела в австралійському буші (Wilde, Hooton, & Andrews, 1985, p.292-293). Саме дитячі спогади надихнули письменницю на створення унікальних персонажів і їхнє втілення в казковий наратив для дитячої читацької аудиторії (Goodwin & Lawsonthe, 1990, p. 48).

Другий крок поетико-нараторологічного аналізування передбачає сегментацію художнього наративу на наративні епізоди та їхнє сюжетно-композиційного аналізування. Метод наративної епізодичної сегментації залучено з метою виокремлення наративних епізодів у художніх текстах для дітей і здійснено з залученням семантичного й сюжетно-композиційного методів аналізування. У дослідженні одиницею аналізу постає наративний епізод, під яким розуміємо окремий автосемантичний текстовий фрагмент. У наративному епізоді відбито певну подію життя персонажа, що припадає на один відрізок часу й відбувається в одному топосі (топофоні), тобто має локально-темпоральну фіксованість. Наративні епізоди корелюють з елементами композиційної сегментації тексту – експозицією, зав’язкою, кульмінацією, спаданням дії та розв’язкою. Наративний епізод відображає подію з життя персонажа й підпорядковується загальній сюжетній лінії.

Казковий етнонаратив “*Snugglepot and Cuddlepie*” ми умовно поділяємо на такі наративні епізоди та представляємо отримані результати у вигляді рисунка, вертикальна будова якого відбиває послідовність їхнього розташування в етнонаративі (рис. 2.6):



Рис. 2.6. Розташування ключових наративних епізодів казкового етнонаративу “*Snugglepote and Cuddlepote*”

На другому, *нараторологічно-інтерпретативному*, етапі в роботі виявляємо головних і другорядних персонажів, а також інтерпретуємо особливості художнього часу й простору художнього етнонаративу.

Персонажами казки постають суцвіття евкалипту (*Gumnut babies*) Snugglepote та Cuddlepote, пухкенькі (...*they grew strong and fat*) малюки, які мирно живуть у своїй домівці – евкалиптовому дереві бушу серед інших дітей-горішків і квітів (*Blossoms and Nut*). Усі персонажі казки – мешканці австралійського бушу, яких у дослідженні кваліфіковано як етноперсонажів: *Mr Kookaburra* (Кукабарра), *Mr Blue-cup* (синя синиця), *Cicadas* (цикади), *Owl* (сова), *Mr Lizard* (ящірка), *Native Bears* (коала), *Mrs Snake* (змія), *Possum* (посум), *Lilly Pilly* (мураха-бульдог), *Banksia man* (плід дерева банксія), *Nuts* (горіхи), *Blossoms* (суцвіття).

Художній простір і час (етнохронотоп).

Часові маркери “*One day...*” (Gibbs, 2010, p. 6), свідчать про розмитість темпоральних меж, що є загалом типовим для художніх текстів жанру казки. У австралійських казках *One day* корелює з часом *Dreaming*, усюдищуцим періодом пізнання своєї історії та усвідомлення власної ідентичності.

Усі без винятку міфи й легенди австралійських аборигенів пов’язані з Дрімтайм, або Дрімінг (Dreamtime or Dreaming) (McKay, 2001), що є системою вірувань і конгломератом знань про створення Духами-пращурами всього живого на землі (Маляренко, 2012; Cowan, 1992). Австралійські аборигени емігрували до Австралії з південної Азії більше ніж 60 000 років тому. Усі історії австралійців про створення світу пов’язані саме з Дрімінг, у якому віддзеркалено всі духовні й фізичні аспекти життя аборигенів. Дрімінг – це найсакральніший і водночас найзагадковіший період у розвитку австралійської культури. Дрімінг є періодом заснування австралійської культури, створення австралійського континенту, його флори й фауни. Йому завдячують своїм життям усі аборигенні племена. Створення всього живого на землі Духами-пращурами (англ. – *Ancestor Spirits*), які повстали з землі або моря, відбито в численних міфах аборигенів Австралії. У міфічних сюжетах розгортаються мотиви заснування світу, появи сонця й місяця, усіх тварин – ему, кенгуру, дінго, коали (Смит, 2008; Rolls & Johnson, 2011, p. 65–66). Поняття Дрімінг означає одночасно минуле, теперішнє та майбутнє австралійців. Обряди ініціації, уплетення вірувань Дрімінг у сюжети міфів, танців, казок здійснюється австралійцями для того, щоб зберегти квант найважливіших знань, передавати наступним поколінням найважливіші ідеї та спогади. Тотемізм аборигенів Австралії – віра в Богів у вигляді тварин і рослин – становить основу специфіки їхнього мислення, світосприйняття. Кожне плем’я називало себе на честь істоти, яка, за його віровченням, створила цей світ. Існували Плем’я Кенгуру, Плем’я Ему, Плем’я Ворона. Аборигени були впевнені, що в часи Дрімінг жили саме тварини, які поводитись як люди, Боги, мали багато містичної та сакральної сили. Кожне з племен Австралії мало своє особливе слово, що номінувало Дрімінг, наприклад, Emu Dreaming, Lizard

Dreaming, Honey Ant Dreaming (Смит, 2008; Dawson, 2009; Flood, 2006; Haase, 2008, с. 83; Rolls & Johnson, 2011; Walsh & Yallop, 2007).

Корінні австралійці усвідомлюють себе не власниками австралійської землі, вони позиціонують себе як частину своєї рідної землі, вони є єдиним цілим, так само як Дрімінг, що одночасно постає структурою суспільства, правилами соціальної поведінки, обрядовими ритуалами, наративами про створення австралійського всесвіту, тобто кожною клітинкою австралійської культури. Дрімінг є тією всюдисущою матерією, що створює точки перетину минулого, теперішнього й майбутнього австралійців. Після того як священні Духи-пращури створили австралійський усесвіт, вони трансформувались у тварин і природні стихії, а тому залишились безсмертними й усюдисущими донині (Floyd, 2017; Foster, Finnis, & Maureen, 2005; Haase, 2008, р. 82-86). Такі уявлення австралійців про свою ідентичність, своє коріння та історію втілено в казкових етнонаративах М. Гіббс як в етноперсонажах, так і в казковому етнохронотопі.

Місцем, де відбуваються пригоди в казковому етнонаративі «*Снагглтон і Каддлтай*», є ліси австралійського бушу, а головні персонажі живуть на евкалиптовому дереві. Енциклопедичні джерела засвідчують, що дерева евкалипту належать до роду дерев, які домінують у деревній флорі Австралії. У казці евкалиптове дерево, домівка головних героїв, постає символом усього бушу – рідного місця австралійського автохтонного населення. Буш (у перекладі *bush* означає «чагарник, зарості») для австралійського корінного населення є символом національної ідентичності, частиною світу Дрімінг, і залишається флористичним символом австралійської лінгвокультури повсякчас (Маляренко, 2012; Flood, 2006, р. 24-26; Rolls & Johnson, 2011, р. 65–66). Дрімінг як такий не має фізичного втілення, натомість буш постає симбіозом вірувань, легенд і флористичним індикатором рідної місцевості для австралійців. Саме тому топосом казкового етнонаративу постає не чарівна країна, не Лондон або Канзас, а саме *буш*.

На третьому, *нараторологічно-конструювальному*, етапі з'ясовуємо тип наратора, нарататора, фокалізатора художнього етнонаративу, виявляємо вербальні й невербальні нараторивні прийоми створення художньої оповіді.

У сучасній науці про природу художнього твору читання розглядається як комунікативний акт між автором і читачем, що здійснюється за допомогою тексту та всіх його комунікативних підсистем (Кухаренко, 1998, с. 8; Крупа, 2005, с. 31; Лотман, 1998; Федулова, 2014, с. 21–24; Norgaard, 2003, р. 14–15, 239–247). Художній твір постає результатом співтворчості письменника й читача. Автор спілкується з читачем твору (своїм сучасником, нащадком), який усвідомлює, інтерпретує, переосмислює твір, спираючись як на власний досвід, так і на естетичний досвід письменника. Художній текст – це комунікативний феномен, своєрідний медіум, що дозволяє здійснювати комунікацію в необмеженому часі й просторі (Колегаєва, 1992, с. 1). У художньому тексті референтний простір постає продуктом діяльності авторської свідомості, суб'єктивною ментальною моделлю дійсності, цілісним мікрокосмом квазіреальності (там само).

За такого підходу автор виступає суб'єктом, який здійснює художню комунікацію та конструює оповідь у такий спосіб, щоб досягти максимального емпатичного впливу на об'єкт/адресата художнього мовлення (Таценко, 2018; Altes, 2014, р. 100–105; Pierce, 1982, р. 108–109). Фактор адресата є магістральним у досягненні взаєморозуміння між учасниками художньої комунікації, оскільки досвід, вік, обізнаність, інтереси й уподобання об'єкта художньої комунікації обов'язково враховуються (Altes, 2014, р. 100–123). Спілкування письменника з читачем здійснюється через художній текст і реалізується в нараторивних сутностях наратора як оповідної інстанції та нарататора як вбудованого в художній текст об'єкта художньої комунікації (Herman, 2009, р. 63–64; Prince, 2003, р. 1–24).

У нашому дослідженні, услід за В. Шмідом, нараторів типологізовано за такими критеріями: учасник подій, що перебуває в дієгезисі, – *дієгетичний наратор*; наратор, що не перебуває всередині подій і веде оповідь як

усюдисуща сутність або споглядач, – *недієгетичний наратор*. За ступенем виявлення в повістунанні ми визначаємо імпліцитного або експліцитного наратора.

Наратор як оповідна інстанція художніх наративів для дітей розпорощується в тексті та стає його невід’ємною, усюдипроникною матерією. Художнім наративам для дітей характерний тип наратора, що постає як усюдисуща й усезнаюча інстанція, здатна сягнути в найпотаємніші думки та бажання персонажів. Саме наратор у тексті обирає епізоди, дає читачеві необхідний доступ до вербалізованих знань щодо теперішніх, минулих або майбутніх у межах художнього часу подій. Більшості художніх наративів для дітей характерний саме недієгетичний наратор, який не є учасником подій і перебуває поза художнім світом. Вибудована фабула, логічність викладу подій, динамічний сюжет та прихована іронія засвідчують раціональність наратора, що є характерним для наративного дискурсу дорослого наратора. Фокалізатор-дитина (точка зору, з якої відбувається нарація) визначає наївне, дещо емоційне сприйняття світу, що корелює з віковими та психологічними особливостями дитини, яка не володіє необхідними знаннями й досвідом, що допомогли би їй пояснити все, що відбувається навколо в художньому світі. Саме дитині властиве сприйняття чарівних подій і казкових персонажів як реальних, хоч і незвичайних істот.

У казковому етнонаративі наратор часто звертається (експліцитне звертання *you*) до свого нарататора, яким виступає дитина (як ідеалізований читач-дитина певного віку). Наратор здійснює комунікацію в площині художнього тексту й надає певні пояснення-коментарі, як-от щодо незвичної зовнішності головних персонажів: “*Here then lived Cuddlepie, side by side with Snugglepot, and they grew strong and fat as you can see them in the pictures*” (Gibbs, 2010, p. 5). Унікальні етноперсонажі вперше з’являються саме на сторінках казки М. Гіббс, яка є авторкою не лише тексту, а й зображень, що ампліфікують, розширюють, екземпліфікують, висвітлюють текстову інформацію або постають засобом маніфестації цілого наративного епізоду.

Аналізований казковий етнонаротив реалізується в мультимодальному тексті, у якому взаємодіють два семіотичні модуси – вербальний та візуальний. У дослідженні стверджуємо, що зображення, маніфестовані на сторінках казкового етнонаротиву, виступають візуальним ресурсом конструювання смислів і реалізації окремих наротивних епізодів. Наротивні епізоди або їхні окремі елементи, як-от персонажі, деталі, художній простір, постають невербальними засобами нарації як творчого конструювання наротиву. У наведеному прикладі на ілюстрації зображено пухкі малята-суцвіття евкалипту. Вербальна дескрипція персонажів мінімальна в тексті, зображення ампліфікують і розширюють вербальну інтродукцію: *Here are the adventures of Snugglepot and Cuddlepie. They were foster brothers...* (Gibbs, 2010, p.5), – яка не містить інформацію про їхній унікальний вигляд. Авторка втілює задум щодо зовнішності етноперсонажів через візуальну маніфестацію (див. рис. 2.7) і в такий спосіб формує цілісний образ, що існує в її творчій уяві, також в уяві читачів казки, які точно знають, як виглядають Снагглот та Каддлпай.



Рис. 2.7. Етноперсонажі казкового етнонаротиву “*Snugglepot and Cuddlepie*” (Gibbs, 2010)

Казковий етнонаротив “*Snugglepot and Cuddlepie*” було створено вже у ХХ столітті, коли розвивалась інфраструктура країни. Казковий буш постає в етнонаротиві досить сучасним, оскільки інкорпорує елементи справжнього австралійського лісу й сучасного міста з його комунікаціями та устроєм. До

прикладу, у буш-світі Снагглюота й Каддлпая є таксопарк (*cabstand*), а на таксі (*cab*) можна пересуватись будь-куди. В етнонаративі таксі має унікальний вигляд, оскільки це не машина зі світу людей, у буш-світі таксі – це кенгуру, а його сумка – це місце для пасажирів (див. рис. 2.8).

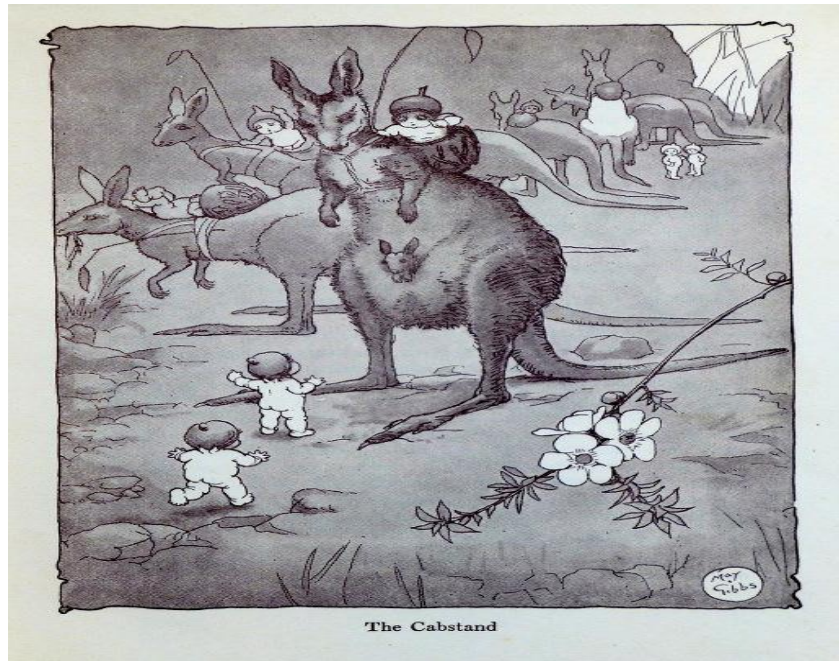


Рис. 2. 8. *The cabstand* казкового бушу
 (“*Snugglepot and Cuddlepie*”, Gibbs, 2010, p. 30)

Вербальний і візуальний засоби нарації створюють єдиний мультимодальний простір, що розкриває специфіку поезики казкового етнонаративу для дітей. У тексті йдеться про *cab* (“*Why, there is a **cabstand**,*” *cried Snugglepot. “Let’s take a **cab** and drive round”*) і не надається деталізації щодо власне формату таксі. Зображення ампліфікують та екземпліфікують унікальний *cabstand* і демонструють унікальність буш-транспортного засобу.

У казковому етнонаративі є магазини (*So they went in and bought two biggest hats in the **shop***), товари секондхенд (*Snugglepot and Cuddlepie bought two little **secondhand houses** from a **wayside shop***) басейн (*the diving **pool***) буш-магістралі (*busy **highway***), вечірки (*Mrs Kookaburra’s dinner **party***); у буш-світі є поліцейські (*...a big Grey Possum on his road...They are **policemen** at night time because they can see in the dark*) та редактори газетних буш-видань (*There,*

*they were surprised to see an **Editor** writing all about them in his **newspaper***). Евкалиптові малюки-горішки мають сучасний буш-устрій дня, вони приймають душ водою з листя дерева (*The Blossom was taking her bath*). Утім, чим ближче евкалиптові малюки до сучасних об'єктів, як-от театру, тим більше вони зливаються зі світом людей і притаманними йому правилами та устроями. Снагглпот та Каддлпай вбираються в костюми й обирають для себе офіційні аксесуари (*So Snugglepot bought that **suit** and a nice **walking stick** also*), хоча у своєму рідному буші герої мали з одягу лише капелюшки та кілька листочків. У казковому наративі створюється опозиція світу бушу і світу Людей.

У наведеному наративному епізоді зображення постає візуальним засобом реалізації наративного прийому «просторового екзофоричного розширення» (див. рис. 2.9), що доповнює уявлення щодо місця подій та учасників святкового заходу, а також апелює до творчої уяви читача й тим самим надає йому простір для фантазії: “*That night, when the moon was up, they danced before the big Bears. (You can only see one in the picture – **the other is higher up**)*” (Gibbs, 2010, p.20).

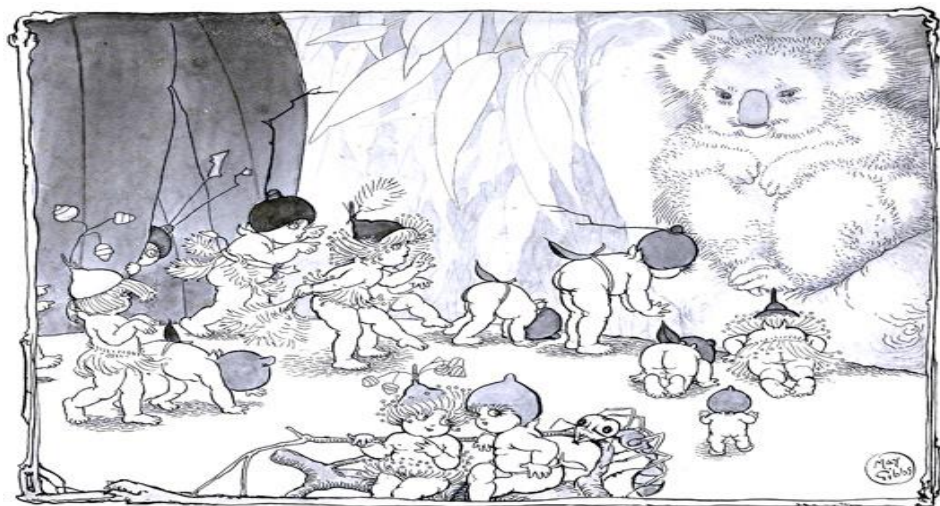


Рис. 2.9. Наративний епізод «Буш-вечірка»
 (“*Snugglepot and Cuddlepie*”, Gibbs, 2010, p. 21)

Зображення (рис. 2.9) і коментар наратора свідчать про те, що читач може вийти за рамки малюнка й створити власну модель казкового

нарративного епізоду. У нарративному епізоді вербальний і візуальний фрагменти доповнюють один одного, мають симетричний інтерсеміотичний зв'язок, проте водночас потребують наявності третього елемента, уяви читача, для створення єдиної голографічної картинки (*You can only see one in the picture – the other is higher up*). Експліцитне звернення до наратора активує нарративну імерсію, сприяє усуненню кордонів між світом художнім і світом реальним, певною мірою робить читача-дитину частиною казкового світу, сприяє його/її інтерактивності (читач-дитина виконує пропозицію наратора та переводить погляд на зображення), апелює до його/її уяви й тим самим занурює в художній світ.

У наступному нарративному епізоді казкового етнонарративу малюки Снагглот і Каддлпай вирушають до магазину за капелюхами:

Snugglepot and Cuddlepie were charmed. “Let us buy two hats for the frogs who helped us,” said Cuddlepie. “They can give them to their wives.”

“Good idea”, agreed Snugglepot. So they went in and bought the two biggest hats in the shop. (You can't see them in the picture – they are in another part of the shop) (Gibbs, 2010, p. 28).



Рис. 2.10. Буш-магазин капелюхів

(*“Snugglepot and Cuddlepie”*, Gibbs, 2010, p. 29)

Зображення займає весь простір сторінки (рис. 2.10) і в нарративному епізоді домінує над вербальним семіотичним модусом. У тексті зображено не

звичайний магазин, у якому на полицях та манекенах розташовані різноманітні капелюхи, а унікальний буш-магазин, розміщений просто неба в затишному лісі. Усі капелюхи майже повністю подібні й нагадують верхівку горіха, демонстраційними стендами виступають невеликі гілки дерев, а дзеркалом – маленьке озеро. У дужках наратор додає коментар щодо локації головних героїв Снагглпота та Каддлпая, зауважуючи, що на малюнку їх не можна знайти, адже вони перебувають в іншій частині магазину (*You can't see them in the picture – they are in another part of the shop*). У наведеному контексті реалізується візуальний наративний прийом «екзофоричного розширення простору», тобто апелювання до об'єктів, які відсутні в самому тексті, проте читач-дитина може легко їх уявити. Такий прийом, по-перше, деталізує й унаочнює явища, про які заявлено (*shop*), а по-друге, відкриває простір для уяви читача. Наратор наче створює лише половину картинки, а другу його частину пропонує відтворити у своїй уяві читачеві, що сприяє активації наративної імерсії, адже апелювано до інтерактивності читача-дитини в конструюванні казкового світу.

Фокалізатором подій, що розгортаються в казковому етнонаративі, є головні персонажі Снагглпот і Каддлпай, які за віком – діти. Точка зору фокалізатора розкривається в наративних епізодах, лінійна послідовність яких вибудовує причинно-наслідковий зв'язок історії. Внутрішня фокалізація передбачає особливе конструювання історії – наратор розповідає про те, що «бачать» і як сприймають події та різні об'єкти головні персонажі.

Вербально вираженими індикаторами точки зору фокалізатора постають питальні конструкції, у семантиці яких опредметнено обмеженість знань і життєвого досвіду персонажів-фокалізаторів, зумовлена їхнім віком:

“Poor Mrs Snake”, said Cuddlepie, “can't you afford anything but grass for your breakfast” (Gibbs, 2010, p. 23) – Каддлпай не усвідомлює, що змія є хижаком і досить небезпечна для таких створінь, малюк спілкується зі змією на близькій відстані й, більше того, висловлює їй свої переживання, що відбито в номінативній одиниці *poor*.

Точка зору внутрішнього фокалізатора – головних персонажів дитячого віку – відображається в емоційно-оцінних і сенсорних лексичних одиницях, які наскрізно в наративних епізодах віддзеркалюють різні ситуації й об’єкти, із якими стикаються Снагглот та Каддлпай: *Now Snugglepote and Cuddlepote were scared all over to hear of these things, so they went often to listen tot he wise Kookaburra* (Gibbs, 2010, p. 6); *Snugglepote and Cuddlepote were glad to be of use. They climbed up gaily into her nest.* (Gibbs, 2010, p. 15); *It was a splendid ride. Snugglepote had hard work to hold on, but was enjoying himself thoroughly* (Gibbs, 2010, p. 32); *Then he found to this joy and he was getting on splendidly* (Gibbs, 2010, p. 35); *This was awkward. Snugglepote and Cuddlepote got redder and redder. They felt so ashamed.* (Gibbs, 2010, p. 38); *Snugglepote was filled with pity for the poor little girl* (Gibbs, 2010, p. 42).

У наративних епізодах точка зору фокалізатора може бути реалізована синхронно через вербальний і невербальний семіотичний модус. До прикладу, крокуючи бушем, герої натрапили на захід із іграми та розвагами, яких досі ніколи не бачили. Враження персонажів відбито в семантиці номінативних одиниць *the first time, anxious: This was the first time Snugglepote had played this game, he had not even seen it, so Cuddlepote was very anxious.* Точка зору фокалізатора, його здивування й стривоженість, також реалізується невербально – через кінесичний код. На зображенні (у нижньому правому кутку) Снагглот стоїть із піднятою догори головою та розведеними в бік руками (див. рис. 2.11.):



Рис. 2.11. Наративний епізод казкового етнонаративу “*Snugglepote and Cuddlepote*” (Gibbs, 2010, p. 34)

Просодичний маркер знак оклику (!) відбиває захоплення, емоційні враження персонажів, їхнє здивування й тривожність: *Snugglepote and Cuddlepote looked about. Such a lot of houses, and people, and streets! It was very bewildering.*

В одному з наративних епізодів Снагглот і Каддлпай потрапляють у магазин із капелюхами. Проте, таке місце видається для них новим і усвідомлюється не як осередок торгівлі, а як місце приємне на вигляд, увішане зеленими атрибутами: *After travelling a very long way through winding passages, they came out into a pretty place all hung in green, with warm sunlight shining through. Snugglepote and Cuddlepote were charmed* (Gibbs, 2010, p. 28).

На четвертому етапі наративного моделювання реконструюємо елементи-складники й конструюємо модель нарації казкового етнонаративу.

Казковий етнонаратив постає двошаровим (двокомпонентним) утворенням, що складається з, власне, самої історії – наративу та способу її творчого конструювання – нарації. У дослідженні вважаємо, що спосіб конструювання казкового наративу відбиває культурну специфіку австралійської лінгвокультури. Казковий етнонаратив будується за певною моделлю, реконструюючи елементи якої, ми створюємо абстрактну схему. Побудова моделі відбувається в декілька етапів, що охоплюють аналізування тексту казки та широкого контексту її створення.

Авторка казки про евкаліптових малюків та її численних сіквелів є представницею австралійської лінгвокультури. М. Гіббс переїхала до континенту ще маленькою й виросла в атмосфері мальовничих ландшафтів бушу. Мей була знайома з міфами про світобудову, віруваннями, традиціями австралійців. Австралійська ментальність, притаманна корінним жителям континенту, є одним із рушійних чинників, що впливає на спосіб побудови художньої оповіді автором. Аналіз сюжетно-композиційної будови казкового етнонаративу “*Snugglepote and Cuddlepote*” засвідчує динамічність сюжету й певну циклічність, що відбивається в повторюваності наративних епізодів як автосемантичних наративних фрагментів тексту, у яких розгортається та

завершується певна подія. Ланцюжок таких подій, реалізованих у наративних епізодах казки, формує загальну сюжетну лінію етнонаративу. Наратив як історія – це пригоди евкаліптових малюків Снагглюта й Каддлпая. Малюки мирно мешкали на дереві, аж поки не почули про існування містичної істоти (Human) і не вирішили відправитись у подорож у пошуках невідомого для них людського створіння. Ініціальний та фінальний наративні епізоди казки перегукуються на початку й наприкінці історії.

Мотив казкового етнонаративу – подорож у пошуках невідомого та повернення додому. Історія, що реалізується в казці, побудована на розгортанні пригод головних персонажів, які крокують стежинами бушу, щоб побачити цікавий для них об'єкт (*Human*). У контексті нашого дослідження вважаємо, що циклічність розташування наративних епізодів, початок і завершення подій у єдиній точці перетину, постає наративною реалізацією імпліцитних ознак, вилучених з етнореалії Бумеранг (*Boomerang*) та міфологеми Райдужний Змій (*Rainbow Serpent/Rainbow Snake*).

Бумеранг займав особливе місце в житті аборигенів Австралії. Відомо, що бумеранг є зігнутою палицею, майстерний кидок якої в повітря змушує її зробити круговий рух за еліптичною траєкторією та повернутись назад у руки того, хто здійснив запуск (Rolls & Johnson, 2011, p. 39). Бумеранг передусім був зброєю, керування якою вимагало особливої майстерності, сили, спритності, зосередженості: *As the boomerang is thrown with great force, it requires very great dexterity and quick sight to ward off such an erratic weapon, and affords a fine opportunity for displaying the remarkable activity of the aborigines* (Rolls & Johnson, 2011, p. 77–78). Бумеранг також був важливим атрибутом у розважальних іграх аборигенів. Наприклад, гра, яка імітувала полювання на Ему, – «Tarratt» проходила в такий спосіб: усе плем'я ставало в коло, хтось перевдягався в короборе (*corroboree* – пантоміма з розфарбованим білим обличчям), а хтось тримав палицю, на якій було прив'язано пір'я Ему. Короборе ставав у центр, тримаючи в руках щит і бумеранг, та танцював по колу приблизно 15–20 хвилин, після чого його змінював інший короборе зі своїм

танцем. Якщо хтось із племені сміявся з танця пантоміма – у нього жбурляли бумеранг на знак покарання. Після всіх танців обирали найкращого «ігрока» (Dawson, 2009, р. 84). В аборигенів Австралії існувало кілька видів бумерангів: бумеранги, що повертаються, і ті, що не повертаються, а також іграшкові бумеранги, які діти використовували для ігор. Такі бумеранги були значно легші, із більш округленими кінцями, що дозволяло їм легко здійматись угору.

Етнореалія Бумеранг мала значення зброї (воєнної та для полювання), атрибуту для ігор, а також іграшки, яка була ще більш закругленою й обов'язково поверталась до свого володаря (Dawson, 2009). Уміле володіння технікою бумерангу свідчило про майстерність і зрілість аборигена, благословення його пращурами та судило щасливе життя. Головною ознакою бумеранга є циклічний рух по колу, а найвагомішою – його повернення до власника. Бумеранг рухався за своєю траєкторією, щоб виконати закладене в ньому завдання – принести здобич, розважити глядачів, розвеселити дитину. Бумеранг був частиною життя аборигенів Австралії, невід'ємним атрибутом ритуалів, побуту, ігор і розваг (Berndt & Berndt, 1977, р. 23; Rolls & Johnson, 2011, р. 39-40). Імплицитні смисли, які ми вилучаємо з етнореалії Бумеранг – *циклічність, рух по колу, єдина точка початку та кінця, повернення на ініціальну позицію, гра.*

Як засвідчують міфи й легенди, австралійські аборигени вірили, що всі дороги, усі тропи, які проходять уздовж континенту і які ведуть людей до джерел та їжі, були прокладені Райдужним Змієм. Змій пробирався рівнинною місцевістю крізь дерева й кущі, і там, де він пройшов, залишався слід у вигляді стежини (McKay, 2001, р. 39–41). Такими доріжками згодом змогли подорожувати й племена аборигенів, пробиратись у гущу лісу, добиратись до водоймів і рятуватись від голоду й спраги. Аборигени вірили, що ці стежки сакральні, адже вони були прокладені священним Змієм і завдяки їм можна просуватись по континенту та знаходити їжу й притулок (Flood, 2006, р. 73–74). У казковому етнонаративі по стежинках, що колись були прокладені

міфічним Райдужним Змієм, крокують і головні герої Снагглот та Каддлпай у пошуках невідомої їм людини.

Ланцюжок подій у казковому етнонаративі розгортається саме за принципом циклічного руху по колу: головні герої вирушають із рідного бушу й у фіналі казки повертаються знову додому. Бумерангова подорож має на меті отримання нового досвіду та пригод, що так само втілено й у символіці етнореалії Бумеранг і міфологемі Райдужний Змій.

Лексико-семантичний аналіз уможливив виявлення нараепізодичних маркерів у ключових наративних епізодах художнього тексту. Такі лексичні маркери є стрижневими в розвитку динамічного сюжету казкового етнонаративу й мають семантику *руху, руху по колу, подорожі*: ***crept out of bed and out of the house; Then they began their journey; Then come, they flew; ...was wandering, hastily ...came; Presently he came back with two lovely eggs; ride; they went along and soon became very good friends; They were travelling; Mr. Lizard returned; Without waste of time they all hurried up and the bed of the creek till they came to a deep pool; Mr Frog led the way along a dark passage; Presently they came to a large opening into another cave; Mr Lizard ...dashed up and out of the cave; After travelling a very long way through winding passages; Let's take a cab and drive round; It was a splendid ride; So they got abroad the Cab again and drove on; Let's walk a little way; Cuddlepie scrambled, and pushed, and tore his way through the sticks, and leaves, and ferns till he came to an open space at the foot of a big tree; Cuddlepie followed ...till by and by he came to a little stream; Running after her; Came hurrying ...were running; Walked away through the Bush; They were at last on the road again; They went along; So they went back.***

Виділені нами нараепізодичні маркери руху створюють динамічність подій у сюжетно-композиційній будові казкового етнонаративу та є елементами конструювання гештальтного вихідного знання казки (термін В. А. Кухаренко) (Кухаренко, 2018) – вирушення в пошуках знань може бути як захопливим, так і небезпечним, життя вчить товаришувати з друзями й

протистояти ворогам, буш є рідною домівкою, до якої завжди повертаєшся, пройшовши шлях випробувань і труднощів.

Синтаксичними засобами актуалізації динамічності подій казкового етнонарративу виявляються полісиндетичні конструкції, у яких превалюють дієслова руху, що тим самим створює ефект швидкого розгортання подій: *Then something **dashed in, grabbed her by the legs, dragged her out of the seat, hoisted her over the heads of the people and out of the Picture show, all in a moment, faster than it can be told*** (Gibbs, 2010, p. 60). У наративних епізодах, що належать до кульмінаційної частини казкового етнонарративу, складні полісиндетичні конструкції трапляються частіше, що передає прискорення руху каруселі, коли її швидкість досягає максимуму: *High above Mrs Snake swung the sign of the Gum Inn, and on it sat a Nut painting it, who, seeing what was about to happen, sprang from the sign right upon the neck of Mrs Snakle, and, with arms and legs about her throat, held her fast*. Номінативна одиниця *fast* слугує лексичним засобом експлікації швидкого розгортання подій, миттєвих вчинків і рухів персонажів.

Циклічність і динамічність є основою аранжування сюжету й композиції австралійських художніх етнонарративів для дітей. Знання про циклічний рух, його значущість у житті аборигенного населення неодноразово віддзеркалювались у міфах і легендах Австралії та втілювались у міфологічному образі Райдужного Змія, рух по колу бумеранга мав особливу значущість для австралійців, що знайшло свою імплементацію в конструюванні наративів для дитячої читацької аудиторії. Дитячою грою-розвагою, що активує у свідомості дитини знання про циклічний рух, розвагу, забавку, є карусель, ігровий принцип якої відбиває уявлення про рух по колу, що супроводжується веселощами та забавою. Семантика циклічного руху лежить в основі ігрової моделі Карусель, за якою побудовано казковий етнонарратив. Аранжування сюжетно-композиційних блоків у моделі нарації Карусель передбачає циклічний повтор дій та епізодів із життя головних персонажів (див. рис. 2.12).

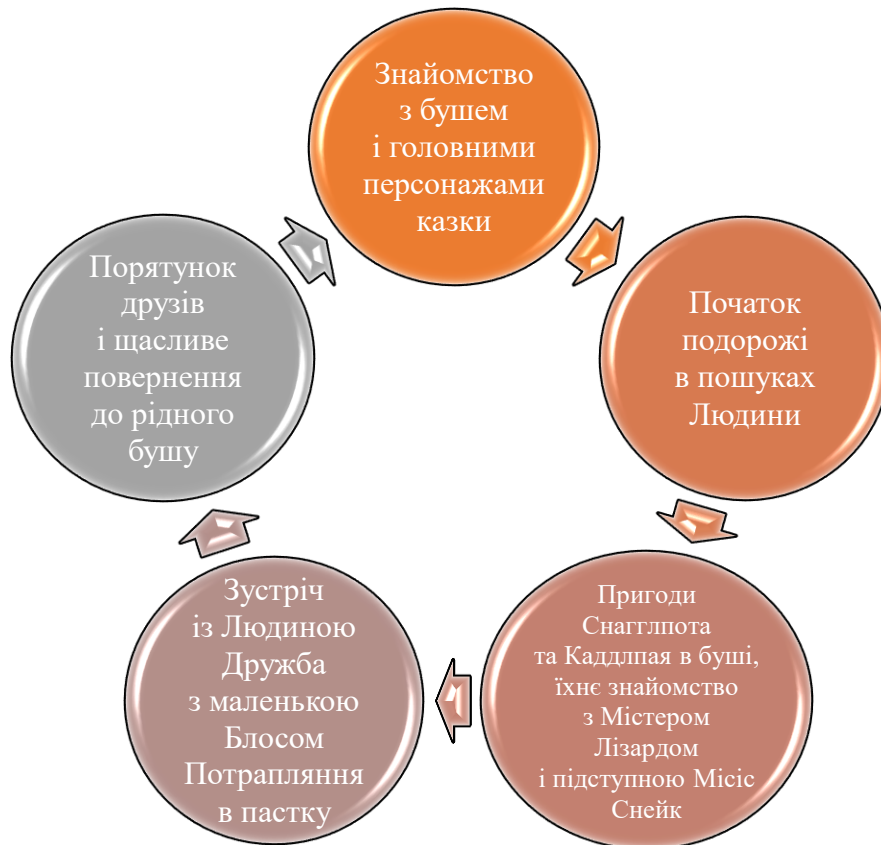


Рис. 2.12. Циклічне розгортання подій у казковому етнонаративі
 “*Snugglepota and Cuddlepia*” за моделлю *Карусель*

Головним мотивом казкового етнонаративу є пошук Людини як «чужої», невідомої мешканцям бушу істоти. Пригоди Снагглпота та Каддлпая повторюються наче по колу, вони потрапляють у пастки й знаходять порятунок, потрапляють у труднощі – і знову знаходять рішення. Циклічність подій також проявляється в зав’язці (перебування в буші) та розв’язці казки (повернення після всіх пригод знову до бушу), де місце проживання персонажів є точкою початку й водночас точкою завершення пригод. Циклічний рух опредметнено в дієсловах руху, що повторюються наскрізно в усіх ключових епізодах казки.

Висновки до розділу 2

1. Модель нарації художніх текстів для дітей постає лінгвокогнітивним конструктором, що будується з основних елементів наративу, відповідає

конфігурації розташування наративних епізодів і слугує інтерпретативним інструментом для усвідомлення лінгвокогнітивної, лінгвокультурної та мультимодальної природи наративу. Конструювання наративу за ігровою моделлю сприяє активації наративної імерсії читача-дитини. Модель нарації відповідає типовому паттерну побудови художніх текстів для дітей і охоплює всі будівельні елементи наративу й способи творчого конструювання їх у тексті.

2. Художній етнонаратив для дітей є особливим наративом, у якому історія (наратив) і спосіб її творчого конструювання (нарація) насамперед пов'язані з етнореаліями, етноархетипами, міфологемами австралійської лінгвокультури. У такий спосіб кожен наративний елемент історії, зокрема персонажі, художній час і простір, наратор і фокалізатор, а також спосіб нарації за моделлю *Карусель* стають наративним утіленням імпліцитних смислів, вилучених із етнореалій, міфологем та етноархетипів. У дослідженні статус казкового етнонаративу належить австралійським художнім наративам, у яких наявні етноперсонажі й етнохронотоп.

3. Таксономія художніх наративів для дітей визначається за двома головними критеріями: за панівним семіотичним модусом, залученим для конструювання (нарації) наративу, і за домінантною моделлю нарації. За першим критерієм виокремлено візуально-вербальні, графічно-вербальні, вербально-візуальні, вербально-графічні й вербальні художні наративи для дітей. За домінантною моделлю нарації визначено такі типи художніх наративів: художній етнонаратив, побудований за моделлю *Карусель*; художній пригодницький наратив за моделлю *Квест*; казковий наратив «догори дригом», художній феміністичний та адинатоновий наратив за моделлю *Криве дзеркало*; художній пазловий наратив за моделлю *Пазл*.

4. Методика поетико-наратологічного аналізування охоплює чотири етапи. **Перший, рефлексивний, етап** включає такі кроки 1) отримання інформаційної довідки щодо контексту створення художнього тексту (країна, автор/авторка, творчий і життєвий шлях, культурно-історична епоха); 2)

інтерпретативно-текстовий та сюжетно-композиційний аналіз для сегментації наративу на наративні епізоди, семантичний аналіз для визначення семантики наративних епізодів і виявлення нараепізодичних маркерів. **Другий, наратологічно-інтерпретативний, етап** спрямовано на виявлення персонажів наративу, визначення художнього часу й простору подій, що розгортаються в наративі. **На третьому, наратологічно-конструювальному, етапі** здійснюється виявлення наратора, нарататора та фокалізатора подій. **На четвертому етапі** наративного моделювання всі виокремлені елементи складаються в певну узагальнену модель, за якою побудовано наратив. На всіх етапах виявлено вербальні і невербальні засоби, залучені для маніфестації художнього наративу, і, відповідно, творення точки зору фокалізатора, персонажних образів, розгортання історії. Отримані результати дозволили визначити засоби творення унікальної поетики наративу художніх текстів для дітей.

Основні положення розділу висвітлено в 5 роботах авторки (Цапів, 2018f, 2019a, 2019b, 2019c, 2019i).

РОЗДІЛ 3

ВЕРБАЛЬНІ ТА НЕВЕРБАЛЬНІ ЗАСОБИ ТВОРЕННЯ ПОЕТИКИ НАРАТИВУ АНГЛІЙСЬКОМОВНИХ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ ДЛЯ ДІТЕЙ

Розділ присвячено виявленню та систематизації наративних прийомів і лінгвостилістичних засобів, виражених вербально й невербально, реалізованих для конструювання художніх наративів для дітей з урахуванням здійсненої типології. Розвідку спрямовано на вивчення поетики мультимодальних художніх наративів і способів їхнього творчого конструювання. Дослідження охоплює засоби творення художнього часу й простору, персонажних образів, точки зору фокалізатора та типу наратора. Вивчено вербальні й невербальні засоби активації наративної імерсії, зокрема творення наративної лакуни, особливої моделі художньої комунікації, конструювання мультимодальних персонажних образів тощо.

3.1. Поетика мультимодальних художніх наративів для дітей

Ілюстровані тексти постають комбінацією вербального тексту та візуальних образів/зображень і, як правило, містять 32 сторінки, на яких розгортається історія (Nodelman, 2005, р. 110–111). Такі тексти адресовані наймолодшій дитячій читацькій аудиторії, оскільки саме візуально-вербальний спосіб конструювання історії забезпечує найкраще розуміння наративу читачем-дитиною, у якого/якої ще недостатньо життєвого досвіду.

У контексті нашого дослідження ми чітко розмежуємо поняття «візуально-вербальні наративи» та «книжки з ілюстраціями/зображеннями», які можуть бути абсолютно різними залежно від країни виробництва чи періоду публікації. Книжки з ілюстраціями зберігають оригінальний текст, проте зображення не несуть повного наративного навантаження, тобто не виступають семіотичним модусом у конструюванні історії. Наприклад,

численні видання казок братів Грімм або Г. К. Андерсена мають велику кількість різноманітних ілюстрацій, зміна яких не впливає на усвідомлення казкової історії загалом. У візуально-вербальних наративах і зображення, і текст створені одним автором (у деяких випадках ілюстратором виступає інша особа, що діє злагоджено з автором тексту й максимально відтворює його задум візуально), а інтерсеміотична взаємодія забезпечує цілісний наратив, у якому не можна відокремити зображення від тексту, не втративши при цьому сутність історії та логічність її розгортання. Відбувається конструювання смислу через різні семіотичні модуси одночасно, а не створюються окремі візуально або вербально реалізовані смисли (Kress & Leeuwen, 2006, p. 177).

У 1985 році В. Д. Т. Мітчел (Mitchell, 1985) оголосив про «пикторіальний поворот», що сприяло стрімкому розвитку досліджень візуальних артефактів на зразок принтів, картин, кінофільмів як зображень, що рухаються. Візуальність, наявна у вербальних наративах, отримала назву **візуальної образності** (англ. – *figuration*), що постає стратегією візуалізації наративних текстів, але все ще залишається продуктом (ефектом) вербалістики (мови) (Herman, Jahn, & Ryan, 2010, p. 803–805). Із погляду семіотики, у візуально-вербальних наративах конструювання історії відбувається завдяки взаємодії іконічних і конвенційних знаків. Зображення постають прямою репрезентацією того, що вони позначають (іконічні знаки), натомість вербальний текст охоплює конвенційні семіотичні знаки, у яких позначуване не має прямого зв'язку з позначеним і є індексальним знаком (Pinar & Guijarro, 2016, p. 94).

Сучасні дослідження з вивчення властивостей візуальних наративів фокусуються на виявленні функцій зображень (ампліфікація, екземпліфікація, розширення, висвітлення), типів взаємозв'язку між зображеннями й текстом (симетричність, підсилення, контрадикторність) і власне семіотичним статусом самого зображення й тексту (іконічні або конвенційні) (Arizpe & Styles, 2016; Mackey, 2011; Nodelman, 1996, 2005; Painter, Martin, & Unsworth, 2012; Pinar & Guijarro, 2016; Salisbury & Styles, 2012; Wells, 1998).

Зображення містять смисли, які передаються через використання певного кольору/кольорової палітри, стилю зображень, насиченості кольорів, вони виконують роль візуального еквівалента художнього порівняння, метафори або постають засобом реалізації категорій інтертекстуальності та інтервізуальності/візуальної інтертекстуальності (Beauvais, 2015b; Doonan, 1996, p. 229). Взаємодія тексту й зображень у візуальних наративах привертала увагу багатьох науковців, дослідження яких насамперед фокусувались на виявленні основних принципів такої взаємодії та визначенні функцій, виконуваних зображеннями (Doonan, 1996; Nodelman, 1988; Sipe, 1998). Візуально-вербальні наративи, у яких історія конструюється за допомогою візуальних і вербальних модусів, у роботах дослідників набули статусу іконічного тексту (Beauvais, 2015; Hallberg, 1982), зображення-тексту (Mitchell, 1985), тексту-синергії (Sipe, 1998), що, власне, пояснює сутність такої взаємодії (Nikolajeva & Scott, 2000, p. 225).

Як правило, візуально-вербальні наративи містять іконічні візуальні образи, а також мають властивість перспективізації, тобто, окрім відомої для читача-дитини інформації, містять і нові елементи. Такими елементами можуть бути типова/незвична зовнішність персонажа, деталі інтер'єру, місце подій тощо.

Завдяки поєднанню різних семіотичних модусів у просторі одного тексту, наративізуються три варіанти історії. Перша історія конструюється вербально (тільки за допомогою тексту), друга – візуально (лише зображення), а третя породжується взаємодією вербального й невербального семіотичних модусів (смысл, створений поєднанням вербального та візуального модусів) (Nodelman, 1988, p. 196). У такий спосіб породжується «синергія», тобто створений двома й більше семіотичними модусами новий єдиний смисл, що стає більш значущим, ніж сума смислів кожного окремо семіотичного модусу (Sipe, 1998, p. 98).

У візуально-вербальних наративах реалізуються категорія інтертекстуальності як взаємодія різних текстів (у випадку з художніми

текстами для дітей ідеться, як правило, про народні й літературні казки) та **інтервізуальності** (візуальної інтертекстуальності як візуальної схожості персонажів, певних артефактів із різних наративів) (Beauvais, 2015b).

Для наймолодшої читацької аудиторії у візуальних наративах першість за заповненням простору сторінки належить саме зображенням. У такий спосіб читачеві-дитині немає необхідності залучати вже набутий досвід, якого, як очевидно, у дитини не достатньо, для усвідомлення історії. Усі деталі, необхідні для конструювання наративу, уже наявні, причому більшість передається саме через візуальний семіотичний модус. Це, з одного боку, симпліфікує сприйняття наративу для дитини, а з іншого, відкриває простір для дитячої уяви, дає змогу додавати нові елементи або переміщати історію в новий простір (наприклад, у власну ігрову кімнату).

В основу наявних теорій щодо інтеракції вербального й візуального складників у художніх текстах для дітей покладено ідею читача-дитини (англ. – *reader-oriented theory*) як центральної фігури, досвід, базові знання та очікування якої є головними в декодуванні історії (Culler, 1975; Iser, 1974). У річищі такого підходу науковці вважають, що для усвідомлення наративу, сконструйованого візуальними й вербальними семіотичними модусами, читач-дитина повинен/повинна вже мати певну літературну обізнаність (компетентність), базові знання мови та культури для того, щоб адекватно усвідомити наратив. Дещо інакший погляд пропонує герменевтична теорія (Sell, 2002), згідно з якою читач сприймає інформацію загалом, а вже згодом звертає увагу на деталі й у такий спосіб повторює свої дії знову та знову, окреслюючи «нескінченне герменевтичне коло» (Pinar & Guijarro, 2016, p. 96). Коли читач-дитина вперше знайомиться з візуально-вербальним наративом, він/вона може спочатку сфокусуватись на візуальному конструюванні історії, тобто на зображеннях, їхній кольоровій палітрі, стилі, яскравості, тоді як за повторного гортання тексту її увагу приверне вербальний складник історії та нові, раніше не помічені деталі, що містяться в зображенні.

Наративи, що передовсім розгортаються у візуально-вербальній площині, мають унікальну властивість створювати «простір для читацької уяви» (англ. – *readerly gap*), що постає умовною уявною щілиною, схованою між тим, що слова «кажуть», і тим, що зображення демонструють (Booth, 1983, р. 112, 121–122; Currie, 1998, р. 22–23; Salisbury & Styles, 2012, р. 75). Візуально-вербально сконструйовані наративи значно легше сприймаються саме дітьми, для яких є природнім абсолютно вільно й нестандартно декодувати смисли, адже вербальна інформація досить стисла та симпліфікована, зображення ж, навпаки, відкривають широкі обрії для активації дитячої фантазії, уяви, вони позбавляють дитину відчуття того, що вона знає менше, аніж дорослі (Arizpe & Styles, 2016). Саме властивість створювати «простір для читацької уяви» є стрижневою вбудованою сутністю в наративах, для конструювання яких залучено вербальний і невербальний модуси, оскільки відбувається усвідомлення смислів, по-перше, маніфестованих вербально, по-друге, утілених візуально через зображення, та, по-третє, смислів, які імпліковані між вербально й невербально експлікованою інформацією (Beauvais, 2005; Salisbury & Styles, 2012, р. 75). Такий «простір» активує дитячу допитливість, тому що саме діти є значно креативнішими та водночас найменш досвідченими читачами наративів такого типу (Booth, 1983, р. 248). У контексті нашого дослідження такий «простір для дитячої читацької уяви» тлумачимо як «наративну лакуну» (*narrative readerly gap*), що стає імерсивним тригером та одним із засобів творення поетики візуально-вербальних, вербально-візуальних, графічно-вербальних і вербально-графічних наративів.

Візуально-вербально сконструйовані наративи є потужним інструментом для соціалізації дитини, створюючи наявні й приховані ідеологічні смисли про родинні та загальнолюдські цінності, вони також розвивають, навчають, розважають дитину (Painter, Martin, & Unsworth, 2012, р. 1). І цьому сприяє справжня синергія різних модальностей у межах одного мультимодального тексту. Звісно, візуальна модальність та алгоритм її

усвідомлення, принципи, закономірності стали частиною досліджень як мультимодалістики в цілому (див. наприклад Kress & Leeuwen, 2006), так і основою для інтерпретації особливо сконструйованих візуальних та візуально-вербальних наративів, для дітей зокрема (Nikolajeva & Scott, 2000; Nodelman, 1996, 2005; Painter, Martin, & Unsworth, 2012; Salisbury & Styles, 2012; Sipe, 1998; Sipe & Pantaleo, 2008). Зображення й усі невербальні семіотичні модуси загалом у контексті наратологічного аналізу вможливають розкриття механізмів творення таких наративних сутностей, як точка зору фокалізатора, конструювання художнього часу й простору, персонажних образів, текстової тональності (особливо приділяючи увагу кольоровій палітрі, яка часто домінує над вербально створеними смислами), а також емоційного резонансу (Воробйова, 2005).

Текст постає мультимодальним двох-, трьох- або чотирьохвимірним семіотичним утворенням (англ. – *multimodal semiotic entity*), що можна порівняти з 3D-моделлю об'єктів (Kress, 2012, р. 36). Взаємодія семіотичних модусів у просторі одного тексту створює його цілісність і зв'язність, а саме внутрішню когезію/зчепленість між його частинами та його зовнішню смислову єдність з елементами його оточення (вертикальним контекстом) (Halliday, 1976). Гармонійність поєднання вербальних і візуальних семіотичних модусів для конструювання наративу забезпечується модальною сумісністю (англ. – *modal affordance*) як інтерсеміотичною кореляцією різних модусів (Макарук, 2019, с. 112–113; Kress, 2012, р. 38).

Проілюструємо взаємодію наративних прийомів, виражених вербально-візуально (тип, колір, розмір шрифту) та візуально (ілюстрації/портрети персонажів, колір малюнка й фону сторінки), використання простору сторінки та розташування тексту й ілюстрації за параметрами розміру, позиції (відцентрована, верх/низ, правий/лівий кут), графічних знаків (стрілки) на матеріалі художніх текстів для дітей, кваліфікованих як візуально-вербальні наративи, “*Fantastically Great Women Who Changed the World*”, де авторкою тексту та ілюстрацій є британська письменниця К. Панхерст. Ілюстрована

книга містить тринадцять історій жінок, які досягли блискучих результатів у житті, зокрема Коко Шанель, Фріди Кало, Джейн Остін, Анни Франк, Марії Кюрі та ін. (Pankhurst, 2016).

На просторі однієї сторінки створено мультимодальну наративну поліфонію, що проявляється у взаємодії різних типів нараторів та фокалізаторів, конвергенції вербальних і невербальних способів конструювання історії, розмитості часово-просторових меж, що створюється різним часом нарації та наратованих подій, їхнім дистанціюванням і злиттям у певних епізодах. Поєднання вербальних та візуальних семіотичних модусів створює єдиний мультимодальний світ наративу, адресованого дитячій читацькій аудиторії.

Спершу звернемось до паратексту (частини тексту, яка його супроводжує, як-от обкладинка, передмова, інформація про автора або про зміст книги, розміщена на звороті), а саме обкладинки, що містить вербальні й невербальні семіотичні модуси для створення наративного смислу (див. рис. 3.1).

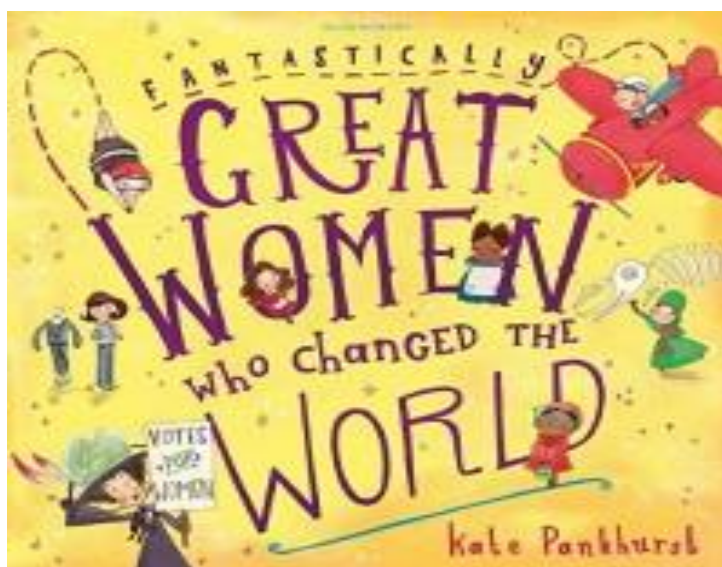


Рис. 3.1. Обкладинка книги “*Fantastically Great Women who Changed the World*” (Pankhurst, 2016)

Палітурка виконана в жовтих тонах і легких відтінках помаранчевого, що є фоном для назви книги, маніфестованої різними за розміром та шрифтом

літерами, виконаними фіолетовим кольором. Жовтий колір має позитивну символіку сонячного світла (Тресиддер, 1999, с. 96; Бидерман, 1996, с. 86), а фіолетовий є кольоровим символом мрій і фантазій, який часто обирають для себе діти як один із найулюбленіших (Базыма, 2005, с. 34–35). На обкладинці також зображені головні героїні наративів у тематичному одязі та з предметами, безпосередньо пов'язаними з їхніми діяльністю й досягненнями. До прикладу, Гертруда Едерлі, відома плавчиня, наче пірнає у воду, візуально відтворену літерою «W» (див. рис. 3.2), що також символізує її занурення у воду та вихід із води на вершину перемоги.



Рис. 3.2. Умовне графічне відтворення занурення та вистрибування з води

Персонаж Анни Франк ніби катається на гойдалці, символічно вміщеної в літеру **O**. Анна тримає в руках свій щоденник і ручку, її очі мрійно дивляться вгору, а жести відтворюють її задумливість під час написання щоденника, якому судилось побачити світ і стати справжньою сенсацією (див. рис. 3.3). Літера **O** візуально створює образ замкненого кола, що означає також певну відмежованість від навколишнього світу. Саме так жила Анна та її сім'я – ізольовано й ховаючись від нацистів під час війни.



Рис. 3.3. Фрагмент обкладинки книги зі збільшенням зображення портрету Анни Франк (*“Fantastically Great Women who Changed the World”*, (Pankhurst, 2016)

Шрифт, як графічний малюнок накреслення літер, має смислоформувальний потенціал, реалізований у кожному конкретному контексті (Nørgaard, 2010, p. 116). У наведеному фрагменті створюється комплексна мультимодальна взаємодія кольору й словесного оформлення. Жирним шрифтом виділено слова **GREAT WOMEN**, що візуально фокусує увагу саме на видатних *героїнях*-жінках, про яких ітиметься в тексті. Такі лексичні одиниці в заголовку мають значну семантичну значущість, оскільки є відправною точкою (за В. А. Кухаренко – воронкою, вузький край якої направлено на заголовок) (Кухаренко, 2018, с. 129) у формуванні гештальтного концепту всього тексту, тобто образу цілого, змодельованого з частин. У кожному наративному епізоді гештальтний концепт нарощує семантичну щільність і після прочитання всього тексту в читача-дитини формується загальне враження й виводиться смисл усього тексту, у наративних епізодах якого розгортаються історії про видатних жінок, заявлених у заголовку книги.

Одним із наративів про відомих жінок, репрезентованих у тексті, стала історія англійської письменниці Джейн Остін (див. рис. 3.4).



Рис. 3.4. Історія Джейн Остін (“*Fantastically Great Women who Changed the World*”, Pankhurst, 2016, p. 4–5)

Графологічна організація тексту на наведеній сторінці книги створюється за такими параметрами: нахил шрифту кожного й окремих слів (slope), використання простору сторінки (стандартизоване або хаотичне) (layout), граматично правильне та неправильне написання за допомогою великих і маленьких літер шрифту слів, що створює їхнє висунення (saliense) (Kress & Leeuwen, 2006, p. 175–175; Nørgaard, 2010, p. 117).

Простір сторінки. По всій сторінці наявне хаотичне розташування наративних епізодів, кожен із яких знаходиться в закритому просторі геометричної фігури, малюнка або на вільному просторі сторінки й вирізняється окремим типом наратора та фокалізатора. У лівій частині сторінки за напрямом верх-низ маніфестовані чотири епізоди, повісткування яких здійснює недієгетичний наратор, що знайомить читача-дитину з основними моментами життя й творчості Джейн Остін. Нарачія починається з риторичного запитання, графічно оформленого капіталізованими літерами WHO WROTE THESE WONDERFUL BOOKS?, що створює навмисне висунення запитання (saliense) та апелює до наратора (дитини) і спонукає його до зацікавленості – потреби дізнатись не тільки ім'я авторки книг (воно написано на сторінці), а радше познайомитись з її історією. Кожен епізод розташований у просторі книжної шафи. Пустота на сторінці (місце, навмисне не зайняте ані текстом, ані малюнком) також має смисл, який наратор прагне реалізувати в наративі (Kress & Leeuwen, 2006; Nørgaard, 2010; Painter, Martin, & Unsworth, 2012). Книжки й предмети на полицях розташовані по краях, тоді як в середині у вільному просторі розміщена текстова інформація, яка ніби заповнює пустоту, спричинену недостатніми знаннями про історію Джейн (див. рис. 3.5). Проте текст не без останку заповнює пустий простір, що створює натяк на існування ще великої кількості інформації, яку читач може самостійно здобути й тим самим заповнити прогалини.



Рис. 3.5. Фрагмент сторінки з книги (*“Fantastically Great Women who Changed the World”* Pankhurst, 2016, p. 4)

Кожна полиця розкриває свою сторінку творчого життя Джейн Остін:
Shhhh! When her first book was published, British writer Jane Austen couldn't tell anyone she was the author! In 1811 people thought it wasn't right for a woman to have a job, no matter how talented they were (Полиця № 2). Ономатопеїчне поєднання літер *Shhhh* створює ефект таємниці, чогось такого, що не можна вимовляти уголос. Аудіальний образ тиші створює додатковий смисл до вербально маніфестованої нарації. У такий спосіб наратор апелює до зацікавленості читача-дитини, оскільки дітям дуже подобаються таємниці.

The books Jane wrote were SO heartbreaking, romantic and thrilling that they are still enjoyed two hundred years later. They are some of the best stories ever created (Полиця 3). Капіталізація прислівника *SO* створює подвійне підсилення значення епітетів *heartbreaking, romantic and thrilling*, що акцентує увагу на неймовірності творів Джейн Остін.

Остання полиця містить такий вербально маніфестований фрагмент:

MEET SOME OF **JANE'S**

HEROINES, HEROES

AND VILLAINS

У наведеному прикладі наявне використання капіталізації літер і візуальне висунення одного слова (**HEROINS**), що здійснюється завдяки використанню інтенсивності кольору й більшого розміру шрифту. Художні тексти Джейн Остін вирізняються саме витонченими жіночими персонажами, які протистоять патріархальному устрою суспільства, як і, власне, сама авторка.

Читач-дитина спершу ознайомлюється, як правило, з епізодами, розміщеними в лівій частині сторінки, що корелює з типовим прочитанням будь-якого тексту. Утім, хаотична розпорошеність епізодів по всьому простору сторінки створює єдиний кумулятивний за структурою та гештальтний за вихідним знанням (Колесова, 2012; Кухаренко, 2018; Лакофф, 1981) персонажний образ Джейн Остін, тому різні елементи (візуально й вербально експліковані) можуть бути прочитані також і в довільній послідовності.

Усю решту простору сторінки сфокусовано на персоналії Джейн Остін, що постає фокалізатором наративних епізодів. Портрет самої Джейн, яка сидить за столом, у руках тримає перо, що неквапливо біжить по аркушу, слугує фігурою висунення у створенні її візуального образу. Такий наративний прийом надає читачеві-дитині одразу декілька інформаційних меседжів: Джейн була гарна вродою, мала романтичний образ, а розмірковувала над створенням своїх романів, невимушено тримаючи підборіддя. Хаотичне розташування портретів персонажів творів Джейн над її головою та розміщені поруч сегменти з їхніми короткими характеристиками слугують наративним прийомом **творення точки зору фокалізатора**. Персонажі – це ніби думки авторки, її ідеї, які спонтанно виникали в уяві та згодом утілювались у словесній тканині художніх текстів. Мовлення персонажів і їхню коротку дескрипцію маніфестовано в теперішньому часі Present Simple, що створює ефект присутності авторки в часі тут і зараз, одночасно з читачем-дитиною: *How romantic! (Decides to help her friends and family find the right husband, but*

discovers she has a lot to learn about life and love) (Персонаж Емма); *Why won't you marry me? (Dashingly handsome and wealthy. Changes his snooty ways to win Elizabeth Bennet's heart)* (Персонаж Містер Дарсі) (див. рис. 3.6).



Рис. 3.6. Персонаж Містер Дарсі (*“Fantastically Great Women who Changed the World”* Pankhurst, 2016, p. 4)

До галузі невербальної семіотики належать, серед іншого, окулесика (наука, що вивчає мову очей, погляд) і кінесика (жестові рухи), надбання яких ми залуцаємо для інтерпретативного аналізування візуального образу Джейн. Портрет Джейн до деталей відтворює характер її епохи й натуру авторки, що натхненно створювала художні твори. Джейн одягнена в сукню з завищеною талією, її волосся охайно розподілено на прямий проділ і покрито чіпком, що було модно й пристойно для дівчат наприкінці XVIII – початку XIX століття. Візуально на ілюстрації вік Джейн, як і вік інших героїнь наративів, наближений до досить юного. Такий наративний прийом значно зближує читача-дитину й персонажа наративу, що цілком відповідає очікуванням читача-дитини.

У нижньому правому кутку візуальний образ листа, графічна форма тексту, шрифт літер, що імітує почерк Джейн, створюють образ особистих спогадів авторки про її нещасливе кохання (див. рис. 3.4). Наративний

флешбек, маніфестований дієсловами минулого часу, стає останнім акордом, що повертає читача зі світу Джей Остін до реального часу й простору .

Художній наратив про Фріду Кало, видатну мексиканську художницю та ікону фемінізму, сконструйовано вербальними й невербальними семіотичними модусами, що створюють мультимодальний багатовимірний образ героїні (рис. 3.7). Простір сторінки, на якому розгортається історія, виконано в зелених кольорах. Такий кольоровий код уможлиблює реалізацію смислів про країну, де жила й творила Фріда, а саме Мексику (національний прапор Мексики – триада зеленого, білого та червоного кольорів) (Britannica, 2020). Художниця обожнювала свою рідну країну й, за словами критиків, у своїх роботах змогла зберегти національну ідентичність (Morrison, 2003). Фоновими ілюстраціями постають кактуси та лимони, що також викликають асоціації з пекучою Мексикою. По сторінці хаотично розташовано автопортрети Фріди, які зробили художницю відомою для світової спільноти.



Рис. 3.7. Історія Фріди Кало (“*Fantastically Great Women who Changed the World*” Pankhurst, 2016, p. 10–11)

Палітра кольорів, використаних для нарації історії Фріди, вирізняється своєю багатогранністю й насиченістю: зелений фон, червоно-чорне вбрання героїні, украплення яскраво-жовтих і білого кольорів, – і постає невербальним засобом конструювання смислів про надзвичайну творчу натуру художниці та

її завзятий патріотизм. На просторі сторінки домінують зелений, червоний і білий кольори, що реалізують символіку прапора Мексики. Прийнято вважати, що зелений колір символізує родючу землю країни, білий – чистоту, а червоний – пролиту кров за незалежність Мексики.

Наративним прийомом творення точки зору внутрішнього фокалізатора постають автопортрети Фріди, а в бульбашках експліковано мовлення самої Фріди, яка наче тут і зараз розповідає про себе й тим самим пояснює значення кожного автопортрету.

До прикладу, на одному з автопортретів Фріда намальована в джунглях, а на її плечах посміхаючись сидять мавпи. Героїня наче оживає та пояснює свою ідею, закарбовану саме в такому автопортреті: *family was very important to me. I painted my pet monkeys very close to me to show this* (Pankhurst, 2016). У такий спосіб авторка демонструє свою любов до родини, частиною якої є жива природа. Фріда не відокремлювала все живе навкруги від себе, а навпаки, прагнула злитись воедино із живою природою та кожним її творінням.

У житті реальної Фріди Кало (у віці 18 років) сталася важка аварія, після якої жінка довго була прикута до ліжка й намагалась знайти душевні ресурси для того, щоб жити далі (Morrison, 2003). Саме мистецтво повернуло її до життя. Фріда заново вчилась жити. Такий автобіографічний факт слугував поштовхом для створення автопортрету з косами, який сама героїня пояснює в такий спосіб: *In this painting my hair is tied up with ribbons. I wanted to show how it feels to piece things back together after an argument* (див. рис. 3.8).



Рис. 3.8. Портрет Фріди Кало (“*Fantastically Great Women who Changed the World*” Pankhurst, 2016, p. 11)

На рисунку 3.8. можна побачити червоні гумові стрічки, які майже повністю покривають волосся Фріди. Червоний як колір крові експлікує значення про страждання й важку реабілітацію після аварії, фізичний біль, який вона пережила.

У наведеному наративному епізоді колір слугує невербальним засобом творення точки зору внутрішнього фокалізатора, яким постає героїня наративу, художниця Фріда Кало.

Наративні епізоди, конструювання яких здійснює недієгетичний наратор як оповідач історії про Фріду, розпорошені по всьому простору сторінки, а саме в лівій частині та знизу. Правила прочитання графічних текстів мають свій алгоритм: зліва-направо, згори-вниз. У просторі одного наративу наявна наративна поліфонія, що реалізується двома нараторами, які розповідають одну історію. Зовнішній наратор і дієгетичний наратор – Фріда. Наративні епізоди, маніфестовані самою героїнею, займають верхню й центральну позиції на сторінках. У такий спосіб конструювання наративу здійснюється з максимальним фокусуванням саме на внутрішньому фокалізаторі, саме на саморефлексії Фріди, її усвідомленні своєї історії. Такий наративний прийом забезпечує повну гармонізацію наративу, оскільки автопортрети Фріди слугували засобом її самовираження в житті, що вповні відтворено в наративі завдяки внутрішньому фокалізаторові вербальної нарації та невербальним засобам його конструювання, а саме кольоровій символіці й зображенням автопортретів Фріди.

Конструювання наративу про юну письменницю Анну Франк відбувається на перетині вербальних, візуальних, гастичних і кінесичних семіотичних кодів (див. рис. 3.9). Як відомо, Анна Франк під час Другої світової війни переховувалась від нацистів разом зі своїми батьками. У той час розправа з єврейськими родинами була жорстокою та неминучою. Щоденник, що вела дівчинка, був її єдиною розрадою й способом передати свій біль від війни та сподівання на порятунок.



Рис. 3.9. Наратив про Анну Франк (*“Fantastically Great Women who Changed the World”* Pankhurst, 2016, p. 28–29)

У наративі наявні два наратори: недієгетичний наратор із зовнішньою фокалізацією, який експлікує основні моменти життєвого шляху дівчинки, і сама Анна, голос якої втілено дієгетичним наратором із внутрішньою фокалізацією. У лівій частині простору сторінки перший наративний епізод сконструйовано за форматом біографічно-історичної довідки:

During World War Two, Anne Frank – a girl who dreamed of becoming a writer – had to go into hiding with her family. The war meant life was very unsafe for Jewish people, like the Franks, because they were persecuted by the Nazi party...(Pankhurst, 2016, p. 28).

Загальну тональність наративу створено за допомогою пастельних кольорів для фонового оформлення сторінки, а саме пісочно-жовтого кольору, що набуває контекстуального значення монотонного життя Анни під час переховування в невеликому замкненому просторі.



Рис. 3.10. Фрагмент історії Анни Франк із зображенням членів її родини (*“Fantastically Great Women who Changed the World”* Pankhurst, 2016, p. 28)

Кожного члена родини Анни зображено в замкненому колі (рис. 3.10), що слугує **візуальною метафорою** (Forceville & Urios-Aparisi, 2009) ізольованості родини від навколишнього світу, а згодом їхню розлуку один з одним у концтаборах. Образи батьків і друзів Анни маніфестовано сірим кольором, і тільки деякі елементи, як-от одяг дівчинки (блузка й невеличка шпилька), книжки на полицях, передано червоною палітрою (рис. 3.11). У такий спосіб колір слугує невербальним засобом маніфестації точки зору внутрішнього фокалізатора Анни. На фоні військових дій і безсилля дівчинка зберігала надію на порятунок і визволення, а способом утекти від реальності стає для неї щоденник її життя.



Рис. 3.11. Фрагмент наративу про Анну Франк (*“Fantastically Great Women who Changed the World”* Pankhurst, 2016, p. 28)

В одному з наративних епізодів маніфестовано звичайний побут Анни під час переховування й, зокрема, її скромний обід, на який дівчинка могла

розраховувати у важкі часи. Наративний епізод сконструйовано на перетині вербальних, візуальних і гастичних модусів, а його фокалізатором постає сама Анна (рис. 3.12).



Рис. 3.12. Фрагмент наративу про Анну Франк “*Fantastically Great Women who Changed the World*” Pankhurst, 2016, p. 29)

Раціон дівчинки складався з невеликої кількості овочів: *potato, cabbage, lettuce*. Гастичний сенсорний код є одним з елементів, що конструює семантичний і концептуальний простір наративу. Візуальний образ обіду Анни створює смисл важких умов для маленької дівчинки, яка була змушена недоїдати. Вербально експлікований коментар наратора: *Food was scarce in the annexe but Anne knew she must put up with it* (Pankhurst, 2016) – у поєднанні з візуальним образом Анни та її скромної їжі, засмучений вираз обличчя дівчинки й водночас простягнуті руки, що тримають виделку та ніж, маніфестують стійкість духу Анни і її готовність пережити складні умови.

На просторі сторінки вербальний складник наративу маніфестований різним типом шрифту, а саме різними гарнітурою, розміром і кольоровою інтенсивністю. Стандартизований шрифт візуально експлікує мовлення недістетичного наратора, натомість епізоди, маніфестовані наратором Анною, відтворено шрифтом, що нагадує дитячий почерк: неоднаковий нахил літер, хаотична відстань між літерами в словах, дейктичний маркер *I*.

3.2. Творення точки зору фокалізатора у художніх наративах для дітей

У дослідженні ми спираємось на положення Г. Кресса та Т. ван Льовена (2006) – науковців, чії роботи є засадничими в мультимодалістиці – щодо трьох видів художньої комунікації: читач–автор, персонаж–персонаж і читач–персонаж. Наша увага фокусується саме на третьому виді художньої взаємодії, який, на нашу думку, є одним із найважливіших для активації наративної імерсії як особливого відчуття «поринання» у вир подій, що розгортаються у тексті, завдяки значному зближенню читача з головним персонажем художнього наративу. Така думка додатково підкріплює теорію читацьких ролей, що приміряє на себе читач-дитина, запропоновану Д. Апплеяром (Appleyard, 1991) й описану нами в першому розділі дослідження. Одним зі способів творення поетики наративу як особливого естетико-етичного конструювання історії є творення точки зору фокалізатора-дитини (часто дитиною постає головний персонаж), завдяки чому читач сприймає історію саме так, як її відчуває та бачить її фокалізатор, тобто той, хто є центром трансляції подій. У візуально-вербальних наративах, а також у конструюванні графічно-вербальних наративів (див.в підрозділ 3.6) творення точки зору фокалізатора відбувається завдяки візуальним засобам, що передовсім реалізуються в ракурсі й плані творення наративного епізоду (реалізованого в зображенні, графічній панелі або в комбінованому візуально-вербальному наративному епізоді).

Досить часто в художніх наративах увагу читача-дитини привертає саме комічність та іронія, його/її цікавить те, що викликає посмішку, сміх, які стають відповідною реакцією на те, що дитині подобається (Ermida, 2008).

В основі створення комічних смислів/ефектів у візуально-вербальних наративах для дітей лежить механізм комічної інконгруентності (Ermida, 2008; Самохіна, 2010; Самохіна, 2012; Солощук, 2017), що проявляється в порушенні норм на лінгвоситуативному (жанрові, онтологічні, логіко-

поняттєві, волоративні норми) (Самохіна, 2011) і візуально-вербальному (невідповідність між текстом і зображенням; несумісність у самому зображенні) рівнях. У дослідженні вважаємо, що у візуально-вербальних наративах для дітей механізмом створення комічних смислів може виступати 1) комічна інконгруентність текстової інформації та зображень; 2) комічна інконгруентність тексту, пронизаного комічною тональністю, яку візуальні зображення максимально інтенсифікують за рахунок незвичайної/кумедної зовнішності персонажів та їхніх учинків 3) інконгруентність може реалізовуватись усередині самого зображення (несумісність форми й змісту) а текст може поставати цілком нейтральним і не містити іронічних контекстів.

Неабиякої популярності серед молодшої читацької аудиторії набув візуально-вербальний наратив Я. Фалконера «Олівія» (Falconer, 2004), головним персонажем якого є кумедна свинка Олівія (див. рис. 3.13). Перші візуальні іронічні зображення тварин з'явилися ще в стародавньому Єгипті, а сьогодні вони набули величезної популярності й нерідко постають у форматі карикатурних зображень, що криють у собі сатиру, гротеск, комізм загалом (Petersen, 2011, p. 30).

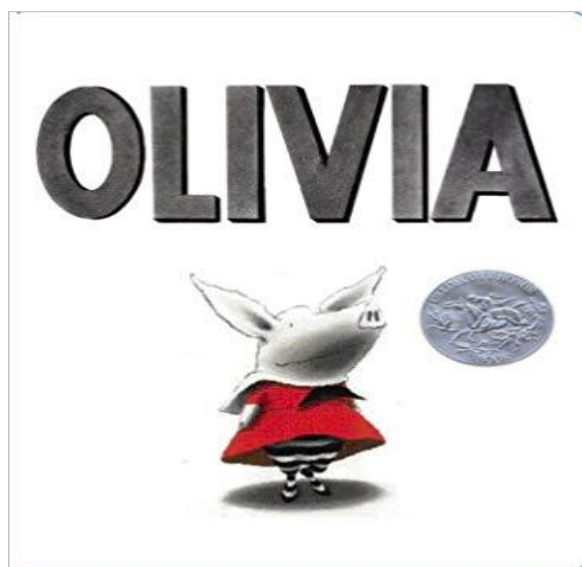


Рис. 3.13. Персонаж Олівія (обкладинка візуально-вербального наративу) (“*Olivia*”, Falconer, 2004)

Обкладинка наративу містить зображення головної героїні (див. рис. 3.13), образ якої одразу надає читачеві підказку, що в тексті йтиметься не про звичайну дівчинку Олівію, а про поросю. Наратив містить ілюстрації, виконані в класичній кольоровій тріаді чорний-червоний-білий, де чорний і білий кольори постають фоновими, а червоний слугує кольорово-візуальним засобом створення візуального фокусу на необхідних деталях, які є ключовими в розгортанні історії персонажа в певному наративному епізоді.

Візуально-вербальний наратив пронизаний комічною тональністю, що має лінгвоситуативний, візуальний і вербальний план вираження. Комічні смисли усвідомлюються читачем-дитиною завдяки його/її базовим знанням про навколишній світ (у цьому контексті маємо на увазі знання дитини про свійських тварин, зокрема поросю), інтертекстуальності як здатності пов'язувати різні тексти, зокрема жанру казки, умінню усвідомити протиріччя, закарбовані у візуальних образах Олівії та її родини, на основі вже отриманих знань про життєвий устрій загалом і уявленням про типового персонажа казок/оповідань із казковим сюжетом зокрема.

Головним персонажем серії візуально-вербальних наративів постає поросю Олівія, життєвий устрій якої нічим не відрізняється від буденного життя кожної дитини. Олівія мешкає в квартирі зі своєю родиною: мамою, татом, молодшим братом, собакою та кошеним. Вона дуже активна дитина й часто просто вимотує маму своїми бажаннями та вимогами.

Ілюстрації ампліфікують інформацію, експліковану вербально, а також постають платформою для реалізації комічних смислів. Простір сторінки використано в такі способи: 1) зображення заповнює центральну й більшу частину сторінки, тоді як текст розташований над або під візуальним епізодом; 2) текст і зображення комбінуються й синхронізують одне одного, утворюючи при цьому симетричність.

Наприклад, в одному з наративних епізодів ідеться про захоплення Олівії приміряти дуже багато різних речей перед тим як обрати, що саме

одягнути (див. рис. 3.14): *Olivia gets dressed. She has to try on everything* (Falconer, 2004).

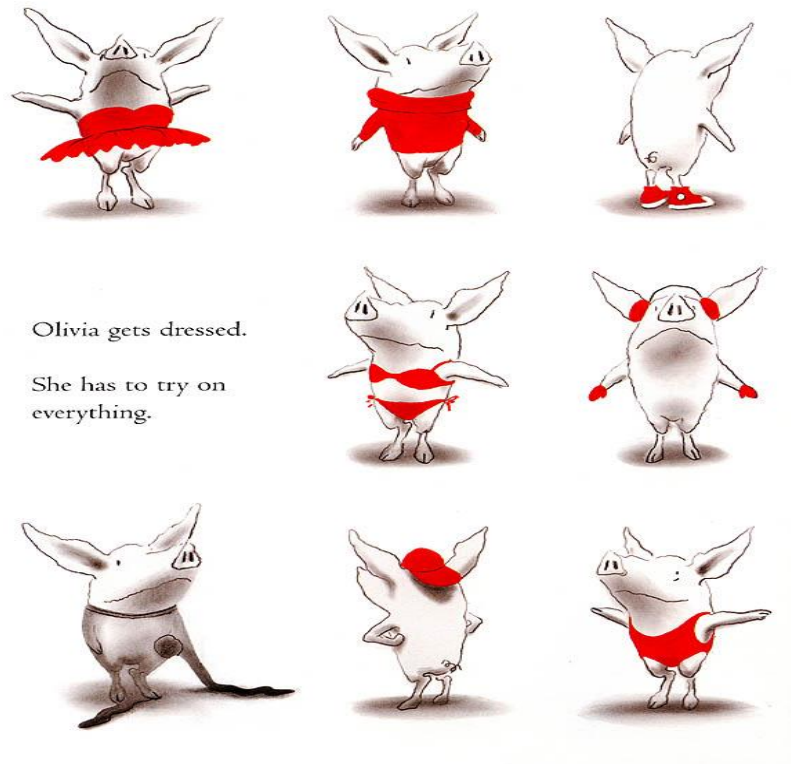


Рис. 3.14. Епізод із візуально-вербального наративу (“*Olivia*”, Falconer, 2004, р. 11)

Кожне зображення Олівії ампліфікує та розширює вербальне “everything”, а кожний образ персонажа набуває ще більшої комічності. Відбувається зіткнення уявлень про типового поросся й гламурного персонажа Олівію, яка є неабиякою модницею та приміряє коктейльну сукню, кофту з широким коміром, кросівки, купальник, кепку й навіть колготки. У наведеному контексті наявна візуальна іронія, що розкривається в зіткненні смислів поросся::гламурна модниця, поросся::коктейльна сукня. Олівія постає в кожному образі з різних ракурсів, як-от у профіль, спиною або анфас, що імітує її кружляння перед дзеркалом. Пряма статура й піднята голова персонажа свідчать про її щире впевненість у тому, що вбрання вибрати дійсно складно. Персонаж Олівії суперечить традиційним канонам казкового персонажа-дівчинки, що, як правило, є ніжною, тендітною принцесою,

Дюймовочкою, Попелюшкою тощо. Натомість Олівія постає маленьким поросям, що має відповідні параметри тіла й фігуру, проте поводить ся, як і будь-яка дитина-дівчинка.

Поетика творення візуально-вербального наративу відбувається завдяки конвергенції вербальних та візуальних засобів, спрямованих створити загальну комічну тональність усієї історії, персонаж якої Олівія є оригінальним образом маленької дитини. Візуальне конструювання історії слугує способом творення точки зору фокалізатора-дитини, персоніфікованого в образі Олівії. Вербальний і візуальний семіотичні модуси, залучені для створення наративу, завдяки інтерсеміотичній взаємодії створюють ніби дві паралельні історії: вербально історія моделюється недієгетичним наратором (наратором-дорослим), який логічно, стисло й лаконічно веде оповідь про буденне життя порося, натомість фокалізатором візуального конструювання історії є персонаж-дитина. Зіткнення смислів світ дорослих::світ дитини відбувається через реалізацію наративних сутностей наратора та фокалізатора.

Продемонструємо вербальне конструювання історії Олівії, сегментуючи історію на наративні епізоди й вилучаючи візуальні образи. Наративні епізоди можна згрупувати, керуючись розподілом дня Олівії на невеликі сегменти, як-от ранок, розваги, обід, сон, читання книжок із мамою:

This is Olivia. She is good at lots of things. She is very good at wearing people out. She even wears herself out. Olivia has a little brother named Ian. He's always copying. Sometimes Ian just won't leave her alone, so Olivia has to be firm. Olivia lives with her mother, her father, her brother, her dog, Perry, and Edwin, the cat.

In the morning, after she gets up and moves the cat, and brushes her teeth and combs her ears, and moves the cat. Olivia gets dressed. She has to try on everything.

On sunny days, Olivia likes to go to the beach. She feels it's important to come prepared. Last summer, when Olivia was little, her mother showed her how to make sand castles. She got pretty good. Sometimes Olivia likes to bask in the sun. When her mother sees that she's had enough, they go home.

Every day Olivia is supposed to have a nap. "It's time for you you-know-what," her mother says. Of course Olivia's not at all sleepy. On rainy days, Olivia likes to go to the museums. She heads straight to her favourite picture. Olivia looks at it for a long time. What could she be thinking? But there is one painting Olivia just doesn't get. "I could do that in above five minutes," she says to her mother. As soon as she gets home she gives it a try. Time out.

After a nice bath and a nice dinner, it's time for bed. But of course Olivia's not at all sleepy. "Only five books tonight, Mommy," she says. "No, Olivia, just one." "How about four?" "Two." "Three." "Oh, all right, three. But that's it!" When they've finished reading, Olivia's mother gives her a kiss and says, "You know, you really wear me out. But I love you anyway." And Olivia gives her a kiss back and says. "I love you anyway too" (Falconer, 2004).

Вербальну нарацію сконструйовано простими короткими реченнями, що постають синтаксичною реалізацією відображення характеру персонажа. Як маленька дитина, Олівія любить робити багато справ, швидко змінювати вид діяльності, оскільки не може надовго зосередити увагу на чомусь одному. Усе, що робить за день Олівія, виглядає для неї як низка важливих справ, які вона воліє робити швидко й неретельно (*After a nice bath and a nice dinner, it's time for bed*). У тексті відсутні стилістично марковані мовні одиниці, складні синтаксичні конструкції, зайві терміни, статичні композиційно-мовленнєві форми, зокрема опис. Натомість стрижневими постають акціональні дієслова, у семантиці яких відбито непосидючий характер Олівії. Вона бажає весь час рухатись, робити будь-що, приміряти вбрання, веселитись: *In the morning, after she gets up and moves the cat, and brushes her teeth and combs her ears, and moves the cat. Olivia gets dressed. She has to try on everything.*

Візуальні засоби конструювання історії слугують засобами реалізації стилістичних і наративних прийомів:

Інтродукція персонажів (зовнішність). Знання про те, що Олівія та, відповідно, уся її родина є тваринами (свинями), стає доступним тільки через декодування їхніх візуальних портретів (див. рис. 3.15):

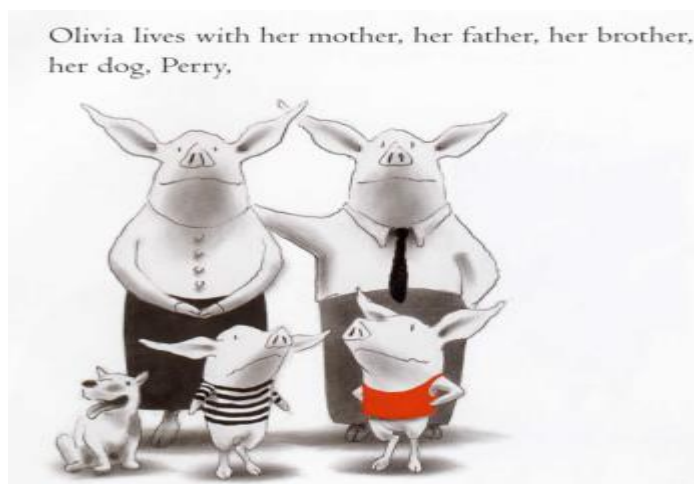


Рис. 3.15 Персонажі візуально-вербального наративу (візуальна персоніфікація) (“*Olivia*”, Falconer, 2004, р. 9)

Візуальна гіпербола. Олівія разом зі своєю мамою відпочивають на пляжі; коли мама загорає, Олівія будує замки з піску. Для маленької Олівії замок видається просто гігантським, схожим на американський хмарочос (див. рис. 3.16.).



Рис. 3.16. Фрагмент візуально-вербального наративу (“*Olivia*”, Falconer, 2004, р. 16)

Візуальна градація дії. В одному з наративних епізодів ідеться про непосидючий характер Олівії, зокрема її надмірну активність і рухливість: *She is very good at wearing people out. She even wears herself out.* Смісл наративного епізоду розширюється завдяки візуальній репрезентації дій Олівії, яка

відображає поступову втому маляти від власної діяльності, що зрештою призводить до повного виснаження від ігор (рис. 3.17).



Рис. 3.17. Фрагмент візуально-вербального наративу (“*Olivia*”, Falconer, 2004, р. 6)

Внутрішнє мовлення або думки персонажа, зокрема мрії Олівії щодо її майбутнього успіху на сцені, також маніфестуються візуально й постають реалізацією точки зору фокалізатора. Олівія уявляє себе в майбутньому балериною на великій сцені (див. рис. 3.18):

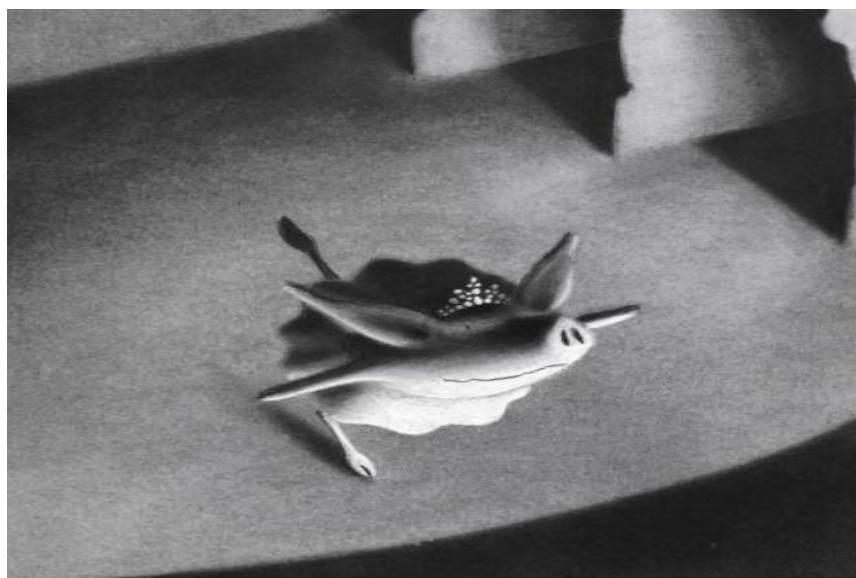


Рис. 3.18. Олівія та її мрія. Фрагмент візуально-вербального наративу (“*Olivia*”, Falconer, 2004, р. 23)

Візуальна іронія. Комічний контекст створюється саме завдяки візуальним засобам. В основі портретного зображення Олівії лежить комічна інконгруентність, що полягає в невідповідності зовнішнього вигляду персонажа її власним сприйняттям свого зображення перед дзеркалом. Аксесуари, якими користується Олівія, інтенсифікують загальний комічний тон епізоду, а саме недоречність червоного банта на вухах Олівії (зазвичай бант прикрашає волосся, якого в поросяти немає), намиста на її «ший», червоної помади та класичних туфель на підборах. Усе це створює візуальний комічний образ, що в сукупності з іншими візуальними елементами (дзеркалом і молодшим братом-поросся за спиною Олівії) стає візуальною маніфестацією наративного епізоду, який читач-дитина може реконструювати: Олівія намагається виглядати дорослою, залучаючи для цього стандартні жіночі аксесуари; її брат намагається копіювати сестру, не усвідомлюючи абсолютну недоречність червоних губ у поросяти-хлопця. Жести й міміка Олівії, як-от піднята вгору голова, розправлені руки, рівний стан, слугують невербальними знаками прояву емоцій Олівії – вона повністю задоволена тим зовнішнім образом, який сама для себе створила (рис. 3. 19.).

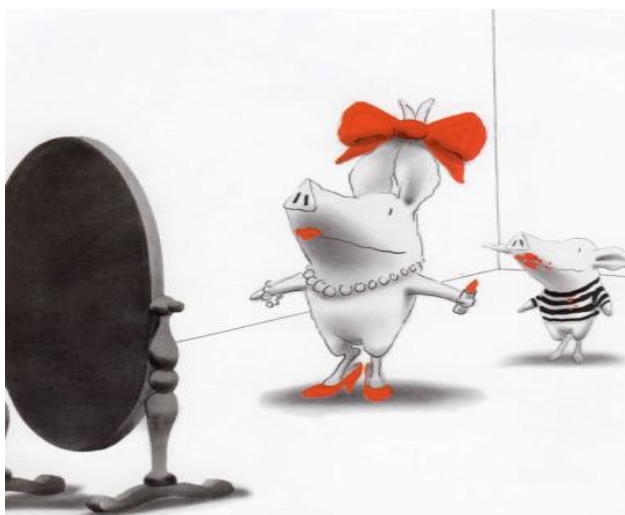


Рис. 3.19. Олівія перед дзеркалом. Фрагмент візуально-вербального наративу (*“Olivia”*, Falconer, 2004, p. 7)

Фокалізатором візуально сконструйованої історії постає Олівія, яка усвідомлює все, що відбувається навкруги, ставлячи в центр саме свої

відчуття, що цілком відповідає особливостям психологічної поведінки дитини до 6 років. Кольорова палітра слугує додатковим способом творення точки зору фокалізатора-дитини: увесь простір навколо Олівії маніфестовано в біло-чорній палітрі, і тільки сама Олівія репрезентована із застосуванням яскраво-червоного кольору. Ті елементи й предмети, що викликають в Олівії особливу зацікавленість у певному наративному епізоді, стають салієнтними саме завдяки контрастному червоному кольору (див. 3.20).

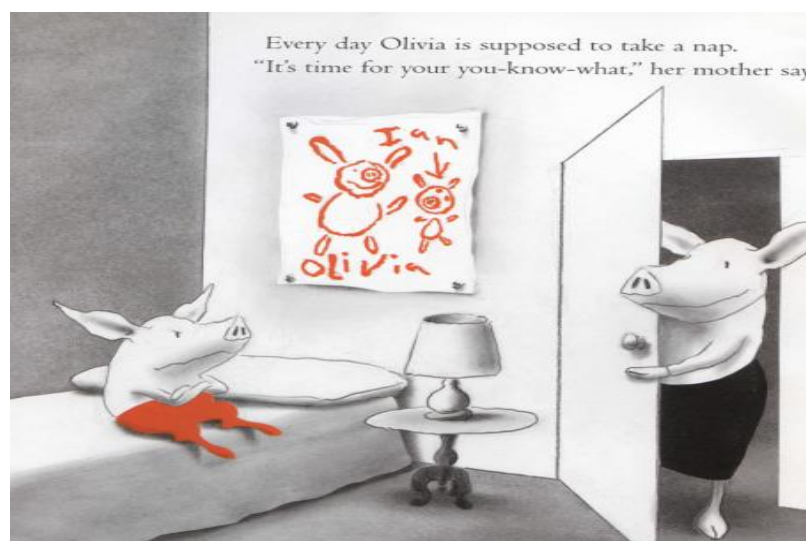


Рис. 3.20. Приклад візуального творення точки зору фокалізатора-Олівії (“*Olivia*”, Falconer, 2004, p. 18)

Олівія, як і будь-яка дитина її віку, не любить спати вдень. Уся ситуація видається їй нудною та рутинною, про що свідчить чорно-біла кольорова палітра, у якій маніфестовано наративний епізод. Червоне вбрання Олівії й малюнок на сірій стіні, виконаний червоними фарбами, реалізують внутрішній протест – Олівія бажає гратись, а не спати.

У художніх вербально-візуальних наративах для дітей інтермодальна взаємодія тексту й зображення часто має інтеграційний характер, що створює єдиний мультимодальний простір завдяки взаємодії вербальних і невербальних засобів. Продемонструємо принцип такої взаємодії на прикладі наративу Е. Спаркс та С. Огільві для молодшої читацької аудиторії “*Once Upon a Wish*” (Sparks & Ogilvie, 2016).

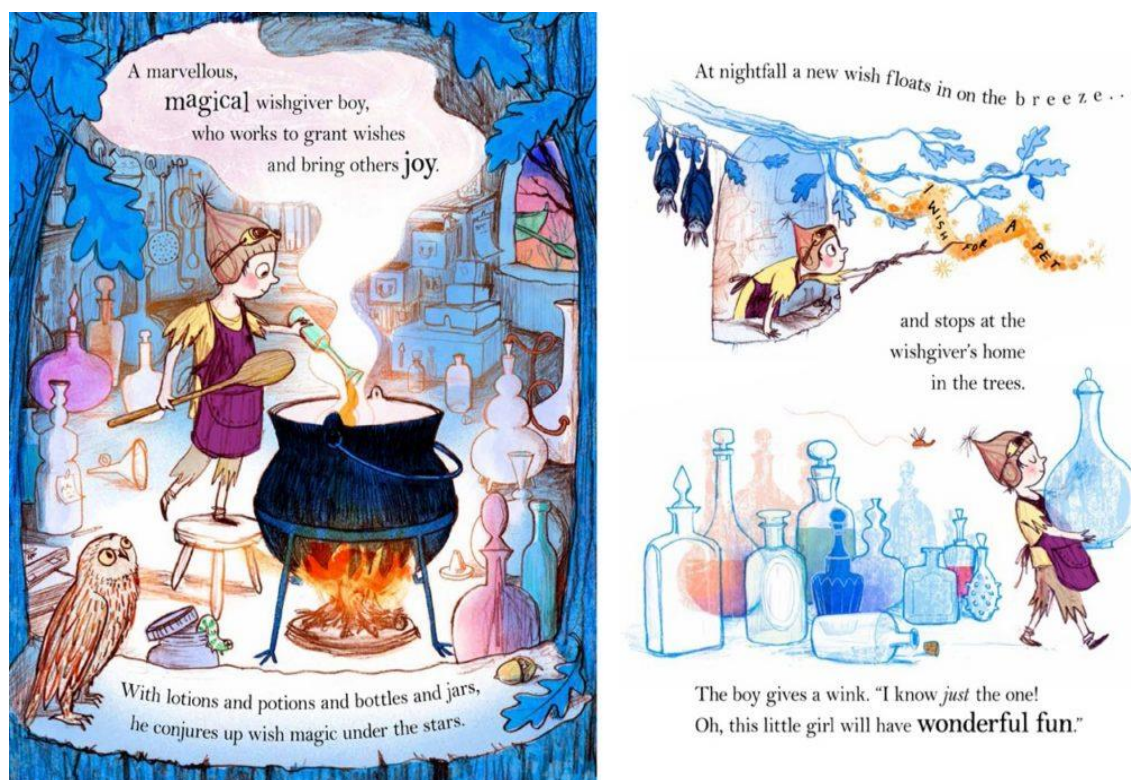


Рис. 3.21. Наративний епізод візуально-вербального наративу “*Once Upon a Wish*” (Sparks & Ogilvie, 2016, p. 2–3)

У наративі йдеться про хлопчика-чарівника, який уміє дізнаватись про найпотаємніші мрії інших дітей і втілювати їх у життя. Історію сконструйовано з візуальних образів та вербального віршованого тексту (див. рис. 3.21). Зображення превалюють над вербальним складником. Текст у наративному епізоді є інтегрованим у загальну візуальну площину, що сприяє створенню їхньої семантичної єдності. На першій сторінці зображено хлопчика-чарівника, який готує зілля для здійснення чиеїсь мрії. Зілля готується в казані, із якого виходить пара. І саме в зображенні пари інтегровано вербальний код: *A marvellous, magical wishgiver boy, who works to grant wishes and bring others joy.* У такий спосіб інтермодальна інтеграція створює єдиний мультимодальний образ чарівного зілля, що виконує бажання й дарує людям щастя. За конфігурацією текстовий малюнок імітує випаровування, що створює додатковий ольфакторний образ.

У наступному наративному епізоді текстовий рядок має конфігурацію струму повітря, який спокійно й хвилеподібно пливе небом (рис. 3.22). Коментар наратора (*At nightfall a new wish floats in on the breeze*) і думки дівчинки (*I wish for a pet*) мають візуальну конфігурацію повітряної хвилі, що гармонійно інтегруються із зображенням хлопчика-чарівника, який намагається схопити в повітрі мрію, щоб її здійснити.

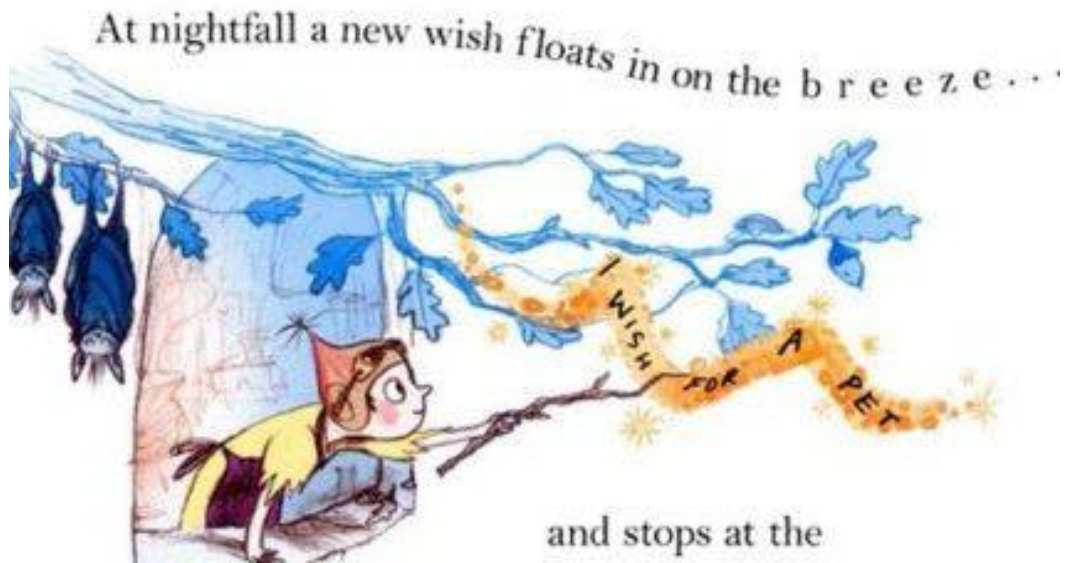


Рис. 3.22. Наративний епізод «Чарівник хапає мрію» візуально-вербального наративу “*Once Upon a Wish*” (Sparks & Ogilvie, 2016, p. 3)

За стилем візуального творення персонажних образів у візуально-вербальних наративах для дітей виокремлюють три основні способи: мінімалістичний (англ. – *minimalist*), універсальний (англ. – *generic*) і натуралістичний (англ. – *naturalistic*) (Painter, Martin, & Unsworth, 2012, p. 34). Мінімалістичний стиль передбачає використання простих овальних або круглих форм для зображення голови персонажа, точки або маленькі круги для зображення очей, недотримання при цьому чітких пропорцій або мімічних рухів. Такий стиль є найбільш іконічним і стилізованим, він спрямований на створення загальної тональності й фокусування на самій історії, подіях, а не на емоціях персонажа. Для художнього наративу “*Once Upon a Wish*” характерним є саме мінімалістичний стиль візуального творення образів

персонажів, де хлопчик-чарівник постає центром подій про магичне втілення мрій інших дітей. Конструюванню історії про мрії також сприяє палітра фіолетового, блакитного й жовтого кольорів, що створює романтичну тональність наративу та слугує засобом реалізації модальності, тобто створення історії, що може існувати тільки у фантазіях.



Рис. 3.23. Наративний епізод «здійснення мрії» казкового наративу “*Once Upon a Wish*”(Sparks & Ogilvie, 2016, р. 26–27)

Кольори є пастельними, контури зображень розмитими, що так само сприяє створенню атмосфери фантазії, мрії, уяви. Кольоровий код, а саме ненасичена пастельна палітра, забезпечує таку казковість сюжету, яка розгортається в уявному світі. Фіолетово-блакитна палітра слугує семіотичним кодом зображення внутрішнього світу головного персонажа, зміну настрою якого ми можемо прослідкувати завдяки перетіканню кольорів від пастельно-фіолетових до насичених рожевих. Зміна кольорового коду відбувається в наративному епізоді, у якому йдеться про здійснення мрії самого чарівника, який тепер не відчуває себе самотнім (див. рис. 3.23).

У казковому візуально-вербальному наративі “*Russel the Sheep*” (Scotton, 2005) сконструйовано історію про вівцю на ім'я Рассел, що ніяк не може заснути. Історія постає наративним розгортанням англійської ідіоми *to count the sheep*, значення якої полягає в метафоричному проєктуванні подолання

стану безсоння на виконання одноманітної рутинної дії – рахування овець, що стоять у лінію.

Кольоровою палітрою наративу є блакитні, сині й білі тони, що стають візуальним утіленням художнього часу, у якому розгортаються події, – ночі, сутінок, періоду сну. Стиль виконання зображень – мінімалістичний, що разом із технікою розмитих контурів візуально втілює точку зору фокалізатора, який у напівдрімоті намагається порахувати овець і почергово то поринає в сон, то знову не може заснути. Текстові фрагменти максимально інтегруються у візуальний простір наративу, створюючи в такий спосіб водночас повну симетричність, тобто семантичну синхронність вербального й візуального семіотичного модусів (див. рис. 3. 24).

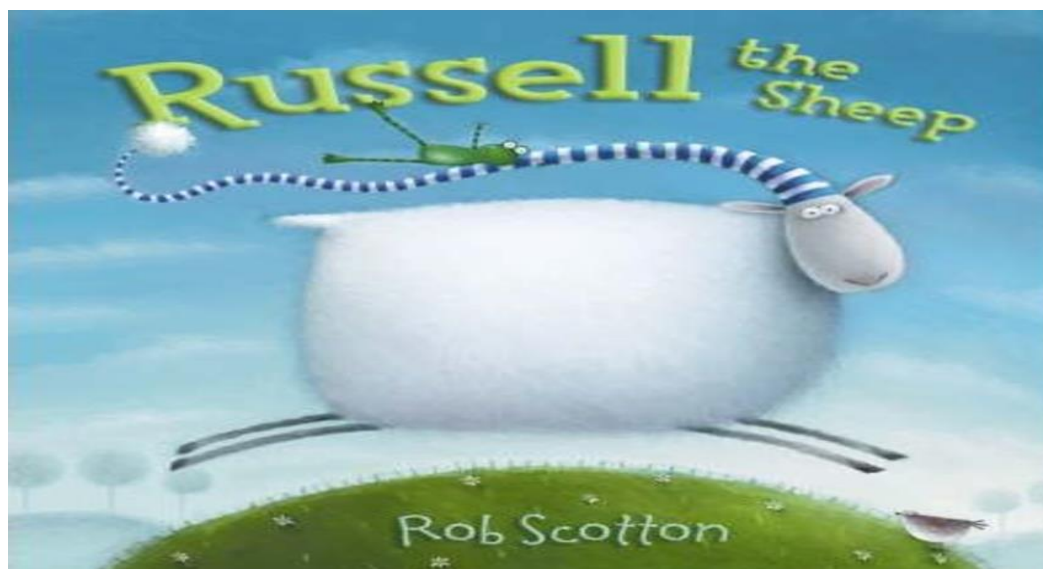


Рис. 3.24. Обкладинка казкового наративу “*Russel the Sheep*” (Scotton, 2005)

У візуально-вербальному наративі “*Russel the Sheep*” наративні епізоди експліковані на сторінковому розвороті (англ. – *double-page spread*), а план візуальної композиції варіюється між макро-, моно- та мікроформатами. У наративі також наявний крупний план зображення (англ. – *close-up*) (див. рис. 3.25), на якому персонаж Рассел наче зазирає у вічі читачеві, установлюючи в такий спосіб контакт із читачем-дитиною (Kress & Leeuwen, 2006, p. 129–143). Такий візуальний наративний прийом постає засобом реалізації точки зору фокалізатора й водночас *активує наративну імерсію* та спонукає читача

споглядати розгортання подій очима головного персонажа. Очі ж Рассела на зображенні крупного плану напівзакриті й виснажені, що показує його бажання заснути. У лівій частині нарративного візуально-вербального епізоду крупне зображення втомленого персонажа, а з правої – довгий хвіст його нічного ковпака, що загортається спіраллю й синхронізується з текстом *What if he tried to count things? What would make him fall asleep.* Довжелезний конусоподібний ковпак у смугу стає візуальним утіленням ідіоми *count the sheep*, а для того щоб прочитати текст, читач-дитина має певним чином повторити спіралеподібний контур ковпака, повертаючи при цьому голову, що додатково дозволяє читачеві-дитині в реальному часі й просторі співвідчутти сонливий стан Рассела.

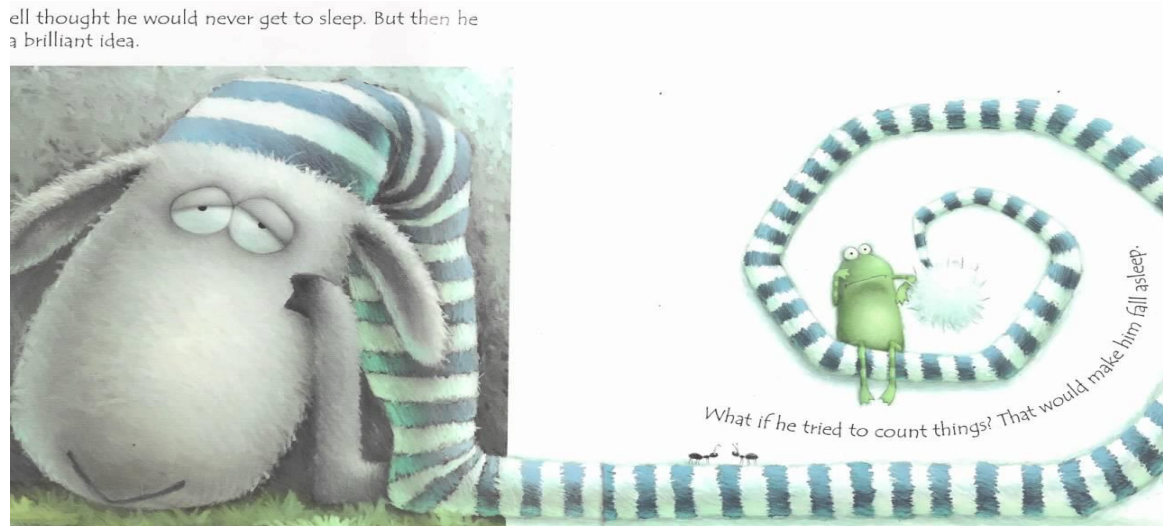


Рис. 3.25. Наративний епізод казкового нарративу “*Russel the Sheep*”
(Scotton, 2005, p. 17–18)

Нарація комічних візуально-вербальних наративів для дітей відбувається за певним алгоритмом. Перша особливість стосується композиції візуального зображення/кадру. Для комічних наративів, реалізованих через візуальний семіотичний модус, характерне створення соціальної дистанції між потенційним читачем та історією, що розгортається. Насамперед це стає можливим через створення загального дальнього плану зображення. Читач не зближується з персонажем, як, наприклад, у випадку з крупним планом чи

умовним зоровим контактом (на зображенні персонаж прямо дивиться на того, хто читає текст), а навпаки, дистанціюється і стає споглядачем (Kress & Leeuwen, 2006, p. 124-129). Загальний (дальній) план зображень імпліцитно пропонує читачеві саме спостерігати, а не бути учасником подій, оскільки якраз так він зможе усвідомити комічні контексти (Painter, Martin, & Unsworth, 2012, p. 19).

У комічних казкових візуально-вербальних наративах механізм створення *наративної лакуни* реалізується завдяки візуальній іронії, інтермедіальній алюзії, інтервізуальності, як, наприклад, у казковому наративі “*Princess Smartypants*”, авторкою якого є популярна англійська дитяча письменниця Бабетт Кол (Cole, 2005).

Текстові фрагменти мають комплементарний характер інтерсеміотичної взаємодії з зображеннями й розташовані окремо в нижній або верхній частині сторінки. Комічні смисли реалізуються декількома способами, зокрема через створення *наративної лакуни* між текстом і зображеннями. Наратив починається з інтродукції головної героїні Принцеси: *Princess Smartypants didn't want to get married. She enjoyed being a Ms.* Як уже зазначалось, у візуально-вербальних наративах зображення виконують чотири основні функції: ампліфікацію, екземпліфікацію, розширення, висвітлення.

У першому наративному епізоді зображено головну героїню, що разом із домашніми улюбленцями конем, котом і собакою, лежачи на підлозі, дивиться на екран телевізора (див. рис. 3.26).

Зображення ампліфікують та екземпліфікують вербальний фрагмент, зокрема пояснюють, що означає для принцеси бути *Міс*, тобто холостячкою, та що саме мається на увазі під словом *бути*, тобто робити все, що заманеться, абсолютно порушуючи при цьому загальноствановлені суспільством норми.



Рис. 3.26. Наративний епізод казкового наративу “*Princess Smartypants*”
(Cole, 2005, р. 6)

Наративна лакуна між тим, що виражено вербально (ідеться про принцесу) і тим, що відображено візуально (дівчина у звичайному домашньому одязі лежить на підлозі в компанії своїх улюблених тварин) дозволяє читачеві-дитині зробити власні висновки. По-перше, наявна комічна інконгруентність між текстом і зображенням (принцеса::дівчина в джинсах на підлозі), по-друге, алюзія на всі класичні твори про принцес і повна невідповідність усталеним казковим канонам щодо зовнішності й дій принцеси в наративі, по-третє, здатність споглядати на життя особи королівської крові, яка живе в повному безладі та відчуває себе абсолютно щасливою (*enjoyed*). У наративному епізоді також імпліцитно реалізовано феміністичні смисли, зокрема завдяки створенню вербального й візуального образу дівчини, що відчуває себе щасливою без чоловіка (*enjoyed being a Ms*). Подальше розгортання подій має класичний сюжет – батьки бажають видати принцесу заміж, але вона вигадує складні завдання для претендентів і в такий спосіб відтерміновує своє весілля.

Зображення може виступати платформою для реалізації авторської інтенції – продемонструвати, навчити **толерантності**. Художній текст “*The Snowy Day*” американського автора й ілюстратора Е. Д. Кітса (Keats, 1962) став проривом в американській дитячій літературі та взірцем демонстрації толерантності щодо расових упереджень. Автором вербальної та візуальної (ілюстрованої) нарації є сам Е. Д. Кітс. У тексті йдеться про звичайний буденний день хлопчика, який грається в сніжки, ліпить сніговика, катається зі снігової гірки. Історія Пітера маніфестована в тексті простими синтаксичним конструкціями, прямими номінаціями, повістуння фокусується на ряді подій із його буденного життя: “*One morning Peter woke up and looked out of the window. Snow had fallen during the night. It covered everything as far as he could see. After breakfast he put on his snowsuit and ran outside...*” (Keats, 1962, p. 1). Засобом реалізації *міньового* наративу є ілюстрації, у яких Пітера зображено з темною шкірою, що постають візуальною реалізацією додаткової інформації – Пітер та його родина – афроамериканці (див. рис. 3.27). Книга з’явилась у 1962 році й стала свого роду прикладом навчання дітей расової толерантності. У тексті не йдеться про зовнішність Пітера та про колір його шкіри, проте саме невербальна нарація (ілюстрацію створено самим автором) слугувала засобом заклику до расової неупередженості (Цапів, 2019h).



Рис. 3.27. Ілюстрація до візуально-вербального наративу “*The Snowy Day*”

(Keats, 1962, p. 1)

Фокалізатором історії постає сам хлопчик Пітер. Точка зору фокалізатора реалізується через симпліфіковану вербальну нарацію, як-от прості синтаксичні конструкції (довжина, структура та пунктуаційне оформлення), кут зображення кадру (читач-дитина бачить у вікні те, що й хлопчик). Буденний сюжет із життя хлопчика та приховані смисли, реалізовані в ілюстрації, спонукають читача-дитину до роздумів, неупередженості, людяності, а також свідчать про унікальність наративу художніх текстів для дітей.

3.3. Засоби організації часу і простору у художніх текстах для дітей

Поняття хронотопу (*chronos* та *topos* – час і місце) було запропоновано російським науковцем М. Бахтіним на позначення часу й простору в художньому тексті (Бахтин, 1975). Хронотоп як категорія виконує низку функцій: маніфестує час і місце подій, що розгортаються в художньому тексті, створює баланс між світом реальним та світом казковим, задає точку відліку й фіналу сюжетних подій, уможливорює маніпулювання з наративними епізодами у фабульному або сюжетному порядку (лінійно або нелінійно), створює наративний монтаж, дає життя текстовому світу в часі реальному для персонажів і безмежному для читачів (Gomel, 2017).

У художніх наративах для дітей хронотоп як категорія є жанровотвірним маркером художніх текстів. Категорія хронотопу відповідає за взаємодію часово-просторових кордонів художнього тексту, реалізується в художніх наративах для дітей через текстові маркери та наративні прийоми. У художніх/казкових наративах для дітей превалує введення хронотопного маркера (індикатора) на початку наративу, на зразок *Once upon a time...* Хронотопні маркери можуть маніфестувати: прямі номінації часу й простору (час і місце подій); позначення «стоп-часу» реального та розгортання подій у часі казковому (співіснування реального й казкового світів); наративні ретроспекції та часово-просторові подорожі (спогади або переміщення в часі);

ротацію персонажів у казковий світ (створений їхньою власною уявою) (потрапляння персонажів у світ своїх власних мрій, у світ, вигаданий ними самими).

Для казок та оповідань як малих епічних жанрів характерним є зображення подій із життя персонажів, що займають невеликий проміжок часу. Часові межі мають відносно розмитий характер, принаймні в тому, що стосується конкретного року, історичних подій для часу написання твору або часу сюжетних подій. У художніх наративах існує фабульний час (хронологічна послідовність подій від ініціальної до фінальної), сюжетний час (якими події постають у художньому тексті), читацький час (існування художнього тексту в реальному часі читача), наративний час (відношення часу, у якому перебуває наратор і персонажі, з якими відбуваються події). Наратор як оповідна інстанція художнього наративу маніпулює одиницями часу й зупиняється на необхідних моментах, створює наративний монтаж, наративний еліпсис, наративну подорож в інший казковий текстовий світ. Хронотопні маркери можуть як відсторонити читача від усвідомлення значущості часу для сюжету казки, сконцентрувати увагу на подіях, пригодах, персонажах, так і зосередити увагу на часі, у межах якого відбуваються події.

У художньому наративі для дітей про ведмежа Паддінгтона “*Paddington at the Carnival*” (Bond, 2014) ведмедик із містером Грубером вирушають на фестиваль під назвою «Маленька Венеція». Оскільки читач-дитина може не уявляти собі, що особливого в такому форматі святкування, наратор (як «прихований дорослий») пояснює: “*It’s called Little Venice because it’s a big canal... boats come from all over the country to take part in the celebration*” (Bond, 2014, p. 2). Коментар Містера Грубера доповнюється ілюстраціями, у яких детально віддзеркалено «венеціанський» спосіб проведення фестивалю – канал, по якому плавають човни, святковий ярмарок, виступи музикантів, повітряні кульки, іграшки (див. рис. 3.28).

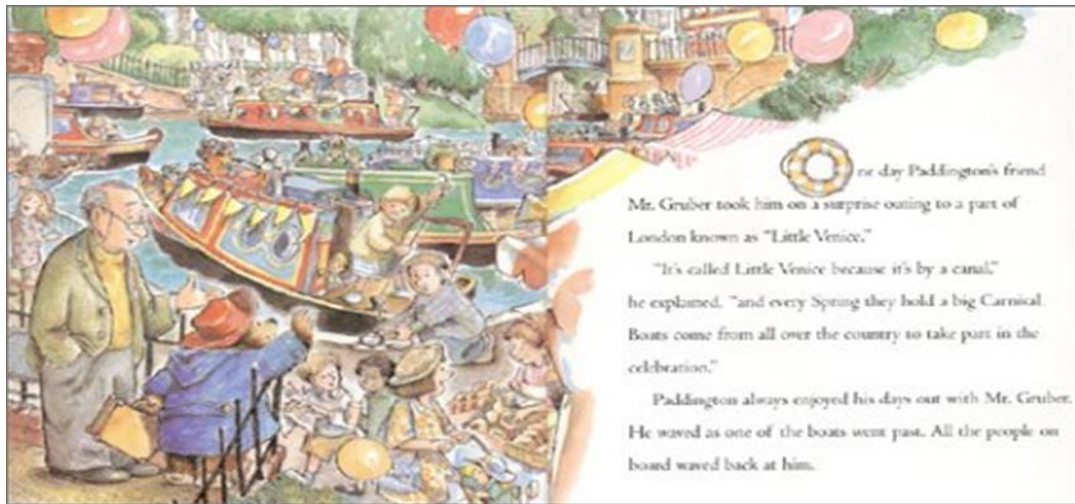


Рис. 3.28. Ілюстрація ярмарку-карнавалу з художнього наративу “*Paddington at the Carnival*” (Bond, 2014, p. 1)

Такі ілюстрації передають веселий настрій фестивалю, а обличчя персонажів, зображених на малюнках, демонструють захоплення й піднесений настрій. У тексті відсутній детальний опис місця проведення фестивалю (як відбувається, його учасники, місце та час проведення тощо), натомість всю інформацію щодо таких деталей подано на малюнку. Ілюстрації виступають способом нарації та вможливають симпліфікацію вербальної нарації, що сприяє кращому усвідомленню тексту читачем-дитиною.

Поєднання вербальної симпліфікованої нарації з невербальною створює у свідомості читача голографічну картинку, що розкриває невідомі для читача-дитини деталі про місце/топос подій, надає додаткових пояснень.

Категорія часу в наративі передусім пов’язана з поняттями «час наративу» (англ. та нім. – *narrated time/erzählte Zeit*) і «час нарації» (англ. та нім. – *time of narration/ Erzählzeit*) (Muller, 1948), тобто співвідношення часу розгортання подій і перебування в певній часовій точці наратора, із якої він здійснює оповідь. Наратор може розповідати про події, що вже минули, існують в абстрактному часі або такі, що відбуваються тут і зараз, і час подій синхронізується з особистим часом наратора.

Художній час у наративах для дітей характеризують його швидкість (тривалість події, прискорення/сповільнення її розгортання, динаміка),

порядок/послідовність розгортання подій у тексті за типом пролеписис (передчуття/передбачення майбутнього), аналеписис (ретроспектива у минуле) або паралелізм, тобто повна синхронізація подій. Темпоральний простір художніх текстів для дітей формується дієсловами, що відбивають теперішні, минулі або майбутні події, віддієслівними й синтаксичними формами (Женетт, 1980, с. 34; Каверина, 2011, с. 75–80; Herman, 2009, р. 129–132; Page & Thomas, 2011, р. 112–116).

Гра наратора з часовими формами дієслів і, відповідно, створення різних темпоральних площин відбувається через наративний флешбек (англ. – *flashback*), тобто повернення в минуле для пояснення теперішніх подій і мотивації героїв; наративний флешфорвард (англ. – *flash-forward*), що вможливорює заглядання в майбутнє, перспекцію; наративний еліпсис (коли щось відбулось за логікою у фікційному світі, проте такі події не відображено в наративі, читач про них лише здогадується), які є наративними прийомами організації порядку подій у художніх наративах для дітей (Abbott, 2002, р. 196; Genette, 1980, р. 86–112; Herman, 2009, р. 130; Puckett, р. 11, 263–273; Rimmon-Kenan, 2002, р. 45–60).

Швидкість наративного часу може прискорюватись (англ. – *speed-up*), сповільнюватись (англ. – *slow-down*), що корелює з ефектами сповільненої та прискореної зйомки в кінематографі (Fludernik, 2002, с. 32-35).

Сповільнення динамічності подій можливе в статичних композиційно-мовленнєвих формах, як-от опис/портрет. Прискорення подій створює їхню динамічність і загальний темп нарації. Останнє є однією з основних властивостей художніх текстів для дітей, оскільки відповідає допитливості, нетерплячості дитини віком до 12 років.

Поетика наративу постає сукупністю вербальних і невербальних наративних прийомів, спрямованих на розгортання історії. Вербальним засобом конструювання наративу постає лінгвальне вираження історії, створеної з низки наративних епізодів. Під невербальними засобами розуміємо ілюстрації (візуальне зображення), що супроводжують та/або

замінюють вербальну нарацію. Вербально-візуальні наративні прийоми реалізуються в наративних епізодах, у яких поєднуються вербальний і візуальний план вираження.

Часовий простір у художніх текстах для дітей, як правило, конструюється хронологічно, одна подія є наслідком іншої та в такий спосіб вибудовуються причиново-наслідкові зв'язки. Проте в художніх наративах події можуть переносити в минуле (аналепсис), майбутнє (пролепсис), створювати стоп-час самої нарації для надання наратором коментарів і міркувань, застосовувати наративний еліпсис для випущення подій фікційного світу, які не є суттєвими або необхідними нараторові для конструювання історії.

Продемонструємо реалізацію наративних прийомів часової організації художніх текстів для дітей на прикладі казкового наративу Л. Ф. Байма *“The Queen of Quork”* (Baum, 2017, p. 33). У тексті йдеться про маленького хлопця, який уже в десять років став правителем країни. Його батько витратив усі сімейні гроші, які заробив дідусь, тому піддані хлопця вирішують його одружити з заможною жінкою та в такий спосіб поповнити королівську скарбницю.

Експозиційний наративний епізод реалізує наративний прийом флешбек, головною функцією якого є введення читача-дитини в передісторію минулих подій, для того щоб пояснити мотивацію вчинків персонажів у історії, що розгортатиметься далі:

A king once died, as kings are apt to do, being as liable to shortness of breath as other mortals (Baum, 2017, p. 33). Такий початок казкового наративу слугує аналогією типового початку *Once upon a time* і маніфестує невизначеність часу подій у фікційному світі (*once*).

У наративному епізоді «історія короля-батька» реалізовано наративний флешбек, що відносить події в минуле короля-батька: *It was high time this king abandoned his earth life, for he had lived in a sadly extravagant manner, and his subjects could spare him without the slightest inconvenience* (Baum, 2017, p. 33).

Граматичні форми дієслів Past Simple та Past Perfect слугують для створення причиново-наслідкового ланцюжка, зображення марнотратного життя короля, що передувало його смерті. Позиція наратора в такий спосіб позбавляє читача-дитину будь-якого співчуття до колишнього правителя, оскільки його життя було позбавлене сенсу (*a sadly extravagant manner*).

Другий наративний флешбек (подвійний) відсилає до ще давніших подій, до передісторії короля-діда, і знову події повертаються до короля-батька та його марнотратного життя: *His father had left him a full treasury, both money and jewels being in abundance. But the foolish king just deceased had squandered every penny in riotous living. ... and this money vanished in more riotous living* (Baum, 2017, p. 33). Сполучник *but* поєднує між собою два ланцюжки минулих і передминулих подій та символізує ов-наслідковий зв'язок зникнення грошей, яких колись було вдосталь у королівстві.

Перериває наративний аналепсис сам наратор, який експліцитно звертається до нарататора казкової історії й тим самим створює стоп-час нараційних подій і занурює в комунікацію тут і зараз:

Don't ask me to explain what riotous living is. I only know, from hearsay, that it is an excellent way to get rid of money.

Коментар наратора слугує одночасно відповіддю на запитання, які, можливо, виникли в читача-дитини казкової історії щодо раніше не відомого слова *riotous* (розгульний спосіб життя) і ствердженням його (наратора) власного вагання щодо значення слова. У коментарі наратор ставить себе на один щабель із нарататором (дитиною), зазначаючи, що він також не всезнаючий. І все ж таки тлумачення слова наратор надає, роблячи висновок із чуток (*hearsay*), ніби умовивід, який і читач-дитина міг/могла також зробити виходячи з контексту (*I only know, from hearsay*).

Підсумовуючи, можна вивести таку часову мережу експозиційного наративного епізоду казкового наративу “*The Queen of Quok*”:

1. Точка початку подій, що розгортатимуться в тексті. Час фікційного світу невизначений, історія починається після смерті короля-батька.

2. Наративний флешбек, який надає пояснення мотивації поведінки десятирічного короля-сина в основній казковій історії.

3. Подвійний флешбек (повернення до передминулих подій), що розкриває марнотратство короля-батька.

4. Стоп-нараційний час: історія у фікційному світі продовжує розгортатись, проте нарація зупиняється для певних коментарів наратора та його комунікації з наратором.

У наративі часові стрибки реалізуються такими часовими формами дієслів: *past perfect* (передминулі події), *past simple* (минулі події), *present simple* (час тут і зараз комунікації наратора й наратора).

Незважаючи на чітке побудування та пояснення причин саме такого розгортання подій, історія маленького короля-сина постає парадоксальною.

Парадоксальність історії короля-хлопця полягає в прагненні підданих одружити його в занадто юному віці на забезпеченій дорослій жінці (*ten-year old son, a child*), що не корелює з уявленнями про відповідний для подружнього життя вік.

У наступному наративному епізоді «ідея про одруження», що відноситься до зав'язки історії, наявна конвергенція наративних прийомів організації часової мережі:

These folk had helped the old king to live riotously while his money lasted, and now they were poor and too proud to work. So they tried to think of a plan that would bring more money into the little king's treasury, where it would be handy for them to help themselves (Baum, 2017, p. 35).

Наративний флешбек пояснює ставлення підданих до ситуації з коштами, яка зараз склалась у королівстві (*had helped the old king to live riotously*); час подій нарації, реалізований граматичними формами *past simple*, маніфестує їх бідність і небажання працювати (*now they were poor and too*

proud to work), а конструкція *a plan that would bring more money* слугує натяком на пролепсис щодо майбутніх подій, які вже в наступному наративному епізоді стають теперішніми для часу нарації.

Зрештою, на допомогу хлопцеві прийшов добрий помічник *Slave of the Royal Bedstead* і дав йому потрібні гроші, які врятували того від одруження.

Фінальний епізод казкового наративу повертає події в теперішній невизначений час, що синхронізує час фікційних подій із реальним часом, у якому історію читатиме потенційний читач-дитина:

The king grew to manhood and married the pretty daughter of the armorer, and they now have two lovely children of their own.

В останній частині речення *they now have two lovely children of their own* прислівник часу *now* апелює до часу, у якому перебуває король у казковому світі, а також до часу, у якому читач знайомиться з казкою.

Наративний еліпсис дозволив скомпресувати час нарації, опускаючи період життя короля від 10 років і до одруження, тим самим селективно обрати головні події для конструювання казкової історії.

3.3.1. Реверсивна організація художнього часу. У художніх наративах для дітей художній час може розгортатись у зворотному/реверсивному напрямку й конструювати наративний аналепсис/флешбек. Така організація художнього часу характерна для австралійського візуально-вербального наративу Н. Вітлі (Nadia Wheatley) “*My place*” (Wheatley, 1992). Кожний наративний епізод розгортається на десять років раніше за попередній. Перша подія датується 1988 роком і пов’язана з історією десятирічної Лаури та її родини (*My name is Laura and this is my place. I turned ten last week*), наступний наративний епізод розгортається в 1978 році й охоплює історію життя семирічного Майка (*This is my place. I’m Mike. I’m nearly seven.*), у 1968 році в будинку мешкала маленька Софія зі своєю родиною, що переїхала на континент із Греції (*My name’s Sofia and this is my place. I’m ten. Baba’s just painted our house blue. He comes from Greece and he says lots of houses on his*

island were this colour), надалі йдеться про історію одинадцятирічного Мікаеля, чия родина переселилась із грецького острова Калімнос і в 1958 році жила в тому ж будинку (*This is my place. My name's Michaelis but at school I say it's Mike. I'm eleven. I was born on Kalymnos*) і т.д. Остання історія датується 1788 роком, у якій розгортається епізод життя аборигенного племені й маленького Бангару, який разом із великою родиною живе в місцевості біля великого дерева та чистої затоки (*My name's Barangaroo. I **belong** to this place*). Бангару позиціонує себе як частину природи (*belong*), що дарує йому чисту воду (*We camp here because the **creek's water's so fresh and good***), смачну їжу (*we had piles of vegetables and oysters and pippies and crabs and octopus and I've forgotten what else. I ate so much*), веселощі й затишок (*In the creek there is a great swimming hole where my cousins and I **always play***).

Кожний нарративний епізод маніфестовано на сторінковому розвороті (англ. – *double-page spread*), де ліву частину займає історія окремої родини, життя якої було пов'язано з одним і тим самим місцем, що експліковано в експозиційній частині кожного нарративного епізоду *This is my place*, тоді як права частина розвороту містить дескрипцію самої місцевості й розкриває значущість природи Австралії в житті її мешканців. Символом природи виступає дерево як частина Бушу, а річка постає символом життя. Фокалізатором кожної історії є персонаж-дитина, який/яка конструює свою історію, фокусує на тих моментах життя, які є для нього/неї найяскравішими та найзначущими. У кожному візуально-вербальному нарративному епізоді є зображення карти, яку малює персонаж, відтворюючи всі об'єкти, що оточують його рідний дім (див. рис. 3.29).

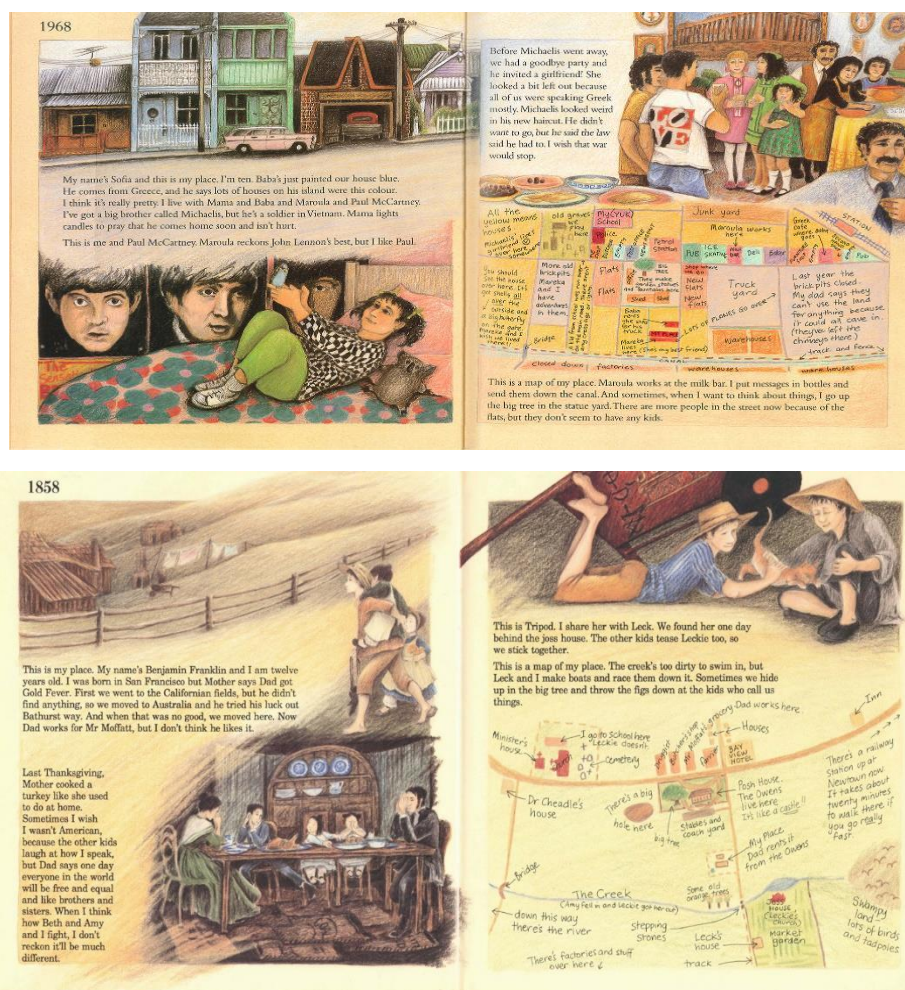


Рис. 3. 29. Наративні епізоди художнього наративу “My Place”
(Wheatley & Rawlins, 1992, p. 5–6, 7–8)

У такому реверсивному хронологічному порядку події розгортаються з 1988 до 1788 року й охоплюють 21 історію життя різних родин. Художній простір, у якому відбуваються події, залишається незмінним із точки зору його географічної локації, проте зворотній розвиток часу водночас розкриває еволюцію місцевості, яка мала свій розквіт саме в точці закінчення відліку часу – у 1788 році, періоді, коли Австралійський континент дихав свободою й був заселений аборигенними племенами.

Символом життя та природи австралійського Бушу як священної зони для корінного населення, не спотвореної сучасною інфраструктурою, постає вода (канал, затока), образ якої наскрізно вплітається в кожну історію й еволюціонує від забрудненої зони, у якій не можна купатися (1988 рік), до

чистої та прозорї води, що позиціонується як джерело життя (1788 рік). У першому наративному епізоді йдеться про місцевість, у якій колись розташовувалась бухта, а тепер залишився тільки забруднений канал (1988). *There is a canal down at the bottom of the street, and Mum says it must have been a creek once. It's too dirty to swim in.* У наступних епізодах згадується про канал, що є неподалік, уздовж якого іноді гуляють діти зі своїми родинами (1978). *Auntie Sophia and I often go to the canal;* (1968). *I put messages in bottle and send them down the canal.* (1958). *...our family goes for a little walk beside the canal...It's preety dirty.* Канал репрезентовано як зону, у якій відсутнє життя, у ньому немає риби й не можна навіть плавати (1948). *At the bottom of the stree there is a canal. Sometimes I fish down there, but I never catch anything.* (1938). *And we cannot swim in the canal.* (1928). *I wish the creek was clean enough to swim in.*

Чим ближче згортається час до самих витоків, періоду появи перших аборигенних племен на континенті, тим більше оживає вода, яка позиціонувалась дітьми як осередок ігор і фантазій, вода колись була живою й по каналу плавали баржі (1918). *...let me play with them down the creek;* (1908). *Mr Müller says, when he was a boy, a dragon lived across the creek. When I was little I used to believe him.* (1898). *A bit down the creek, it turns into a canal, and there are barges.* Перше згадування про причини забруднення води й появу в ній різкого запаху з'являються в наративі, що датується 1888 роком. *Mother reckons you get sick if you even look at the creek , but father says it'll get better soon when they finish putting in the sewer;* (1878). *The creek's so dirty. Minna won't let me pla in it. She says it's like an open sewer.* (1868). *Vati says the creek's a scandal , it's so stincky and sludgy.* (1858). *The creek's too dirty to swim in ,but Leck and I make boats and race down it.* Сорок років тому, у 1848 році, вода ще була прийнятна для поливу саду й нею можна було користуватись, проте різкий запах уже з'являвся і їжа з неї була отруйною (1848). *We use creek water for the garden but we can't drink it. There's a woolwashery up near they swamp and they drain all their yuk into our creek;* (1838). *When the wind blows the wrong*

way , *it stinks from Mr John's tannery. Ma says she won't eat oysters any more.* А ще двадцять років тому бухта була досить чистою та повною риби, діти могли пірнати й плавати (1828). *The creek's still preety clean, but Dad reckons there were lots more fish around in the olden days; (1818). The other good thing is the creek. I buld dams; (1808). Sam swims in a deep hole in a creek, but I'm not allowed to; (1798). I can catch heaps of fish and eat. I sneak down to the creek. I've found a great swimming hole.*

Точка початку відліку подій у художньому наративі датується 1788 роком. Саме ця дата відзначається появою перших переселенців на території Австралії, і, відповідно, 1788 рік стає моментом початку нової історії австралійського континенту. У цей період бухта була сповнена чистої та свіжої води, мала місце для купання й приносила щедрі дари з різноманітних продуктів, як-от устриць, крабів, восьминогів:

1788. *We camp here because the creek's water's so fresh and good, and we are close to the river and the bay. In the creek there is a great swimming hole where my cousins and I always play. My father says he swam in exactly the same place when he was a boy, and my grandfather says he did too. Last week a whale got washep up on the bay. ...we had piles of vegetables and oysters and pippies and crabs and octopus and I;ve forgotten what else. I ate so much.*

Наративний прийом реверсивної організації художнього часу в наративі “*My place*” уможливив розкриття того згубного впливу на живу природу, який спричинили люди й розвиток виробництва. Колись природа була джерелом життя та давала людям їжу й воду, розваги та спокій, проте чим більше людина втручалась у природу, чим більше будувала фабрик і нехтувала значущістю водних ресурсів, тим більше природа поринала в занепад.

Символом Бушу в художньому наративі “*My Place*” постає дерево (the big tree), яке було для кожного героя історії особливою зоною душевного спокою та миру. Кожна дитина усвідомлювала дерево як частину власної домівки. У тексті розгорнуто ідею мультикультуралізму, адже австралійські землі заселяли люди, які прибули з різних куточків світу. У кожній історії

йдеться про родини, що переселились із Греції, Німеччини тощо. Велике дерево, що росло в місцевості, де жили всі герої історії, завжди було привітне для кожної дитини: (1988). *In the McDonald's yard, there is **this big tree** , and whenever I sit in it, it always **makes me feel good**....We sat outside, under the tree, and it **felt just like home***. Біля дерева діти почувались безпечно й вільно. Дерево було тим затишним місцем, де вони могли поринути в свої думки (1978). *When you are up the top of the big tree and a jet goes over, you feel as if you are going to fall out;* (1968). *And sometimes, when **I want to think about things**, I go up the **big tree** in the statue yard;* було простором для фантазування та ігор (1958). *Up near the deport there is a **big tree** and I play **Tarzan**;* (1948). *Miss Miller yelled at them and made them promise **not to touch the big tree**;* (1938). *We snitches some wood from the old house and **built a fort in the big tree**;* (1928). *I climb up the **big tree** and wave to the pilots;* (1918). *I've got a **treehouse in the big tree**;* (1908). *On weekends I play under the **big tree**;* (1898). *The big tree belongs to the posh school, but I climb it anyway;* (1888). *Sometimes I play on the swing in the **big tree**;* (1878). *I climb the big tree and pretend I'm on a baloon;* (1868). *I hide in the big tree sometimes;* (1858). *Sometimes we **hide up** in the big tree;* (1848). *Sometimes I climb the big tree.* (1838). *There is a swing in the big tree for Mr John's kids and I'm not allowed to play on it;* (1828). *The new house is going to be near the big tree. I got Dad to promise they won't cut it down;* (1818). *The big tree is **great to climb**. When I'm up th top, I pretend I've crossed the blue mountains;* (1808). *I went up to the **big tree** and had our own party;* (1798). *At the top of the hill there is a big tree. I climb up it and pretend I can see all the way to Shoreditch;* (1788). *At the top of the hill there is a big fig tree.*

У кожній історії змінюються персонажі, ідеться про різні історії життя родин із різноманітних куточків світу. Змінюється все, окрім старого дерева, що незмінно стоїть на своєму місці на пагорбі впродовж усіх двохсот років. Дерево однаково приймає всіх жителів і лагідне як для корінного населення, так і для європейців, що заселяли континент. У художньому наративі дерево постає символом вічної та неосяжної австралійської землі, тоді як вода

символізує поступову деградацію природи, спричинену новими жителями, що разом із новим подихом життя принесли й невідворотну руйнацію.

Особлива зворотна/реверсивна організація художнього часу в наративі вможливорює створення в кожному наративному епізоді наративного аналепсису, що має спіралеподібну конфігурацію: час ніби згортається, утворюючи в такий спосіб реверсивний динамічний розвиток подій.

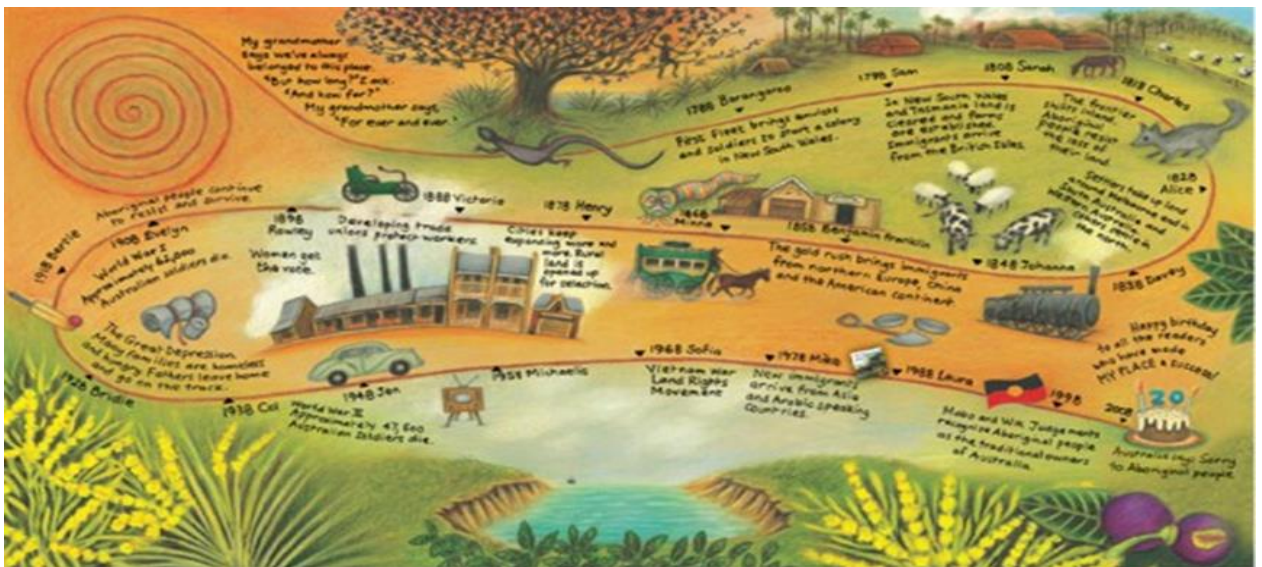


Рис. 3.30. Візуально-вербальний наративний епізод художнього наративу “My Place” (Wheatley & Rawlins, 1992, p. 1)

Час, що згортається, веде стежкою до часів Дрімінг, часів заселення континенту аборигенами, його культового періоду й розквіту. Візуально експлікована спіраль (див. рис. 3.30) є одним із символів циклічного руху, значення якого було сакральним для аборигенних племен – циклічною стежиною племена подорожували континентом у пошуку життєвих сил, їжі, притулку й вірили, що ці тропи прокладені Райдужним Змієм (Flood, 2006, p. 138). Такі спіралі були часто вкарбовані на стовпах дерев, символізуючи водночас життя теперішнє та його нерозривний зв’язок зі священним періодом Дрімінг (там само, p. 156). Такі стежки вели до самих витоків, до духів пращурів, а тому оберігали кожного й дарували йому надію на життя. У казковому наративі спіральне згортання художнього часу слугує засобом

реалізації етнокультурних смислів – значущості повернення до живої природи, де життя є неквапливим і чистим (символ річки), де кожен знайде свій дім (символ дерева) та зможе усвідомити своє істинне походження на землі.

3.3.2. Наративний прийом організації художнього хронопу мізанабім. Термін «мізанабім» (*mise en abyme*) був уведений французьким прозаїком, драматургом та есеїстом, лауреатом Нобелівської премії в галузі літератури Андре Польом Гійомом Жидом у 1893 році. П. Жид пояснював природу мізанабім як особливу техніку сюжетно-композиційної будови художнього твору, що вможливлює створення ефекту «тексту в тексті» або «оповідання в оповіданні» (Вінквіст & Тейлор, 2003, с. 277–279). У перекладі з французької *mise en abyme* означає «переміщення в безодню». Тлумачний словник таке визначення терміна: «*ефект подвійного дзеркала, що створюється шляхом переміщення одного об'єкта в центр іншого об'єкта (або самого себе), що таким чином створює безкінечну регресію*» (“*The double-mirroring effect created by placing an image within an image and so on, repeating infinitely (infinite regression)*”) (Danesi, 2009, p. 199).

Одним із прикладів використання техніки мізанабім у мистецтві є картина фламандського художника Квентіна Метсіса (Меціса) «Лихвар із дружиною» (див. рис. 3.31). На полотні зображено чоловіка та його дружину, що сидять за столом. Чоловік (лихвар) рахує дрібні гроші, його дружина, тримаючи у руках молитовник, спостерігає за діями чоловіка. На столі перед подружжям стоїть маленьке дзеркало, у якому відображено чоловіка, що тримає у руках книжку та дивиться у вікно. Картина К. Метсіса, яка зберігається в Луврі, отримала безліч інтерпретацій. За однією з версій, техніка мізанабім, тобто картина (чоловік, що дивиться у вікно й тримає в руках книгу) у картині (зображення лихваря та його дружини) пояснює контраст реальності та ілюзорності світу. Молитовник у руках дружини символізує її прагнення до чесного й набожного життя, проте лихвар, її чоловік, нечесно заробляє гроші та зосереджений саме на заробітку. Чоловік у маленькому дзеркальці має свою

історію – плинне й безтурботне життя, символами якого є книга, вікно та тихий пейзаж, який він роздивляється.



Рис. 3.31. Картина Квентіна Метсіса «Лихвар із дружиною»

(зображення відновлено з сайту

<https://www.pinterest.com/pin/343610646545848661/>)

Життя реальне, зображене на полотні, і життя омріяне, бажане, що існує в думках та мріях жінки, відображено в дзеркалі. На картині наявні два сюжети, перший є баченням автора (К. Метсіса), а другий відображає мрії жінки, яка сама є елементом картини.

У теорії модернізму й постмодернізму мізанабім вивчали як техніку конструювання подвоєння або циркуляції «я» персонажа в тексті, коли той одночасно виступає об'єктом оповіді наратора та суб'єктом ще однієї оповіді, що існує в межах його світу (реального для нього й фікційного для читача).

Люсьєн Деленбах у 1977 році в праці «Дзеркальна оповідь: есе про *mise en abyme*» (*“Le récit spéculaire: essai sur la mise en abyme”*) надає таке тлумачення терміна: “будь-який аспект, уміщений у творі, який виявляє схожість із твором, що включає його в себе” (Dallenbach, 1977/1979, p. 8; Вінквіст & Тейлор, 2003, с. 278). Науковець виділяє три типи віддзеркалення у творі – простий, циклічний, апоретичний.

У контексті когнітивної наратології мізанабім розуміють у такий спосіб: *мізанабім* – термін теорії мистецтва, що корелює з подвійною рамковою конструкцією зображення одного об’єкта в межах іншого. Якщо елементи вставної рамкової конструкції співвідносяться або частково збігаються з головною рамковою конструкцією, частиною якої вони є, утворюється мізанабім – рамка в рамці, історія в історії, зображення в зображенні. У наративному плані мізанабім пояснює техніку, що вможлиблює зображення вставної оповіді в основну оповідь. Головна та вставна оповіді корелюють на рівні сюжету, композиції, персонажів і в такий спосіб утворюється магістральний сюжет та додатковий (Fludernik, 2002, p. 156).

У контексті нашого дослідження пропонуємо власне тлумачення поняття мізанабім як наративного прийому конструювання **двовимірного** художнього часу й простору в художніх текстах для дітей, що кваліфіковано як хронотопний *spin-off*. У художніх текстах для дітей мізанабім є наративним прийомом занурення читача у світ фантазії персонажів, яка постає ніби паралельною реальністю, що існує в їхніх думках. Порівняно з наративним еліпсисом, флешбеком або флешфорвардом, мізанабім не відтворює реальні події (минулі або майбутні) фікційного світу персонажів, натомість слугує їхнім власним ментальним конструктом дійсності, яку вони хотіли би побачити або яку вони для себе фантазують. Очуднене усвідомлення дитиною світу часто переплітається з її власними фантазіями (Цапів, 2019с).

Прикладом реалізації наративного прийому **мізанабім** є казковий наратив (за жанром – казка-повість) англійської письменниці австралійського походження П. Л. Треверс (справжнє ім’я – Памела Ліндон Гофф) “*Mary Poppins*” (Travers, 2010). Мері Поппінс – чарівна няня, яка прилетіла за вітром на парасольці й оселилась у родині Бенксів на Вишневій вулиці. Мері Поппінс завжди має вишуканий вигляд, полюбляє елегантні рукавички та взуття, уміє знайти спільну мову з дітьми й занурити їх у казковий світ фантазій, пригод, де звірі розмовляють, люди літають, вдихнувши сміховий газ, а покрутивши

компас, можна потрапити в одну з частин світу (Thacker & Webb, 2002, p. 114–121).

У форматі співіснування в єдиній наративній структурі казки головної та вставної рамкової історії зображено світ персонажів, у якому вони перебувають у межах казкового (фікційного) часу та простору й світу їхніх мрій, фантазій і бажань. Історія про Мері Поппінс та сім'ю Бенксів – Містера й Міссіс Бенкс, їхніх дітей Джейн, Майкла та близнюків Джона й Барбару – постає головною історією казкового наративу. У тексті з'являються додаткові – вставні історії, де персонажі опиняються в казковому світі, що репрезентовано в художньому тексті як цілком реальний світ, а події, що в ньому відбуваються, зображено як буденні, хоча вони й викликають здивування в Джейн і Майкла.

Головна історія – поява мері Поппінс у будинку Бенксів, кардинальна зміна життя всієї родини: щоденні незвичайні пригоди, нові знайомства, веселощі, спілкування.

Приклад 1: (топос у топосі, Лондон і фрагмент світу, відображений у картині). У місці, де відбуваються події головної історії, тобто на вулиці Лондона, з'являється вставний казковий топос – намальована на тротуарі картина, у яку потрапляє Мері Поппінс.

Кожний другий четвер тижня Мері Поппінс має вихідний день і вирушає на прогулянку містом. Одного разу вона зустрічає свого приятеля мечмена (Match Man), який, окрім того, що продає сірники, також пише чудові картини на тротуарі. Після невеличкої бесіди мечмен пропонує Мері Поппінс «увійти до картини» – і вже за мить вони опиняються всередині її: *“Mary,” he said, “I got an idea! A real idea. **Why don't we go there – right now – this very day? Both together, into the picture. Eh, Mary?**” And still holding her hands **he drew her right out of the street, away from the iron railings and the lamp-posts, into the very middle of the picture. Pff! There they were, right inside it!**”* із чудовим краєвидом *How green it was there and how quiet, and what soft crisp grass under their feet!*” (Travers, 2010, p.22). Усередині картини, пройшовши крізь ліс, вони опинились

на сонячній галявині, де на них чекає традиційний чай і пиріг із малиновим джемом, що так полюбляє Мері Поппінс: “*So, still admiring themselves and each other, they moved on together through the little wood, till presently they came upon a little open space filled with sunlight. And there on a green table was Afternoon Tea! A pile of raspberry-jam cakes as high as Mary Poppins’ waist stood in the centre, and beside it tea was boiling in a big brass urn. Best of all, there were two plates of whelks and two pins to pick them out with*” (Travers, 2010, p.24).

У наративному епізоді персонажі за мить потрапляють із вулиць Лондона (*right out of the street*) до казкового світу, зображеного на картині (*into the very middle of the picture*), де вони крокують лісом, насолоджуються чаєм та пирогом так само, як би це вони робили в реальному світі. Головна рамкова подія – зустріч Мері Поппінс із мечменом, тоді як вставна рамкова подія – подорож усередину картини, де відображено краєвид і святковий стіл, за яким Мері Поппінс п’є чай. Світ у картині виступає світом фантазії Мері Поппінс та мечмена, він ніби віддзеркалює їхні мрії – побути наодинці в затишному місці за смачною стравою. Картина, намальована на тротуарі мечменом, є втіленням його мрії, альтернативного світу, у якому він би хотів перебувати. Мечмен не може собі дозволити в реальному світі запросити Мері Поппінс на чай, а картина, створена ним, дає можливість утілити свої бажання й опинитися саме там, де вони обидва прагнули би бути.

У кожному розділі казкової повісті “*Mary Poppins*” зображено пригоди персонажів у казковому світі, у якому існують незвичайні люди, чарівні тварини, наділені антропоморфними якостями. У межах головної рамкової історії відбуваються вкраплення додаткових сюжетів, що відображають події з життя другорядних персонажів.

Приклад 2. Головний персонаж казки – Мері Поппінс – стає наратором вставної історії про чарівну корову. Чарівна корова одночасно з’являється в епізоді головної історії (пригоди Мері Поппінс і дітей Бенксів) та є головним персонажем вставної історії, що розповідає Мері Поппінс.

Головний персонаж Мері Поппінс стає наратором своєї власної вигаданої історії, яку вона розповідає малим Бенксам. Зокрема, чарівна няня вигадує розповідь про незвичну корову. Головний персонаж вставної рамкової історії (корова, що танцює) є водночас і другорядним персонажем головної історії художнього тексту – пригод Мері Поппінс та малих Бенксів.

Одного разу діти прокидаються й бачать у вікні корову, яка крокує вулицею. Діти, звісно, були здивовані, побачивши свійську тварину на вулицях міста, і тому попрохали Мері Поппінс пояснити, що відбувається: *“A very extraordinary thing. There’s a cow down in the Lane,” said Michael, jumping up and down on the window seat.*

“A cow? A real cow – right in the middle of a town? How funny! Mary Poppins,” said Jane, “there’s a cow in the Lane, Michael says.”

“Yes, and it’s walking very slowly, putting its head over every gate and looking round as though it had lost something” (Travers, 2010, p. 59).

Мері Поппінс розповідає Майклові та Джейн історію, яку вона дізналась від своєї мами, конструюючи розповідь-небилицю:

“It was long ago,” said Mary Poppins, in a brooding story-telling voice. She paused, as though she were remembering events that happened hundreds of years before that time. Then she went on dreamily, still gazing into the middle of the room, but without seeing anything.

The Red Cow – that’s the name she went by. And very important and prosperous she was, too (so my Mother said). She lived in the best field in the whole district – a large one full of buttercups the size of saucers and dandelions standing up in it like soldiers. Every time she ate the head off one soldier, another grew up in its place, with a green military coat and a yellow busby (Travers, 2010, p. 60–61).

Одного разу вночі зірка впала з неба й зачепилась за ріг Рудої корови, яка одразу ж почала танцювати. Вона танцювала польку, шотландський танець, сама вигадувала собі один за одним танок (*sometimes it was a polka, sometimes a Highland Fling and sometimes a special dance that she made up out of her own head*) і не могла зупинитись ні на хвилину (*she found that she could not*

stop dancing). Руда корова дуже стомилась від танців, адже вона не могла ні їсти, ні пити, ні відпочивати. Попросивши поради в Короля, корова стрибнула через місяць і позбулась зірки, що змушувала її танцювати без зупину. Руда корова повернулась до свого розміреного життя й водночас почала сумувати за веселими танцями та радіщами. Мати Мері Поппінс порадила корові знайти іншу зірку. Джейн і Майкл підхопили розповідь Мері Поппінс та припустили, що корова опинилась на Вишневій вулиці саме тому, що шукає нову зірку (*“And that, I suppose, is why she was walking down Cherry Tree Lane,” Jane prompted gently.*).

Розповідь про дивні пригоди Рудої корови корелює за сюжетом із жанром усної народної творчості – небилиці, що має в основі пригоди, неможливі в реальному житті. Небилиці є популярним жанром творів для дітей і поєднують у собі елементи каламбуру й іронічної історії.

У наративному епізоді наративний прийом мізанабім уможливорює створення ефекту дзеркальної реальності, подвійного зображення, історії в історії. Вставна рамкова розповідь про незвичайну руду корову, що жила багато років тому, але ще й досі крокує вулицями в пошуках нової небесної зірки, віддзеркалює уявну історію, що існує у фантазії Мері Поппінс. Проте ця історія водночас виходить за межі фантазії, руйнуючи кордони в часі й просторі, а її героїня пронизує простір і з'являється в реальному житті Джейн та Майкла. Історія про корову, закарбована в межах історії життя Мері Поппінс і малих Бенксів, є одночасно автономною та вміщує елементи головної рамкової історії, що проявляється на персонажному рівні. Руда корова з'являється в головній і вставній рамкових історіях.

У казкових наративах Л. Ф. Баума також знаходимо реалізацію наративного прийому організації художнього часу й простору хронотопного спін-оффа – мізанабім. До прикладу, у казці *“The Girl Who Owned a Bear”* ідеться про епізод життя дівчинки на ім'я Гледіс (Baum, 2017).

Одного разу Гледіс залишилась удома сама. Дівчинка вишивала орнамент на подушці, яку хотіла подарувати татові на день народження, аж

раптом двері дома відчинились – і, на своє здивування, Гледіс побачила дивного чоловіка: “*Soon the door opened...then she raised her eyes and was astonished to find a strange man in the middle of the room*” (Baum, 2017, p. 48). Незнайомець подарував Гледіс книгу й зник. Щойно дівчинка її відкрила та побачила малюнок із клоуном, як за мить клоун вистрибнув із книги й опинився в одній кімнаті з дівчинкою: “*While she looked at this the book trembled in her hands, the leaf crackled and creaked and suddenly **the clown jumped out of it and stood upon the floor beside her***” (Baum, 2017, p. 51). У казковому наративі наявні два світи – світ, у якому живе Гледіс, та світ її власних фантазій. Дівчинка була такою самотньою, що вигадала собі уявних друзів, якими стали персонажі її нової книги. Персонажі книги переміщуються зі своєї реальності у світ дівчинки й уже стають частиною її історії. Топос головної наративної події – будинок Гледіс, топос вставної історії – книга, написана незнайомцем. У мить, коли дівчинка відкриває книгу й клоун вистрибує з книжкового світу у світ Гледіс, стираються межі світів, і намальовані, несправжні персонажі, що існували на малюнку, стають живими й реальними. Відбувається переплетіння двох світів, і персонажі вільно пересуваються зі світу книги у світ людей, у якому живе Гледіс.

Так один за одним із малюнків книги вистрибує мавпа (...*it contained the picture of a **monkey** when the animal sprang from the book and landed upon the widow seat beside her*), віслюк (*a gray **donkey** leaped from the book and stumbled from the window seat to the floor*), леопард (*there sprang over her shoulder a tawny, spotted **leopard**, which landed upon the others with a fierce movement*) і ведмідь (...*She caught a glimpse of a **fierce grizzly bear** looking at her from the page, and quickly threw the book from her...there stood the great grizzly, **who had wrenched himself from the page before the book closed***).

Умовно наративний прийом організації художнього часу мізанабім можна представити як переплетіння множинних історій, що розгортаються в просторі наратованих подій (див.рис. 3.32), тобто множинних можливих історій, які виникають в уяві персонажів. Фокалізатором подій, що

розгортаються в казкових наративах, є персонаж-дитина, тому створення наративного хронотопного спін-оффа, світу фантазій персонажів, наче дзеркально відтворює фантазії також і читача-дитини.

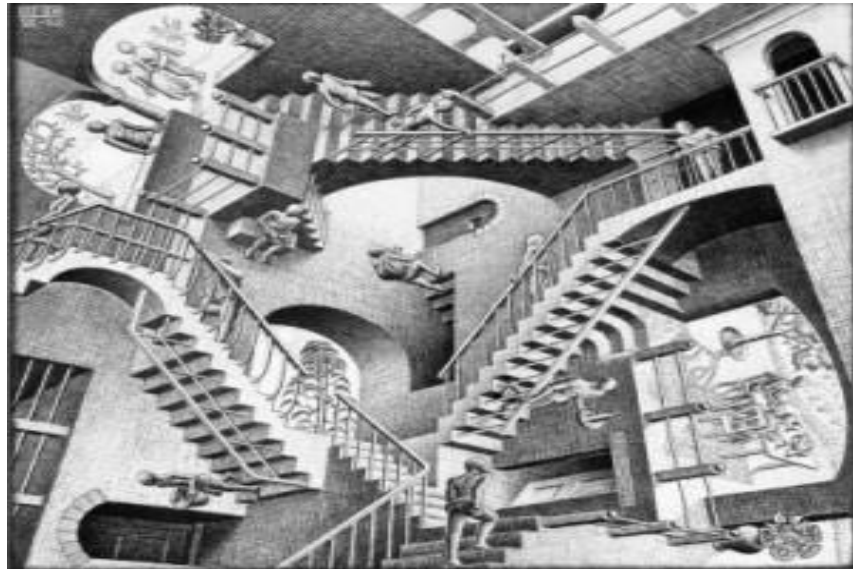


Рис. 3.32. Умовне зображення наративного прийому організації художнього хронотопу мізанабім (зображення відновлено з сайту <https://alanabrekelmans.com/2014/05/25/mise-en-abyme/>)

У художніх казкових наративах прийом організації художнього часу й простору мізанабім уможливорює створення наративної часової петлі, певного простору для уяви персонажів, які самі перебувають у фікційному світі. Відбувається конструювання історії-фантазії в рамках головної історії про події.

3.4. Наративне конструювання персонажних образів у художніх текстах для дітей

У художніх наративах для дитячої читацької аудиторія інтродукція персонажів досить часто відбувається синхронно через подвійний семіотичний модус – вербальну й візуальну презентацію (див. рис. 3.33), що маніфестується одразу на перших сторінках тексту. Вербально-візуальна інтродукція містить портрети, імена персонажів та іноді їхню стислу

дескрипцію. Зображення відтворюють загальну зовнішність героїв, а стиль виконання їх імпліцитно реалізує контекст, у якому персонажі діятимуть у наративі. Наприклад, усі художні тексти Р. Дала створено у співавторстві з відомим ілюстратором К. Блейком.

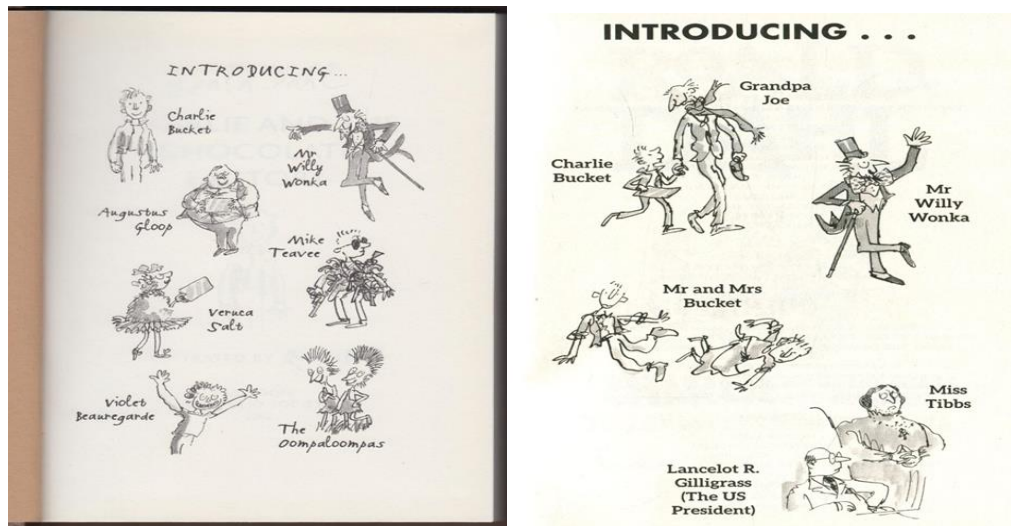


Рис. 3.33. Візуально-вербальна інтродукція персонажів у казкових наративах Р. Дала (“*Charlie and the Chocolate Factory*”, “*Charlie and the Great Glass Elevator*”)

У кожному художньому тексті Р. Дала для дитячої читацької аудиторії проявляється інтервізуальний зв’язок персонажів, що ніби мандрують через художні тексти, долаючи дистанцію в художньому часі й просторі. Якщо читач-дитина побачить зображення персонажа текстів Р. Дала, він/вона одразу пригадує ті сюжети, у яких персонажі з’являлись. Вони виконані в карикатурному стилі та є невід’ємним складником ідіостилю Р. Дала.

У мультимодальних текстах конструювання персонажних образів відбувається через вербальні й невербальні семіотичні модуси, що також створює додаткові гасичні, ольфакторні, кінесичні образи, це максимально сприяє їхньому імерсивному впливу на читача-дитину, який/яка себе часто усвідомлює частиною художнього світу. У мультимодальному конструюванні образів вербальний і візуальний модуси сприяють емоційному резонансові читача, впливають на його сенсорні відчуття й у такий спосіб створюють

унікальну поетику творення персонажних образів у художніх текстах для дітей.

До прикладу, проілюструємо творення ольфакторних і гастичних персонажних образів художнього наративу Р. Дала «Твіти». Ольфакція постає галуззю невербальної семіотики, що вивчає запахи, їхню роль і функцію в комунікації. Ольфакція поряд з іншими галузями невербальної семіотики – такими, як кінесика (наука про жести), окулесика (наука про мову очей під час комунікації), аускультация (наука про аудіальну поведінку людей при спілкуванні й сприйняття звуків на слух), гаптика або такесика (наука про тактильні прояви комунікації та їхнє значення), гастика (наука про комунікативну роль напоїв і їжі), проксеміка (наука про структуру й функції простору комунікації), хронеміка (наука про час комунікації) (Ковалинська, 2014, с.17-18; Солощук, 2017) – пояснює роль невербальних засобів у комунікації. Запахи тісно пов'язані з емоціями людини й значно впливають на її сприйняття людей, подій, явищ, що її оточують. Запах може відтворювати у свідомості людини спогади, що з ним пов'язані, викликати асоціації з певним місцем, а також створювати цілий асоціативний ряд, що зрештою відтворить і візуальний образ людини або місця, які колись супроводжував певний запах або аромат.

В аспекті лінгвоконцептології запах і смак постають сенсорними концептами. Спектр художнього втілення сенсорних концептів охоплює образний, композиційний та змістовий складники наративу, формують його семантичний і концептуальний простір (Воробйова, 2013, с. 54–55). Художня сенсорика запаху й смаку постає підґрунтям створення комічних художніх образів у художніх текстах для дітей.

У художньому тексті Твіти є родиною, що складається з Містера й Місіс Твіт, зовнішній вигляд і поведінка яких постають комічними. Така комічність іноді межує з парадоксальністю, що розкривається в низці наративних епізодів, лінійність яких вибудовує історію про не зовсім звичайне подружжя. Читач спершу знайомиться з візуальними образами персонажів тексту, якими

постають Містер і Місіс Твіт, пташка Ролі-Полі та Маггл-Вамп мавпи (див. рис. 3.34).

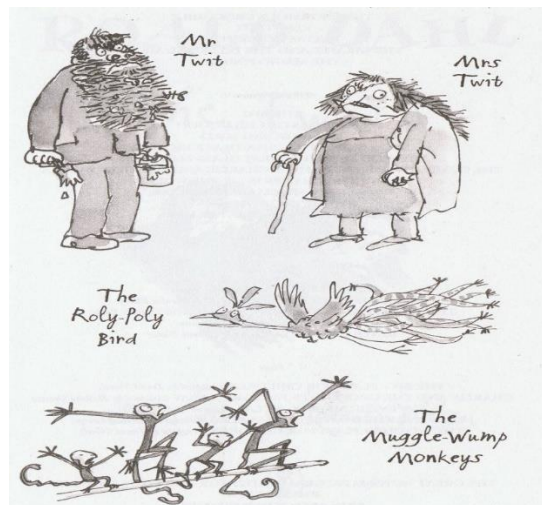


Рис. 3.34. Інтродукція персонажів оповідання Р. Дала “*The Twits*” (Dahl, 2016)

Зовнішність Твітів межує між комічною та огидною. У Містера Твіта все обличчя покрите волоссям, а волосся Місіс Твіт на вигляд – наче борода Містера Твіта. Найвиразніше зображено очі героїв, випуклі й круглі, вони водночас передають здивування, страх, незадоволеність і хитрість.

Візуальний образ персонажів залишає перед читачем низку запитань, зокрема: хто такі Твіти і чому вони такі дивні на вигляд? Конструювання образів персонажів здійснюється вербальними та невербальними засобами, що створюють мультимодальний образ, доповнений смаковими й ольфакторними сенсорними кодами. У наративі мультимодальність постає чинником ампліфікації читацького емоційного резонансу в аспекті смакової та ольфакторної сенсорики (Воробйова, 2013, с. 56).

Образи Твітів постають насамперед «смердючими», що в тексті реалізовано прямими номінаціями запаху, дескрипцією страв, які створюють саме нюхові сенсорні асоціації:

*What I am trying to tell you is that Mr Twit was a **foul** and **smelly** old man.* Лексичні одиниці *foul* (гязний) *smelly* (погано пахне) створюють ольфакторний образ неприємного на запах Містера Твіта, що доповнює його візуальний образ, за яким персонаж постає неохайним та огидним.

Осередком залишків їжі виявляється борода Містера Твіта: *Mr Twit didn't even bother to open his mouth wide when he ate. As a result (and because he never washed) there were always hundreds of bits of old breakfast and lunches and suppers sticking to the hairs around the face. ...If you look closer you would see tiny little specks of **dried-up scrambled eggs** stuck to the hair, and spinach and **tomato ketchup** and **fish fingers** and **minced chicken livers** and all the other **disgusting things** Mr Twit liked to eat.* Страви, що мають досить характерний і різкий запах, як-от смажені яйця, шпинат, томатний кетчуп, рибні палички й курча, осідають у величезній бороді Твіта та залишаються там надовго. Сенсорика симбіозу неймовірно неприємних запахів інтенсифікується прикметником *disgusting* (огидний), що відтворює очікувану реакцію читача-дитини на образ Містера Твіта (Цапів, 2020b).

Наративне конструювання образу містера Твіта відбувається на перетині різних модусів: вербального, візуального, ольфакторного. Ольфакторний образ виникає через емоційний резонанс, викликаний асоціаціями з запахами страв (їжа, що застрягла у Твіта в бороді) і бруду (бруд на тілі Твіта, який той не змиває з себе). У наступних наративних епізодах такі нюхові асоціації супроводжують вербальну й візуальну маніфестацію Твіта, навіть тоді, коли про запах немає натяку.

Інтродукція головного персонажа місіс Твіт реалізована в наступному наративному епізоді (див. рис. 3.35).



**If a person has ugly thoughts, it begins to show on the face.
And when that person has ugly thoughts every day, every week, every year... the face gets uglier and uglier, until it gets so ugly you can hardly bear to look at it.**

Рис. 3. 35. Наративний епізод «інтродукція місіс Твіт»

(“*The Twits*” Dahl, 2016, p. 7).

Мультимодальне конструювання образу місіс Твіт реалізується через вербальні й невербальні засоби. Епітет, що наскрізно описує думки, характер і зовнішність персонажа, – *ugly* (огидна) створює семантичну градацію, що також реалізується через ступені порівняння прикметника *ugly–uglier*. Відбувається поступове нарощення семантики огидної зовнішності персонажа, що викликає відповідну емпатію в читача-дитини – усвідомлення персонажа як огидного ззовні та зсередини: *has ugly thoughts, ...has ugly thoughts every day, ...face gets uglier and uglier, ...it gets so ugly you can hardly bear to look at it*.

Візуально градація «огидності» місіс Твіт відтворена в серійному зображенні її портретів, кожен наступний із яких ще більше нарощує неприємні риси огидної зовнішності.

У наративному епізоді «обід із спагеті з хробаками» сконструйовано вербально-візуальні образи Твітів, що апелюють до емоційного резонансу читача-дитини, створюючи додаткові гастичні й ольфакторні образи. Після епізоду інтродукції містера та місіс Твіт, а саме мультимодального конструювання персонажів з огидною зовнішністю й запахом, створено епізод, що відтворює їхній спосіб життя та стиль спілкування. Обопільна ненависть Твітів спонукає їх до того, щоб розіграти один одного або навіть познущатись. В одному з наративних епізодів ідеться про «незвичайний» обід, який місіс Твіт приготувала для свого чоловіка: *The next day, to pay Mr Twit back for the frog trick, Mrs Twit sneaked into the garden and dug up some worms. She chose big long ones and put them in a tin and carried the tin back to the house under her apron.*

At one o'clock, she cooked spaghetti for lunch and she mixed the worms in with the spaghetti, but only on her husband's plate. The worms didn't show because everything was covered with tomato sauce and sprinkled with cheese (Dahl, 2016, p. 16).



Рис. 3.36. Наративний епізод «обід із спагеті з хробаками»
 (“*The Twits*” Dahl, 2016, p. 16).

Наративний епізод починається з опису хитрого плану місіс Твіт, що предметно в семантиці лексичної одиниці *sneak* (прокрастися) та додатковій дескрипції *to pay Mr Twit back for the frog trick*, яка накопала хробаків і збрала їх у банку. Далі розгортання подій маніфестовано у візуальному фрагменті, на якому зображено подружжя за обіднім столом (див. рис. 3.36). Страва містера Твіта має вигляд тарілки, із якої наче виповзають ті самі хробаки. Зображення передуює подальшій вербальній експлікації подій, тому в читача-дитини очікування одразу переходять у вербальну маніфестацію, оскільки з візуального епізоду можна реконструювати такий смисл – місіс Твіт накопала хробаків саме для того, щоб нагодувати ними свого чоловіка й так помститися йому. Мультимодальне конструювання наративного епізоду, у якому розкривається натура місіс Твіт, уможливорює апелювання до емоційного резонансу читача-дитини, оскільки в такий спосіб створюється *гастичний образ огидної та бридкої страви*, яку поїдає за обідом містер Твіт. Невербальним засобом прояву емоцій місіс Твіт слугує її вираз обличчя й хитра усмішка, що маніфестує її задоволення від реалізованого хитрого плану.

3.5. Наративний прийом створення «ефекту присутності»

У контексті нашого дослідження ми екстраполюємо в площину художнього наративу для дітей поняття «ефект присутності», що досить широко використовується в кінематографі. Під зазначеним ефектом розуміють ілюзію включення глядача в події, що розгортаються в кінонративі (Миславський, 2007, с. 219). Такий ефект створюється фотографічною природою кінематографа й виникає внаслідок великих розмірів екранного зображення, які дорівнюють куту зору людини або перевищують його. Ефект присутності досягається максимально при зйомці кадрів, що імітують рух точки зору глядача (там само).

Наративний прийом «ефект присутності» – спосіб створення художньої комунікації, що розгортається в текстовому просторі між наратором і нарататором. Експліцитне звернення до нарататора художньої оповіді імплементується для досягнення наративної імерсії (Ryan, 2001), тобто ефекту «занурення» в події, у текстовий світ, що сприяє зменшенню дистанції в часі й просторі між наратованими подіями та реальним часом потенційного читача-дитини художнього тексту (Toolan, 2009, р. 30, 195).

Наративний прийом створення «ефекту присутності», головною метою якого є активація наративної імерсії і читача-дитини, реалізується насамперед через використання інклюзивного займенника *we* на початку казкової оповіді, що сприяє зближенню наратора та нарататора, ставить їх на один щабель щодо обізнаності про події, персонажів, текстовий казковий світ:

The last time we saw Charlie, he was riding high above his home town in the Great Glass List (Dahl, 2013-b, p. 1).

Так розпочинається історія Чарлі Бакета в казці «Чарлі та великий скляний ліфт», що є сіквелом казкового наративу «Чарлі та Шоколадна фабрика». Інклюзивний займенник *we* в ініціальной експозиційній частині казкового наративу апелює до читача, який наче є причетним до пригод, що відбувались із головним персонажем Чарлі. У такий спосіб сам наратор, який

веде оповідь від третьої особи однини, і постає наче всезнаючий оповідач історії, наближує до такої ж позиції й читача, оскільки останній знає не менше, аніж наратор казкової історії. Усе, що вже відбулось із Чарлі, залишилось у попередньому казковому світі, і відповідно, читач уже знає те, що було доступно нараторові історії.

Експліцитне звертання до наратора (*you*), що чергується з використанням інклюзивного займенника **our** (яким наратор зближує себе з наратором), створюють єдиний часопростір наратора й читача, спільні спогади про минуле (*to remind you; as you remember*) та певну наближеність і зацікавленість долею Чарлі, оскільки він постає улюбленим для наратора й читача героєм.

*The passengers in the Lift (just to **remind you**) were:*

*Charlie Bucket, **our hero**.*

*Mr Willy Wonka, chocolate-maker extraordinary. /.../ (CHGGE: 1)...Grandpa Joe, **as you remember**, got out of bed to go around the Chocolate Factory with Charlie.*

У наступному наративному епізоді, що корелює з композиційною частиною *зав'язки*, нарація відбувається недієгетичним наратором, експліцитне звернення до читача відсутнє. У такий спосіб наратор відновлює дистанцію між собою та читачем, оскільки обізнаність наратора вже вища, читач ще не здогадується про пригоди, які відбудуться з Чарлі Бакетом, Віллі Вонкою й усією родиною Бакетів.

Експліцитне звернення до читача в художніх наративах слугує реалізації регулятивної дидактичної функції, яка реалізується через дидактичну наративну гру в моделі художньої комунікації «наратор-наратор» або «наратор-персонаж». Наратор, що виконує роль дорослого, обізнаного й ерудованого оповідача, веде бесіду, задає питання, коментує найважливіші дидактичні епізоди, а експліцитне звертання до наратора в таких епізодах переключає увагу читача з самої *історії* на усвідомлення *своєї власної* до них позиції, яка ніби вплетена в художній наратив.

Реакція читача-дитини завжди імпліцитно реалізована в художньому тексті, вона вписана в текст так само ретельно, як і дії персонажа. Коли читач залишає світ персонажів/казкового світу художнього тексту й повертається до своєї реальності, фантастичний світ перестає існувати як такий, що колись зливався зі світом персонажа. Читач переходить на рівень тлумачення, переосмислення тексту (Тодоров, 1999, с. 30). Саме тому зигзагоподібне звернення до нарататора художнього тексту не дозволяє йому вийти за межі казкового світу, натомість час від часу дає зрозуміти, що нарація без участі нарататора неможлива, оскільки його думка є важливою для розгортання сюжету. У такому сенсі наративний прийом створення «ефекту присутності» слугує механізмом переключення уваги читача зі світу казкового на світ реальний, усвідомлення своїх власних відчуттів – і знову занурює в художній світ персонажів.

До прикладу, у казковому наративі “*The Box of Robbers*” (Baum, 2017) ідеться про дівчинку, яка зайшла в заборонену кімнату й знайшла там загадкову скриньку. Експліцитне звернення до нарататора в наративному епізоді «відкриття таємничого сундука» спрямоване на підсилення *дитячої допитливості читача*. Наратор одночасно розкриває приховане бажання дитини відкрити заборонене й підкреслює природність такого прагнення для всіх дітей, для читача казки та для самого себе:

Then, as you may suspect, the little girl longed to open Uncle Walter’s big box and see what was in. For we are all curious, and little girls are just as curious as the rest of us (Baum, 2017, p. 7).

У наведеному епізоді реалізована вбудована реакція читача-дитини на події, що відбуваються з Мартою (*we are all curious, and little girls are just as curious*). Поступове зближення історії Марти з епізодами з реального життя читача-дитини, які, вірогідно, могли статися, адже кожна дитина стикається в житті зі спокусою порушити заборону батьків, чиниться через маніфестацію займенників *you-we-us*, які умовно створюють поступове зближення казкового

світу персонажів і реального світу читача-дитини. Така градація сприяє нарративній імерсії, тобто поринанню читача-дитини в події казкового світу.

Читач-дитина сприймає світ персонажів як світ живих людей, вагаючись, якому поясненню дій надати перевагу – природньому чи надприродному. Коли читач-дитина наївно, довірливо читає текст, він/вона часто уподібнює себе персонажам, ніби відчуває, що діє разом із ними (Booth, 1983, p. 248; Тодоров, 1999, с. 31). Саме така імпліцитна реакція читача закарбована в художніх текстах для дітей казкових жанрів. Казковий світ не викликає в читача-дитини відчуття нереальності, а навпаки, стає альтернативним казковим світом, який часто відповідає його/її уяві або, навпаки, розширює її обрії новими образами (Currie, 1998, p. 22).

Наративний прийом «ефект присутності», що активує імерсію в читача-дитини, є наскрізним у конструюванні художніх нарративів англійської письменниці Е. Блайтон про ляльку Амелію. Серія коротких оповідань про Амелію Джейн (Enid Blyton “*Good Idea, Amelia Jane*”) – це низка історій про надокучливу й неслухняну ляльку, яка через свій характер весь час потрапляє в скрутні ситуації. Кожне коротке оповідання постає окремою історією, що трапилась в ігровій кімнаті або саду з лялькою Амелією та іншими іграшками. Незважаючи на погані наслідки неслухняної поведінки, Амелія не змінюється й залишається норовливою та впертою.

У зазначених художніх текстах для дітей наративний прийом створення «ефекту присутності» виконує низку функцій. В експозиційній частині художніх нарративів наратор експліцитно маніфестує своє звернення до наратора аби *нагадати про попередні події* й у такий спосіб продемонструвати закономірність поганих наслідків, спричинених неслухняністю Амелії: *You remember Amelia Jane, don't you – the big naughty doll who lives with the toys in the playroom? Well, one day she got into such trouble that she very nearly ran away and never came back!* (Blyton, 2001, p. 35); пояснити причиново-наслідковий зв'язок між декількома історіями про Амелію (ретроспекційне риторичне запитання): *Now you remember that the toys told*

Amelia Jane she could come with them to their next picnic if she was good, don't you? (Blyton, 2001, p. 44); або й апелювати до дитячої допитливості щодо майбутніх пригод, повіданих у художньому наративі (перспективізаційне риторичне запитання): *Did I ever tell you how Amelia Jane, that big naughty doll, made herself a snow-baby?* (Blyton, 2001, p. 130).

Художня комунікація «наратор-персонаж» також слугує реалізації *наративної дидактичної гри*, коли наратор у ролі розсудливого дорослого апелює до персонажа (ляльки Амелії Джейн) і водночас критикує його дії, повчає, попереджає його. У таких наративних епізодах відтворюється типовий сценарій поведінки дорослий-дитина, де дорослий демонструє своє негативне ставлення до дитячої впертості й вередливості: *Dear me, Amelia Jane was quite a heroine after that, and she and Grunt are good friends now. But you never know with Amelia – a heroine one night, and into mischief the next! We'll just wait and see how you behave now, Amelia Jane!* (Blyton, 2001, p. 58); *What naughty things you do, Amelia Jane! However do you think of them?* (Blyton, 2001, p. 75).

Експліцитне звертання до наратора постає одним із засобів створення невимушеної комунікації з наратором-дитиною, наратор розмірковує, коментує, задає питання, наче він завжди поряд і є неодмінно присутнім у подіях як споглядач: *And will you believe it, the fat old teddy bear suddenly plunged into the pond and began to swim as fast as he could towards poor old Sailor! Wasn't it brave of him?* (Blyton, 2001, p. 72); *And will you believe it, he had the finest whiskers you ever saw! How everyone stared!* Специфіка нарації таких текстів розкривається в особливій побудові комунікативної моделі між наратором та його персонажем, наратором і наратором (дитиною).

Для художніх текстів, автором яких є Р. Дал, також характерний наративний прийом «ефект присутності», що сприяє активації наративної імерсії читача-дитини. Як ми вже відмічали, художні тексти, створені Р. Далем, були проілюстровані К. Блейком.

Сам автор зазначав, що не вміє малювати, а Квентін наче читає його думки й блискує відтворює персонажів у візуальних зображеннях.

Інтродукція книжок Р. Дала починається зі знайомства з самими авторами, автором тексту та ілюстратором, які зливаються з персонажами та зображені в тій самій техніці, що й всі фігури в тексті (див. рис. 3.37). У такий спосіб автори наче стають частиною художнього світу, створеного ними самими.

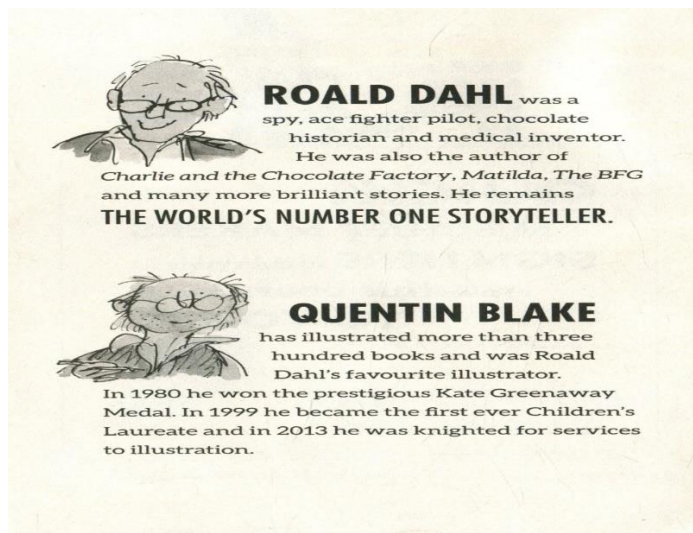


Рис. 3. 37.Зображення Р. Дала та К. Блейка в художніх наративах “*Charlie and the Chocolate Factory*”, “*Charlie and the Great Glass Elevator*”, “*The Twits*”.

До прикладу, художній наратив Р. Дала “*The Twits*” сконструйовано у формі живої комунікації між наратором і наратором-дитиною. Наратором постає недієгетичний експліцитний оповідач, нарація ведеться від третьої особи однини. Риторичні запитання, маніфестовані наскрізно по всьому тексту, слугують засобом відтворення очікуваної реакції від читача-дитини, спричиненої незвичним виглядом подружжя Твітів:

How often do all these hairy-faced men wash their faces? Is it only once a week, like us, on Sunday nights? And do they shampoo it? Do they use a hairdryer? Do they rub hair-tonic in to stop their faces from going bald? Do they go to a barber to have their faces cut and trimmed or do they do it themselves in front of the bathroom mirror with nail-scissors? (Dahl, 2016, p. 1).

Такі риторичні запитання стимулюють допитливість читача-дитини, оскільки відтворюють очікувану від нього/неї реакцію на дивакувату зовнішність Твітів. Незвичний вигляд Твіта, його жорстке волосся, що

стирчить із кожного куточка обличчя, може викликати безліч зацікавлень на зразок «чому?» і «як?». Ефект присутності, створений експліцитною комунікацією між наратором та наратором, слугує наративним прийомом реалізації дидактичної гри. Наратор ніби передбачає запитання нараторадитини, коментує їх, пояснює й у такий спосіб сприяє поринанню читачадитини у світ незвичайної родини Твітів.

Наступний наративний прийом, скерований на активацію наративної імерсії в читачадитини, – прийом емпатизації (Цапів, 2019h). Емпатія є соціально-психологічним механізмом взаєморозуміння людей у повсякденному спілкуванні. Емпатія як психологічний процес уможливорює осмислення почуттів співрозмовника, як вид діяльності дозволяє побудувати стосунки, що ґрунтуються на співчутті до інших. Складниками емпатії є когнітивний компонент, що реалізується в можливості збагнути почуття іншої людини, але при цьому не змінювати свій емоційний стан; емоційний/афективний компонент, що постає властивістю людини до співчуття та співпереживання; поведінковий компонент, тобто активна підтримка іншої особи й надання їй необхідної допомоги (Долгова & Мельник, 2014, с. 4–5, Таценко, 2018, с. 51–55). Емпатія виступає когнітивним механізмом, активація якого дозволяє розпізнати та осмислити почуття іншого й тому вбачається необхідною в процесі комунікації. Емпатія – основа комунікативної компетенції як дорослих, так і дітей. Експериментальні дослідження видатного американського психолога й засновника гуманістичної психології К. Роджерса (Rogers, 1983) засвідчують багато позитивних результатів у навчанні та спілкуванні з однолітками в дітей, яким властивий високий рівень емпатії. Такі діти є більш творчими, мають глибші знання й інтелектуальний рівень, є значно самостійнішими, менш агресивними, краще навчаються та не пропускають заняття (Rogers, 1983, р. 202–203).

У молодшому віці (до 7-ми років) у дітей розвиваються емоційні переживання під час гри з ляльками (Ельконин, 1999, 2007). Саме під час гри

з лялькою в дитини формується моральна оцінка, емоційна ідентифікація, співпереживання. Така гра дозволяє дитині передати свій емоційний досвід, знання, виховувати, повчати ляльку й у такий спосіб відтворювати модель поведінки між собою та батьками, між собою й однолітками. Головна перевага такої гри – можливість одночасно відтворити та самостійно оцінити різні моделі поведінки, краще зрозуміти себе та навчитися осмислювати власні емоціональні переживання. У дітей ігрове моделювання стосунків закарбовується у свідомості, а під час прочитання художніх наративів, героями яких є, наприклад, ті самі ляльки, накладається на художніх персонажів і порівнюється *своя модель та модель, сконструйована в тексті*. Активується когнітивний механізм емпатії як властивості співчувати персонажам і когнітивні знання про гру, поведінку учасників якої можна оцінити, поспівчувати, усвідомити.

Серія книжок про ляльку Амелію Джейн англійської письменниці Е. Блайтон (Blyton, 2001) призначена для молодшої читацької аудиторії. Героями казки є звичайні іграшки – лялька Амелія, ведмедик, клоун, іграшковий солдатик, накрутна мишка, мавпа. Топос казки – ігрова кімната, ігровий майданчик, галявина коло будинку дітей, дитячий садок. Такі місця вповні відповідають досвідові дитини та є звичними для її щоденного перебування. За сюжетом Амелія нестерпна й докучлива, вона всіх ображає, набридає, погано поводитьсья : *“I am very tired of Amelia Jane,” said the teddy bear. “Very, very tired”*. *“So am I,” said the clockwork mouse. “She keeps running after me telling me not to do this and not to do that, and...”* *“Yes, and she’s always chasing me round, too,” said the clown. “First she wanted to polish up my clockwork key, then she wanted to sew a black bobble on my hat, then she wanted to see if my shoes needed mending”*. *“Always interfering,” said Monkey, gloomily* (Blyton, 2001a, p. 1–2).

У розмові між собою персонажі характеризують Амелію як таку, що набридає та завдає клопоту й похмурості оточенню. Номінативні одиниці *very tired, always interfering, gloomily* викликають у читача відповідну емпатію –

реакцію на Амелію як докучливу та неприємну в спілкуванні особу. Для того, щоб викликати відповідну реакцію в читача-дитини, автор вдається до додаткових пояснень такого негативного ставлення інших іграшок до Амелії. Кожний називає свої причини незадоволення поведінкою ляльки – вона всіх переслідує (*running after me, chasing*), указує, що робити (*telling me not to do this and not to do that*), прагне щось нав'язати (*she wanted to sew a black bobble on my hat, then she wanted to see if my shoes needed mending*). Такий прийом активації емпатії в читача-дитини, що комбінує прямі номінації очікуваних реакцій (*tired, gloomily*) та дескрипції поведінки, що їх викликала в персонажів, є прийомом прямої екземпліфікації (*exemplification – пояснення прикладом*), тобто експліцитного вираження ставлення персонажів до Амелії та їхнє власне пояснення своїх відчуттів до неї через наведення прикладу зі свого досвіду спілкування з нею. Такий прийом дозволяє реалізувати інтенцію автора – пояснити читачеві-дитині на прикладі звичних для нього/неї учасників спілкування (іграшки) у типовому для нього/неї приміщенні (ігрова кімната) модель поведінки й викликати в дитини відповідну реакцію – поспівчувати іграшкам та оцінити негативну поведінку ляльки.

Такі наративні прийоми сприяють створенню наративної імерсії в читача-дитини, оскільки їхніми основними завданнями є розмити кордони між реальним і текстовим світами, створити художню комунікацію, викликати емпатію в читача-дитини не у форматі текстовий персонаж-читач/натор-читач, а створити єдиний простір, у якому читач не намагатиметься відокремитись від текстового світу, а навпаки, вважатиме себе його частиною.

3.6. Вербальні та невербальні засоби творення поетики графічних наративів

Графічні наративи й комікси є типом друкованих наративів, що конструюються за принципом секвентивного (послідовного) поєднання наративних епізодів, реалізованих у спеціальних панелях, які мають

вербальний і візуальний план вираження (Cohn, 2013; Kukkonen, 2013; Lewis, 2010; McCloud, 2006; Miodrag, 2013; Stein & Thon, 2013). Графічні наративи постають симбіозом текстового та візуального компонентів: типографічного оформлення (шрифт), наповнення простору сторінки, креативного використання різного типу позначок, як-от точки (dot.), зірочки (asterisk*), дужок (brackets), пробілів і діаграм/малюнків (figures), образного або абстрактного дизайну (figurative or abstract design) (Herman, Jahn, & Ryan, 2010, p. 306–307). Графічні наративи також мають низку назв: *comics*, *comix*, *manga*, *manhua*, *bande dessinée*, *historitas*, *sergam*, *fumetti* тощо. У контексті нашого дослідження наративи, у яких наявний графічний і вербальний модус, кваліфіковано як графічно-вербальні й вербально-графічні наративи, зважаючи на домінуючий семіотичний модус, реалізований для конструювання смислів та творення нарації загалом.

Комікси створені за таким принципом: на просторі однієї сторінки розміщено панелі (іноді їх називають кадрами). Такі панелі можуть бути обрамлені в прямокутник, квадрат, коло або ж зовсім не мати чіткого контуру-рамки. У середині панелі є зображення або текст у поєднанні з зображенням.

Конвенційні знаки. Якщо в наративі репрезентується мовлення персонажів, воно подається в спеціальних мовних бульбашках/мовних хмаринках (англ. – *speech bubbles*), які також мають назву «філактер» (написи, включені в малюнок), або стрічки (*banderole*/стрічка з написом) (Petersen, 2011, p. xix). Такі мовні хмаринки є індикаторами мовлення або думок персонажів (англ. – *thought balloons*) і мають різні форми, а їхній дизайн може значно впливати на сприйняття історії (Cohn, 2013, p. 36). Хмаринки мають стандартну структуру: форму (круглу, квадратну, закруглений прямокутник, зірочку), конектор (англ. – *tail*), що обов'язково має бути поєднаний з об'єктом, якому належить мова або думки (англ. – *root*) (див., наприклад, Cohn, 2013; Eisner, 1985; McCloud, 1996, 2003) (рис. 3.38).



Рис. 3.38. Структура мовних хмаринок у коміксах (Cohn, 2013, р. 35)

Наступним важливим елементом візуальної мови постає індексальна лінія, яка відображає вектор руху персонажа, указує на те, що він бачить, відчуває на запах, або ж створює ефект збільшення (зумінг). Існують два типи таких ліній (зовні схожі на звичайні стрілки): лінія руху (англ. – *motion/speed/action line*) та дейктична лінія (Kukkonen, 2013, р. 18–20).

За стандартизованими правилами зчитувати такі панелі необхідно в послідовності зліва-направо, згори-вниз. Лінія швидкості (англ. – *speed line*) символічно відтворює швидкість руху персонажа або будь-якого об'єкта й виступає візуальним часовим маркером розвитку подій (там само).

Історія в коміксах (графічних наративах) сконструйована з низки наративних епізодів, які розділено на невеликі наративні панелі. Вербальний і візуальний семіотичні модули створюють єдиний смисл, який читач-дитина може декодувати, залучаючи загальну ерудицію, базові знання культури, інтуїтивно інтерпретуючи невербальні прояви емоцій (міміка, жести).

Аналізування наративної будови коміксів як графічно сконструйованих історій вимагає використання спеціальної терміносистеми, що охоплює всі види невербальної актуалізації смислів. Узагальненим терміном, що включає низку понять і явищ, безпосередньо пов'язаних зі створенням графічних наративів, є поняття **еманата**. В українській мові не існує відповідника цьому поняттю, тому ми вдаємось до його транслітерації та надаємо перекладацький

коментар. Поняття еманата відповідає англійському *emanata*, що є похідним від дієслова *emanate* («випромінювати, виходити, витікати») та означає певний набір конвенціоналізованих пікторіальних символів, що використовують у графічних наративах (коміксах) для вираження емоційних реакцій, як-от сліз, сміху, підвищеної інтонації, злості тощо (Duncan, Taylor, & Stoddard, 2015). У праці “*The Lexicon of Comicana*” М. Вокер (Walker, 1980) створив класифікаційну систему символів еманата (див. рис. 3.39). Спершу такі пікторіальні символи використовували виключно в комічних графічних наративах, проте згодом їх почали застосовувати в різних графічних жанрах.

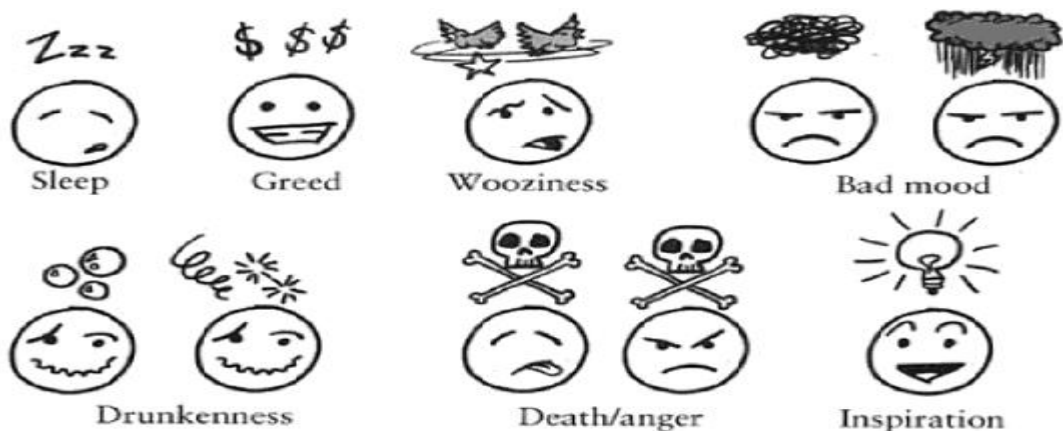


Рис. 3.39. Приклади символів еманата в графічних наративах (коміксах)
(Cohn, 2013, p. 42).

Послугуючись універсальною системою візуальних проявів емоцій типу еманата, можна підсумувати: потрійні літери zzz експлікують стан сну; універсальні знаки грошової одиниці долара/євро/фунта тощо – жадібність або думки про фінансову вигоду; пташки, що кружляють, – запаморочення; темні замальовки або чорна туча – поганий настрій; довільно розташовані зірочки, кульки або спіралі – стан сп’яніння або запаморочення через отруєння/удар; череп із кістками – смерть або небезпеку; запалена лампочка – раптову появу ідеї або рішення проблеми.

Різноманіття «лексики» еманата є досить великим, постійно розширюється й доповнюється новими елементами, наприклад, лінії агітрон

позначають засмученість (англ. – *agitron*), вафтаром відтворюють аромат (англ. – *waftarom*) тощо (Miodrag, 2013; Walker, 1980).

Коментар наратора (англ. – *voice over*) у графічних наративах подається у верхній або нижній частині панелі у формі написів або титрів і відповідає кінематографічному поняттю закадрового голосу, який, як правило, є голосом наратора історії. Кут зйомки/зображення (англ. – *camera angel*), так само як і в кінематографі, позначає кут зору, під яким митець створює певний епізод в окремій панелі. Кут зору відповідатиме позиції того, хто читає. Уніфіковані/конвенційні символи (англ. – *conventional symbol*) використовують для реалізації смислів, як-от характерний одяг для супергероїв (плащ, меч, маска).

Незаповнений простір сторінки або пуста сторінка (англ. – *blank space/blank page*) у графічних панелях також має свою функцію залежно від контексту історії, що розгортається. Наприклад, навмисно залишена пустою сторінка слугує способом залучення читача до інтерактивної участі в конструюванні історії або ж спонукає його виразити вербально/невербально свою реакцію (див., наприклад, графічні наративи “*Tom Gates*” авторки Liz Pichon).

Конструювання історії в графічно-вербальних і вербально-графічних наративах можна звести до комбінації трьох основних складників: писемна грамотність, зображення (карикатурні, натуралістичні, анімаційні) та правила створення секвентивності (Petersen, 2011, р.ххі). Графічні наративи вирізняються особливою візуальною мовою (англ. – *visual language*), яка, власне, і є засадою наративного мистецтва. Візуальна мова зі своєю невичерпною палітрою ресурсів створює особливу поетику графічно-вербальних та вербально-графічних наративів для дітей. Однією з найвизначніших властивостей графічних наративів є їхня здатність створювати історію, що розгортається тут і зараз. Наративна імерсія активується саме завдяки конструюванню події, що розгортаються перед очима читача, так само як і в кінофільмі (кінонаративі). Навіть наративні

флешбеки в такого типу наративах мають унікальну властивість «теперішньої миттєвості» (Glebas, 2009, p. 30).

Панелі в коміксах іноді порівнюють із кадром кінофільму. Панель відображає статичний малюнок, у якому закарбовано один з епізодів загальної історії. Справді, панелі коміксів нагадують стоп-кадр фільму. На нашу думку, для нарації історії у форматі коміксів залучено прийоми й техніки конструювання художнього текстового наративу (нарративні сутності наратора та фокалізатора подій, нарративний час) і кінонарративу (техніку монтажу, план зображення, висування, композиція кадру тощо). Наративні панелі поєднуються за допомогою нарративного монтажу як творчого та графічного способу об'єднання кадрів (нарративних епізодів) у секвентивності, що вибудовує загальну історію. У контексті нашого дослідження екстраполюємо поняття й техніки кінематографічної семіотичної системи на площину досліджень графічних нарративів-коміксів, що розуміємо як мультимодальний текстовий конструкт, у якому історія про події реалізується через візуальну (зображення, образи персонажів, їхня міміка, жести, колір), вербальну (мовлення персонажів, написи або субтитри, коментарі наратора) та кінематографічну (кут зображення, техніку монтажу, композиція кадру, кінематографічний план) семіотичні системи.

У нашому дослідженні сфокусуємось на виявленні засобів творення поетики графічно-вербальних наративів “*Fables*”, які за жанром кваліфіковано як нарративний графічний пастиш. Графічно-вербальні наративи американського автора Б. Віллінгейма “*Fables*” користуються великою популярністю серед дітей (віком від 7 до 12 років), а також читаються підлітками й дорослими в багатьох країнах світу. У графічно-вербальних наративах переосмислено багато сюжетів і персонажних образів народних та літературних казок, наявна конвергенція жанрів, інтертекстуальність, інтервізуальність, численні алюзії. Графічно-вербальні наративи вирізняються різноманітними техніками творення нарративних епізодів загалом, а також кожного складового елемента наративу зокрема. У художньому просторі

розгортаються події з відомими персонажами в сучасному або в казковому світі, що постає сучасною реінтерпретацією подій із відомих читачеві-дитині сюжетів.

Жанрова своєрідність. Продемонструємо жанрову своєрідність графічно-вербальних наративів, виявляючи головні текст-типологічні маркери на прикладі однієї із серій циклу “*Fables*”, що має назву “*A Revolution of Oz*”. Історія є алюзією на казку Л. Ф. Баума “*The Wonderful Wizard of Oz*”. Сам наратив як історія є альтернативною подій, що розгортаються в класичній казці. Вигнані жителі на чолі з літаючою мавпою Бафкін протистоять деспотичному правителю Смарагдового міста. У класичній казці Баума дівчинка на ім'я Дороті разом із друзями також протистоїть злій чаклунці, правитель країни Оз виявляється шахраєм, який сам тікає з країни й залишає правити Страшила, друга Дороті. Епізодичний персонаж літаюча мавпа стає головним персонажем у наративі Б. Віллінгейма. У роботі такий формат розгортання подій кваліфіковано як **наративний спін-офф**, тобто історія епізодичного персонажа головної історії стає окремим сюжетом і не впливає на розвиток основних подій.

Кожен окремий цикл графічних наративів починається з інтродукції головних персонажів. Для текстів такого типу характерна наявність значної кількості дійових осіб, що з'являються в окремих епізодах або наскрізно майже в кожному кадрі. Оскільки події наративу починаються ніби з певного моменту історії, що вже триває в умовному часі, не завжди можливо виділити традиційні композиційні елементи (експозицію, зв'язку, розвиток дії, кульмінацію, спадання дії, розв'язку, епілог). Інтродукція персонажів виконана у форматі візуально-вербальної репрезентації, що містить портрет персонажа, його ім'я й стислу дескрипцію його функції в наративі (див. рис. 3.40).



Рис. 3.40. Інтродукція персонажів у графічно-вербальних наративах циклу “*Fables*” (Willingham, Buckingham, Leialoha, & McManus, 2013)

Такий формат візуальної персонажної презентації є повним (англ. – complete) та ідентичним зображенню в повний зріст (Painter, Martin, & Unsworth, 2012, p. 61). Невербальний семіотичний код – міміка й жести персонажів дають натяк читачеві на їхній характер та особливості поведінки в наративі (містичний погляд Бафкіна, обійми Лілі Мартаніон, дивакуваті посмішки помічників армії Бафкіна).

Інтервізуальність. У наведених нижче експозиційних наративних епізодах (див. рис. 3. 41) наявні головні й епізодичні персонажі казки Л. Ф. Баума, яких читач-дитина може легко впізнати за зовнішністю: *Jack Pumpkinhead* (персонаж із тиквою замість голови), літаюча мавпа *Bufkin*, Боягузливий Лев (*Cowardly Lion*). Дороті, яка в казці за віком є дитиною, у графічному наративі “*Fables*” постає підлітком, а її пишна сукня трансформується на сучасне повсякденне вбрання. Замість дівчинки Дороті в наративі – Лілі, чий юний вік утілено в її маленькому на зріст персонажі. Лілі – зменшена дівчинка.

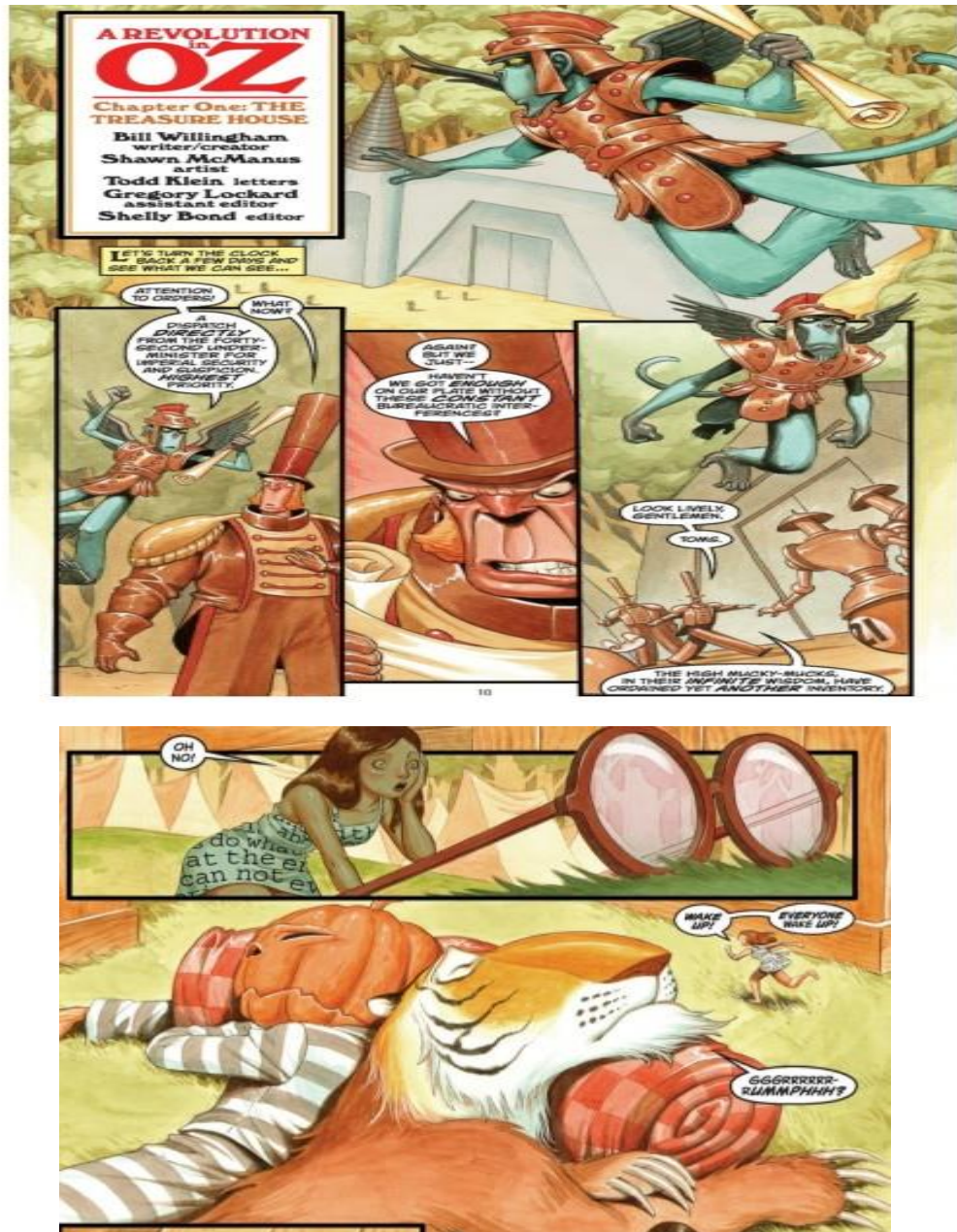


Рис. 3. 41. Наративні епізоди графічного наративу “*A revolution in Oz*”
 (Willingham, Buckingham, Leialoha, & McManus, 2013, p. 21)

У наведеному епізоді також наявна візуальна ідіома *to see the world through rose-coloured glasses*, зміст якої полягає в баченні світу крізь призму казкового, нереального, наївного, нерационального. Рожеві окуляри створюють ілюзорність бажаного. Саме так і відбувається життя в Смарагдовому місті казки Л. Ф. Баума. Мешканці в буквальному сенсі носять окуляри. Колір окулярів модифікується в зелений, проте їхня символічність так само відповідає ілюзорному баченню дійсності (*But first you must put on*

the spectacles. "Why?" asked Dorothy. "Because if you did not wear spectacles the brightness and glory of the Emerald City would blind you. Even those who live in the City must wear spectacles night and day) (Baum, 2017, p. 314–315). Вони живуть у мирі й злагоді, вірять у силу та могутність великого чарівника Оз: *"Even with eyes protected by the green spectacles, Dorothy and her friends were at first dazzled by the brilliancy of the wonderful City. The streets were lined with beautiful houses all built of green marble and studded everywhere with sparkling emeralds. They walked over a pavement of the same green marble, and where the blocks were joined together were rows of emeralds, set closely, and glittering in the brightness of the sun. The window panes were of green glass; even the sky above the City had a green tint, and the rays of the sun were green "* (Baum, 2017, p. 318), який зрештою виявився шахраєм. У графічно-вербальному наративі Дороті буквально дивиться на розгортання подій через величезні рожеві окуляри. У графічно-вербальних наративах наявна зміна вербального семіотичного модусу, який наявний у тексті, на візуальний (створення візуальної ідіоми, візуальної метафори). Явна гіперболізація ілюзорного бачення світу розгортається в наративному епізоді тексту й відтворюється через величезний розмір окуляр, які Дороті сама тримає та використовує для споглядання світу (рис. 3.41).

Творення точки зору фокалізатора. Ефект присутності. Графічно-вербальні наративи сконструйовані з низки епізодів, маніфестованих у спеціальних панелях через вербальний і візуальний семіотичний модус. Кожна така панель постає статичним кадром, що має певний план зображення: дальній, загальний, середній, крупний (Миславський, 2007, с. 289). Маніпулювання планом зображення кадру створює динамічність або сповільнення руху подій, наративну графічну салієнтність і є засобом творення ефекту присутності. Продемонструємо наративні засоби кадрово-графічного конструювання наративу на прикладах епізодів серії *"A Revolution in Oz"* циклу графічних наративів *"Fables"* (див. рис. 3. 42).



Рис. 3.42. Наративний епізод серії “*A Revolution in Oz*” (Willingham, Buckingham, Leialoha, & McManus, 2013, p. 15)

У наведеному наративному епізоді створено ефект ротації камери, яка змінює план зйомки умовно на дворівневу панораму. Якщо перший кадр постає типовим середнім планом зображення персонажів, то наступний кадр імітує ефект присутності глядача, який ніби бачить все, що відбувається, очима одного з присутніх, оскільки бачить саме те, що бачать персонажі. Споглядач (перший кадр) та учасник (другий кадр) сприяють наративній іммерсії читача-дитини, який/яка миттєво потрапляє в художній світ.

У графічно-вербальних наративах серії “*A Revolution in Oz*” циклу графічних наративів “*Fables*” фокалізатором подій постає персонаж Лілі, яка відрізняється від інших маленьких зростом. Творення точки зору фокалізатора

відбувається завдяки візуальному зображенню персонажів великого зросту й фокусу камери з нижньої точки, що ніби відтворює епізод знизу вгору очима маленької Лілі, для якої все навкруги значно більше за неї (рис. 3. 43). Лілі дивиться на все наївно, через рожеві окуляри, у наступному кадрі кут, під яким маніфестовано наративний епізод у кадрі, створює ефект присутності читача, який разом із Лілі зазирає в її рожеві окуляри й бачить події саме так, як вона.



Рис. 3.43. Графічні нарративні прийоми творення точки зору фокалізатора та ефекту присутності

(Willingham, Buckingham, Leialoha, & McManus, 2013, p. 19, 35)

Поетика графічно-вербальних наративів проявляється також у їхній властивості створювати графічний дизайн, що реалізується в колажному компонуванні наративних графічних панелей, створенні інтерсеміотичної взаємодії, водночас синхронному й діахронному розгортанні історії (синхронність стосується цілісного сприйняття зображень, натомість діахронність корелює з послідовним зчитуванням тексту).

У дослідженні стверджуємо, що однією з домінантних технік конструювання вербально-графічних і графічно-вербальних наративів для дитячої читацької аудиторії є **нарративний грифонаж**, принцип якого ми продемонструємо на прикладі творів К. Пішон “*Tom Gates*”.

К. Пішон є авторкою серії сучасних бестселерів для дітей вікової групи від 7 до 12 років, за її словами, серія творів про Тома Гейтса (*“Tom Gates”* 2011-2020 рр.) вирізняється саме способом нарації як конструюванням історії – це наратив, у якому «зображення розповідають історію» (*“the picture tells the story”*) (Tom Gates World, 2020). Пригоди Тома Гейтса за жанром постають симбіозом візуальних наративів і коміксів, що продукує свого роду унікальний вербально-графічний наратив, адресований саме дитячій читацькій аудиторії. Історія розгортається навколо школяра Тома, який нудьгує в школі, намагається знайти своє покликання в житті й налагодити стосунки з однокласниками. Наратив створено у форматі щоденника, наратором виступає головний персонаж школяр Том, який водночас є й фокалізатором подій. У такий спосіб оповідна реальність у щоденнику Тома формується через світобачення хлопця шкільного віку, текст наскрізно пронизаний комічною тональністю, мова насичена молодіжним сленгом, синтаксичні конструкції постають простими та, як правило, асиндетичними. Визначальною ознакою наративу виступає саме спосіб його конструювання, що постає комбінацією тексту й зображень, причому вербальні та візуальні складники наративу не відокремлені один від одного. Наративні епізоди створюються синхронним взаємодоповненням та взаєморозширенням вербального й візуального семіотичних модусів, що сприяє їхньому повному симбіозу в єдиний вербально-графічний простір.

Том, що є дієгетичним експліцитним автонаратором своєї історії, заповнює особистий щоденник, нотує відомості про епізоди свого життя й одночасно замальовує їх (див. рис. 3. 44). Шрифт тексту відтворює дитячий почерк (невеликі закруглені літери, що іноді мають різний нахил і розмір), а капіталізація літер і форма їхнього написання, як-от створення тіньового ефекту, узору всередині самої літери, різний стиль, написання окремих слів і фраз у бульбашках, що відображать пряме мовлення персонажів, постають засобами створення точки зору фокалізатора, тобто засобом вербально-графічного відображення його емоцій, ставлення до подій, що розгортаються,

до людей, які стали учасниками історії Тома. Вербальна нарація чергується з зображеннями, які, як правило, є портретами друзів та однолітків Тома, виконаними в комічному стилі (карикатурному). Ці портрети гіперболізують певні риси зовнішності та/або невербальні прояви емоційних реакцій персонажів на конкретні ситуації, про які йдеться в тому чи тому наративному епізоді.

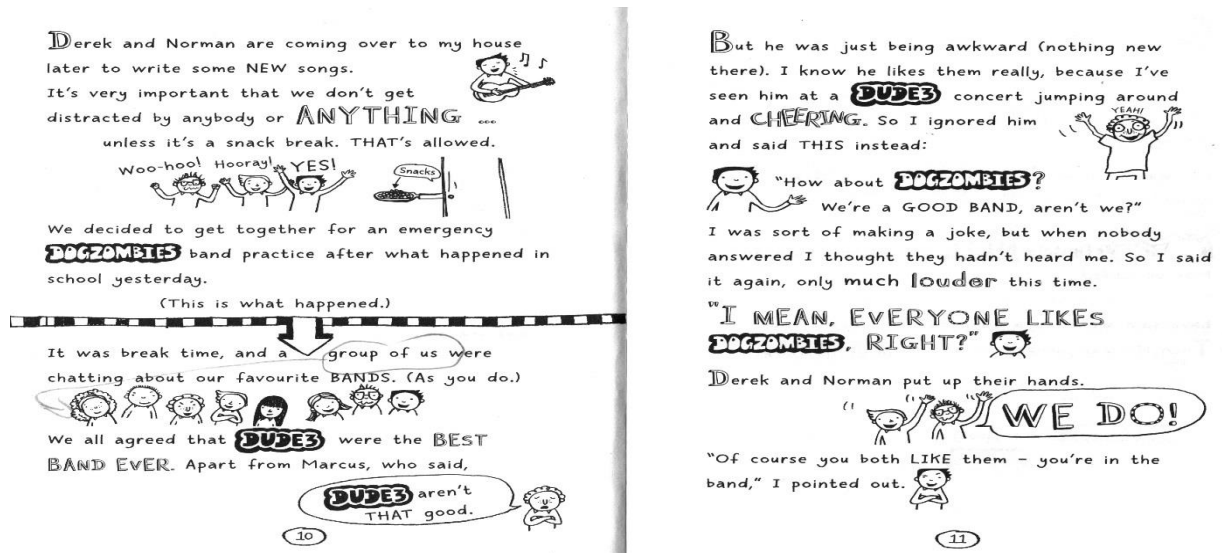


Рис. 3.44. Фрагмент вербально-графічного "Tom Gates: Biscuits, Bands and very big Plans" (Pichon, 2018, p. 10–11)

У наведеному вербально-графічному наративному епізоді йдеться про улюблений гурт Тома та його шкільних друзів "DOGZOMBIES". Назва гурту відтворена капіталізованими літерами та гарнітурою з тіньовим ефектом (див. рис. 3.45). Об'ємне написання самих літер на затемненому тіньовому фоні створює вербально-графічний образ містичності гурту, у назві якого наявний компонент *зомбі*, що відповідає уявленню про живих мерців, щось загадкове, а доповнює такий образ чорний фон як символ містичного.



Рис. 3.45. Фрагмент вербально-графічного наративу "Tom Gates: Biscuits, Bands and very big Plans" (Pichon, 2018, p. 11)

Головною наративною технікою, яку використано для конструювання історії, постає **наративний грифонаж** (франц. *griffonnage* грифонаж – побіжні ескізи імпровізаційного характеру), що полягає в довільному виборі епізодів і способів їхньої маніфестації, хаотичному непропорційному розташуванні текстових фрагментів, окремих слів, словосполук, зображень, спонтанному чергуванні вербальних та візуальних способів експлікації інформації, грі з простором сторінки, створенні незаповненого місця на сторінці, інтуїтивному зображенні (візуальному) персонажів й окремих деталей, хаотичному вживанні прямої мови, коментарів наратора, створенні наративних текстових і візуальних флешбеків та флешфорвардів, що в сукупності мають ефект «каракуль», які пише дитина в зошиті, коли нудьгує. Такий наративний прийом уможливорює конструювання наратора й фокалізатора-дитини, якому властива несконцентрована увага, емоційність та інтуїтивність сприйняття, очуднене усвідомлення подій, що відбуваються навколо.

У вербально-графічному фрагменті за допомогою техніки *наративний грифонаж* наративний епізод сконструйовано імпровізаційним добром речень, парантези, зображень друзів Тома, графічних знаків (стрілка), розташуванням окремої фрази в бульбашках, капіталізацією та кольоровою інтенсивністю окремих слів (див. рис. 3.46). Проаналізуємо більш детально всі елементи та їхню взаємодію в наративному епізоді. Грифонажні зображення виконують низку функцій, зокрема, розширюють та ампліфікують вербальну інформацію:

It was break time, and a group of us were chatting about our favourite BANDS. (As you do.)

We all agreed that DUDEZ were the Best BAND EVER. Apart from Marcus, who said, DUDEZ aren't THAT good.

Наприклад, словосполуча *a group of us* завдяки візуальному розширенню набуває більшої семантичної щільності, оскільки надає уявлення про кількість учасників дискусії, їхню зовнішність, ставлення Тома до кожного.

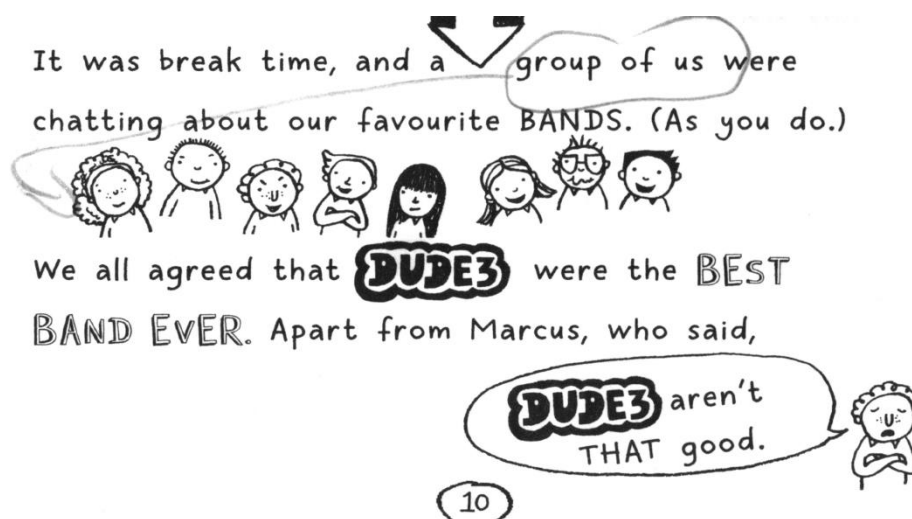


Рис. 3. 46. Фрагмент вербально-графічного наративу “*Tom Gates: Biscuits, Bands and very big Plans*” (Pichon, 2018, p. 10)

Вирази обличчя, наявність або відсутність посмішки, жести (схрещені на грудях руки), відстань між однокласниками, зокрема явне дистанціювання зображення Маркуса від решти, свідчать про небажання спілкуватись із хлопцем через те, що він не підтримує думку більшості щодо музичного гурту DUDEZ. Міміка й жести Маркуса маніфестують його ставлення до дискусії та апатію щодо загального музичного захоплення решти. Капіталізація слів BEST BAND EVER слугує вербально-графічним засобом вираження емоційного ставлення Тома до гурту, який він вважає найкращим за всіх часів. Парантеза, тобто розташування в дужках додаткової інформації, що не має впливу на загальний перебіг подій, сприяє створенню комунікації з потенційним адресатом (у дослідженні – наратором), до якого апелює Том, що, з одного боку, суперечить жанровим канонам щоденника, який створюється автором виключно для себе, а з іншого, сприяє наративній імерсії читача-дитини, який/яка після прочитання фрази (*As you do*) може пригадати такі бурхливі обговорення з власного досвіду спілкування з однокласниками.

Висновки до розділу 3

1. Мультимодальні художні наративи для дітей постають наративами, конструювання яких відбувається завдяки інтерсеміотичній взаємодії вербальних і невербальних семіотичних модусів, до яких належать візуально-вербальні, графічно-вербальні, вербально-візуальні й вербально-графічні наративи.

2. У мультимодальних наративах наявна візуальна образність, як-от візуальна метафора, візуальне художнє порівняння, взаємодія іконічних і конвенційних семіотичних знаків, відбувається реалізація категорії інтертекстуальності та, відповідно, інтервізуальності (візуальної інтертекстуальності).

3. У мультимодальних наративах зображення виконують функцію ампліфікації, екземпліфікації, розширення й висвітлення, за типом інтерсеміотичної взаємодії між текстом і зображеннями виділено симетричність, підсилення, контрадикторність.

4. Одним із головних наративних прийомів творення поезики мультимодальних наративів є «наративна лакуна», що постає умовним простором для читацької уяви між тим, що виражено вербально, і тим, що відображено візуально. Така лакуна активує допитливість читача-дитини, занурює його/її в художній світ і в такий спосіб сприяє активації його/її наративної імерсії.

5. Наративні прийоми творення поезики художніх текстів для дітей можуть бути виражені вербально або невербально й охоплювати: тип/розмір/колір/кегль шрифту, використання простору сторінки (заповнення текстом або зображенням, навмисне створення пустої зони), зображення персонажів, хронотопу, цілого наративного епізоду або окремої деталі (колір, стиль виконання, розмір, взаємодія з текстом), розташування тексту на сторінці (відцентроване, широке, верхня/нижня або права/ліва частина

сторінки), графічні знаки, кольорова палітра для фону сторінки та окремих елементів.

6. Творення точки зору фокалізатора відбувається завдяки вербальним і невербальним семіотичним модусам. Візуальними засобами творення точки зору персонажа виявляється використання шрифту, що імітує рукописний дитячий почерк, вкраплення хмаринок-індикаторів мовлення або думок персонажів, використання певної палітри кольорів або окремого контрастного кольору.

7. Колір виконує одну з основних функцій невербальних засобів творення поетики мультимодальних наративів і стає засобом моделювання текстової тональності за рахунок пустельності/насиченості, ресурсом реалізації лінгвокультурних смислів, наративних флешбеків.

8. Комічні контексти в мультимодальних наративах мають у своєму підґрунті комічну інконгруентність та реалізуються завдяки вербальним і невербальним засобам та наративним прийомам, зокрема створюючи візуальну іронію, і маніфестуються через візуальні стилістичні засоби, як-от наративну візуальну персоніфікацію, візуальну гіперболу, візуальну інтертекстуальність.

9. Художній час у художніх наративах для дітей характеризують його швидкість (тривалість події, прискорення/сповільнення її розгортання, динаміка), порядок/послідовність розгортання подій у тексті за типом проlepsис (передчуття/передбачення майбутнього), анаlepsис (ретроспектива в минуле) або паралелізм, тобто повна синхронізація подій. Темпоральний простір художніх текстів для дітей формується дієсловами, що відбивають теперішні, минулі або майбутні події, віддієслівними й синтаксичними формами. Гра наратора з часовими формами дієслів і, відповідно, формування різних темпоральних площин через анаlepsис та проlepsис, створення наративних флешбеків (повернення в минуле для пояснення теперішніх подій і мотивації героїв), наративних флешфорвардів (заглядання в майбутнє, проспекція), наративного еліпсису та наративного монтажу (коли щось

відбулось за логікою у фікційному світі, проте такі події не відображені в наративі, читач про них лише здогадується) – це наративні прийоми організації порядку подій у художньому наративі. Наративний прийом мізанабім, кваліфікований у роботі як хронотопний спін-офф, уможливорює створення двовимірного художнього часу й простору в художніх текстах для дітей. Наративний мізанабім створює наративну петлю в часі, спричинену уявою/мріями персонажів, що відбито в окремому наративному епізоді, тоді як час подій у самому наративі завмирає й потім продовжується без змін.

10. Категорія художнього простору як одна із засадничих категорій художнього тексту реалізується в художніх наративах для дітей через низку наративних прийомів, виражених вербально та візуально. Візуально відтворений художній простір сприяє симпліфікації вербального тексту, прискоренню наративного часу через відсутність вербально виражених описів.

11. Наративний прийом створення «ефекту присутності» в художніх наративах для дітей постає засобом формування особливої моделі художньої комунікації між наратором і нарататором (імпліцитним читачем-дитиною) та активує наративну імерсію в читача-дитини. Експліцитне звернення до нарататора художньої оповіді (*you*) імплементується для досягнення ефекту «занурення» в події, у текстовий світ, що сприяє зменшенню дистанції в часі й просторі між наратованими подіями та реальним часом потенційного читача-дитини художнього тексту, умовно зближує читача-дитину з наратором і персонажами наративу.

12. Графічно-вербальні наративи для дітей, або комікси є типом друкованих наративів, що конструюються за принципом секвентивного (послідовного) поєднання наративних епізодів, реалізованих у спеціальних панелях, які мають вербальний і візуальний план вираження. Послідовно розташовані піктографічні й інші зображення створюють наратив, що здійснює естетичний вплив на читача-дитину. Головними властивостями графічних наративів є інтертекстуальність, інтервізуальність, жанрова гібридизація. Мовлення персонажів передається за допомогою спеціальних

конвенціоналізованих знаків, як-от мовних бульбашок, емоції – завдяки спеціальній графічній мові еманата, мовлення наратора маніфестується у верхній або нижній частині панелі. Точка зору фокалізатора формується завдяки плану зйомки кадра, що дозволяє читачеві-дитині побачити розгортання подій очима головного персонажа.

13. Вербально-графічні художні наративи для дітей сконструйовано за технікою наративного грифонажу, для якої характерні спеціальний шрифт тексту, що відтворює дитячий почерк (невеликі закруглені літери, які іноді мають різний нахил і розмір), капіталізація літер і форма їхнього написання, як-от створення тіньового ефекту, узору всередині самої літери, різний стиль, написання окремих слів і фраз у бульбашках, що візуалізують пряме мовлення персонажів. Усі ці засоби формують точку зору фокалізатора, тобто є засобами вербально-візуального відображення його емоцій, ставлення до подій, що розгортаються, ставлення до людей – учасників його історії. Вербальна нарація чергується із зображеннями, виконаними в комічному карикатурному стилі, що гіперболізують певні риси зовнішності та/або невербальні прояви емоційних реакцій персонажів на конкретні ситуації, про які йдеться в тому чи тому наративному епізоді.

Основні положення розділу висвітлено в 9 роботах авторки (Цапів, 2016b, 2017c, 2019b, 2019g, 2019d, 2019e, 2019l, 2020a, 2020b).

РОЗДІЛ 4

МОДЕЛІ НАРАЦІЇ

АНГЛІЙСЬКОМОВНИХ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ ДЛЯ ДІТЕЙ

У дисертаційному дослідженні з'ясовано, що певна модель побудови художнього нарративу для дітей зумовлена лінгвокультурним середовищем його породження. У результаті здійсненого поетико-наратологічного аналізу встановлено, що для англійської, американської та австралійської культурної традиції характерні певні домінантні моделі побудови художньої оповіді. Конструювання моделі нарації художніх нарративів для дітей було здійснено за такими критеріями: семантика нарративних епізодів і нараепізодичних маркерів, із яких вибудовується художній нарратив, композиційне аранжування нарративних епізодів, персонажні образи, художній хронотоп, тип наратора, наратора й фокалізатора. Модель нарації – це узагальнена абстрактна схема, яка відтворює нарративну будову казкової оповіді. Реконструкція елементів моделі та її конструювання охоплює процедури й методики аналізування, спрямовані на виявлення способу нараційної організації художнього тексту. Нарация є способом і результатом його вербального та/або невербального творення. Наративні сутності (елементи моделі) уможливили побудування певної моделі, яка водночас постає лінгвокогнітивним конструктом, вписаним у художній нарратив (елементи якого розпорошені по всьому тексту), та інтерпретативною моделлю, що вможливорює вивчення природи художнього нарративу для дітей (його мультимодальної, лінгвокультурної, лінгвокогнітивної специфіки). Виходячи з викладеного, у цьому розділі систематизовано принципи творення художніх нарративів для дітей англійської, американської та австралійської лінгвокультури за певною моделлю.

4.1. Модель нарації *Квест* англійських художніх наративів для дітей

Згідно з тлумачним словником, номінативна одиниця *квест* є довгим і важким пошуком: *quest is a long or difficult search* (Soanes & Spooner, 2001, p. 727). Етимологічні розвідки засвідчують, що квестом є *пошук для заволодіння чимось – to seek for to conquer* (Partridge, 1996, p. 2677), отже, квест є довгим та важким пошуком бажаного трофею.

Квест слугує універсальною моделлю побудови художніх наративів (зокрема й казкових), інтерактивних ігор, інтелектуальних змагань, а також найпопулярніших комп'ютерних ігор, які вимагають послідовності, сконцентрованості та кмітливості для виконання завдань (Howard, 2008; Skolnik, 2014). Створюється ланцюжок причиново-наслідкових подій, оскільки успішне виконання чергового завдання відкриває доступ до наступного етапу пригод. Той, хто не впорається з завданням, вибуває з гри.

Поетико-нараторологічний аналіз засвідчив, що геймізація, або ігрове конструювання історії у форматі квесту стає одним із домінантних принципів нарації англійських художніх текстів для дітей. Квестова побудова художньої оповіді – це наратив з елементами подорожі, змагань, інтерактивної взаємодії з читачем, поринанням у вир пригод. Квести завжди вимагають вирішення головоломки, передбачають виконання завдань, командні змагання, у яких вибувають учасники й залишається один переможець (Howard, 2008). Художні наративи, побудовані як ігри-квести, завжди приваблюють читача-дитину, оскільки їхня особлива природа вимагає від дітей уважності, допитливості, повного занурення, а також потребує значної сконцентрованості на алгоритмі вирішення завдань і проходження до наступного етапу.

Художні наративи, сконструйовані за моделлю гри-квесту, мають певні типові будівельні елементи наративу як історії про події. Таким художнім наративам характерна наявність кількох (від трьох і більше) героїв, які змагаються між собою за певний трофей, історія створюється навколо пошуку призу й виконання умов для його знаходження, наратор таких художніх

наративів проявляється, тобто стає експліцитним, у ключових наративних епізодах, які здатні задати певний напрям руху подій. У такий спосіб наратор виконує роль організатора й керівника квесту.

Модель нарації *Квест* зумовлює певне сюжетно-композиційне аранжування наративу. У сюжетно-композиційному блоці експозиції наратор знайомить із персонажами – учасниками майбутнього квесту. Сюжетно-композиційний блок зав'язки містить завдання для пошуку – певний трофей (золотий квиток, магічний скарб тощо) та умови його виконання. У кульмінаційному моменті протагоніст опиняється перед вибором, вагається, перебуває в зламній точці свого шляху. Розв'язка актуалізує результат пошуку й ілюструє зміни в житті героя після проходження всіх випробувань. У нашому дослідженні художні наративи для дітей, побудовані за ігровою моделлю Квест, кваліфіковано як пригодницькі наративи.

Схематично ми представляємо розгортання подій за моделлю Квест у рисунку 4.1.

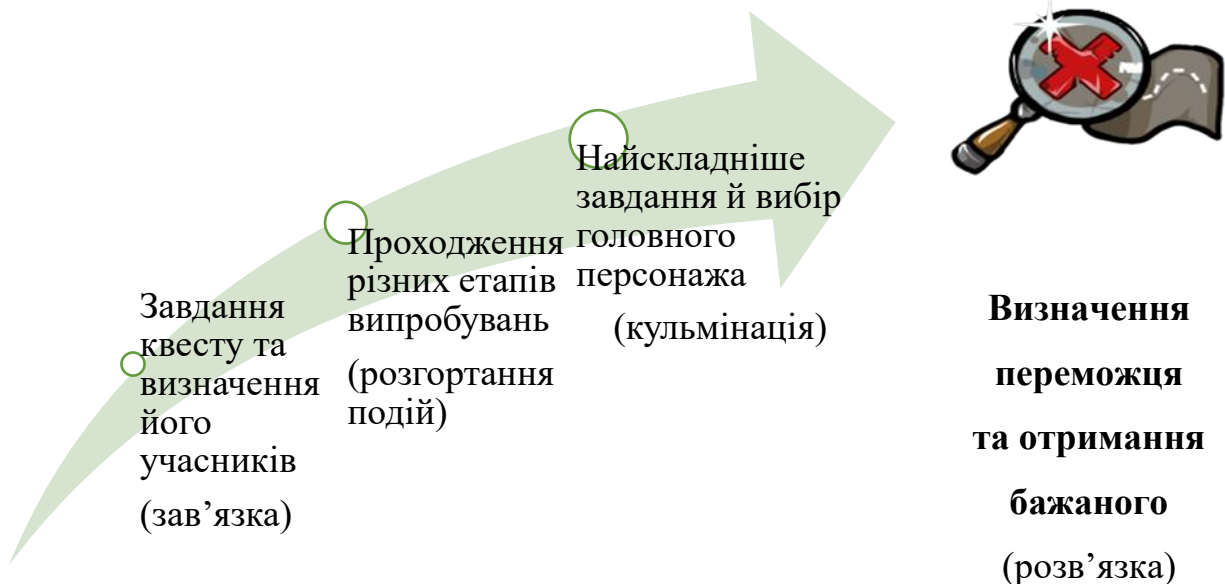


Рис. 4.1. Рисунок, що відбиває композиційно-сюжетну будову пригодницького наративу, побудованого за моделлю *Квест*

Нараєпізодичними маркерами в ключових наративних епізодах постають лексичні одиниці із семантикою пошуку, проходження випробувань,

знаходження, відгадування (*to seek, to find, to seek the fortune, to look for, to hunt, to guess*) тощо. Події розгортаються навколо пошуку/змагань серед учасників, які є суперниками між собою і мають однакову мету. Серед учасників пошуку є «справжні» герої та персонажі, у яких утілено симулякри сучасності (зміст терміна розуміємо слідом за Жаном Бодріаром), тобто псевдоцінності певної культурно-історичної епохи (Бодріяр, 2004). Наратором пригодницьких наративів виступає недієгетичний оповідач, який у ключових наративних епізодах експліцитно звертається до наратора наративу (дитини), утворюючи в такий спосіб модель художньої комунікації наратор (дорослий) – наратор (дитина). Фокалізатором подій постає головний персонаж-дитина. Узагальнену квестову модель побудови англійських казкових наративів було здійснено за результатами поетико-нараторологічного аналізування народних, Вікторіанських і сучасних англійських художніх наративів.

4.1.1. Квестова побудова народних художніх наративів. Першою збіркою народних англійських казок є праця Д. Джейкобса “*English Fairy Tales*”, світо публікована в 1890 році (Jacobs, 1890/2005). Д. Джейкобс є одним із найвидатніших дослідників фольклору, який вважав своїм обов’язком продовжити роботу братів Грімм і надати англійському читачеві можливість познайомитись із казковими скарбами своєї культури (Lundin, 2004, p. 85). До книги увійшли сорок три найпопулярніші казки, що існували на той час в Англії.

Поетико-нараторологічний аналіз англійських народних казок засвідчив їхнє типове конструювання за моделлю *Квест*, що полягає в особливій побудові сюжету, який розгортається навколо пошуку скарбів, розв’язанні загадок, виконанні різноманітних завдань. Англійські казки побудовані на кмітливості головних персонажів, моральні якості яких розкривають квести.

До прикладу, сюжет казкового наративу “*Tom Tit Tot*” розгортається навколо двох загадок, перша з яких – це одруження головної героїні з чоловіком, якого вона не знає. Дівчина наважується на такий крок, оскільки

наречений обіцяє їй безхмарне й багате життя. Ціною такої пропозиції є виконання певних умов, а саме: вона одинадцять місяців на рік може жити як забажає, а на дванадцятий місяць їй необхідно змотати п'ять мотків пряжі. Дівчина розуміє, що для виконання такого завдання в неї не вистачить часу, але раптом перед нею з'являється помічник. У кульмінаційному наративному епізоді дівчина погоджується на виконання ще одного завдання – *відгадати* ім'я свого помічника в обмін на його допомогу: “*I'll give you three **guesses** every night to **guess** my name, and if you haven't **guessed** it before the month's up you shall be mine*” (Jacobs, 2005, p. 11). Казка має щасливий фінал, загадки розгадані, життя врятоване, усі живуть довго й щасливо.

У казковому наративі “*The three Sillies*” історія побудована на незвичайному пошукові. Головний персонаж вирушає в подорож, у якій необхідно знайти трьох людей дурніших за його наречену та її батьків: “*I've travelled many miles, and I never met three such big sillies as you three before; and now I shall **start out on my travels** again, and when I can **find** three bigger sillies than you three, then I'll come back and marry your daughter*” (Jacobs, 2005, p. 14). Такий пошук видається героєві важливим для подальшого сімейного життя. Знахідка вплине на його рішення щодо одруження й повернення додому.

Часто історії, що розгортаються в англійських казкових наративах, – це пошук кращої долі, на який герої наважуються самі. Квест стає їхнім власним вибором, сенсом їхнього життя: “*Once on a time there was a boy named Jack, and one morning he **started to go and seek his fortune***” (Jacobs, 2005, p. 21). Пошук долі видається таким цікавим, що до нього долучаються й інші, як-от кіт, собака, цап, буйвіл, півень. Квест як гра вимагає наявності декількох учасників. У казковому наративі “*How Jack decided to seek his fortune*” пошукачі об'єднуються спільним завданням і зрештою досягають успіху. Бажання головного героя Джека отримати досвід, осягнути нові обрії життя спонукають його до пошуку: “*And their son **never saw any other people in his life, but he knew that there was some more in the world besides his own father and mother, because he had lots of books, and he used to read every day about them.***”

*And when he read about some pretty young women, he used to go mad to see some of them; till one day, when his father was out cutting wood, he told his mother that he wished to go away **to look for** his living in some other country, and to see some other people besides them two”* (Jacobs, 2005, p. 21). Джек вирушає у подорож для того, щоб побачити інших людей, окрім своїх батьків, отримати новий досвід і знайти друзів.

Квести, які обирають для себе герої казкових нарративів, часто виявляються для них також і моральним випробуванням. Успіх пошуку залежить від щирості намірів та чесності думок. Якщо герой схибить, відступить від первинної мети, його захлисне жадібність, марнотратство, егоїзм, квест виявиться нещадним до нього й принесе спустошення. Ілюстрацією невдалого проходження морального квесту може послугувати фрагмент казкового нарративу “Mr. Vinegar”. Містер Вінегар вирушає в пошуках кращої долі та можливого заробітку: *“My dear, let us see what can be done. Here is the door; I will take it on my back, and we will go forth **to seek our fortune**”* (Jacobs, 2005, p. 23 “Mr. Vinegar”). Дорогою він знаходить гроші, на які купує корову. Перші міркування Вінегара видаються досить щирими, він вирішує виробляти сир і масло з отриманого молока й у такий спосіб врятувати родину від бідності. Проте, зрештою, усі випробування, які трапляються на його шляху додому, містер Вінегар не може подолати, оскільки жадібність і бажання легкого заробітку переважають над його ідеєю чесно й працююто заробити гроші.

Ключові маркери *to seek, to look for, to find, to guess* сигналізують про головні події, які розгортаються в казкових нарративах. Більшість англійських казок, що увійшли до збірки “*English Fairy Tales*”, мають семантику пошуку долі, правди, порятунку. Квести головних персонажів постають метою всього їхнього життя: *“There was an old sow with three little pigs, and as she had not enough to keep them, she sent them out **to seek their fortune**”* (Jacobs, 2005, p. 46 “The story of the three little pigs”); *THERE WAS ONCE A WIDOW that lived on a small bit of ground, which she rented from a farmer. And she had two sons; and by-*

and-by it was time for the wife to send them away to seek their fortune” (Jacobs, 2005, p. 83 “The Red Ettin”).

Проходження квесту може набувати значення порятунку зі складних життєвих перипетій. До прикладу, розгадування загадок здатне врятувати життя, а неспроможність цього зробити може призвести до смерті: *“The monster soon found the poor young man, and pulled him from his hole. And when he had got him out, he told him that if he could answer him three questions his life should be spared”* (Jacobs, 2005, p. 83 “The Red Ettin”). В англійських народних казкових наративах важливими рисами, якими повинні володіти персонажі, є доброта й ширість (Zipes, 2002). Саме такі людські якості слугують запорукою їхнього успіху. У казковому наративі *“The Red Ettin”* два брати отримують завдання розгадати загадки монстра, упоратись із головоломкою вдається тільки молодшому з них, який виявляється добрішим і кмітливішим за свого старшого брата.

4.1.2. Квестова організація Вікторіанських художніх наративів Англії. У художніх наративах для дітей часів Вікторіанської Англії продовжує жити ідея про моральні чесноти особистості, що насамперед проявляються в її щоденній поведінці, світоустрої, переконаннях (Аникин, 1986, с. 224). У художніх текстах для дітей панують ідеї щодо значущості етичних норм, виховання, формування морального стрижня, розвивається так би мовити теорія моралі (Sumpter, 2008; Vidović, 2011). Дидактизм художніх наративів для дітей того періоду розкривається в сюжеті й персонажах, перед якими є завдання проходження морального квесту. Важливим постає питання навчити читача-дитину честі, чесності, людяності, продемонструвати, до чого призводить надмірна жорстокість і жага до золота й грошей (Tsariv, 2017).

Д. Раскін є класиком дитячої казки Вікторіанської Англії (Webb & Thacker, 2002, p. 26–32). У його казковому наративі *«Король Золотої Ріки»* (*“The King of the Golden River”*) моральний квест, що проходять персонажі, постає дидактичним уроком, покликаним екземплізувати можливі шляхи,

які кожна людина обирає для себе – жадібність або щирість, людяність або жорстокість. Казковий наратив має сюжет із магічними артефактами (магічний кувшин), чарівними помічниками (північний вітер, король золотої ріки), трьома спробами досягти бажаного та щасливим фіналом (квест до вершини гори й проходження випробувань) (Цапів, 2018а).

Сюжетом англійської казки Д. Раскіна “*The King of the Golden River*” є пошук зцілення долини від засухи. Знайти й оволодіти бажаним трофеєм можна тільки за умови проходження випробувань душі, тобто виконання моральних завдань, що зумовляють перемогу. За сюжетом казки, у родючій і квітучій Долині, де протікала Золота ріка, мешкають три брати: Ганс, Шварц і Глюк. Вони займаються фермерством, наживаються на піднятті цін, не виплачують заробітну плату своїм працівникам. Старші Ганс і Шварц – страшні пияки й розпусники, вони жорстокі з іншими та особливо зі своїм молодшим братом Глюком: “*Schwartz and Hans, the two elder brothers, were very ugly men, with overhanging eyebrows and small, dull eyes which were always half shut, so that you couldn't see into THEM and always fancied they saw very far into YOU*” (Ruskin, 1998, p. 7-8). Натомість Глюк дуже чемний і милий: “*The youngest brother, Gluck, was as completely opposed, in both appearance and character, to his seniors as could possibly be imagined or desired. He was not above twelve years old, fair, blue-eyed, and kind in temper to every living thing*” (Ruskin, 1998, p. 8).

Прийнято вважати, що число «три», яке найчастіше трапляється в казках, є магічним. Символічність цього числа в казці має глибоку значущість, оскільки часто трапляються трикратні повтори дій, потрібні спроби, потрібні загадки (Пропп, 1976, 2001). Утім, число «три» означає полярність, оскільки одна триада завжди зумовлює існування іншої, формуючи опозицію: світло – пітьма, добро – зло, вгору – вниз. Сама полярність означає потенціал, що проявляється в подієвості, розгортанні сюжету, оскільки протилежності прагнуть збалансованості. Заборона вимагає її порушення, втрата – повернення, пошук – знахідки. Така полярність співвідноситься з

позасвідомим і свідомим станом душі. Три брати були єдиної крові, проте їх молодший брат був інакшим. За К. Юнгом, число «три» не є найсильнішим. Число «чотири» символізує гармонію та цілісність і не потребує ніякої опозиції. Якщо зобразити його у формі квадрата й поділити навпіл по діагоналі, то воно графічно буде нагадувати два трикутники, вершини яких повернуті у зворотній бік (Юнг, 1996). Для того, щоб брати Шварц і Ганс могли проявити своє єство, мали шанс або змінитись, або стати ще жорстокішими, а Глюк ще раз продемонстрував свою добру натуру, у казці в різних ситуаціях з'являється ще один – четвертий персонаж. До братів приходить чарівник, що надає їм завдання, виконання яких врятує їм життя й усю долину від засухи. За сюжетом, братам необхідно вилити з вершини гори три краплини свяченої води в річку, яка після цього перетвориться на ріку золота. Утім, таке завдання має певні умови виконання: *“Each brother has one attempt and one goal: “Whoever shall climb to the top of that mountain from which you see the Golden River issue, and shall cast into the stream at its source three drops of holy water, for him and for him only the river shall turn to gold. But no one failing in his first can succeed in a second attempt, and if anyone shall cast unholy water into the river, it will overwhelm him and he will become a black stone”* (Ruskin, 1998, p. 24).

На шляху до вершини гори брати зустрічають старця й дитину, що вмирають від спраги. Жорстокі та жадібні Ганс і Шварц відмовляються допомогти стражденним і зрештою перетворюються на чорний камінь.

Настала черга Глюка рушати до вершини гори. Він узяв пляшку води й трохи хліба. Йому було значно важче йти, аніж братам, Глюк був молодшим і слабкішим, дорога лякала його. Першим, кого зустрів молодший брат на своєму шляху, був старець, сивий та змарнілий. Перед хлопцем постало перше завдання, перший вибір – допомогти іншому або самому врятуватись від спраги. Такий стан К. Юнг називає анамнез – момент мобілізації духовних і фізичних сил, концентрацію всіх цінних особистісних якостей та спрямування зусиль на здолання труднощів на шляху до майбутнього (Юнг, 1996, с. 210).

Концентрація духовних/психічних сил завжди містить у собі дещо магічне: завдяки їй герой стає дуже стійким, надсильним, рішучим.

Глюк дав сивому чоловікові води, і той радісно пішов далі, а шлях головного героя став легшим, він побачив, як квітнуть квіти, і почув, як співають птахи. Як тільки Глюк захотів пити, йому трапився змучений малюк. Глюк напоїв бідолаху, малюк радісно побіг у Долину, а дорога Глюка стала ще легшою та світлішою. І от, коли вершина гори була зовсім поряд, Глюк побачив на землі песика, що вмирав від спраги. До вершини залишалось кілька кроків, води було рівно стільки, скільки потрібно було вилити в ріку, щоб та стала золотою. Глюк вагався, хотів іти, але все ж не зміг не допомогти собаці й дав їй води. Ковтнувши краплини, собака стала на задні лапи, її шерсть зникла, зовнішність почала мінятись. За якусь мить перед Глюком постав той самий карлик, Король Золотої ріки. Карлик сказав, що вода, яку несли брати, не могла бути священною: “...*the water which has been refused to the cry of the weary and dying is unholy, though it had been blessed by every saint in heaven; and the water which is found in the vessel of mercy is holy, though it had been defiled with corpses*” (Ruskin, 1998, p. 36). Вода, яку несуть немилосердні руки, ніколи не буде священною. Коли Глюк здолав усі випробування, Король його щедро одарив. Він пустив ріку по всій долині, уродило багато врожаю, навкруги почали квітнути дерева й квіти. З тих пір Глюк ніколи не знав злиднів, мав гарну оселю, досталась їжі та завжди ділився з бідними.

Казковий наратив “*The King of the Golden River*” складається з таких наративних епізодів: «інтродукція персонажів», «поява вітру й початок великої засухи», «знаходження чарівника та отримання завдання», «спроба й поразка старшого брата», «подорож середнього брата і його перетворення на чорний камінь», «підйом на вершину гори молодшого брата Глюка, його перемога та зцілення долини від засухи». Визначення семантики наративних епізодів і нараепізодичних маркерів із семантикою пошуку *find*, акціональних дієслів *climb, go, pass on* – експлікує композиційно-сюжетну будову наративу – пошук скарбу. У наративному епізоді «знаходження чарівника й отримання

завдання» персонажам пропонується пройти квест, надаються умови його виконання та трофей, які вони отримують після успішного пошуку. Персонажі казкового нарративу – три брати, які стають суперниками, оскільки кожен бажає здобути винагороду для себе й для долини. Пошук зцілення долини виявляється моральним квестом, тільки герой зі щирими намірами зміг досягти успіху. У фінальному нарративному епізоді «підйом на вершину гори молодшого брата Глюка, його перемога та зцілення долини він засухи» молодший брат пройшов усі випробування й отримав нагороду. Конструювання казкового нарративу за квестовою моделлю уможливорює реалізацію дидактичної виховної функції в наративі – виховання моральних цінностей, викриття жадібності та засудження надмірної жаги до золота.

4.1.3. Квестове моделювання сучасних англійських художніх нарративів. У казці Р. Дала «Чарлі та Шоколадна фабрика» створено оповідну реальність із її «псевдоцінностями» та «псевдоідеалами» сучасного світу: надмірна жадібність (Верука Солт), завелика любов до комп'ютерних ігор (Майк ТВ), обжерливість (Август Глуп), марнославство (Віолета Борегард) утілюються в головних персонажах і викривають хибність таких уподобань, їхню марність та погані наслідки. Симулякрізована реальність описана в порівнянні зі справжніми моральними й духовними цінностями, утіленням яких є Чарлі Бакет – скромний, щирий, добрий і безкорисливий хлопчик (Белехова & Цапів, 2019).

Чарлі мешкає в дуже скромному будиночку на околиці міста зі своєї дружньою родиною – двома бабусями, двома дідусями, мамою та татом. Бакети не можуть собі дозволити нічого, окрім картоплі й капусти. І лише раз на рік у свій день народження Чарлі отримує найдорогоцінніший для нього подарунок – плитку шоколаду: *“Only once a year, on his birthday, did Charlie Bucket ever get to taste a bit of chocolate. The whole family saved up their money for that special occasion, and when the great day arrived, Charlie was always presented with one small chocolate bar to eat all by himself. And each time he*

*received it, on those marvellous birthday mornings, he would **place** it carefully in a small wooden box that he owned, **and** treasure it as though it were a bar of solid gold; **and** for the next few days, he would allow himself only to look at it, but never to touch it. Then at last, when he could stand it no longer, he would **peel** back a tiny bit of the **paper wrapping** at one corner to **expose** a tiny bit of chocolate, **and** then he would take a tiny nibble — just enough to allow the lovely sweet taste to **spread out slowly over his tongue**” (Dahl, 2013, p. 5). Складні полісиндетичні й асиндетичні конструкції уповільнюють розгортання подій, що є дотичним до дитячого передчуття дива, коли дитина, дуже чогось бажаючи, прагне зупинити момент отримання цього. Алітерація звуку [s] має оноματοпеїчний характер, імітуючи заповітне шуршання обгортки, вона відображає момент, коли розгортаєш шоколадку й перебуваєш ці секунди в передчутті смакової насолоди. Повторення звуку [p], вимова якого потребує спершу затримання повітря, а потім його вивільнення, створює ефект затамування подиху дитини в передчутті чогось бажаного.*

У наративному епізоді «знайомство з Чарлі та його родиною» наратор експліцитно звертається до нарататора казкової оповіді, наче створює ефект живої комунікації: “*But **I** haven't yet **told you** about the one awful thing that tortured little Charlie, the lover of chocolate, more than anything else. This thing, for him, was far, far worse than seeing slabs of chocolate in the shop windows or watching other children munching bars of creamy chocolate right in front of him. It was the most terrible torturing **thing you could imagine**, and it was this: In the town itself, actually within sight of the house in which Charlie lived, there was an **ENORMOUS CHOCOLATE FACTORY!**” (Dahl, 2013, p. 6).*

Капіталізація останніх слів графічно акцентує увагу на головній інтризі казки – місці, де буде проходити квест, місці, яке манить і чарує мешканців усього міста й особливо Чарлі. Таємничий Віллі Вонка – володар шоколадної фабрики – оголошує про конкурс. Той, хто знайде в плитці шоколадки золотий квиток, матиме можливість відвідати його фабрику й побачити виробництво

на власні очі. Таких щасливчиків буде п'ятеро. Першим, хто знайшов золотий квиток на фабрику Віллі Вонки, був Август Глуп.

В образі Августа реалізовано симулякр людини з надмірним апетитом, ненажери, який не має жодних інтересів у житті, окрім їжі: *he picture showed a nine-year-old boy who was so enormously fat... Great flabby folds of fat bulged out from every part of his body ... He eats so many bars of chocolate a day... Eating is his hobby, you know. That's all he's interested in* (Dahl, 2013, p. 19). Дев'ятирічний Август є втіленням «псевдоцінностей» світу (Ж. Бодріяр), жертвою переїдання й відсутності контролю з боку батьків. Їжа стала єдиним, що становить сенс його буття. В образі Августа показано наслідки надлишковості сучасного світу, надмірної реклами фастфуду, газованих напоїв, солодошів.

Другою володаркою щасливого квитка стала Верука Солт. Верука є прикладом результату надмірної опіки батьків, які балують доньку й виконують кожне її бажання. Батько Веруки розповів журналістам про історію знаходження золотого квитка: “*You see, boys,' he had said, 'as soon as my little girl told me that she simply had to have one of those Golden Tickets, I went out into the town and started buying up all the Wonka bars I could lay my hands on*” (Dahl, 2013, p. 20). Верука заявила батькові, що *мусить* мати золотий квиток, тому той почав скуповувати батончики шоколаду тисячами, сотнями тисяч. За три дні квиток так і не знайшли, тому Верука все сумнішала й сумнішала, вона годинами лежала на підлозі, хвицяла ногами та жахливо вередувала : “*I went home she would scream at me, "Where's my Golden Ticket! I want my Golden Ticket!" And she would lie for hours on the floor, kicking and yelling in the most disturbing way*” (Dahl, 2013, p. 20). Зрештою, працівниця заводу, знайома тата, знайшла для Веруки золотий квиток і в родині настав мир і спокій. Надмірність Веруки проявляється в усьому – у виконанні батьками кожної забаганки доньки, у її поведінці та ставленні до батьків. Верука є втіленням симулякру надмірного прагнення мати все, чого забажаєш. Батьки й суспільство створили

Веруку, але гроші батьків, пропозиція товарів і послуг лише симулюють справжнє щастя.

Віолета Борегард – наступна володарка щасливого золотого квитка на шоколадну фабрику. Віолета прагне слави, популярності, бути в центрі спалахів камер. Утім, її досягнення дуже сумнівні. Віолета – рекордсменка світу по довготривалому жуванню гумки. І та гумка, яку зараз жує дівчинка, є її головним скарбом. *“I’m a **gum chewer**, normally,” she shouted, “but when I heard about these ticket things of Mr Wonka’s, I gave up gum and started on chocolate bars in the hope of striking lucky. Now, of course, I’m back on gum. I just adore gum. I can’t do without it...”* (Dahl, 2013, p. 25). Верука не враховує думку своєї мами (*And who’s she to criticize*) і щосили прагне найдовше всіх у світі жувати гумку. Дівчинка називає гумку своїм скарбом (*treasured possession now*), тим, що вона обожнює (*I just adore gum*), і тим, що надає їй відчуття повного комфорту (*I simply wouldn’t feel comfortable if I didn’t have that little wedge of gum to chew on every moment of the day*). Хибне відчуття значущості слави, сумнівність досягнень і бажання хай там як потрапити в рекордсмени – хвороба нашої реальності. Багато дітей вірять у псевдоідеали, обожнюють своїх кумирів, які, зрештою, нічого важливого не зробили, хочуть бути в центрі уваги папараці понад усе. Верука втілює ще один симулякр сучасності – марнославство.

Четвертим переможцем у пошуку квитка Віллі Вонки є Майк Тіві – обожнювач телебачення: *“The nine-year-old boy was seated before an enormous television set, with his eyes glued to the screen ”* (Dahl, 2013, p. 26). Дев’ятирічний Майк дивиться фільми щодня, особливо йому подобаються фільми про гангстерів, постріли, зграї бандитів: *“...and he was watching a film in which one bunch of gangsters was shooting up another bunch of gangsters with machine guns*. Телевізійні гангстерські війни так вплинули на хлопця, що він і сам обвішався іграшковими пістолетами й раз у раз видає з них черги пострілів: *“Mike Teavee himself had no less than eighteen toy pistols of various sizes hanging from belts around his body, and every now and again he would leap up into the air*

and fire off half a dozen rounds from one or another of these weapons” (Dahl, 2013, p. 27). Фільми зокрема й телебачення в цілому створюють для Майка квазідійсність, адже весь його досвід та уява пов’язані лише з фільмами й серіалами, які він дивиться на величезному екрані. Його дратує найменше втручання зовнішнього світу, він дуже злиться, коли репортери прийшли взяти в нього інтерв’ю та зробити кілька знімків. Майк утілює псевдоцінність сучасного людства – телебачення, яке заміщує хлопцеві весь світ, нав’язує смаки й манеру поведінки.

Чарлі був п’ятим щасливим володарем плитки з золотим квитком. Третя плитка шоколаду, яку він купив, містила бажаний приз. Саме тоді, коли хлопець утратив надію, оскільки ані в плитці, яку він отримав на день народження, ані в шоколадці, яку йому подарував дідусь, не було квитка, Чарлі знайшов у снігу монетку, на яку купив у найближчій крамниці шоколадку Віллі Вонки, – і знайшов під обгорткою той самий п’ятий золотий квиток.

Той золотий квиток, який кожен учасник квесту знайшов у плитці шоколаду, містив завдання й умови **пошуку**: *I, Willy Wonka, have decided to allow five children to visit my factory this year. So **watch out** for the Golden Tickets! ...And the five **lucky finders** of these five Golden Tickets are the only ones who will be allowed to visit my factory and see what it's like now inside! Good luck to you all, and happy **hunting**!* (Signed Willy Wonka) (Dahl, 2013, p. 40). Пошук чарівного квитка позиціонується як полювання (*hunting*), а того, хто його знайде, чекатиме наступний етап квесту на шоколадній фабриці. За умовами змагання, Віллі Вонка розкриє переможцеві всі таємниці створення шоколаду, а разом з тим і всі дива й магію Шоколадної фабрики: *“These lucky five will be shown around personally by me, and **they will be allowed to see all the secrets and the magic of my factory**”* (Dahl, 2013, p. 40). Крім того, проходження квесту передбачає отримання особливої нагороди: переможцеві подарують шоколаду стільки, скільки він зможе з’їсти впродовж усього свого життя (*Then, at the end of the tour, as a special present, all of them will be given enough chocolates and sweets to last them for the rest of their lives!*) (Dahl, 2013, p. 40).

Усі п'ятеро учасників квесту разом зі своїми дорослими помічниками (батьками, дідусем) вирушають до шоколадної фабрики на пошуки таємниць і пригод. Квест як гра передбачає поступове виконання завдань і проходження випробувань на різних етапах пошуку. Той учасник, що пройшов етап квесту, потрапляє до наступного. У казці Р. Дала дидактична функція розкривається в наративних епізодах, у яких персонажі, що втілюють симулякри дійсності, сходять із дистанції та припиняють пошук секретів шоколаду саме через свої псевдоцінності й марнославство.

Август Глуп не зміг утриматись від спокуси попити шоколаду з шоколадної річки. Хлопець, незважаючи на заборону, нахилився так низько до річки, що його зтягнуло в одну зі звисаючих над річкою великих труб.

Віолета Борегард, яка невпинно жувала гумку для встановлення сумнівного рекорду, припинила змагання саме з-за свого нестримного бажання скуштувати нову гумку, що виробив Віллі Вонка. Сам Вонка назвав таку гумку найвидатнішим і найгеніальнішим винаходом. Гумка створена для заміни повноцінного сніданку, обіду й вечері, адже вона може замінити будь-який смак їжі та надати відчуття смакової насолоди й ситості: *“my latest, my greatest, my most fascinating invention! It's a chewing-gum meal! It's . . . it's . . . it's . . . That tiny little strip of gum lying there is a whole three-course dinner all by itself!”* (Dahl, 2013, p. 73). Віолета схопила гумку, почала жувати та перетворилась на гігантський шар чорничного кольору.

Верука Солт заплатила за своє неконтрольоване бажання отримувати найдрібнішу забаганку. Верука побачила в одній із кімнат фабрики білочок, що лущать горіхи, і забажала будь-що мати таку саму білку в себе. Віллі Вонка заборонив заходити до приміщення з білками, проте Верука не звикла до відмов. Дівчинка схопила білку, але її прийняли за зіпсований горіх і викинули в сміттєпровід.

Четвертий учасник квесту Майк Тіві постраждав через свою безмежну любов до телевізору. Він захотів повторити трюк із шоколадкою, яку Віллі Вонка телепортував через телевізор. Майкові не було дозволено проводити

експеримент, однак його бажання бути першим хлопцем, якого телепортували через телевізор, було настільки сильним, що він стрибнув у екран і перетворився на крихітного хлопчика. Батьки були приголомшені теперішніми розмірами власного сина, проте нічого не змогли вдіяти.

Усі випробування квесту пройшов тільки Чарлі. Він не прагнув недозволеного, не намагався стати сенсацією, з'їсти тони шоколаду або скуштувати незвичайні солодощі. Саме скромність, слухняність і покірливість Чарлі сприяли його перемозі. У винагороду за подолання всіх перешкод, за щире серце хлопця Віллі Вонка вирішив подарувати йому свою Шоколадну фабрику: *“You see, my dear boy, I have decided to make you a present of the whole place. As soon as you are old enough to run it, the entire factory will become yours”* (Dahl, 2013, p. 115) – та забрати всіх його родичів до фабрики, щоб родина допомагала хлопцеві керувати.

Наративне конструювання пригодницького художнього наративу *“Charlie and the Chocolate Factory”* здійснено за ігровою моделлю *Квест* (Белехова & Цапів, 2019). Побудова квестової моделі була реалізована нами в кілька кроків.

Спершу ми здійснили сегментацію художнього тексту на сюжетно-композиційні блоки й виокремили ключові наративні епізоди в межах кожного блоку: «інтродукція Чарлі та його родини», «оголошення про полювання на золотий квиток», «обрання переможців конкурсу», «пригоди на шоколадній фабриці», «сходження з дистанції першого учасника», «вибування другого учасника квесту», «припинення пошуку для третього учасника», «помилка четвертого учасника та його виключення з квесту», «перемога Чарлі Бакета й отримання бажаного трофею» (див. рис. 4.2).



Рис. 4.2. Сюжетно-композиційна будова пригодницького казкового нарративу “*Charlie and the Chocolate Factory*” за моделлю *Квест*

Нараєпізодичними маркерами в ключових нарративних епізодах постають лексичні одиниці із семантикою пошуку, знаходження, руху вперед: *find (finder), look for, hunt (ing), search (the five lucky finders; Everyone will be buying Wonka's chocolate bars in the hope of **finding** one; Oh, how exciting it would be to find one!; The kids who are going to **find** the Golden Tickets; he **finder** was a boy called Augustus Gloop; I just knew Augustus would find a Golden Ticket; it was almost impossible for him not to **find** one; picture of the **finder**; you don't **find** what you're **looking for**; newspaper announced the **finding**; you and I are going to have one more fling **at finding** that last ticket; I'm as keen as you **are to find** that ticket; the lucky **finder**; How did he manage to **find** it; the **lucky finder** of this Golden Ticket; lucky enough to **find**; the **finder** of the fifth Golden Ticket; help them to **find**; I'm almost certain you'll **find** him in there; you **find** in pencil sharpeners; all the little pieces **find their way** into the television set; and you'll **find** the boy in his father's pocket; **looking for** other things to mash up with the caterpillars; The whole world will be **searching for** those Golden Tickets; everybody **searching** frantically for those precious remaining tickets; I vowed **I would keep up the search** until I'd got her*

what she wants; them was searching for any money). Усі події розгортаються спершу навколо пошуку квитка. Головним кестом постають пригоди на шоколадній фабриці, де на кожному кроці на учасників очікує спокуса піддатись своїм слабостям і ризик зійти з дистанції.

Персонажів, яких у контексті дослідження кваліфіковано як учасників квесту й суперників, у казковому наративі п'ятеро – Чарлі Бакет, Верука Солт, Августус Глуп, Віолета Бореґард та Майк Тіві. Четверо з них утілюють симулякри сучасної дійсності (марнославство, ненажерство, надмірне захоплення телебаченням та розпещеність) і саме через свої псевдоцінності залишають змагання. Єдиний учасник, який не спокусився на жодну пропозицію Віллі Вонка, є Чарлі Бакет, для якого квест став успішним моральним випробуванням.

Недієгетичний наратор історії про Чарлі веде оповідь як спостерігач подій, що знає думки персонажів, майбутній хід подій і робить власні коментарі щодо поведінки й характеру учасників квесту. Наратор виконує роль дорослого, що направляє, критикує, засуджує та схвалює. Наратор надає досить різкі коментарі щодо поведінки й способу життя персонажів: *Augustus Gloop, a greedy boy* (Август є жадібним хлопцем); *Veruca Salt, a girl who is spoiled by her parents* (Верука – зіпсоване дівчисько, розпечене батьками); *Violet Beauregarde, a girl who chews gum all day long* (Віолета весь час тільки й робить, що жує гумку); *Mike Teavee, a boy who does nothing but watch television* (Майк нічого не робить, окрім як дивиться телевізор); *Charlie Bucket, the hero* (Чарлі – це герой казки). Наратор висловлює свою чітку позицію щодо кожного з учасників квесту, і тільки Чарлі з позиції наратора є героєм казки. У його описі відсутні будь-які негативні коментарі.

У такий спосіб наратор через гру – моральний, дидактичний квест – реалізує художню комунікацію з читачем. Гра тут постає свого роду способом моделювання реальної ситуації, проектування реальних елементів, складників, сценаріїв у віртуально-умовне середовище. Гра-квест уможливила моделювання дійсності, стала засобом оволодіння для читача різними типами

поведінки в певних життєвих ситуаціях. Таке моделювання ситуації дозволило непідготовленій/недосвідченій дитині в ігровій формі уявити себе в новій іпостасі за незвичних умов, відчути себе в новій ролі й випробувати ту чи ту модель поведінки.

Фокалізатором подій, що розгортаються в казковому наративі Р. Дала «Чарлі та шоколадна фабрика», постає головний персонаж Чарлі. Особливе усвідомлення подій із позиції дитини опредметнено в різних контекстах через лінгвостилістичні засоби творення точки зору фокалізатора-дитини, як-от гастрономічні метафори та художні порівняння. До прикладу, зовнішність Августа Глупа, пухкого хлопчика-учасника квесту, осмислюється в термінах надутого помпою тіла: *he looked as though he had been **blown up with a powerful pump***, – його обличчя порівняно з кулькою тіста, а очі – з маленькими смородинками (пустими й невиразими): *of his body, and his face was like a **monstrous ball of dough** with two small greedy **curranty eyes** peering out upon the world.*

Фокалізація подій через свідомість головного персонажа Чарлі Бакета розкривається в описі внутрішнього стану хлопця в різних наративних епізодах. До прикладу, в епізоді, коли він знайшов бажаний золотий квиток на шоколадну фабрику Віллі Вонки: *Charlie hadn't moved. He hadn't even unwrapped the Golden Ticket from around the chocolate. He was standing very still, **holding it tightly with both hands** while the crowd pushed and shouted all around him. He felt quite dizzy. There was a peculiar floating sensation coming over him, as though he were floating up in the air like a balloon. His feet didn't seem to be touching the ground at all. He could hear his heart thumping away loudly somewhere in his throat* (Dahl, 2016, p. 55). Чарлі відчував неймовірне схвилювання, коли знайшов омріяний квиток, що розкривається в прямій номінації його відчуття *He felt quite dizzy*, відтворенні його стану через кінесичний код *holding it tightly with both hands*; метафоричному осмисленні душевного стану персонажа в цій ситуації: *as though he were floating up in the*

air like a balloon; His feet didn't seem to be touching the ground at all; could hear his heart thumping away loudly somewhere in his throat;

У наступному прикладі через просодичний код, що реалізується завдяки пунктуаційному розділовому знаку оклику (!), номінативній одиниці *yelled* та капіталізації окремих слів, створюється точка зору фокалізатора, зокрема його емоційне піднесення, відчуття радості й водночас збентеження: *Mother!' yelled Charlie, rushing in on them like a hurricane. 'Look! I've got it! Look, Mother, look! The last Golden Ticket! It's mine! I found some money in the street and I bought two bars of chocolate and the second one had the Golden Ticket and there were crowds of people all around me wanting to see it and the shopkeeper rescued me and I ran all the way home and here I am! IT'S THE FIFTH GOLDEN TICKET, MOTHER, AND I'VE FOUND IT!'* (Dahl, 2016, p. 57). Після того, як Чарлі знайшов золотий квиток у плитці шоколаду, він миттю побіг додому, щоб поділитися новиною зі своєю родиною. Його схвилювання й здивування в наведеному наративному епізоді реалізуються через просодичний код, який відтворює його інтонацію, спричинену емоційним піднесенням, що слугує засобом створення точки зору Чарлі як фокалізатора історії.

У пригодницькому художньому наративі “*Charlie and the Chocolate Factory*” у різних наративних епізодах наскрізно створюється образ шоколаду, що є об’єктом смакової насолоди для Чарлі й усіх учасників квесту, а також головною інтригою, навколо якої розгортається пошук. Конструювання гастичного й ольфакторного образу шоколаду в різних наративних епізодах відбувається через свідомість головного персонажа Чарлі та створює емоційний смаковий і нюховий резонанс у читача-дитини:

The one thing he longed for more than anything else was . . . CHOCOLATE (Dahl, 2016, p. 5); *It was the most terrible torturing thing you could imagine, and it was this: In the town itself, actually within sight of the house in which Charlie lived, there was an ENORMOUS CHOCOLATE FACTORY! 7 Just imagine that! And it wasn't simply an ordinary enormous chocolate factory, either. It was the largest and most famous in the whole world! It was WONKA'S FACTORY, owned by a man*

*called Mr Willy Wonka, the **greatest inventor and maker of chocolates that there has ever been**. And what a **tremendous, marvelous place** it was! It had huge iron gates leading into it, and a high wall surrounding it, and smoke belching from its chimneys, and strange whizzing sounds coming from deep inside it. And outside the walls, for half a mile around in every direction, the air **was scented with the heavy rich smell of melting chocolate!** Twice a day, on his way to and from school, little Charlie Bucket had to walk right past the gates of the factory. And every time he went by, **he would begin to walk very, very slowly, and he would hold his nose high in the air and take long deep sniffs of the gorgeous chocolatey smell all around him. Oh, how he loved that smell!***

Прямі номінації *chocolate*, детальні дескрипції шоколадного аромату (*scented with the heavy rich smell of melting chocolate!*) та емоційно-оцінні епітети (*long deep sniffs of the gorgeous chocolatey smell all around him*) у поєднанні з просодичними маркерами (*Oh, how he loved that smell!*) стають засобами творення точки зору фокалізатора й відтворюють неймовірне захоплення Чарлі ароматом шоколаду. Епітети *enormous, greatest, tremendous, marvelous* реалізують усвідомлення хлопцем значущості та величі шоколадної фабрики Віллі Вонка, яка є джерелом омріяного шоколаду і його запашного аромату, що так захоплює Чарлі.

У роботі художні наративи, побудовані за моделлю *Квест*, кваліфіковано як пригодницькі наративи. За домінантним семіотичним модусом аналізовані казкові наративи належать до вербальних і вербально-візуальних наративів. Для моделі нарації *Квест* характерні певні особливості наративних сутностей: наратор – недієгетичний всезнаючий дорослий, що регулює та повчає, у казковому наративі він є імпліцитним і в ключових наративних епізодах постає експліцитним. Історія про Чарлі має дидактичну спрямованість, містить фантастичний сюжет, чарівні трансформації, заплутаність, випробування й перемогу. Персонажі казки є суперниками квесту, здолати всі перешкоди та здобути перемогу може тільки один із них. У персонажах казки втілено симулякри сучасної дійсності, що протиставляються

щирості й справжності головного героя – Чарлі Бакета. Модель нарації *Квест* у казці «*Чарлі та шоколадна Фабрика*» зазнає специфікації та постає моральним пошуком. Недієгетичний наратор казки в ролі дорослого надає коментарі дидактичного плану впродовж усієї оповіді. Наратор засуджує захоплення персонажів псевдоідеалами та схвалює чесність головного героя Чарлі. Наратор повчає через гру-квест, що є істинним, а що хибним, симулякром.

4.2. Модель нарації *Криве дзеркало* американських художніх наративів для дітей

Моделювання художнього наративу за моделлю *Криве дзеркало* (англ. – *distorting mirror*) – це особливе конструювання художньої оповіді, яка постає реінтерпретацією відомого сюжету й переосмисленням ролі головних персонажів. Така побудова художнього наративу дозволяє читачеві-дитині побачити вже відомий для нього/неї сюжет, персонажів художнього наративу під іншим кутом зору, в іншому вигляді, відмінному від звичайного. Саме тому дзеркальне конструювання художніх оповідей розкриває потенціал наративів до іронічного та змістового переосмислення, оскільки смисл наративу залежить від того, як його «прочитати», усвідомити й розкрити сутність.

За визначенням тлумачного словника *to distort* має значення “*to twist away or out of shape, make crooked or deformed*” (Macmillan, 2003, p. 199). Лексична одиниця “*distort*” означає змінювати форму ззовні, а “*mirror*” – “*a piece of special glass in which you can see yourself or what is behind you*”, вторинне значення – *to match or express the qualities, features, or feelings of someone or something* (Macmillan, 2003, p. 459). Таке визначення номінативної одиниці вможливорює виділення семантики відображення, репрезентації того, що розташовано перед дзеркалом. *Distorting mirror* – криве дзеркало – означає предмет, дзеркало, яке відбиває те, що перед ним, але в зміненому вигляді.

Криве дзеркало відображає ту людину, яка в нього зазирає, проте її зовнішність змінює форму, виглядає інакше, а іноді смішно, дивакувато й кумедно.

З одного боку, дзеркало корелює з поняттям чуда (*mirror-miracle*), з іншого, дзеркало – це погляд, особливе бачення, певний кут зору, під яким можна побачити те, що відображено (Тодоров, 1999, с. 101). Дзеркало символізує правдивість, самопізнання. У казкових нарративах дзеркало може бути вимірювачем жіночої краси («Білосніжка»), слугувати порталом до іншого уявного світу («Аліса у Задзеркаллі») (Тресиддер, 1999, с. 111–112).

Дзеркальність – можливість множинних інтерпретацій певного сюжету залежно від конфігурації самого дзеркала, що його відбиває. Дзеркальна оповідь реалізує інакшість бачення чогось звичного, відстороненість від шаблонного мислення, залучення комічного, а іноді й парадоксального, що зрештою дозволяє побачити в ньому істину.

У контексті нашого дослідження ми виділяємо три види художніх нарративів для дітей, сконструйованих за моделлю *Криве дзеркало*.

До **першого виду** зараховуємо так звані нарративи «догори дригом» (*upside down narratives* або *twice upon a time narratives*), які постають реінтерпретаціями відомих сюжетів казок, зокрема казки «Попелюшка» (під класичною версією розуміємо загальновідомий для дітей сюжет казки, репрезентований у збірці братів Грімм) та «Білосніжка». Такі казкові нарративи характеризуються зміною пари протагоністка–антагоністка, відповідно, типом наратора й фокалізатора, семантикою нарративних епізодів (ідеться про протилежні характеристики й дії персонажів у класичному та перевернутому сюжетах) і неочікуваним фіналом.

Другий вид нарративів із дзеркальною оповіддю – це феміністичні художні нарративи, у яких створено її історії (*herstories*). Феміністичні художні нарративи мають такі інваріантні ознаки: жінка-протагоністка; сюжет, що відбиває реальну історію становлення жінки як особистості і як професіонала, фокалізатор історії є феміністичним, що проявляється в гендерно-маркованих

контекстах, особливій дзеркальній нарації. Під останньою розуміємо навмисне висунення **жіночої ролі** в становленні науки, літератури, політики, спорту тощо (нарративна персонажна салієнтність).

До **третього** типу художніх нарративів належать адинатонові художні нарративи, комічність сюжету яких спричинена подвійним/амбівалентним смислом, яким наділяють себе персонажі й наратор оповіді. У таких художніх нарративах створено образ неідеалізованих персонажів, які проходять довгий шлях до віри у власні сили та заповітної мрії. Гештальт-смысл таких казок – прихований дидактичний урок, покликаний продемонструвати читачеві-дитині важливі істини – значущість віри у власні сили та необхідності уникати навішування ярликів.

4.2.1. Художні нарративи «догори дригом». Сучасний казковий простір тяжіє до переосмислення стереотипних образів, загальновідомих сюжетів, на зразок «*Попелюшки*» й «*Білосніжки*», і створення новітніх нарративів, що лише мають точки перетину з класичними сюжетами. Ці новітні нарративи вирізняються неординарними персонажними образами, «перевернутим» сюжетом, іншим поглядом на звичні речі. У ХХІ столітті набувають популярності так звані казки «догори дригом» (англ. – *upside down narratives*), які також отримали назву «неповідані історії» (*untold stories*), або *twice upon a time stories* (Haase, 2008, с. 42–43; Nodelman, 2017). Тенденція до нових реінтерпретацій казок свідчить про незгасний інтерес до жанру казки як із боку письменників, так і з боку читачів. Перевернуті сюжети вдихають нове життя в казкові нарративи й продовжують сучасну тенденцію до зацікавленості персоналією автора (на противагу поняття *смерті* автора, упровадженого Р. Бартом).

У казковому просторі існують сотні версій казок про Попелюшку, створені в Німеччині, Сполучених Штатах Америки, Греції, Франції, Шотландії та ін. (див., наприклад, Bottigheimer, 1992; Nodelman, 2017, р. 93; Wolf, Coats, Enciso, & Jenkins, 2010, р. 210–215; Zipes, 2005, р. 95–102;).

Прийнято вважати, що перша казка про Попелюшку була написана приблизно у 850 році н.е. в Китаї та мала назву “*Ye Xian*” (Haase, 2008, p. 201–205). Найвідомішими є варіанти казок про Попелюшку, написані Жаном Батістом Базіле (“*La gatta Cenerentola*”, 1634), Шарлем Перро (“*Cendrillon*”, 1697), братами Грімм (“*Aschenputtel*”). Останні створили декілька версій, що увійшли до збірок упродовж 1812–1857 рр. (Grimm, 1814/2014). Існує безліч сучасних реінтерпретацій казки про Попелюшку, як-от: “*A Modern Cinderella or The Little Old Shoe And Other Stories*” у версії американської письменниці Луїзи Мей Елкот (Alcott, 2010), у збірці Марії Татар (Tatar, 1999) “*The Classic Fairy Tales*” репрезентовано декілька версій “Попелюшки”, від найпершої до сучасної варіації, зокрема переклад китайської казки “*Ye Xian*”, версія Шарля Перро “*Donkeyskin*”, казка у версії братів Грімм “*Cinderella*”, Джозефа Якобса “*Catskin*”. Образ Попелюшки набув такої популярності, що автори почали вплітати казковий сюжет про Попелюшку до інших сучасних казкових наративів. Попелюшка з’являється в єдиному казковому просторі із сучасними популярними персонажами-вампірами в казці В. Блевінса “*Cinderella and the Vampire Prince*” (Blevins, 2016) (див. рис. 4.3).

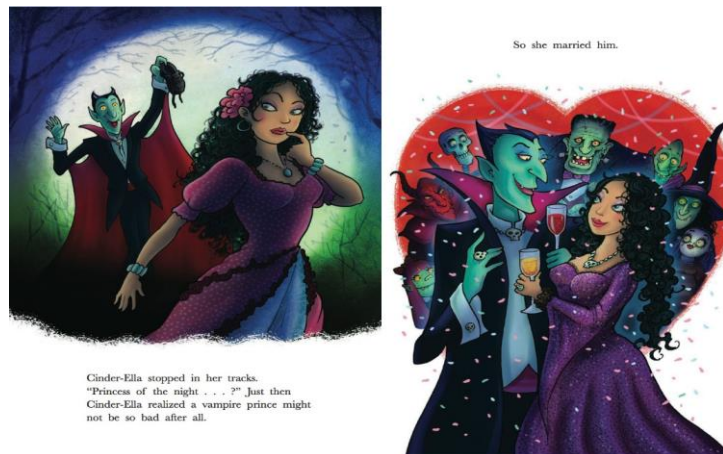


Рис. 4.3. Ілюстрація казкового наративу “*Cinderella and the Vampire Prince*” (Blevins, 2016, p. 20–21)

У казковому наративі В. Блевінса наявна інтермедіальна алюзія – образ принца відповідає мультиплікаційному персонажеві, вампірові анімаційного

фільму «Монстри на канікулах», а зовнішність самої Попелюшки має ознаки інтервізуальності, оскільки нагадує мультиплікаційного персонажа Покахонтас компанії «Дісней». У казковому просторі В. Блевінса є елементи пастишу як конвергенції різних сюжетів в одному наративі, а також характеристики візуального пастишу – поєднання в одній історії візуальних образів персонажів із різних казок і медіа.

Казковий нарратив Р. Шорто “*Cinderella::Cinderella the Untold story*” (Shorto, 1990) розкриває нові обрії до переосмислення історії “from rags to riches”, тобто про нелегкий шлях Попелюшки до своєї мрії. В основу казкового нарративу покладено ідею про те, що історія Попелюшки, розстановка позитивних і негативних персонажів, залежить від того, чию точку зору брати за основу, якій історії вірити (зокрема, ідеться про зміну фокалізатора). Тому автор створює в єдиному казковому текстовому просторі дві дзеркальні версії історії про Попелюшку.

Перша історія постає класичним, загальновідомим сюжетом, у якому Попелюшка є скромною дівчиною, що мешкає разом зі своїм батьком у будиночку в лісі: “*Once there was a girl who lived with her father in a beautiful cottage on the end of the forest. One day the father brought home a new wife, who had two daughters of her own*” (Shorto 1990, p. 3). Її батько одружується вдруге на жінці, яка має двох дочок, прекрасних ззовні та злобних усередині, що ставляться до Попелюшки як до особистої служниці: *One day her father brought home a new wife, who had two daughters of her own. These girls had **pretty** faces but **wicked** hearts. They began ordering the man’s daughter about like a **servant**.* У семантиці епітетів *pretty* та *wicked* опредметнено удаваність та істинність дочок мачухи, які мають милі обличчя, проте насправді є злими й жорстокими (*order like a servant*).

У класичному сюжеті Попелюшка тяжко працює (*worked day and night*), а від частого прибирання її одяг покривається попелом (*she was covered with cinders from cleaning the fireplace in the kitchen*). Рідні вважають дівчину неохайною й негарною (*you are grubby and plain*) і висміюють її бажання

потрапити на бал та зустрітись із принцем (*You are grubby and plain. Imagine the prince choosing you! The laughed and laughed*). Чарівна фея приходить на порятунок і допомагає своїй хрещеній доньці. Нарація першої класичної частини Попелюшки здійснюється недієгетичним імпліцитним наратором, що цілком відповідає типовому способу нарації літературних казок. Фокалізатором подій постає сам наратор, який створює опозицію добро::зло, де протагоністкою виявляється Попелюшка. Наратор характеризує її як вродливу (...*she was a beautiful girl*), убрання від феї перетворює дівчину (*Cinderella's tattered dress became a shimmering silver-blue ball gown, and her wooden shoes turned into slender glass slippers*), принц зачаровується красою Попелюшки, що розповідає йому неймовірні історії (*the prince was enchanted by her beauty, and the amazing stories she told him*). Характеристика, яку наратор надає Попелюшці, репрезентована в епітетах *beautiful, slender, amazing*, що свідчить про гарну вроду героїні й позитивне ставлення наратора історії до неї.

Класичний сюжет казкового наративу формується такими наративними епізодами: «експозиційна частина: знайомство з Попелюшкою, її минулим і сьогоденням», «буденне життя в прибиранні», «поява феї та перетворення», «королівський бал і знайомство з принцом», «утеча й повернення додому», «возз'єднання Попелюшки з принцем».

Після щасливого фіналу казки слідує епілог, у якому наратор історії експліцитно звертається до наратора казкового наративу:

*Cinderella and prince lived happily ever
after, and that's the end of the story.*

Or is it? Turn the book over...and we shall see (Shorto, 1990, p. 18).

Риторичне запитання (*Or is it?*), пропозиція перевернути книгу догори дригом (*Turn the book over...*), крапки створюють ефект незавершеності історії та спонукають до читацької допитливості. Усі чарівні казки мають щасливий фінал. Фінал є завершенням історії та не передбачає продовження. Якщо читач-дитина все ж таки перевертає книгу догори дригом, він/вона поринає в задзеркалля казкового наративу. Обкладинка перевернутої історії містить

візуальне зображення Попелюшки, яка надає накази принцу. Така ілюстрація створює перший візуально маніфестований контраст, смисл, протилежний зображенню на обкладинці класичної казки (див. рис. 4.4).

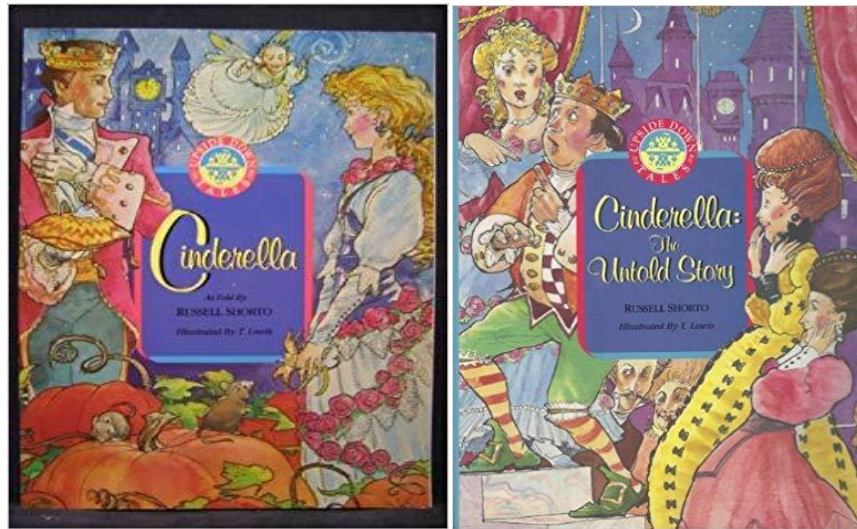


Рис. 4.4. Ілюстрація обкладинки казкового наративу Р. Шорто “*Cinderella. Cinderella: the Untold Story*”

Візуальний і вербальний код, закарбовані на обкладинці казкового наративу Р. Шорто, зокрема романтичність першої ілюстрації та невизначеність другої, поява на обкладинці другорядних негативних персонажів мачухи й зведеної сестри, створюють смисл *інакшості*, *задзеркалля*, що занурює читача в невідому донині історію Попелюшки.

Дзеркальність проявляється в кожному наративному епізоді, у зміненому типі наратора, фокалізатора, пари антагоністка::протагоністка.

Наратором казкового дзеркального наративу є зведена сестра Попелюшки Дора, яка виступає водночас і фокалізатором своєї історії. Експліцитний дієгетичний наратор Дора веде оповідь від першої особи однини (*I-narrator*) і пропонує читачам дізнатися про ще невідому для них справжню історію:

I'm sure you know the story of Cinderella, the poor girl with the wicked stepsisters who ended up marrying a prince. But I'll bet you haven't heard the real story...My name is Dora. I am one of Cinderella's stepsisters (Shorto, 1990, p. 1).

Експозиція казкового нарративу видається несподіваною. Другорядний персонаж-антагоністка класичного казкового нарративу Дора звертається до наратора (*I'm sure you know*) і водночас апелює до його допитливості, використовуючи прикметник *real*, який у наведеному наративному епізоді слугує тригером, що задає точку початку іншої історії Попелюшки. Справжність історії стосується відношення до неї фокалізатора Дори, утім, у читача-дитини може виникнути зацікавленість, бажання дізнатись правду.

Дзеркальна оповідь конструюється протилежними класичній історії смислами, опрідметненими в полярних характеристиках мачухи (негативного персонажа класичної історії) і самої Попелюшки (героїні відомої всім історії). У дзеркальному наративі саме мачуха постає щирою та доброю:

But I am not at all wicked. And neither is my sister Della. And our mother Donna is one of the sweetest and kindest people in the world! (Shorto, 1990, p. 3).

Окрім цього, персонаж мачухи набуває особливої значущості, коли вона отримує в казці ім'я Donna.

У наративному епізоді «королівський бал і знайомство з принцем» відбувається зміна гендерних ролей – Попелюшка сама обирає принца:

At the ball we saw Cinderella looking around for the prince [...] / [...] When the dance music began, Cinderella boldly marched right up to the prince and cooed "Thank you, your highness, I am honored!" (Shorto, 1990, p. 7).

Дора у своїй історії створює образ Попелюшки, якій було все дозволено і яка отримувала увагу батька: *Cinderella's father was always giving her nice clothes – clothes which she never took care of*. Натомість батько вважав дочку брехливою та неслухняною: *Enough! Her father shouted. "No more of your silly stories! You are a bad girl, and you must be punished. You must stay in your room for one whole month!"*. Феміністичні наратологи нерідко критикували образ батька Попелюшки, убачаючи в ньому причину всіх страждань дівчини (Talairach-Vielmas, 2007). Батько був покірливим і в казці не вимовляв жодного слова на підтримку дочки. У наведеному наративному епізоді втілено переосмислене бачення ролі батька для Попелюшки, який символізує

пригнічення жінки з боку чоловіка й усього патріархального суспільства. У словах батьках *You must stay in your room for one whole month* відбито нав'язування жінці ролі домогосподарки та експліковано чоловіче домінування над жінками. Фінальний нарративний епізод, як і експозиція казкового наративу, є також неочікуваним. Принц, за якого Попелюшка виходить заміж, виявляється не принцем, а лише його двоюрідним братом. Утім, щасливий фінал все ж має місце в казковому наративі, адже казка «догори дригом» усе ще залишається казкою: *And so Cinderella and the prince's second cousin were married and they made a perfect couple.*

Дзеркальність казкової історії «догори дригом» створюється низкою нарративних прийомів, які ми узагальнили в таблиці 4.1.

Таблиця 4.1.

**Дзеркальне нарративне конструювання
казкових наративів про Попелюшку**

Cinderella Класичний казковий наратив	Cinderella: the Untold Story Казковий наратив «догори дригом»
Недієгетичний імпліцитний наратор	Дієгетичний експліцитний наратор
Фокалізатор-наратор	Фокалізатор-персонаж
Зовнішня фокалізація	Внутрішня фокалізація
Попелюшка скромна й знедолена	Попелюшка активна й примхлива
Батько Попелюшки любить свою дочку, проте не втручається в її виховання	Батько Попелюшки вважає дочку вигадницею
Мачуха Попелюшки жорстока	Мачуха Попелюшки добра й лагідна
Принц помічає Попелюшку на балу	Попелюшка сама крокує до принца й запрошує його потанцювати
Щасливий фінал: Попелюшка й принц одружуються	Щасливий фінал: Попелюшка й брат принца одружуються

Казка про Білосніжку, найбільше znana за версією братів Грімм та анімаційним персонажем кінокомпанії «Дісней», також постає однією з найвідоміших історій у світі, а її сюжет слугував основою для множинних реінтерпретацій і переосмислень (Vacchilega, 1997; Watson, 2001, p. 38, 308; Zipes, 2006; Zipes, 2015). Однією з найвідоміших є версія А. Картер “The Snow child” із циклу “*The Bloody chamber and other stories*” (Carter, 1979/2009). Казку сконструйовано у формі містичної історії про появу дівчинки, нафантазованої графом та його дружиною. Сніжне дитя, як і Білосніжка в класичні версії, мало білу шкіру, чорне волосся й червоні уста: “*As soon as he completed her description, there she stood, beside the road, White skin, red mouth, black hair and stark naked; she was the child of his desire and the Countess hated her*” (Carter, 2009, p. 109). Незвичність історії розкривається в її наративному моделюванні – фокалізатором подій є мати Білосніжки, а сама історія постає прикладом прихованої боротьби між дочкою та матір’ю за любов одного чоловіка. У наративі відсутній головний чарівний артефакт – дзеркало, яке називає ім’я найвродливішої жінки. Графиня сама усвідомлює, що з появою дівчинки її краса тьмяніє.

Казковий нарратив К. Хеллер “*Snow White. Snow White: the Untold Story*” (Heller, 1995) містить дві дзеркальні історії, героїнею яких є Білосніжка. Перший нарратив постає «класичною» історією, сконструйованою з таких нарративних епізодів: «поява Білосніжки на світ», «Нова королева та її чарівне дзеркало», «неочікувана для королеви першість Білосніжки за вродою», «вигнання Білосніжки», «знаходження в лісі будиночка гномів», «отруєння Білосніжки яблуком», «порятунок Білосніжки принцем», «смерть злої королеви й щасливе життя Білосніжки з принцем».

У класичному казковому наративі Білосніжка постає прекрасною ззовні (*Snow White grew more and more beautiful every day*), доброю та милою за характером (*Her sweet and kind disposition made her appear even more lovely, and her goodness shone through on her face*) (Heller, 1995, p. 4). Натомість королева є заздрісною (*the jealous queen*), егоїстичною й злобною (*she was*

mean, selfish and very vain), жорстокою в ставленні до Білосніжки (*her cruel treatment*). Персонажні образи Білосніжки й королеви втілюють опозицію добро::зло, що відбивається в їхніх характеристиках від наратора, мовленні персонажів і їхній взаємодії з навколишнім світом.

Казковий наратив конструює недієгетичний усюдисущий наратор, який має доступ до думок і планів головних персонажів та відкриває їхні потаємні міркування читачеві. Способом розкриття внутрішнього стану королеви слугує невласне пряме мовлення: *The queen flew into a terrible rage. Snow White? More beautiful than she?* (Heller, 1995, p. 4), – що супроводжується коментарями наратора: *The queen would not rest until she was again the fairest in the land!*. Найбільшим переживанням королеви є Білосніжка, врода якої затьмарює красу королеви, саме тому всі внутрішні страждання королеви пов'язані з Білосніжкою.

Слова королеви, які вона промовляє до дзеркала, акумулюють гештальт-знання казкового наративу, події якого розгортаються навколо конфлікту зовнішньої краси, що відбиває дзеркало:

Mirror, mirror, on the wall

Who's the fairest one of all? (Heller, 1995, p. 2, 4, 10, 16)

У казковому наративі Білосніжка майже повністю позбавлена можливості розмовляти, її персонаж мовчазний і покірливий. Динаміка сюжету створюється саме подіями, викликаними внутрішніми переживаннями королеви. Діалог королеви й чарівного дзеркала лунає в тексті чотири рази. Гармонійність числа «чотири» (Юнг, 1996) задає початок, розгортання та завершення подій. Кожна відповідь дзеркала є поштовхом до певних кроків, які робить королева. Чарівний артефакт дзеркало виконує функцію дзеркала душі королеви, оскільки саме воно знає найпотаємніші бажання й страхи своєї володарки.

У наративному епізоді розв'язки відтворюється гармонія добра і зла. Останній діалог королеви й чарівного дзеркала прирікає долю королеви та

визначає майбутнє Білосніжки. Конфлікт, який існував у свідомості королеви й відбивався в дзеркалі, нарешті вичерпано:

Mirror, mirror, on the wall

Who is the fairest one of all?

-

From the sleep of death she has awoke

And with her true love she has spoke

With lips like blood and hair like night

The fairest again is Princess Snow White (Heller, 1995, p. 16)

Усі думки королеви точились навколо єдиного знання: *хто найгарніший?* (*Who is the fairest*). Індикатором краси, його вимірювачем, було саме дзеркало.

Фінальний наративний епізод сконструйовано з трьох подій – смерть королеви, щасливе життя Білосніжки та звертання до нарататора від оповідача історії:

1) Snow White? Still alive? Never was anyone as angry as the queen. She could not even bear to think that Snow White was alive! She smashed the mirror to a thousand bits, but the pieces flew up and cut the queen to death.

2) Snow White and her prince married and lived happily ever after

3) That's the story of Snow White that you've probable heard before. But did you know that the queen, Snow White's stepmother, has a different way of telling it? Turn the book over to hear her story (Heller, 1995, p. 16).

В останньому епізоді експліцитне звернення нарататора до нарататора апелює до допитливості останнього. Пропозиція перевернути казку догори дригом (*Turn the book over*), риторичне запитання (*But did you know that the queen, Snow White's stepmother, has a different way of telling it?*) дають точку відліку для початку дзеркального казкового наративу, її-історії, історії мачухи-королеви.

Обкладинка казок «догори дригом» містить візуальний код дзеркальності (див. рис. 4.5).

Казку можна розгорнути з будь-якої сторони – і читач потрапить на її початок. На палітурці з однієї сторони згори зображено Білосніжку, а знизу – її мачуху, та коли читач перевертає книгу догори дригом, ілюстрація стає прямо протилежною.



Рис. 4. 5. Обкладинка казкового нарративу “*Snow White. Snow White: the Untold Story*”

Наратором і головним персонажем перевернутої дзеркальної казкової історії постає мачуха Білосніжки. Такий нарративний переворот руйнує жанрові канони казки, оскільки негативний персонаж ніколи не стає героєм казкової оповіді. За класифікацією А. Аарне, такий казковий нарратив за своїми текст-типологічними ознаками корелює з антиказкою (Anti-Marchen) (Haase, 2008, p. 42–43).

Наратив «догори дригом» постає наче сповіддю мачухи, яка розкриває світ своїх почуттів і переживань, викликаних нав’язуванням їй ролі злодійки. Королева-мачуха як фокалізатор подій розповідає *свою* історію, при цьому розкриває свої думки й фантазії. *Fictional mind* у контексті когнітивної наратології може бути досягнутим тільки в художньому тексті, а рівень його доступу залежить від наратора та фокалізатора подій, що розгортаються (Palmer, 2004).

Казковий нарратив “*The Untold story of Snow White*” сконструйовано з низки нарративних епізодів «експозиція – сповідь мачухи», «неслухняна

поведінка Бланш у королівстві», «Бланш нехтує мачухою», «подорож Бланш до лісу та знайомство з гномами», «спроба мачухи повернути Бланш додому», «порятунок Бланш принцем», «щасливий фінал для Бланш і мачухи-королеви», «епілог – сповідь мачухи-королеви».

В експозиційному наративному епізоді експліцитний дієгетичний наратор, яким постає мачуха Білосніжки (у дзеркальному наративі Білосніжка отримує ім'я Бланш), одразу виправдовує себе й маніфестує своє ставлення до історії, яку читачі вважають правдивою (***But that's not true story at all***): *Now, I know you've all been told of how evil and mean I was to my stepdaughter, Blanche, who called herself "Snow White". But that's **not true story at all*** (Heller, 1995, p. 2).

За сюжетом мачуха висловила співчуття з приводу смерті рідної матері Бланш. Батько дуже балував доньку, Бланш робила все, що їй заманеться, одягалась у що хотіла, їла що бажала, лягала спати тоді, коли сама так вирішувала: *"It was very sad when Banche's mother died. Perhaps to make up for it, her father **spoilt** her and let her have her way with **anything she wanted**. She decided on her own clothes, food, bedtime, ponies...**anything she wanted!**"* (Heller, 1995, p.4). Використання наратором лексичної одиниці *spoilt* (зіпсувати), номінація батька Білосніжки *her father* (її батько), епіфоричний повтор фрази *anything she wanted* маніфестують ставлення мачухи до Бланш і її батька, демонструє дистанцію між батьком Білосніжки й мачухою (відсутність його імені, номінації *my husband*), акцентує на засудженні поведінки Білосніжки та її виховання батьком. Незважаючи на те що Білосніжка та її батько віднині є членами родини мачухи, емоційна дистанція між ними очевидна. Мачуха скаржиться, що Бланш занадто захопилась косметикою, увесь час зазірала в дзеркало, використовувала так багато пудри, що її лице ставало занадто білим. За словами мачухи Бланш сама вигадала для себе ім'я Білосніжка.

У казковому наративі «догори дригом» дзеркало як чарівний артефакт має вже іншу функцію. Воно не постає вимірювачем краси, а радше слугує іграшкою для Бланш. Натомість мачуха повністю заперечує своє захоплення

дзеркалом, що постає протилежним знанням казкового класичного наративу, де саме дзеркало вирішувало долю королеви.

У тексті наратор створює опозицію «свій» – «чужий», що проявляється у використанні займенника першої особи однини *I* («своя» зона наратора) та займенника третьої особи однини («чужа», опозиційна зона Білосніжки): “*Before I became queen I worked selling cosmetics. Naturally I had a good supply of many different products. When I moved into the castle, I brought my special three-way mirror along. When **Blanche** was little, **she** used to call it **my** “magic mirror” and would gaze into it endlessly. As **she** grew, **she** became more and more interested in **my** things*” (Heller, 1995, p. 6). У такий спосіб мачуха-натор фокусується на тому, що Білосніжка увійшла в її особисту зону, користуючись особливим дзеркалом мачухи та її іншими речами. У фрагменті “*When **Blanche** was little, **she** used to call it **my** “magic mirror” and would gaze into it endlessly ma As **she** grew, **she** became more and more interested in **my** things*” (Heller, 1995, p. 6) присвійний займенник *my* вказує на приналежність одних і тих самих речей двом особам – із точки зору мачухи Білосніжка вважає її (мачусині) речі своїми. Наратор відкрито засуджує поведінку Бланш: “...*but the way she **made herself up** was very strange. I prefer a more natural look, especially for a young girl*”, що опредметнено в номінативних одиницях *strange* (дивакувата), *more natural way* (більш природньо). Мачуха-натор характеризує Бланш як грубе, неслухняне дівчисько, яке саме пішло до лісу та з власної волі залишилось там жити з гномами (які є порушниками закону). Така поведінка Бланш також засуджена мачухою: “*Deep in the woods one day, she discovered a run-down cottage that was home to seven strange little men. They had broken the law of the land and had been sentenced to hard manual labor in the mines as punishment. Obviously, they were not suitable company for a girl, but **my stepdaughter** wanted to stay, and **she** always **did what she wanted***” (Heller, 1995, p. 12).

Класична казка про Білосніжку є «базовим» наративним текстом (термін М. Флудернік) (Fludernik, 2005), знання якого дозволяють читачеві порівняти кожен ключовий епізод у двох різних інтерпретаціях. Інформація, яку читач

реконструює з наведеного фрагмента, накладається на вже наявний у його свідомості сюжет: 1) Білосніжку відправила до лісу мачуха, щоб убити і 2) Бланш пішла до лісу тому, *що сама так забажала*.

Накладання базового наративу на новий наративний текст відбувається також у фрагменті з отруєнням Білосніжки яблуком. Мачуха стверджує, що яблуко вона використала для того, щоб приспати Бланш і віднести її назад у замок, додому. Мачуха проявила тут свою турботу, тому що піклувалась про безпеку Бланш, адже остання навіть не усвідомлювала, наскільки гноми можуть бути для неї небезпечними: “*I knew Blanche would never agree to come home willingly, so I devised a plan and dressed up as an old peddler woman. I brought along an apple with a sleeping drug in it. I wasn't proud of what I was doing, but I was worried that those little men might harm her. She didn't understand that they could be dangerous*” (Heller, 1995, p. 14). У класичній казці мачуха прагнула отруїти Білосніжку, нова інформація сприймається читачем у порівнянні з уже відомою. Мачуха-натор апелює до читача й імпліцитно виправдовує свій учинок з яблуком, між рядків ми читаємо: не було отрути, було тільки снадойне задля користі Бланш.

Фіналом казки все-таки залишається зустріч Білосніжки/Бланш із чарівним принцем, якого мачуха-натор називає *Prince Darming* (у базовому наративі – *Prince Charming*), і вони живуть довго й щасливо.

В епілозі казки мачуха-натор підсумовує повісткування та надає коментар щодо своєї історії. Наратор закликає читача пам'ятати, що завжди існує й інша сторона медалі: “*...just remember – there's always another side to the story*” (Heller, 1995, p.18).

4.2.2. Феміністичні художні наративи або її-історії. Головне завдання феміністичних художніх наративів – сконструювати історії, у яких роль жінки ставатиме видимою в становленні історії, науки, мистецтва, політики, спорту, медицини, тощо (у контексті дослідження використовуємо поняття **нاراتивна персонажна салієнтність**). Такі художні наративи

написані жінками-письменницями, про жінок (жіночі персонажі) і для маленьких дівчат (потенційний адресат/імпліцитний читач) (Bottigheimer, 1992; Guest, 2016; Lanser, 1986; Miller, 1988; Woodiwiss, Smith, & Lockwood, 2017).

У наративних епізодах, які вибудовують феміністичний художній наратив, історія становлення жінки реалізується в психологічному, особистісно-біографічному, соціокультурному та ідеологічному контекстах. У наративних епізодах феміністичний контекст реалізується наскрізно, а саме в моделюванні нарації історії, гендерно-маркованих лексичних одиницях, наративній персонажній салієнтності – висуненні на перший план *жіночого* персонажа, історії її соціального й особистісного становлення, навмисному усуненні з історії маскулінних персонажів, навіть якщо ні імена в певний історичний період були відомішими за імена їхніх дружин (наприклад, історія Гіллари Клінтон).

Саме феміністичні студії, що так стрімко розвиваються з другої половини ХХ століття, активна позиція жінок у соціальному житті, їхня боротьба проти дискримінації та прагнення гендерного паритету стали поштовхом для молодих сучасних письменниць до створення унікальних феміністичних наративів про жінок, які зробили свій вагомий внесок у розвиток історії. Письменниці італійського походження Елена Фавілли та Франческа Кавалло приїхали до Сполучених Штатів Америки, для того щоб утілити в життя свою мрію – розповісти маленьким читачам і читачкам про історію людства, яку творили жінки, про її-історію (*herstory*), про внесок, який зробили жінки в різних сферах життя – політиці, літературі, педагогіці, мистецтві, спорті, світі моди, журналістиці, астрології. І вони повідали про все це на сторінках збірки, що отримала назву «Казки на ніч для дівчат-бунтарок» (“*Good Night Stories for Rebel Girls*”) (Favilli & Cavallo, 2016). Книга складається зі 100 художніх наративів і 100 зображень – портретів героїнь історій. Кожна ілюстрація містить і текстову інформацію – цитату своєї героїні, ті слова, які жінка вважала ключовими для себе. Кожний наратив –

історія життя відомої жінки, починаючи з королеви Єлизавети I і до сучасної представниці великого спорту, яка неодноразово була визнана першою ракеткою світу, Серени Вілліамс.

Кожен зі 100 сюжетів про відомих і видатних жінок із різних країн світу – Італії, Мексики, Польщі, Афганістану, Нової Зеландії, Сполучених Штатів Америки за всю історію людства є алюзією на архетипний сюжет про Попелюшку. Облігаторними компонентами сюжету є жінка–протагоністка, експозиція художнього наративу містить інформацію про важкі умови існування жінки та її заповітну мрію. Надалі йдеться про кроки, що здійснює жінка для досягнення своєї мрії, її подорож на навчання, в іншу країну, труднощі, що її спіткають на шляху. Фінал історії є майже завжди щасливим – жінка досягає свого, стає відомою, отримує бажане. *Її*-історія (*herstory*), яку так жадали відтворити й донести людству жінки-феміністки, утілюється в словесну тканину художнього тексту, реінкарнується з історії та з'являється на сторінках художніх феміністичних наративів для дітей.

Нарація кожної історії відбувається за канонами казки й біографічної розповіді та постає художньою авторською інтерпретацією життєвого шляху жінок, які здійснили великий вплив на розвиток науки, політики, літератури. Оповідачем феміністичного наративу є недієгетичний наратор, що веде оповідь від третьої особи однини. Особливою відмінністю такого типу наративів є феміністичний фокалізатор, чия точка зору конструюється низкою гендерно-маркованих лексичних одиниць і феміністичних контекстів. Коментарі наратора також наявно містять ідеї фемінізму. За словами самих авторок Е. Фавіллі та Ф. Ковалло, вони прагнули надихнути маленьких читачів і читачок на досягнення, розвіяти міфи про гендерну упередженість суспільства, продемонструвати, що жінка має право бути успішною в тій сфері, у якій сама забажає, сприяти впевненості маленьких дівчат у собі та вірі у власні сили (*Rebel girls*, 2017), про що й свідчить епіграф до книги:

To the rebel girls of the world:

Dream bigger

Aim higher

Fight harder

And, when in doubt, remember

You are right

Графічне розташування рядків створює візуальний образ сходів, якими крокує жінка у своєму житті. Вона сама обирає для себе шлях угору, униз або перебування на одному етапі руху. Алітерація звука [r] створює додатковий аудіальний образ вольових і рішучих жінок-персонажів, про яких буде повідано в художніх наративах, а також апелює до імпліцитного читача, якому адресовано феміністичні історії. Семантична градація, тобто нарощування напруги, актуалізується через дієслова *dream, aim, fight*, реалізованих у паралельних конструкціях. Такі слова лунають наче заклик діяти, боротися за свої мрії. Актуалізації додаткових смислів сприяє червоний кольоровий фон, на якому маніфестовано епіграф. Червоний колір символізує палкість, пристрась, гарячу кров, що стимулює до активних дій (рис. 4.6).

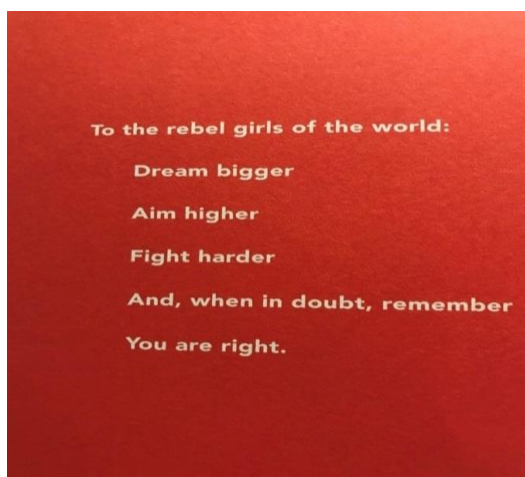


Рис. 4.6. Епіграф до феміністичного художнього наративу
 “*Good Night Stories for Rebel Girls*”

Кожен художній наратив збірки Е. Фавілли та Ф. Кавалло “*Good Night Stories for Rebel Girls*” починається з класичного зачину для казок: “*Once upon*

a time” або “*Once there was a girl*”, що наче занурює читача в казковий світ. Особливою ознакою феміністичних наративів є те, що їхні героїні – це особистості, які жили раніше або живуть зараз у реальному часі. Усі досягнення жінок є справжніми, можливо, колись знівельованими, проте зараз згаданими й поцінованими.

Історія про важкоатлетку Амну Аль-Хаддад із Об’єднаних Арабських Еміратів, яка поборолала найсильніші жіночі страхи – зайву вагу й спортивну фобію, сконструйована з низки наративних епізодів, у яких експліковано бунтарський характер Амни та її неймовірну духовну силу.

В експозиційному наративному епізоді Амна постає нещасливою, огрядною та зовсім не спортивною жінкою: “*Once upon a time, there was a journalist named Amna. Amna was not happy. She was overweight and unfit*” (Favilli & Cavallo, 2016, p. 14). Номінативні одиниці *was not happy* експлікують емоційний стан Амни, спричинений її зовнішністю. Утім, зав’язка художнього наративу про Амну: “*One day she said to herself: ‘You can do much more than this. Just do something. And That’s what she did’*” – наче задає новий початок історії життя жінки. Казкові зачини *Once upon a time* та *One day* створюють контрастність розвитку подій і детермінують альтернативний життєвий шлях, який Амна обирає для себе. Амна виграла першу битву – битву зі своєю слабкістю та своїми страхами. Жінка почала активно займатись спортом, і згодом заняття в спортивній залі й пробіжки на свіжому повітрі перетворили її на струнку та спортивну леді. Друга перемога Амни обернула її на ікону сили серед жінок мусульманського світу: “*She started competing in Europe and America and became an icon for Muslim girls across the world*” (Favilli & Cavallo, 2016, p. 14). Вона виступила на змаганнях із важкої атлетики в спеціальному спортивному вбранні хіджаб/юнітарді (таке вбрання покриває майже все тіло) і стала відомою на весь світ.

Візуальний образ Амни (див. рис. 4.7) доповнює створений у тексті її бунтарський характер. На зображенні сильний дух Амни символізує її

виразний і рішучий погляд, пряма статура, зажаті кулаки, стиснуті губи, мужні риси обличчя.



Рис. 4.7. Портрет Амни Аль Хаддад (“*Good Night Stories for Rebel Girls*”, Favilli & Cavallo, 2017, p. 15)

У такий спосіб створюється мультимодальний образ жінки-бунтарки – завдяки взаємодії вербальних і невербальних (візуальних, кінесичних, окулесичних) модусів.

Історію суфражистки Кейт Шеппард сконструйовано з наративних епізодів, наскрізно пронизаних ідеями фемінізму й свободи: “*Once there was a time when men **believed women were put on earth only to serve them**. They thought **women should cook and clean, look after the children, and not worry about anything else**. Women, so they thought, should wear “feminine clothes” – which meant long dresses with tight-laced corsets. It didn’t matter that women dressed that way could hardly move or even breathe; **they just had to look pretty**” (Favilli & Cavallo, 2016, p. 94). В експозиційному наративному епізоді йдеться про канони патріархального устрою суспільства та обмеження для жінок. Жінки були народжені для того, щоб служити чоловікам (*women were put on earth only to serve them*), життя жінки зводилось до готування їжі, виховування дітей (*women should cook and clean, look after the children*). Жінки були зобов’язані носити незручні корсети (*long dresses with tight-laced corsets*) незважаючи на те, що в такому одязі важко дихати й пересуватись, тільки для того, щоб*

зовнішність відповідала чоловічим смакам певного часового періоду (*they just had to look pretty*).

У наступному наративному епізоді: “*Having a job was off-limits, playing sports was off-limits, and governing the country was definitely off-limits. Women were not even allowed to vote!*”, – паралельні конструкції та епіфоричні повтори номінативної одиниці *off-limits* підсилюють протест проти заборони, ніби демонструючи її безпідставність і упередженість до жінки, адже чого б вона не забажала, відповідь суспільства одна – ні. У художньому наративі, оснований на реальній історії життя Кейт Шеппард, ідеться про мрію жінки добитися права голосувати на виборах у своїй країні: “*But Kate thought women should have the same freedom as men: freedom to say what they thought, to vote for whom they wanted, and to wear comfortable clothes*” (*long dresses with tight-laced corsets*). Кейт збирає численну кількість підписів на підтримку петиції про права жінок голосувати й здобуває перемогу. Завдячуючи Кейт, жінки Нової Зеландії стали першими у світі, хто отримав право голосувати на виборах.

Історія про реальне життя Єфросини Круз, простої мексиканської дівчинки, яка народилась в абсолютно патріархальному суспільстві й згодом стала першою в історії Мексики жінкою-лідером конгресу, дійсно надихає. У першому ж наративному епізоді наратор розкриває бунтарський характер Єфросини та змальовує весь біль жінок Мексики, коли їм нав’язували лише роль кухарки й матері: “*Once there was a girl who didn’t want to make tortillas. When her father told her that women can only make tortillas and children, she burst into tears and promised to show him it wasn’t true*” (Favilli & Cavallo, 2016, p. 50). Єфросина здобула освіту та повернулась у рідне місто вже як викладачка, вона прагнула навчати маленьких дівчат, надихати їх і заохочувати отримувати знання й долати перешкоди. Єфросина балотувалась у мери, створила власну організацію, що сприяла підтримці жінок та їхніх прав і свобод. Уся історія життя жінки демонструє її незламний дух, дух Попелюшки, яку ніхто не

захищав і не допомагав, тільки її віра та незламність, працьовитість і відданість допомогли здобути перемогу.

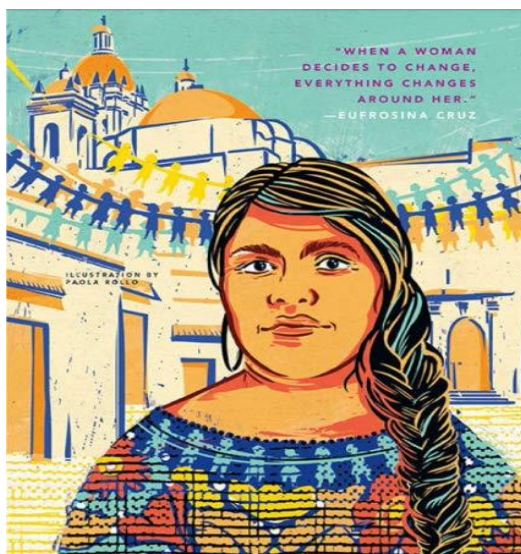


Рис. 4.8. Портрет Єфросини Круз (“*Good Night Stories for Rebel Girls*”, Favilli & Cavallo, 2017, p. 51)

На ілюстрації (рис. 4.8) Єфросина Круз зображена вольовою й упевненою в собі жінкою. Її слова – «Якщо жінка вирішує змінитись, міняється все навкруги» (*When a woman decides to change, everything changes around her*) – лунають як заклик жінок до змін та активних дій.

Історії відомих у всьому світі письменниць Джейн Остін (Велика Британія), сестер Бронте (Велика Британія), Ізабель Альєнде (Чилі), Вірджинії Вульф (Велика Британія), Астрід Ліндгрєн (Швеція) у феміністичній інтерпретації засвідчують надзвичайну відданість мрії – писати, незважаючи на упереджене ставлення чоловіків до жінок, важку психологічну хворобу, невіру суспільства в здатність жінок бути письменницями.

Феміністичні художні наративи про жінок, чиї фізичні вади, незвична зовнішність, колір шкіри та, зрештою, стать могли зруйнувати їхні дух і волю, не дозволити досягти успіху й зламатись, є історіями про реальні досягнення та силу жіночого духу. До прикладу, це історія про темношкіру супермодель із Судану Алек Век, яка втекла з рідної домівки від голоду й страшних повенів і стала відомою на весь світ; історія про кубинську балерину Алісія Алонсо,

що осліпла через важку хворобу, але все одно змогла виконати партію Жизель, про яку мріяла все своє життя; історія про першу жінку, що порушила заборону Саудівської Аравії самотійно сідати за кермо автівки – Манал Аль-Шаріф (у 2017 році владою було офіційно дозволено жінкам самим сідати за кермо автівки, можливо, завдяки Манал); історія першої жінки–учасниці всесвітньої гонки «Формула 1» Лелли Ломбардо.

Феміністичні художні наративи руйнують стереотипи про те, що наукові досягнення в галузі астрономії, фізики, біології є привілеєм чоловіків. У казках на ніч для дівчат-бунтарок ідеться про Марію Кюрі, винахідницю радіоактивних елементів полонію та радіуму; Маргериту Хак, видатну італійську астрофізикиню, яка надихнула своїми лекціями по всьому світу тисячі науковців на евристичні досягнення; Маргариту Гемілтон, авторитетного спеціаліста НАСА в галузі комп'ютерних наук, програмістку й науковицю, яка врятувала космічну операцію «Аполлон 11».

Окрема сторінка сучасної історія відводиться жінкам-політикиням, які нічим не поступались чоловікам у своїй відданості народові, у стратегічності рішень і політичній компетентності. У художніх феміністичних наративах повідано історію Маргарет Тетчер (першої прем'єр-міністерки в історії Великої Британії). Історія «залізної леді» з перших же сторінок демонструє принциповість і рішучість Маргарет: *“Once upon a time, in Great Britain, there was a girl who didn't care about what others thought of her. She believed in doing what she thought was right”*. Поєднання казкового початку про дівчинку, що колись жила у Великій Британії, та дівчинку, яка була байдужою до того, що інші можуть про неї подумати, є переплетінням художнього й реального світів. Наратор розповідає про різні етапи життя Маргарет і, зокрема, феміністичний протест маніфестовано в текстовому фрагменті: *“...She got married and had twins. When the next elections came, she was not even considered, because the men in her party thought that a young mother would be unsuitable for life in parliament”*. Саме гендерна дискримінація, невіра чоловіків у здатність жінки поєднувати материнство й політичну кар'єру спричинили протест Маргарет

проти усталених канонів. Бунтарство та наполегливість Маргарет проявились у її непокірності й небажанні змиритись із таким пригніченням. Зрештою її мрія здійснилась, Маргарет Тетчер увійшла до складу парламенту та згодом стала першою жінкою, яка очолила уряд Великої Британії: *“Finally, a few years later, her dream came true, and Margaret was elected to Parliament. Once in Parliament, she was so successful, she became leader of the Conservative Party, and then Prime Minister – the first female Prime Minister in British history”* (Favilli & Cavallo, 2016, 110).

Візуально портрет Маргарет створює амбівалентний образ відомої політикині, оскільки відбиває ніжність і рішучість героїні водночас. Блакитний колір її очей, одягу, м’які риси обличчя й міміка, спокійний погляд створюють атмосферу цілковитої гармонії та жіночності Маргарет. Натомість червоний колір губ і портретного фону сигналізують про ту роль, яку вона для себе обрала – залізної політикині, непохитної у своїх рішеннях і прагненнях, жінки, здатної боротися за свої переконання (див. рис. 4. 9).

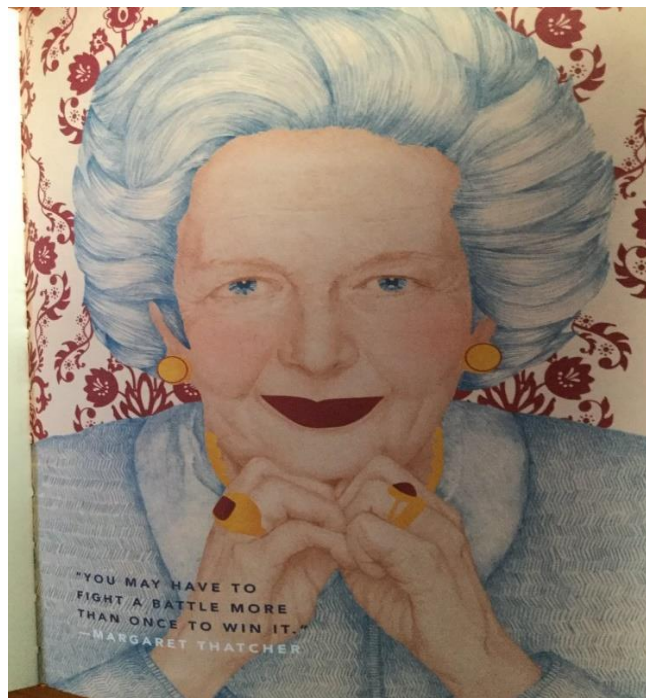


Рис. 4.9. Портрет Маргарет Тетчер (*“Good Night Stories for Rebel Girls”*, Favilli & Cavallo, 2017, p. 111)

Концептуальний аналіз феміністичних художніх наративів засвідчив, що домінантними концептами, актуалізованими в історіях про жінок, є концепти REBEL (БУНТАРСТВО), FEMINISM (ФЕМІНІЗМ), DREAM (МРІЯ), SUCCESS (УСПІХ) (за частотністю прямих і вторинних номінацій).

Концептуальний простір феміністичних художніх наративів структуровано чотирма концептами, що актуалізуються в тексті через прямі номінації, розгортаються в метафорах, метоніміях, художніх порівняннях, наративних епізодах. Усі жіночі персонажі феміністичних художніх наративів постають бунтарками: “*You don’t have to go with the crowd*” (історія супермоделі Алек Век Favilli & Cavallo, 2016, p.4); “*Her biggest challenge was to be first woman to fly around the world*” (історія авіаторки Амелії Ергарт, Favilli & Cavallo, 2016, p. 12); “*She was overweight and unfit. One day she said to herself: “You can do much more than this. Just do something”*” (історія важкоатлетки Амни Аль-Хаддад, Favilli & Cavallo, 2016, p. 14); “*But despite these dangers, she bravely carried on telling the truth about everything she saw. And continued to risk her life...*” (історія журналістки Анни Політковської, Favilli & Cavallo, 2016, p. 18); “*There was a blind girl who became a great ballerina*” (історія балерини Аласії Алонсо, Favilli & Cavallo, 2016, p.8); справжніми борчинями за права жінок: “*Giro d’Italia is a men’s race,*” the officials declared. *But that didn’t stop her either*” (історія велосипедистки Альфонсіни Страдо, Favilli & Cavallo, 2016, p. 6); “*Being a girl doesn’t mean you can’t be as strong as a boy, or even stronger!*” (історія важкоатлетки Амни Аль-Хаддад, Favilli & Cavallo, 2016, p.14); лідерами, першовідкривачами: “*Ada wrote the first computer program in history*” (історія математикині Ади Лавлейс, Favilli & Cavallo, 2016, p. 2); “*...she set a speed record that stood for twenty-six years / ...Now, women’s cycle racing is hugely popular. It’s even an Olympic sport*” (історія велосипедистки Альфонсіни Страдо, Favilli & Cavallo, 2016, p. 6); “*She became the first woman to fly solo across the Atlantic ocean*” (історія авіаторки Амелії Ергарт, історія велосипедистки Альфонсіни Страдо, Favilli & Cavallo, 2016, p. 12); мрійницями, які зробили неможливе, аби втілити в життя свої

потаємні бажання: Ada Lovelace : “*She also loved the idea of flying*” (історія математикині Ади Лавлейс, Favilli & Cavallo, 2016, p.2); “*Her dream was to bring classical ballet to Cuba, her home country*” (історія балерини Алісії Алонсо, Favilli & Cavallo, 2016, p.8); “*there lived a girl who wanted to know everything about plants*” (історія президентки й науковиці Аміні Гуріб-Факім, Favilli & Cavallo, 2016, p. 10.); “*No matter what the challenge are, never walk away from your dream. The more you persist, the closer you are going to get to your goals. When things get tough, just get tougher*” (історія важкоатлетки Амни Аль-Хаддад, Favilli & Cavallo, 2016, p.14); “*...she was especially passionate about transistors, devices that regulate the flow of electric current. ... Today Ann is considered one of the most promising inventors of our time. Her dream is to make Hollow Flashlights available for free to everyone in the world who can't afford electricity*” (історія винахідниці Енн Макасінки, Favilli & Cavallo, 2016, p. 16).

Конструювання дзеркальної її-історії, акцентування уваги на ролі жінки в багатьох галузях, її неймовірній силі духу здійснено завдяки прийому наративної салієнтності. Творення точки зору феміністичного фокалізатора розкривається наскрізно у феміністичних контекстах, моделюванні жіночого персонажного образу, головними рисами якого постають бунтарство, лідерство, сила духу, віра в себе й жінок всього світу. Наративна салієнтність жіночих персонажів і феміністичних контекстів також реалізується через невербальні засоби конструювання наративу, зокрема творення портретів героїнь, у яких кольоровий та кінесичний коди створюють смисли бунтарської природи кожної жінки-героїні наративу.

4.2.3. Модель нарації Криве дзеркало у художньому наративі Л.Ф.Баума «Чарівник країни Оз» (“The Wonderful Wizard of Oz”). Л. Ф. Баум є одним із найпопулярніших і найулюбленіших дитячих письменників США ХХ століття (Watson, 2001, p. 66). Казковий наратив (за жанром – гібрид казки-фентезі) «Чарівник країни Оз» був одним із найуспішніших дитячих проєктів за всю історію становлення художньої літератури для дітей у США. Авторіві

було 44 роки, коли він усвідомив, що бажає створити власний казковий текстовий світ, позбавлений жорстокості й цинізму (за його словами, на противагу казкам братів Грімм), проте сповнений магії, щирості та дружби (Zipes, 2007, p. 195–218).

Казкові наративи Л. Ф. Баума постають прикладом «прихованого дидактизму», покликаного навчити маленьких читачів життєвим істинам, таким як дружба, відданість, любов, його тексти спрямовані на те, щоб розважати, надихати читача-дитину. «*Чарівник країни Оз*» став наративом нового покоління, унікальною казкою свого часу, що містить елементи фентезі, руйнує канони щодо традиційних текстів для дітей, метою яких є виховання й повчання (Thacker & Webb, 2002, p. 85–90). Визначальною рисою ознакою казкових наративів цього автора, на наш погляд, є їхнє наративне моделювання, що вможливило створення неідеалізованих персонажів, які саме в процесі розгортання пригод разом стають справжніми друзями та перевтілюються в кмітливих і хоробрих героїв на сторінках казки. Л. Ф. Баум створює дзеркальний казковий світ, що абсолютно змінює уявлення про традиційну казку.

Художні тексти для дітей покликані створити та продемонструвати приклад поведінки, який зможуть наслідувати діти в будь-який час і в будь-якому куточку світу. Одними з основних проблем та страхів дітей є їхня невпевненість у власних силах, нерішучість, помилкове враження про свою недостатню кмітливість і здібність. На сторінках своїх казок Л. Ф. Баум створює дзеркальну казкову оповідь, яка дозволяє побачити істинних персонажів і зазирнути в задзеркалля, побачити в різних епізодах (як у різних за конфігурацією кривих дзеркалах) внутрішню силу героїв, що значно контрастує з їхнім самоусвідомленням. Казкові персонажі країни Оз, як і велика кількість дітей, вважають себе гіршими, менш сміливими, чуттєвими або розумними, аніж вони є насправді. У наративних епізодах наратор, а згодом і самі персонажі, демонструють протилежність такій невпевненості в собі. Сенси протиріччя й парадоксальності, які слугують головними для

розгортання наративу, уможлиблюють створення унікального адинатонового типу наративу (*ἀδύνατον* — «неможливе»; наративи, побудовані на іронічних/парадоксальних смислах, що слугують основою розгортання сюжету).

У казковому адинатоновому наративі Л. Ф. Баума «*Чарівник Країни Оз*» головними персонажами є Дороті (Dorothy), Страшило (Scarecrow), Залізний лісоруб (Tin Woodman) і Боягузливий Лев (Cowardly Lion). Циклон переніс Дороті з рідного Канзасу до дивовижної країни Оз, у якій дівчинка знаходить друзів. Кожен персонаж розповідає свою історію та жаліється на те, що в нього чогось бракує: серця (Залізний Лісоруб), розуму (Страшило) або хоробрості (Лев). Конструювання адинатонового казкового наративу за моделлю *Криве дзеркало* базується на іронічному, або парадоксальному смислі, що слугує головним смислоформувальним принципом розгортання казкової історії. Іронічна тональність реалізується в мікро-, макро- та мегаконтекстах (Chrzanowska-Kluczevska, 2013) і є стрижневою в побудові наративних епізодів. Як відомо, іронія (з грецької *eironeia* – удавання, лукавство) у вузькому значенні реалізується під час використання слова, що виражає позитивну оцінку, із метою висловлення протилежної, негативної оцінки. У більш широкому значенні іронічною постає система висловлень у тексті, що експліцитно маніфестує позитивну або нейтральну оцінку, проте імпліцитно реалізує негативне ставлення адресанта до об'єкта висловлення (див., наприклад, Мороховский, Воробьева, Лихошерст, & Тимошенко, 1991, с. 183; Garmendia, 2018; Gurollo & Ortega, 2013). У свою чергу, іронія як стилістичний троп є засобом утілення глузливого, насмішкуватого відношення, що розкривається в контексті. Те, що заявлено експліцитно, у контексті набуває протилежного значення. Із цього випливає, що іронія – це замаскована насмішка, що має філософський глибинний контекст. Іронії властивий подвійний смисл – наявний і прихований, зіткнення цих складників і створює іронічний ефект (Gibbs & Colston, 2007).

У дослідженні послуговуємось поняттям іронії в контексті її стрижневої ролі в конструюванні художнього наративу (Ermida, 2008). Іронія слугує механізмом побудови казкової оповіді «*Чарівник країни Оз*» і розкривається в протиріччі смислів, якими наділяють себе казкові персонажі, тобто їхнім власним самоусвідомленням/рефлексією, та смислів, які вкладає в їхні образи наратор казкової історії. У наративних епізодах іронія постає стрижневою в розгортанні подій, оскільки саме контрастні/суперечливі смисли є рушійними для побудови адинатонового казкового наративу.

Криве дзеркало Лісоруба. Історія залізного лісоруба – це історія нещасливого кохання, що зруйнувало його життя. Колись Лісоруб був простим хлопцем, який закохався в дівчину й вирішив із нею одружитись. Утім, стара господарка, у якої вона працювала, не хотіла відпускати свою помічницю і тому звернулася до злої відьми за допомогою. Відьма зачарувала сокиру, якою лісоруб рубав дерева в лісі, і сокира відтяла йому руки, ноги, а потім і серце. Кожен удар сокири робив удар по тілу й серцю хлопця, який згодом став повністю залізним: “*There was one of the Munchkin girls who was so beautiful that I soon grew to love her with all my heart..../... Thereupon the Wicked Witch enchanted my axe, and when I was chopping away at my best one day, for I was anxious to get the new house and my wife as soon as possible, the axe slipped all at once and cut off my left leg..../... When I began chopping again, my axe slipped and cut off my right leg..../... The Wicked Witch then made the axe slip and cut off my head.../... She thought of a new way to kill my love for the beautiful Munchkin maiden, and made my axe slip again, so that it cut right through my body, splitting me into two halves*”. У наративному епізоді розгортається концептуальна метафора UNHAPPY LOVE IS A BROCKEN HEART: частинка за частинкою серце Лісоруба розбивалось, руйнувалось, аж поки не розірвалось навпіл. Саме історія кохання, якому не судилось стати щасливим, вплинула на подальше життя лісоруба – усі частини його тіла були замінені на залізні. Саме через це Залізний Лісоруб вважає, що в нього немає серця.

Залізний Лісоруб виокремлює найголовнішу складову частину, якої йому бракує – це серце, і, відповідно, будь-які почуття чи емоції, на його думку, він не може переживати: «*I had now **no heart**, so that I lost all my love for the Munchkin girl, and did not care whether I married her or not*»; «*While I was in love I was the happiest man on earth; but **no one can love who has not a heart!***»; *I had time to think that **the greatest loss I had known was the loss of my heart*** (Baum, 2017, p. 268).

Залізний Лісоруб постає персонажем із внутрішніми протиріччями. Він надає собі характеристику людини без почуттів. Наратор казкової оповіді надає цьому образу протилежний смисл, а саме експлікує його чуттєвість та емоційність. У наративних епізодах наскрізно проявляється душевність Залізного Лісоруба. Індикаторами протилежних смислів постають лексичні одиниці, у яких опредметнено його емоції: “*Tin Woodman stepped upon a beetle that was crawling along the road, and killed the poor little thing. **This made the Tin Woodman very unhappy**, for he was always careful not to hurt any living creature*”, емоційні реакції, як-от сльози, сміх (невербальний прояв емоцій): “*...and as he walked along **he wept several tears of sorrow and regret**. These tears ran slowly down his face; I should certainly weep if you killed a poor deer, and then my jaws would rust again*”. Наративний контекст демонструє вектор розгортання подій, у яких проявляється емоційність Лісоруба. У фінальному наративному епізоді Залізний Лісоруб отримує серце від чарівника Оз. Парадоксальність цієї ситуації полягає в тому, що серце не справжнє, а лише зроблений із тканини муляж: “*Oz brought a pair of tinsmith's shears and cut a small, square hole in the left side of the Tin Woodman's breast. Then, going to a chest of drawers, he **took out a pretty heart, made entirely of silk and stuffed with sawdust**. He put the heart in the Woodman's breast and then replaced the square of tin, soldering it neatly together where it had been cut*”. (Baum, 2017, p. 381). Віра Залізного Лісоруба в те, що йому подарували справжнє серце, яке битиметься в грудях, повертає вектори до однієї мети – у цій точці збігаються смисли самого персонажа щодо себе, усі його вчинки та смисли наратора казки. Гештальт-смисл, закладений

у персонажний образ Лісоруба – справжня віра здатна змінити людину, якою б нещасливою вона себе не вважала.

Криве дзеркало Боягузливого Лева. В імені персонажа *Cowardly Lion* стикаються два протилежні смисли. Загальноприйнятою є думка, що лев є царем звірів, а відповідно, хоробрим, сильним і мужнім. Семантика лексичної одиниці *cowardly* – боягузливий – відповідає тому смислу, яким персонаж себе наділяє. Сам лев вважає себе лякливим і легкодушним. Протилежний смисл вкладає в образ Лева наратор – хоробрий, безстрашний, що розкривається в низці наративних епізодів, із яких сконструйовано казкову оповідь.

До прикладу, у наративному епізоді «подорож лісом» Дороті, Залізний Лісоруб, Страшило й Боягузливий Лев опиняються перед великою прірвою, яку неможливо обійти. Виявляється парадоксальність ситуації, оскільки саме той, хто вважає себе трусом, тобто Лев, робить припущення, що він цілком може перестрибнути через величезний обрив: *“I think I could jump over it,” said the Cowardly Lion, after measuring the distance carefully in his mind*”. Коли до друзів наближаються дивні істоти **Kalidahs**, Боягузливий Лев заявляє, що не дозволить хижакам скривдити друзів і боротиметься з ними, доки він живий: *“We are lost, for they will surely tear us to pieces with their sharp claws. But stand close behind me, and I will fight them as long as I am alive”* (Baum, 2017, p. 285). Іронічні смисли розкриваються в зіткненні номінативних одиниць *cowardly* та *fight* і контекстуальному наративному оточенні. Боягузливий Лев готовий до бійки не на життя, а на смерть.

Криве дзеркало Страшила. Персонажний образ Страшило, його зовнішній вигляд, самоусвідомлення/рефлексія створюють смисл – набите соломою опудало, не здатне раціонально мислити: *“I don’t know anything. You see, I am stuffed, so I have no brains at all”* (Baum, 2017, p. 251). Парадоксальні смисли/контекст реалізується в запропонованих рішеннях персонажа Страшило, які видаються вповні логічними й доречними. Кожний наративний епізод створює *парадоксальну градацію*, ще більше підсилюючи протилежний смисл, яким наділяє Страшила наратор – раціональний, кмітливий,

розсудливий, уміє мислити: *“Nothing that I know of,” answered the Woodman; but the Scarecrow, who had been trying to think, but could not because his head was stuffed with straw, said, quickly, “Oh, yes; you can save our friend, the Cowardly Lion, who is asleep in the poppy bed ”* (Baum, 2017, p.303). У наративному епізоді «подорож лісом» Страшило приймає низку важливих рішень, вигадує план дій і в такий спосіб рятує всіх своїх друзів, зокрема, вирішує, як перейти через річ не ушкодженими: *“Here is a great tree, standing close to the ditch. If the Tin Woodman can chop it down, so that it will fall to the other side, we can walk across it easily”* (Baum, 2017, p. 284); перепливати на інший беріг річки: *“The Tin Woodman must build us a raft, so we can float to the other side ”*(Baum, 2017, p. 286). Апогей парадоксальності настає тоді, коли саме Страшила, набите соломною опудало, призначають новим правителем країни Оз.

Фокалізатором подій, що розгортаються в казковому наративі *“The Wonderful Wizard of Oz”*, є Дороти, яка постає тим персонажем, чие усвідомлення історії, осмислення всіх ситуацій є ключовими в конструюванні оповіді.

Сприйняття зовнішності мешканців країни Оз крізь призму досвіду й уявлень маленької дівчинки, яка виміряє зріст не одиницями довжини, а спирається тільки на свій власний зріст: *“They were not as big as grown folk she had always been used to; but neither were they very small. In fact, they seemed about as tall as Dorothy”* (Baum, 2017, p. 234–235) – або на об’єкти, які вона вже бачила. До прикладу, Дороти порівнює зріст Лева з маленьким поні: *...asked Dorothy, looking at the great beast in wonder, for he was as big as a small horse* (Baum, 2017, p. 275).

Вік мешканців країни Оз, із точки зору Дороти-фокалізатора, відповідає вікові дядька Генрі (на протиположності припущення про приблизний вік в одиницях виміру часу – роках): *“The men, Dorothy thought, were about as old as Uncle Henry, for two of them had beards”* (Baum, 2017, p. 236).

Очуднене усвідомлення Дороти-фокалізатором навколишнього світу країни Оз відбито в семантиці номінативних одиниць *amazement*, *queer*, *odd*, *puzzled* у різних наративних епізодах: “*While she stood looking eagerly at the strange and beautiful sights, she noticed coming toward her a group of the queerest people she had ever seen ...Three were men and one woman, and all were oddly dressed* (Baum, 2017, p. 234); *The houses of Munchkin were odd looking* (Baum, 2017, p. 246); “*While Dorothy was looking earnestly into the queer, painted face of the Scarecrow, she was surprised to see one of the eyes slowly wink at her*” (Baum, 2017, p. 249); *Dorothy was puzzled at this, for it sounded queer to hear a stuffed man speak, and to see him bow and walk along beside her* (Baum, 2017, p. 251); *Dorothy looked at him in amazement* (Baum, 2017, p. 263); *Dorothy did not say anything, for she was puzzled to know which of her two friends was right* (Baum, 2017, p. 269); *That is very strange, said Dorothy, but we must try it* (Baum, 2017, p. 311);

Індикаторами точки зору фокалізатора-дитини також постають невербальні засоби прояву емоцій здивування через кінесичні (широко розплющені очі) та просодичні (викрик) компоненти: *The little girl gave a cry of amazement and looked about her, her eyes growing bigger and bigger at the wonderful sights she saw* (Baum, 2017, p. 236).

Точка зору фокалізатора розкривається в епізодах, де здивування Дороти залежить саме від відсутності в неї життєвого досвіду: “*But I though all witches were wicked*”, *said the girl, who was half frightened at facing a real witch*” (Baum, 2017, p. 238), а знання обмежуються інформацією, наданою тіткою, яка виховувала дівчинку: “*But*”, *said Dorothy, after a moment’s thought, “Aunt Em has told me that witches were all dead – years and years ago”* (Baum, 2017, p. 238)

Дзеркальність казкового наративу Л. Ф. Баума та його адинатоновий смисл також розкриваються в конструюванні одного з перших феміністичних казкових персонажів, на протипагу традиційним маскулітним героям, що все ще залишається в межах традиційної американської казки. Дороти, маленька за віком дівчинка, постає справжнім лідером пригод, у які вона потрапляє разом

зі своїми друзями. Ззовні Дороті цілком відповідає стереотипним уявленням про дитину, проте вже з перших своїх кроків у чарівній країні вона долає злу чаклунку, збирає команду, знаходить Смарагдове місто, скеровує дії всіх інших персонажів і врешті-решт виходить переможницею. Серед дослідників художніх текстів для дітей існує думка, що образ Дороті став одним із перших феміністичних образів жінки-лідера, ззовні тендітної, проте рішучої та кмітливої за характером (Thacker & Webb, 2002, p. 85-90).

У казковому адинатоновому наративі «*Чарівник країни Оз*» персонажі з внутрішнім протиріччям стають предметом гумору й іронії. Комічний контекст утворюють модальні оцінки протиріч (Піхтовнікова & Гончарук, 2016, с. 98), які здійснюють персонажі та наратор казкової оповіді. Відмінність таких оцінок, а саме різний/протилежний смисл створюють відчуття протиріччя й зіткнення таких смислів. Комічний код реалізується в наративних епізодах, у яких експліцитно та/або імпліцитно відбувається зіткнення різних за модальністю смислів, наданих персонажам Лісорубові, Страшилові та Боягузливому Левові.

4.3. Модель нарації *Пазл* американських художніх наративів для дітей

Для американської лінгвокультури насамперед характерні демократичність і толерантність (Gray, 2011; Lauter, 2010; Madsen, 2016; Wiget, 1994). У повітрі витають ідеї про рівність можливостей і неупередженість щодо расової, гендерної, ідеологічної, релігійної ідентичності (Lauter, 2010). Досить популярними є історії становлення відомих особистостей, наприклад, Ілона Маска (Watson, 2016), Стіва Джобса (Levy, 2016), Білла Гейтса (Yoffie & Cusumano, 2015), які досягли неймовірних вершин у професійному житті. Такі історії подаються в контексті «я зміг – і будь-хто зможе, головне – віра у власні сили». Історії про особистісне становлення не позбавлені самоіронії, щирості й постулатів щодо права

людини на помилку та шансу на її виправлення. Ідею “American Dream” утілено в численних лекціях із саморозвитку, в інтерв’ю з відомими особистостями (до прикладу, історія Опри Уінфрі, Барака Обама) (Bloom, 2009). Створюється образ *неідеальної* людини, людини, не позбавленої почуттів, сумнівів, розчарувань, падінь. Натомість конструюється уявлення про становлення особистості, яка пройшла тернистий шлях і сама подолала не тільки перешкоди, але й власну невпевненість і нерішучість.

Аналізування художніх текстів для дітей американської лінгвокультури засвідчило абсолютну унікальність наративного конструювання історій персонажів, утілених у словесній тканині художніх наративів.

Одна з перших таких унікальних характеристик – іронія (самоіронія) та головоломка, яку вирішує під час прочитання читач (Dunne, 2007). Імпліцитний читач таких текстів – особа (пріоритетно дитина), що має креативно мислити й побачити зрештою в персонажах своє віддзеркалення, самого себе. Наративна історія про героїв розпорошується в безлічі маленьких елементах-пазлах, у яких реалізовано певні етапи життя й становлення персонажа. Кожен наративний епізод, що будує історію героя, доповнює попередній і створює історію. Таке конструювання художніх наративів в американській лінгвокультурі ми представляємо у вигляді моделі нарації *Пазл*.

Як засвідчують тлумачні словники й інформаційні джерела, пазл постає грою-головолошкою або спеціальною іграшкою, метою якої є тестування ментальних здібностей і знань дитини – *a game, a toy designed to test mental skills or knowledge* (Macmillan essential dictionary, 2003, p. 583). У просторі популярних ігор серед дітей пазлові конструктори (англ. – *jigsaw puzzle*) – це, як правило, єдиний малюнок/зображення/мозаїка, що потрібно скласти з маленьких елементів. Пазли нерідко асоціюють із головолошкою або загадкою, яку можна вирішити, якщо мислити логічно, креативно, уважно (Skolnik, 2014). Маленькі деталі містять різні фрагменти малюнка, які потрібно поєднати та зрештою отримати єдину картину. Елементи пазла можуть мати різну форму й розмір, бути різної текстури та кольору. Гра так захоплює дітей,

що вони крок за кроком добирають маленькі фрагменти єдиного малюнка, аналізують, планують, збирають, щоб зрештою побачити цілісне зображення. Кожен пазловий фрагмент водночас є автономним елементом із невеликим зображенням і складником єдиного великого зображення (Binmore, 2007, p. 158–174; Howard, 2008, p. 132–135).

Як засвідчують етимологічні розвідки й історичні джерела, перший пазл з'явився ще у XVIII столітті, а його винахідником вважають Джон Спілсбері. Він виготовляв географічні карти й одного разу вирішив розпилити карту, вироблену на дереві, на невеликі фрагменти за контурами країн (*a jigsaw, a puzzle with pieces of wood made with such a saw*) (Partridge, 1996, p. 2510). Таку карту необхідно було згодом скласти разом та отримати цілісне зображення континентів. За однією з версій, винахід Д. Спілсбері зробив, аби зацікавити учнів вивчати географію.

Семантика лексичної одиниці *puzzle* – заплутувати, ускладнювати, спантеличувати (Macmillan, 2003, p. 583). Пазл постає грою, яка покликана тестувати кмітливість, творчі здібності дитини. Складання пазла – це творчий процес, який активує допитливість дитини, її прагнення розв'язати завдання, створити щось самостійно, складаючи маленькі елементи в єдине ціле (Howard, 2008). Із цього випливає, що художні пазлові наративи постають великою пазловою історією: “*great puzzle*” (*is fitting together pieces of odd data to make a clear picture of a character's life story*) (Glazer & Gurney, 1979, p. 7), а після прочитання цілого тексту та «складання» елементів пазлу (наративних епізодів) створюється голографічна картина історії життя персонажа.

Як засвідчив поетико-нараторологічний аналіз, американські художні наративи сконструйовано за принципом роздрібнення історії (наративу) на невеликі фрагменти (наративні епізоди), поєднані між собою в лінійній послідовності. У всіх пазлових наративних епізодах наявний один і той самий головний персонаж, а кожен наративний епізод розкриває ситуації з його життя. Наратором і фокалізатором пазлових наративів постає персонаж-

дитина, творення точки зору якого відбувається наскрізно через вербальні та невербальні семіотичні модуси.

Продемонструємо сконструйовану нами модель нарації *Пазл* на прикладі американських художніх текстів для дітей (за жанром короткі епістолярні оповідання) “*Diary of a Wimpy Kid*” (Kinney, 2010-2012), які нами кваліфіковано як пазлові художні наративи.

Серія творів про Вімпі Кіда (слабака) стала бестселером та улюбленою книгою дітей у всьому світі, за що була нагороджена преміями Children’s Choice Book Awards і Nickelodeon Kid’s Choice Awards. Автором є американський письменник та творець комп’ютерних ігор Джеф Кінні. «Щоденник слабака» – це щоденник дванадцятирічного школяра Грега Гефрі, який кожен день нотує про події свого життя, успіхи й невдачі, друзів і ворогів, свої плани на майбутнє, свої мрії та думки.

Спершу щоденник Грега було опубліковано Д. Кінні на сайті **Funbrain** у 2004 році (адреса сайту <https://www.funbrain.com/books/diary-of-a-wimpy-kid/page/1>). Сучасна тенденція до створення власних інтернет-блогів, які є відкритими щоденниками для багатьох читачів, стала новою формою життя художнього тексту. За даними сайту Funbrain, кожного дня близько 70 тисяч користувачів, переважно дітей, читають дигітальну (цифрову) версію щоденника Грега. Дигітальна версія книги набрала таку численну кількість читачів (більше 20 мільйонів переглядів), що у 2006 році автор вирішив погодитись на пропозицію видавництва та створити друковану версію «Щоденника слабака», яка була перекладена 61 мовою світу й стала улюбленою для дітей шкільного віку («Щоденник слабака» – українська версія; «Дневник слабака» – російська; «Greg Tagebuch» – німецька; «Dziennik Swaniaczka» – польська тощо). Кожна сторінка твору – це сконструйована історія в тексті й зображеннях, що постають новітньою жанровою формою, яка містить елементи графічних оповідань, коміксів і епістолярних оповідань. У наративі взаємодіють вербальний та графічний семіотичні модуси, створюється візуально-лінгвальний простір, голографічна багатовимірنا

модель, «поліфонія наративних прийомів» як взаємодія різних семіотичних модусів. Автором тексту й зображень є Д. Кінні, вербально-графічне конструювання художнього наративу “*Diary of a Wimpy Kid*” постає унікальною наративною технікою автора, яку в контексті дослідження вважаємо різновидом техніки «наративний грифонаж».

У художньому наративі історію сконструйовано з наративних епізодів, виражених вербально й графічно-вербально.

Художній наратив про Грега створено у форматі щоденника: кожна сторінка дигітальної та друкованої версії історії хлопця візуально виглядає як зошит у лінію, сегментований за місяцем і днем тижня та/або точною датою (наприклад, відкриває першу сторінку вересень, вівторок або січень, 1 січня), а літери, різні за розміром, нахилом, інколи й стилем, наче написані дитячим почерком хлопця (див. рис. 4.10).

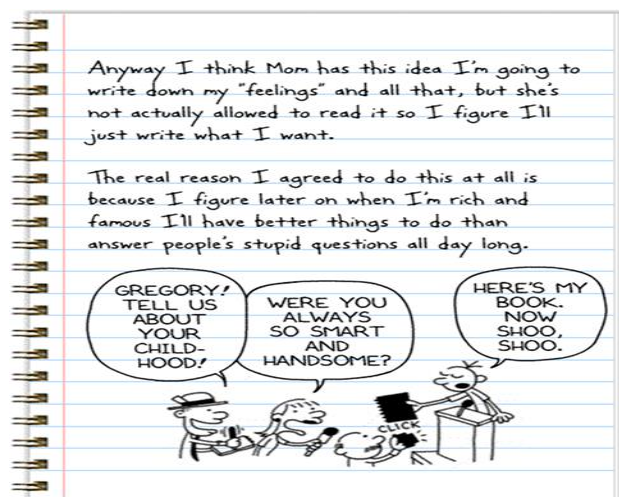


Рис. 4.10. Щоденниковий формат художнього наративу “*Diary of a Wimpy Kid*” (Kinney, 2010, p. 2)

Наратором і фокалізатором подій, про які йдеться в наративі, є сам Грег, школяр за віком. Особливі карикатурні зображення є засобом рефлексії Грега й постають візуальним прийомом творення його точки зору як фокалізатора. Більшість зображень має дальній план вираження, що дозволяє читачеві-дитині стати споглядачем/споглядачкою різних комічних ситуацій, у яких опиняється персонаж.

До графічних і візуальних засобів творення точки зору фокалізатора відносимо: шрифт, що імітує почерк дитини, використання простору сторінки (довільне розташування текстових фрагментів і вкраплення зображень), кольорові рішення (чорно-біла палітра, що візуально відтворює фон зошиту й колір ручки/олівця, яким робить нотатки Грег), капіталізація окремих слів, вкраплення карикатурного формату ілюстрацій.

Вербальними (лексичними, синтаксичними) засобами творення точки зору фокалізатора постають наскрізне використання молодіжного сленгу й табуйованої лексики, простих синтаксичних конструкцій (за довжиною та пунктуаційним оформленням).

Мовні й мисленнєві бульбашки як символ мовлення та думок персонажа, що є фокалізатором історії, виявляються вербально-графічними засобами творення його точки зору.

До засобів композиційного аранжування наративу належить сегментація історії на невеликі епізоди, кожен із яких є окремою історією епізоду життя Грега.

У вербально-графічних наративних епізодах розгортаються різні події життя хлопця Грега. Для декодування графічної/візуальної інформації послуговуємось теорією Чарлза Пірса (Hardwick, 1977; Hookway, 2010; Kukkonen, 2013; Magnussen, 2000) щодо тріади іконічних, індексальних і символічних знаків. Бульбашки та ілюстрації, у яких реалізовано ще й вербальний план вираження, є симбіозом символічного та індексального знака, оскільки вони передають саму ідею про акт спілкування/мовлення персонажів. Індексальність їх полягає в тому, що вони слугують містком між персонажем (персонажами) і тим, що вони, власне, говорять (спеціальний конектор *tail*, який поєднує мовця з його словами).

Наприклад, у наративному епізоді «перший день Грега в школі» Грег розповідає про свій перший шкільний день, у який трапилась і його перша невдача. Грег зайшов у клас і не звернув належної уваги на місце, за яке сів. Юнак плюхнувся за першу-ліпшу парту, аж раптом учитель звернувся до

учнів: *But I'll tell you something... on the first day of school, you got to be real careful of where you sit. You walk into the classroom and just plunk your stuff down on any old desk and the next thing you know that teacher is saying.* На цій фразі завершується вербальна нарація і епізод переконструюється у вербально-графічний формат (див. рис. 4.11). Зображення ампліфікують та розширюють наративний епізод, зокрема розтлумачують, у чому полягає невдалий вибір парти для Грега – його сусідками впродовж цілого року будуть «огидні» для хлопця однокласниці.

Фраза вчителя, про яку згадав Грег, експлікована на малюнку в мовних бульбашках: *"I hope you all like where you are sitting. Because these are your permanent seats"*. Особа вчителя відсутня на зображенні, проте читачеві цілком зрозуміло, хто є автором наведених фраз, завдячуючи контекстові. Мовні бульбашки є символічним утілення мовлення, а конектор поєднує їх із персонажем, який перебуває за кадром (екзофорична референція).

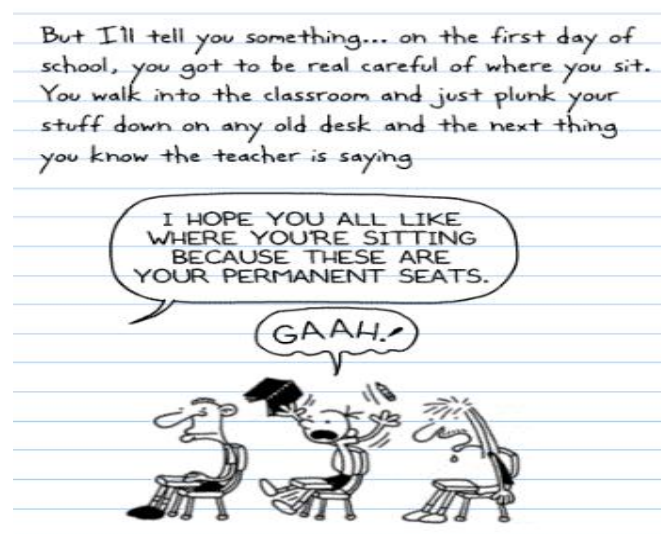


Рис. 4.11. Вербально-графічний нарративний прийом «екзофоричного розширення» (Kinney, 2010, р. 4)

Засобами експлікації емоцій персонажів, закарбованих у зображеннях, постають їхні мовленнєві реакції в мовних бульбашках, вирази облич, жести, а також спеціальні візуальні індикатори емоцій типу еманата (Stein & Thon, 2013, р. 58). Здивування й водночас відчай Грега можуть бути усвідомлені

читачем-дитиною завдяки викрику Грега ГААН! (емоційність і спонтанність такої реакції також реалізується через знак оклику й капіталізацію літер, що візуально відтворюють гучний звук), графічних векторів-індикаторів – невеликих дугоподібних ліній уздовж його обличчя, які стають графічним засобом відтворення емоційної реакції та голосного викрику.

Вектор руху персонажа – це умовна невидима лінія, яка імітує нахил тіла або окремої його частини, що дозволяє створити на статичному малюнку ефект фізичної дії персонажа (Cohn, 2013, р. 38–40). Грег сидить на стільці, проте його руки підняті догори, ноги відірвані від підлоги, а тіло нахилено уперед. Такі вектори руху створюють ефект спонтанної реакції, наче Грег цієї миті немов підскочив на стільці й закричав від неприємного здивування.

У роботі такий прийом вербально-графічного конструювання наративного епізоду кваліфіковано як «екзофоричне розширення», тобто зображення, по-перше, маніфестує смисл, відсутній у текстовому фрагменті, постає його додатковим інформаційним ресурсом, розкриває те, чого немає в межах текстового простору; по-друге, реалізує екзофоричну референцію, оскільки містить мовні бульбашки як символ мовлення персонажа, відсутнього в тексті й зображенні.

Техніка нарації «наративний грифонаж» – це спосіб наративного конструювання історії, що вможливорює наскрізно в кожному вербально та графічно-вербально вираженому епізоді створити точку зору фокалізатора-дитини. Карикатурні малюнки реалізовані з такою віртуозністю, що створюють ефект зображень, виконаних рукою дитини. Зовнішність усіх персонажів, які оточують Грега, віддзеркалює його ставлення та сприйняття кожного з них. Чим неприємнішим для Грега видається його однокласник – тим огиднішою він створює його/її зовнішність у кожному окремому зображенні.

У наведеному нижче наративному епізоді Грег розповідає про ситуацію з його однокласницею Отою Харріс, яка ледве не сіла поряд із ним (рис. 4.12):

Otha Harris came in late and almost sat right next to me but luckily I did some quick thinking and got myself out of that one.



Рис. 4.12. Вербально-графічний наративний прийом «ендофоричне розширення» (Kinney, 2010, р. 5)

Грег не бажає сидіти поряд з Отой, тому що вона огидна й прищава. Оту зображено з довжелезним носом, двома пасмами волосся, що стирчать, незграбною статурою та бридкою зовнішністю. Капіталізація відповіді YES! YES! на запитання Оти, чи зайняте місце поряд із Грегом, передає його емоційність і схвильованість у цей момент. Графічно підвищений та емоційний голос персонажа зображено прямими лініями, що символізують коливання повітря при вимові гучних фраз. У контексті дослідження такий візуальний наративний прийом конструювання наративного епізоду кваліфіковано як «ендофоричне розширення», що полягає в деталізації вербально вираженого змісту наративного епізоду, а саме наглядному поясненні небажання Грега бути сусідом Оти, яка на зображенні має бридкий вигляд. У самому зображенні додавання таких деталей, як вектор руху Оти (вона нахилилась уперед, немов за секунду сяде на вільне місце), прищі на носі та стирчяве волосся, слугує додатковим розширенням смислу про неприємну (для фокалізатора Грега) зовнішність дівчини.

У наступному наративному епізоді відбувається одночасна реалізація наративних прийомів «флешбек» і «флешфорвард» як засобів організації художнього часу в межах наратованих подій (рис. 4.13). Зображення «продовжує» вербальну нарацію та відкриває доступ читачеві для самостійного інтерпретування ситуації. У наративному епізоді «історія з запискою» читач-дитина може водночас декодувати події минулого (ретроспективу) та майбутнього (перспективу) у житті Грега.



Рис. 4.13. Вербально -графічний наративний прийоми «ретроспектива» та «перспективізація» (Kinney, 2010, р. 5)

Школяр сів посеред двох «гарячих» дівчат: “*Next period I should just sit in the middle of a bunch of hot girls as I step in the room*” (Kinney, 2010, р. 5). Утім, надалі Грег зауважує, що минулий рік його так нічому й не навчив. Ретроспекцію та перспективу подій символізує записка, яку дівчата передають одна одній через Грега. На записці написано, що *Грег – дурний (Greg is a goober)*. У такий спосіб читач дізнається, що як минулого, так і майбутнього навчального року дівчата глузуватимуть із хлопця, а він думатиме, що надає послугу і є для них милим. Ілюстрація демонструє самоіронію Грега: він сам передає записку, яка його компрометує. Так було колись і є зараз. Хлопець усвідомлює комічність усієї ситуації та занотовує це у свій щоденник.

Іронічна тональність повістування я-наратора актуалізується також на текстовому рівні. Грег записує в щоденник свої міркування щодо рейтингу найпопулярніших хлопців у школі: “*The best I can figure is that I somewhere around 52nd and 53rd most popular this year. But the good news is that I’m about to move up one spot because Charlie Davies is above me, and he is getting his braces next week*” (Kinney, 2010, p. 7). Іронічна тональність створюється завдяки контрастивному зіткненню семантики номінативних одиниць *п’ятдесят другий/п’ятдесят третій найпопулярніший (52nd and 53rd most popular)* та *піднятись на одну позицію вгору (move up one spot)*. Грега не бентежить його низька позиція серед найпопулярніших хлопців, він, навпаки, бачить у ситуації плюс, про що свідчить семантика словосполучення *the good news* та *move up one spot*.

У щоденнику Грег записує моменти свого життя, пов’язані з його «технічним», тобто «майже найкращим» другом Ролі (“...*is technically my best friend, but that is definitely subject to change*”). Грег описує Ролі як товариша, який не дуже кмітливий, надмірно довірливий і не популярний у школі: “*I try to explain all this popularity stuff to my friend Rowly (who is probably hovering right around the 150 mark, by the way), but I think it just goes in one ear and out the other with him*” (Kinney, 2010, c. 8). Ілюстративно Грег змальовує Ролі з квадратною головою – стереотипізованою ознакою недостатньої кмітливості та «крутості». Ролі завжди з одним вухом, незважаючи на ракурс його зображення. Візуальний образ Ролі – приклад *візуальної метонімії*, через частину його тіла, тобто квадратну голову з одним вухом, утілено його характер та «інтелектуальний потенціал», його вміння слухати інформацію й одразу її забувати (*goes in one ear and out the other with him*) (див. рис. 4.14).



Рис. 4.14. Приклад візуальної метонімії (квадратна голова Ролі з одним вухом) (Kinney, 2010, p. 18)

У наративному епізоді слова Ролі експліковано в мовних бульбашках, проте їхнє візуальне відтворення слугує реалізацією ставлення Грега до того, що сказав його друг. Капіталізація слова ГРАТИ (PLAY) акцентує увагу на тому, що саме *це* слово дратує Грега, адже, на його думку, не можна казати дитяче слово «грати», слід уживати слова типу «зависати», «тусити» (*I have told Rolley at least a billion times that now that we're in middle school, you are supposed to say "hang out", not play*). Міміка й нахил тіла Грега маніфестують його незадоволення й сором перед однокласниками через слова Ролі.

В очах Грега його однокласники – круті хлопці, популярні та важливі особи в школі. Тому на графічному малюнку Грег-наратор зображує їх значно вищими зростом за нього. У такий спосіб через графічну метонімію декодуємо інформацію про значущість думки однокласників для Грега, про його усвідомлення їхньої надважливості, популярності, крутості.

Додатковим засобом творення точки зору фокалізатора-Грега постає візуальна метонімія – на малюнку через частину тіла, тобто голову, Грег передає всю палітру емоцій, свої враження, своє суб'єктивне відчуття ситуації, що з ним відбувається. Із графічних зображень читач дізнається про мотиви персонажів, їхнє ставлення одне до одного, іноді тільки з вербально-графічних епізодів читач може сконструювати цілу історію.

Проілюструємо наступний нарративний прийом конструювання історії Грега – нарративний прийом «інсайт». Поняття інсайту належить до галузі гештальтпсихології й використовується на позначення раптового знаходження оптимального вирішення проблеми, спонтанного усвідомлення чогось важливого (Воробйова, 2009), а в художньому наративі вможливує зображення мрій та планів персонажа, які раптово спали йому на думку. Внутрішній світ Грега – це і його мрії про майбутнє. Хлопець розповідає про своє бажання бути відповідальним за фінансові кошти в учнівському парламенті. Як і будь-який хлопець його віку, Грег мріє бути популярним серед дівчат шкільної групи підтримки команди з футболу. Раптом Грега осяює блискавичне рішення – його можливість розпоряджатись коштами шкільного фонду може бути цікавою для дівчат. Грег-наратор відкриває свої найпотемніші мрії для читача в наступному вербально-графічному фрагменті (рис. 4.15).



Рис. 4.15. Вербально -графічний нарративний прийом «інсайт»
(Kinney, 2010, р. 44)

Вербально-графічні нарративні прийоми екзофоричного й ендофоричного «розширення», «ретроспективи», «перспективізації», «інсайту» вможливають конструювання та розгортання історії у вербальному й візуальному вимірах. Схематично модель нарації *Пазл* зображено у вигляді пазлової абстрактної схеми (див. рис. 4.16).



Рис. 4.16. Схематичне зображення моделі нарації *Пазл*

Інтермедіальна природа художнього нарративу проявляється в його можливості бути маніфестованим через різноманітні медіа, як-от текст, цифровий простір, теле/відеоформати, комікси тощо. Історія про Вімпі Кіда Грега постає яскравим прикладом реалізації інтермедіального потенціалу нарративу. Спершу начерки та ескізи з ілюстраціями були створені Д. Кінні в паперовому блокноті. Згодом автор перемістив їх у дигітальний простір – і історія Грега поринула в цифровий світ на сайті «FunBrain». Зворотня текстуалізація дала нове життя історії Грега, транспонування в книжковий формат відкрило широкі обрії для читачів із багатьох куточків світу. Наступним кроком і переходом у кіно/теле медіа стала екранізація «Щоденника Слабака», яка набула не меншої популярності, аніж її текстові й дигітальні нарративні попередники. Завершальним (станом на 2019 рік) форматом існування нарративу про Грега стала книга під назвою “*The Wimpy Kid Movie Diary. How Greg Heffley Went Hollywood*” (див. рис. 4.17).

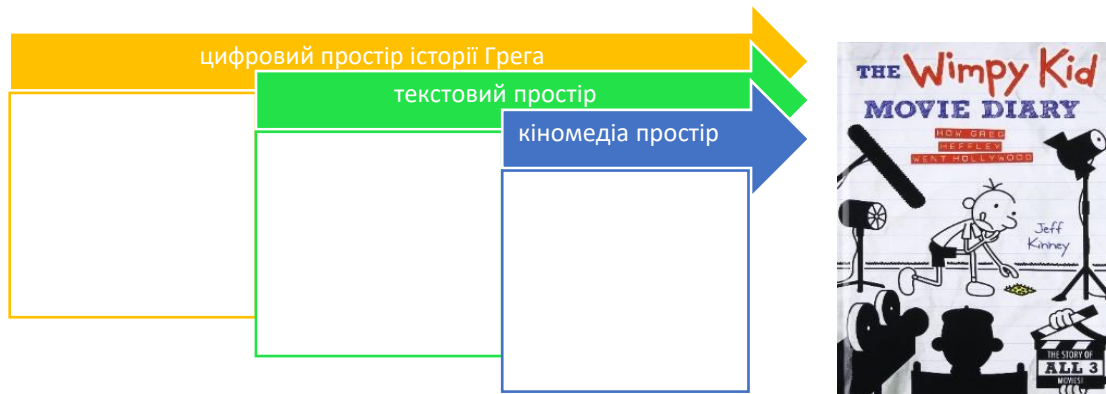


Рис. 4.17. Інтермедіальна природа художнього нарративу
 “*Diary of a Wimpy Kid*”

У пазловому наративі змодельовано три виміри історії Грега: текстовий світ, кінонарративний і реальний світ хлопця Зака Гордона, який утілює екранний образ Грега в кінострічці “*Diary of a Wimpy Kid*”. Сам автор називає своє творіння «Всесвіт Щоденника Вімпі Кіда», що постає багатовимірною моделлю світу персонажа. Продемонструємо особливості пазлового конструювання історії Грега, маніфестованої у версії “*The Wimpy Kid Movie Diary. How Greg Heffley Went Hollywood*” за такими параметрами: історія про події, хронотопний простір, персонажі, наратор і фокалізатор.

Події історії розгортаються паралельно в декількох вимірах: поява персонажного образу Грега в ескізах Джеффа Кінні (1998 рік, невеличкі апартаменти в штаті Массачусетс, намальований олівцем у звичайному блокноті для нотаток) і народження хлопця Зака Гордона (1998 рік, Каліфорнія) (див. рис. 4.18), яким через 11 років судилось зустрітись у кінопросторі щоденника й стати єдиним цілим.

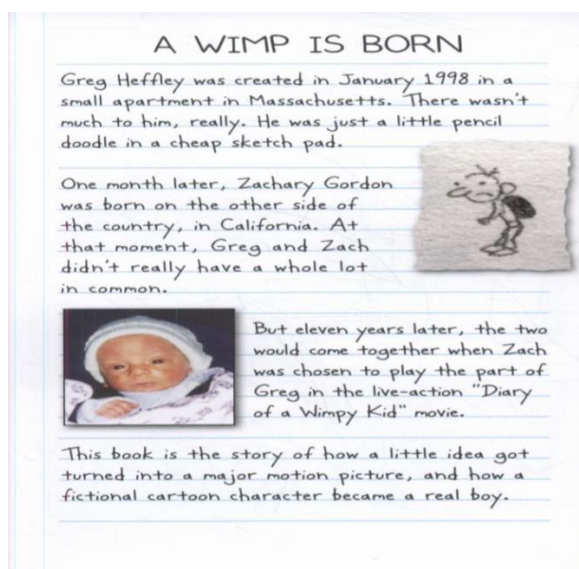


Рис. 4.18. Експозиційний наративний епізод художнього пазлового наративу
"The Wimpy Kid Movie Diary. How Greg Heffley Went Hollywood" (Kinney,
 2012, p. 1)

У художньому наративі про Грега наративні епізоди, у яких розгортаються поточні події, із яких вибудовується вся історія Вімпі Кіда, виражені вербальними й невербальними засобами. На єдиному просторі сторінки гармонійно співіснують художній персонаж Грег (*Greg Heffley was created in January 1998 in a small apartment in Massachusetts. There wasn't much to him, really. He was just a little pencil doodle in a cheap sketch pad*), хлопчик Захарі Гордон (*One month later, Zachary Gordon was born on the other side of the country, In California*) та історія самого автора персонажа Джеффа Кінні, що постає обрамною історією, у межах якої з'являються ілюстрований Грег, реальний хлопець Зак та екранний персонаж Грег Хефрі (*This book is the story of how a little idea got turned into a major motion picture, and how a fictional cartoon character became a real boy*).

Переплетіння художнього й реального хронотопів створює унікальний часопростір історії Грега (див. рис. 4.18). Хронотопними маркерами виступають *January 1998, apartment in Massachusetts, sketch pad, California, live-action movie*, які визначають часопросторовий симбіоз художнього та реального світів.

Персональний образ Грега. Наративна симпліфікація реалізується через транспонування описів зовнішності персонажів, зокрема Грега, Роллі, Родріка, Менні, до візуальних наративних епізодів.

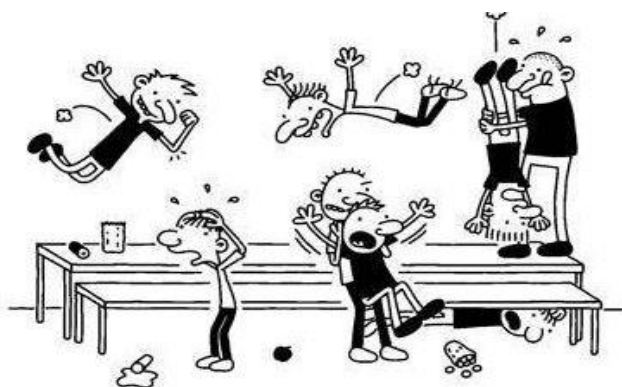
Інтродукція Грега. Образ головного персонажа Грега є унікальним, адже він не відповідає жодним канонам художніх персонажів, що є, як правило, взірцем кмітливості, рішучості, доброти й ще низки абсолютно позитивних якостей. У серії творів «Щоденник Слабака» герой постає посереднім підлітком, худорлявим, зі звичайною зовнішністю, сповненим внутрішніх вагань і комплексів. Новий тип персонажа слугує своєрідною моделлю для сучасних підлітків, покликаний продемонструвати людину *не* ідеальною, *не* позбавлену вад, яку спіткають як везіння, так і невдачі. Найсуттєвішою характерною рисою персонажного образу Грега є його схильність до відвертості та самоіронії. Грег не вагаючись відкриває щасливі й прикрі епізоди свого життя, наче демонструє природність, цілковиту невимушеність і безпосередність свого персонажа.

Мовлення Грега насичене молодіжним сленгом і табуованою лексикою: *jerk* (тупиця, нікчема), *moron* (недоумкуватий, ідіот, дебіл), *dumbest idea* (дурна ідея), *runt* (коротуні, курдупли), *dork* (придурок, дурко), *cute butt* (гарний зад), *stinky poo* (смердючки, смердючі каки). Він виражає свої емоції через емотиви: *shoot* (чорт його бери, оце так!), *what the heck was going on* (сякого дідька тут відбувається), *dag nab* (чорт забирай).

Проаналізуємо один наративний епізод «практичні заняття з професійного рестлінгу», наратором і фокалізатором якого є Грег:

In third period, Mr Underwood, our Phys Ed teacher, announced that the boys will be doing a wrestling unit for the next six weeks. If there's one thing most boys in my school are into, *it's professional wrestling. So Mr Underwood might as well have set off a bomb.*

Lunch comes right after Phys Ed, and the cafeteria was a *complete madhouse.*



I don't know what the school is thinking having a wrestling unit.

But I decide if I don't want to get *twisted into a pretzel* for the next month and a half, I'd better do my homework on this wrestling business (Kinney, 2010, p. 77).

У наведеному наративному епізоді «практичні заняття з професійного реслінгу» реалізуються комічні смисли, що виникають на основі суперечливості оцінки ситуації, яку надає Грег. Сам персонаж характеризує навички з боротьби своїх однокласників як професійний реслінг (*professional wrestling*), проте візуальне зображення безпосереднього застосування спортивних умінь походить радше на стихійну бійку, цілковитий хаос, аніж на планомірне відпрацювання рухів із боротьби. Сам же Грег пояснює своє прагнення долучитись до таких практичних занять тим, що він не бажає бути «скрученим у дулю» (I don't want to *get twisted into a pretzel*), що також не корелює з професійною спортивною терміносистемою, на зразок «нокдаун» або «нокаут». Відбувається зіткнення смислів, реалізованих у вербальній оцінці Грега *professional wrestling*, та смислу, який він вкладає у власну ілюстрацію ситуації в кафетерії. Комічність реалізується через зіткнення смислів, реалізованих вербально й візуально, що постає результатом оцінки ситуації Грегом.

У своєму щоденнику Грег часто іронізує з самого себе або з ситуації, у якій він опинився. Комічні смисли реалізуються через ілюстрації, які чергуються з вербальною репрезентацією епізодів життя Грега. Саме іронія (самоіронія) Грега руйнує стереотипізоване уявлення про головного героя художніх текстів для дітей і створює новітній образ персонажа. Іронія за своєю

природою має дуалістичний характер і полягає в зіткненні протилежних смислів та оцінок щодо одного об'єкта або контрастності наявного змісту й прихованого смислу. У щоденнику саме Грег, як оповідач своєї історії (Я-наратор), реалізує комічний (іронічний) код через надання власних суб'єктивних характеристик навколишнім об'єктам, життєвим ситуаціям, друзям, однокласникам, які трапляються в різних епізодах його життя. Іронія слугує для Грега інструментом пізнання дійсності й самого себе, це спосіб його рефлексії як здатності до самоаналізу та самоусвідомлення. У наративних епізодах, у яких відображено певні життєві ситуації Грега, відбувається поєднання серйозного, наче загальнолюдського розуміння контексту життя, дружби, навчання та смішного, що постає рефлексивним сприйняттям різноманітних життєвих контекстів самим персонажем.

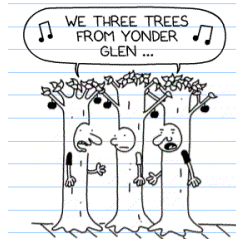
До прикладу, у першій частині серії книг «Щоденник Слабака» йдеться про участь Грега в шкільній виставі. Театральні гуртки є досить поширеними в американських школах. На вистави учнів, як правило, збираються адміністрація школи, батьки, усі школярі, аби насолодитись перформансом. Для учасників гуртка, як для більшості дітей (тут залучаємо й узагальнену думку потенційних читачів щоденника), участь у шкільній театральній виставі видається достатньо серйозним завданням, що вимагає творчості, відповідальності й акторської майстерності. Утім, Грег достатньо іронічно описує епізод зі своєю участю в шкільній виставі.

Керівницею гуртка Місіс Нортон було вирішено інсценувати казку Л. Ф. Баума «Чарівник країни Оз». Така інтертекстуальність, а саме вкраплення казкового сюжету наративу про Дороті, реалізує «подвійний» комічний код. «Чарівник країни Оз» і «Щоденник слабака» є американськими казковими наративами, наскрізно пронизаними іронічною тональністю. Таке інтертекстуальне вкраплення створює *наративний комічний вибух*, адже наративна ситуація «театральна постановка в школі» конструюється вербальними й невербальними іронічними контекстами, конвергенцією

комічних персонажних образів (Грег та його сценічний образ дерева), а також створюють відповідний комічний перлокутивний ефект на читача.

Грег прийшов на прослуховування до театрального гуртка, але замість однієї з головних ролей (наприклад, Лева, Залізного Лісоруба, Страшили) отримав роль Дерева (*I got picked to be a **Tree**, but I don't know if that such a good*

thing) (Kinney, 2010, p. 110):



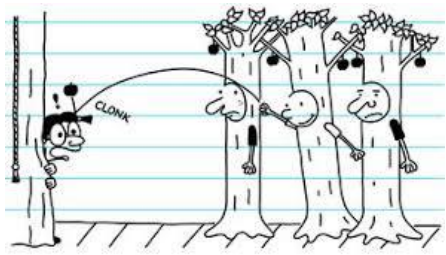
Родні Джеймс пробувався на роль Залізного Лісоруба, проте став у виставі якимось куцем *Rodney James tried out to be the Tin Man, but he got stuck*

*with being the **Shrub**:*



Грег отримав усього одну репліку на всю виставу, і заради одного слова повинен був відвідувати довгі репетиції: *Well, today I found out I only have **one line** in the whole play. That means I have to go to a **two-hour practice** every day just so I can say one stupid word* (Kinney, 2010, p. 101). Молодший брат Грега Менні назвав його під час вистави “**BUBBY**”, а сам виступ закінчився бійкою

яблуками:



Комічність історії проявляється в її інтерпретації Грегом, який одночасно виступає наратором і фокалізатором подій. У наведеному наративному епізоді комічність ситуації з театральною постановкою проявляється саме в результаті її оцінки Грегом: смисл, який вкладається в сутність аматорського театрального мистецтва, контрастує з його іронічним баченням Грега, що опредметнюється в лексичних одиницях *I got picked to be*

a Tree, one line - a two-hour practice, BUBBY, які у своїй сукупності відтворюють враження Грега від його ролі в постановці. На ілюстрації збентеженість і глузливість Грега відтворюють вирази облич учасників постановки, а саме здивований вигляд Грега, його колег-дерев, дивакуватий вигляд Родні-куща.

4.4. Модель нарації *Карусель* австралійських художніх етнонаративів для дітей

Порівняно з Англією та Сполученими Штатами Америки, австралійська традиція художніх текстів для дитячої читацької аудиторії з'явилась досить пізно. Історичні умови розвитку й заселення континенту британцями з 1788 року призвели до панування саме британських традицій, що екстраполювались на культуру, стиль життя, освіту та, відповідно, літературу. Коріння австралійських художніх текстів для дітей сягає саме британської літературної традиції і датується появою не раніше 40-х років XIX століття (Bradford, 1997). Більшість дослідників австралійської літератури для дітей зазначають, що її тексти наскрізно пронизані ідеями національної ідентичності, відтворення традицій, вірувань автохтонного аборигенного населення і, головне, конструювання образу Австралії як континенту, що бере початок свого розвитку саме з появи аборигенних племен (Bradford, 1995; Flood, 2006; Floyd, 2017; Webby, 2000, p. 19–49; Wilde, Hooton, & Andrews, 1985, p. 2–9). У такий спосіб у художніх текстах моделюється своя історія австралійців, на передній план висувається ідея усвідомлення свого коріння. У роботах британських письменників Австралію зображено як країну, що розбудовували саме європейські переселенці, значущими поставали здобутки британців, тоді як роль австралійського корінного населення нівелювалась (Bradford, 1997).

Поетико-нараторологічний аналіз австралійських художніх наративів для дітей засвідчив, що домінантною для їхнього конструювання постає ігрова модель нарації *Карусель* (англ. – *merry-go-round*). За визначенням тлумачних

словників, номінативна одиниця *merry-go-round* має значення механізму з моделями іграшок, на якому діти катаються по колу: *a machine with models of animals that children ride on as it turns round* (Macmillan, 2003, p. 452); значення обертного засобу з моделями коней або машин, на якому гойдаються люди для розваги: *a revolving machine with models horse or cars on which people ride for amusement*; тривалого циклу дій: *a continuous cycle of activities*. Художні наративи для дітей, сконструйовані за ігровою моделлю *Карусель*, мають сюжет захопливого й розважального характеру, за якого наративні епізоди слідуєть один за одним, створюючи в такий спосіб *циклічність* подій. Таке розгортання наративу дотичне до руху каруселі, що супроводжується веселощами й розвагою. Вилучення внутрішньої форми лексичної одиниці *merry-go-round* засвідчує, що слово походить з давньоанглійської та має значення *myrige, myrge, pleasant*, а зважаючи на індоєвропейські корені *perhmergh-, short, brief*, відбулось нашарування додаткового значення *приємний і короткотривалий* (Partridge, 1996, p. 1996). Саме слово вперше з'явилося у 1729 році як суміш елементів: *merry* (adj.) + *go* (v.) + *round*. *Merry-totter* у середньоанглійській мало семантику гойдалки, яка рухається поперемінно вперед і назад (там само).

Етимологія слова та його тлумачення вможливають виокремлення в його значенні семантики руху, повторюваності, короткочасності, розваги й веселощів. Дитячі ігри, атракціони призначено для того, щоб розвеселити та зацікавити. Рухи каруселі, гойдалки, гірки цілком зрозумілі й звичні для дітей. Саме рух по колу, короткі нетривалі рухи вгору-вниз, уперед-назад приваблюють і цікавлять дітей. Конструювання наративу за моделлю дитячої гойдалки-каруселі підсвідомо активує в уяві дітей звичні для них розваги й дії на ігрових майданчиках.

Нараєпізодичними маркерами моделі нарації *Карусель* постають дієслова із семантикою руху, руху по колу, циклічного наслідування (*run, run off, run after, run first after one and then after another*). Для виявлення лексико-граматичних засобів реалізації семантики руху послуговуємось теорією

О. С. Кубрякової щодо розуміння частин мови з когнітивного погляду, що, власне, передбачає усвідомлений розподіл навколишньої дійсності на три рубрики – предметність, акціональність та атрибутивність (ознаковість), які в мовленні втілюються через відповідні частини мови – іменник, дієслово та прикметник (Кубрякова, 1997).

Ідею про Австралію, що має вийти з тіні британської експансії, розкрити свою культуру й відродити забуті традиції, розбудовано в казковому етнонаративі М. Фокс та Д. Вівас “*Pussum Magic*” (Fox & Vivas, 1983). Історія розгортається в австралійському буші, де мешкають два посуми – Хаш і її бабуся Пос. Казковий наратив має традиційний початок – *Once upon a time*. У першому наративному епізоді відбувається інтродукція головних персонажів і зазначається хронотоп подій: “*Once upon a time, but not very long ago, deep in the Australian bush, lived two possums. Their names were Hush and Grandma Poss*”. Часовий маркер *once upon a time* традиційно маніфестує розмитість часових меж, що в австралійських художніх текстах корелює з часом Дрімінг. Це також підкріплюється зазначенням унікального топосу – *semewhere deep in the Australian bush*. Маркер *not very long ago* експлікує більш реальний і точний час, наближуючи в такий спосіб події до періоду нарації, ХХ століття, коли буш залишився в глибині континенту, а берегова зона вже була заселена численними європейськими переселенцями. Експозиційний наративний епізод реалізується одночасно через вербальний і візуальний семіотичний модус, конструюючи в такий спосіб мультимодальний образ антропоморфних персонажів – посумів Хаш та бабусі Пас, а також художнього простору – буш-зони (див. рис. 4.19).



Рис. 4.19. Наративний епізод казкового етнонративу “*Possum Magic*”
(Fox & Vivas, 1983, p. 1)

За сюжетом, бабуся Пас має магичні властивості та з легкістю може змінювати колір посума й кукабари, розтягувати посмішку на обличчі дінго та наділяти ему властивістю зіщулюватися. Завдячуючи магії, Пас зробила свою онучку невидимою, щоб уберегти її від усілякої небезпеки, зокрема від Змія. Одного разу Хаш звернулась із проханням повернути їй звичний вигляд, проте з’ясувалось, що бабуся Пас забула, як це зробити. Саме тоді розпочались пригоди двох посумів, що вирушили в подорож континентом у пошуках їжі, яка зможе зробити Хаш видимою знову.

Казковий етнонратив сконструйовано з таких наративних епізодів: «інтродукція Хаш і магичних здібностей її бабусі Пас», «трансформація Пас у невидимку й бажання повернути звичайну зовнішність», «подорож Австралійським узбережжям і куштування різних страв», «знаходження джерела зцілення», «повернення до бушу».

Наративні епізоди створюють лінійну послідовність за причиново-наслідковим зв’язком і мають циклічну конфігурацію. Експозиційний і фінальний наративні епізоди стикаються в одній точці перетину – рідному для посумів Буші. Подорож повернула посумів назад додому, у такий спосіб

сюжетно-композиційна організація казкового етнонаративу “*Possum Magic*” відтворює циклічний рух по колу й повернення до своїх витоків – зони Бушу.

Усі персонажі казки є представниками фауни Австралії – це посуми, дінго, ему, кукабара. У казковому етнонаративі Пас і Хаш виступають символами рідної території, дружби, допомоги один одному, саме таким позиціонують корінні жителі рідний буш. Особливим у наративі є також те, що головними персонажами одразу постають двоє героїв. Така особливість характерна й для інших австралійських казкових етнонаративів, у яких рідко можна виділити одного протагоніста. Як правило, героями постають одразу двоє, троє та більше персонажів, яких об’єднує спільна мета. Сучасні дослідження з лінгокультурології засвідчують, що одним із магістральних в австралійській культурі вважають концепт МАТЕ, який є втіленням уявлень австралійців про значущість товаришування й друзів (Вежбицкая, 2001, с. 169–201). Австралійці надають пріоритетність саме дружбі, допомозі іншим, співпраці. Це зумовлено насамперед тим, що перші австралійці через далеку відстань поселень одне від одного часто перебували на самоті, так вони навчилися допомагати й довіряти один одному. Найважливішим для них є *mateship* – дружба. Австралійці поважають істинний дух братства (*spirit of mateship*) і вірять у те, що вони з друзями заодно (*we are in this thing together*) (Вежбицкая, 2001, с. 184–186); на їхнє переконання, вони мають іти одним шляхом із друзями, підтримувати їх і довіряти їм, бути завжди поруч та мати спільну мету. Осмислення дружби/товаришування як однієї з найзначущих цінностей утілюється у казкових етнонаративах – у персонажних образах, які завжди крокують разом: “*They left the bush where they had always been to find what it was that would make Hush seen*” (Fox & Vivas, 1983, p. 22). Для надання характеристик персонажам наратор використовує епітети з позитивною семантикою, конструюючи образи милих і гарних посумів: “*You look wonderful, you precious possum*” (Fox & Vivas, 1983, p. 22); які мають теплі стосунки: “*Grandma Pass hugged Hush and they both danced*” (Fox & Vivas,

1983, p. 22) і підтримують один одного: “*Don't lose heart. Let's see **what we can find***” (Fox & Vivas, 1983, p. 22).

У казковому етнонаративі “*Possum Magic*” наявний недієгетичний імпліцитний наратор, який веде оповідь від третьої особи однини: “*Once upon a time, but not very long ago, deep in the Australian bush, lived two possums. Their names were Hush and Grandma Poss./...She looked into this book and she looked into that. There was magic for thin and magic for fat, magic for tall and magic for small, but the magic she was looking for wasn't there at all*”. Фокалізатором подій постає маленька Хаш, що є суб'єктом точки зору, із якої подаються події. Хаш натхненно спостерігає за магією своєї бабусі: “*Grandma Poss made bush magic. She made wombats **blue** and kookaburras **pink**. She made dingoes **smile** and emos **shrink***”.

В експлікації процесів трансформації тварин і наділення їх певними можливостями відсутні ґрунтовні пояснення, як-от магічне зілля або заклинання, якими послуговується бабуся, натомість фокус переміщено на кольорові й зовнішні прояви магічних перевтілень – *blue, pink, smile, shrink*.

У наративних епізодах, у яких ідеться про можливість Хаш розважатись завдяки її невидимості, відчуття маленького посума маніфестовано через просодичний маркер знак оклику: *What adventures Hash had! Because she couldn't be seen*. Очікування Хаш експліковано в дієсловах із семантикою гри й веселощів: *Because she couldn't be seen she could **slide down kangaroos***. Усі враження Хаш зводяться до дитячої гри.

В одному з наративних епізодів зображено засмученість Хаш через неможливість знову отримати звичайну зовнішність: “*Grandma, I want to know what I look like. Please, **could you make me visible again**? She looked into this book and she looked into that. There was magic for thin and magic for fat, magic for tall and magic for small, but the magic she was looking for wasn't there at all. Grandma Poss looks miserable. Don't worry, Grandma, said Hush. **I don't mind. But in her heart of hearts she did***”. Візуальне конструювання образу Хаш у момент її засмучення, яке експліковано кінесичними маркерами – опущеними додолу

очима і головою, а також додатковий вербальний коментар – *But in her heart of hearts she did* – стають вербальними та невербальними засобами творення точки зору Хаш-фокалізатора й у такий спосіб дозволяють читачеві-дитині усвідомити ситуацію через погляд маленького посума (див. рис. 4.20).

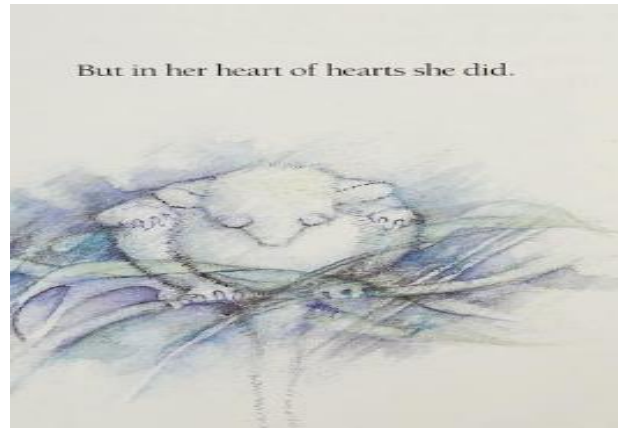


Рис. 4.20. Наративний епізод казкового етнонаративу “*Possum Magic*”
(Fox & Vivas, 1983, p. 17)

Невидимість Хаш і її бажання стати знову помітною як колись постають метафорою знівельованої аборигенної Австралії, яку нові переселенці зробили незримою, наче її не існувало, хоча насправді автохтонне населення й Буш є її серцем. Візуально метафора поступового зникнення Австралії експлікована в наративному епізоді трансформації Хаш у невидимку (див. рис. 4.21).



Рис. 4.21. Наративний епізод казкового етнонаративу “*Possum Magic*”
(Fox & Vivas, 1983, p. 4–5)

Історично збіглося, що 23 вересня 1983 року яхта «Австралія II» виборола першість в Американському кубку на змаганнях і здійснила

неймовірний прорив та привезла кубок першості до континенту (Western Australian museum). Після такої події Австралія вийшла з тіні для міжнародної спільноти, і світові ЗМІ почали активно писати про австралійців та ідею національної ідентичності (Bradford, 1995, p. 112). У такому історичному контексті в 1986 році з'явився наратив про посума Хаш, яка спочатку стала невидимою, проте після подорожей і неймовірних зусиль знайшла спосіб повернути свою зовнішність і знову стати частиною свого світу.

Казковий етнонаратив “*Possum Magic*” сконструйовано за ігровою моделлю *Карусель*, що зумовлено циклічною будовою сюжету й композиції, початком і завершенням пригод у єдиній точці перетину – рідному буші. Етнокультурні смисли реалізовано в образі Хаш, її зникненні й появі. Наратором подій виступає неідегетичний оповідач, фокалізатором історії є маленька посум Хаш. Творення точки зору фокалізатора відбувається на вербальному й невербальному рівнях і наскрізно проявляється в наративних епізодах. Візуальне конструювання епізодів, на яких маніфестовано різні місцевості, якими подорожують Хаш та її бабуся Пас, стають невербальним засобом експлікації руху й подорожей, кінесичні засоби – щасливі вирази обличчя посумів і їхні жести – є індикаторами їхнього веселого настрою та гарних вражень через подорож і повернення додому (див. рис.4.22).



Рис. 4.22. Наративні епізоди подорожей казкового етнонаративу “*Possum Magic*” (Fox & Vivas, 1983, p. 19, 25)

Візуально-вербальні наративні епізоди з зображеннями подорожей персонажів постають нараепізодичними маркерами, що «запускають» рух каруселі, прискорюють пригоди й зупиняються, коли персонажі досягли своєї мети.

Казка Нормана Ліндсі «Чарівний пудинг» (*“The Magic Pudding”*), яка побачила світ у 1918 році (Lindsay, 1918/2010), є одним із найпопулярніших і дійсно австралійським художнім текстом для дітей. Сам автор був відомим карикатуристом та ілюстратором щотижневого австралійського журналу «Бюлетень», у якому журналісти намагались відродити й поширити австралійські традиції та культуру. Н. Ліндсі створив 100 самобутніх і характерних ілюстрацій до казки, на яких етноперсонажі Коала, пінгвін, чарівний пудинг Алберт поринають у світ буш-пригод і протистоять шахраям вомбату й посуму.

За сюжетом казкового етнонаративу, коала Буніп мешкає в будиночку на дереві зі своїм дядьком, який має довжелезні бакенбарди (*The plain truth was that Bunyip and his Uncle lived in a small house in a tree, and there was no room for the whiskers*). Ці бакенбарди виявляються такими незручними, що весь час потрапляють у тарілку із супом (*What was worse, the whiskers were red, and they blew about in the wind, and Uncle Wattleberry would insist on bringing them to the dinner table with him, where they got in soup* (Lindsay, 2010, p. 8). Ім'я дядька – *Wattleberry* – постає блендом двох основ, де *Wattle* у перекладі означає «жовта акація», яка символізує унікальну флору австралійського континенту, а також має семантику плетіння, що відбиває найяскравішу характеристику дядька коали. Топофон подій – будинок на дереві, що символізує буш-ліс Австралії. Коали, які мешкають на деревах у зеленій зоні континенту, переміщуються в казковий простір і стають персонажами найвідомішої австралійської казки.

Саме через незручності, що спричиняють бакенбарди дядька, коала Буніп вирушає в подорож. Така зав'язка казки є цілком типовою згідно з класифікацією В. Проппа: вихід із домівки та вирушення в подорож (Пропп, 1928). Герой може вирушити з метою знайти певний трофей або, навпаки, саме

в дорозі пригоди або трофей спіткають героя. Подорожуючи територією казкового бушу, коала Буніп натрапив на двох друзів – моряка й пінгвіна, які їли запашний пудинг. Коала потоваришував із Семом і Білом, вони назвали себе володарями Чарівного Пудингу (*Society of Puddin'-owners*) і запряглися його охороняти та їсти.

Казковий етнонартив «Чарівний пудинг» подається слайсами, наче шматочками пудингу, які «смакують» читачі. У першому шматочку казки (*first slice*) відбувається знайомство з головним персонажем – коалою Буніпом і його Дядьком, перша сторінка містить зображення двох коал, що стоять анфас, друга – зображення в профіль, третя – вид зі спини. Графічно вони обертаються по колу (див. рис. 4. 23).



Рис. 4. 23. Зображення циклічного руху по колу персонажів
(Lindsay, 2010, р. 5, 6, 7)

Такі зображення візуально відбивають круговий оберт персонажів, що слугує свого роду підказкою для читачів про певний розвиток подій.

Сама ж історія про пригоди коали Буніпа розгортається ніби по **швидкому колу**. У першому слайсі Буніп знайомиться з Семом та Білом, а також чарівним пудингом Албертом і стає членом товариства володарів Чарівного Пудинга “...*he discovered two people in the very act of having lunch... they had pudding in a basin*) (перший слайс). У наступних слайсах Алберта викрадають шахраї (Pudddin’ thieves) – вомбат і посум, але згодом Пудинг повертається до господарів: “*Bunyip Bluegum glanced back in time to see the Wombat in the act of stealing the Puddin’ from the hollow log*”; “*The three friends had Puddin’ rescued*

in no time, and shook hands all around, congratulating Bunyip Bluegum on success of his plan (другий слайс); далі знову викрадається шахраями: “*The worst of it was that the Puddin’, being too short to look in, was left outside, and the pudding’-thieves grabbed him at once and ran off like winking* (третій слайс); і знову повертається до своїх власників: “*Hats of in honour of our King”, shouted Bill, and off came all the hats. The Puddin’-thieves, of course, were helpless. The Wombat had to take his hat off, or prove himself disloyal, and there was found the Puddin’ sitting on his head* (четвертий слайс). У казковому етнонаративі наративні епізоди повторюються по циклічному руху кола – «знаходження», «викрадення» і знову «знаходження» чарівного пудинга Алберта. Ініціальный та фінальний візуально-вербальні наративні епізоди стикаються в одній точці перетину – будинку на дереві в буші, де всі герої відчують себе безпечно (Tsariv, 2018b) (див. рис. 4.24).

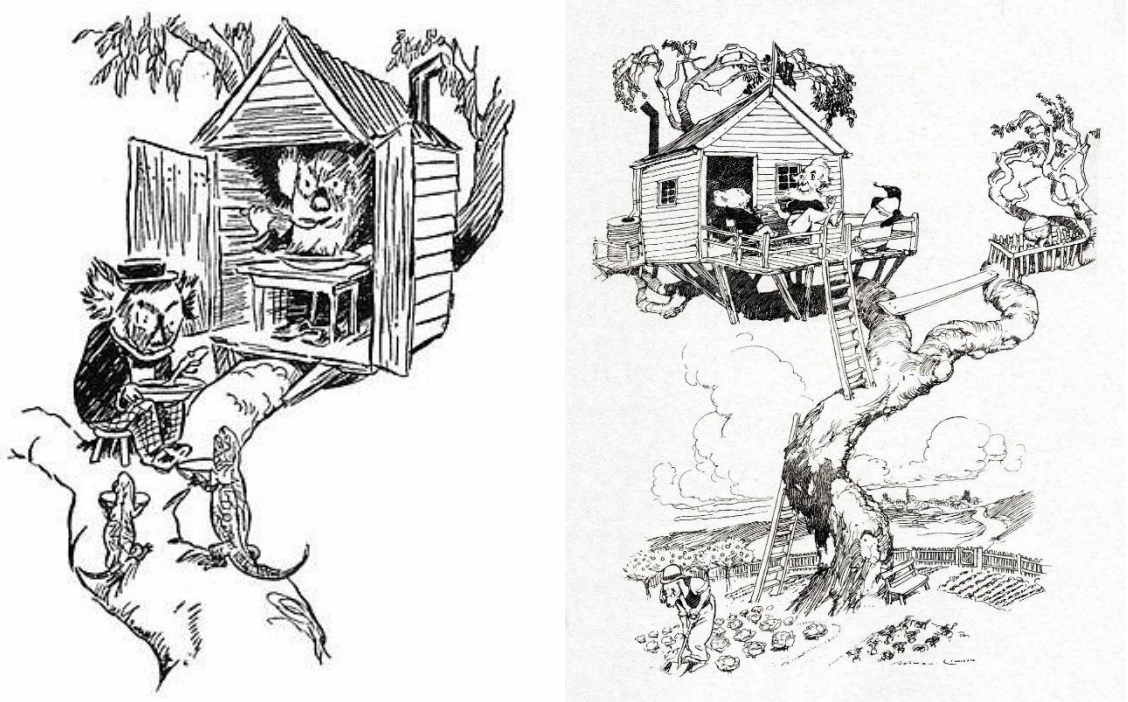


Рис. 4.24. Ініціальний та фінальний наративні епізоди казкового етнонаративу “*The Magic Pudding*” (Lindsay, 2010, p. 9, 170)

Значення руху, швидкого руху, руху по колу відбито в семантиці дієслів, що є нараепізодичними маркерами в наративних епізодах, із яких вибудовується казковий етнонаратив: *the Puddin’ got out of his basin, remarking*

–“If you won't eat any more here's giving you a **run for the sake of exercise,**” and he set off so swiftly on a pair of extremely thin legs that Bill had to **run like an antelope to catch him up**” .../.... For, as everyone knows, **running** with the reel is one of **the grand joys** .../... Bill, distracted with rage, **ran after** the Possum, then changed his mind and **ran after** the Wombat, so that, what with **running first after one and then after the other** .../... **On a terrible quest we run north-west, In a terrible rage we run; With never a rest we run north-west. Till our terrible work is done. Without delay. Away, away, In a terrible rage we run all day** (Lindsay, 2010). Схематично модель нарації казкової оповіді “*The Magic Pudding*” зображено на рисунку 4.25:



Рис. 4.25. Схема моделі нарації *Карусель* у казковому етнонарративі “*The Magic Pudding*”

Водночас наратив як історія про веселі пригоди етноперсонажів на терені бушу втілює етнозначущі смисли про самобутність Австралії, її унікальну флору та фауну, розкриває міфопоетику австралійської лінгвокультури і створює місток між міфологічним і казковим простором для читачів (інтендованої дитячої читацької аудиторії) – будь-які подорожі й пригоди ведуть стежкою по колу та повертають мандрівників до їхніх витоків, рідної зони бушу (Цапів, 2018b).

У казковому етнонаративі “*The Magic Pudding*” оповідь конструюється недієгетичним наратором, який не є учасником подій і постає імпліцитним у всіх наративних епізодах, окрім ініціального й фінального. В експозиційному наративному епізоді наратор експліцитно звертається до нарататора історії під час інтродукції головних персонажів: “*This is a frontways view of Bunyip Bluegum and his Uncle Wattleberry. At a glance **you can see** what a fine, round, splendid fellow Bunyip Bluegum is, without **me** telling **you**. At a second glance **you can see** that the Uncle is more square than round...Looked at sideways **you can still see** what a splendid fellow Bunyip is, though **you can only see** one of his Uncle’s whiskers. Observed from behind, however, **you completely lose sight** of the whiskers...*” (Lindsay, 2010). Особовий займенник *you* маркує пряме звернення наратора, як оповідача історії про пригоди Буніпа, до нарататора, акцентуючи увагу на характеристиках персонажів коал. У такий спосіб оповідач занурює читача в казковий світ, створюючи ефект комунікації «тут і зараз» і ніби розпочинає розгортання подій, що конструюватимуться в ігрову модель оповіді. Таке звертання створює ефект присутності для реального читача в художньому світі, позиціонує його як частину казкової історії, сприяє наративній імерсії. Усі вербальні коментарі наратора доповнюються зображеннями, тому пропозиція наратора подивитись на Буніпа (*At a glance **you can see** what a fine, round, splendid fellow Bunyip Bluegum is*) або на бакенбарди його дядька (***you can only see** one of his Uncle’s whiskers. Observed from behind, however, **you completely lose sight** of the whiskers*) спонукає читача-

дитину до інтерактивності, він/вона підсвідомо виконує пропозицію наратора й у такий спосіб занурюється в художній казковий світ ще більше.

У фінальному наративному епізоді наратор знову постає експліцитним, зупиняючи історію Буніпа в необхідному місці. Наратор, немов дорослий, запускає рух історії-каруселі, дає їй старт, а згодом зупиняє події: *“The solution is perfectly simple,” said Bunyip. “We have merely to stop wandering along the road and the story will stop wandering through the book...”*. У наведеному наративному епізоді паралельні конструкції *stop wandering along the road* та *story will stop wandering through the book* маркують дві паралельні реальності – художній світ наративу й реальний світ читача-дитини, який/яка в момент завершення нарації знову повертається до свого світу.

У фінальному наративному епізоді наратор позиціонує себе як частину художнього світу, ділиться враженнями від проведеного разом часу з Буніпом у його будинку на дереві: *“On winter nights there is always Puddin’ and hot coffee for supper, and many’s the good go-in I’ve had up there, a-sitting round the fire”*. Наратор сам завершує історію про Чарівний Пудинг, наче дорослий, що зупиняє рух каруселі, на якій кружляли діти.

На нашу думку, міфопоетика є домінантною властивістю австралійських художніх текстів для дітей. Перш за все, вона розкривається в унікальних персонажах, художньому часі й просторі подій, у способі конструювання наративу та, власне, у самому сюжеті казкової історії (Цапів, 2018d). Для австралійських казок характерні антропоморфні етнопсонажі: коали, посуми (*“The Magic Pudding”*, *“Blinky Bill”*), вомбати (*“The Muddleheade Wombat”*), кенгуру (*“Dot and the Kangaroo”*), Кукабари, суцвіття евкалипту, ящірки, банксії (*“The Complete Adventures of Snugglepote and Cuddlepote”*). Казковим простором подій у казкових наративах постає австралійський буш (*“A Little Bush Maid”*), дерева акації (*“Fairy Tales from the Land of the Wattle”*). Казкові наративи покликані відтворити унікальну австралійську культуру, зафіксувати в тексті, який і виявляється невід’ємною частиною духовного й культурного життя соціуму, надбань, вірувань, сакральних цінностей народу.

4.5. Таксономія художніх наративів для дітей

Здійснений поетико-нараторологічний аналіз художніх наративів для дитячої читацької аудиторії дозволив виявити певні тенденції в їхньому конструюванні й виділити типові моделі, за якими вони побудовані. Модель нарації постає універсальним інструментом для інтерпретації художнього наративу, оскільки для її побудови ми реконструювали головні будівельні елементи наративу та схарактеризували засоби їхньої вербальної та невербальної маніфестації. Когнітивна природа такої моделі – її властивість активувати в читача-дитини типові ігрові сценарії, супровідні емоції, дитячу допитливість, захоплення наративом так само, як грою на майданчику. Тригерами, що сприяють зануренню читача-дитини у світ наративу, постають наративні елементи і їхня особлива організація саме за ігровим принципом. Ми узагальнили всі складові елементи наративу, здійснили таксономію типів наративів за критерієм домінантної моделі нарації.

Перший тип художніх наративів ми визначили як художній етнонаратив для дітей. Для такого типу наративу властивий сюжет пригод в австралійському буші, вирушання в пошуках чогось бажаного й обов'язкове повернення додому. Такі пригоди не змінюють персонажів, а навпаки, пересвідчують їх у тому, що буш – це їхня рідна місцевість, абсолютно для них безпечна та сповнена щастя. Етнонаратив вирізняється унікальними етноперсонажами, як-от коалами, вомбатами, кенгуру, посумами, аналогів яких немає в художніх текстах інших лінгвокультур. Наратором таких наративів постає недієгетичний оповідач, який виконує роль дидактичного дорослого, направляє та повчає героїв, навмисно з'являючись тільки на початку та наприкінці наративу. Наративні епізоди в художньому етнонаративі почергово експлікують пошук, утрату, знаходження бажаного трофею, умовно вибудовуючи в такий спосіб коло, їхня циклічність та динамічність корелюють із рухом каруселі, що обертається по колу, старт і фініш її руху задає хтось сторонній, чия роль утілює наратор. Художні

етнонаративи для дітей побудовані за моделлю *Карусель* і є характерними для австралійської лінгвокультури.

Другий тип художніх наративів для дітей, побудований за моделлю *Квест* і кваліфікований як пригодницький наратив, передовсім визначає сюжет пошуку. Такі типи художніх наративів характерні для англійської лінгвокультури, у них маніфестовано панування сильного людського духу й високих моральних цінностей. Сюжет пригодницьких наративів розгортається навколо морального квесту, що означає перемогу в змаганнях того персонажа, хто виявиться чистим душею і щирим намірами. У пригодницьких наративах переважно наявні антропні персонажі, зокрема маскулінні, а їхні суперники по квесту втілюють марнославство, несправжні цінності суспільства, в образах персонажів-суперників розкриваються симулякри сучасної дійсності. Пригодницьким наративам притаманне розгортання подій за принципом сходів угору й поступового видалення зі змагань тих учасників, хто схибив у моральному випробуванні. Для фіналу пригодницьких наративів характерні очевидні зміни в житті персонажа та його винагорода. Топосом подій є умовний чарівний світ. Наратор є недієгетичним і експліцитним, він керує діями учасників квесту, коментує, натякає, засуджує їх за непослух. Наратор виконує функцію дорослого-наставника.

Третій тип художніх наративів для дітей сконструйовано за моделлю *Криве дзеркало*. Такими постають американські феміністичні художні наративи, у яких розгортається альтернативна історія життя жінки, маніфестована виключно з точки зору феміністичного фокалізатора (дитини за віком). У наративах недієгетичний наратор та феміністичний фокалізатор реалізує у феміністично маркованих контекстах *ii*-історію життя, змодельовану наче повторно переказану казку *twice upon a time*. У феміністичних наративах завжди наявний жіночий головний персонаж, а наратив конструюється за принципом задзеркальної історії, яку можна усвідомити, тільки якщо подивитись на неї інакше, із позиції іншого локалізатора – жінки. У наративі йдеться про становлення жінки як

особистості, професіонала, що була вимушена долати сотні невидимих для чоловіків перешкод і виборювати свої права на життя й професійний розвиток.

Четвертий тип художніх наративів для дітей – це казковий наратив «догори дригом», визначальною ознакою якого є зміна пари протагоніст–антагоніст, зовнішній фокалізатор–внутрішній фокалізатор. Наративи «догори дригом» повністю перевертають стереотипні образи й переосмислюють відомі сюжети. Дзеркальне викривлення стосується полярної зміни сюжету, що стає можливим саме завдяки внутрішньому фокалізатору, яким є головний персонаж – антагоніст у класичному сюжеті казки. Такі типи казкових наративів для дітей сконструйовані за моделлю нарації *Криве дзеркало* і є притаманними для американської лінгвокультури.

П'ятим типом наративів є американські художні адинатонові наративи, побудовані за моделлю *Криве дзеркало*, наскрізно пронизані комічними смислами. У таких історіях моделюється комічність або парадоксальність, що стає стрижневою для розгортання сюжету. Комічна інконгруентність реалізується у вимірі наратор-персонаж, де персонаж наділяє себе якостями, протилежними тим, якими його характеризує наратор. Комічні контексти нарощують комічну градацію та зрештою перетікають у неочікуваний фінал.

Шостий тип американських художніх наративів для дітей кваліфіковано як пазловий наратив, моделювання якого корелює зі складанням маленьких елементів для отримання єдиної голографічної історії життя персонажа. Історію розпорошено в невеликих, різних за обсягом і конфігурацією наративних епізодах, у яких розгортається історія життя головного героя. Особливістю моделювання таких наративів є їхнє графічно-візуальне моделювання, де історію можна скласти з пазлових елементів із зображеннями й текстом. Модель конструювання таких художніх наративів – *Пазл*.

Висновки до розділу 4

1. Домінантними моделями нарації англійськомовних художніх нарративів для дітей постають моделі *Квест*, *Криве дзеркало*, *Пазл* і *Карусель*. Казковим нарративам англійської лінгвокультури притаманна модель нарації *Квест*; американські художні нарративи для дітей побудовано за моделями *Криве дзеркало* та *Пазл*; для австралійської культурної художньої традиції найбільш характерною є модель нарації *Карусель*.

2. Англійські художні нарративи, сконструйовані за моделлю гри-квесту, мають певні типові «будівельні елементи» нарративу як історії про події. Таким художнім нарративам притаманна наявність кількох (від трьох і більше) героїв, які змагаються між собою за певний трофей, історія будується навколо пошуку призу й виконання умов для його знаходження, наратор квестових художніх нарративів проявляється (стає експліцитним) у ключових нарративних епізодах, які здатні задати певний напрям руху подій. У такий спосіб наратор виконує роль організатора й керівника квесту.

3. За моделлю нарації *Криве дзеркало* побудовано три типи американських художніх нарративів для дітей. До першого типу належать казкові нарративи «догори дригом» (*upside down narratives* або *twice upon a time narratives*), які виступають реінтерпретаціями відомих сюжетів казок. Такі казкові нарративи характеризуються зміною пари протагоніст–антагоніст і, відповідно, типом наратора й локалізатора: наратором і фокалізатором подій стає головний персонаж, що за класичного сюжету виконував роль антигероя, – а також семантикою нарративних епізодів (ідеться про протилежні характеристики й дії персонажів у класичному та перевернутому сюжеті) і неочікуваним фіналом. Другим типом нарративів, сконструйованих за моделлю *Криве дзеркало*, постають феміністичні художні нарративи (*herstories*). Феміністичні художні нарративи мають такі інваріантні ознаки: жінка-протагоністка, сюжет відбиває реальну історію становлення жінки як особистості та як професіонала, фокалізатор історії постає феміністичним, що

проявляється в гендерно маркованих контекстах, особливій дзеркальній нарації. Під останньою розуміємо навмисне висунення *жіночої ролі* в становленні науки, літератури, політики, спорту тощо. До третього типу художніх нарративів належать наративи, сюжети яких пронизані комічним кодом, спричиненим подвійним/амбівалентним смислом, що ним наділяють себе персонажі та наратор оповіді. У таких художніх наративах створено образ *неідеалізованих* персонажів, які проходять довгий шлях до віри у власні сили й заповітної мрії. Гештальт-смысл таких казок – прихований дидактичний урок, спрямований продемонструвати читачеві-дитині важливі істини – значущість віри у власні сили та необхідності уникати навішування ярликів. Фокалізатором таких нарративів постає персонаж-дитина, а наратором – недієгетичний оповідач, що обіймає роль дорослого.

4. Художні наративи американської лінгвокультури, побудовані за моделлю нарації *Пазл*, мають низку особливостей конструювання. Одна з перших таких унікальних характеристик – іронія (самоіронія) та головоломка, яку читач розв’язує ході під час прочитання. Імпліцитний читач таких текстів – особа (пріорітетно дитина), яка має креативно мислити й побачити зрештою в персонажах своє віддзеркалення, самого себе. Історія про героїв розпорошується в безлічі маленьких елементів-пазлів, у яких реалізовано певні етапи життя та становлення персонажа. Кожен нарративний епізод доповнює попередній і створює історію. Таке конструювання художніх нарративів в американській лінгвокультурі ми представляємо у вигляді моделі нарації *Пазл*. Як засвідчив наратологічний аналіз, американські казкові наративи сконструйовано за принципом роздрібнення історії (нарративу) на невеликі фрагменти (нарративні епізоди), поєднані між собою різними когнітивними операціями. Художні наративи постають великою пазловою історією “*great puzzle*”, що після прочитання цілого тексту створює голографічну картину історії життя персонажа.

5. Міфопоетика постає домінантною властивістю австралійських художніх текстів для дітей. Передусім, вона розкривається в унікальних

персонажах, художньому часі й просторі подій, у способі конструювання наративу та, власне, у самій історії. Для австралійських художніх наративів для дітей характерні антропоморфні етноперсонажі: коали, посуми, вомбати, кенгуру, кукабари, суцвіття евкаліпту, ящірки. Художнім простором подій в етнонаративах виступає австралійський буш, дерева акації. Австралійські художні етнонаративи, побудовані за моделлю *Карусель*, покликані відтворити унікальну австралійську культуру, зафіксувати в тексті, який і стає невід'ємною частиною духовного й культурного життя соціуму, надбань, вірувань, сакральних цінностей народу.

Основні положення розділу висвітлено в 10 роботах авторки (Цапів, 2016а, 2017а, 2017б, 2018б, 2018с, 2018д, 2018е, 2018г, 2018h, 2019с).

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Художні тексти для дітей постають особливо сконструйованими історіями, що вирізняються поетикою свого нарративу на рівні історії (нарративу) і способу її творчого конструювання (нарації). Жанрова варіативність для дітей віком від 2 до 12 років охоплює народні й літературні казки, казки-повісті, короткі оповідання, ілюстровані казки та оповідання, графічні оповідання, комікси, графічний пастиш, які закріпили статус найпопулярніших серед дітей. У зазначеному віковому діапазоні дитина приміряє на себе роль гравця або головного персонажа й поринає в художній світ, не докладаючи до цього особливих когнітивних зусиль. У такому віці художній текст сприймається за опцією «сподобався або ні», а персонажі стають взірцем для наслідування.

Наукові підходи до вивчення художніх текстів для дітей еволюціонували від структуралістських, когнітивних, феміністичних, інтермедіальних та мультимодальних нарративних студій. У річищі класичної наратології художній нарратив для дітей витлумачено як певну структуру, що складається з нарративу як історії про події танарації як способу творчого конструювання історії. Найголовнішими нарративними сутностями постають наратор як оповідна інстанція подій і фокалізатор, чия точка зору є стрижневою у створенні нарративу. Наратор і фокалізатор нарративу віддзеркалюють усвідомлення того, хто говорить і хто бачить. У художніх текстах для дітей амбівалентна адресатність проявляється в нарративних сутностях наратора й фокалізатора, де наратором є дорослий оповідач, а фокалізатором – персонаж, який відповідає за віком дитині.

У когнітивній наратології художній нарратив для дітей розуміють як певний когнітивний конструкт, змодельований у вигляді історії як ланцюжка пов'язаних між собою подій, що існує у свідомості людини. Художній нарратив для дітей сконструйований у такий спосіб, щоб читач-

дитина міг/могла поринати в художній світ і приміряти на себе роль, емоції головного персонажа, тим самим сприяючи активації його наративної імерсії.

Наратологічна феміністична парадигма передовсім пов'язана з переосмисленням «жіночого голосу», який часто нівелюється в народних казках, насичених андроцентризмом. Феміністичний наратологічний бум сприяв появі великої кількості жанрових трансформацій класичних казок, переосмисленню образів жіночих персонажів і створенню феміністичних художніх наративів для дітей.

У світлі інтермедіальної наратології художній наратив для дітей вивчено в контексті його властивості реалізовуватися через різні медіа як канали передавання інформації. Наратив може бути маніфестований у художньому тексті, кінотексті, із прозового тексту він уже може трансформуватись у театральну постановку та мюзикл, із літературної казки – у дигітальну казку, із графічного оповідання – у статичний малюнок, який буде активувати в уяві споглядача цілу історію. Така наративізація є виявом інтермедіальної природи наративу, що не обмежується простором тексту, а виходить за його межі й утілюється в будь-якому медіа, не втрачаючи при цьому своєї стрижневої властивості відтворювати історію про події.

Мультимодальна наратологія фокусується на способі реалізації художнього наративу для дітей через різні семіотичні модуси, що створюють його єдиний смисл. Вербальні й невербальні засоби конструюють єдиний наратив, який постає особливим типом репрезентації дійсності. Вербальний і невербальний семіотичні модуси породжують мультимодальний художній світ історії. Наратив виявляється мультимодальною єдністю, є результатом лінгвокреативної діяльності митця й розкривається у творчому вербальному та/або невербальному конструюванні історії.

Здобутки класичних і сучасних наратологічних студій загалом ілінгвопоетики зокрема покладено в основу усвідомлення поетики наративу в дисертаційному дослідженні. Запропонований у роботі новий напрям

поетологічно-наратологічних досліджень постає логічним продовженням низки надбань у галузі лінгвопоетики й наратології.

Поетика наративу художніх текстів для дітей є двовимірним явищем, що формується лінгвокреативною та комунікативно-прагматичною діяльністю автора й читача, та, з одного боку, є лінгвокогнітивним конструюванням художнього тексту за допомогою вербальних і невербальних семіотичних модусів, а з іншого, здатне на естетико-етичний вплив, який художній текст здійснює на читача-дитину. Конструювання художнього наративу для дітей за ігровою моделлю, створення наративної лакуни як умовного простору для дитячої читацької уяви між текстом і зображеннями, взаємодія різних семіотичних модусів, що апелюють до різних сенсорних систем читача-дитини, постають засобами творення унікальної поетики наративу художніх текстів для дітей. Функцію реалізації естетико-етичного впливу виконують стилістично марковані засоби й наративні прийоми, за допомогою яких нарація конструюється в такий спосіб, щоб активувати наративну імерсію в читача-дитини. Наративна імерсія є вбудованою реакцією читача-дитини на художній наратив. Вона активується тоді, коли сприйняття художнього наративу відбувається через декілька органів чуття, що стає можливим саме завдяки мультимодальному конструюванню наративу. Історія, яка усвідомлюється через вербальні, візуальні, тактильні, ольфакторні канали, створює голографічну модель у свідомості читача-дитини, що певною мірою корелює зі створенням віртуальної реальності. У художньому тексті для дітей наративна імерсія також активується завдяки особливій моделі художньої комунікації «автор–читач», яка реалізується через наративні сутності наратора й нарататора. Експліцитне звертання до наратора в різних наративних епізодах, риторичні запитання, коментарі стають наративним прийомом створення ефекту присутності, що вможлиблює розмиття чітких кордонів між художнім світом персонажів і реальним світом читача, адже читач-дитина обраного вікового діапазону схильний/схильна не відокремлювати себе від світу персонажів.

Розроблена в дослідженні методика поетико-наратологічного аналізування художнього наративу для дітей дозволила всебічно та різноаспектно дослідити художній наратив для дітей як конструкт, створений з історії (наративу) і її творчого конструювання (нарації). Методика охоплює чотири етапи. Перший, рефлексивний, етап включає такі кроки: 1) залучення загальнонаукових методів аналізу й синтезу для отримання інформаційної довідки щодо контексту створення художнього тексту (країна, автор/авторка, творчий і життєвий шлях, культурно-історична епоха); 2) сюжетно-композиційний аналіз для сегментації наративу на наративні епізоди; семантичний аналіз для визначення семантики наративних епізодів та виявлення нараепізодичних маркерів. Наратив як історія про події формується з низки наративних епізодів і має епізодичну структуру. Кожен наративний епізод є концентричним мікросюжетом, усередині якого також можна виокремити початок, кульмінацію та розв'язку. У ключових наративних епізодах художніх наративів для дітей наявні нараепізодичні маркери, тобто смислові домінанти наративних епізодів. Другий, нратологічно-інтерпретативний, етап спрямовано на виявлення персонажів наративу, визначення художнього часу й простору подій, що розгортаються в наративі, за допомогою інтерпретативно-текстового та наративного методів аналізування. На третьому, нратологічно-конструювальному, етапі із використанням методів нратологічного аналізування здійснюється виявлення типу наратора, нрататора й фокалізатора подій. Четвертий етап наративного моделювання передбачає побудову моделі нарації, за якою відбувається конструювання художнього наративу для дітей. У роботі модель нарації художніх текстів для дітей постає лінгвокогнітивним конструктом, що будується з головних елементів наративу, відповідає конфігурації розташування наративних епізодів і слугує інтерпретативним інструментом для усвідомлення лінгвокогнітивної, лінгвокультурної та мультимодальної природи наративу. Модель нарації відповідає типовому паттерну побудови художніх текстів для дітей і охоплює всі будівельні елементи наративу й

способи його творчого конструювання в тексті. Усі виокремлені елементи моделюються в певну узагальнену модель, за якою побудовано наратив. На всіх етапах поетико-наратологічного аналізування здійснено виявлення домінантних наративних прийомів творення поетики наративу художніх текстів для дітей.

Випрацьована таксономія типів художніх наративів для дітей дозволила виділити типи наративів за двома критеріями – семіотичним модусом, що превалює в конструювання наративу, і домінантною моделлю нарації. У дослідженні запропоновано та схарактеризовано такі типи художніх наративів: візуально-вербальні, вербально-візуальні, вербально-графічні, графічно-вербальні й вербальні. За домінантною моделлю нарації виділено пригодницький, адинатоновий, пазловий, наратив «догори дригом», феміністичний та етнонаратив для дітей.

Мультимодальна природа наративу розкривається в його конструюванні як історії про події завдяки вербальним і невербальним семіотичним модусам, що створюють єдиний смисл наративу. Невербальний семіотичний модус, як-от зображення/візуальні образи, колір, простір сторінки, тип, колір, розмір, інтенсивність шрифту, постають засобами нарації, що в поєднанні з вербальною інформацією створюють єдину історію. Наратив у такому аспекті розуміємо як лінгвокогнітивний мультимодальний конструкт, що може бути експлікований через різні медіа за допомогою широкого спектру вербальних і невербальних модусів, які в сукупності конструюють історію.

Візуальними засобами конструювання художніх наративів для дітей постають такі засоби: колір фону й зображень (персонажів, хронотопу, окремих деталей), насиченість або пастельність кольорової палітри, візуальна салієнтність, тип, колір і кегль шрифту, заповнення простору сторінки, стиль виконання зображень (мінімалістичний, натуралістичний, універсальний, карикатурний), візуальне творення точки зору фокалізатора (використання окремого насиченого кольору, шрифту, що імітує почерк дитини, мовні хмаринки або мисленнєві кульки).

Вербально-графічні та графічно-вербальні художні наративи для дітей сконструйовані за технікою наративного грифонажу. Її специфіка полягає у використанні особливого друкарського кеглю, який імітує почерк дитини (різний розмір і нахил літер), у довільному спонтанному чергуванні текстових фрагментів та зображень, що мають карикатурний характер і в сукупності створюють ефект дитячих «каракуль». Наратором і фокалізатором такого типу наративів є головний персонаж, за віком дитина. Творення точки зору фокалізатора реалізується завдяки вербальним (використання молодіжного сленгу, табуїрованої лексики, простих синтаксичних конструкцій), візуальним (особливий шрифт, кінесичні та просодичні коди, реалізовані через зображення, капіталізацію літер, вектор/лінії руху, мовні хмаринки) засобам та особливій сюжетно-композиційній організації художнього наративу (фрагментація подій на невеликі епізоди).

Домінантними моделями, за якими сконструйовано художні наративи для дітей, постають *Квест*, *Пазл*, *Криве дзеркало* й *Карусель*, побудова яких дозволила визначити лінгвокультурні особливості англійських, американських та австралійських художніх наративів для дітей. Побудова наративу за певною ігровою моделлю активує в дитини знання, емоції, почуття, пов'язані з ігровою діяльністю на майданчику, у парку атракціонів, у дитячій кімнаті, стимулюють її допитливість, занурюють у світ пригод, викликають бажання розважитись, знайти відповіді на запитання, розгадати головоломку тощо. Певне розташування наративних епізодів дозволяє створити ігрову модельну конфігурацію художнього наративу. Саме ігрове конструювання наративу є чинником зацікавлення дитини в прочитанні художнього тексту.

Домінантною моделлю, за якою побудовано англійські художні тексти для дітей, є модель нарації *Квест* – типове сюжетноаранжування наративу. У блоці експозиції наратор знайомить із персонажами – учасниками майбутнього квесту; зав'язка містить завдання для пошуку, метою якого є певний трофей та умови його виконання; у кульмінаційному моменті

протагоніст опиняється перед вибором, вагається, перебуває в зламній точці свого шляху; розв'язка актуалізує результат пошуку й ілюструє зміни в житті героя після проходження всіх випробувань. Нараепізодичними маркерами в ключових наративних епізодах постають номінативні одиниці із семантикою пошуку, відгадування, змагання, перемоги: *to seek, to find, to seek the fortune, to look for, to hunt, to guess, to win*. У пригодницьких наративах, побудованих за моделлю *Квест*, наявний недієгетичний наратор, а фокалізатором є персонаж-дитина.

Для американських художніх наративів домінантними постають дві моделі нарації – *Криве дзеркало* та *Пазл*. За моделлю нарації *Криве дзеркало* побудовано три типи американських художніх наративів для дітей. До першого типу належать казкові наративи «догори дригом», які постають реінтерпретаціями відомих сюжетів казок. Такі казкові наративи характеризуються зміною пари протагоністка–антагоністка, відповідно типом наратора й фокалізатора, де наратором і фокалізатором подій стає головний персонаж, що в класичному сюжеті виконував роль антигероя, семантикою наративних епізодів (ідеться про протилежні характеристики та дії персонажів у класичному й перевернутому сюжеті) і неочікуваним фіналом. Нараепізодичні маркери в ключових наративних епізодах – це протилежні за значенням характеристики персонажів у класичному наративі та наративі «догори дригом». До другого типу наративів, сконструйованих за моделлю *Криве дзеркало*, віднесено феміністичні художні наративи, що мають такі інваріантні ознаки: жінка-протагоністка, сюжет відбиває реальну історію становлення жінки як особистості і як професіонала. У наративних епізодах феміністичні смисли реалізуються наскрізно: у моделюванні нарації історії, гендерно-маркованих лексичних одиницях, наративній персонажній салієнтності – висуненні на перший план *жіночого* персонажа, історії її соціального й особистісного становлення. Нараепізодичні маркери – гендерно-марковані лексичні одиниці, номінативні одиниці, у семантиці яких відбито бунтарство, успіх, мрії, подолання стереотипів (*don't have to go with*

the crowd; biggest challenge; continued to risk her life; what the challenge are, never walk away from your dream). Наратор – недієгетичний; фокалізатор – феміністичний фокалізатор (за віком дитина). До третього типу художніх наративів належать адинатонові художні наративи, комічність їхнього сюжету спричинена подвійним/амбівалентним смислом, яким наділяють себе персонажі та наратор оповіді. У таких художніх наративах створено образ неідеалізованих персонажів, що проходять довгий шлях до віри у власні сили й до заповітної мрії. Фокалізатором подій у наративі постає персонаж-дитина, а наратором – недієгетичний оповідач, який виконує роль дорослого.

Модель нарації *Пазл* виступає домінантною для американських художніх наративів для дітей. Наративи сконструйовано за принципом роздрібнення історії (наративу) на невеликі фрагменти (наративні епізоди), поєднані між собою лінійною послідовністю. У всіх пазлових наративних епізодах наявний один і той самий головний персонаж, а кожен наративний епізод розкриває окрему ситуацію його життя. Кожен наративний епізод розпочинається із хронотопного маркера, як-от день тижня (*Monday, Friday, Saturday*), конкретна дата (*September 9th*), назва події/свята (*Halloween, Christmas, New Year's Eve, The master plan*). Пазловим наративам притаманні наявність дієгетичного експліцитного Я-наратора (автонаратора) і внутрішня фокалізація.

Для австралійських художніх наративів для дітей, побудованих за моделлю нарації *Карусель*, характерні антропоморфні етноперсонажі: коали, посуми, вомбати, кенгуру, кукабари, суцвіття евкалипту, ящірки. Художнім простором подій в етнонаративах постає австралійський буш, дерева акації. Семантика наративних епізодів відбивається в номінативних одиницях, що описують пригоди на теренах австралійського бушу, подорож і повернення додому. Ініціальний та фінальний наративні епізоди мають одну точку перетину. Події, що розгортаються в художньому наративі, мають циклічний характер, як-от знаходження–втрата–знаходження. Нараепізодичними маркерами виступають дієслова із семантикою руху,

а саме: рух по колу, циклічне наслідування (*run, run off, run after, run first after one and then after another та ін.*). Наратор – недієгетичний наратор. Фокалізатор – персонаж, за віком дитина.

Перспективним убачається застосування розробленої методики поетико-нараторологічного аналізування на матеріалі художніх текстів для дітей інших жанрів, зокрема фентезі. Наукова праця розширює обрії для подальшого вивчення наративних прийомів конструювання різних типів наративів, вивчення мультимодальної та інтермедіальної природи художніх текстів для дітей інших лінгвокультур.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аверинцев, С. С. (отв. ред.). (1981). *Поэтика древнегреческой литературы*. Москва: Наука.
2. Агеєва, В. П. (2006). *Поетика парадокса: Інтелектуальна проза Віктора Петрова-Домонтовича*. Київ: Вид-во «Факт».
3. Агеєва, В. П. (2008). *Жіночий простір: Феміністичний дискурс українського модернізму*. Київ: Факт.
4. Агеєва, В. П., Кобелянська, Л. С., & Скорик М. М. (Ред.). (2004). *Основи теорії гендеру: навчальний посібник*. Київ: «К.І.С.».
5. Александрук, І. В. (2011). *Вербалізація можливих світів у жанрі фентезі (на матеріалі творів сучасних англійських та американських авторів)*. (Автореф. дис. канд. філол. наук). Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Харків.
6. Алефиренко, Н. Ф. (2010). *Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка: учебное пособие*. Москва: Флинта, Наука.
7. Аникин, Г. В. (1986). *Эстетика Джона Раскина и английская литература XIX века*. Москва: Наука.
8. Арзамасцева, И. Н., & Николаева, С. А. (2005). *Детская литература: Учебник (3-е изд., перераб. и доп.)*. Москва: Издательский центр «Академия».
9. Аристотель. (1967/2018). *Поэтика*. (Б. Тен, Пер.). Харків: Фоліо.
10. Арнольд, И. В. (1981). *Стилистика современного английского языка (2-е изд.)*. Москва: Просвещение.
11. Астащенко, Е. (2005). *Современная детская литература в зеркале традиции: учебное пособие*. Москва: Ярославль ИПК Литера.
12. Ахутина, Т. (2016). Смысл, смысловое поле и модель ситуации текста. *Психолингвистика*, 20(1), 15-25.

13. Бабелюк, О. А. (2009). *Принципи постмодерністського текстотворення сучасної американської прози малої форми: монографія*. Дрогобич: ТЗОВ «Вимір».
14. Бабелюк, О. А. (2010). *Поетика постмодерністського художнього дискурсу: принципи текстотворення (на матеріалі сучасної американської прози малої форми)*. (Дис. докт. філол. наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.
15. Базыма, Б. А. (2005). *Психология цвета. Теория и практика*. Москва: Речь.
16. Байбурин, А. К. (Ред.). (1985). *Этнические стереотипы поведения*. Ленинград: Изд-во «Наука».
17. Бахтин, М. М. (1975). *Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике*. М. М. Бахтин, *Вопросы литературы и эстетики: Исследования разных лет* (с. 234–407). Москва: «Художественная литература».
18. Бахтин, М. М. (1963/2002). *Проблемы поэтики Достоевского*. Москва, Ausburg: im Verden Verlag.
19. Бахтин, М. М. (1996). *Проблема речевых жанров. Собрание сочинений* (с.159–206). Москва: Русские словари.
20. Безугла, Л. Р. (Ред.) (2020). *Від слова до діла: лінгвопрагматика дискурсу: колективна монографія*. Вінниця: Нова Книга.
21. Бехта, І. А. (2001). *Види текстової комунікації*. Відновлено з https://www.academia.edu/29542102/ВИДИ_ТЕКСТОВОЇ_КОМУНІКАЦІЇ
22. Бехта, І. А. (2004). *Дискурс наратора в англomовній прозі: монографія*. Київ: Грамота.
23. Белехова, Л. І. (2002). *Словесний поетичний образ в історико-типологічній перспективі: лінгвокогнітивний аспект (на матеріалі американської поезії): монографія*. Херсон: Айлант.

24. Белехова, Л. І. (2018). Поетика очуднення у ліриці Ліни Костенко: когнітивно-прагматичний аспект. Л. Белехова (Ред.), *Лінгвокогнітивна поетологія: монографія* (с. 296–310). Херсон: Видавничий дім «Гельветика».
25. Белехова, Л. І. (2018а). Поетика простоти у ліриці Роберта Фроста: когнітивно-прагматичний аспект. *Різноаспектне дослідження поетичного мовлення : збірник наукових праць* (с. 128–134). Херсон: Айлант.
26. Белехова, Л. І. & Цапів, А. О. (2019). Когнітивна ігрова модель нарації «Квест» у казці Роалда Дала «Чарлі та шоколадна фабрика». *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика: збірник наукових праць. Серія: «Філологія», 25(2), 11–30.*
27. Бидерман, Г. (1996). *Енциклопедія символів*. Москва: Республіка.
28. Бистров, Я. В. (2016). *Біографічний наратив і лінгвокогнітивному вимірі (на матеріалі англомовної прози ХХ – початку ХХІ століть)*. (Дис. докт. філол. наук). Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ.
29. Білецька, О. В. (2016). *Графосеміотичне кодування наративної поліфонії в англомовному постмодерністському художньому тексті*. (Автореф. дис. канд. філол. наук). Одеський нац. ун-т ім. Мечникова, Одеса.
30. Бовсунівська, Т. В. (2010). *Когнітивна жанрологія і поетика: монографія*. Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет».
31. Бондаренко, Е. В., Мартынюк, А. П., Фролова, И. Е., & Шевенко, И. С. (2017). *Как нарисовать портрет птицы: методология когнитивно-коммуникативного анализа языка*. Харьков: ХНУ имени В. Н. Каразина.
32. Бондаренко, Е. В. (2018). Стилистика епохи мультимодальности: проблема метода. И. М. Колегаева (Ред.), *Любовь к слову: филологические заметки в честь юбилея профессора В.А.Кухаренко: сборник научных статей*. (с. 52–61) Одеса: КП ОГТ.

33. Бодріяр, Ж. (2004). *Симулякри і симуляція*. (В. Ховхун, Пер.). Київ: Вид-во Соломії Павличко «Основи».
34. Боронь, О. В. (2005). *Поетика простору в творчості Тараса Шевченка: Монографія*. Київ: Агентство «Україна».
35. Бройтман, С. Н. (2004). *Историческая поэтика: Хрестоматия-практикум*. Москва: Изд-во «Академия».
36. Будур, Н. В., Иванова, Э. И., Николаева, С. А., & Чеснокова, Т. А. (Ред.). (1998). *Зарубежная детская литература: Учебное пособие*. Москва: «Академия».
37. Будур, Н. В. (Ред.). (2005). *Сказочная энциклопедия*. Москва: Олма-Пресс.
38. Вежбицкая, А. (2001). *Понимание культур через посредство ключевых слов*. Москва: Языки славянской культуры.
39. Веселовский, А. Н. (1989). *Историческая поэтика*. Москва: «Высшая школа».
40. Виноградов, В. В. (1971). *О теории художественной речи*. Москва: Высшая школа.
41. Винокур, Г. О. (1990). *Филологические исследования. Лингвистика и поэтика*. Москва: Наука.
42. Витгенштейн, Л. (2005). *Избранные труды*. (В. Руднев, Пер.). Москва: Издательский дом «Территория будущего».
43. Вінквіст, Ч. Е., & Тейлор, В. Е. (Ред.). (2003). *Енциклопедія постмодернізму*. Київ: Вид-во Соломії Павличко «Основи».
44. Воробей, Н. В. (2011). *Етнокультурна картина світу в афро-американській поезії лінгвокогнітивний та лінгвокультурологічний аспекти*. (Дис. канд. філол. наук). Херсонський державний університет, Херсон.
45. Воробйова, О. П. (2005). Ідея резонансу в лінгвістичних дослідженнях. *Мова. Людина. Світ. До 70-річчя професора М.П. Кочергана*. 72–86.
46. Воробьева, О. П. (2009). Вирджиния Вулф и поэтика инсайта. В А. Виноградов, В. Ф. Новодранова, & Н. К. Рябцева (Ред.), *Горизонты*

- современной лингвистики: Традиции и новаторство: Сб. в честь Е. С. Кубряковой. (с. 764–776). Москва: Языки славянских культур.
47. Воробйова, О. П. (2010). Словесная голография в пейзажном дискурсе Вирджинии Вулф: Модусы, фракталы, фузии. *Когниция, коммуникация, дискурс*, 1, 47–74.
 48. Выготский, Л. М. (2004). *Психология развития ребенка*. Москва: Смысл, Эксмо.
 49. Гадамер, Г.-Г. (2001). *Герменевтика і поетика* (пер. з нім. мови). Київ: «Юніверс».
 50. Греймас, А. Ж., & Фонтаний, Ж. (2007). *Семиотика страстей: От состояния вещей к состоянию души*. (И. Г. Меркулова, Пер.), Москва: Изд-во ЛКИ.
 51. Гриценко, Е. С. (2005). *Язык как средство конструирования гендера*. (Дис. док. филол. наук). Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, Нижний Новгород.
 52. Гром'як, Р. Т., Ковалів, Ю. І. & Теремко, В. І. (Ред.). (2007). *Літературознавчий словник-довідник*. Київ: Видавничий центр «Академія».
 53. Давыдова, Т. Т. & Пронин, В. А. (2003). *Теория литературы: Учебное пособие*. Москва: Логос.
 54. Долгова, В. И., & Мельник, Е. В. (2014). *Эмпатия: монография*. Москва: Изд-во «Перо».
 55. Дунаєвська, Л. Ф. (1998). *Українська народна проза (легенда, казка): еволюція епічних традицій*. (Автореф. дис. докт. філол. наук). Київський університет імені Тараса Шевченка, Київ.
 56. Єфименко, В. А. (2018). *Жанрові трансформації та мультимодальність сучасних казкових наративів (на матеріалі англійської мови)*. (Дис. докт. філол. наук). Київський нац. ун-т. ім. Тараса Шевченка, Київ.

57. Жаботинська, С. А. (2009). Концепт/домен: матричная и сетевая модели. *Культура народов Причерноморья*, 168(1), 254–259.
58. Женетт, Ж. (1998). *Фигуры: Работы по поэтике* (Т. 1-2). (Е. Васильева, Е. Гальцова, Е. Гречаная, И. Иткин, С. Зенкин, Н. Перцов, И. Стаф, Г. Шумилова, Пер.). Москва: Изд-во Сабашниковых.
59. Жеребкина, И. А. (Ред.). (2001). *Введение в гендерные исследования: Учебное пособие* (Часть 1). Харьков: ХЦГИ; Санкт-Петербург: Алетейя.
60. Жирмунский, В. М. (1977). Избранные труды. Теория литературы. Поэтика. Стилистика. Ленинград: из-во «Наука».
61. Жихарєва, О. О. (2018). *Англомовний біблійний екодискурс у лінгвопоетологічному висвітленні: простори побудови*. (Дис. докт. філол. наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.
62. Жолковский, А. К., & Щеглов, Ю. К. (1996). *Работы по поэтике выразительности: Инварианты–Тема–Приемы–Текст*. Москва: АО Издательская группа «Прогресс».
63. Задорнова, В.Я. (1992). Словесно-художественное произведение на разных языках как предмет лингвопоэтического исследования. (Дис. докт. филол. наук). Московский ордена Ленина, ордена октябрьской революции и ордена трудового красного знамени государственный университет им. М. В. Ломоносова. Москва.
64. Захарова, О. (2014). *Поэтика сюжета*. Петрозаводск: из-во ПертГУ.
65. Зюмтор, П. (2003). *Опыт построения средневековой поэтики*. (И. К. Стаф, Пер.). Санкт-Петербург: Алетейя.
66. Иванова, Э. И. (2014). От сказки к творчеству. *Международный альманах*, 3(1). Москва: Высшая школа консалтинга.
67. Изотова, Н. П. (2015). Лингвистика психонаратива в романах Дж. М. Кутзее: Параметры изучения. *Science and education a new dimension. Philology*, III(9)(44), 45-49.
68. Инхельдер, Б., & Пиаже, Ж. (2003). *Психология ребенка* (18-е изд.). Санкт-Петербург: Питер.

69. Ізотова, Н. П. (2018). *Ігрова стилістика сучасного англомовного художнього нарративу в лінгвістичному висвітленні (на матеріалі романів Дж. М. Кутзее)*. (Дис. докт. філол. наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.
70. Каверина, О. Н. (2011). Категории нарративной темпоральности в постмодернистском тексте. *Когнитивная поэтика: современные подходы к исследованию художественного текста*. Тамбов: Изд-во ТГУ, 75–80.
71. Кагановська, О. М. (2002). *Текстові концепти художньої прози (на матеріалі французької романістики середини ХХ сторіччя): монографія*. Київ: Вид. центр КНЛУ.
72. Кагановська, О. М. (2003). Наративний аспект дослідження текстових концептів. *Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики* : зб. наук. пр. (2). 136–148.
73. Калачева, С. (1974). Поэтика. Л. И. Тимофеев, & С. В. Тураев. (Ред.), *Словарь литературоведческих терминов*. (с. 287–288). Москва: «Просвещение».
74. Карасик, В. И. (2009). *Языковые ключи*. Москва: Гнозис.
75. Карасик, В.И. (2013). *Языковая матрица культуры*. Москва: Гнозис.
76. Карп, М. А. (2016). *Текстотвірні ознаки когезії та когерентності в англійських мультимодальних літературних казках (на матеріалі творчості Філіпа Арда)*. (Дис. канд. філол. наук). Львівський нац. ун-т. ім. Івана Франка, Львів.
77. Качак, Т. Б., & Круль, Л. М. (2014). *Зарубіжна література для дітей: Підручник*. Київ: Академвидав.
78. Кирилина, А. В. (1999). *Гендер: Лингвистические аспекты: Монография*. Москва: Институт социологии РАН.
79. Кирилина, А. В. (2004). *Гендерные исследования в лингвистике и теории коммуникации: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. Москва: Российская политическая энциклопедия.

80. Ковалев, О. А. (2011). *Нарративные стратегии в творчестве Ф. М. Достоевского: монография*. Барнаул: Издательство Алтайского государственного университета.
81. Ковалинська І. *Невербальна комунікація*. Київ: Вид-во «Освіта України», 2014. 289 с.
82. Ковтун, Е. Н. (1999). *Поэтика необычного. Художественные миры фантастики, волшебной сказки, утопии, притчи и мифа (на материале европейской литературы первой половины XX века)*. Москва: Изд-во МГУ.
83. Кодак, М. (2010). *Поетика як система: Літературно-критичний нарис*. Луцьк: ПВД «Твердиня».
84. Колегаева, И. М. (1992). *Текст в системе научной и художественной коммуникации*. (Автореф. дис. докт. филол. наук). Киевский университет им. Т. Г. Шевченка, Киев.
85. Колегаєва, І. М. (2015). Поліmodalність відчуттів у дзеркалі полікодовості тексту, або ще раз про антропоцентризм у лінгвістиці. *Записки з романо-германської філології*, № 2 (35). С. 105–112.
86. Колегаєва, І.М. (2019). Сенсорная метонимия как языковой феномен: лингвокогнитивный и лингвокультурологический аспекты. Стаття 2. *Записки з романо-германської філології*, Вип. 1 (42). С. 42–55.
87. Колегаєва, І.М. (2018). Сенсорная метафора и синестезия как языковой феномен: лингвокогнитивный аспект. *Записки з романо-германської філології*, № 2 (41), 56–67.
88. Колесник, О. С. (2013). Поетика графічного роману: Синтез мистецтв та транспозиції. *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури*, 31, 301–306.
89. Колесова, А. О. (2012). *Художній образ Коханої/Коханого в англomовних художніх текстах ХІХ–ХХ століття: лінгвокогнітивний та гендерний аспекти*. (Дис. канд. філол. наук). Херсонський державний університет, Херсон.

90. Коляса, О. В. (2015). *Стилістичні та когнітивно-семантичні механізми творення ігрового абсурду в англomовному фентезійному оповіданні*. (Автореф. дис. канд. філол. наук). Одеський національний університет імені І. І. Мечникова.
91. Кон, И. (1983). *Этнография детства*. Восстановлено из http://journal.iea.ras.ru/archive/1980s/1981/no5/1981_5_003_Kon.pdf
92. Кондаков, Н. И. (1975). *Логический словарь-справочник* (2-е изд.). Москва: Изд-во «Наука».
93. Кононенко, В. (2008). *Мова у контексті культури: монографія*. Київ–Івано-Франківськ: Плай.
94. Корвін-Пйотровська, Д. (2009). *Проблеми поетики прозового опису* (З. Рябчинська, Пер.). Львів: Літопис.
95. Корольова, А. В. (2002). *Типологія наративних кодів інтимізації в художньому тексті: монографія*. Київ: Вид. центр КНЛУ.
96. Костикова, И. В. (Ред.). (2005). *Введение в гендерные исследования: Учебное пособие для студентов вузов*. Москва: Аспект Пресс.
97. Кравцов, Г. Г., & Кравцова Е. Е. (2017). *Психология игры*. Москва: «Левь».
98. Красных, В.В. (2002). *Этнопсихолингвистики и лингвокультурология*. Москва: «Гнозис».
99. Кржижановский, С. (1931). *Поэтика заглавий*. Москва: «Никитинские субботники».
100. Крупа, М. (2005). *Лінгвістичний аналіз художнього тексту*. Тернопіль: «Посібники і підручники».
101. Кубрякова, Е. С. (1997). *Части речи с когнитивной точки зрения*. Москва: Институт языкознания РАН.
102. Кухаренко, В. А. (1988). *Интерпретация текста*. Москва: Просвещение.
103. Кухаренко, В. А. (2011). Кумулятивный образ и связность текста. *Вісник КНЛУ*, 14(1), 59-69.

104. Кухаренко, В. А. (2018). *Текст и его структура: Учебное пособие*. Москва: Флинта.
105. Лакофф, Дж. (1981). Лингвистические гештальты. В. А. Звегинцев (Ред.), *Новое в зарубежной лингвистике* (Вып. 10). (с. 350-368). Москва: Прогресс.
106. Лесин, В. М. & Пулинець, О. С. (Ред.). (1971). *Словник літературознавчих термінів*. Київ: Радянська школа.
107. Лещенко, А. В. (2017). *Нарративная напряженность художественного текста: монография*. Черкасы: ЧП Гордиенко Е. И.
108. Липгарт, А. А. (2016). *Основы лингвопоэтики*. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ».
109. Лосев, А. Ф. (2004). *Введение в общую теорию языковых моделей*. Москва: Едиториал УРСС.
110. Лотман, М. Ю. (1998). *Структура художественного текста*. Санкт-Петербург: «Искусство – СПб».
111. Макарук, Л. (2019). *Мультимодальність сучасного англомовного масмедійного комунікативного простору*. (Дис. канд. філол. наук). Запорізький національний університет, Запоріжжя.
112. Маляренко, І. О. (2012). *Етнореалії в австралійських поетичний текстах: лінгвокультурний та лінгвокогнітивний аспекти*. (Дис. канд. філол. наук). Херсонський державний університет, Херсон.
113. Маріна, О. (2015). *Семіотика парадоксальності у когнітивно-комунікативному висвітленні (на матеріалі сучасного англомовного поетичного дискурсу): монографія*. Херсон: Айлант.
114. Маріно, А. (2009). Компаративістська «поетика». Д. Наливайко (Ред.), *Сучасна літературна компаративістика: Стратегії і методи: Антологія* (с. 220-242). Київ: Вид. дім «Києво-Могилянської академії».
115. Мартинюк, А. П. (2004). *Конструювання гендеру в англомовному дискурсі: монографія*. Харків: Константа.

116. Маслова, В. А. (2014). *Когнитивный и коммуникативный аспекты художественного текста: монография*. Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова.
117. Мельчук, И. А. (1999). *Опыт теории лингвистических моделей «смысл-текст»*. Москва: Школа «Языки русской культуры».
118. Миколишена, Т. В. (2019). *Мовностилістичні особливості відтворення картини чарівного світу Р. Дала в англо-українському перекладі*. (Дис. канд. філол. наук). Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Харків.
119. Миллер, С. (1999). *Психология игры*. Санкт-Петербург: Университетская книга.
120. Минералова, И. (2002). *Детская література: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений*. Москва: ВЛАДОС.
121. Миславський, В. (2007). *Кінословник. Терміни, визначення, жаргонізми*. Харків: Харківський державний університет мистецтв ім. І. П. Котляревського.
122. Монахова, Т. В. (2016). *Сучасні стратегії текстотворення в українській мові*. (Авторефер. дис. докт. філол. наук). Одеський нац. ун-т ім. Мечникова, Одеса.
123. Мороховский, А. Н., Воробьева, А. П., Лихошерст, Н. И. & Тимошенко, З. В. (Ред.). (1991). *Стилистика английского языка: учебник*. Київ: Вища школа.
124. Наговицын, А. Е., & Пономарева, В. И. (2011). *Типология сказки*. Москва: Генезис.
125. Осорина, М. В. (1985). О некоторых традиционных формах коммуникативного поведения детей. А. Байбурина (Ред.), *Этнические стереотипы поведения* (с. 47–64). Ленинград: Наука.
126. Павелків, Р. В., & Цигипало О. П. (2008). *Дитяча психологія: Навчальний посібник*. Київ: Академ-видав.

127. Піхтовнікова, Л. С. (1999). *Синергія стилю байки. Німецька віршована байка XIII–XX століття: Монографія*. Харків: Бізнес Інформ.
128. Піхтовнікова, Л. С. & Гончарук, О. М. (2016). *Англомовна прозова байка: прагматистичний і лінгвокогнітивний аспекти: монографія*. Харків: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.
129. Пиаже, Ж. & Инхельдер, Б. (2003). *Психология ребенка* (С. Л. Соловьев, Пер.). 18-е изд. Санкт-Петербург: Питер.
130. Приходько, А. М. (2008). *Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики*. Запоріжжя: Прем'єр.
131. Пропп, В. Я. (1928). *Морфология сказки*. Ленинград: «Academia».
132. Пропп, В. Я. (1976). *Фольклор и действительность*. Москва: «Наука».
133. Пропп, В. Я. (1998). *Поэтика фольклора (собрание трудов)*. Москва: Лабиринт.
134. Пропп, В. Я. (2001). *Сказка. Эпос. Песня (собрание трудов)*. Москва: Лабиринт.
135. Савчин, М. В., & Василенко, Л. П. (2005). *Вікова психологія: Навчальний посібник*. Київ: Академвидав.
136. Савчук, Р. І. (2016). *Наративні стратегії художнього текстотворення: лінгвокогнітивний і семіотичний аспекти (на матеріалі французьких прозових творів XIX–XXI століть)*. (Дис. докт. філол. наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.
137. Самохіна, В. О. (2011). Функціонально-комунікативний простір англомовного жарту. *Вісник Житомирського державного університету*, 56, 23–27.
138. Самохіна, В. А. (2012). Текстуальний і дискурсивний аспекти сучасної англоязычної шутки. *Когніція, комунікація, дискурс*, 5, 52–73. doi: 10.26565/2218-2926-2012-05-04
139. Самохіна, В. А. & Рыжкова, В. В. (2017). *Интертекстуальность в диалогическом пространстве англоязычного художественного текста*. Харьков: «ХАИ».

140. Славова, М. Т. (2002). *Волшебное зеркало детства. Статьи о детской литературе*. Киев: Издательско-полиграфический центр «Киевский университет».
141. Смит, Р. (2008). *Мифы и легенды австралийских аборигенов* (Е. Б. Межевитинова, Пер.). Москва: ЗАО Центрполиграф.
142. Солодова, О. С. (2008) *Лінгвокогнітивні характеристики композиції тексту англійських казок Дж. К. Роулінг*. (Автореф. дис. канд. філол. наук). Харківський національний університет ім. Т. Г. Шевченка, Харків.
143. Солощук, Л. В. (2017). Невербальні компоненти комунікації як засоби створення комічного ефекту у сучасному англomовному дискурсі. *Science and education a new dimension. Philology*, 29(116), 59–62.
144. Старко, В. Ф. (2004). *Концепт ГРА в контексті слов'янських і германських культур (на матеріалі української, російської, англійської та німецької мов)*. (Автореф. дис. канд. філол. наук). НАН України. Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні, Київ.
145. Старко, В. Ф. (2007). *Концепт «гра»: Монографія*. Луцьк: Вежа.
146. Сусллова, Н. В., & Усольцева, Т. Н. (Ред.). (2003). *Новейший литературоведческий словарь-справочник*. Мозырь: Изд-во «Белый ветер».
147. Тамарченко, Н. Д. (2008). *Поэтика: Словарь актуальных терминов и понятий*. Москва: Изд-во Кулагиной, Intrada.
148. Тараненко, Л. І. (2016). *Просодичні засоби актуалізації англійських фольклорних текстів малої форми (експериментально-фонетичне дослідження)*. (Дис. канд. філол. наук). Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут», Київ.
149. Таценко, Н. В. (2018). *Емпатія в сучасному англomовному дискурсі: когнітивно-синергетичний вимір*. (Дис. докт. філол. наук). Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Харків.

150. Ткачик, О. В. (2008). *Гендерні стереотипи в англomовному фольклорі*. (Дис. канд. філол. наук). Київський національний університету ім. Т. Г. Шевченка, Київ.
151. Годоров, Ц. (1999). *Введение в фантастическую литературу*. (Б. Наумов, Пер.). Москва: Дом интеллектуальной книги.
152. Годоров, Ц. (2006). *Поняття літератури та інші есе*. (Є. Марічев, Пер.). Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська Академія».
153. Томашевский Б. В. (2002). *Теория литературы. Поэтика: Учебное пособие*. Москва: Аспект Пресс.
154. Тураева, З. Я. (1986). *Лингвистика текста*. Москва: Просвещение.
155. Тресиддер, Дж. (1999). *Словарь символов*. Москва: Фаир-Пресс.
156. Тынянов, Ю. Н. (1977). *Поэтика. История литературы. Кино*. Москва: Наука.
157. Тюпа, В. (2011). Нарратив и другие регистры говорения. *Нарраториум: междисциплинарный журнал*, 1-2. Получено из: <http://narratorium.rggu.ru/article.html?id=2027584>
158. Тюпа, В. (2013). Категория интриги в современной нарратологии. *Питання літературознавства*, 87, 64–76.
159. Тюпа, В. (Ред.). (2014). *Поэтика «Доктора Живаго» в нарратологическом прочтении: коллективная монография*. Москва: Intrada.
160. Уліцька, Д. (Ред.). (2008). *Література. Теорія. Методологія (2-ге вид.)*. (С. Яковенко, Пер.). Київ: видавничий дім «Києво-Могилянська академія».
161. Федулова, А. Н. (2014). *Стихотворные произведения в свете художественной коммуникации: монография*. Москва: МАИ(НИУ).
162. Філіппова, Н. М. (2004). *Вступ до прикладної лінгвістики: Моделювання у мові*. Миколаїв: НУК.
163. Франц, М.-Л. фон (2007). *Кошка: сказка об освобождении феминности*. (В. Меркашавко, Пер.). Москва: «Класс».

164. Фрейденберг, О. М. (1997). *Поэтика сюжета и жанра*. Москва: Лабиринт.
165. Хинтикка, Я. (1980). *Логико-эпистемологические исследования*. (В. Н. Брюшинкин, Э. Л. Наппельбаум, А. Л. Никифоров, Пер.). Москва: «Прогресс».
166. Цапів, А. О. (2016b). Наративні прийоми створення дидактичної гри у художніх творах для дітей (на матеріалі коротких оповідань Енід Блайтон «Амелія Джейн»). *Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету. Серія «Філологія»*, 24(2), 182–186.
167. Цапів, А. О. (2017a). Ігрові наративні моделі в коротких оповіданнях для дітей (на матеріалі оповідань Рут Парк «Дивакуватий Вомбат»). *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Перекладознавство та міжкультурна комунікація*, 4, 108–113.
168. Цапів, А. О. (2017b). Наративна модель «Merry-go-round» у казці Нормана Ліндсі «Чарівний пудинг». *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*, 30(2), 62–65.
169. Цапів, А. О. (2018a). Архетипні образи в англійських літературних казках (на матеріалі казки Джона Раскіна «Король Золотої ріки»). *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Перекладознавство та міжкультурна комунікація*, 3, 52–57.
170. Цапів, А. О. (2018b). Казка як жанр літератури для дітей: текст-типологічне дослідження. *Закарпатські філологічні студії*, 3(2), 58–63.
171. Цапів, А. О. (2018c). Наратив «догори дригом» у казці Кетрін Хеллер «Білосніжка: невідома історія». *«Львівський філологічний часопис»: збірник наукових праць*, 4, 142–147.
172. Цапів, А. О. (2018d). Міфопоетика австралійських літературних казок крізь призму їх наративної структури : лінгвокультурологічний аспект. *Science and Education a New Dimension: Philology*, 177, 69–72.
173. Цапів, А. О. (2018e). Перспективи та здобутки когнітивної наратології. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «IV*

Таврійські філологічні читання» (с. 94–97). Херсон: Видавничий дім «Гельветика».

174. Цапів, А. О. (2018f). Текстово-графічні наративні техніки у когнітивному вимірі. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика»*, 34(2), 201–205.
175. Цапів, А. О. (2019а). Амбівалентна адресатність художніх текстів для дітей: взаємодія наратора і фокалізатора. *Закарпатський філологічний часопис*, 10(1), 133–137.
176. Цапів, А. О. (2019b). Деякі аспекти дослідження художнього наративного тексту. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Дослідження різних напрямів розвитку філологічних наук в Україні та ЄС»* (с. 130–133). Бая-Маре, Румунія: Північний університетський центр у Бая-Маре.
177. Цапів, А. О. (2019c). Дзеркальна оповідь у казкових наративах via наративний прийом мізанабім (mise en abyme). *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філологічні науки*, 1(89), 129–134.
178. Цапів, А. О. (2019d). Методологія поетико-наратологічного аналізу казкових етнонаративів (на матеріалі австралійських художніх текстів для дітей). *Science and Education a New Dimension: Philology*, 210, 63–69.
179. Цапів, А. О. (2019e). Наративна допитливість дитини-читача. *Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції «Мови професійної комунікації: лінгвокультурний, когнітивно-дискурсивний, перекладознавчий та методичний аспекти»* (с. 74–76). Київ: КПІ ім. Ігоря Сикорського. Видавництво «Політехніка».
180. Цапів, А. О. (2019f). Наратор як оповідна інстанція у художніх текстах для дітей. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Мова та література у полікультурному просторі»* (с. 121–122). Львів: Наукова філологічна організація «ЛОГОС».

181. Цапів, А. О. (2019g). Поетика простоти у художніх текстах для дітей. *«Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації»*, 30(69) № 1, 106–110.
182. Цапів, А. О. (2019h). Стратегії нарації в художніх текстах для дітей. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика»*, 37, 53–58
183. Цапів, А. О. (2019i). Сучасні казкові кінонарративи під мікроскопом наратолога: критичний огляд та дискусії. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Германістика та міжкультурна комунікація»*, 2, 89–95.
184. Цапів, А. О. (2020). Ольфакційні персонажні образи у повісті Р. Дала «The Twits». *Міжкультурна комунікація в науковому і освітньому просторі: матеріали I-ої Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 53–56). Одеса: Українсько-німецький інститут Одеського національного політехнічного університету.
185. Чернец, Л. В. (Ред.). (1999). *Введение в литературоведение: Литературное произведение: Основные понятия и термины*. Москва: Высшая школа: Academia.
186. Шемуда, М. (2017). Особливості репрезентації емоційності в казці Л. Керрола «Аліса в Країні чудес». *Психолінгвістика*, 22(2), 127–137. doi: 10.5281/zenodo.1069554/
187. Шкловский, В. Б. (1983). *Избранное*. Москва: Худож. лит.
188. Шмид, В. (2003). *Нарратология*. Москва: Языки славянской культуры.
189. Шмид, В. (2014). Перспективы и границы когнитивной нарратологии. *Нарраториум: междисциплинарный журнал*, 1(7). Получено из <http://narratorium.rgggu.ru/article.html?id=2633109>
190. Шмид, В. (2017). Изображение сознания в художественной прозе. *Нарраториум: междисциплинарный журнал*, 1(10). Получено из <http://narratorium.rgggu.ru/article.html?id=2637242>

191. Эльконин, Д. (1999). *Психология игры*. Москва: Владос.
192. Эльконин, Д. (2007). *Детская психология* (4-е изд.). Москва: изд. центр «Академия».
193. Эриксон, Э. (1996). *Детство и общество*. Санкт-Петербург: Университетская книга.
194. Юнг, К.-Г. (1996). *Душа и миф. Шесть архетипов*. Киев: Государственная библиотека Украины для юношества.
195. Юнг, К.-Г. (2009). *Сознание и бессознательное*. Москва: Академический проект.
196. Якобсон, Р. (1987). *Работы по поэтике*. Москва: Прогресс.
197. Aarne, A. (1910). *Verzeichnis der Märchentypen mit Hilfe von Fachgenossen Ausgearbeitet*. Helsinki: Druckerei der Finnischen Litteraturgesellschaft.
198. Abbott, H. (2002). *The Cambridge introduction to narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.
199. Aesop (2017). *Aesop's Fables*. (W. Caxton, Trans.). CreateSpace Independent Publishing Platform.
200. Alber, J. (2016). *Unnatural narrative: Impossible worlds in fiction and drama*. Lincoln and London: University of Nebraska Press.
201. Alber, J., Nielsen, H. J., & Richardson, B. (2013) *A poetics of unnatural narrative*. Columbus: The Ohio State University Press.
202. Alber, J., & Fludernik, M. (2009). Mediacy and narrative mediation. In P. Hühn, J. Pier, W. Schmid, & J. Schönert (Eds.), *Handbook of Narratology* (pp. 174-190). Berlin and New York: Walter de Gruyter.
203. Alcott, L. M. (2010). *A Modern Cinderella or the little old shoe and other stories*. Kessinger Publishing.
204. Alston, A. (2008). *The family in English children's literature*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
205. Altes, L. (2014). *Ethos and narrative interpretation: the negotiation of values in fiction*. Lincoln and London: University of Nebraska Press.

206. Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adult*. New York: Cambridge University Press.
207. Arizpe, E., & Styles, M. (2016). *Children reading picturebooks: Interpreting visual texts* (2nd ed.). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
208. Bacchilega, C. (1997). *Postmodern fairy tales: gender and narrative strategies*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
209. Bal, M. (2017). *Narratology: Introduction to the theory of narrative*. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.
210. Baldry, A., & Thibault, P. (2006). *Multimodal transcription and text analysis: A multimedia toolkit and coursebook*. London: Equinox.
211. Barber, J. (2016). Digital storytelling: New opportunities for humanities scholarship and pedagogy. *Cogent arts & Humanities*, 3(1), 1–14. doi:10.1080/23311983.2016.1181037
212. Barrie, J. M. (1910). *Peter and Wendy*. New York: Charles Scribner's sons.
213. Barthes, R. (1977). *Image, music, text*. (S. Heath, Trans.). London: Fontana Press.
214. Bavin, E. (Ed.). (2009). *The Cambridge handbook of child language*. Cambridge University Press.
215. BBC (2015). *The 11 greatest children's books*. Retrieved from <https://www.bbc.com/culture/article/20150402-the-11-greatest-childrens-books>
216. Beaugrande, R.-A., & Dressler, W. (2002). *Introduction to text linguistics*. London, New York: Routledge.
217. Beauvais, C. (2015a). *The mighty child: Time and power in children's literature*. N. Christensen, E. Druker, B. Kümmerling-Meibauer, & M. Nikolajeva (Eds.), *Children's Literature, Culture, and Cognition* (Vol. 4). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

218. Beauvais, C. (2015b). What's in "the gap"? A glance down the central concept of picturebook theory. *Barnelitterært Forskningstidsskrift*, 6(1). Retrieved from <https://doi.org/10.3402/blft.v6.26969>
219. Bell, A. (2019). Possible worlds theory and contemporary narratology. In A. Bell, & M.-L. Ryan (Eds.), *Digital Fictionality: Possible Worlds Theory, Ontology, and Hyperlinks* (pp. 249-272). Lincoln & London: University of Nebraska Press.
220. Bellas, A. (2017). *Fairy tales on the teen screen. Rituals of girlhood*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
221. Berndt, R. & Berndt, C. (1977). *The world of the first Australians*. Singapore: Dainippon Tien Wah Printing (Pte) Ltd.
222. Bernheimer, K. (2009). Fairy tale is form, form is fairy tale. In D. Allison, S. Almond, R. Bass, S. Bell, A. Bender, K. Bernheimer ... J. Shepard, *The Writer's Notebook: Craft Essays from Tin House* (pp. 61-73). Tin House Books. Retrieved from <http://www.katebernheimer.com/images/Fairy%20Tale%20is%20Form.pdf>
223. Binmore, K. (2007). *Game theory. A very short introduction*. New York: Oxford University Press.
224. Blevins, W. (2016). *Cinderella and the Vampire Prince*. Red Chair Press.
225. Bloom, H. (Ed.). (2009). *The American dream*. Bloom's literary criticism.
226. Booth, W. (1983). *The Rhetoric of fiction*. (2nd ed.). Chicago and London: The University of Chicago Press.
227. Bottigheimer, R. B. (1992). Fairy tale and children's literature: a feminist perspective. *Teaching children's literature* (pp. 101–108). New York: NLA. Retrieved from https://www.academia.edu/11023632/Fairy_Tales_and_Childrens_Literature_A_Feminists_Perspective
228. Bottigheimer, R. B. (2009). *Fairy tales: A new history*. New York: State University of New York Press.

229. Bowcher, W. L. (Ed). (2012). *Multimodal texts from around the world: Cultural and linguistic insights*. Palgrave Macmillan.
230. Bradford, C. (1995). Exporting Australia: national identity and Australian picture books. *Children's literature association Quarterly*, 20 (3). 111–115.
231. Bradford, C. (1997). *Representing indigeneity: aborigines and Australian children's literature then and now*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/277804314_Representing_Indigeneity_Aborigines_and_Australian_Children's_Literature_Then_and_Now
232. Bradford, C. (2007). *Unsettling narratives: postcolonial reading of children's literature*. Wilfrid Laurier University Press.
233. Bradford, C. (2009). Australian children's literature. In P. Pierce (Ed.), *The Cambridge History of Australian literature* (pp. 282-302). Melbourne: Cambridge University Press.
234. Bramlett, F., Cook, R. T., & Meskin, A. (Eds.). (2017). *The Routledge companion to comics*. New York: Taylor & Francis Group.
235. Bremond, C. (1973). *Logique du récit*. Paris: Seuil.
236. Bruhn, J. (2016). *The intermediality of narrative literature*. London: Palgrave Macmillan.
237. Burkert, W. (1982). *Structure and history in Greek mythology and ritual*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
238. Cadden, M. (2005). *Ursula K. Le Guin Beyond genre: Fiction for children and adults*. London. New York: Routledge.
239. Camerer, C. (2003). *Behavioral game theory: Experiments in strategic interaction*. New York: Russel Sage Foundation.
240. Chatman, S. (1980). *Story and discourse: Narrative structure in fiction and film*. Ithaca and London: Cornell University Press.
241. Childs, P., & Fowler, R. (Eds.). (2006). *The Routledge dictionary of literary terms*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
242. Chrzanowska-Kluczewska, E. (2004). *Language games: Pro and against*. [Kraków](#): Universitas.

243. Chrzanowska-Kluczevska, E. (2013). *Much more than metaphor. Master tropes of artistic language and imagination*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.
244. Clancy, L. (2004). *Culture and customs of Australia*. Westport, Connecticut, London: Greenwood Press.
245. Cohn, D. (1978). *Transparent Minds: Narrative Modes for Presenting Consciousness in Fiction*. Princeton: Princeton University Press.
246. Cohn, N. (2013). *The visual language of comics: Introduction to the structure and cognition of sequential images*. London, New Delhi, New York, Sydney: Bloomsbury.
247. Comenius, J. A. (1810). *Visible world, or, A nomenclature, and pictures of all the chief things that are in the world, and of men's employments therein*. (C. Hoole, Trans.). New York: T. & J. Swords. Retrieved from <https://archive.org/details/OrbisSensualiumPictusedicion1810/page/n21/mode/2up>
248. Cowan, J. (1992). *Mysteries of the Dreamtime* (revised ed.). New York: Prism Unity.
249. Culler, J. (1975). *Structuralist poetics: Structuralism, linguistics, and the study of literature*. Ithaca: Cornell UP.
250. Currie, M. (1998). *Postmodern narrative theory*. New York: Macmillan Press Ltd.
251. Dällenbach, L. (1989). *The Mirror in the Text*. (J., Whitely, & E. Hughes, Trans.). Chicago: University of Chicago Press.
252. Danesi, M. (2009). *Dictionary of media and communication*. London, England, Armonk, New York: M. E. Sharpe.
253. Davies, D. (2011). *Child development: A Practitioner's guide* (3rd ed.). New York, London: The Guilford Press.
254. Dawson, J. (2009). *Australian Aborigines: The Languages and Customs of Several Tribes of Aborigines in the Western District of Victoria, Australia*.

- Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, São Paulo, Delhi, Dubai, Tokyo: Cambridge University Press.
255. de Jong, I. J. F. (2011). The Shield of Achilles: From metalepsis to mise en abyme. *Ramus*, 40(1), 1–14.
256. Doloughan, F. J. (2010). New perspectives on narrative and multimodality. In R. Page (Ed.), *Multimodal storytelling: Performance and inscription in the narration of art history* (pp. 14–30). New York, London: Routledge Taylor & Francis Group.
257. Doloughan, F. J. (2011). *Contemporary narrative. Textual production, multimodality and multiliteracies*. London: Continuum International Publishing Group.
258. Doonan, J. (1996). The Modern picture book. In P. Hunt, & S. Ray (Eds.), *International Companion Encyclopedia of Children's literature* (pp. 228–238). London and New York: Routledge.
259. Dorfman, A. & Mattelart, A. (2018). *How to read Donald Duck. Imperialist ideology in the Disney comic*. (D. Kunze, Trans.). Pluto Press.
260. Doughty, T., & Thompson, D. (Eds.). (2011). *Knowing their place? Identity and space in children's literature*. Cambridge Scholars Publishing.
261. Druker, E., & Kümmerling-Meibauer, B. (Eds.). (2015). *Children's literature and the Avant-Garde*. N. Christensen, E. Druker, B. Kümmerling-Meibauer, & M. Nikolajeva (Eds.), *Children's Literature, Culture, and Cognition* (Vol. 5). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
262. Duncan, R., Taylor, M., & Stoddard, D. (2016). *Creating comics as journalism, memoir and nonfiction*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
263. Dundes, A. (1965). *The study of folklore*. New Jersey: Prentice-Hall.
264. Dunne, M. (2007). *Calvinist humor an American literature*. Baton Rouge: Louisiana State University.
265. Dworkin, A. (1974). *Woman Hating*. New York: A Plume Book.
266. Eco, U. (1979). *The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts*. Bloomington and London: Indiana University Press.

267. Eisner, W. (1985). *Comics and sequential art*. Florida: Poorhouse press.
268. Eisfeld, C. (2012). *How fairy tales live happily ever after: (Analyzing) The art of adapting fairy tales*. Hamburg: Anchor Academic Publishing.
269. Elleström, L. (Ed.). (2010). *Media borders, multimodality and intermediality*. New York: Palgrave Macmillan.
270. Elleström, L. (2019). *Transmedial narration. Narratives and stories indifferent media*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
271. Emmott, C. (1997). *Narrative comprehension: a discourse perspective*. New York: Oxford University Press.
272. Ermida, I. (2008). *The language of comic narratives: Humor construction in short stories*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
273. Ewert, J. (2004). 'Art Spiegelman's Maus and the Graphic Narrative'. In M.-L. Ryan (ed), *Narrative across Media: The Languages of Storytelling* (178-193). Lincoln and London: University of Nebraska Press.
274. *Fairytalez.com*. (2020). Retrieved from <https://fairytalez.com/fairy-tales/>
275. Fina, de A. & Georgakopoulou, A. (Eds.). (2015). *The handbook of narrative analysis*. UK: Wiley Blackwell.
276. Flood, J. (2006). *The original Australians. Story of the Aboriginal people*. New South Wales: Allen&Unwin.
277. Floyd, R. K. (2017). Fairies in the bush: The emergence of a national identity in Australian fairy tales. N. Sulway, R.-A. Do Rozario, & B. Calderone (Eds.), *Text. Special issue 43, Into the bush: Australian fairy tales*. Retrieved from <http://www.textjournal.com.au/speciss/issue43/Floyd.pdf>
278. Fludernik, M. (2002). *An introduction to narratology*. London and New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
279. Fludernik, M. (2005). *Towards a 'natural' narratology*. London and New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
280. Forceville, Ch. & Urios-Aparisi, E. (Eds.). (2009). *Multimodal metaphor*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

281. Foster, J., Finnis, E., & Maureen, N. (2005). *Bush, city, cyberspace: The development of Australian children's literature into the 21st century*. Wagga Wagga, New South Wales: Charles Sturt University, Centre for Information studies.
282. Franz, M.-L. von. (1997). *Archetypal patterns in fairy tales. Studies in Jungian psychology by Jungian analysts* (Vol. 76). Toronto: Inner City Books.
283. Freeman, M. (2002). Cognitive mapping in literary analysis. *Style*, 36(3). 466–483.
284. Funbrain. (2020). *Diary of a Wimpy Kid*. Retrieved from <https://www.funbrain.com/books/diary-of-a-wimpy-kid/page/1>
285. Garmendia, J. (2018). *Irony*. New York: Cambridge University Press.
286. Garrod, S. (2002). The challenge of dialogue for theories of language processing. In G. T. M. Altman (Ed.), *Psycholinguistics: Critical concepts in psychology* (Vol. 3) (pp. 464–488). London, New York: Routledge.
287. Gates, P. S., Steffel, S. B., & Molson, F. J. (2003). *Fantasy literature for children and young adults*. Lanham, Maryland, and Oxford: The Scarecrow press Inc.
288. Gavins, J. (2007). *Text world theory. An introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
289. Genette, G. (1980). *Narrative discourse: an essay in method*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
290. Ghute, H., & DeKoven, M. (2006). Introduction: Graphic narrative. *Modern Fiction Studies*, 52(4), 767–782.
291. Gibbons, A. (2010). New perspectives on narrative and multimodality. In R. Page (Ed.), *"I contain multitudes"*. *Narrative multimodality the book that bleeds* (pp. 99–114). New York, London: Routledge Taylor & Francis Group.
292. Gibbons, A. (2012). Routledge Companion to Experimental Literature. In J. Bray, A. Gibbons, & B. McHale (Eds.), *Multimodal literature and experimentation* (pp. 420–434). London, New York: Routledge Taylor & Francis Group.

293. Gibbons, A. (2016). Multimodality, cognitive poetics, and genre: Reading Grady Hendrix's novel 'Horrorstör'. *Multimodal Communication*, 5(1), 15–29.
294. Gibbs, R.W. & Colston, H.L. (Eds.). (2007). *Irony in language and thought*. New York & London: Taylor & Francis Group. Lawrence Erlbaum Associates.
295. Glazer, J., & Gurney, W. (1979). *Introduction to children's literature*. New York: McGraw-Hill.
296. Glebas, F. (2009). *Directing the story: Professional storytelling and storyboarding techniques for live action and animation*. New York: Focal Press.
297. Goldie, T. (1989). *Fear and Temptation. The image of the Indigene in Canadian, Australian, and New Zealand literatures*. Kingston, Montreal, London: McGill-Queen's University Press.
298. Gomel, E. (2017). *Narrative space and time: Representing impossible topologies in literature*. New York and London: Routledge.
299. Goodwin, K. & Lawsonthe, A. (Eds.). (1990). *Macmillan anthology of Australian literature*. Melbourne: the Macmillan company of Australia PTY Ltd.
300. Goodwin, K. (1988). *A history of Australian literature*. London: Macmillan Education.
301. Gray, R. (2011). *A brief history of American literature*. UK: Wiley-Blackwell.
302. Grenby, M. (2008). *Children's literature*. Edinburgh: Edinburgh University press.
303. Grethlein, J., & Rengakos, A. (Eds.). (2009). *Narratology and interpretation: The content of narrative form in ancient literature*. Berlin and New York: Walter de Gruyter.
304. Grimm, J., & Grimm W. (2014). *The Original Folk and Fairy Tales of the Brothers Grimm: The Complete First Edition*. (J. Zipes, Trans., & Ed.) Princeton: Princeton University Press.
305. Guest, C. (2016). *Becoming feminist: Narratives and memories*. London: Macmillan Palgrave.

306. Gurillo, L. R. & Ortega, M. A. (Eds.). (2013). *Irony and humor: from pragmatics to discourse*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
307. Haase, D. (Ed.). (2008). *The Greenwood encyclopedia of folktales and fairy tales*. Westport, Connecticut and London: Greenwood Press.
308. Hahn, D. (2017). *The Oxford companion to children's literature*. New York: Oxford University Press.
309. Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 3–4, 163–168.
310. Hallet, W. (2014). The rise of the multimodal novel: Generic change and its narratological implications. In M.-L. Ryan, & J.-N. Thon (Eds.), *Storyworlds across media: Towards a media-conscious narratology* (pp. 151–173). Lincoln and London: University of Nebraska Press.
311. Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London and New York: Longman.
312. Halliday, M. A. K. (1994/2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4th ed.). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
313. Hansen, H. (2006). The ethnonarratives approach. *Human Relations*, 59(8), 1049-1075.
314. Hanson, B. (2011). *Peter Pan on stage and screen 1904–2010* (2nd ed.). Jefferson, North Carolina, and London: McFarland & Company, Inc., Publishers.
315. Hardwick, Ch. (1977). *Semiotic and significs. The Correspondence between Charles S. Peirce and Victoria Lady Welby*. Bloomington and London: Indiana University press.
316. Heitkemper-Yates, M. (2018). *Toward a narratology of the graphic: Exploring the narrativity of the contemporary graphic novel*. Retrieved from: https://www.academia.edu/13522115/Toward_a_narratology_of_the_graphic_Exploring_the_narrativity_of_the_contemporary_graphic_novel

317. Heller, C. (1995). *Snow White: The untold story*. New York: Carol Publishing group.
318. Herman, D. (Ed.). (1999). *Narratologies: New perspectives on narrative analysis*. Columbus: Ohio State University Press.
319. Herman, L., & Vervaeck, B. (2001). *Handbook of narrative analysis*. Lincoln and London: University of Nebraska Press.
320. Herman, D. (Ed.). (2007a). *The Cambridge companion to narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.
321. Herman, D. (2007b). *Storytelling and the Sciences of Mind: Cognitive Narratology, Discursive Psychology, and Narratives in Face-to-Face Interaction*. Retrieved from <https://muse.jhu.edu/article/224735>
322. Herman, D. (2009a). *Basic elements of narrative*. UK: Wiley-Blackwell A John Wiley & Sons, Ltd., Publication.
323. Herman, D. (2009b). Cognitive narratology. In Hühn, P., Pier, J., Schmid, W. & Schönert, J. (Eds.). *Handbook of narratology* (pp. 30–43). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
324. Herman, D. (2010). Word-image/utterance-gesture: Case studies in multimodal storytelling. In R. Page (Ed.), *New perspectives on narrative and multimodality* (pp. 78–98). New York, London: Routledge Taylor & Francis Group.
325. Herman, D., Jahn, M., & Ryan, M.-L. (Eds.). (2010). *Routledge encyclopedia of narrative theory*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
326. Hischak, T. (2016). *Musicals in films: A guide to the genre*. London: Greenwood.
327. Hockett, Ch. F. (1954). Two models of grammatical description. *Word*, 10(2–3), 210-234. doi: 10.1080/00437956.1954.11659524
328. Hodge, R. & Kress, G. (1995). *Social semiotics*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
329. Hookway, Ch. (2010). *Peirce*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.

330. Horning, K. (2010). *From cover to cover: Evaluating and reviewing children's books*. New York: Collins.
331. Horstkotte, S. & Pedri, N. (2011). Focalization in graphic narrative. *Narrative*, 19 (3). 330–357.
332. Howard, J. (2008). *Quests: design, theory and history in games and narratives*. Wellesley, Massachusetts: AK Peters.
333. Hühn, P., Pier, J., Schmid, W., & Schönert, J. (Eds.). (2009). *Handbook of narratology*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
334. Hunt, P., & Ray, S. (Eds.). (1996). *International companion encyclopedia of children's literature*. London and New York: Routledge.
335. Hunt, P. (Ed.). (2005). *Understanding children's literature* (2nd ed.). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
336. Iser, W. (1974). *The implied reader: Patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore: John Hopkins University Press.
337. Ivashkevych, E. E. (2016). Psycholinguistic aspects of narrative discourse. *Psycholinguistics*, 20(1), 87–97.
338. James, K. (2009). *Death, gender and sexuality in contemporary adolescent literature*. New York and London: Routledge Taylor & Francis Group.
339. Jaques, J. (2015). *Children's literature and the posthuman: animal, environment, cyborg*. New York and London: Routledge Taylor & Francis Group.
340. Keeling, K., & Pollard, S. (Eds.). (2009). *Critical approaches to food in children's literature*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
341. Keen, S. (2003). *Narrative form*. New York: Palgrave Macmillan.
342. Keene, M. (2015). *Science in Wonderland: The scientific fairy tales of Victorian period*. Oxford: Oxford University Press.
343. Kim, J. N. & Hassinger-Das, B. (Eds.). (2019). *Reading in the Digital Age: Young Children's Experiences with E-books*. Charm, Switzerland: Springer.

344. Knapp, M. & Knapp, H. (1976). *One potato, two potato: the secret education of American children*. New York: Norton.
345. Kolegaeva, I.M. (2016). Semiotic and communicative status of pictorial and verbal text (transformation, translation, coexistence). *Записки з романо-германської філології*, Вип 2 (37), 120–126.
346. Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
347. Kress, G. (2000). Multimodality: Challenges to thinking about language. *TESOL Quarterly*, 34(2), 337–340.
348. Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. New York, London: Routledge Taylor & Francis Group.
349. Kress, G. (2012). Multimodal discourse analysis. In J. P. Gee, & M. Handford (Eds.), *The Routledge handbook of discourse analysis*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
350. Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
351. Kukkonen, K. (2013a). *Contemporary comics storytelling*. Lincoln and London: University of Nebraska Press.
352. Kukkonen, K. (2013b). *Studying comics and graphic novels*. Oxford, UK: Wiley Blackwell
353. Lakoff, G. (1977). Linguistic Gestalts. *Papers from the Thirteenth Regional Meeting, Chicago Linguistic Society, April 14–16, 1977* (pp. 236–287). Chicago: Chicago Linguistic Society.
354. Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: the University of Chicago Press.
355. Lakoff, R. (1975). *Language and women's place*. New York: Harper and Row.
356. Lakoff, R. (1998). Language and women's place. In D. Cameron (Ed.), *The feminist critique of language: A reader* (pp. 242–252). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
357. Lanser, S. (1986). Toward a feminist narratology. *Style*, 20(3), 341–363.

358. Lanser, S. (2013). Gender and Narrative. In P. Hühn et al. (Eds.), *The living handbook of narratology*. Hamburg: Hamburg University Press. Retrieved from <https://www.lhn.uni-hamburg.de/node/86.html>
359. Lauter, P. (Ed.). (2010). *A companion to American literature and culture*. UK: Wiley-Blackwell.
360. Leng, K. (2018). *Sexual politics and feminist science*. Ithaca and London: Cornell University Press and Cornell University Library.
361. Lesnik-Oberstein, K. (1996). Defining children's literature and childhood. In P. Hunt, & S. Ray (Eds.), *International companion encyclopedia of children's literature* (pp. 16–29). London and New York: Routledge.
362. Levi-Strauss, C. (1963). *Structural anthropology*. New York: Basic books, Inc.
363. Levy, L. (2016). *To Pixar and beyond: my unlikely journey with Steve Jobs to make entertainment history*. Boston, New York: Houghton Mifflin Harcourt.
364. Lewis, A. D. (2010). The shape of comic book reading. *Studies in comics, 1*, 71–81. doi: 10.1386/stic.1.1.71/1
365. Lundin, A. (2004). *Constructing the canon of children's literature*. New York and London: Routledge.
366. Lurie, A. (1990). *Don't tell the grown-ups: Subversive children's literature*. Boston, Toronto, London: Little, Brown and Company.
367. Lynch-Brown, C., & Tomlinson, C. (1999). *Essentials of children's literature* (3rd ed.). Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: Allyn and Bacon.
368. Mackey, M. (2011). *Narrative pleasures in young adult novels, films, and video games*. Houndmills, Basingstoke and New York: Palgrave MacMillan.
369. *Macmillan essential dictionary*. (2003). Oxford: Bloomsbury Publishing Plc.
370. Madsen, D. (Ed.). (2016). *The Routledge Companion to Native American Literature*. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group.
371. Magnussen, A. (2000). The Semiotics of C. S. Peirce as a Theoretical Framework for the Understanding of Comics. In A. Magnussen and H.-C. Christiansen (Eds.), *Comics and Culture: Analytical and Theoretical*

- Approaches to Comics* (pp. 193–207). Copenhagen: Museum Tusulanum Press.
372. Margolin, U. (2009). Narrator. In P. Hühn, J. Pier, W. Schmid, & J. Schönert (Eds.), *Handbook of Narratology* (pp. 351–365). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
373. Mather, M. (1950). *Animal stories for children and the use of animal characters in children's literature*. (PhD's thesis). Boston University graduate school, Boston.
374. Maybin J., & Watson, N. J. (Eds.). (2009) *Children's literature: Approaches and territories*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.
375. McCloud, S. (1993). *Understanding comics: The Invisible art*. New York: Harper Perennial.
376. McCloud, S. (2006). *Making comics: Storytelling secrets of comics, manga and graphic novels*. New York: HarperTrade.
377. McKay, H. (Ed.). (2001). *Gadi Mirrabooka: Australian aboriginal tales from the Dreaming*. Walsh, M. & Yallop: Libraries Unlimited. A Division of Greenwood Publishing Group, Inc.
378. Miller, C. H. (2004). *Digital storytelling: a creator's guide to interactive entertainment*. Amsterdam, Boston, Heidelberg, London, New York, Oxford Paris, San Diego, San Francisco, Singapore, Sydney, Tokyo: Focal Press. Elsevier.
379. Miller, N. K. (1986). Changing the subject: Authorship, writing, and the reader. In T. de Lauretis (Ed.), *Feminist Studies / Critical Studies* (pp. 102–120). London: Macmillan.
380. Miller, N. K. (1988). *Subject to change: Reading feminist writing*. New York: Columbia University Press.
381. Milne, S. (2008). *Fiction, children's voices and the moral imagination*. (PhD's thesis). University of Nottingham, Nottingham.
382. Miodrag, H. (2013). *Comics and language: Reimagining critical discourse on the form*. Jackson: University Press of Mississippi.

383. Mitchell, W. J. T. (1985). *Iconology: Image, text, ideology*. Chicago: University of Chicago Press.
384. Morrison, J. (2003). *The great Hispanic heritage: Frida Kalo*. Philadelphia: Chelsea House publishers.
385. Müller, G. (1948). Erzählte Zeit und Erzählzeit. In P. Kluckhohn, & H. Schneider, *Festschrift für Paul Kluckhohn und Hermann Schneider*. (S. 195–212). Tübingen: Mohr.
386. Nevins, J., Willingham, B., & Buckingham, M. (2013). *Fables: Encyclopedia*. New York: DC Comics.
387. Nikolajeva, M. (1995). *Aspects and issues in the history of children's literature*. Westport, Connecticut, London: Greenwood Press.
388. Nikolajeva, M. (2003). *The Rhetoric of character in children's literature*. Lanham, Maryland, and Oxford: The Scarecrow Press, Inc.
389. Nikolajeva, M. (2014). *Reading for Learning: Cognitive approaches to children's literature*. In N. Christensen, E. Druker, B. Kümmerling-Meibauer, & M. Nikolajeva (Eds.), *Children's Literature, Culture, and Cognition* (Vol. 3). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
390. Nikolajeva, M. (2016). *Children's literature comes of age: Toward a new aesthetic*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
391. Nikolajeva, M., & Scott C. (2000). The dynamics of picturebook communication. *Children's literature in education*, 31(4), 225–239.
392. Nodelman, P. (1996). Illustration and picture books. In P. Hunt, & S. Ray (Eds.), *International Companion Encyclopedia of Children's literature* (pp. 110–121). London and New York: Routledge.
393. Nodelman, P. (2005). Decoding the images: How picture books work. In P. Hunt (Ed.), *Understanding Children's literature* (pp. 128–139). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
394. Nodelman, P. (2008). *The hidden adult: Defining children's literature*. Baltimore: John Hopkins University Press.

395. Nodelman, P. (2016). The hidden child in the hidden adult. *Jeunesse: Young People, Texts, Cultures*, 8(1).
396. Nodelman, P. (2017). *Alternative narratives in fiction for young readers: Twice upon a time*. Palgrave MacMillan.
397. Nørgaard, N. (2010). New perspectives on narrative and multimodality. In R. Page (Ed.), *Multimodality and the literary text: Making sense of Safran Foer's 'Extremely loud and incredibly close'* (pp. 115–126). New York, London: Routledge Taylor & Francis Group.
398. Nørgaard, N. (2018). *Multimodal stylistics of the novel: more than words*. New York and London: Routledge Taylor & Francis Group.
399. Nünning, V. (2015). *Unreliable narration and trustworthiness: intermedial and interdisciplinary perspective*. Berlin, München, Boston: De Gruyter.
400. O'Halloran, K. (Ed.). (2004). *Multimodal discourse analysis*. London, New York: Continuum.
401. O'Sullivan, E. (2005). *Comparative children's literature* (A. Bell, Trans.). London and New York: Routledge Taylor and Francis.
402. Ogata, T., & Akimoto, T. (Eds.). (2016). *Computational and cognitive approaches to narratology*. The USA: IGI Global.
403. Opie, I., & Opie, P. (1959). *The lore and language of schoolchildren*. Oxford, England: Clarendon Press.
404. Opie, I., & Opie, P. (1969). *Children's games in street and playground*. Oxford: Clarendon Press.
405. Page, R. (Ed.). (2010). *New perspectives on narrative and multimodality*. New York, London: Routledge Taylor & Francis Group.
406. Page, R., & Thomas, B. (2011). *New narratives: stories and storytelling in the digital age*. Lincoln, London: University of Nebraska Press.
407. Painter, C., Martin, J., & Unsworth, L. (2012). *Reading visual narratives: Image analysis in children's picturebooks*. UK: Equinox Publishing Ltd.
408. Palmer, A. (2004) *Fictional Minds*. Lincoln and London: University of Nebraska Press.

409. Partridge, E. (1996). *Origins: A short etymological dictionary of modern English*. London / New York: Routledge Taylor & Francis Group.
410. Petersen, R. (2011). *Comics, manga, and graphic novels: A history of graphic narratives*. Santa Barbara, California, Denver, Colorado, Oxford, England: Praeger.
411. Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. (H. Weaver, Trans.). New York: Basic Books.
412. Piaget, J. (1998). *The language and thought of the child*. (M. and R. Gabain, Trans.). (3rd ed.). London and New York: Routledge.
413. Piaget, J. (1999). *Play, dream and imitation in childhood*. (C. Gattegno, & F. Hodgson, Trans.). London: Routledge.
414. Pichon, L. (2020). *Tom Gates world*. Retrieved from: <http://www8.scholastic.co.uk/tomgatesworld/>
415. Pinar, M. J., & Guijarro, J. A. (2016). Irony and humor in Princess Smartypants. *Brno studies in English*, 42(1), 93–111.
416. Prince, G. (1982). *Narratology: the form and functioning of narrative*. Berlin, New York, Amsterdam: Mouton de Gruyter.
417. Prince, G. (2003). *Dictionary of narratology*. Lincoln and London: University of Nebraska Press.
418. Plett, H. (Ed.). (1991). *Intertextuality*. Berlin: Walter de Gruyter.
419. Puckett, K. (2016). *Narrative theory: a critical introduction*. California: Cambridge University Press.
420. Rebel Girls. (2017). *If You Have a Daughter, You Need to See It*. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=Z1Jbd4-fPOE>
421. Reynolds, K. (2011). *Children's literature: A very short introduction*. New York: Oxford University Press Inc.
422. Richardson, B. (Ed.). (2008). *Narrative Beginnings: theories and practices*. Lincoln and London: University of Nebraska press.
423. Rimmon-Kenan, Sh. (1983/2002). *Narrative fiction: contemporary poetics*. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group.

424. Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company.
425. Rolls, M., & Johnson, M. (2011). *Historical dictionary of Australian aborigines*. Lanham, Toronto, Plymouth, UK: The Scarecrow Press, Inc.
426. Rosch, E. (1975). Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104(3), 192–233. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.104.3.192>
427. Rosch, E. (1983). Classification of real-world objects: Origins and representations in cognition. In P. N. Johnson-Laird, & P. C. Wason (Eds.), *Thinking: Readings in Cognitive Science* (pp. 212–222). Cambridge, London, New York: Cambridge University Press.
428. Rozario, R.-A. do, Sulway, N. & Calderone, B. (2017). *Introduction: The state of play in Australian fairy tale: Where to now?* Retrieved from https://www.academia.edu/36095228/The_State_of_Play_in_Australian_Fairy_Tale_Where_to_Now
429. Rundell, M. (2012). *Macmillan English dictionary for advanced learners* (2nd ed.). London and New York: MacMillan / A.& C. Black.
430. Ryan, M.-L. (1991). *Possible Worlds, Artificial Intelligence and Narrative Theory*. Bloomington: Indiana University Press.
431. Ryan, M.-L. (1992). Possible worlds in recent literary theory. *Style*, 26(4), 528–553.
432. Ryan, M.-L. (2001). *Narrative a virtual reality: Immersion and interactivity in literature and electronic media*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
433. Ryan, M.-L. (2007). Toward a definition of narrative. In D. Hermad (Ed.), *The Cambridge companion to narrative* (pp. 22–35). New York: Cambridge University Press.
434. Ryan, M.-L. (2009). From narrative games to playable stories: toward a poetic of interactive narrative. *Storyworlds*, 1. 42–59.

435. Ryan, M.-L. (2016). Transmedia narratology and transmedia storytelling. *Artnodes: e-journal on art, science and technology*, 18. doi: 10.7238/a.v0i18.3049. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/312259787_Transmedia_narratology_and_transmedia_storytelling
436. Ryan, M.-L., & Thon, J.-N. (Eds.). (2014). *Storyworlds across media: Toward a media-conscious narratology*. Lincoln and London: University of Nebraska Press.
437. Salisbury, M., & Styles, M. (2012). *Children's picturebooks: The art of visual storytelling*. London: Laurence King Publishing Ltd.
438. Scott, J. (2013). *Creative writing and stylistics: Creative and critical approaches*. London: Palgrave Macmillan.
439. Screenrant. (2017). Retrieved from <https://screenrant.com/best-updated-classic-fairy-tale-movies-better-original/>
440. Screenrant. (2020). *5 Best Peter Pan Reinterpretations (& 5 That Miss The Mark), According To Rotten Tomatoes*. Retrieved from <https://screenrant.com/peter-pan-movies-shows-remakes-interpretations-best-worst-rotten-tomatoes/>
441. Sell, R. (Ed.). (2002). *Children's literature as communication: The ChiLPA project*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
442. Semino, E. (2009). Text worlds. In G. Borne, & J. Vandaele (Eds.), *Cognitive poetics: Goals, Gains and Gaps* (pp. 33–73). Berlin. New York: Mouton de Gruyter.
443. Shavit, Z. (1986). *Poetics of children's literature*. Athens and London: The University of Georgia Press.
444. Simons, J. (2007, August). Narrative, games, and theory. *The International journal of computer game research*, 7(1). Retrieved from <http://gamestudies.org/0701/articles/simons>
445. Sipe, L. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's literature in education*, 29(2), 97–108.

446. Sipe, L., & Pantaleo, S. (Eds.). (2008). *Postmodern picturebooks: Play, parody and self-referentiality*. London and New York: Routledge.
447. Skolnik, E. (2014). *Video game storytelling. What every developer needs to know about narrative techniques*. Berkeley: Watson-Guptill Publications.
448. Smolderen, Th. (2014). *The origins of comics: from William Hogarth to Winson McCay*. Jackson: University press of Mississippi.
449. Snow, M. (2016). *Into the abyss: A study of the mise en abym*. (PhD's thesis). London Metropolitan University, London.
450. Soanes, C., & Spooner, A. (Eds.). (2001). *Oxford paperback dictionary & Thesaurus*. New York: Oxford University Press.
451. Sobrino, P. P. (2017). *Multimodal metaphor and metonymy in advertising*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
452. Spiegelman, A., & Mouly, F. (Eds.). (2000). *Little lit: folklore and fairy tale funnies*. New York: Harper Collins.
453. Srinivasan, P. (2014). *Early childhood in postcolonial Australia: children's contested identities*. New York: Palgrave Macmillan.
454. Stanzel, F. (1971). *Narrative situations in the novel: Tom Jones, Moby-Dick, The Ambassadors, Ulysses*. Bloomington & London: Indiana university Press.
455. Stein, D., & Thon, J.-N. (Eds.). (2013). *From comic strips to graphic novels*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
456. Stephens, J. (2008). Australian and Aotearoan/New Zealand Tales. In D. Haase (Ed.), *The Greenwood encyclopedia of folktales and fairy tales* (pp. 82–86). Westport, Connecticut and London: Greenwood Press.
457. Sternberg, M. (1992). Telling in Time (II). Chronology, Teleology, Narrativity. *Poetics Today*, 13, 463–541.
458. Sutton-Smith, B. (1970). Psychology of childlore: the triviality barrier. *Western folklore*, 29, 1–8.
459. Talairach-Vielmas, L. (2007). *Moulding the female body in Victorian fairy tales and sensation novels*. Great Britain: MPG Books Ltd, Bodmin, Cornwall.

460. Tannen, D. (1990). *You just don't understand: Women and men in conversation*. New York: William Morrow.
461. Tatar, M. (Ed.). (1999). *The Classic Fairy Tales*. New York, London: W. W. Norton & Company, Inc.
462. Thacker, D., & Webb, J. (2002). *Introducing children's literature: From romanticism to postmodernism*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
463. *The White ravens*. Retrieved from <https://www.ijb.de/en/reference-library/white-ravens-online.html>
464. Theodor-Reik, M. (1988). Men and women speak different languages. *Psychoanalysis*, 2(4), 27–41.
465. Todorov, T. (1939/1997). *Introduction to poetics* (6th ed.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
466. Todorov, T. (1939/2006). *As estruturas narrativas*. São Paulo: Perspectiva.
467. Todres, J., & Higinbotham, S. (2016). *Human rights in children's literature: Imagination and the narrative of law*. New York: Oxford University Press.
468. Toolan, M. (2001). *Narrative: a critical linguistic introduction* (2nd ed.). London: Routledge.
469. Toolan, M. (2009). *Narrative progression in the short story: a corpus linguistic approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
470. Toolan, M. (2010). New perspectives on narrative and multimodality. In R. Page (Ed.), *Multimodal electronic narratives and literary form* (pp. 127–141). New York, London: Routledge Taylor & Francis Group.
471. Toolan, M. (2016). *Making sense of narrative text: Situation, repetition, and picturing in the reading of short stories*. New York: Routledge.
472. Townsend, Sue. (1982). *The secret diary of Adrian Mole, aged 13^{3/4}*. London: Methuen.
473. Travers, B. E., & Travers, J. F. (2007). *Children's literature: A developmental perspective*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons Inc.

474. Trim, M. (2004). *Growing and knowing: A selection guide for children's literature*. München: K. G. Saur.
475. Tsapiv, A. O. (2016a). Conceptual space of the FAIRY in J.M. Barrie's fairy tales (case study of the fairy tales "Peter Pan in Kensington Gardens", "Peter Pan and Wendy"). In *Book of abstracts: PALA – 2016 In/Authenticity styles: language, discourse and contexts* (p. 158). Cagliari: University of Cagliari, Department of philology, literature and linguistics, Faculty of humanities.
476. Tsapiv, A. O. (2016b). The folk image of the fairy in Irish poetry. *Science and Education a New Dimension: Philology*, 78, 77–79.
477. Tsapiv, A.O. (2016c). Compositional meaning structure via metaphoric schemas (case study of English fairy tales). *Наукові записки. Серія "Філологічні науки" (мовознавство)*, 145, 506–509.
478. Tsapiv, A. O. (2017). Fairy tales of Victorian period: a narrative aspect (case study of John Ruskin's fairy tale "The king of the Golden river"). *Наукові записки. Серія "Філологічні науки" (мовознавство)*, 154, 182–186.
479. Tsapiv, A. O. (2018a). Literary texts for children: poetics of narrative. In *Book of abstracts. IALS 2018 (International Association of Literary Semantics) 2018 Symposium: Text Image Music: Crossing the Borders Conference* (pp. 55–56). Krakow, Poland: Institute of English Studies, The Jagiellonian University.
480. Tsapiv, A. O. (2018b). Models of narration in literary texts for children (case study of Norman Lindsay's fairy tale "The Magic Pudding"). *Когніція. Комунікація. Дискурс*, 16, 72–78. Retrieved from <https://periodicals.karazin.ua/cognitiondiscourse/article/view/11274>
481. Tsapiv, A. O. (2018c). Narrative organization of literary texts for children: communicative and pragmatic aspects. *Second International conference on pragmatics and philosophy* (p. 61). Lisbon, Portugal: Universidade Nova de Lisboa.
482. Tsapiv, A. O. (2018d). Poetics of narrative in Australian short stories for children. *Матеріали Всеукраїнської наукової конференції «Поетика художнього тексту»* (с. 101–103). Херсон: ХДУ.

483. Tsapiv, A. O. (2019a). Fairy text worlds in a narrative perspective. In *Book of abstracts.Wor(l)ds. The 8th Conference of the International Association of Literary Semantics (IALS 2019)* (pp. 32–33). Reykjavík: University of Iceland.
484. Tsapiv, A. O. (2019b). Narrative game construing of English fairy narratives. In A. Wrobel & J. Skiba (Eds.). *Development trends of modern linguistics in the epoch of globalization: collective monograph* (pp. 216–232). Lviv – Torun: Liha–Press.
485. Tsapiv, A. (2019c). Narrative modelling of American and Australian fairy narratives for children in a cultural perspective. In A. Wrobel, & J. Skiba (Eds.). *Traditions and innovations in teaching philological disciplines: collective monograph* (pp. 299–316). Lviv – Toruń: Liha–Pres.
486. Unsworth, L. (2006). *E-literature for children. Enhancing digital literacy learning*. London and New York: Routledge Taylor & Francis.
487. van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London and New York: Routledge.
488. van Leeuwen, T. (2006). Towards a semiotics of typography. *Information design journal + document design*, 14(2), 139–155.
489. Vidovic, E. (2011). *Conceptualization of time and space in fairy tales written during the Victorian period*. (Doct. dis.). University of Rijeka, Rijeka.
490. Virtanen, L. (1978). Children's lore. *Studia fennica*, 22, p. 100. Helsinki.
491. Walker, M. (1980). *The Lexicon of Comicana*. New York: Comicana, Inc.
492. Wall, B. (1991). *The Narrator's voice: The dilemma of children's fiction*. New York: St. Martin's Press.
493. Walsh, M. & Yallop, C. (Eds.). (2007). *Language and culture in aboriginal Australia*. Canberra: Aboriginal studies press.
494. Watson, V. (Ed.). (2001). *The Cambridge guide to children's books in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
495. Watson, E. (2016). *Elon Musk The Greatest Lessons Through the Inspiring Life of Elon Musk*. CreateSpace Independent Publishing Platform.

496. Webby, E. (Ed.). (2000). *The Cambridge companion to Australian literature*. New York: Cambridge university Press.
497. Weiner, R. (2008). *Marvel graphic novels and related publication*. Jefferson, North Carolina, and London: McFarland & Company.
498. Wells, P. (1998). *Understanding animation*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
499. *Western Australian museum*. Retrieved from <http://museum.wa.gov.au/research/collections/australia-ii/maritime-history-boats-and-watercraft/australia-ii-1983-winner-ame>
500. Westfahl, H. (2000). *Science fiction, children's literature, and popular culture*. Westport, Connecticut, London: Greenwood Press.
501. White, D. A. (1998). *A century of Welsh myth in children's literature*. Westport, Connecticut, London: Greenwood Press.
502. Wiget, A. (Ed.). (1994). *Dictionary of native American literature*. New York and London: Garland Publishing Inc.
503. Wilde, W., Hooton, J., & Andrews, B. (Eds.). (1985). *The Oxford companion to Australian literature*. Oxford, Auckland, New York, Melbourne: Oxford University Press.
504. Wolf, S., Coats, K., Enciso, P., & Jenkins, Ch. (Eds.). (2011). *Handbook of research on children's and young adult literature*. New York and London: Routledge Taylor & Francis Group.
505. Wolf, W. (2011). (Inter)mediality and the study of literature. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 13 (3). doi.org/10.7771/1481-4374.1789
506. Woodiwiss, K., Smith, K., & Lockwood, K. (Eds.). (2017). *Feminist narrative research: Opportunities and challenges*. Palgrave MacMillan.
507. Yoffie, D. & Cusumano, M. (2015). *Strategy rules. Five timeless lessons from Bill Gates, Andy Grove and Steve Jobs*. Harper Collins Publisher.
508. Zelling, H. (1976). A theory of language structure. *American philosophical quarterly*, 13(4), 237–255.

509. Zipes, J. (2002). *Breaking the magic spell. Radical theories of folk and fairy tales*. The University press of Kentucky.
510. Zipes, J. (2006). *Why fairy tales stick: The evolution and relevance of a genre*. New York and London: Routledge Taylor & Francis Group.
511. Zipes, J. (2007). *When dreams come true: classical fairy tales and their tradition* (2nd ed.). New York, London: Routledge Taylor & Francis Group.
512. Zipes, J. (2011). *The Enchanted Screen. The Unknown History of Fairy-Tale Films*. New York: Routledge Taylor & Francis group.
513. Zipes, J. (2012). *The irresistible fairy tale: The cultural and social history of a genre*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
514. Zipes, J. (2013). *A fairy tale is more than a fairy tale*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/269607328_A_fairy_tale_is_more_than_just_a_fairy_tale
515. Zipes, J. (2015a). *Grimm legacies: The magic spell of the Grimms' folk and fairy tale*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
516. Zipes, J. (2015b). *The Oxford companion to fairy tales* (2nd ed.). UK: Oxford University Press.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

517. Baum, L. (1994/2017). *American Fairy Tales*. Kyiv: Znannia.
518. Baum, L. (2017). *The wonderful wizard of Oz*. Київ: Конформ Стайл.
519. Blyton, E. (2001a). *Good idea, Amelia Jane*. London: Egmont Books Limited.
520. Blyton, E. (2001b). *Amelia Jane again*. London: Egmont Books Limited.
521. Bluton, E. (2001c). *Amelia Jane is naughty again*. London: Egmont Books Limited.
522. Bond, M. (2014). *Paddington at the Carnival*. London: HarperCollins Children's books.
523. Bond, W. (2018). *Paddington: The original story of the bear from Darkest Peru*. London: HarperCollins Children's books.

524. Carter, A. (1979). *The Bloody Chamber and Other Stories*. New York: Penguin.
525. Cole, B. (2005). *Princess Smartypants*. London: G.P. Putnam's Sons Books for Young Readers.
526. Dahl, R. (2013a). *Charlie and the Chocolate Factory*. London: Puffin.
527. Dahl R. (2013b) *Charlie and the great glass elevator*. London: Puffin.
528. Dahl, R. (2016). *The Twits*. London: Penguin Random House.
529. Falconer, I. (2004). *Olivia*. Atheneum Books for Young Reader.
530. Favilli, E., & Cavallo, F. (2017). *Good Night Stories for Rebel Girls*. London: Particular Books.
531. Garner, J. F. (1994/2015). *Politically correct bedtime stories. Modern Tales for our Life and Time*. Retrieved from <https://bbs.pku.edu.cn/attach/85/31/8531ff112a962431/politically%20correct%20bedtime%20stories.pdf>
532. Gibbs, M. (2010). *The complete adventures of Snugglepoot and Cuddlepie*. Sydney: Angus & Robertson.
533. Grimm, J., & Grimm, W. (1814/2014). *The Original Folk and Fairy Tales of the Brothers Grimm: The Complete First Edition*. Princeton: Princeton University Press.
534. Heller, C. (1995). *Snow White: the untold story*. New York: Carol Publishing group.
535. Jacobs, J. (2005). *English fairy tales*. Retrieved from <https://archive.org/details/englishfairytal00jacogooq>
536. Keats, E. J. (1962). *The snowy day*. New York: Penguin Group.
537. Kinney, J. (2010). *Diary of a Wimpy Kid*. London: Puffin.
538. Kinney, J. (2012). *The Wimpy kid. Movie diary: how Greg Heffley went to Hollywood*. London: Penguin Random House.
539. Kinney, J. (2015). *Diary of a Wimpy Kid. Rodrick rules*. London: Puffin.
540. Lindsay, N. (2010). *The Magic pudding*. Sydney: HarperCollinsPublishers Australia Pty Limited.

541. Pankhurst, K. (2016). *Fantastically great women who changed the world*. London: Bloomsbery Publishing Plc.
542. Park, R. (2010). *The Muddleheaded Womdat*. Sydney: Angus & Roberts an imprint of Harper Collins Children's Books.
543. Perrault, C. (2009). *The Complete Fairy Tales*. (C. Betts, Trans.). Oxford: Oxford University Press.
544. Pichon, K. (2018). *Tom Gates: biscuits, bands and very big plans*. London: Scholastic children's books.
545. Ruskin, J. (1841/1998) *The King of the Golden River or The Black Brothers*. Retrieved from <https://docs.google.com/file/d/0Bx7hTOHPAIMCZkRPbE5uX2kyTms/edit>
546. Scotton, R. (2005). *Russel the sheep*. London: HarperCollins Children's book.
547. Shorto, R. (1990). *Cinderella: the untold story*. New York: Carol Publishing group.
548. Sparks, A., & Ogilvie, S. (2016). *Once upon a wish*. UK: Penguin Random House.
549. Travers, P. (2010). *Mery Poppins*. Sydney: HarperCollins Children's Books.
550. Westbury, A. (1897). *Australian fairy tales*. New York and Melbourne: Ward, Lock & Co., Limited. Warwick House.
551. Wheatley, N., & Rawlins, D. (1992). *My place*. Brooklyn, New York & La Jolla California: Kane/Miller Book Publishers.
552. Willingham, B., Buckingham, M., Leialoha, S. & McManus, Sh. (2013). *Fables: Snow White. A revolution in Oz*. New York: DC Comics.
553. Fox, M., & Vivas, J. (1983). *Possum magic*. Orlando, Austin, New York, San Diego, Toronto, London: Voyager Books. Harcourt Inc.

ДОДАТОК А

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

*Наукові праці, у яких опубліковані основні наукові
результати дисертації:**Монографії:*

1. Tsapiv, A. (2019). Narrative modelling of American and Australian fairy narratives for children in a cultural perspective. In A. Wrobel, & J. Skiba (Eds.). Traditions and innovations in teaching philological disciplines: collective monograph (pp. 299–316). Lviv – Toruń: Liha–Pres.
2. Tsapiv, A. O. (2019). Narrative game construing of English fairy narratives. In A. Wrobel & J. Skiba (Eds.). Development trends of modern linguistics in the epoch of globalization: collective monograph (pp. 216–232). Lviv – Torun: Liha–Press.

Статті у наукових фахових виданнях України:

3. Tsapiv, A. O. (2016). Compositional meaning structure via metaphoric schemas (case study of English fairy tales). Наукові записки. Серія “Філологічні науки” (мовознавство), 145, 506–509.
4. Цапів, А. О. (2016). Наративні прийоми створення дидактичної гри у художніх творах для дітей (на матеріалі коротких оповідань Енід Блайтон “Амелія Джейн”). Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету. Серія «Філологія», 24(2), 182–186.
5. Tsapiv, A. O. (2017). Fairy tales of Victorian period: a narrative aspect (case study of John Ruskin’s fairy tale “The king of the Golden river”). Наукові записки. Серія “Філологічні науки” (мовознавство), 154, 182–186.

6. Цапів, А. О. (2017). Наративна модель «Merry-go-round» у казці Нормана Ліндсі «Чарівний пудинг». Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія, 30(2), 62–65.

7. Цапів, А. О. (2017). Ігрові наративні моделі в коротких оповіданнях для дітей (на матеріалі оповідань Рут Парк «Дивакуватий Вомбат»). Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Перекладознавство та міжкультурна комунікація, 4, 108–113. (видання входить до наукометричної бази Index Copernicus).

8. Цапів, А. О. (2018). Казка як жанр літератури для дітей: текст-типологічне дослідження. Закарпатські філологічні студії, 3(2), 58–63.

9. Tsapiv, A. O. (2018). Models of narration in literary texts for children (case study of Norman Lindsay's fairy tale "The Magic Pudding"). Когніція. Комунікація. Дискурс, 16, 72–78. Retrieved from <https://periodicals.karazin.ua/cognitiondiscourse/article/view/11274>

10. Цапів, А. О. (2018). Архетипні образи в англійських літературних казках (на матеріалі казки Джона Раскіна «Король Золотої ріки»). Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Перекладознавство та міжкультурна комунікація, 3, 52–57. (видання входить до наукометричної бази Index Copernicus).

11. Цапів, А. О. (2018). Наратив «догори дригом» у казці Кетрін Хеллер «Білосніжка: невідома історія». «Львівський філологічний часопис»: збірник наукових праць, 4, 142–147.

12. Цапів, А. О. (2018). Текстово-графічні наративні техніки у когнітивному вимірі. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика», 34(2), 201–205. (видання входить до наукометричної бази Index Copernicus).

13. Белехова, Л. І. & Цапів, А. О. (2019). Когнітивна ігрова модель нарації «Квест» у казці Роалда Дала «Чарлі та шоколадна фабрика». Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика: збірник наукових

праць. Серія: «Філологія», 25(2), 11–30. (видання входить до наукометричної бази Web of Science)

14. Цапів, А. О. (2019). Дзеркальна оповідь у казкових нарративах via нарративний прийом мізанабім (mise en abyme). Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філологічні науки, 1(89), 129–134.

15. Цапів, А. О. (2019). Поетика простоти у художніх текстах для дітей. «Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації», 30(69) № 1, 106–110.

16. Цапів, А. О. (2019). Амбівалентна адресатність художніх текстів для дітей: взаємодія наратора і фокалізатора. Закарпатський філологічний часопис, 10(1), 133-137.

17. Цапів, А. О. (2019). Стратегії нарації в художніх текстах для дітей. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика», 37, 53–58. (видання входить до наукометричної бази Index Copernicus).

18. Цапів, А. О. (2019). Сучасні казкові кінонарративи під мікроскопом наратолога: критичний огляд та дискусії. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Германістика та міжкультурна комунікація», 2, 89–95. (видання входить до наукометричної бази Index Copernicus).

Статті в наукових періодичних виданнях інших держав:

19. Tsapiv, A. O. (2016). The folk image of the fairy in Irish poetry. Science and Education a New Dimension: Philology, 78, 77–79.

20. Цапів, А. О. (2018). Міфопоетика австралійських літературних казок крізь призму їх нарративної структури : лінгвокультурологічний аспект. Science and Education a New Dimension: Philology, 177, 69–72.

21. Цапів, А. О. (2019). Методологія поетико-нاراتологічного аналізу казкових етнонарративів (на матеріалі австралійських художніх текстів для дітей). Science and Education a New Dimension: Philology, 210, 63–69.

22. Цапів, А. О. (2020). Конструювання графічних наративів (коміксів) (на матеріалі графічних текстів циклу Fables). *Science and Education a New Dimension: Philology*, 266, 50–55.

Наукові праці апробаційного характеру (тези доповідей на наукових конференціях) за темою дисертації:

23. Tsapiv, A. O. (2016). Conceptual space of the FAIRY in J.M. Barrie's fairy tales (case study of the fairy tales "Peter Pan in Kensington Gardens", "Peter Pan and Wendy"). In *Book of abstracts: PALA – 2016 In/Authenticity styles: language, discourse and contexts* (p. 158). Cagliari: University of Cagliari, Department of philology, literature and linguistics, Faculty of humanities.

24. Tsapiv, A. O. (2018). Poetics of narrative in Australian short stories for children. *Матеріали Всеукраїнської наукової конференції «Поетика художнього тексту»* (с. 101–103). Херсон: ХДУ.

25. Tsapiv, A. O. (2018). Narrative organization of literary texts for children: communicative and pragmatic aspects. *Second International conference on pragmatics and philosophy* (p. 61). Lisbon, Portugal: Universidade Nova de Lisboa.

26. Tsapiv, A. O. (2018). Literary texts for children: poetics of narrative. In *Book of abstracts. IALS 2018 (International Association of Literary Semantics) 2018 Symposium: Text Image Music: Crossing the Borders Conference* (pp. 55–56). Krakow, Poland: Institute of English Studies, The Jagiellonian University.

27. Цапів, А. О. (2018). Перспективи та здобутки когнітивної наратології. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «IV Таврійські філологічні читання»* (с. 94–97). Херсон: Видавничий дім «Гельветика».

28. Цапів, А. О. (2019). Наратор як оповідна інстанція у художніх текстах для дітей. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Мова та література у полікультурному просторі»* (с. 121–122). Львів: Наукова філологічна організація «ЛОГОС».

29. Цапів, А. О. (2019). Наративна допитливість дитини-читача. Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції «Мови професійної комунікації: лінгвокультурний, когнітивно-дискурсивний, перекладознавчий та методичний аспекти» (с. 74–76). Київ: видавництво.

30. Tsapiv, A. O. (2019). Fairy text worlds in a narrative perspective. In Book of abstracts. Wor(1)ds. The 8th Conference of the International Association of Literary Semantics (IALS 2019) (pp. 32–33). Reykjavík: University of Iceland.

31. Цапів, А. О. (2019). Деякі аспекти дослідження художнього наративного тексту. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Дослідження різних напрямів розвитку філологічних наук в Україні та ЄС» (с. 130–133). Румунія, Бая-Маре: Північний університетський центр у Бая–Маре.

32. Цапів, А. О. (2020). Ольфакційні персонажні образи у повісті Р.Дала «The Twits». Міжкультурна комунікація в науковому і освітньому просторі: матеріали I-ої Міжнародної науково-практичної конференції (с. 53–56). Одеса: Українсько-німецький інститут Одеського національного політехнічного університету.

ДОДАТОК Б

ГЛОСАРІЙ ТЕРМІНІВ РОБОТИ

АДИНАТОНОВИЙ ХУДОЖНІЙ НАРАТИВ ДЛЯ ДІТЕЙ – адинатон (з грец. *αδύνατον* – неможливе) – риторична фігура вираження неможливого, що базується на створенні ефекту загадковості й ілюзорної вірогідності (Маріна, 2015, с. 39). В адинатонових художніх наративах для дітей розгортання сюжету вибудовується на іронічних та/або парадоксальних смислах, що реалізується у вимірі наратор-персонаж, де персонаж наділяє себе якостями протилежними тим, якими їх характеризує наратор. Іронічні та/або парадоксальні контексти нарощують градацію та зрештою витікають у неочікуваний фінал.

ІМЕРСИВНИЙ ТРИГЕР – нараепізодичні маркери, а також вербальні й невербальні наративні прийоми творення поетики наративу художніх текстів для дітей, що активують у читача-дитини відчуття занурення та присутності в художніх подіях. Імерсивні тригери ініціюють в читача-дитини інтерактивну участь у наратованих подіях (Безугла, 2020). Мультиmodalьна природа художніх текстів для дітей, зокрема вербальний і невербальний семіотичні модуси, за допомогою яких конструюється наратив, апелює до різних сенсорних систем читача-дитини, що сприяє його/її зацікавленості до прочитання художнього тексту. Мультиmodalьне конструювання художніх текстів для дітей за ігровою моделлю забезпечує особливий естетико-етичний вплив на читача-дитину й активує дитячу допитливість. Розташування наративних епізодів, їхня семантика, нараепізодичні маркери, певний тип персонажів, наратора та фокалізатора постають тригерами, що сприяють асоціативному зв'язку художнього наративу з певною грою. Конструювання наративу за ігровою моделлю сприяє активації наративної імерсії читача-дитини.

МОДЕЛЬ НАРАЦІЇ – паттерн, що відтворює типову наративну будову художнього наративу для дітей певної лінгвокультури. Модель нарації

художніх текстів для дітей відбиває конфігурації розташування наративних епізодів та їхню семантику, сюжетно-композиційну організацію, тип і кількість персонажів, тип наратора, хронотоп подій, наратора й фокалізатора художнього наративу. Модель нарації художніх текстів для дітей постає універсальним інтерпретативним інструментом, що вможливорює усвідомлення лінгвокогнітивної, лінгвокультурної та мультимодальної природи наративу.

НАРАТИВНА ІМЕРСІЯ – (з англ. *immerse* – занурювати) є вбудованою в наративну структуру художніх текстів для дітей реакцією читача-дитини на художній наратив. Дитяча допитливість генерується наративною імерсією в різноманітні пригоди, обставини, що відбуваються з персонажами (Fludernik, 2002, р. 47). Читач-дитина «приміряє» на себе роль, іноді подумки прагне втрутитись у розвиток подій (Appleyard, 1991). Певні стилістично марковані одиниці й наративні прийоми, а також нараепізодичні маркери, реалізовані для конструювання художніх текстів для дітей, постають імерсивними тригерами, що активують наративну імерсію читача-дитини та спонукають його/її до прочитання всього тексту. Наративна імерсія активується завдяки особливій моделі художньої комунікації автор–читач, що реалізується в тексті через наративні сутності наратора й нарататора. Експліцитне звертання до наратора в різних наративних епізодах, риторичні запитання, коментарі стають наративним прийомом створення ефекту присутності, що вможливорює розмиття чітких кордонів між художнім світом персонажів і реальним світом читача, адже читач-дитина обраного вікового діапазону схильний/схильна не відокремлювати себе від світу персонажів. У художніх наративах для дітей наративна імерсія активується через особливе моделювання наративів за ігровою моделлю. Розташування наративних епізодів, їхня семантика, нараепізодичні маркери, певний тип персонажів, наратора та фокалізатора постають тригерами, що забезпечують асоціативний зв'язок художнього наративу з певною грою.

ПАЗЛОВИЙ ХУДОЖНІЙ НАРАТИВ ДЛЯ ДІТЕЙ – наратив, сконструйований за принципом роздрібнення історії (наративу) на невеликі фрагменти (наративні епізоди), поєднані між собою лінійною послідовністю. У всіх пазлових наративних епізодах наявний один і той самий головний персонаж, а кожен наративний епізод розкриває окрему ситуацію його життя. Кожен наративний епізод розпочинається з хронотопного маркера, як-от день тижня (*Monday, Friday, Saturday*), конкретна дата (*September 9th*), назва події/свята (*Halloween, Christmas, New Year's Eve, The master plan*). Для пазлових наративів характерна наявність дієгетичного експліцитного Я-наратора (автонаратора) і внутрішня фокалізація.

ПОЕТИКА НАРАТИВУ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ ДЛЯ ДІТЕЙ – лінгвокреативна та комунікативно-прагматична діяльність автора й читача. Поетика наративу художніх текстів для дітей є двовимірним явищем, що, з одного боку, постає лінгвокогнітивним конструюванням художнього тексту за допомогою вербальних і невербальних семіотичних модусів, а з іншого, йому притаманна можливість естетико-етичного впливу, який художній текст здійснює на читача-дитину. Функцію реалізації такого впливу виконують стилістично марковані засоби й наративні прийоми, за допомогою яких нарація конструюється в такий спосіб, щоб активувати наративну імерсію в читача-дитини. Поетика наративу розкривається в його здатності до різноманітних трансформацій, можливості транслюватись через різноманітні медіа як канали передавання інформації, мультимодального конструювання історії.

ПРИГОДНИЦЬКИЙ ХУДОЖНІЙ НАРАТИВ ДЛЯ ДІТЕЙ – сюжет пригодницьких наративів розгортається навколо морального квесту, що означає перемогу в змаганнях того персонажа, хто виявиться чистим душею і щирим намірами. Для пригодницьких наративів характерно типове сюжетно-композиційне аранжування: у блоці експозиції наратор знайомить із персонажами – учасниками майбутнього квесту; зав'язка містить завдання для пошуку, метою якого є певний трофей (золотий квиток, магічний скарб тощо)

та умови його виконання; у кульмінаційному моменті протагоніст опиняється перед вибором, вагається, перебуває в зламній точці свого шляху; розв'язка актуалізує результат пошуку й ілюструє зміни в житті героя після проходження всіх випробувань. Нараєпізодичними маркерами в ключових наративних епізодах постають номінативні одиниці із семантикою пошуку, відгадування, змагання, перемоги: *to seek, to find, to seek the fortune, to look for, to hunt, to guess, to win*.

ФЕМІНІСТИЧНИЙ ХУДОЖНІЙ НАРАТИВ ДЛЯ ДІТЕЙ – наратив, у якому розгортається альтернативна історія життя жінки, маніфестована виключно з точки зору феміністичного фокалізатора. У наративах недієгетичний наратор і феміністичний фокалізатор реалізує у феміністично маркованих контекстах її історію життя, змодельовану, наче повторно переказана казка *twice upon a time*. У феміністичному наративі йдеться про становлення жінки як особистості, професіонала, що була вимушена долати сотні невидимих для чоловіків перешкод і виборювати свої права на життя та професійний розвиток.

Феміністичні художні наративи мають такі інваріантні ознаки: жінка-протагоністка, сюжет відбиває реальну історію становлення жінки як особистості і як професіонала. У наративних епізодах феміністичні смисли реалізуються наскрізно: у моделюванні нарації історії, гендерно-маркованих лексичних одиницях, наративній персонажній салієнтності – висуненні на перший план *жіночого* персонажа, історії її соціального й особистісного становлення, навмисне усунення з історії маскулінних персонажів, навіть якщо їхні імена в певний історичний період були відомішими за імена їхніх дружин. Нараєпізодичні маркери – гендерно-марковані лексичні одиниці, номінативні одиниці, у семантиці яких відбито бунтарство, успіх, мрії, подолання стереотипів (*don't have to go with the crowd; biggest challenge; continued to risk her life; what the challenge are, never walk away from your dream*). Наратор – недієгетичний; фокалізатор – феміністичний фокалізатор (за віком дитина).

ХУДОЖНІЙ ЕТНОНАРАТИВ ДЛЯ ДІТЕЙ – історія про події в художньому світі, що конструюється за допомогою вербальних і невербальних засобів нарації, домінантною властивістю якої є міфопоетика австралійської автохтонної культури, а всі будівельні наративні елементи мають етноспецифічне забарвлення/компонент. Сюжет історії є результатом розгортання етноархетипів австралійської лінгвокультури (імпліцитних ознак, вилучених з етноархетипів/етнореалій/міфологем); анімалістичні та флористичні персонажі казкового етнонаративу – коали, вомбати, посуми, суцвіття евкалипту – є етноперсонажами, які відбивають етнореалії австралійської флори й фауни. Художній час і простір казкових етнонаративів, тобто хронотоп, який у контексті нашої роботи постає як етнохронотоп, утілює етнореалії австралійської лінгвокультури та є унікальним за відсутності його аналогів у казках інших лінгвокультур. Події, що розгортаються в художньому наративі, мають циклічний характер, як-от знаходження–втрата–знаходження. Нараепізодичними маркерами постають дієслова із семантикою руху, а саме: рух по колу, циклічне наслідування (*run, run off, run after, run first after one and then after another* та ін.). Наратор – недієгетичний наратор (імпліцитний та/або експліцитний). Фокалізатор – персонаж, за віком дитина.

ХУДОЖНІЙ НАРАТИВ «ДОГОРИ ДРИГОМ» – наратив, що постає реінтерпретацією відомого сюжету казки. Такі казкові наративи характеризуються зміною пари протагоністка–антагоністка, відповідно, типом наратора й фокалізатора, де наратором і фокалізатором подій стає головний персонаж, що в класичному сюжеті виконував роль антигероя, а також семантикою наративних епізодів (ідеться про протилежні характеристики й дії персонажів у класичному та перевернутому сюжеті) і неочікуваним фіналом. Нараепізодичні маркери в ключових наративних епізодах – це протилежні за значенням характеристики персонажів у класичному наративі та наративі «догори дригом».