

Херсонський державний університет  
ЗВО або наукова установа, де виконана робота  
Міністерство освіти і науки України  
Орган, до сфери управління якого належить установа  
Херсонський державний університет  
Назва установи, де проводиться захист дисертації  
Міністерство освіти і науки України  
Орган, до сфери управління якого належить установа

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**СТАВЕНКО ОЛЕНА ВІКТОРІВНА**

УДК [39:82-34-93(94)]:81'42

ДИСЕРТАЦІЯ

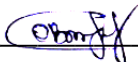
**АВСТРАЛІЙСЬКІ ХУДОЖНІ ЕТНОНАРАТИВИ ДЛЯ ДІТЕЙ:  
ЛІНГВОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ**

035 Філологія

03 Гуманітарні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

 О. В. Ставенко

Науковий керівний:  
Цапів Алла Олексіївна,  
доктор філологічних наук, доцент

Івано-Франківськ – 2023

## АНОТАЦІЯ

**Ставенко О. В. Австралійські художні етнонаративи для дітей: лінгвокультурний аспект.** – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 035 Філологія (03 Гуманітарні науки). – Херсонський державний університет Міністерства освіти і науки України, Херсон, Івано-Франківськ, 2023.

Дисертацію присвячено дослідженню лінгвокультурних особливостей наративного конструювання австралійських художніх текстів для дітей к. ХІХ – поч. ХХІ століть. У роботі фокусом уваги є австралійські художні тексти для дітей жанрів літературної казки та короткого оповідання, що в контексті дослідження постають етнонаративами. Етнонаративи розуміємо як художні тексти австралійської лінгвокультури, що характеризуються етноспецифічним забарвленням, відбитим у стрижневих для конструювання історій мотивах, образах та смислах.

Матеріал дослідження охоплює австралійські художні тексти, адресовані читачеві-дитині віком від 2-х до 12-ти років (Appleyard, 1991), які є створеними представниками австралійської лінгвокультури (Hansen, 2006). Для дослідження було відібрано найбільш відомі художні етнонаративи з моменту зародження австралійської літератури для дітей до початку ХХІ століття.

Підґрунтя дослідження австралійських художніх етнонаративів для дітей становлять наукові праці, присвячені універсальним принципам побудови різних типів текстів для дітей, А. Аарне (Aarne, 1910), В. Проппа (Propp, 1928/2009), С. Томпсона (Aarne, & Thompson, 1928/1961) і Г. Й. Утера (Uther, 2004), та їх культурно-специфічним особливостям: роботи К. Бредфорд (Bradford, 2001, 2007, 2009), М. Ніколаєвої (Nikolajeva, 1996/2016), П. Нодельмана (Nodelman, 2008), Дж. Стефенса (Stephens, 1992), П. Ханта (Hunt, 2004), З. Шавіт (Shavit, 1986), А. Цапів (2020).

Теоретико-методологічною основою розвідки є наукові доробки класичних і сучасних наратологів Я. Албера (Alber, 2010, 2016), Д. Германа (Herman, 2007),

Ж. Женетта (1998), Г. Лещенко (2018), М. Тулена (Toolan, 2001, 2008), В. Шміда (Schmid, 2010), М. Флудернік (Fludernik, 2009), А. Цапів (2020) та лінгвістів і лінгвокультурологів: Л. Белехової (2002, 2018, 2019), А. Вежбицької (Wierzbicka, 1992), І. Голубовської (2004а, 2004b), А. Загнітка (2012, 2017), В. Кононенка (2008а, 2008b; Kononenko, 2014), О. Левченко (2005), А. Приходька (2008, 2012), Г. Приходько (2022а; 2022b), Н. Слухай (2002, 2005), що уможливили виявлення етнокультурної специфіки австралійських художніх етнонаративів для дітей, яка відбивається у їх наративному конструюванні.

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

У першому розділі **«Теоретичні засади дослідження лінгвокультурних та наративних особливостей австралійських художніх текстів для дітей»** розкрито поняття дитини як адресата художніх текстів, окреслено специфіку понять «дитяча література», «література для дітей», «коло дитячого читання» і «художні тексти для дітей» у річищі сучасних лінгвістичних студій; висвітлено жанрову специфіку художніх текстів для дітей та їх функційну спрямованість; схарактеризовано домінантні особливості австралійських художніх текстів для дітей.

У науковій роботі на основі семіотичної моделі еволюції літератури для дітей М. Ніколаєвої (Nikolajeva, 1996/2016), розроблено модель історичного розвитку австралійської літератури для дітей, що охоплює чотири етапи її становлення.

Обґрунтовано теоретичний апарат дослідження, що лежить в основі комплексного наратологічного та лінгвокультурологічного підходу до вивчення австралійських художніх етнонаративів для дітей. Зокрема, увагу сфокусовано на поняттях «наратив», «нарація», «історія», «сюжет», «мотив», «лінгвокультура», «етнокультура», «етнокультурні смисли», «художні етнонаративи для дітей».

У другому розділі **«Методологія наратологічно-культурологічного аналізу австралійських художніх етнонаративів для дітей»** розроблено методику аналізування австралійських художніх етнонаративів для дітей, що охоплює чотири етапи: *теоретико-аналітичний етап*, який передбачає

виявлення специфіки становлення австралійської літератури для дітей, випрацювання моделі її історичного розвитку та добір матеріалу дослідження; **етап наратологічного аналізування**, спрямований на простеження особливостей наративного конструювання художніх етнонаративів шляхом з'ясування семантики наративних епізодів, їх нараепізодичних маркерів та доміантних наративних прийомів, за допомогою яких твориться історія; **етап лінгвокультурологічного аналізування**, що охоплює виокремлення етнокультурно маркованих мовних одиниць, інтерпретування відбитих у них лінгвокультурних смислів, стрижневих у конструюванні наративів; і **таксономічний етап**, що передбачає класифікацію австралійських художніх етнонаративів для дітей відповідно до наративних та лінгвокультурних особливостей їх конструювання, і розроблення типології образів етноперсонажів за новизною знань, утілених у них, із опертям на типологію словесних образів Л. Белєхової (2002, Bieliekhova, 2019).

У третьому розділі «**Наративне конструювання австралійських художніх етнонаративів для дітей**», послуговуючись наратологічно-культурологічним підходом до аналізування австралійських художніх етнонаративів для дітей, виявлено етнокультурні смисли, відбиті в культурних архетипах, етноархетипах, лінгвокультурних концептах, етноконцептах і низці австралійських реалій, та реалізовані в текстах через художній час, простір і персонажні образи.

У контексті нашого дослідження наративне конструювання австралійських художніх етнонаративів для дітей розуміємо як результат творчого процесу побудови наративу його автором, доступний для емпіричного сприйняття, що потребує урахування широкого, зокрема культурного, контексту його творення. Певні культурні й етнічні смисли відбиваються в семантиці наративних епізодів та нараепізодичних маркерів, типі наратора, фокалізатора, особливостях персонажних образів і хронотопу етнонаративів, формуючи їхню етноспецифіку.

Художній час і простір в австралійських етнонаративах для дітей, послуговуючись термінами А. Цапів (2020), кваліфікуємо як етнохронотоп, а персонажні образи – як етноперсонажі. *Етнохронотоп* є складним текстовим конструктом, який вибудовується за допомогою низки наративних прийомів

творення художнього часу та художнього простору й опредметнюється в етнокультурно маркованих лінгвостилістичних засобах. Специфіка етнохронотопу австралійських наративів зумовлена етнокультурними смислами, реконструйованими із концептуальних імплікацій етноміфологеми *Dreamtime*; етноархетипу *Дрімінгу* як комплексу уявлень автохтонних австралійців про виникнення всесвіту й світобудову, що закріплений у колективній свідомості австралійців і зафіксований в австралійських народних та художніх текстах; етноконцепту *BUSH*, що акумулює знання про буш як важливу й цінну австралійську етнореалію; і низки інших реалій австралійської лінгвокультури та етнокультури.

У контексті нашого дослідження *етноперсонажі* постають сконструйованими в наративах художніми образами, у засобах репрезентації яких домінують неповторні зовнішні й внутрішні ознаки, що відбивають низку етнокультурних смислів. У роботі розроблено типологію етноперсонажів австралійських художніх етнонаративів для дітей за специфікою етнокультурних смислів, утілених в їх образах. Зокрема, виокремлено такі типи та підтипи етноперсонажів: *архетипні* (міфологізовані, антропні, антропоморфно-аніمالістичні), *стереотипні* (антропні, антропоморфно-аніمالістичні) та *кенотипні* (антропоморфно-флористичні, антропоморфно-предметні), у яких розгортаються, відповідно, архетипні образи, або їх окремі імплікативні ознаки; експлікуються усталені (стереотипні) характеристики, пов'язані з фактами, явищами й фігурами з історії становлення й розвитку Австралії; або по-новому втілюються ті чи ті архетипні або стереотипні уявлення, характерні для австралійської лінгвокультури.

У четвертому розділі «**Таксономія австралійських художніх етнонаративів для дітей**» запропоновано та обґрунтовано типологію художніх етнонаративів для дітей Австралії. У роботі виокремлено чотири типи австралійських художніх етнонаративів для дітей – *дидактичні*, *етіологічні*, *ініціаційні* та *пригодницькі* – за такими критеріями: семантика наративних епізодів, їх аранжування, особливості наративного конструювання, а саме типи наратора й фокалізатора, наративні

прийоми творення історії й окремих її елементів та лінгвокультурне підґрунтя творення образів персонажів і хронотопу.

Було виявлено, що для певного типу наративів характерна та чи та домінантна функція художніх текстів для дітей: дидактична, виховна, розважальна або функція етнокультурної самоідентифікації. У розділі продемонстровано, що імплементовані етнокультурні смисли лежать в основі створення таксономії великого масиву австралійських художніх етнонаративів для дітей.

Обґрунтований у роботі наратологічно-культурологічний підхід до аналізування художніх наративів, здійснена класифікація етноперсонажів та розроблена типологія австралійських художніх етнонаративів для дітей є внеском у розбудову наратологічних та лінгвокультурологічних досліджень, зокрема у царині літератури для дітей, і в перспективі може бути застосована для дослідження художніх наративів для дітей інших лінгвокультур.

**Ключові слова:** література для дітей, художній текст, казка, наратив, наративне конструювання, модель, лінгвокультурологічні дослідження, наратологічно-культурологічний підхід, наративний прийом, лінгвостилістичні засоби, етнокультурно марковані мовні одиниці, образи, архетипний, концепт, семантика.

## ABSTRACT

**Stavenko O. V. Australian Literary Ethnonarratives for Children: a Linguistic and Cultural Aspect.** – Qualification research, manuscript.

Thesis for the degree of Doctor of Philosophy in Philology: Specialty 035 Philology (03 Humanities). – Kherson State University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Kherson, Ivano-Frankivsk, 2023.

The dissertation focuses on the research of linguistic and cultural features of narrative construing of Australian literary texts for children of the late 19th – early 21st centuries. The paper refers to Australian literary texts for children in the genres of literary fairy tales and short stories, which in the context of the research are qualified as *ethnonarratives*. It is assumed that ethnonarratives are literary texts of Australian linguistic culture that are characterised by ethnic and cultural colouring reflected in key story construing motifs, images and meanings.

Australian literary texts addressed to a child reader aged 2 to 12 years (Appleyard, 1991) which are created by representatives of Australian linguistic culture and given that considered as ethnonarratives (Hansen, 2006), constitute a case study of the research. These texts include well-known and popular ethnonarratives for children from the main periods of Australian children's literature development.

This research is based on the scientific works devoted to universal construction principles of different text types for children of A. Aarne (1910), V. Propp (1928/2009), S. Thompson (Aarne, & Thompson, 1928/1961), and H. J. Uther (2004), as well as on the studies of their culturally specific features of C. Bradford (2001, 2007, 2009), P. Hunt (2004), M. Nikolajeva (1996/2016), P. Nodelman (2008), Z. Shavit (1986), J. Stephens (1992), A. Tsapiv (Цапів, 2020).

Theoretically and methodologically, this study is grounded on the scientific papers of classic and modern narratologists: J. Alber (2010, 2016), M. Fludernik (2009), D. Herman (2007), G. Genette (ЖЕНЕТТ, 1998), H. Leshchenko (Лещенко, 2018), W. Schmid (2010), A. Tsapiv (Цапів, 2020), M. Toolan (2001, 2008), and linguists and linguistic culturologists: L. Bieliekhova (Белехова, 2002; Bieliekhova 2018),

I. Golubovska (Голубовська, 2004а, 2004b), V. Kononenko (Кононенко, 2008а, 2008b; Kononenko, 2014), O. Levchenko (Левченко, 2005), A. Prykhodko (Приходько, 2008, 2012), G. Prykhodko (Приходько, 2022а, 2022b), N. Slukhai (Слухай, 2002, 2005), A. Wierzbicka (1992), A. Zagnitko (Загнітко 2012, 2017), which enabled identifying of the ethnic and cultural specifics of Australian literary ethnonarratives for children reflected in their narrative construing.

The dissertation consists of an Introduction, four chapters, Conclusions, References, A Reference List of Illustrative Materials and Appendices.

The first chapter “**Theoretical Backgrounds of the Research of Linguistic, Cultural and Narrative Features of Australian Literary Texts for Children**” outlines in the context of modern linguistic studies the main concepts of the paper, which include child as an addressee of literary texts, children’s literature, literature for children, children’s reading, and literary texts for children, highlights the genre features of literary texts for children and their primary functions and refers to the peculiarities of Australian literary texts for children.

In the research, M. Nikolajeva’s (1996/2016) semiotic model of children’s literature development has served as a basis for elaborating the historical evolution model of Australian literature for children covering four stages.

The paper outlines terminological apparatus underpinning the applied complex narratological and linguistic and cultural approach to the study of Australian literary texts for children. In particular, the dissertation focuses on the following theoretical concepts: narrative, narration, story, plot, motif, linguistic culture, ethnic culture, ethnic and cultural meanings and literary ethnonarratives for children.

In the second chapter “**Methodology of Narratological and Cultural Analysis of Australian Literary Ethnonarratives for Children**”, a methodology for analysing Australian literary ethnonarratives for children is suggested, which comprises four basic stages: *theoretical and analytical*, that involves the revealing of the peculiarities of Australian literature for children evolution, elaboration of its historical development model and selection of the research case study; *narratological analysis*, aimed at highlighting the features of narrative construing of literary ethnonarratives by identifying



narrative episodes, their markers and semantics, and dominant narrative techniques used to create story; *linguistic and cultural analysis*, which covers the revealing of ethnically and culturally marked linguistic units, and interpretation of the embodied linguistic and cultural meanings which are core in the narratives building; and *taxonomic stage*, which pinpoints the taxonomy of Australian literary ethnonarratives for children in accordance with the narrative, linguistic and cultural features of their construing, and the typology of ethnocharacters' images based on L. Bieliakhova's classification of verbal images (2019), according to the novelty of knowledge embodied in them.

The third chapter “**Narrative Construing of Australian Literary Ethnonarratives for Children**” considers the techniques and means of implementation of ethnic and cultural meanings in the narratives. Using a narratological, linguistic and cultural approach to the analysis of Australian literary ethnonarratives for children, the research reveals a wide range of implicative ethnic and cultural meanings of cultural archetypes, ethnic archetypes, linguistic and cultural concepts, ethnic concepts, and a number of Australian realia, which are embodied in texts through artistic time, space and character images.

In the context of the research, the narrative construing of Australian literary ethnonarratives for children is defined as the result of the creative process of building a narrative by its author available for empirical perception which requires taking into account the broad, in particular cultural, context of its creation. Certain cultural and ethnical meanings are reflected in the semantics of narrative episodes, their markers, the peculiarities of a narrator, a focalizer, the images of characters and an artistic time and space, that creates their ethnic specificity.

The work qualifies artistic time and space in Australian literary ethnonarratives for children as ethnochronotope, and character images are determined as ethnocharacters, in terms of A. Tsapiv's study (Цапів, 2020). *Ethnochronotope* is a complex textual construct built with the help of a number of narrative techniques for creating artistic time and artistic space, which are objectified in ethnically and culturally marked linguistic and stylistic means. The specificity of the ethnochronotope of narratives is determined by ethnic and cultural meanings reconstructed from the conceptual implications of ethnic

mythologeme *Dreamtime*; ethnic archetype *Dreaming* as a complex of ideas of autochthonous Australians about the origin of the universe and the world-structure fixed in the collective consciousness of Australians, Australian folk and literary texts; ethnic concept *BUSH*, which accumulates knowledge about the bush as an important and valuable Australian ethnic realia; and a number of other realia of Australian ethnic culture.

In the context of our research, *ethnocharacters* of Australian literary ethnonarratives for children are defined as images constructed in the narratives, in the representation means of which dominant are unique external and internal features that reflect a number of ethnic and cultural meanings. The paper suggests a classification of ethnocharacters of Australian literary ethnonarratives for children based on the specifics of ethnic and cultural meanings embodied in their images. According to the source of implicit features that unfold in the ethnocharacters' images (archetypal, stereotypical or linguistic and cultural features which are related to mythology, facts, phenomena and figures from the history of the formation and development of Australia, or some realia), the following types and subtypes of ethnocharacters are outlined: *archetypal* (mythologized, anthropic, anthropomorphic-animalistic), *stereotypical* (anthropic, anthropomorphic-animalistic) and *kainotypal* (anthropomorphic-floral, anthropomorphic-object).

In the fourth chapter “**Taxonomy of Australian Literary Ethnonarratives for Children**” a classification of literary ethnonarratives for children in Australia has been proposed and substantiated. The revealing of the semantics of narrative episodes and their arrangement, the features of narrative construing, in particular the types of a narrator and a focalizer, the narrative techniques used to create story and its elements, as well as linguistic and cultural features of ethnocharacters' images, and ethnochronotope, enabled to distinguish four types of Australian literary ethnonarratives for children: *didactic*, *etiological*, *initiation* and *adventure ethnonarratives*.

The paper assumes that certain ethnonarrative type is characterised by a dominant function of literary texts for children: didactic, educational, entertaining or the function of ethnic and cultural self-identification. The research demonstrates that implemented

ethnic and cultural meanings underpin the taxonomy of a corpus of Australian literary ethnonarratives for children.

The suggested in the dissertation narratological, linguistic and cultural approach to the analysis of literary narratives, a typology of ethnocharacters, and a taxonomy of Australian literary ethnonarratives for children contribute to the development of narratological and linguistic and cultural studies, in particular in the research area of literature for children, and in perspective can be used to study literary narratives for children of other linguistic cultures.

**Keywords:** *children's literature, literary text, fairy tale, narrative, narrative construing, model, linguistic and cultural studies, narratological and culturological approach, narrative technique, linguistic and stylistic means, ethnically and culturally marked lexical units, images, archetypal, concept, semantics.*

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

### *Наукові праці, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації:*

1. Сахарова, О. В. (2017). Австралійська література для дітей: історична ретроспектива. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*, 153, 160–164.

2. Ставенко, О. В. (2017). Композиційно-сюжетна організація казки Нормана Ліндсея “The Magic Pudding”. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Перекладознавство та міжкультурна комунікація»*, 4, 98–103.

3. Ставенко, О. В. (2018). Сюжет і композиція казки в ракурсі вивчення сучасної наукової парадигми лінгвістики. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Перекладознавство та міжкультурна комунікація»*, 2, 178–182.

4. Ставенко, О. В. (2018). Композиційно-сюжетна організація австралійської літературної казки в термінах теорії В. Проппа. *Закарпатські філологічні студії : наукове видання*, 6, 71–78.

5. Ставенко, О. В. (2018). Реалізація етноконцепту “BUSH” в австралійських художніх текстах для дітей (на матеріалі коротких оповідань Дороті Волл «Блінкі Білл»). *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика» : Збірник наукових праць*, 34, Том 2, 196–200.

6. Ставенко, О. В. (2019). Міфопоетика австралійських ініціаційних казок (на матеріалі казки Ата Вестбурі “Tim”). *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Германістика та міжкультурна комунікація»*, 1, 104–112. <https://doi.org/10.32999/ksu2663-3426/2019-1-16>

7. Ставенко, О. В. (2020). Лінгвокультурні особливості створення персонажних образів в австралійських казкових етнонаративах для дітей. *Нова філологія. Збірник наукових праць*, 80. Т. II, 250–263. <https://doi.org/10.26661/2414-1135-2020-80-2-38>

8. Цапів, А. О. & Ставенко, О. В. (2023). Таксономія австралійських художніх етнонаративів для дітей у контексті поетики наративу. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Германістика та міжкультурна комунікація»*, 1, 90–99. <https://doi.org/10.32999/ksu2663-3426/2023-1-13> (особистий внесок автора полягає в проведенні наратологічного, лінгвокультурологічного, інтерпретаційно-текстового аналізу матеріалу дослідження й обробці його результатів)

**Статті в наукових періодичних виданнях інших держав:**

9. Ставенко, О. В. (2019). Категорія хронотопу в австралійських художніх текстах для дітей: лінгвокультурний аспект (на матеріалі казки Мей Гіббс “Snugglepote and Cuddlepote”). *Science and Education a New Dimension. Philology*, 204, 86–93. <https://doi.org/10.31174/SEND-Ph2019-204VII60-21>.

**Наукові праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації:**

10. Ставенко, О. В. (2018). Культурологічні особливості австралійських літературних казок. *«IV Таврійські філологічні читання» : Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції* (с. 90–93). Херсон: Видавничий дім «Гельветика».

11. Ставенко, О. В. (2019). Жанрова своєрідність австралійських художніх текстів для дітей. *Мова та література у полікультурному просторі : Матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (с. 113–115). Львів: ГО «Наукова філологічна організація «ЛОГОС».

12. Ставенко, О. В. (2020). Наративне конструювання австралійських коротких оповідань для дітей (на матеріалі серії творів Дороти Волл «Блінкі Білл»). *Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції «Міжкультурна комунікація в науковому і освітньому просторі»* (с. 67–71). Одеса: Українсько-німецький інститут Одеського національного політехнічного університету.

13. Ставенко, О. В. (2020). Наратологічно-культурологічний підхід до аналізу австралійських художніх текстів для дітей. *Матеріали Всеукраїнської*

науково-практичної конференції «Сучасні дослідження з лінгвістики, літературознавства і міжкультурної комунікації (ELLIC 2020)» (с. 97–100). Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника.

14. Ставенко, О. В. (2021). Австралійські етнонаративи для дітей у контексті міжкультурної комунікації. *Актуальні проблеми перекладознавства та методики навчання перекладу: Тези доповідей XI наукової конференції з міжнародною участю* (с. 63–65). Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна.

15. Ставенко, О. В. (2022). Мультимодальні образи в австралійських художніх етнонаративах для дітей. *Матеріали міжнародної наукової конференції «Мультимодальність і трансмедіальність: когнітивний, прагматичний і семіотичний підхід»* (с. 64–65). Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна.

## ЗМІСТ

<b>Перелік умовних позначень.....</b>	<b>17</b>
<b>Вступ.....</b>	<b>18</b>
<b>Розділ 1. Теоретичні засади дослідження лінгвокультурних та наративних особливостей австралійських художніх текстів для дітей.....</b>	<b>26</b>
1.1. До визначення поняття художніх текстів для дітей .....	26
1.1.1. Функційна спрямованість художніх текстів для дітей .....	34
1.1.2. Жанрова специфіка літературної казки та короткого оповідання для дітей.....	39
1.2. Модель становлення та розвитку художніх текстів для дітей Австралії.....	47
1.2.1. Початковий етап розвитку австралійської літератури для дітей....	52
1.2.2. Канонічна австралійська література для дітей.....	55
1.2.3. Стадія розквіту та адаптацій фольклорних джерел в австралійській літературі для дітей.....	58
1.2.4. Етап поліфонічних художніх текстів для дітей Австралії.....	60
1.3. Австралійські художні тексти для дітей у річищі наратологічних студій.....	64
1.4. Лінгвокультурологічні дослідження австралійських художніх текстів для дітей .....	72
Висновки до розділу 1.....	81
<b>Розділ 2. Методологія наратологічно-культурологічного аналізу австралійських художніх етнонаративів для дітей.....</b>	<b>85</b>
2.1. Теоретико-методологічні засади вивчення наративного конструювання австралійських художніх етнонаративів для дітей.....	85
2.2. Лінгвокультурологічний підхід до дослідження австралійських художніх етнонаративів для дітей .....	98
2.3. Алгоритм наратологічно-культурологічного аналізу австралійських художніх етнонаративів для дітей .....	110

Висновки до розділу 2.....	121
<b>Розділ 3. Наративне конструювання австралійських художніх етнонаративів для дітей.....</b>	<b>124</b>
3.1 Етноархетип Дрімінгу як джерело етноспецифіки австралійських художніх етнонаративів для дітей .....	124
3.2. Етнохронотоп австралійських художніх етнонаративів для дітей.....	133
3.2.1. Моделювання художнього часу в австралійських художніх етнонаративах для дітей .....	133
3.2.2. Засоби творення художнього простору в австралійських художніх етнонаративах для дітей .....	141
3.3. Персонажні образи австралійських художніх етнонаративів для дітей.....	152
3.3.1. Архетипні етноперсонажі.....	156
3.3.2. Стереотипні етноперсонажі .....	167
3.3.3. Кенотипні етноперсонажі .....	179
Висновки до розділу 3.....	192
<b>Розділ 4. Таксономія австралійських художніх етнонаративів для дітей.....</b>	<b>195</b>
4.1. Дидактичні художні етнонаративи для дітей Австралії.....	195
4.2. Австралійські етіологічні художні етнонаративи для дітей.....	215
4.3. Ініціаційні художні етнонаративи для дітей Австралії .....	226
4.4. Австралійські пригодницькі художні етнонаративи для дітей .....	237
Висновки до розділу 4.....	249
<b>Загальні висновки.....</b>	<b>253</b>
<b>Список використаних джерел.....</b>	<b>259</b>
<b>Список джерел ілюстративного матеріалу.....</b>	<b>287</b>
<b>Додатки.....</b>	<b>289</b>



## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

### Термінологічні скорочення

АХЕД	– австралійські художні етнонаративи для дітей
АНТ	– австралійські народні тексти
ДХЕД	– дидактичні художні етнонаративи для дітей
ЕХЕД	– етіологічні художні етнонаративи для дітей
ІХЕД	– ініціаційні художні етнонаративи для дітей
КСО	– композиційно-сюжетна організація
ПХЕД	– пригодницькі художні етнонаративи для дітей
ХТД	– художні тексти для дітей

## ВСТУП

Дисертаційну роботу присвячено дослідженню особливостей наративного конструювання австралійських художніх текстів для дітей к. ХІХ – поч. ХХІ ст. у лінгвокультурному аспекті.

Художні тексти для дітей знаходяться у фокусі сучасних досліджень з лінгвістики та літературознавства як особливий інструмент формування та водночас відображення національної ідентичності представників різних культур. У, на перший погляд, простих за структурою та розважальних за змістом наративах втілюються значущі смисли збереження культурного коду для майбутнього покоління. У такому контексті науковцями розробляються нові підходи та методи, що дозволяють усвідомити та реконструювати важливі сенси, вплетені в художні тексти, призначені для дитячої читацької аудиторії.

Наукова парадигма вивчення характерних ознак художніх текстів для дітей охоплює низку *напрямів*, серед яких домінантними є психолого-педагогічний (Квас, & Кемінь, 2011; Комарівська, 2019; Appleyard, 1991; Cambourne, & Turbill, 2007; Shavit, 1986; Trim, 2004), літературознавчий (Гнідець, 2014; Кизилова, 2009; Папуша, 2004b; Bottigheimer, 2009; Hunt, 2004; Nodelman, 2008; O'Sullivan, 2005; Tatar, 2017; Zipes, 2007), культурологічно-семіотичний (Nikolajeva, 1996/2016, Shavit, 1986; Stephens, & McCallum, 1998) та наратологічний і мультимодальний (Єфименко, 2018; Цапів, 2020; Nikolajeva, & Scott, 2000; Nodelman, 2005; Painter, Martin, & Unsworth, 2013). Протягом останніх десятиліть все більшого інтересу набувають дослідження ідеологічних, культурно- та етноспецифічних їх особливостей (Beauvais, 2015; Bradford, 1997, 2001, 2007, 2011; Floyd, 2010, 2017; Foster, Finnis, & Nimon, 1995, 2005; Kachak, 2022; Meek, 2001; Stephens, & McCallum, 1998; Tsapiv, 2019b).

Наукова розвідка виконана в річищі сучасних наратологічних та лінгвокультурологічних досліджень художніх текстів, адресатом яких є дитина (Гарачковська, 2008; Єфименко, 2018; Солодова, 2008; Папуша, 2004b; Цапів, 2019, 2020). Фокус нашої уваги спрямовано на австралійські художні тексти для дітей

жанру літературної казки та короткого оповідання, у яких відображається етнокультурна значущість австралійської лінгвокультури, що є внеском у подальшу розбудову обраного нами напряму дослідження.

Теоретико-методологічними підвалинами нашої праці слугували наукові доробки нараторів Я. Албера (Alber, 2010, 2016), Д. Германа (Herman, 2007), Ж. Женетта (1998), Г. Лещенко (2018), М. Тулена (Toolan, 2001, 2008), В. Шміда (Schmid, 2010), М. Флудернік (Fludernik, 2009, 2010), А. Цапів (2020); лінгвістів і лінгвокультурологів Л. Белехової (2002, 2018), А. Вежбицької (Wierzbicka, 1992), І. Голубовської (2004а, 2004б), В. Кононенка (2008; Kononenko, 2014), В. Кухаренко (2011), О. Левченко (2005), Н. Слухай (2002, 2005), А. Приходька (2008, 2012), та дослідників текстів для дітей різних жанрів (Aarne, & Thompson, 1946; Meek, 2001; Nikolajeva, 1996/2016; Nodelman, 2008; O'Sullivan, 2005; Shavit, 1986; Uther, 2004; Propp, 1928/2009; Zipes, 2007), австралійських текстів зокрема (Цапів, 2018b; Bradford, 1997, 2001, 2007; Finnis, Foster, & Nimon, 2005; Floyd, 2010, 2017; Goodwin, 1986; Pen, 2007; Stephens, 1992, 2008). Огляд нараторологічних, лінгвокультурологічних та філологічних досліджень уможливив обґрунтування нараторологічно-культурологічного підходу до аналізу австралійських художніх текстів для дітей, спрямованого на виявлення наративних і лінгвокультурних їх особливостей.

**Актуальність** дослідження визначається його відповідністю загальному спрямуванню сучасних наукових студій з нараторології на вивчення різних аспектів творення художніх текстів для дітей, на пошук новочасних методів дослідження унікальності їх наративного конструювання. Актуальним також убачається розроблення методики нараторологічно-культурологічного аналізу австралійських художніх етнонаративів для дітей, що уможливлює розкриття їх етнокультурної специфіки.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Проблематика дисертації відповідає профілеві досліджень, що проводяться на кафедрі англійської філології та світової літератури імені професора Олега Мішукова Херсонського державного університету в межах наукової теми «Лінгвокогнітивні й

комунікативно-прагматичні аспекти дослідження тексту» (Державний реєстраційний номер 0117U006792). Тема дисертації затверджена (протокол № 7 від 26.12.2017 р.) та уточнена (протокол № 7 від 21.12.2020 р.) на засіданні вченої ради Херсонського державного університету.

**Метою** нашого дослідження є виявити й охарактеризувати наративні та лінгвокультурні особливості творення австралійських художніх текстів для дітей.

Поставлена мета передбачає вирішення таких **завдань**:

- 1) обґрунтувати теоретико-поняттєвий апарат дослідження й визначити основні підходи до аналізування художніх текстів для дітей у річищі сучасних лінгвістичних студій;
- 2) з'ясувати етапи становлення австралійської літератури для дітей та запропонувати модель її історичного розвитку;
- 3) розробити інтегрований наратологічно-культурологічний підхід до вивчення австралійських художніх етнонаративів для дітей;
- 4) виявити та описати домінантні прийоми й лінгвостилістичні засоби творення австралійських художніх етнонаративів для дітей;
- 5) запропонувати таксономію австралійських художніх етнонаративів для дітей і типологію їх етноперсонажів.

**Об'єктом** дослідження є наративне конструювання австралійських художніх етнонаративів для дітей.

**Предмет** вивчення становлять наративні прийоми та лінгвостилістичні засоби в австралійських художніх етнонаративах для дітей, що відбивають їх етнокультурну специфіку.

**Матеріалом дослідження** слугували австралійські англійськомовні художні тексти для дітей к. XIX – поч. XXI ст. жанрів літературної казки та короткого оповідання. З метою рівноцінного аналізу зразків різних етапів розвитку австралійської літератури для дітей було обрано найвідоміші художні тексти для дітей у кожному з періодів приблизно однакового обсягу (близько 450 умовних сторінок). Загальна кількість матеріалу дослідження – 2 148 умовних сторінок (125,2 умов. друк. арк.).

У роботі застосовано **методологічний апарат** на перетині наратології та лінгвокультурології, що зумовлено особливостями об'єкта й предмета дослідження. Для з'ясування лінгвокультурної специфіки австралійських художніх текстів для дітей за допомогою загальнонаукових методів *аналізу, синтезу, узагальнення й моделювання* було виявлено екстралінгвістичні чинники їхнього створення, зокрема вивчено широкий історико-культурний і біографічний контекст з опертям на елементи етнонаративного аналізу Х. Хансена (Hansen, 2006), розроблено модель історичного розвитку австралійської літератури для дітей, відповідно до теорії М. Ніколаєвої (Nikolajeva, 1996/2016), та здійснено добір матеріалів дослідження. Задля реконструювання лінгвокультурних смислів, втілених у семантиці лінгвокультурем художніх етнонаративів для дітей імплікативних ознак культурних архетипів, етноархетипів, міфологем, лінгвокультурних концептів, етноконцептів і символів, було використано методи *контекстуального, архетипного, концептуального та семантичного аналізу*. *Методи наратологічного аналізу* було застосовано для дослідження особливостей наративного конструювання австралійських художніх етнонаративів для дітей, як-от моделювання наративних епізодів та виявлення нараепізодичних маркерів у термінах теорії А. Цапів (2020), особливостей втілення наратора й фокалізатора, персонажних образів і хронотопу. *Лінгвостилістичний та семантичний аналіз* уможливив визначення художніх засобів, у яких імплементовані етнокультурні смисли в текстах на фонографічному, лексичному й синтаксичному рівнях. Шляхом диференціації за наративними критеріями та лінгвокультурними особливостями австралійських художніх етнонаративів для дітей створено їх таксономію та здійснено, з опертям на типологію словесних поетичних образів Л. Белєхової (2002), класифікацію етноперсонажів за новизною знань, утілених у їх образах.

**Наукова новизна** одержаних результатів визначається тим, що у ній *унерше*: розроблено та обґрунтовано наратологічно-культурологічний підхід до дослідження художніх текстів для дітей австралійської лінгвокультури, який ґрунтується на методологічних засадах наратології та лінгвокультурології;

побудовано модель історичного розвитку художніх текстів для дітей Австралії; здійснено таксономію австралійських художніх етнонарративів для дітей та типологію образів етноперсонажів, що уможливило визначення їх етнокультурних особливостей; *удосконалено* уявлення про нарративне конструювання, нарративні прийоми й етнокультурно марковані лінгвостилістичні засоби творення художніх текстів для дітей, про поняття етнонарративу, уведене в науковий обіг Х. Хансеном (Hansen, 2006) та обґрунтоване на матеріалі художніх текстів для дітей А. Цапів (2020), етнохронотопу та етноперсонажів (терміни А. Цапів); *набули подальшого розвитку* погляди на системи класифікацій казкових типів (Aarne, & Thompson, 1946; Propp, 1928/2009; Uther, 2004), наукові положення щодо характерної для певної лінгвокультури моделі нарації художніх текстів для дітей А. Цапів (2020) та теорія художніх образів, що містять передконцептуальну, концептуальну й вербальну складові, та їх типів Л. Белехової (2002).

#### **Наукові положення, що виносяться на захист:**

1. Австралійські художні тексти для дітей у своєму становленні пройшли чотири етапи розвитку, які з огляду на специфічні екстралінгвістичні фактори відрізняються за послідовністю та певними характеристиками від еволюції літератур для дітей інших країн (Nikolajeva, 1996/2016). *Модель історичного розвитку художніх текстів для дітей Австралії* охоплює: початкову стадію дидактичних художніх текстів для дітей; етап канонічної австралійської літератури для дітей; стадію її розквіту, що включає в себе започаткування адаптацій і модифікацій фольклорних казок, легенд і міфів для творення художніх текстів; і сучасний етап поліфонічних художніх текстів для дітей. Протягом цього історичного розвитку сформувався особливий вид нарративних текстів із характерними темами, композиційно-сюжетною організацією, етнокультурно забарвленими персонажами та хронотопом – художні етнонарративи для дітей.

2. *Етнокультурна специфіка* художніх етнонарративів для дітей відбивається у їх нарративному конструюванні: у семантиці нарративних епізодів, у яких розгортаються архетипні мотиви ключових для австралійської лінгвокультури архетипів; у створенні етнохронотопу, у якому втілюються значущі смисли

етноміфологеми *Dreamtime*, етноконцепту *BUSH* та австралійських етнореалій; і в творенні етноперсонажів, підґрунтям яких є імплікативні ознаки архетипних образів етноархетипу Дрімінгу та австралійських стереотипних уявлень про світобудову й соціум, що набувають художнього втілення та/або переосмислення в наративах.

3. *Етноперсонажі* австралійських художніх етнонаративів для дітей за новизною етнокультурних смислів, утілених у їх образах, поділяються на *архетипних, стереотипних та кенотипних*, які також диференціюємо за специфікою праобразу на міфологізованих, антропних або антропоморфно-аніمالістичних архетипних етноперсонажів; антропних або антропоморфно-аніمالістичних стереотипних етноперсонажів і антропоморфно-флористичних або антропоморфно-предметних кенотипних етноперсонажів.

4. Австралійські художні етнонаративи для дітей класифікуються за типом сюжету, патерном його розгортання й особливостями їх наративного конструювання на: *дидактичні* (історії про повчальні випадки з наративними епізодами, що ілюструють вчинок або випадок, його наслідки і пояснення цього вчинку/випадку), *етіологічні* (історії про виникнення важливих лінгвокультурних явищ, що охоплюють епізоди з семантикою творення/пробудження, подорожі й метаморфози), *ініціаційні* (історії про пошук головним персонажем чогось бажаного й цінного, які складаються з епізодів пошуку, проходження випробувань, здобуття винагороди та ініціації), і *пригодницькі* (історії про ризикові або небезпечні пригоди одного або декількох етноперсонажів, що розгортаються за моделлю «залишення дому – переживання пригод – повернення додому»).

5. Особливе наративне конструювання австралійських художніх етнонаративів для дітей відбиває їх етнокультурну специфіку та сприяє реалізації функції етнокультурної самоідентифікації.

**Теоретичне значення** проведеного дослідження визначається внеском у лінгвістику тексту (лінгвостилістичний аналіз засобів репрезентації хронотопу, персонажів, наратора, фокалізатора), у теорію композиції тексту (особливості сюжетної й композиційної організації художніх текстів для дітей різних жанрів і

типів), у наратологію (висвітлення особливостей наративного конструювання художніх етнонаративів для дітей окремої лінгвокультури), у лінгвокультурологію (виявлення вербальних засобів втілення різних етнокультурних значень та позамовних факторів їх формування).

**Практичне значення** дисертації визначається тим, що отримані результати й висновки можуть бути використані для підготовки здобувачів першого (бакалаврського) й другого (магістерського) рівнів вищої освіти, які навчаються за освітньо-професійною програмою «Філологія (германські мови та літератури (переклад включно)), перша – англійська», зокрема під час викладання курсів зі стилістики англійської мови (тема «Лінгвостилістичний аналіз художнього тексту»), інтерпретації художнього тексту (теми «Текстова композиція. Сюжет та його структура», «Актуалізація мовних одиниць на фонографічному, лексичному та синтаксичному рівнях тексту», «Система образів та способи викладу у художньому тексті»), історії літератури англійськомовних країн (тема «Література Австралії») і спецкурсів: «Лінгвокогнітивна поетологія: образи, архетипи, методологія дослідження», «Інтердисциплінарні дослідження стилістики тексту», «Лінгвокультурна специфіка конструювання англійськомовних художніх текстів для дітей», а також здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, які навчаються за освітньо-науковою програмою «Філологія» під час викладання таких курсів, як «Наукові філологічні школи в Україні та закордоном» (теми «Концепт з позицій репрезентаційної та діяльнісної методології», «Методологія аналізу концепту», «Лінгвокультурний підхід до вивчення концептів»), «Методологія сучасних філологічних досліджень» (теми «Наратологічний аналіз художнього тексту», «Лінгвостилістичний аналіз художнього тексту»), «Лінгвокультурний підхід до вивчення семантичного простору художнього тексту» та «Сучасні наратологічні дослідження художнього тексту».

**Апробацію** основних положень і результатів дослідження здійснено на 11 конференціях, з яких 5 міжнародного рівня: Міжнародна науково-практична конференція «Мова та література у полікультурному просторі» (Львів, 8–9 лютого 2019 р.); Міжнародна науково-практична конференція “Science without boundaries



development in 21st century – 2019” (Будапешт, 31 серпня 2019 р.); I Міжнародна науково-практична конференція «Міжкультурна комунікація в науковому і освітньому просторі» (Одеса, 28–29 квітня 2020 р.); XI Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми перекладознавства та методики навчання перекладу» (Харків, 15–16 квітня 2021 р.); Міжнародна науково-практична конференція “Multimodality and transmediality: cognitive, pragmatic, and semiotic vantages”, (Харків, 21–22 квітня 2022 р.) і 6 *всеукраїнського рівня*: Всеукраїнська науково-практична конференція «IV Таврійські філологічні читання» (Херсон, 28–29 вересня 2018 р.); I Всеукраїнська науково-практична конференція «Мова. Суспільство. Культура» (Херсон, 15–16 листопада 2018 р.); I Всеукраїнська науково-практична конференція «Лінгвістичні обрії XXI століття» (Херсон, 25–26 червня 2019 р.); V Всеукраїнська науково-практична конференція «Сучасні дослідження з лінгвістики, літературознавства і міжкультурної комунікації» Exploring Linguistics, Literature, and Intercultural Communication (ELLIC 2020) (Івано-Франківськ, 01 жовтня 2020 р.); V Всеукраїнська науково-практична конференція студентів, аспірантів, докторантів і молодих вчених «Актуальні проблеми літературознавства та мовознавства» (Київ, 04 листопада 2020 р.); II Всеукраїнська науково-практична конференція молодих учених та аспірантів «Лінгвістичні обрії XXI століття» (Івано-Франківськ, 01–02 червня 2023 р.).

**Публікації.** Основні положення дисертації висвітлено у 14 одноосібних наукових публікаціях та 1 публікації у співавторстві. Із них 9 статей у фахових виданнях України та 1 стаття в закордонному періодичному виданні.

**Структура роботи.** Дисертація складається зі вступу, чотирьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (327 найменування, у тому числі 176 іноземними мовами), списку джерел ілюстративного матеріалу. Загальний обсяг дисертації становить 299 сторінок, із них – 258 сторінок основного тексту.

## РОЗДІЛ 1.

# ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРНИХ ТА НАРАТИВНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ АВСТРАЛІЙСЬКИХ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ ДЛЯ ДІТЕЙ

### 1.1. До визначення поняття художніх текстів для дітей

Дослідження літератури, адресованої дитячій читацькій аудиторії, є відносно молодою галуззю філологічних наук. Із огляду на те, що створення художніх текстів для дітей є новим видом мистецької творчості як в Австралії, так і в усьому світі, що зародилось близько XVII ст., ґрунтовні дослідження літератури для дітей як окремого типу мистецтва з'являються лише в кінці XIX ст. Протягом XIX–XX ст. художні тексти, орієнтовані на дітей, активно розвиваються й урізноманітнюються письменниками. Художні тексти для дітей стають об'єктом уваги науковців у річищі педагогічних, психологічних, літературознавчих і лінгвістичних студій.

У контексті філологічних наук сьогодні немає чіткого визначення поняття «художніх текстів для дітей». Існує низка близьких за значенням, проте не тотожних йому понять, таких, як «дитяча література» (Білецький, & Гурвич, 1967; Белинский, 1840/1976; Добролюбов, 1858/1962; Добролюбов 1859/1962; Гнідець, 2011; Кизилова, 2009; Здражко, 2013; Hunt, 2004; O'Sullivan, 2010), «коло дитячого читання» або «дитяче читання» (Качак, 2013), «література для дітей» (Цапів, 2020; Nodelman, 2008), «література для дітей та юнацтва» (Качак, 2019; Кизилова, 2012), що подекуди вживаються як синоніми. Критерієм, що об'єднує ці поняття, є їх адресат – читач-дитина (Качак, 2019). Тісні зв'язки із такими ознаками адресата художніх текстів, як вік та психофізіологічні особливості обумовлюють близькість значень цих понять.

З метою висвітлення поняттєвого апарату нашого дослідження, звернемося до тлумачень понять дитинства та дитини. Необхідною передумовою появи літератури для дітей як самостійного виду творчості та важливим чинником, що

визначив напрями її розвитку було виникнення самого поняття *дитинства*. Перші художні тексти, орієнтовані на читача-дитину, з'являються зі зміною суспільної думки стосовно дитинства і визнанням його як особливого періоду розвитку людини, утвердженням важливої ролі книги у становленні особистості, навчанні й вихованні дітей, а також з розбудовою системи освіти, близько XVII ст. (Shavit, 1986, p. 135–137; Naase, 2008, p. 186).

Виокремлюють чотири умовні етапи, через які пройшло у своєму історичному розвитку поняття «дитинство» (Shavit, 1986, p. 3), зокрема:

1. *Середні віки й період до XVII ст.*, для яких характерні невизнання існування різниці між дитиною й дорослим. У цей період діти мали доступ лише до книг суто освітнього характеру, як наприклад абеток і букварів, за допомогою яких навчалися читати, або книг з етикету для дітей, молитовників та ін., що інформували дітей з приводу усталених норм поведінки в суспільстві (Shavit, 1986, p. 137).

2. *Кінець XVII ст.* – етап виникнення нової концепції, у контексті якої дитину наділяли характеристиками невинності та сприймали як джерело задоволення й спокою батьків та інших дорослих. Поява такого погляду на дитину була спровокована Індустріальною революцією, утворенням нового класу суспільства буржуазії та зниженням рівня дитячої смертності. Враховуючи вікові психофізіологічні особливості дітей, письменники почали створювати перші адаптовані для дітей книги.

3. *XVIII–XX ст.* – етап, на якому приділяли першочергову увагу духовному розвитку, освіті й вихованню дитини, що обумовило виникнення канонізованої літератури, спеціально призначеної для дітей, як засобу педагогічного впливу.

4. *Сучасний етап*, у якому художні тексти для дітей створюють згідно з тим чи тим розумінням поняття дитинства, потреб і можливостей дітей, зміни в якому провокують зміни й у художніх текстах (Aries, 1962; Shavit, 1986, p. 5–7).

Сьогодні існують різні дефініції поняття дитинства, подекуди протилежні за своїм змістом, що варіюються із огляду на стрижневий критерій як основу тлумачення. Наприклад, у контексті юридичних та низки психологічних студій базисом дефініцій поняття дитинства є *віковий критерій*. Зокрема, у річищі

юридичних наук, зважаючи на важливість для людини бути повністю підготовленою до самостійного життя в суспільстві, дитиною називають кожну людську особу до досягнення нею 18-ти років (Конвенція ООН про права дитини, 1989). У річищі ж психології немає єдиної думки щодо питання вікових меж дитинства. Існують різні психологічні вікові періодизації дитинства та етапів розвитку дитини. Зокрема, вперше дитинство відповідно до вікових новоутворень психіки, що охоплює періоди відносної стабільності і періоди криз, періодизує Л. Виготський (1984, с. 254), виокремлюючи такі його віхи: криза новонародження, вік немовляти (2 міс.–1 р.), криза одного року, раннє дитинство (1–3 р.), криза 3-х років, дошкільний вік (3–6(7) р.), криза 6-ти (7) років, шкільний вік (8–12 р.), криза 13-ти років, пубертатний вік (14–18 р.), криза 17-ти років. У вітчизняній віковій періодизації психологічного розвитку людини із огляду на рівень її виховання й освіти дитинство виокремлюють як епоху, за якою слідує епохи дорослішання та дорослості, із такими періодами: пренатальний (до народження), немовлячий (від народження до 1 р.), ранній, або переддошкільний (1–3 р.), дошкільний (3–6 р.) і молодший шкільний (6–10(11) р.) періоди (Сергеєнкова, Столярчук, Коханова, & Пасека, 2012, с. 58–59). І хоча подекуди у періодизаціях по-різному визначають тривалість деяких періодів, як-от немовлячого до 3-х років, або дають періодам альтернативні позначення, наприклад, дошкільний вік називають раннім дитинством, а молодший шкільний – середнім (Сергеєнкова, Столярчук, Коханова, & Пасека, 2012, с. 58–60), загалом дитинством вважається період до початку епохи дорослішання, тобто підліткового (11(12)–15 р.) й юнацького (15–21 р.) періодів.

За основу тлумачення поняття дитинства в контексті психологічних і педагогічних студій беруть також *психофізіологічний критерій*. Із погляду сучасної психології й педагогіки поняття дитинство розглядають як особливий період, коли відбувається найактивніший розвиток людини, її фізичних і розумових здібностей (Квас, О., & Кемінь, 2011, с. 137). На думку швейцарського психолога Ж. Піаже, навчання певного суб'єкта безпосередньо підпорядковано рівню його когнітивного розвитку (Піаже, 2001, с. 119). Дослідник окреслює такі стадії когнітивного розвитку дитини: сенсомоторний період (до 1,6 р.), період

репрезентативного інтелекту (доопераційний підперіод від 1,6–2 р. до 7 р., коли формуються семіотичні функції мови й ментального образу, та підперіод конкретних операцій з 7–8 р. до 11(12) р., що характеризується виникненням операційних угруповань у різних формах), і період пропозиційних, або формальних, операцій (підперіод організації, що триває близько 11–13 р., та підперіод досягнення загальної комбінаторики операцій, здійснення операцій над операціями, що приблизно охоплює підлітковий період) (Пижає, 2001, с. 120–121).

У контексті нашого дослідження, спираючись на психолого-педагогічне тлумачення й періодизацію розвитку людини вважаємо, що адресатом художніх текстів для дітей є *читач-дитина* – людина віком від 2-х до 11(12)-ти років, періоду, протягом якого найбільш активно відбувається розвиток когнітивних здібностей особистості.

На кожній стадії свого розвитку людина потребує різні за своєю формою, тематикою, мовою художні тексти, що найбільш ефективно сприяють когнітивному розвитку особистості. Зокрема, існує література як для дітей, так і для юнацтва (Качак, 2013, с. 5). І попри те, що немає чіткої диференціації художніх текстів для дітей від текстів, адресованих старшим, або дорослим особам, у річищі літературознавчих і лінгвістичних студій для позначення художніх текстів саме для дітей (віком від 2-х до 12-ти років) вживають низку понять, як-от література дитячого кола читання, дитяча література, література для дітей, література для дітей та юнацтва та інші.

Постає потреба уточнити особливості деяких синонімічних, але не тотожних понять у контексті нашого дослідження. Зокрема, «літературу кола дитячого читання» розуміють як таке, що охоплює і художні тексти, спеціально написані для дітей, і ті, що набули популярності серед дитячої читацької аудиторії, наприклад міфи, народні казки, легенди, адаптовані для дітей класичні літературні твори, дидактичні книги та ін. (Білецький, & Гурвич, 1967; Кизилова, 2009).

Поняття ж «дитяча література» має значення літератури, створеної дітьми (Hunt, 2004, р. xviii), і літератури, створеної для дітей та юнацтва (Гнідець, 2011, с. 2; Качак, 2013, с. 5; Кизилова, 2012; Папуша, 2004b; O'Sullivan, 2010, с. 4). Із

огляду на те, що у нашій роботі досліджуємо виключно авторські художні тексти, спеціально створені для читача-дитини, поняттєві площини як дитячого кола читання, так і дитячої літератури, виходять за межі фокусу нашої уваги.

Натомість, зміст поняття «література для дітей» у сучасному розумінні не охоплює художні тексти, написані дітьми. До літератури для дітей здебільшого відносять твори, призначені «для особливої аудиторії, яка здатна зрозуміти твір на своєму мовленнєвому рівні та на основі своєї життєвої обізнаності відповідно до віку» (Гнідець, 2014, с. 46), тобто для читача-дитини з урахуванням його інтересів, вікових особливостей і пізнавальних можливостей. Саме тому у нашому дослідженні послуговуємося поняттям літератури для дітей, дефініції якого, проте, також подекуди є неоднозначними, залежно від підходу, що береться за основу його тлумачення.

Наприклад, у період становлення теорії та критики літератури для дітей (XIX ст.) базисом дефініцій поняття літератури для дітей слугував *педагогічний* або *дидактичний підхід* (Белинский, 1840/1976; Добролюбов, 1858/1962; Добролюбов 1859/1962). Літературу для дітей тлумачили як корпус художніх текстів, що мають певну літературну цінність, є орієнтованими на дитячу читацьку аудиторію та спрямованими на її навчання й виховання. Такі особливості літератури для дітей покликані сприяти реалізації її педагогічного та дидактичного впливу на читача-дитину (Іванюк, 1992, с. 176).

Поширеним серед підходів до витлумачення літератури для дітей є *психологічний*, фокусом уваги якого є віковий критерій, що уможливорює тлумачення поняття у широкому та вузькому значеннях. У широкому розумінні література для дітей протиставляється, так званій, «літературі для дорослих» й охоплює художні тексти, створені для дітей (до 11–12-ти років) та тексти для юнацької аудиторії (від 13-ти і більше років) (англ. *literature for young adult*) (Nodelman, 2008, р. 6). У вузькому ж розумінні, література для дітей обмежена художніми текстами лише для читачів дошкільного й молодшого шкільного віку – дітей віком 2–12 р. (Цапів, 2020, с. 61).

У контексті різноаспектних філологічних досліджень літератури для дітей як окремого виду мистецтва, орієнтованого на читача-дитину, стрижневим все частіше вважають *психофізіологічний підхід* до неї (Квас, & Кемінь, 2011; Комарівська, 2019; Appleyard, 1991; Cambourne, & Turbill, 2007; Lesnik-Oberstein, 2016; Shavit, 1986; Trim, 2004). Зокрема, вважається, що психофізіологічні особливості дітей як потенційних читачів обумовлюють ключові ознаки літератури для дітей, як-от її текстову простоту або складність, стилістичне оформлення, композиційно-сюжетну будову й тематику (Shavit, 1986, p. 42). Окрім того, літературу для дітей класифікують відповідно до певних етапів психофізіологічного розвитку дитини, наприклад, стадій розвитку умінь дитини читати та писати (Trim, 2004, p. xx). Психофізіологічний критерій як домінуючий у тлумаченні літератури для дітей характерний і для сучасних вітчизняних філологічних студій (Кизилова, 2009; Ребрій, 2012; Цапів, 2020).

Поширеною сьогодні є думка, згідно з запропонованою Дж. Апплеяром у праці “*Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adult*” (Appleyard, 1991) теорією, про те, що кожному з періодів розвитку компетентностей читача відповідає специфічна література. Зокрема, як зазначає Дж. Апплеяр, читач у процесі читання вилучає з тексту ті чи ті значення, формує певні знання про світ, здобуває досвід, комбінує все це в абстрактні схеми та форми й, у такий спосіб, проходить через низку стадій свого розвитку. За основу диференціації стадій розвитку читача учений бере особливості й стадії когнітивного розвитку дитини Ж. Піаже, а також емоційного й соціокультурного становлення особистості (Appleyard, 1991, p. 10–11). Слідом за Дж. Апплеяром, існує п’ять умовних періодів розвитку читача, протягом кожного з яких читач навчається виконувати і виконує різні ролі: роль гравця, роль героя або героїні, роль мислителя, роль інтерпретатора і роль прагматичного читача (Appleyard, 1991, p. 14–15). Відповідно до теорії Дж. Апплеяра, А. Цапів розуміє літературу для дітей як таку, що є необхідною під час становлення читача, зокрема на перших двох етапах дошкільного й молодшого шкільного віку дитини, та яка сприяє виконанню читачем ролей гравця й героя/героїні (Цапів, 2020, с. 81–82), що також відповідає

вченню Л. Виготського (2004, с. 200–223) про важливу роль гри в процесі розвитку дитини.

Протягом першого етапу, згідно з Дж. Апплеяром, читач, ніби граючись, поступово засвоює образно переосмислені та втілені у вигаданому фантазійному світі реальні явища, певні страхи, бажання тощо, вчиться їх розрізняти й контролювати. У шкільному ж віці, читаючи літературу для дітей, дитина повністю поринає в її альтернативний світ, сприймає себе як головну дійову особу, що взаємодіє з усіма іншими персонажами, й засвоює розповсюджені схеми поведінки людей (Цапів, 2020, с. 82; Appleyard, 1991, p. 14). Із огляду на це вважаємо, що літературі для дітей притаманні ті особливості, що уможливають реалізацію читачем-дитиною ролей гравця та героя/героїні під час її читання.

У такий спосіб, у нашому дослідженні, дотримуючись тлумачень поняття дитини Ж. Піаже та Дж. Апплеяра, *адресатом літератури для дітей* вважаємо особистість у віці від 2-х до 12-ти років з низкою психофізіологічних потреб, обумовлених особливостями її когнітивного розвитку, емоційного й соціокультурного становлення та розвитку її читацьких компетентностей, які визначають характеристики й варіативність літератури для дітей. Із огляду на це *літературу для дітей* розуміємо як корпус дидактично й педагогічно направлених, специфічних за своєю формою і змістом художніх текстів, що сприяють розвитку когнітивних, мовленнєвих, читацьких і писемних умінь, особистісному, соціальному й моральному становленню її адресата – читача-дитини.

Для позначення ж окремого зразка літератури для дітей також вживають низку близьких за значенням, проте не тотожних понять, наприклад: «літературні твори для дітей», «художні твори для дітей», або «художні тексти для дітей». Поняття «літературний твір» і «художній твір» є більш вживаними в річищі літературознавства й ширшими за поняття художнього тексту (Кухаренко, 2004, с. 15). Натомість поняття «художній текст» як матеріальний результат літературної творчості, зокрема «художній текст для дітей», є об'єктом лінгвістичних студій.



У лінгвістиці поняття *художній текст* тлумачать як текст, організований у певний спосіб, що відбиває індивідуальний процес авторського пізнання певного аспекту дійсності (Кухаренко, 2004, с. 10). *Текст* є завершеним цілим, що має чітку структурну організацію, підпорядковану загальним принципам побудови мовленнєвого твору (Blinker, 2010, S. 13). Дослідження ж особливостей текстової організації художнього тексту здійснюються переважно шляхом інтерпретування його будови та окремих її елементів. У роботі послуговуємось поняттям художнього тексту й похідним від нього – *художні тексти для дітей* (далі – ХТД).

Виявлення характерних ознак ХТД утворює окремий напрям у річищі інтерпретації тексту. Увагу фокусують на особливостях текстової побудови (Цапів, 2020; Nikolajeva, 1996/2016; Nodelman, 2008; Shavit, 1996), сюжетної організації (Солодова, 2008), їх комунікативно-прагматичної спрямованості (Bradford, 1997).

Зокрема, ґрунтовне дослідження особливостей ХТД, на яке ми спираємося в нашій дисертаційній роботі, було здійснено канадським дослідником літератури для дітей П. Нодельманом – “*The Hidden Adult: Defining Children’s Literature*” (Nodelman, 2008). Слідом за вченим, ХТД властиві такі ознаки текстової організації: симпліфікована мова й стиль, зосередженість на подіях і типове розгортання сюжету за схемою «дім–пригоди–дім» (англ. *home–away–home plot*), відповідно до якої події зображуються спочатку вдома у головного персонажа, потім описуються його пригоди за межами дому та завершуються поверненням персонажа назад. Зображувані події багаторазово повторюються у різних варіаціях й завершуються, здебільшого, «щасливим фіналом». Також для ХТД характерна мультимодальність, що полягає в доповненні й розширенні змісту, закладеного в художньому тексті, за допомогою ілюстрацій, візуальні деталі яких містять важливі приховані значення (Nodelman, 2008, р. 76–81). Ці ознаки відповідають основним психофізіологічним потребам читача-дитини.

Окрім того, ХТД мають і певні особливості, що впливають із їх прагматичної спрямованості, наприклад: фокалізація через центрального персонажа, який є зазвичай віку дитину, тобто фокусування на подіях із життя персонажа та на його почуттях і ставленні до них; присутні в текстах дві опозиційні погляди на світ –

дитячий і дорослий, що втілюються у низці стійких бінарних опозицій (наприклад, «невинність – досвідченість», «незнання – знання», «бажання – реальні можливості», «обмеження – свобода», «безпека – небезпека», «домівка – зовнішній світ») (Nodelman, 2008, р. 57, 62). Також для ХТД характерними є замаскований під розважальністю дидактизм і прихований за простим текстом, більш складний смисл (англ. “*shadow text*”), що у своїй єдності обумовлює амбівалентність ХТД – їх зовнішню простоту й внутрішню складність (Nodelman, 2008, р. 8, 18, 157), та зумовлює все більший науковий інтерес літературознавців та лінгвістів до дослідження таких текстів. Загалом, такі особливості ХТД підпорядковані інтенціям представників дорослого світу та прагматичній спрямованості їх навчити й виховати свого читача.

У нашій роботі поняття «художній текст для дітей» розуміємо як завершений результат літературної творчості автора, що має специфічні закономірності текстової, композиційно-сюжетної та смислової організації, які є дидактично спрямованими та відповідають віковим психофізіологічним особливостям і потребам їх адресата – читача-дитини віком від 2-х до 12-ти років.

### ***1.1.1. Функційна спрямованість художніх текстів для дітей.***

У річищі філологічних студій особливості ХТД досліджують у різних наукових парадигмах, зокрема й у функційно-стильовій, що висвітлює орієнтованість тексту на реалізацію певної, заздалегідь запланованої мети (Blinker, 2010, S. 15). Існують різні погляди щодо домінантної функції, яку виконують ХТД у процесі навчання, виховання й становлення особистості дитини. Серед функцій ХТД виокремлюють дидактичну, або виховну та освітню (Качак, 2013, 2016, с. 11; Кизилова, 2009; Цапів, 2018с; Nodelman, 2008; Shavit, 1986; Zipes, 2007), розважальну (Здражко, 2013; Папуша, 2004а), естетичну, морально-етичну (Качак, 2013; Кизилова, 2009), ідеологічну (Ребрій, 2012; Appleyard, 1991; Hunt, 2004, р. 94), комунікативну, гедоністичну, риторичну (Качак, 2016, с. 11; Кизилова, 2009). Домінантним є вектор наукових пошуків, спрямований на з'ясування їх *дидактичної функційної спрямованості*.

Дидактизм ХТД бере свій початок з моменту зародження літератури для дітей, яку використовують для ознайомлення дітей з нормами й цінностями суспільства (Zipes, 2007, p. 17). У контексті психолого-педагогічних досліджень ХТД розуміють як важливий виховний й освітній інструмент, що обов'язково має враховувати вікові психофізіологічні особливості свого адресата (Trim, 2004). Специфіку ХТД у цьому контексті визначають їх освітньо-виховні завдання, як-от розвинути суспільні навички дітей, створити в дитини певне уявлення про соціум, його цінності та сприяти самоідентифікації дитини (Гнідець, 2014, с. 46).

У річищі філологічних студій спрямованість ХТД на виховування кращих моральних якостей дитини та сприяння формуванню цілісної, всебічно розвинутої особистості розуміють як **виховну функцію** ХТД (також іноді етичну). Ця функція нерозривно пов'язана **освітньою функцією** (або подекуди пізнавальною), що полягає у збагаченні читача певними знаннями про світ, природу, суспільство та ін. (Качак, 2013, с. 11). У своїй взаємодії ці дві функції називають дидактизмом, або **дидактичною функцією** літератури для дітей (Цапів, 2018с).

Протягом ХХ–ХХІ ст. набувають широкої популярності дослідження з виявлення способів реалізації дидактичної функції в ХТД, а також відповідності цих способів особливостям їх адресата серед зарубіжних (Beauvais, 2015, p. 69–102; Lesnik-Oberstein, 2016; Nodelman, 2008; Shavit, 1986) та українських (Гнідець, 2014; Здражко, 2013; Папуша, 2004b; Шалагінов, & Назаров, 2008) науковців.

Слідом за П. Нодельманом, художнім текстам, адресованим дітям, властивий дидактизм, прихований за їх розважальністю (Nodelman, 2008, p. 157). Учений стверджує, що ХТД завжди містять глибокий смисл, складне й завершене знання про світ і його розуміння, яке він називає «прихованим дорослим» (англ. “*the hidden adult*”) (Nodelman, 2008, p. 206). Це знання є замаскованим, оскільки навчити чогось дитину можна, тільки якщо підвести її до того, аби вона сама зробила певні висновки (Nodelman, 2008, p. 36, 181). ХТД містять потрібні дитині, на думку дорослих, знання і натомість цілковито замовчують «непотрібну» інформацію (Nodelman, 2008, p. 33, 36, 81, 158), що уможливорює реалізацію дидактичної функції ХТД. Зокрема, у ХТД міститься заклик і заохочення читачів

спробувати сприйняти себе та свою поведінку такими, якими їх бачать і розуміють дорослі, а також змінюватися, вдосконалюватися «належним» чином (Nodelman, 2008, p. 78).

Схожий підхід до питання визначення функційної спрямованості ХТД простежується й у працях деяких вітчизняних дослідників (Здражко, 2013; Папуша, 2004а). На перше місце, подекуди, ставлять *розважальну функцію* ХТД із огляду на те, що саме вона уможлиблює реалізацію інших функцій, таких як освітня, виховна, естетична. І хоча основною метою залучення дітей до читання ХТД залишається виховання інтелектуально сильної нації, тобто в основі своїй вони залишаються дидактично направленими (Здражко, 2013, с. 11), необхідним постає, перш ніж виховувати й навчати дитину, спершу її глибоко зацікавити сюжетом, персонажами, способом викладу ХТД.

Пріоритетне місце у низці українських наукових розвідок ХТД (Кизилова, 2009; Комарівська, Лапшина, & Франчук, 2020; Kachak, et al., 2022) також відводять *естетичній функції*, що полягає в можливості надавати певне задоволення читачеві від читання, розвивати чуття красивого у людини й викликати позитивні або негативні почуття (Ференц, 2014, с. 162–166). Завдяки здатності ХТД викликати в читача-дитини естетичне задоволення від їх прочитання, знайомства з прекрасним, від пізнання чогось нового (Качак, 2013, с. 14) відбувається поступове формування особистості дитини. У такий спосіб, у ХТД естетична функція інкорпорує в собі й інші їх домінантні функції, зокрема виховну, освітню, комунікативну, гедоністичну, риторичну (Кизилова, 2009).

Із реалізацією дидактичної функції тісно пов'язаною вважають і соціально-ідеологічну та культурологічну спрямованість ХТД, дослідженню якої приділяється все більше уваги (Гнідець, 2014; Ребрій, 2012; Appleyard, 1991; Hunt, 2004; Cambourne, & Turbill, 2007). Властивий ХТД дидактизм має як спільні, так і відмінні особливості втілення в літературах різних країн та етносів, що обумовлено специфікою становлення та розвитку тої чи тої літератури для дітей. У ХТД прослідковуються певні соціокультурні значення, які умовно називають ідеологією (Hunt, 2004, p. 56–57). Фокусом таких досліджень є виявлення певних закладених в

текстах смислів ідеології та особливостей їх втілення в ХТД різних історичних періодів або національних літератур.

Як зазначає Дж. Апплеяр (Appleyard, 1991, р. 13), ідеологія може втілюватися як у змістовному (прямо або опосередковано репрезентувати ціннісні орієнтири автора тексту, а також культури й соціуму, до яких він належить), так і у формальному (сюжеті, персонажах, художньому часі й просторі) аспектах художнього тексту. До того ж, ідеологічні уявлення читача, сформовані в результаті взаємодії з певними культурними інститутами, мовними кодами, соціальними ритуалами, звичаями, теж мають вплив на процес читання, сприймання, інтерпретації тексту. Вони слугують підґрунтям для розвитку дитини (там само). Із огляду на ідеологію того чи того соціуму, ХТД відрізняються як у змістовному й формальному планах, так й у плані адресатності. Наприклад ХТД, адресатом яких є дитина певної соціокультурної спільноти, не міститимуть пояснень стосовно поширених у цій культурі реалій. У той самий час, сприйняття ХТД дитини, народженої й добре знайомої з культурними особливостями, втіленими в ХТД, буде більш ґрунтовним, ніж сприйняття читача, який незнайомий з ними.

Вивчення особливостей висвітлення в ХТД різних національних літератур проблем культури, національної ідентичності, раси, етнічності, є одним із напрямів сучасних наукових розвідок (Гнідець, 2014; Ребрій, 2020; Солодова, 2008; Цапів, 2020; Hunt, 2004, р. 84, 94; Kachak, 2022; Meek, 2001). Наприклад, у деяких дослідженнях культурної специфіки ХТД висвітлюють особливості репрезентації в художніх текстах ландшафтів, що уособлюють певну культуру, з'ясовують зв'язок між тими чи тими ландшафтами, змальованими в текстах, і національною ідентичністю (Hunt, 2004, р. 94).

У такий спосіб, у нашому дослідженні вважаємо, що ХТД реалізують *ідеологічну функцію*, яка полягає в передаванні читачеві-дитині, який є первинним адресатом таких ХТД, ідей наявного, справжнього, близького йому соціуму, сприянні розумінню його форм існування та співіснування в ньому різних поколінь (Гнідець, 2014), та *культурологічну* – через отримання знань про національну й

етнічну культуру, характерну для тої чи тої спільноти, що в подальшому допоможе процесу самоідентифікації дитини в сучасному їй середовищі.

Наприклад, перші ХТД Австралії в ХІХ ст. через історичні й соціокультурні обставини були орієнтовані на навчання і виховання не корінних австралійців, а дітей емігрантів з Англії, із огляду на що для них характерними були закладені ідеологічні погляди англійців та цінності європейської культури. Ці ХТД, наприклад "*A Mother's Offering to her Children*" Ш. Бартон (Barton, 1841/2003), детально пояснювали специфіку життя в нових умовах для емігрантів, описували австралійську природу як гарну, але подекуди небезпечну, та знецінювали культуру автохтонних австралійців як чужу й незрозумілу. Проте, із плином часу та поступовим формуванням молодого австралійського нації художні тексти почали охоплювати проблеми вже австралійської лінгвокультури, з якими стикалися тогочасні мешканці, народжені на континенті й незнайомі з культурою Англії. Зокрема, у текстах вже ХХ ст. висвітлювались труднощі життя автохтонного населення континенту, процес становлення нової нації, мультикультуралізм Австралії, цінність австралійської культури. Тобто, ХТД були адресовані вже австралійським дітям, представникам окремої, незалежної й особливої нації, що провокувало зміни й у дидактичних цілях австралійських ХТД та засобах їх реалізації, зокрема через зміщення вектору сприйняття всього австралійського із чужого на своє. Отже, дидактична функція ХТД певної країни, культури, або етносу може також підпорядковуватися ідеологічній та культурологічній функціям та сприяти усвідомленню їх читачем своєї національної, культурної й етнічної ідентичності.

У контексті нашого дослідження, із огляду на специфіку австралійських ХТД і те, що їх адресатом є дитина, народжена й вихована в австралійській лінгвокультурі, важливим вважаємо дослідження особливостей реалізації дидактичної (освітньої й виховної), розважальної, ідеологічної й інших функцій, та виявлення домінантної функційної спрямованості австралійських ХТД, що постають одним із засобів знайомства дитини із національними й культурно-етнічними особливостями її середовища.

### *1.1.2. Жанрова специфіка літературної казки та короткого оповідання для дітей.*

ХТД є надзвичайно різножанровими, оскільки протягом історичного розвитку включали в себе й адаптовані міфи та легенди, народні казки, релігійні тексти, літературні казки, дидактичні історії, або короткі оповідання, фентезійні романи й повісті, графічні оповідання та інші (Hunt, 2004; Bottigheimer, 2009; Nikolajeva, 2008, р. 331–332). Сьогодні не існує чітко визначеної диференціації ХТД за жанром, що обумовлено сучасною тенденцією літератури до жанрових трансформацій (Бовсунівська, 2010, с. 60–75), жанрів літератури для дітей зокрема (Єфименко, 2018).

Попри те, що проблему класифікації літературних жанрів досліджує окрема теорія жанрів, або жанрологія (Бовсунівська, 2010, с. 33–75), а родовий і жанрово-видовий поділ художньої літератури з античних часів є оптимальним способом класифікації літературних творів, під час диференціації художніх текстів за жанром все ще виникає низка невирішених питань. Зокрема, часто одні й ті самі ХТД містять ознаки одразу декількох жанрів, що ускладнює визначення жанру тексту. Тобто, ознаки жанрів часто схрещуються між собою. Подекуди жанрові тлумачення фіксують різні сторони художніх текстів. Також ускладнює логічне й чітке класифікування жанрів те, що розмежування жанрів є завжди історичним (Ковалів, 2007, с. 364). Окрім того, у жанрології немає чіткої дефініції ключового поняття жанру, яке подекуди вживають паралельно з поняттями жанрового різновиду, виду або жанрової форми (Галич, 2005, с. 251).

Загалом, поняття жанру в річищі літературознавства використовується на позначення усталеного типу художньої творчості, для дефініції якого застосовують низку критеріїв, серед яких домінують, зокрема, змістовний та формальний (композиційний) підходи (Волков, 2001, с. 197–198; Ковалів, 2007, с. 364). На сучасному етапі розвитку жанрології, подекуди, до уваги беруться обидва аспекти художнього тексту (Уэллек, & Уоррен, 1974, с. 242–255), а іноді поняття жанру навіть відкидається, або ж трансформується, як наприклад у когнітивній теорії жанру (Бовсунівська, 2010, с. 18, 22). Поширеним також є поліаспектний розгляд

жанру як абстрактного, тобто загальнотеоретичного поняття на позначення сукупності й взаємозв'язку основних, визначених і стійких жанрових ознак групи творів; історичного (обумовленого історико-культурним контекстом); національно-специфічного, що твориться й розвивається відповідно до соціально-політичних умов і культурних особливостей країни, де жанр формується; та як індивідуально-авторське поняття (Копистянська, 2005, с. 32–33).

У нашому дослідженні, у річищі сучасних жанрологічних студій (Бовсунівська, 2010; Ковалів, 2007, с. 364; Копистянська, 2005) дотримуємося розуміння поняття *жанру* як угруповання художніх текстів, об'єднаних усталеними змістовно-формальними ознаками, зокрема аналогічними тематичними, композиційно-сюжетними й стилістичними особливостями та домінантними естетичними прийомами, що постійно розвивається та збагачується, і в якому проявляється історична, національно-культурна й індивідуально-авторська своєрідність.

Література для дітей охоплює широкий спектр художніх текстів таких жанрів, як казка (Bottigheimer, 2009; Tatar, 2017), дидактична історія (повчальне оповідання) й коротке оповідання (Trinquet, 2008, р. 266), утопія (Haring, 2008, р. 1006), фентезі (Nikolajeva, 2008, р. 329) та інші, що часто також за формальними характеристиками можуть бути ілюстрованими книгами, графічними оповіданнями, коміксами (Цапів, 2020; Nodelman, 2005; Painter, Martin, & Unsworth, 2013). У нашій роботі фокусуємо увагу на особливостях жанрів літературної казки та короткого оповідання, неілюстрованих або ілюстрованих, які за своїми домінантними ознаками є адресованими читачеві-дитині віком від 2-х до 12-ти років, на протилежність фентезі й утопії, орієнтованими на юнацьку й старшу читацьку аудиторію.

Сьогодні різноманіття художніх текстів, які відносять до жанру літературної казки, викликає труднощі у виокремленні його домінантних ознак. Проблема ускладнюється також відсутністю чіткої диференціації понять народної казки та літературної казки.



Подекуди «казку» тлумачать у вузькому розумінні як специфічну наративну форму з чіткими характеристиками (Bottigheimer, 2009, p. 9), або більш широко – як групу творів, що відрізняються за своїми сюжетно-композиційними, стилістичними й тематичними ознаками (Haase, 2008, p. 322). Варіації у визначеннях поняття казки обумовлено різними підходами до неї. Зокрема, дефініція поняття казки як специфічної наративної форми відповідає англійськомовному поняттю *fairy tale* (українською буквально «історія про фей»), що у свою чергу, пішло від французького виразу *conte de fees* («історія фей / історія про фей»), поширеного в кінці XVIII ст., яким характеризували твори Мадам д'Онуа з чітким сюжетом, набором персонажів і певною тематикою (Haase, 2008, p. 322–323).

Ширше поняття казки визначають, посилаючись на німецьке слово *Märchen* («історії, оповідання»), яким називали всі твори, що містяться у зібранні братів Грімм. Із-поміж таких «казок» виокремлюють, із огляду на середовище їх існування, *Volksmärchen* («народні казки»), для позначення яких в англійській мові послуговуються поняттям *folktale*, і *Kunstmärchen* («літературні казки», або літературно перероблені), якому відповідає англійськомовне поняття *literary fairy tale* (Haase, 2008, p. 322–323). Поняття казки у такому розумінні як власне казки, так й історії про тварин, етіологічні (про виникнення певного явища), магичні, ініціаційні народні казки та інші (Uther, 2008, p. 937).

Різні погляди на поняття казки, літературної казки зокрема, обумовлені й особливостями історичного становлення жанру, зокрема входження його до літератури для дітей. Первинно художні тексти жанру казки апелювали до дорослої аудиторії (Bottigheimer, 2009, p. 7; Nikolajeva, 2008, p. 186–188; Zipes, 2007, p. 9). Перші збірки казок для освічених високопоставлених жінок і чоловіків з'явилися в Італії, наприклад зібрання казок у двох томах Дж. Ф. Страпароли «Приємні ночі» (італ. *Le piacevoli notti*, 1550–53 pp.) та збірка Дж. Базіле «Пентамерон» (неапол. *Lo Cunto de li cunti*, 1634 p.). У Франції протягом XV–XVI ст., так звані, «чарівні казки» (англ. *wonder tales*) набули власних відмінних від характеристик народних аналогів рис: змінилася тематика, мотиви, сюжетно-композиційна організація,

особливості хронотопу й системи персонажів (Zipes, 2007, р. 2). Розквіту жанр казки сягнув у Франції протягом XVII ст., коли з'явилися численні твори Мадам д'Онуа, згадані вище, казки Ш. Перро, збірка арабських казок у перекладі А. Галлана «Тисяча й одна ніч» (з фр. *Les mille et une nuits*, 1704–17 pp.) (Zipes, 2007, р. 12–13).

Інституалізації казки завершилася наприкінці XVIII ст. у Франції публікацією 41 тому зібрань казок попереднього століття Ш.-Дж. Маєра *Le Cabinet des Fées* (1785–1789 pp.). Після чого популярність казок значно зросла, завдяки, зокрема, розповсюдженню їх адаптованих версій у вигляді невеликих дешевих видань (англ. *chapbooks*) серед нищих класів суспільства. Такі тексти згодом почали використовувати для освіти дітей, наприклад, дидактичні казки Ф. Фенелона, або моралістичні казки Ж.-М. Лепренс де Бомон. Саме надбання французької літератури мали подальший вагомий вплив на розвиток жанру літературної казки в інших країнах Європи й Заходу, а також на становлення й розквіт всієї літератури для дітей (Zipes, 2007, р. 16–18).

Включення казок до ХТД було обумовлено їх дидактичністю, простотою композиційно-сюжетної структури, прозорим вираженням моральних цінностей та оптимістичністю. Зокрема, **народна казка** увійшла у сферу літератури для дітей, коли збирачі фольклорної творчості, вилучаючи все зайве, на їхню думку, для дитячої читацької аудиторії, опублікували перші видання адаптованих народних казок (Nikolajeva, 2008, р. 186). Перші казки, які починають відносити до літератури для дітей здебільшого описують дорослішання головного героя. Їм властиві простота сюжетної будови “*home–adventure–return home*” («дім–пригода–повернення додому»), чітка та прозора мораль щодо добра і зла, фокусування на перемозі над сильнішими суперниками сміливого, кмітливого й добродісного, проте спочатку пригнобленого й недооціненого героя (що відповідає положенню дитини в більшості культур і суспільств) та щасливий кінець (Nikolajeva, 2008, р. 187–188). Такі казки розуміють як *ініціаційну оповідь* про подорож протагоніста (ініціацію персонажа в доросле життя), подолання ним перепон, що трапляються

на шляху героя і щасливий для нього фінал – повернення протагоніста додому та здобуття ним певних благ.

Слідом за шаленою популярністю адаптованих зібрань з'являється низка інших колекцій національних казок, зокрема збірки англійських казок Е. Ланга й Дж. Джейкобса, «Норвезькі народні казки» П. К. Асбйорнсена та Ю. Му (1841–44 рр.), «Народні російські казки» О. Афанасьєва (1855–63 рр.) та ін. (Nikolajeva, 2008, р. 186–188). У такий спосіб, після 1830-х років, коли відбувається зміна ставлення суспільства до казок як неприйнятних для дитячої читацької аудиторії, вони стають невід'ємним складником літератури для дітей, що гармонійно поєднує в собі дидактичний і розважальний елементи (Zipes, 2007, р. 20). Зокрема, під впливом видань народних казок, особливо німецьких, з 1835 р. і надалі пише свої казки Г. К. Андерсен, якого вважають засновником літературної казки. В основі своєї його твори містять датський фольклор, проте письменник наближує сюжети народних казок до тогочасного життя, надає реалістичності хронотопу, зокрема через використання розмовного стилю, деталей та іронії й уведення образу наратора (Nikolajeva, 2008, р. 188–189).

Жанр літературної казки сягає свого розквіту у д. п. XIX ст. Автори намагаються реформувати гендерні й соціальні стереотипи та упередження своїх попередників, найвідомішими результатами чого стають, наприклад «Алісині пригоди в Дивокраї» Л. Керрола (англ. *Alice's Adventures in Wonderland*, 1865 р.), або «Дивовижний чарівник країни Оз» Ф. Баума (англ. *The Wonderful Wizard of Oz*, 1900 р.) (Zipes, 2007, р. 21–22). У XX й XXI ст. жанр літературної казки затверджує за собою статус складника культурного спадку суспільства, що характеризується специфічними процесами творення, поширення й сприйняття, включений у процеси соціалізації й прищеплювання норм культури поведінки читачам (Zipes, 2007, р. 22).

Зазначимо, що в сучасних розвідках з питання дефініції жанру літературної казки існує тенденція до звуження його змісту. Зокрема, як зазначає Р. Боттігхаймер (Bottigheimer, 2009), казками (англ. *fairy tale*) не слід називати всі твори зі збірки братів Грімм. Для їх позначення доцільніше вживати

англійськомовне поняття *tales*, тобто «історії». Тоді як казками, літературними зокрема, є лише ті твори, що містять специфічний сюжет й класичні казкові елементи (Bottigheimer, 2009, р. 8–9).

Основою сучасного розуміння поняття жанру літературної казки слугували перші літературні казки типу *restoration fairy tales* («казки про повернення втраченого»), персонажами яких були представники королівських родин, змушені покинути свій дім та пройти через низку випробувань (за допомогою магічних засобів), одружитися, і зрештою повернути свій королівський спадок та високе соціальне становище. Також перші літературні казки включали ініціаційні казки (англ. *rise fairy tales*), у яких оповідалося про бідних героїв, що виконують завдання, долають випробування, поки магія або магічні істоти не призведуть до його/її одруження з королівською особою й здобуття подальшого добробуту (Bottigheimer, 2009, р. 4, 7, 10–12). У такий спосіб, класичні сюжети перших літературних казок про здобуття або повернення багатства через проходження випробувань та за допомогою магії, слідом за Р. Боттігхаймер (Bottigheimer, 2009, р. 25), вважаємо однією з характеристик літературних казок у їх сучасному вигляді.

Загалом, сьогодні до жанрових ознак казки в її вузькому розумінні належать: певна сюжетна траєкторія (залишення домівки персонажем, подолання випробувань за допомогою магії, одруження і здобуття багатства або інших благ), особливий стиль (стислість, епізодичність наративу, невизначений хронотоп, лаконічні характеристики (відсутність деталізації), повтори, формульна мова), цільова спрямованість казки (розважальна, виховна, освітня, соціальна, або інша функція, що залежить від соціального, культурного й історичного контекстів її створення і сприйняття), а також вигадка як найважливіша особливість жанру (Haase, 2008, р. 323–324).

У нашому дослідженні поняття «літературна казка», слідом за Р. Боттігхаймер (Bottigheimer, 2009, р. 9), розуміємо як авторський вигаданий художній текст, для якого характерним є траєкторія розгортання сюжету в певний спосіб – навколо подорожі головного персонажа, через подолання ним низки перепон, отримання винагороди, повернення додому та здобуття певних

необхідних, бажаних, цінних благ, у результаті чого персонаж змінюється зовнішньо та / або внутрішньо; наявність класичних казкових елементів (казкових мотивів, залучення магії, щасливого кінця) та особливий стиль (стислий виклад подій, епізодичність, невизначений хронотоп), що є спрямованим на реалізацію певної функції художніх текстів для дітей.

Не менш поширеним жанром художніх текстів, адресованих дітям від 2-х до 12-ти років, є коротке оповідання, що за своєю направленістю є дидактичним та може бути як реалістичним, так і нереалістичним (Trinquet, 2008, р. 266). **Коротке оповідання** розуміють як невеликий прозовий твір, стислий і лаконічний за стилем, сюжет якого є однолінійним і чітким за будовою, заснованим здебільшого на одному епізоді з життя одного або кількох персонажів, які показані у сформованому вигляді (Гром'як, Ковалів, & Теремок, 2007, с. 509). У контексті літератури для дітей *реалістичні короткі оповідання* є повчальними розповідями, що не містять казкових й магічних елементів, проте демонструють наслідки неправильної поведінки й, у такий спосіб, навчають правильній з погляду моралі поведінці, висвітлюють особливості того чи того соціокультурного аспекту життя дитини, наприклад, шкільного або сімейного (Valk, 2008, р. 170). *Нереалістичні короткі оповідання* ж тяжіють за своїми жанровими ознаками до літературної казки, домінантою яких є вигадка.

Зокрема, із метою зацікавити й розважити дитину в низці коротких оповідань для дітей головними персонажами постають антропоморфні тварини, або рослини. Такі художні тексти також називають *аніمالістичними оповіданнями*, тобто історіями про тварин (Naase, 2008, р. 42–43; Thompson, 1946, р. 217). У нашому дослідженні до жанру коротких оповідань відносимо як реалістичні розповіді з антропними персонажами, так й нереалістичні аніمالістичні історії з антропоморфними персонажами й магічними елементами.

Короткі оповідання, адресовані дитячій читацькій аудиторії, характеризуються функційною спрямованістю на освіту й виховання читача-дитини. Такі ХТД називають *дидактичними* (повчальними) *оповіданнями*, головною метою яких є проінструктувати читача щодо певних аспектів

соціокультурного життя людини через художнє перевтілення морально-релігійних та інших цінностей тої чи тої етнокультурної спільноти в сюжеті й персонажах твору. Дидактичні короткі оповідання є результатом трансформацій різноманітних жанрів, як-от повчальної казки, байки, притчі, оповідання-застереження (Trinquet, 2008, р. 266), які вирізняються характерною моделлю розгортання сюжету.

Жанр байки, наприклад як віршований або прозовий оповідний твір алегоричного інакомовного змісту, що втілюється в образах людей, тварин, рослин, предметів і явищ навколишнього світу, вибудовується через ілюстрації їх вчинків, що ведуть до певного морального уроку, або настанови, часто сформованої наприкінці байки (Волков, 2001, с. 53). Подібно до байки, жанр притчі є оповідним й алегорично-повчальним твором з філософським, релігійним, або моральним змістом, якому проте властива характерна двоскладова композиція, що містить історію про нещасливий випадок та його наслідки (приклад) і пояснення до нього (Волков, 2001, с. 444). Притчі та байки пов'язані з авторськими повчальними казками та дидактичними короткими оповіданнями, перш за все, закладеною в них дидактичною ідеєю, наприклад висміювання людських вад, або піднесення високоморальної поведінки (Гром'як, Ковалів, & Теремок, 2007, с. 74, 560), а також засобом її представлення через розповідь про вчинок або випадок, його результати та певний урок, який можна з цього винести.

Повчальні казки та дидактичні короткі оповідання також розуміють як художнє втілення домінантної релігійно-моральної концепції, народної мудрості, або соціокультурних, морально-етичних і етнічних аспектів життя (Valk, 2008, р. 170), у яких художнього переосмислення й опредметнення часто набуває лінгвокультура того чи того народу, що є релевантним для нашого дослідження.

У такий спосіб, *коротке оповідання* розуміємо як різновид оповідання, авторський невеликий, стислий і лаконічний за стилем художній текст з реалістичним або нереалістичним сюжетом, заснованим на окремій події (пригоді) з життя одного або кількох антропних або антропоморфних статичних персонажів, що розгортається за патерном «дія – наслідки – їх оцінка», і є дидактично направленим на поінформування адресата щодо основних морально-релігійних і

соціокультурних норм правильної або неправильної поведінки в межах певної лінгвокультури.

У контексті нашого дослідження вважаємо, що для ХТД жанрів короткого оповідання та літературної казки характерними є певні інваріантні ознаки. Проте ХТД, створеним у межах різних лінгвокультур, властиве певне етноспецифічне забарвлення. Етнокультурна специфіка ХТД обумовлюється історичними, географічними, соціокультурними факторами, що впливають на розгортання літературного процесу й, зокрема, еволюцію ХТД певної лінгвокультурної спільноти. Із огляду на унікальне географічне положення Австралії, історію становлення її державності й національності та на певні літературні тенденції, австралійські ХТД мають низку виняткових етнокультурних особливостей, що потребують висвітлення. У роботі фокусом уваги є австралійських художні тексти жанрів літературної казки й короткого оповідання, адресовані читачеві-дитині віком від 2-х до 12-ти років, що вирізняються етнокультурним забарвленням їх певних елементів.

## **1.2. Модель становлення та розвитку художніх текстів для дітей Австралії**

У річищі філологічних досліджень літератури для дітей ХХ ст. з'ясування інваріантних ознак ХТД різних національних літератур, особливостей їх розвитку, ролі соціокультурних факторів у розгортанні літературного процесу привертає до себе інтерес наукової спільноти (Hazard, 1947; Himes, 1981; Nikolajeva, 1996/2016; O'Sullivan, 2010; Shavit, 1986). Така тенденція наукових розвідок другої половини минулого століття була обумовлена активним процвітанням перекладацької індустрії, поширенням процесів глобалізації, стрімким технічним прогресом та виходом ХТД різних національних культур на міжнародну читацьку арену.

У цей період дослідження процесу формування й подальшої еволюції таких текстів спрямовують, зокрема, на конструювання семіотичної моделі розвитку літератури для дітей тої чи тої мовної спільноти. У такому контексті подекуди вважають, що універсальна модель, прийнятна для всіх країн, не може існувати із

огляду на різючі відмінності в умовах, у яких виникає література. Наприклад, слідом за Е. Осалліван, (O'Sullivan, 2005; 2010), модель розвитку літератури для дітей значно відрізняється у колонізованих країнах, наприклад Африці, Австралії, Канаді й США (O'Sullivan, 2010, р. 8), що обумовлено усвідомленням невід'ємних культурних і територіальних прав корінного населення, а також сучасним мультикультуралізмом цих країн (Hunt, 2004, р. 192). Проте існують і теорії, що спростовують таку думку (Nikolajeva, 1996/2016; Shavit, 1986).

Типовим вважають виникнення літератури для дітей уже після того, як сформувалася система літератури для дорослих та в результаті узаконення освітніх установ і визнання суспільством того, що діти в межах системи освіти потребують особливих, відмінних від призначених для дорослих книг (Nikolajeva, 1996/2016; Shavit, 1986, р. 137). Як зазначає З. Шавіт на прикладі британської літератури, для початкового періоду розвитку будь-якої літератури для дітей характерним є перехід від гомогенності (побутування виключно абеток, молитовників і книг з етикету для дітей) до гетерогенності (виникнення нових моделей побудови оповіді, таких як моралістична історія, інформативна модель ХТД і модель коротких оповідань про тварин) (Shavit, 1986, р. 140–142). Література для дітей постає невід'ємною частиною культурного життя суспільства та складником багатопшарової системи літератури, що займає позицію, визначену соціальними літературними обмеженнями. Учена також вважає, що для семіотичної моделі розвитку різних літератур для дітей характерні спільні шляхи формування й притаманні особливості, що залежать від розуміння суспільством поняття дитинства та до процесу зародження яких залучаються окремі культурні фактори (картини світу, культурні концепти) й інститути суспільства, такі як система освіти, ідеологія тощо (Shavit, 1986, р. x-xi, 177).

Загалом теорія З. Шавіт сфокусована на зовнішніх (культурних, соціальних, економічних та інших) факторах, що вплинули на формування системи літератури для дітей. Натомість, *модель розвитку літератури для дітей М. Ніколаєвої*, обґрунтована в праці “*Children's Literature Comes Of Age. Toward a New Aesthetic*” (Nikolajeva, 1996/2016), більше характеризує еволюційний розвиток



ХТД. Учена спрямовує своє дослідження у річище семіотики, розглядаючи літературу для дітей як особливу семіосферу, багат шарову систему семіотичних знаків, еволюція якої є послідовністю культурних кодів, що змінюються (Nikolajeva, 1996, p. 61).

Для семіосфери літератури для дітей характерними є система подвійного коду (*double code system*): коду дитини й коду дорослого, її динамізм, що полягає в зміні культурних кодів, їх конвергенції, дивергенції, нашаровуванні один на одного, рухові від периферії до центру семіосфери, а також багат шаровість. Зокрема, до пластів семіотичної системи літератури для дітей, що мають вагоме значення для повної характеристики її історичної еволюції, належать: лінгвістичний (мовні характеристики текстів), матеріальний (система артефактів, важливих для дитячих книг), соціокультурний (соціофакти, що охоплюють зміни в соціальних процесах, інститутах, поведінці), ментальний (зміни ідей і цінностей людства, а також ментифактів – творінь людської свідомості, мислення, уяви), екстракультурний (все, що лежить за межами усвідомлення членів певної культури, що не стосується їхньої власної культури) і паракультурний (вплив телебачення, моди, реклами, індустрії розваг тощо) (Nikolajeva, 1996/2016, p. 61–65).

М. Ніколаєва пропонує умовну періодизацію літератури для дітей, що охоплює *4 стадії розвитку*, які можуть нашаровуватися одна на одну та зберігати здобутки попередніх періодів, проте через які проходять ХТД будь-якої країни чи мовної спільноти.

Першою стадією є *адаптація літератури для дорослих і фольклорних творів до потреб та інтересів дітей* відповідно до загальноприйнятих і домінантних поглядів на виховання. На цьому етапі література для дітей є ще не сформованою в окрему систему. Лише подекуди автори літератури для дорослих створюють тексти, адресовані дітям (Nikolajeva, 1996/2016, p. 87).

Для наступного періоду, що частково збігається з попереднім, характерною є *поява дидактичних художніх текстів, написаних спеціально для дітей*. Протягом цього етапу література для дітей починає виокремлюватися в унікальну систему та ізолюватися від літератури для дорослих. Художнім текстам цього періоду

властиве використання вже відомих ідей, їх простий виклад і, як наслідок, досить сумнівна цінність для читача-дитини. У країнах, де література для дітей з'являється дещо пізніше, цей етап здебільшого пропускається, оскільки дитячі письменники мають змогу вже послуговуватися досвідом своїх закордонних попередників (Nikolajeva, 1996/2016, p. 87–88).

На третій стадії розвитку *література для дітей стає усталеною системою з чіткою жанрово-видовою диференціацією*. Формується канон літератури для дітей – типова епічна структура викладу, що виключає будь-які відхилення та нововведення. Зокрема, ХТД цієї стадії містять чіткий сюжет (початок і кінець, класичний розвиток дії з експозицією, зав'язкою, кульмінацією й розв'язкою), композицію (визначені жанром місце та час дії, система персонажів), прозору ідею й дидактичну мету (Nikolajeva, 1996/2016, p. 88).

Фінальним етапом розвитку є *поліфонічна, або постмодерна, література для дітей*, що протиставляється епічному способу викладу, властивому попередньому періодові (Nikolajeva, 1996/2016, p. 88–90). Для ХТД цієї стадії розвитку характерним є наявність різноманіття «голосів» у творі, що репрезентують свої унікальні ідеї та погляди на певні явища, тобто події викладені крізь призму сприйняття їх тими чи тими персонажами-носіями певних ідеологічних поглядів, тоді як голос автора ніби зовсім зникає.

Розвиток літератури для дітей від однієї до іншої стадії, як зазначає М. Ніколаєва, провокують, так звані, *моменти біфуркації* (англ. *bifurcation points*) – критичні події, літературні або екстралітературні феномени, які мають бути з'ясовані дослідниками історичного розвитку літератури для дітей у семіотичному контексті (Nikolajeva, 1996/2016, p. 66). Також, вчена вважає необхідним досліджувати й поступовий рух літературних кодів (феноменів) від периферії до центра семіосфери. Ці коди функціують у межах культури як колективна пам'ять, що закріпилася в мові, жанрах, текстових типах та авторських художніх текстах (Nikolajeva, 1996/2016, p. 67). Зокрема, на першому й другому етапах розвитку літератури для дітей центральний код є моделлю для всіх нових текстів. На третьому – код стає більш розробленим і деталізованим, слугує

стандартом, трансформується в систему інструкцій, правил і рекомендацій стосовного того, яким має бути якісний художній текст для дітей. Надалі ж він втрачає свою здатність апелювати до читача та заміщується новими, периферійними, більш гнучкими кодами (Nikolajeva, 1996/2016, p. 63). У такий спосіб, можливим стає з'ясувати універсальні, а також специфічні характеристики становлення й розвитку тої чи тої літератури для дітей.

У нашому дослідженні особливості *історичного розвитку австралійських ХТД* висвітлюємо, послуговуючись семіотичною моделлю М. Ніколаєвої. Вважаємо, що розвиток австралійських ХТД охоплює чотири основні етапи, проте ці етапи відрізняються за своєю послідовністю та особливостями від запропонованих М. Ніколаєвою через низку специфічних екстралінгвістичних факторів.

Процес культурного розвитку австралійців є одним із найбільш тривалих серед усіх народів, що населяли Землю. Аборигени Австралії близько 60 000 років тому мігрували на континент через Південну Азію. До 1788 р. Австралію вільно населяло більш ніж 250 окремих племен корінних народів. Проте наприкінці XVIII ст. на континенті виникло перше англійське поселення, що слугувало початком періоду колонізації територій Австралії європейцями та витіснення автохтонного населення у віддалені його куточки. Із 1788 р. до середини XIX ст. Австралія була англійською каторжною колонією. Спершу континент населяли британці здебільшого ірландського походження, яких було засуджено за ті чи ті правопорушення, і лише згодом до Австралії почали прибувати вільні поселенці. У цей період кількість корінного населення суттєво зменшилася через численні хвороби, завезені в країну європейцями, тоді як чисельність європейського населення зростає. Кількість переселенців збільшилася втричі за десятиліття з 1851 р. по 1861 р. – період «золотої лихоманки», що виник після відкриття золотих родовищ у штаті Вікторія. Для цих часів характерними були значний ріст економіки й масова вільна міграція до Австралії європейського населення різних національностей у пошуках кращого життя (Stephens, 2008, p. 82–83). У цей період

на континенті з'являються перші художні тексти для дітей та зароджується окрема австралійська література, адресована дітям.

### ***1.2.1. Початковий етап розвитку австралійської літератури для дітей.***

У період, коли Австралія була британською колонією, й письменники, що там мешкали, широко користувалися культурними й літературними здобутками своєї метрополії, ХТД публікувалися в Австралії авторами-емігрантами з Британії або інших країн Європи. Твори цього часу відбивали життєвий досвід поселенців і мали традиційне для європейської літератури інформативне спрямування (Goodwin, 1996, р. 4–5). Наприкінці ХІХ ст. колоніальний етап історії австралійської літератури поступово завершується. Ріст національної самосвідомості обумовлює становлення власне австралійської культури та літератури, незалежної від британської. Саме кінець ХІХ ст., коли у світ вийшли ХТД австралійських письменників, знаменував виникнення окремої літератури для дітей Австралії (Goodwin, 1996, р. 6). Такі особливості формування державності в Австралії вважаємо першим моментом біфуркації в моделі історичного розвитку австралійських ХТД.

Оскільки австралійська література для дітей виникла під впливом європейських літератур, це зумовило високу дидактичну спрямованість перших ХТД Австралії. Із огляду на що, початковим етапом розвитку австралійської літератури для дітей вважаємо ***етап дидактичних австралійських ХТД різних жанрів*** (другий у періодизації М. Ніколаєвої).

Відправним пунктом зародження австралійської літератури для дітей вважається публікація у 1841 р. ХТД Ш. Бартон “*A Mother’s Offering to Her Children*” (Barton, 1841/2003) жанру повчального короткого оповідання у формі діалогу між матір’ю та її дітьми. Цей художній текст був орієнтований на народжених у Британії дітей перших австралійських емігрантів, і спрямований на ознайомлення їх з небезпеками та красотами цього континенту, його географічними особливостями, життям і культурою корінних австралійців. Структура (повчальні настанови дорослого дітям) й тематика ХТД (історії різноманітних географічних відкриттів, оповіді про корабельні аварії, викрадення

людей тощо) наслідували ранні зразки британської літератури (Bradford, 2009, p. 282, 285, 286). Місцем розгортання діалогу слугувала нова й прекрасна для персонажів Австралія. Тематика художнього тексту охоплювала історію Австралії, особливості життя ранніх поселенців, перші спроби взаємодії з корінними мешканцями і вплив колонізації на їх життя (Barton, 1941/2003). У другій половині XIX ст. збільшується кількість подібних за тематикою ХТД, створених письменниками, які тривалий час проживали на території Австралії.

Поступово дидактичні історії про родини емігрантів, або героїв, подібних до персонажів британської літератури, відходять на другий план. Їх заступають ХТД, що відбивають націоналізм Австралії, зосереджений довкола австралійського бушу (окремої території зі специфічною флорою та фауною) та протагоністів, якими виступають представники нової нації (Bradford, 2009, p. 287). Зокрема, австралійською класикою літератури для дітей кінця XIX ст. стало оповідання Е. Тернер “*Seven Little Australians*” (Turner, 1894/2009). Е. Тернер, народжена в Англії, після смерті свого вітчима, переїхала з матір’ю та сестрами до Австралії, будучи у віці 7 років. Майбутня письменниця із захопленням сприйняла особливості австралійської сільської місцевості й утілила свої враження в написаних текстах (Niall, 1990). Зокрема, в оповіданні “*Seven Little Australians*” (Turner, 1894/2009) йдеться про сімейне життя родини Вулкот, про пригоди сімох дітей та про непрості стосунки їх з батьком капітаном Вулкотом і молодою мачухою Естер. Персонажі ХТД – це представники нової австралійської нації, на яких ще немає слідів довгої й сумної історії, яким властиві веселість, жага до непокори й пустощів, підґрунтям чого, на думку Е. Тернер, слугували особлива земля, сонце й молодість нації (Turner, 1894/2009, p. 2–3). У тексті піднято такі важливі для статусу австралійської національності й державності на межі XIX–XX ст. питання, як співіснування різних культур і різних поколінь, необхідність збереження унікальної автохтонної культури, проблема колонізації континенту та деякі інші (Bradford, 2009, p. 287–288).

Одним із найвідоміших австралійських дитячих авторів XIX ст. є письменник британського походження Ата Вестбері. Його праця “*Australian Fairy Tales*”

(Westbury, 1897) є однією з перших збірок літературних казок, у яких місцем перебігу подій слугують характерні австралійські ландшафти. Наприклад, у першій казці *Golden Cloud* дії розгортаються спочатку в австралійській золотій копальні: “*Why, what is this? The heart of a deep mine! A gold mine, with all its dim and rugged tunnels and windings, lighted only by a dull taper here and there.*” (Westbury, 1897, p. 10). Згодом дія переміщується на терена австралійського бушу: “*To the gaze of our hero it appeared nothing but a mass of weeds and ragged, bare shrubs, under which a whole multitude of kangaroos, emus, wallabies, wild goats, and native bears were gathered in wild confusion.*” (Westbury, 1897, p. 14–15); “*They were on the edge of the bushland which bordered the plain <...> Laughing triumphantly, the dwarf sprang to his feet, and jumped off again in the cover of the bush.*” (Westbury, 1897, p. 20–21). У казках А. Вестбері, попри традиційні сюжети, читач має змогу познайомитися з незвичними для європейців географічними особливостями континенту та натрапити на поширених в Австралії тварин і рослин.

У низці ХТД кінця XIX ст., а також початку XX ст., національну самобутність, чесність, прямоту й трудову етику ідеалізованої сім’ї переселенців на тлі австралійського бушу автори втілюють за допомогою проектування цих чеснот на антропоморфних австралійських тварин (рідше рослин) (Bradford, 2009, p. 289–290). Наприклад, першим австралійським художнім текстом для дітей, героями якого були як люди, так й анімалістичні персонажі, є “*Dot and the Kangaroo*” Етель Педлі (Pedley, 1899/2006). Єдина книга письменниці й музикантки британського походження, опублікована вже після її смерті, стала класикою австралійської літератури для дітей (Norst, 1988). Сюжетом художнього тексту є оповідь про маленьку дівчинку Дот, яка загубилася в австралійському буші, і Кенгуру, що допомагає знайти їй дорогу додому.

У художньому тексті Е. Педлі в образі кенгуру втілено опозиційні ставлення корінних і некорінних жителів континенту відносно до австралійської флори й фауни. Це проілюстровано, наприклад, у такому текстовому фрагменті: “*‘I often wonder,’ she said, ‘why they and the dingoes are allowed to live on this beautiful kind earth. The Black Humans kill and devour us; but they, even, are not so terrible as the*

*Whites, who delight in taking our lives, and torturing us just as an amusement. Every creature in the bush weeps that they should have come to take the beautiful bush away from us.*” (Pedley, 1899/2006, p. 16). Якщо корінне населення вбиває австралійських тварин через потребу в їжі, то «білі» люди роблять це задля власної насолоди. Таке ставлення, як зазначає персонаж твору в наведеному фрагменті, може вилитися в цілковите знищення неповторного бушу і, як наслідок, втрату австралійської самобутності. За допомогою художньої репрезентації анімалістичних персонажів, якими постають поширені в Австралії тварини (*Kangaroo, Opossum, Platypus, Flying Foxes, Native Bear / Koala, Wallaby, Bandicoot, Wombat*), птахи (*the Brush Turkey, the Mound-builder, the Nightjar, the Curlew, the Kookaburra, Willy Wagtail, black Swans, Shag, Cranes, Ibis, wild Ducks, Moor Hens, Native Companions, Bittern, Satin Bower Bird, Emu, Cockatoo, Pelican*), плазуни (*a black Snake*) тощо письменниця закликає бережно ставитися до природи й жити в гармонії з нею.

У такий спосіб, протягом кінця XIX ст. австралійські ХТД, попри суттєвий вплив європейської культури, набули своїх домінантних характеристик, серед яких: національнообумовлена тематика текстів, етноспецифічний топос, наявність особливого типу персонажа – представника нової австралійської нації, та його трансформація в ХТД у різноманітних антропоморфних персонажах, праобразами яких слугують австралійські тварини й рослини. Здобутки австралійської літератури для дітей цього періоду знайшли подальший розвиток у ХТД першої половини XX ст.

### ***1.2.2. Канонічна австралійська література для дітей.***

Протягом першої половини XX ст., зокрема після 1901 р., коли було створено Австралійський союз, що здобув статус домініону Британської імперії, на теренах Австралії спостерігалася національна й державна консолідація та стрімкий ріст національної самосвідомості (Goodwin, 1986, p. 2). Це стало моментом біфуркації, що спричинив перехід від зародження австралійських ХТД до формування їх канону. У цей період виникає низка нових національних тем, особливих

характеристик набувають композиційно-сюжетна організація, художній час і простір, вибудовується певна система персонажів. Вважаємо, що п. п. ХХ ст. є *етапом канонічної австралійської літератури для дітей*, другим у нашій моделі історичного розвитку австралійських ХТД.

Авторами ХТД цього етапу є письменники, народжені в Австралії, які з дитинства знаходилися в оточенні унікальної флори та фауни, пізнавали автохтонну австралійську культуру зсередини, були свідками формування нової нації. Для австралійської літератури для дітей цього часу характерним є збільшення кількості літературних казок й анімалістичних коротких оповідань, що відкривають для наймолодших читачів приголомшливий світ Австралії.

Зокрема, першою австралійською письменницею для дітей є О. Ернст, народжена у німецькій лютеранській громаді Мельбурна. Її книга *“Fairy Tales from the Land of the Wattle”* (Ernst, 1904) є частиною нового напрямку в розвитку літератури для дітей Австралії. Представники його створювали особливий вид літературних казок, шляхом поєднання добре знайомих сюжетів із новим неєвропейським місцем дії – австралійським бушем (Floyd, 2010, р. 2), що певним чином продовжувало подібні намагання А. Вестбері наприкінці ХІХ ст. О. Ернст, обізнана з багатою культурою її пращурів, використовувала у своїй книзі німецький фольклор та комбінувала його з австралійськими ландшафтами. У збірці *“Fairy Tales from the Land of the Wattle”* персонажі-феї живуть у добре знайомих читачам місцях. Наприклад, топосом казки *“The Origin of the Wattle”* О. Ернст є місцевість поруч з озером Ейр у центрі Австралії: *“the country around Lake Eyre in the State of South Australia”* (Ernst, 1904, р. 11), дії ж казки *“The Fire-Elves”* розгортаються в Австралійських Альпах: *“on a hill in the Australian Alps”* (Ernst, 1904, р. 17), тоді як фея *Sunridia* із однойменного ХТД мешкає на дереві евкаліпту біля річки Голбурн: *“The sun was shining over the river Goulburn <...> So thought the fairy Sunridia, as she rose from her eucalyptus blossom couch”* (Ernst, 1904, р. 29). У такий спосіб, письменниця прагнула познайомити читачів із незвичною природою Австралії й навчити правильному поводженню з нею. Праця О. Ернст стала



першою сходинкою в трансформації традиційних фей в австралійських магічних істот для наступних поколінь авторів (Floyd, 2010, p. 13).

Широку популярність серед письменників п. п. ХХ ст. набула започаткована Е. Педлі традиція використовувати в ХТД австралійських антропоморфних тварин та/або рослин у якості головних персонажів. Класикою австралійської літератури для дітей цього періоду є ХТД, у яких йдеться про пригоди, подорожі за межі дому, у чужий і незнайомий зовнішній світ та щасливе повернення назад таких героїв, як коали (*Koalas*), кенгуру (*Kangaroo*), евкалиптові горішки (*Gumnuts*) та ін. Персонажі цих ХТД є оригінальними героями, наділеними такими специфічними австралійськими рисами, як неслухняність, протест проти влади, нехтування загальноприйнятими нормами поведінки та іншими (Kümmerling-Meibauer & Müller, 2017, p. 207).

Зокрема, типові австралійці змальовані в образах персонажів ХТД “*The Magic Pudding*” Н. Ліндсі (Lindsay, 1918/2006), сюжетом якого є розповідь про пригоди трьох товаришів коали Буніпа Блугама, моряка Біла Барнакла і пінгвіна Сема Сонофа, а також чарівного пудингу Альберта. У ХТД персонажі поєднують у собі типові антропоморфні, а також національні характеристики. На думку літературних критиків, пригоди коали та його друзів репрезентують Австралію післявоєнної доби. Вони завершуються рішенням побудувати дім на дереві й вести в ньому надалі спокійне та щасливе життя – створити австралійський рай (Bradford, 2009, p. 290). Цей художній текст та інші зразки історичного періоду такі, як “*Snugglepote and Cuddlepie*” (1918), “*Little Ragged Blossom*” (1920), “*Little Obelia*” (1921) М. Гіббс, “*Blinky Bill: The Quaint Little Australian*” (1933), “*Blinky Bill Grows Up*” (1934), “*Blinky Bill and Nutsy: Two Little Australians*” (1937) Д. Волл алегорично та/або метафорично описують формування австралійської національності, що сприяє національній самоідентифікації читача дитини.

У такий спосіб, в австралійських ХТД п. п. ХХ ст. прослідковуємо формування ключових тенденцій у виборі тематики, способах і методах зображення особливостей австралійської етнокультури, основою яких є уявлення її

носіїв про австралійський буш, австралійський народ, австралійську національність і державність.

### *1.2.3. Стадія розквіту та адаптації фольклорних джерел в австралійській літературі для дітей.*

За другим етапом розвитку австралійських ХТД слідує стадія, що характеризується великою популярністю канонічних ХТД та особливим акцентом на етнокультурній проблематиці австралійського суспільства. З'являються ХТД, основою сюжетів, персонажів, хронотопу яких є автохтонні фольклорні джерела. Із огляду на те, що низка дитячих письменників звертається до міфів, легенд, історій корінних племінних австралійців, д. п. ХХ ст. є *етапом адаптації і модифікації фольклорних джерел* в моделі історичного розвитку австралійських ХТД.

Період Другої світової війни та повоєнні роки були складними часами для австралійських художніх текстів для дітей, коли вони поступалися популярністю імпортованим британським й американським та діяли обмеження на друк протягом війни. Зміни на краще почалися із заснуванням Ради з питань книг для дітей Австралії (англ. *The Children's Book Council of Australia*) у 1945 р., що сприяв кращій продуктивності австралійської літератури для дітей, її оспівуванню та популяризації (Kümmerling-Meibauer & Müller, 2017, p. 207). Заснування Ради вважаємо наступним моментом біфуркації в моделі розвитку австралійських ХТД.

У середині ХХ ст. культура й література Австралії поступово відроджується. Автори, які пишуть для дітей, всіляко намагаються привити читачам відчуття приналежності до унікальної країни, культури, етносу. Відомими дитячими письменниками того часу є Л. Піз, Н. Чонсі (романи "*Tiger in the Bush*", 1957; "*Devil's Hill*", 1958; "*Tangara*", 1960), І. Саусхол ("*Ash Road*", 1966; "*To the Wild Sky*", 1968), Х. Брінсмед ("*Pastures of the Blue Crane*", 1965), М. Т. Кларк ("*The Brown Land was Green*", 1957; "*The Min-Min*", 1967), М. Е. Петчет ("*Wild Brother*", 1955), К. Тілі ("*The Sun on the Stubble*", 1962, "*Storm Boy*", 1964) та інші (Children's Book Council of Australia, 2017). Книги цих авторів належать до післявоєнного

реалізму, більшість з яких є художніми текстами жанру роману для старшої дитячої читацької аудиторії (підлітків).

Художні тексти ж, адресовані читачам віком від 2-х до 12-ти років, періоду повоєнних років ХХ ст. здебільшого є літературними казками, як наприклад ХТД П. Мальтбі зі збірки “*Peg’s Fairy Book*” (1944), а також ХТД “*Nutchen of the forest*” (1945), або анімалістичними короткими оповіданнями. Зокрема, популярними й загально визнаними в Австралії ХТД жанру анімалістичного короткого оповідання є праці Л. Різа. Його ХТД “*Karrawingi the Emu*” було оголошено у 1946 р. першою австралійською книгою року для дітей. Л. Різ – письменник, журналіст і редактор, народився та зростав у Західній Австралії і був широко відомим саме завдяки своїм ХТД. У середині ХХ ст. його твори багаторазово отримували схвальні відгуки від Ради з питань книг для дітей Австралії. Зокрема, у своїх ХТД автор закликає австралійських читачів більше цінувати й захищати їхній континент і його унікальну дику природу, усвідомлювати загрозу, яку людина становить для неї, а також поважно ставитися до корінного населення континенту. Письменник зображує своїх антропоморфних персонажів (тварин, птахів, рептилій, які розмовляють, і поєднують у собі тваринні та людські ознаки), їхні життєві цикли й природне середовище існування, як наприклад у коротких оповіданнях “*Gecko: The Lizard who Lost his Tail*” (1944), “*Bluecap and Bimbi: The Blue Wrens*” (1948), “*Mokee, the White Possum*” (1973) (Rees, 1975).

Відомими зразками австралійської літератури для дітей є й анімалістичні короткі оповідання про пригоди дивакуватого Вомбата Р. Парк “*The Muddleheaded Wombat*” (Park, 1979/2011). Із метою націоналізувати дитячі програми Австралійська радіомовна корпорація (англ. *Australian Broadcasting Corporation*) доручила Р. Парк створити радіо-серіал, що був спершу названий “*The Wide-Awake Bunyip*” (транслявався з 1942 р. по 1951 р.), а згодом – “*Muddleheaded Wombat*” (передавався в ефірі з 1951 р. по 1971 р.). Пізніше на основі цього радіо-шоу авторка створила серію ХТД із такою ж назвою, які друкувалися з 1962 р. по 1982 р., та набули шаленої популярності.

Наприкінці ж 1970-х рр. починається хвиля створення ХТД авторами корінного походження, фокусом уваги яких постають життя та культура автохтонного населення. ХТД, написані місцевими австралійцями, дають змогу читачам сприйняти їхню культуру й спосіб мислення «зсередини» й, у такий спосіб, краще їх зрозуміти. Першою з таких ХТД є “*Stradbroke Dreamtime*”, написаний К. Вокер у 1972 р., і визнаний у 1994 р. кращою книгою для дітей року. Книга складається з 27 коротких оповідань, які є традиційними історіями корінного населення острова Стредброук, що репрезентують культуру корінних австралійців як життєздатну, практичну й динамічну (Walker, 1999).

Видатним австралійським письменником для дітей автохтонного походження є Д. Рафсі, який став відомим завдяки своїй серії ілюстрованих книг для дітей, що переказують традиційні історії корінного населення. Великою популярністю й сьогодні користуються “*The Rainbow Serpent*” (1970) та “*The Giant Devil Dingo*” (1973), сюжетна будова, хронотоп і система персонажів яких сягають міфології корінних австралійців.

У такий спосіб, у д. п. ХХ ст. австралійська література для дітей стрімко розвивається як у кількісному, так і в якісному планах, а наскрізною темою стає культура корінного населення, що відбивається й висвітлюється в ХТД як некорінними, так і корінними австралійськими письменниками. Цей період є етапом адаптацій і модифікацій фольклорних джерел в австралійських ХТД – третім у моделі історичного розвитку австралійських ХТД.

#### ***1.2.4. Етап поліфонічних художніх текстів для дітей Австралії.***

Слідом за М. Ніколаєвою (1996/2016, р. 97), останнім етапом розвитку ХТД є створення та поширення поліфонічних текстів. Моментом біфуркації, що обумовив початок цього періоду для австралійських текстів, слугує зародження й введення політики мультикультуралізму в Австралії, що характеризується такими принципами, як рівність, толерантність, мирне співіснування усіх культур, що проживають в одному суспільстві (Bradford, 2009, р. 294). Цим близько 1980-х рр. в Австралії була спровокована панівна тенденція до висвітлення із різних точок

зору проблем національних меншин, імміграції, відносин в общинах та інших у ХТД.

Для цього етапу розвитку австралійських ХТД характерно урізноманітнення жанрів ХТД та їх трансформації, що охоплюють ілюстровані книги, балади, австраліани, оповідання від першої особи, перероблення повістей і легенд, відомих у малонаселених і необжитих територіях, та привернення уваги до проблем культурних відмінностей, як їх розуміють і бачать представники австралійської етнокультури, або національних меншин (Bradford, 2009, p. 294), як наприклад у ХТД Л. Лофтхауз “*Ziba Came on a Boat*” (2007 р.), де авторка висвітлює культуру біженців із Афганістану.

Особливої популярності в цей період набувають, так звані, *picture books* (ілюстровані книги), адресовані молодшій читацькій аудиторії. ХТД в ілюстрованих книгах можуть бути різних жанрів, проте домінують з-поміж них літературні казки та короткі оповідання. Заснування цієї форми літератури для дітей пов’язують із виходом книги “*Waltzing Matilda*” у 1970 р. (Paterson, 1991), що містить вірш Е. Б. Патерсона, ілюстрований Д. Дігбі. У 1971 р. праця отримує нагороду як краща ілюстрована книга року для дітей, після чого кількість “*picture books*” значно збільшується. Зокрема, відомою австралійською авторкою ілюстрованих книг для дітей від 3 до 10 років, є М. Фокс. Її літературні казки “*Possum Magic*” (Фокс, 1983), ілюстрована Дж. Вівас, та “*Koala Lou*” (Фокс, 1988), ілюстрована П. Лофтс, зберігають велику популярність і сьогодні.

У 1990-х рр. виникає також тенденція до створення дидактичних ілюстрованих книг для дітей. Метою, зокрема, серії художніх текстів, випущених видавництвом *Magabala Books* за ініціативою Мовного центру корінного населення району Кімберлі, є сприяти вивченню автохтонним населенням (дітьми зокрема) мови через книги. Наприклад, ХТД П. Лоу “*Jimmy and Pat Meet the Queen*”, написаний у 1990 р., знайомить читачів із земельним правом і показує погляди корінного населення на певні його аспекти.

Життя і культура автохтонного населення продовжують залишатися фокусом уваги авторів ХТД і на початку ХХІ ст. Зокрема, культуру австралійського

корінного населення висвітлено в книзі “*My Mob Going to the Beach*” С. Еммертон (Emmerton, 2004), що оповідає про життя дітей у великій родині та їхню подорож до морського узбережжя. Літературне ж оформлення ХТД ілюстрованих книг подекуди реформує традиційні жанри літератури для дітей. Наприклад, структуру короткого оповідання оновлює Дж. Моркрофт, разом із ілюстратором Б. Бенкрофтом у своїй книзі “*Malu Kangaroo: How the First Children Learnt to Surf*” (Morecroft, 2007). В ілюстрованому короткому оповіданні йдеться про те, як кенгуру Малу, дух пращурів, навчив перших дітей серфінгу. ХТД, поєднуючи в собі період *Dreaming* й сьогоденний стиль авторського викладу, оформлене у вигляді сучасного міфу.

Загалом, австралійські ХТД кінця ХХ ст. і початку ХХІ ст. є поліфонічними. **Поліфонічні ХТД**, слідом за М. Ніколаєвою, характеризуються імпліцитним оповідачем, відсутністю авторських коментарів та роз’яснень, що б розкривали його ставлення до зображеного у тексті. Композиційна структура не містить чіткого початку, кінця й звичного розгортання сюжету від зав’язки до розв’язки, а радше нагадує мозаїку окремих фрагментів, штучно об’єднаних в одне ціле (Nikolajeva, 1996/2016, р. 90–92). Наприклад, у коротких оповіданнях Ш. Тена з книги “*Tales from Outer Suburbia*” (2008), застосовуються такі техніки викладу матеріалу, як метод пазлу, колажу, бінарності, характерні для поліфонічних ХТД.

Зокрема, до поширених технік викладу матеріалу поліфонічних ХТД належать: використання форми вигаданого щоденника, що приховує за собою та наявними семіотичними знаками більш глибокий зміст; метод головоломки (або пазлу); техніка так званого «колажу», коли нарація змінюється від першої особи до третьої, використовуються різні шрифти, з’являються зображення цитат з книг або записників тощо; бінарність як оповідний принцип, що полягає в наявності для читача вибору послідовності подій твору та його фіналу (Nikolajeva, 1996/2016, р. 94–106). У такий спосіб, особливістю періоду австралійських поліфонічних ХТД є злиття в них різних жанрів, або їх модифікації, та висвітлення мультикультуралізму австралійського соціуму в ХТД.

Загалом, на кожному етапі розвитку австралійської літератури для дітей художнім текстам властива низка характерних формально-змістовних особливостей, поява яких є обумовленою певними соціокультурними явищами, або моментами біфуркації (див. рис. 1.2.4.1.). Із зародження австралійської літератури для дітей у художніх текстах усіх періодів прослідковуються певні національні та етнокультурні особливості лінгвокультури австралійської мовної спільноти, що набувають різноманітного вираження в ХТД.

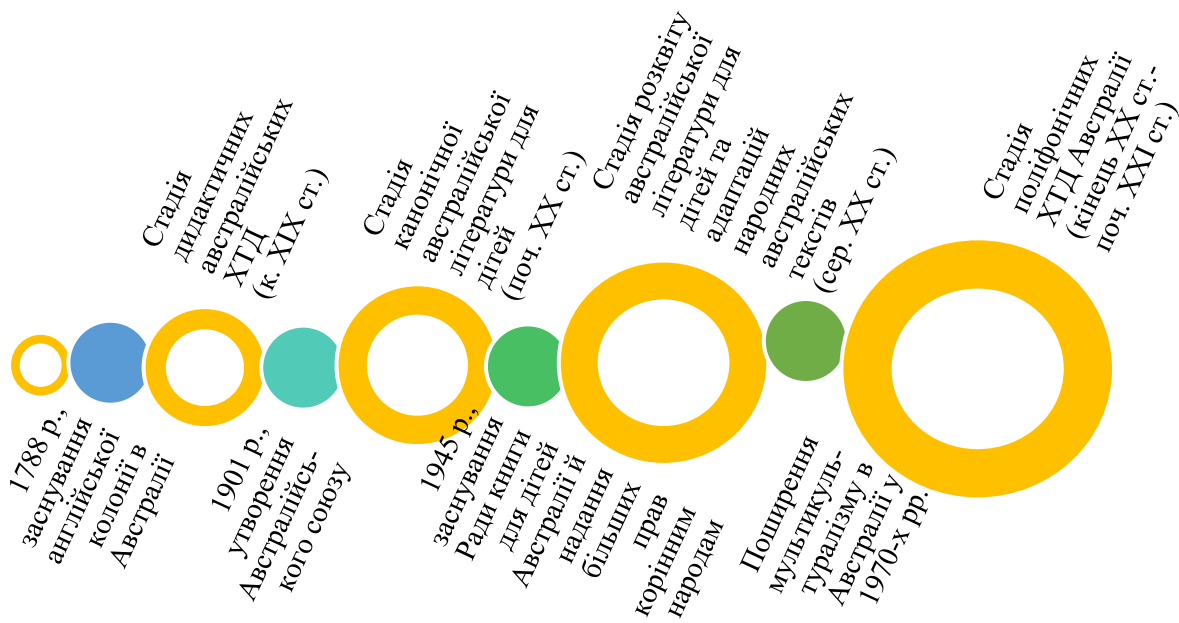


Рис. 1.2.4.1. Модель історичного розвитку австралійських художніх текстів для дітей

Зокрема, ХТД жанрів короткого оповідання та літературної казки, орієнтованих на дітей віком від 2-х до 12-ти років, вирізняються специфічними темами, присвяченими процесові заселення континенту, проблемам реального буденного життя у внутрішніх, віддалених від узбережжя територіях, особливостям стосунків в австралійських сім'ях, проблемам у межах мультикультурного суспільства та багатьом іншим. Також австралійським ХТД різних періодів властивий характерний спосіб їх побудови зі специфічною композиційно-сюжетною організацією, системою етнокультурно забарвлених персонажів, особливим художнім простором та часом.

У контексті нашого дослідження фокусом уваги є інваріанті та національно-специфічні особливості конструювання австралійських художніх текстів для дітей, що характеризуються етнокультурною специфікою, відбитою в змістовно-формальних їх аспектах.

### **1.3. Австралійські художні тексти для дітей у річищі наратологічних студій**

У сучасних дослідженнях з літератури для дітей філологи все частіше вважають стрижневим критерієм у визначенні природи ХТД їхню особливу будову, що зазвичай охоплює певну траєкторію розгортання сюжету та характерну композицію (Цапів, 2020, с. 63; Nodelman, 2008, р. 61; Shavit, 1986, р. 42).

Витоками сучасних філологічних студій, у яких композиційно-сюжетна організація (далі – КСО) є відправним пунктом вивчення специфіки ХТД, слугують праці, виконані в річищі історичної поетики (Веселовский, 1913, 1940/1989), міфологічної наукової школи (Буслаев, 1861; Müller, 1909), міграційної (Benfey, 1869), а також антропологічної (Тайлор, 1882; Фрезер, 1989; Lang, 1887), компаративістської, або фінсько-американської (Aarne, 1910; Aarne, & Thompson, 1928/1961; Thompson, 1946; Uther, 2004), формалістської (Гром'як, Ковалів, & Теремок, 2017, с. 702–703; Шкловський, 1929; Вальцель та ін., 2017; Propp, 1928/2009) наукових шкіл, у контексті яких висвітлюється, зокрема, складники сюжетів казок, їх типовість і способи побудови.

Ключовими поняттями в таких розвідках постають мотив і сюжет. Зокрема, *мотив* вважають основною найпростішою (неподільною) одиницею сюжету, а *сюжет* – формою, певним законом організації цих одиниць у творі (Веселовский, 1940/1989, с. 301; Шкловський, 1929, с. 24–68).

Разом із мотивом і сюжетом представники *формалізму* досліджують також поняття фабули, що вперше з'являється ще в «Поетиці» Аристотеля, і поняття композиції художнього тексту. *Фабулу* тлумачать як схему, логічно-послідовний виклад подій твору в їх причинно-часовому зв'язку, на відміну від *сюжету*, що відбиває події в тій послідовності та зв'язку, у якій вони подані автором (Гром'як,



Ковалів, & Теремок, 2017, с. 689). Поняття *композиції* ж художнього тексту здебільшого розуміють як єдність усіх його компонентів, таких як сюжет, фабула, епізоди, сцени, персонажі, їх взаємодія, способи зображення й компоновання, що відбивають творчий задум автора, жанрову специфіку й орієнтацію на певну читацьку аудиторію (Гром'як, Ковалів, & Теремок, 2017, с. 361).

Фундаментальною для досліджень КСО художніх текстів для дітей вважається теорія композиційної будови казки В. Проппа (Propp, 1928/2009). Слідом за В. Проппом, народні казки за своєю фабульною основою є однотипними, а їх стійкими структурними елементами постають *функції дійових осіб* – вчинки персонажів з погляду їх значущості для ходу дії. Послідовність функцій у творі є завжди однаковою, а їх кількість обмеженою та налічує 31 одиницю (Propp, 1928/2009, р. 21–24), які умовно можна об'єднати в групи, що відповідають композиційно-сюжетним елементам художнього твору (див. рис. 1.3.1.).

#### Початкова ситуація (експозиція)

#### Функції дійових осіб підготовчої частини

- «полишення» → «заборона» → «порушення» → «вивідування» → «видавання» → «підвох» → «підсобництво»

#### Функції дійових осіб зав'язки

- «нанесення шкоди» або «нестача чогось» → «посередництво» → «початок протидії» → «відправлення героя з дому»

#### Функції дійових осіб розвитку дії

- «перша функція дарувальника» → «реакція героя» → «отримання чарівного засобу» → «просторове переміщення між двома царствами» → «боротьба» → «таврування»

#### Функція дійових осіб кульмінації

- «ліквідація біди»

#### Функції дійових осіб розв'язки

- «повернення» → «переслідування» → «спасіння» → «покарання» → «весілля»

Рисунок 1.3.1. Композиційно-сюжетна організація казки

у термінах В. Проппа (Propp, 1928/2009, р. 26–65)

Подальшу розробку проблеми будови художнього тексту, казки зокрема, що має особливе значення для сучасних досліджень специфічної КСО художніх текстів, адресатом яких є дитина, було здійснено представниками французького *структуралізму* (Бремон, 1974/2000; Греймас, 1966/2000; Тодоров, 2006; Barthes, 1977). Зокрема, А.-Ж. Греймас (Греймас, 1966/2000) скорочує кількість функцій, розроблених В. Проппом, до двадцяти й об'єднує їх у пари, пов'язані парадигматичними відношеннями «початкова ситуація / кінцева ситуація». К. Бремон, натомість, називаючи функцію дійової особи найменшою інваріантною розповідною одиницею твору (Бремон, 1974/2000, с. 239), об'єднує їх (функції) у тріади функцій, зв'язані синтагматичними відношеннями. Послідовність функцій схематично зображується в такому вигляді: можливість дії – її реалізація у формі вчинку – результат (Бремон, 1974/2000, с. 244). Із таких угруповань функцій і сукупності стійких, не лише хронологічних (слідом за В. Проппом), але й логічних і причинно-наслідкових відносин, у які вони вступають один з одним і з цілим твором, і складається композиція казки з погляду структуралізму.

У контексті нашого дослідження австралійських ХТД, спираючись на структуралістське тлумачення, поняття *сюжету* розуміємо як розташовану в певний спосіб послідовність ключових подій історії. Основою ж таких подій як елементів сюжету є *мотиви* – окремі дії (вчинки) персонажа, або події, що з ним трапляються, які є завершеними, тобто мають певний результат, а тому постають значущими для перебігу подій ХТД. *Композиція* ж охоплює як сюжетно-фабульну будову художнього тексту, так і способи поєднання й викладу всіх формальних та змістовних його складників.

Науковий доробок структуралістів став передумовою виникнення класичної (Женетт, 1998; Штирле, 2001; Bal, 1985/2017; Chatman, 1980; Prince, 1982; Rimón-Kenan, 1983; Schmid, 2010) та сучасної наратології (Alber, & Fludernik, 2010; Bell, 2019; Fludernik, 2009; Gibbons, 2009; Herman, 2007; Herman & Vervaeck, 2007; Keen, 2003; Lanser, 1986; Ryan, 2019), що охоплюють низку різноаспектних підходів до дослідження будови (у термінах структуралізму – композиції) наративних текстів різних типів. Теоретико-методологічний апарат наратологічних студій

уможлиблює виявлення й охарактеризування специфіки композиційно-сюжетної організації наративних текстів.

У річизі *нараторології* наративний текст, або *наратив*, є оповіданням історії її адресатові за допомогою певного засобу вираження (мови, звуку, зображення тощо) та в такий спосіб (Bal, 1985/2017, р. 5), якому властиві сталі та змінні характеристики (Fludernik, 2009, р. 19).

Зокрема, німецький нараторолог В. Шмід (Schmid, 2010) домінантними ознаками, притаманними будь-яким наративним текстам (далі – наративи), вважає наративність, фікціональність та естетичність. *Наративність* тексту обумовлюється певною структурою викладеного матеріалу. Зображувана в наративі історія має бути певною зміною вихідної ситуації, чи то зовнішньою, чи то внутрішньою (ментальні подія). Зміни повинні відповідати умовам фактичності та результативності (зміна має відбутися до кінця нарації), бути релевантними в масштабах фікційного світу певного наративу, непередбачуваними, консекутивними (такими, що мають наслідки в мисленні й діях певного суб'єкта), необоротними й неповторюваними (Шмід, 2003, с. 13–19). *Фікціональність* наративу полягає в тому, що зображуваний у ньому світ є вигаданим, так само як і всі його частини: персонажі, їхні дії, ситуації, простір, час, наратор, його адресат і саме оповідання (Шмід, 2003, с. 23, 34). *Естетичність* наративу є цілісним сприйманням його структури, що охоплює взаємодію змістовних і формальних елементів (Шмід, 2003, с. 37).

Стосовно будови ж наративу, поширеним є потрактування її як трирівневої складної структури, репрезентації події або послідовності подій (Herman, & Vervaeck, 2007, р. 220), що включає в себе: 1) *історію* – означувану подію або зміст того, про що оповідається; 2) *наратив* – те, що означає історію: дискурс, або власне нарративний текст; 3) *нарацію* – акт розповідання історії про подію та ситуацію, у якій цей акт здійснюється (Женетт, 1998, с. 310). Історія постає результатом добору ситуацій, осіб, дій та їх характеристик із усіх елементів і якостей події, які подані в хронологічній послідовності. Подія ж є певною сукупністю ситуацій, персонажів і дій, що входять до наративу, яка вже є естетично релевантним результатом

художнього винайдення, тим матеріалом, що слугує подальшому наративному творенню (Шмид, 2003, с. 159–161). Подія складається з логічної й причинно-наслідкової послідовності мотивів виконавців й учасників цих подій (Barthes, 1977, р. 104), їхніх дій, або подій, що з ними трапляються, та результатів.

Також наратив тлумачать як складну комунікативну структуру, що містить два види комунікації – авторську та нараторську (Шмид, 2003, с. 40). У кожному з них є по дві сторони: відправник і одержувач, які можуть бути абстрактними і конкретними. У межах авторської комунікації відправником є автор, одержувачем – читач. *Конкретний автор* – це реальна історична особа, творець художнього тексту (Шмид, 2003, с. 42), тоді як *абстрактний автор* – це образ цього творця, що або об'єктивно міститься у наративі, або суб'єктивно є реконструйованим читачем на основі осмислення ним тексту (Шмид, 2003, с. 55). *Конкретним читачем* є незліченна кількість усіх реальних людей, які в будь-якому місці й у будь-який час стали чи стають реципієнтами певного наративу (Шмид, 2003, с. 42), а *абстрактним читачем* – комплекс уявлень конкретного автора про свого читача (Шмид, 2003, с. 58). Абстрактного читача можна тлумачити двояко: як передбачуваного, постульованого читача, до якого апелює наратив, і мовні коди, ідеологічні норми й естетичні уявлення якого враховуються для того, щоб читач зрозумів конкретний художній текст, та як образ ідеального реципієнта, який, відповідно до задуму автора, ідеально осмислює наратив (Шмид, 2003, с. 62). Нараторська ж комунікація оповідного художнього тексту охоплює *фікційного наратора* як носія функції оповідування в наративі (Шмид, 2003, с. 66) і *фікційного нарататора* як адресата, до якого звертається у своїй розповіді наратор (Шмид, 2003, с. 97). У нашому дослідженні фокус уваги спрямовано на аналізування нараторської комунікації в наративах, де наратор є вираженим як оповідна інстанція, що в певний спосіб комунікує з нарататором, та може бути сприйнятим і реконструйованим у дослідженні. Разом із тим, авторська комунікація також є важливою, оскільки автор обумовлює загальну ідеологію й світогляд, втілений у наративі, зокрема етнокультурні особливості австралійських ХТД. Образ автора знаходить своє вираження через інкорпорування певних лінгвокультурних і

етнокультурних значень в постатях наратора, образах персонажів та хронотопі. Вважаємо, що виявлення національно та етнокультурно маркованих смислів, закладених автором у тексті, потребує дослідження особистості реального автора.

Традиційно під час аналізування наративів до уваги береться низка їх ключових параметрів. По-перше, досліджують особливості *історії*, про яку оповідається, її часову й просторову організацію, що полягає в особливостях представлення подій у тексті: за хронологією, використовуючи ретроспекції, проспекції, опущення (еліпсиси), деталізації, або короткі виклади подій тощо. По-друге, параметром аналізу є *персонажі*, які є учасниками історії, тобто характеристика виражених у різних формах і засобах репрезентацій тих чи тих рис персонажів. По-третє, увагу приділяють *фокалізації* зображуваного, тобто тому, крізь призму чийого сприйняття (того чи того персонажа, або наратора, який не є учасником подій наративу) події, персонажі, або інші об'єкти історії зображуються, та *нарації* як мовному представленню наратором дій, слів, почуттів, думок персонажів (Herman, & Vervaeck, 2007, p. 220–227).

Такий підхід до дослідження наративу зберігається та розробляється у царині сучасної наратології. Зокрема, *наратив* як такий, що завжди містить історію про подію або низку подій, які стосуються людського досвіду, вирішення проблем, розв'язання конфліктів і спричинених цим змін, та що характеризується певними *синтаксичними* (мовними), *семантичними* (просторовими, часовими, ментальними) й *формально-прагматичними* особливостями, визначає сучасна когнітивна наратологиня М.-Л. Раян (Ryan, 2007, p. 24), яка також обґрунтовує теорію світів історії – англ. “*storyworlds*” (Ryan, 2019). Відповідно до цих особливостей наратив повинен оповідати про світ, населений індивідуалізованими сутностями; такий світ має певні часові характеристики і з ним відбуваються важливі трансформації, спричинені незвичайними подіями; учасники подій мають бути розумними особами, тобто мислити й емоційно реагувати на становище світу, а також деякі події історії, про яку оповідається, можуть бути умисними діями цих осіб; низка подій, виникнення яких має сприйматися як факт у зображуваному світі, повинна утворювати єдину казуальну послідовність, що веде до свого завершення,

а історія – мати для реципієнтів певне значення (Ryan, 2007, p. 24, 29). Залежно від жанрових особливостей наративу, слідом за М.-Л. Раян, оповідь може концентруватися на просторовому аспекті, як наприклад у науковій фантастиці й фентезі, зокрема і в ХТД різних жанрів, де сюжетом здебільшого виступає шлях через художній простір до бажаного; часовому, як-то у пригодницьких наративах і трилерах, у яких на перший план виходить час, нагальна потреба в діях і змінах; або ментальному – в романах, детективах, трагедіях, що сфокусовані на мотиваціях та емоціях персонажів (Ryan, 2007, p. 31).

У такий спосіб, поняття *художнього наративу* в річищі наратологічних студій є оповіддю про події, що постає неподільною єдиністю в процесі комунікації автора та читача, і якій притаманна стала будова, що охоплює історію про події (ті чи ті зміни, що відбуваються в межах наративу), наративний текст (певний спосіб представлення історії, репрезентації художнього часу й простору, персонажів, фокалізатора та наратора, що разом утворюють цілісну єдність) та нарацію (вербальну репрезентацію оповіді наратора про події). У нашій роботі австралійські ХТД, що відповідають такій дефініції, вважаємо *художніми наративами для дітей*, а фокусом нашого дослідження їх постають особливості будови наративу, взаємопов'язані із поняттями мотиву, сюжету й композиції, попередньо розробленими формалістською й структуралістською науковими школами, та часопростору, персонажів, фокалізації й нарації, зокрема постатей фокалізатора, наратора й наратора, що піддаються аналізу в контексті наратології.

Здобутки наратологічних розвідок, застосованих на матеріалі художніх наративів для дітей, висвітлено в працях як закордонних (Joosen, 2011; Kérchy, 2011; Stephens, & McCallum, 1998, 2011), так і вітчизняних дослідників (Єфименко, 2018; Папуша, 2004b; Цапів, 2020). Зокрема, українськими вченими висвітлено дискурсну специфіку таких наративів (Папуша, 2004b), жанрові трансформації та трансмедіальність (вихід за межі літературного наративу) англійськомовних казкових наративів (Єфименко, 2018), мультимодальність (взаємодію двох або більше семіотичних модусів у процесі утворення значення) художніх англійськомовних наративів для дітей різних жанрів, їх лінгвокогнітивні й

лінгвокультурні наративні особливості (Цапів, 2020). У нашій роботі, слідом за теорією поетики наративу художніх текстів для дітей А. Цапів (2020), висвітлюємо ключові наративні особливості австралійських художніх текстів для дітей та на перетині наратологічних та лінгвокультурологічних досліджень – етнокультурну специфіку їх побудови.

Зазначимо також, що на сучасному етапі розвитку наратологічних студій все більш актуальною стає тенденція до досліджень контекстуальних особливостей наративів, тобто соціокультурних, історичних, ідеологічних, гендерних, лінгвокультурних, етнічних та інших умов їх виникнення, існування й сприймання (Цапів, 2020; Fludernik, 2007, p. 260–273; Fludernik, 2009, p. 13; Hansen, 2006; Herman, 2007, p. 245–259; Lanser, 1986; Page, 2007, p. 189–202; Ryan, 2007, 2019), які виявляються плідними в контексті нашого дослідження австралійських художніх етнонаративів для дітей.

Наратологи різних напрямів, зокрема когнітивного (Fludernik, 2007, 2009; Herman, 2007; Ryan, 2019), гендерного (Lanser, 1986; Page, 2007) та культурологічного, або контекстуального (Hansen, 2006; Pratt, 1992; Stephens, & McCallum, 1998), погоджуються з тим, що особливості тих чи тих наративів визначаються складними й змінними умовами, у яких вони створюються, та які відбиваються в них (Alber, & Fludernik, 2010, p. 7). Зокрема, спробою дослідити наратологічні й етноспецифічні особливості різних типів текстів є дослідження Х. Хансена (Hansen, 2006), у якому вчений обґрунтовує *етнонаративний підхід* до аналізування наративного тексту. Згідно з цим підходом, значення (смысл) того чи того тексту залежить від широкого контексту його творення (“*context of construction*”), певного символічного й реального простору, у якому відбувається породження смислу тексту, і якому властиві етнокультурні особливості, що впливають на його зміст й інтерпретацію (Hansen, 2006, p. 1050–1051). У нашій науковій праці необхідним постає звернення до культурно-історичного контексту творення художніх наративів для дітей Австралії з метою виявлення й інтерпретування їх етнокультурних особливостей.

У такий спосіб, дослідження будови австралійських художніх етнонаративів для дітей потребує застосування теоретико-методологічного апарату класичної та сучасної наратології, а також звернення до здобутків лінгвокультурологічних студій.

#### **1.4. Лінгвокультурологічні дослідження австралійських художніх текстів для дітей**

Висвітлення етнокультурної специфіки художніх наративів набуває особливої релевантності з огляду на сучасне спрямування наукових пошуків на виявлення та аналізування мовних явищ, пов'язаних з культурою та специфічним національним світосприйняттям. Протягом останніх десятиліть все більше уваги спрямовується на дослідження ідеологічних (Beauvais, 2015; Bradford, 2007, 2011; Kachak, 2022; Meek, 2001; Sarland, 2005; Stephens, & McCallum, 2011), культурних (Foster, Finnis, & Nimon, 1995, 2005; Nikolajeva, 1996/2016; Shavit, 1986; Stephens, 1992; Tsapiv, 2019b) та етноспецифічних (Bradford, 1997, 2001; Floyd, 2017) особливостей літератури для дітей.

У контексті досліджень художніх наративів для дітей з 1970-х років починають широко застосовувати *лінгвокультурологічний підхід*, що полягає у вивченні екстралінгвістичного контексту творення певного тексту та особливостей його мовного представлення, спрямованого на розуміння взаємозв'язків мови, культури й поетики наративу (Haase, 2008, p. 577). Зокрема, одними з перших ґрунтовних лінгвокультурологічних досліджень художніх текстів для дітей було здійснено Б. Діксоном (Dixon, 1977a, 1977b), а також П. Холліндейлом (Hollindale, 1988), які у своїх розвідках висвітлювали ключові соціокультурні ідеї, погляди та думки, закладені в наративах, та способи їх реалізації, тобто саму мову художніх текстів для дітей, що повсякчас є ідеологічно забарвленою.

Питання ідеологічної спрямованості художніх текстів для дітей у подальшому детально розробляють Дж. Стефенс (Stephens, 1992), разом з Р. МакКаллем (Stephens, & McCallum, 1998, 2011), М. Мік (Meek, 2001), Е. О'Салліван



(O'Sullivan, 2001), Ч. Сарленд (Sarland, 2005), К. Бове (Beauvais, 2015) та інші. Зокрема, Е. О'Салліван, послуговуючись методами компаративістських та перекладознавчих студій, досліджує вплив перенесення художніх текстів для дітей із одного в інший культурний контексти на їх структурні та мовні особливості, зокрема певну універсалізацію при цьому (O'Sullivan, 2001). Натомість, М. Мік на прикладі англійських текстів для дітей аргументує нерозривний зв'язок їх з культурою й мовою походження, що завжди транслюються в текстах за допомогою окремих елементів їх будови (Meek, 2001, p. 89–100). Таке розуміння взаємозв'язку літератури для дітей та ідеології превалує серед сучасних його дослідників.

Наприклад, на здатності художніх наративів для дітей відбивати певні культурні аспекти й погляди панівної на момент творення ХТД ідеології наголошують Дж. Стефенс і Р. МакКаллем (Stephens, & McCallum, 1998, 2011), а слідом за ними також Ч. Сарленд та інші (Sarland, 2005, p. 41). Учені вважають, що ХТД не може бути позбавленим ідеологічних смислів, оскільки він твориться в контексті певної культури, а відтак вона втілюється в його структурі та мові. Вираження ж у тексті вони можуть мати різне: явне (як-от, персонаж, що виступає носієм певних цінностей), та/або імпліцитне – втілене за допомогою лінгвістичних (фонографічних, лексичних, синтаксичних засобів), візуальних (зображень персонажів, художнього простору) та/або наративних (типу наратора, нарататора, фокалізатора) засобів (Stephens, & McCallum, 2011, p. 360–370). В основі способів, за допомогою яких у ХТД створюється певна культурна семантика, слідом за Дж. Стефенсом і Р. МакКаллем, лежать принципи, які вони називають метанаративом – глобальною культурною наративною схемою, що впорядковує й пояснює людські знання та досвід, які відбито в будові художнього наративу, а також які слугують критерієм його сприйняття й розуміння сучасним читачем (Stephens, & McCallum, 1998, p. x, 6). Культурні формації ж, відбиті в художніх наративах для дітей, охоплюють зазвичай певне ставлення до влади (політичної, соціальної та особистої), ієрархічності суспільства, гендерних ролей, класових, расових та/або етнічних стереотипів (там само, p. 21). Метою формування, відтворення або оскарження певних ідеологій ХТД є розуміння та засвоєння

читачем різних соціокультурних кодів (мови, поведінки, традицій), що використовуються суспільством і передають певні його цінності (Stephens, & McCallum, 2011, p. 360–3). У такий спосіб, вивчення наративних та лінгвістичних особливостей ХТД є необхідним для всебічного розуміння їх ідеологічного смислу, що формулюється за допомогою них.

Із ідеологією в ХТД перекликаються дослідження відбитих у них більш конкретних культурних феноменів, зокрема гендеру (Bottigheimer, 1992; Christian-Smith, 1993), расизму та «інакшості» (англ. *otherness / othering*) (Beauvais, 2015, p. 103–146; Sarland, 2005, p. 39), національної ідентичності (Kachak, 2022; Floyd, 2017; Penn, 2007), постколоніалізму (Bradford, 2007, 2011; Sarland, 2005, p. 39–41) та мультикультуралізму (Pearce, 2003; Pratt, 1992; Stephens, 1990).

У контексті досліджень австралійських художніх наративів для дітей серед зарубіжних (Floyd, 2017; Pearce, 2003; Penn, 2007; Bradford, 1997, 2001, 2007; Foster, Finnis, & Nimon, 1995, 2005; Stephens, 1990, 2003) й українських учених (Свірідова, 2018; Цапів, 2018b; Цапів, 2020; Tsapiv, 2019b) об'єктом наукових розвідок все частіше постає специфіка репрезентації етнокультурних значень у них.

Зокрема, увагу привертає висвітлення особливостей відображення відносин між автохтонним і немісцевим населенням, колонізованими етносами та колонізаторами, напругу й невизначеність між ними та еволюцію від колоніалізму до прийняття етнокультури корінних австралійців (Bradford, 1997, 2001); мультикультуралізму як сприймання особливостей усіх етносів, які проживають на території Австралії, їх рівність і взаємоповага (Pearce, 2003; Stephens, 1990). Як зазначає К. Бредфорд (Bradford, 1997, p. 89), австралійські художні тексти для дітей є постколоніальними, тобто такими, що увібрали в себе культуру, сформовану під впливом імперіалізму від початку колонізації й до тепер.

У таких текстах австралійське автохтонне населення та його культура на різних етапах розвитку літератури для дітей зображується по-різному, ілюструючи еволюцію від колоніальних поглядів на корінні народи до відродження їх етнокультури. Зокрема, на початкових етапах розвитку австралійської літератури ХТД або замовчують будь-яке існування корінного населення й автохтонної

культури Австралії та просувають уявлення про континент як такий, що не належав нікому й був безлюдним до заселення його британцями, або ігнорують право володіння австралійською землею аборигенами як нездатними до цього та інфантильними, і наголошують на героїчності й правомірності інвазії континенту поселенцями. Натомість з другої половини ХХ ст. художні тексти для дітей демонструють цінності, погляди й патерни поведінки як колонізаторів, так і колонізованих, не применшуючи та не нівелюючи ролі останніх, а навпаки стверджують еkleктичність, цінність і адаптивність автохтонної культури (Bradford, 1997, p. 90–97). Яскравим прикладом є австралійська література для дітей, створена представниками корінних народів, що рухається в напрямі деколонізації художніх наративів, акцентуючи увагу в них на своєрідності й комплексності їх культури (Bradford, 2011, p. 274). За допомогою художніх текстів для дітей відбувається поступове відродження та ствердження австралійської автохтонної культури в суспільстві (Bradford, 2007, p. 20–44). У такий спосіб, особливістю австралійських художніх наративів для дітей є те, що в них, на відміну від інших сучасних постколоніальних літератур, культурні цінності автохтонного населення не підпорядковуються домінантній культурі, а стають рівними з нею.

Важливе значення для австралійської літератури для дітей та відбиття в ній етнокультури надається австралійському бушеві (Floyd, 2017; Foster, Finnis, & Nimon, 2005; Penn, 2007). На початку формування австралійської літератури буш як місце, де розгортаються надзвичайні пригоди персонажів, тобто домінантний хронотоп, є першою спробою розвитку автентичного австралійського голосу в ХТД (Floyd, 2017). За допомогою репрезентації життя в буші в ХТД, та австралійській літературі загалом, відбивалася національна ідентичність австралійців, зокрема через теми партнерства, незалежності, опору владі та суперечливих і складних аспектів життя в несприятливому його середовищі. Упізнавана австралійська флора, фауна та символи використовувались в художніх текстах для їх націоналізації і слугували поступовому конструюванню австралійської ідентичності для читачів-дітей (Floyd, 2017). Відтак, образ бушу почали прирівнювати до образу всієї Австралії в літературі (Schaffer, 1988, p. 28–29, 49).

Згодом, у ХТД буш починають протиставляти сільським, приміським і міським хронотопам, а подекуди, особливо в ХХІ ст., навіть заміщувати ними, що обумовлюється екстралінгвальними чинниками соціокультурного розвитку Австралії, її все більшої урбанізації (Foster, Finnis, & Nimon, 2005, p. xi-xii). Попри це, образ австралійського бушу залишається значущим символом, що уособлює як австралійську національну ідентичність загалом, так і автохтонну культуру як її першооснову зокрема.

На передній план у дослідженнях літератури для дітей висувається також мультикультуралізм австралійського суспільства і його відбиття в текстах на різних етапах розвитку, який розуміють як толерантність і повагу культурних відмінностей усіх його членів, та що в ХХІ ст. стає невід'ємною частиною життя в Австралії (Pearce, 2003р. 236). Зокрема, дослідники виявили, що хоча теми міграції, ідентичності, культурних особливостей у літературі для дітей стають все більш релевантними з 1970-х та 1980-х років, вони висвітлюються авторами англо-кельтської спільноти, що кількісно превалюють в Австралії, та крізь призму сприйняття фокалізаторів цієї ж культури (Stephens, 1990). Натомість, художні наративи для дітей кінця ХХ ст. і початку ХХІ ст. є мультифокалізованими, такими, що оповідають про події історії із точок зору різних меншин, та які відбивають соціокультурний контекст їх творення, а саме мультикультуралізм австралійського суспільства як належне (Pearce, 2003, p. 244). У такий спосіб, австралійські ХТД, відбиваючи ідеологічні, історичні, соціокультурні, політичні та інші ідеї, думки та погляди, поширені в австралійській мовній спільноті, проходять через еволюцію від колоніальних і постколоніальних до етнокультурних і мультикультурних наративів. Ці соціокультурні значення втілюються в ХТД через їх наративну будову та за допомогою лінгвостилістичних особливостей нарації, що робить доцільним застосування лінгвокультурологічного підходу до їх дослідження у нашій роботі.

Із огляду на це у дисертації, спираючись на праці сучасних дослідників культурологічних особливостей австралійських наративів для дітей (Цапів, 2020; Bradford, 1997, 2001, 2007, 2011; Floyd, 2017; Pearce, 2003; Stephens, & McCallum,

2011) фокусуємо увагу на способах, прийомах і засобах відображення австралійської лінгвокультури, і зокрема етнокультури, у художніх етнонаративах для дітей Австралії.

Наше дослідження знаходиться на перетині наратологічних і лінгвокультурологічних студій та полягає у виявленні й інтерпретації вираження культури австралійської спільноти в мові художніх наративів для дітей. Із цією метою, послуговуючись теоретико-методологічним апаратом лінгвокультурологічних студій, обґрунтованим у працях відомих зарубіжних й українських лінгвокультурологів, як-от А. Вежбицької (Wierzbicka, 1992), І. Голубовської (2004а, 2004b), В. Жайворонка (2007), А. Загнітка (2012; 2017), В. Кононенка (2008; Кононенко, 2014), О. Левченко (2005), Н. Слухай (2002, 2005), А. Приходька (2008, 2012), звертаємось до їх ключового поняття *лінгвокультури* як вияву, відбиття і фіксації культури в мові й дискурсі (Загнітко, 2012b, с. 156) та пов'язаними з ним поняттями *культури*, *етнокультури* й їх засобів мовного втілення.

Основою лінгвокультурологічних досліджень є ідеї ще В. фон Гумбольта (1985) та О. Потебні (1992) про походження та особливості розвитку мови, що безпосередньо пов'язані з розвитком суспільства, мовної спільноти, народу, який цією мовою володіє, тобто культурою. Сьогодні лінгвокультурологію тлумачать як науку, що «вивчає взаємозв'язок і взаємодію культури та мови в їхньому функціонуванні; узагальнює цей процес як цілісну структуру одиниць в єдності їхнього мовного й культурного змісту за допомогою відповідних методів з орієнтацією на сучасні пріоритети та культурні настави (систему норм і суспільних цінностей)» (Загнітко, 2012b, с.156).

Найбільш загальне поняття *культури* (від лат. *cultura* – обробка, догляд, освіта, розвиток, від *colo* – вирощувати, обробляти землю), що лежить в основі лінгвокультурологічних розвідок, традиційно розуміють у широкому та вузькому його значеннях: як сукупність усіх матеріальних (техніка, виробництво, архітектура) і духовних (наука, мистецтво, література, філософія, освіта, певні традиції) цінностей та надбань, створених людською спільнотою, що втілюються в

результатах її продуктивної діяльності; або як моральний стан суспільства, що виражається в його ідеології (ідеях, ідеалах, нормах та цінностях), моделях поведінки, побуті, освіті та вихованні, засобах і продуктах діяльності, як-от у досягненнях науки, мистецтва, літератури (Загнітко, 2012b, с. 115; Лозко, 2001; Попович, 2016). Вважаємо, що у мові виражаються як духовні, так і матеріальні здобутки людства, тому притримуємося широкого розуміння культури.

Слід також зазначити, що культура зберігається і ретранслюється певною соціальною групою у відносній ізоляції, зокрема: етнічними утвореннями, територіальними об'єднанням, національними групами, релігійними та іншими (Попович, 2016). Тому можемо розрізнити світову, національну, етнічну та інші культури. У нашому дослідженні фокусуємо увагу на проявах в ХТД національної австралійської культури та, зокрема, етнічної.

**Етнічна культура** (або **етнокультура**), виникаючи природнім шляхом у процесі життєдіяльності певного етнічного угруповування, або етносу, постійно змінюється, збагачується, вдосконалюється та постає засобом його самозбереження через етнічну самоідентифікацію (усвідомлення своєї належності до певної етнічної спільноти). Етнокультура є самодостатньою на будь-якому етапі розвитку свого етносу, існує завжди, навіть у несприятливих умовах, у прихованих формах, та не розчиняється в національному й соціальному, а навпаки, має певний вплив на нього (Лозко, 2001). Її початком є колективна творчість певної етнічної спільноти, а охоплює вона загалом спосіб життя, ритуали, світогляд, етносимволіку, мову, творчість етносу. На сучасному етапі розвитку суспільства етнокультура є складником національної культури держав, їх етнічною серцевиною, що визначає їх самобутність (Лісовий, 2016; Шинкарук, 2002, с. 208). Виявом етнокультури в мові, відповідно, також є лінгвокультура певної спільноти, наприклад нації.

Сьогодні лінгвокультуру подекуди розуміють як таку, що включає в себе як національну лінгвокультуру, так і етнічну лінгвокультуру (Колонюк, 2021). У нашій роботі також притримуємося такої думки та вважаємо, що **австралійська лінгвокультура** охоплює мовні прояви австралійської національної культури, яка є

сукупністю матеріальних і духовних надбань, ідеологій, поглядів, моделей поведінки австралійців як єдиної мовної й культурної спільноти, та *австралійської етнокультури* – світогляду, вірувань, мов, побуту, народної й художньої творчості автохтонного австралійського населення, що визначає самобутність австралійської лінгвокультури, є її основою.

У царині лінгвокультурології особливості австралійської лінгвокультури висвітлює, зокрема, А. Вежбицька, яка називає мову дзеркалом культури та національного характеру, у якій відбивається колективний історичний досвід, політичні погляди та інші соціокультурні феномени (Wierzbicka, 1992, p. 373–374), та демонструє характерні риси австралійського національного характеру, що проявляються в їхньому мовленні. До таких рис австралійців учена відносить лінощі, «анти-інтелектуалізм», неформальність, згуртованість, спільність світогляду, антисентиментальність, веселий цинізм, схильність применшувати речі або явища, зневажувати їх, товариськість, доброзичливий гумор, неприязнь до «довгих слів», оптимізм і зневага до влади, разом з категоричним негативним ставленням до зрадників, зокрема тих, хто допомагає керівництву, нехтуючи своїми товаришами (Wierzbicka, 1992, p. 375–392). Ці національні характеристики австралійців, які є результатом життєвого досвіду усього народу, знаходять своє вираження і в мові австралійських художніх наративів для дітей.

Наприклад, утілення мультикультуралізму, толерантності й егалітаризму австралійської лінгвокультурної спільноти в ХТД демонструють у своїх лінгвокультурологічних дослідженнях Дж. Стефенс (Stephens, 1990) та Ш. Пірс (Pearce, 2003). Тенденція до виявлення національної, та етнокультурної зокрема, специфіки різних австралійських художніх текстів також набуває популярності й серед українських учених (Маляренко, 2012а; Свірідова, 2015; Цапів, 2018b, 2020). У нашій роботі, у річищі сучасних лінгвокультурологічних наративних студій фокусуємося на виявленні способів і засобів відбиття австралійської етнокультури в художніх наративах для дітей Австралії із огляду на їх специфіку та охарактеризуванні закріплених у них національних, соціокультурних, а головне етнокультурних смислів та образів, що визначають самобутність цих текстів та

сприяють збереженню автохтонної культури в сучасному мультикультурному соціумі.

Аналізування лінгвокультурної та етнолінгвокультурної специфіки австралійських художніх наративів для дітей потребує, згідно з постулатами лінгвокультурології (Кононенко 2008b, с. 25), опанування фоновими знаннями, що забезпечують адекватне для австралійського мовного простору розуміння образів, метафор, символів, концептів і смислів. Загальний фонд знань, притаманних тій чи тій етнокультурній спільноті формують певні культурні феномени, що входять у смисл, представлений у тому чи тому предметі лінгвокультурологічного дослідження (там само). До особливих мовних продуктів, що в підґрунті своєму містять етнокультурні феноменти, відносять зокрема етоархетипи, етнокультурні концепти, етнореалії, етнокультуреми (Жайворонок, 2006, с. 3), значення та засоби реалізації в наративах для дітей яких ми й досліджуємо в нашій роботі.

Зокрема, у дисертації фокусом уваги є оприявлені в наративній будові австралійських художніх наративів для дітей та семантиці мовних засобів явища австралійської етнокультури, що надають цим текстам унікальної етноспецифіки. Утілення етнокультурних смислів у ХТД здебільшого характеризується художнім переосмисленням їх, більш глибоким проникненням у їх зміст (Лісовий, 2016), і має на меті сприяти етнокультурній самоідентифікації читача-дитини. Мовні засоби, які актуалізують ці смисли, постають у той чи той спосіб етнокультурно детермінованими й містять у собі елементи етнокультурних значень, вважаємо *етнокультурно маркованими мовними одиницями*.

Спираючись на основні постулати лінгвокультурологічних студій (Кононенко 2008a, 2008b; Приходько, 2008; Слухай, 2002, 2005; Wierzbicka, 1992), обґрунтування етнонаративного підходу до дослідження наративів Х. Хансена (Hansen, 2006), лінгвокультурологічного підходу до аналізування австралійських ХТД (Bradford, 1997, 2001, 2007; Pearce, 2003; Stephens, 1992; Stephens, & McCallum, 1998, 2011) і тлумачення поняття наративу класичних і сучасних нараторів (Женетт, 1998; Fludernik, 2009; Schmid, 2010), у нашому дослідженні для позначення австралійських художніх наративів для дітей, створених носіями



цієї лінгвокультури, й у яких експліцитно розгортаються та імпліцитно втілюються австралійська етнокультура як її першооснова, послуговуємося уведеним у науковий обіг А. Цапів (Цапів, 2020, с. 143, 164, 350) поняттям – австралійські художні етнонаративи для дітей (далі – АХЕД). Слідом за А. Цапів, АХЕД є «історіями про події в художньому світі, що конструюються за допомогою вербальних і невербальних засобів нарації, домінантною властивістю яких є міфопоетика австралійської автохтонної культури, а всі будівельні наративні елементи мають етноспецифічне забарвлення / компонент» (Цапів, 2020, с. 143).

У контексті нашого дослідження, уточнюючи дефініцію А. Цапів, *австралійські художні етнонаративи для дітей* розуміємо як історії про події з життя антропних та/або антропоморфних персонажів у межах певного художнього часу та простору, вербально представлені наратором, крізь призму сприйняття фокалізатора, що конструюються в певний спосіб за допомогою прийомів і засобів нарації, та домінантною властивістю яких є опрідметнена в різних наративних елементах та етнокультурно маркованих мовних одиницях австралійська етнокультура. Вважаємо, що в основі наративного конструювання АХЕД лежать характерні для австралійської лінгвокультури та етнокультури як її першооснови архетипи, концепти, культурами, реалії та їх імплікативні смисли, для аналізу яких послуговуємося теоретико-методологічним апаратом наратології та лінгвокультурології.

## **Висновки до розділу 1**

1. У контексті нашої роботи, згідно з теорією когнітивного розвитку дитини Ж. Піаже і теорією п'яти ролей читача Дж. Апплеяра, літературу для дітей розуміємо як таку, що включає в себе художні тексти різних жанрів, прямим адресатом яких є діти у віці від 2-х до 12-ти років (дошкільного й молодшого шкільного віку). Одним із головних критеріїв, що визначає особливості художніх текстів для дітей є психофізіологічні особливості та потреби її читача-дитини (комунікативні, пізнавальні, емоційні, соціокультурні, читацькі). *Художній текст для дітей* постає авторським завершеним цілим, результатом літературної

творчості, адресованим читачеві-дитині, що характеризується усталеними патернами композиційно-сюжетної організації, динамічним сюжетом і головними персонажами, антропними або антропоморфними, які як правило, відповідають вікові дитини. Будова та текстові й смислові характеристики обумовлюють загальну дидактичну спрямованість такого тексту.

Художні тексти для дітей є поліфункціональними й реалізують дидактичну (освітню та виховну), розважальну, естетичну, ідеологічну та низку інших функцій. Домінантною функцією в них є *дидактична*, що полягає в об'єктивації в тексті різнопланових знань, які автори прагнуть донести до читача та сформувати й розвинути в дитини певні уміння та навички. Допоміжними ж постають такі функції: *розважальна*, що спрямована на зацікавлення читача сюжетом, персонажами та способом викладу художнього тексту й, у такий спосіб, засвоєння закладеної в тексті інформації; *естетична*, яка полягає в можливості надавати задоволення читачеві від читання та різних аспектів тексту, розвивати відчуття красивого й викликати певні позитивні або негативні почуття; й *ідеологічна*, направлена на сприяння усвідомлення читачем його національної, культурної й етнічної ідентичності.

Художні тексти для дітей охоплюють твори різних жанрів. Найпоширенішими серед літератури для дітей є літературні казки та короткі оповідання. *Літературну казку* в роботі розуміємо як авторський вигаданий художній текст із характерною траєкторією розгортання сюжету про подорож головного персонажа (героя з особливими якостями), що починається із залишення головним персонажем домівки, містить подолання низки перепон протягом подорожі, і завершується щасливим поверненням додому та здобуттям певних необхідних, бажаних, цінних благ, у результаті чого персонаж змінюється зовнішньо та / або внутрішньо, особливим стилем та певною функційною спрямованістю. *Коротке оповідання* є різновидом оповідання, авторським невеликим, стислим і лаконічним за стилем художнім текстом з реалістичним або нереалістичним сюжетом, заснованим на окремій події (пригоді) з життя одного або кількох антропних або антропоморфних

персонажів з низкою сформованих рис, що демонструє моделі, наслідки й оцінку правильної або неправильної поведінки з погляду певної лінгвокультури.

2. Історичний розвиток художніх текстів для дітей Австралії, обумовлений географічним положенням континенту, культурою автохтонного населення, історичним процесом формування австралійської державності й певними літературними тенденціями, охоплює чотири етапи, перехід між якими знаменується значущими історично-культурними подіями – моментами біфуркацій. *Перші художні тексти для дітей Австралії* з'являються наприкінці XIX ст. протягом колонізаційного періоду розвитку державності, коли в країнах Європи та Заходу література для дітей уже остаточно сформувалася, та наслідують здобутки європейських, британської зокрема, літератур, що обумовлює їх дидактичність. *Другий етап* – період становлення й розквіту австралійської літератури для дітей, припадає на утворення Австралійського союзу й зростання рівня національної самосвідомості, із огляду на що австралійські художні тексти для дітей набувають етнокультурної специфіки, що втілюється в їх композиційно-сюжетній організації, системі персонажів й особливостях хронотопу. *Третій етап* знаменує розквіт австралійської літератури для дітей та включає в себе стадію адаптації народних текстів, викликану відновленням прав корінних жителів континенту, відродженням цінностей автохтонної культури та поширенням її надбань. Для створення художніх текстів для дітей застосовують міфологію, народні казки та легенди корінного населення континенту. *Сучасний, четвертий етап* починається із моменту виникнення мультикультуралізму в Австралії, відтак у художніх текстах для дітей автори звертаються до проблем національних меншин Австралії. Сучасні художні тексти для дітей відбивають різні погляди на явище, про яке оповідається, і характеризуються поліфонічністю.

3. У річищі сучасних наукових досліджень композиційно-сюжетної організації художніх текстів для дітей застосовують низку наукових підходів: формалістський, структуралістський, наратологічний, у контексті яких ключовими поняттями є мотив, сюжет, композиція, подія, історія, нарація. Магістральним підходом до дослідження художніх текстів для дітей та їх побудови сьогодні є наратологічний

підхід, у фокусі уваги якого знаходяться особливості різних типів наративних текстів (за стилем, жанром, напрямом тощо) та наративне конструювання їх за допомогою певних прийомів і засобів. Із погляду наратології художні тексти, адресовані читачеві-дитині, є художніми наративами.

4. Послугуючись наратологічним, лінгвокультурологічним й етнонаративним підходами до дослідження текстів, що синтезують здобутки сучасної лінгвокультурології та наратології, художні тексти для дітей Австралії, створені в межах австралійської лінгвокультури, що вирізняються своїм етнокультурним забарвленням, кваліфікуємо як **австралійські художні етнонаративи для дітей**. В етнонаративах для дітей історії про вигадані події, представлені наратором, крізь призму сприйняття фокалізатора, розгортаються в етнокультурно специфічному художньому часі та просторі з антропними й антропоморфними персонажами. Поєднання наратологічного та лінгвокультурологічного підходів до дослідження забезпечує ефективність у досягненні мети наукової розвідки: висвітленні домінантних способів наративного конструювання австралійських художніх етнонаративів для дітей та їх лінгвокультурної специфіки.

Основні положення розділу висвітлено в 7 роботах авторки (Сахарова, 2017; Ставенко, 2017, 2018a, 2018b, 2018d, 2019c, 2020b)

## РОЗДІЛ 2.

### МЕТОДОЛОГІЯ НАРАТОЛОГІЧНО-КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ АВСТРАЛІЙСЬКИХ ХУДОЖНІХ ЕТНОНАРАТИВІВ ДЛЯ ДІТЕЙ

#### 2.1. Теоретико-методологічні засади вивчення наративного конструювання австралійських художніх етнонаративів для дітей

Серед сучасних лінгвістичних підходів до аналізування ХТД особливе місце все частіше відводять комплексним наратологічним методологіям, що дозволяють повною мірою розкрити поетику англійськомовних художніх наративів для дітей (наприклад, Цапів, 2020).

Дослідження специфіки австралійських англійськомовних художніх наративів для дітей, домінантною ознакою яких є етнокультурна специфіка, потребує висвітлення, з одного боку особливостей їх наративного конструювання, а з іншого боку – засобів втілення характерних для австралійської лінгвокультури етнокультурних смислів у ньому.

Базисом нашого дослідження наративного конструювання АХЕД є теоретико-методологічні праці класичних (Женет, 1988; Тодоров, 1999; Штирле, 2001; Bal, 1985/2017; Barthes, 1977; Chatman, 1980; Schmid, 2010) і сучасних наратологів (Лещенко, 2018; Alber, 2016; Bell, & Ryan, 2019; Fludernik, 2009; Gibbons, 2009; Herman & Vervaeck, 2007; Margolin, 2012; Niederhoff, 2011; Toolan, 2008), відповідно до яких вважаємо австралійські художні етнонаративи для дітей такими, що вибудовуються у певний спосіб завдяки наративним прийомам і засобам, які забезпечують трансформацію автором аморфної інформації про певну вигадану чи реальну подію в окремий наративний текст (Шмид, 2003, с. 159–161). Процесом побудови автором наративу (організацією елементів подій у «штучній» послідовності) та результатом цього процесу (доступним для емпіричного спостереження) є наративне конструювання історій (там само).

Із огляду на те, що читач АХЕД спочатку сприймає наратив у його готовому вигляді через вербальні засоби репрезентації нарації, що в ході цього поступово

оформлюються в певні образи, думки, формують окремі події, об'єдні в єдину історію, і зрештою, приводять читача до розуміння смислу всього наративу, у нашій роботі **наративне конструювання** АХЕД аналізуємо як готовий результат творчої діяльності письменника, у якому можна умовно шляхом реконструювання виокремити певні його складники.


**Наративне конструювання АХЕД.** Аналізування особливостей будови австралійських художніх етнонаративів для дітей охоплює зверення до їх сюжету, подій історії, мотивів, наративних епізодів та способів їх організації.

Слідом за А. Цапів (2019, с. 63; Tsapiv, 2019b, p. 303) вважаємо, що варатив як історія, що оповідається, складається з частин, які можна назвати наративними епізодами. **Наративні епізоди** розуміємо як автосемантичні елементи історії, у яких ідеться про окрему локально й темпорально фіксовану подію з життя персонажа, що розташовані в певній послідовності. Наративні епізоди відповідають базовим елементам композиційної будови художніх текстів: експозиції, зав'язці, розвиткові дії, кульмінації, розв'язці, що у свою чергу містять низку компонентів – мотивів, дотичних до функцій дійових осіб, охарактеризованих В. Проппом (Propp, 1928/2009, p. 26–65), А.-Ж. Греймасом (Греймас, 1966/2000) і К. Бременом (Бремон, 1974/2000). У художніх наративах історію оповідає наратор, який є тим, хто визначає особливості аранжування наративних епізодів, а зображуються події крізь призму сприйняття фокалізатора. У межах кожного наративного епізоду завжди йдеться про тих чи тих персонажів, які діють у певний спосіб, або з якими трапляються певні події, на тлі специфічного художнього простору та протягом якогось відрізка часу (Цапів, 2019, с. 63).

У роботі розуміємо **історію** як оповідь про подію (низку подій), що відбувається з персонажем (персонажами) наративу в певному місці й часі, і є основою композиційно-сюжетної організації наративу. **Сюжет** відбиває події історії у тій послідовності й зв'язку, у якій вони подані автором. **Подією** наративу називаємо окремий логічно завершений вчинок персонажа, або випадок, що трапляється з ним, та який може містити низку мотивів, об'єднаних причинно-наслідковими зв'язками. **Мотив** же тлумачимо як найменшу будівельну структуру

наративу, що експлікує ту чи ту дію персонажа та її результат, і в певний спосіб рухає розгортання сюжету. У нашому дослідженні цими поняттями послуговуємося для потрактування наративного конструювання АХЕД і виокремлення його умовних елементів.

Зокрема, виявлення окремих наративних епізодів АХЕД здійснюємо шляхом аналізування їх сюжетів, тобто з'ясування експозиції, зав'язки, розвитку дії, кульмінації й розв'язки сюжету. Окрім того, послуговуємося семантичним аналізуванням ключових лінгвістичних маркерів історії, що позначають той чи той її мотив, які у термінах А. Цапів (2019), називаємо *нараепізодичними маркерами* (див. рис. 2.1.1).



<b>Історія</b>	• оповідь про події
<b>Сюжет</b>	• події, розташовані в авторській послідовності
<b>Наративний епізод</b>	• окрема подія, що трапляється з персонажем, й охоплює низку мотивів
<b>Мотив</b>	• певна значуща дія персонажа й її результат
<b>Нараепізодичні маркери</b>	• лексичні одиниці, що несуть семантику ключових мотивів сюжету історії

Рис. 2.1.1. Аспекти аналізу конструювання художніх наративів

Наративні епізоди, розташовані в певній послідовності, утворюють єдиний наратив за допомогою певних прийомів і засобів. Переосмисливши дефініції понять «прийом» і «засіб» у логіці (Гасяк, 2014, с. 125), літературознавстві (Ткаченко, 2003, с. 241–242), лінгвостилістиці (Мороховський та ін., 1984, с. 36, 42, 46) і наратології (Шмид, 2003, с. 159–160; Цапів, 2020, с. 114, 126), у нашому дослідженні послуговуємося поняттями «наративний прийом» та «лінгвостилістичний засіб».

Спершу звернемося до поняття наративного прийому і його розуміння в нашій роботі. У річищі логіки *прийомом* називають низку способів, за допомогою яких здійснюється ознайомлення з тим чи тим предметом, який неможливо або непотрібно витлумачити, як-от вказівка, пояснення, опис, характеристика, порівняння та розрізнення (Гасяк, 2014, с. 215). Подібно до цього в

літературознавстві порівняння, або розрізнення також називають прийомами. Вони лежать в основі низки тропів – вживань слів у переносному чи зміненому значенні, наприклад порівнянь, епітетів, метафор, іроній, метонімії (Ткаченко, 2003, с. 241–242). Тоді як мовленнєву манеру (наратора, персонажів), описи і характеристики називають вже художніми *засобами* творення образів (Галич, 2005, с. 177), що викликає певні труднощі в диференціюванні понять прийому й засобу.

У річищі ж наратології поняття прийому, зокрема *прийому конструювання наративу*, розуміють як певний спосіб організації історії, наприклад такий прийом як лінеаризація подій, що одночасно відбуваються в історії, або їх переставляння (Шмид, 2003, с. 159–160). Слідом за А. Цапів (2020, с. 126), *наративний прийом* є способом вибудовування історії, вираженим вербально та/або невербально, і який реалізується в наративі через наратора, фокалізатора, художній час, простір, персонажів. У художніх наративах для дітей наративний прийом може бути вираженим нараційними, лінгвостилістичними (вербальними), а також подекуди візуальними (невербальними) засобами.

Зокрема, нараційні засоби розуміють як будь-які мовні одиниці, за допомогою яких відбувається представлення нарації в наративному тексті (Шмид, 2003, с. 159–160), тобто усі мовні засоби репрезентації оповіді наратором історії. Лінгвостилістичні засоби, натомість, охоплюють лише стилістично марковані виражально-зображальні засоби. У контексті сучасної лінгвостилістики (Мороховський та ін., 1984, с. 42) до лінгвостилістичних засобів відносять образно (вживані в переносному значенні), або експресивно (вживані для надання більшої виразності або емоційності) марковані мовні одиниці тексту, на противагу стилістично немаркованим. Невербальними ж засобами творення АХЕД є переважно візуальні зображення та певні їх параметри, як-от розмір, кольорова палітра, стиль та інші. Для аналізування наративних прийомів, що виражаються вербальними та невербальними засобами, послуговуємось роботами дослідників мультимодальних наративів і художніх наративів для дітей, зокрема Г. Кресса та Т. ван Льовена (Kress & Leuween, 2006), М. Ніколаєвої та К. Скотта (Nikolajeva, & Scott, 2000), Т. Крисанової (2020) й А. Цапів (2020).



Спираючись на наведені вище дефініції понять, у нашому дослідженні *лінгвостилістичні засоби* є стилістично маркованими мовними одиницями тексту, а саме: фонографічними, лексичними та синтаксичними виражально-зображальними засобами (Бабелюк, 2010, с. 12), за допомогою яких відбувається мовна репрезентація розповідання історії наратором (нарація), втілення певного типу фокалізатора, творення образів персонажів і художнього часу та простору, й у такий спосіб – наративне конструювання АХЕД. Поняття ж *наративного прийому* розуміємо як певний спосіб вибудовування наративу, що забезпечує його цілісність і зв'язність через специфічне композиційно-сюжетне розгортання історії, художній час і простір та персонажні образи, і може бути актуалізованим вербально та/або невербально за допомогою комплексу засобів.

У роботі фокусуємо увагу на наративних прийомах і лінгвостилістичних засобах, що відбивають певні етнокультурні смисли, до яких в АХЕД належать:

- *наративні прийоми творення художнього часу та простору* (лінеаризація, ретроспекція, проспекція, дрімтаймінг; опозиційність, циклізація та автохтонізація) і *лінгвостилістичні засоби та етнокультурно марковані мовні одиниці*, у яких втілено особливості австралійського світосприйняття, етнокультури й розуміння світобудови;
- *наративні прийоми творення образів персонажів* (архетипізація, стереотипізація, автохтонізація, опозиційність персонажних образів; деталізація, лаконічна характеристика, візуальна салієнтність) та *лінгвостилістичні й, подекуди мультимодальні, засоби їх репрезентації*.

Також у дослідженні виявляємо *лінгвостилістичні засоби та мовні одиниці творення постаті наратора* (у нараторських коментарях, роз'ясненнях, уточненнях, висновках), що сприяють реалізації певної культурно обумовленої авторської інтенції та домінантної функції в АХЕД і *лінгвостилістичні засоби й мовні одиниці вібдиття поглядів фокалізатора* (стилістично марковані із семантикою сенсорних відчуттів), що транслюють бачення фокалізатора як представника певної лінгвокультури.

**Наратор.** У наративах тією інстанцією, яка розповідає історію та вибудовує її у певний спосіб, є наратор (Женетт, 1998, с. 412). У нашому дослідженні, враховуючи витлумачення цього поняття різних дослідників (Женетт, 1998, с. 404; Цапів, 2020, с. 67–70; Шмид, 2003, с. 68; Margolin, 2012), вважаємо, що *наратор* є текстовою оповідною інстанцією, що творить історію, здійснює вибір персонажів, їхніх дій, епізодів подій, відображених у тексті, конкретизує й деталізує відібрані елементи, розміщує ці елементи в певній послідовності та мовно презентує їх.

Специфіка нарації в наративах обумовлена типом наратора. У нашому дослідженні послуговуємося типологією, розробленою В. Шмідом (2003, с. 67, 79), який розрізняє типи наратора, зокрема, за способом зображення (експліцитний – імпліцитний) та дієгетичністю (дієгетичний – недієгетичний). *Експліцитний* наратор є прямо виражени, тоді як *імпліцитний* – прихованим. *Дієгетичний* є одночасно оповідачем історії та її учасником, належить і до сфери нарації, і до сфери історії, а *недієгетичний* є суб'єктом нарації, але не є учасником подій, про які він оповідає (Шмид, 2003, с. 82). Той чи той тип наратора в АХЕД обумовлює певні їх особливості.

Найбільш поширений в АХЕД *недієгетичний наратор* є представником світу дорослих, носієм прихованих смислів; у термінах П. Нодельмана «прихованим дорослим» – англ. *the hidden adult* (Nodelman, 2008, р. 206). Наративи з недієгетичним наратором сконструйовані в такий спосіб, щоб реалізувати приховану інтенцію «дорослого» наратора, що полягає в донесенні до наратора певних знань, тих чи тих уявлень про світ, наприклад, великої цінності домівки, певних соціальних норм поведінки, етнокультурного світогляду. Недієгетичний експліцитний наратор конструюється в АХЕД за допомогою мовних одиниць і лінгвостилістичних засобів, що сприяють вибудові комунікації між дорослим наратором і наратором-дитиною, як-от прямі звернення до наратора через займенник *you*: “*So, you see, the fairies had their wish concerning their lovely hair.*” (Ernst, 1904, р. 11); вставні конструкції, риторичні запитання та інші коментарі, адресовані нараторові: “*(Do you know what shale-rock does if it is made hot? Well, it was gas in it, so now you can guess.) When the flames started to rise, the shale-rock*

*exploded like loud crackers and blew Mokee straight into the air.*” (Rees, 1975, p. 74). У наведеному фрагменті наративу наратор ставить питання нараторові, чи той знає, що станеться зі сланцевою породою (*shale-rock*), якщо її нагріти, та одразу ж пояснює, що всередині неї міститься газ, тож можна здогадатися, що буде вибух. У такий спосіб, наратор отримує нові етнокультурно специфічні знання про світ, що його оточує. Імплицитний ж недієгетичний наратор проявляється в АХЕД у нараторських коротких коментарях без прямих звернень до наратора.

**Дієгетичний наратор в АХЕД**, натомість, постає завжди експліцитним Я-наратором, який є представником світу дітей, здебільшого, головним персонажем наративу, наприклад наратор у короткому оповіданні Ш. Тена “*Eric*” (Tan, 2008), або другорядним, як-от Крихітка Обелія із наративу М. Гіббс “*Little Obelia*” (Gibbs, 1940/2010). Постать дієгетичного наратора твориться за допомогою займенників першої особи однини *I, we*, а також вставних емфатичних конструкції, що експлікують думки та емоції наратора, наприклад: “*Most of the time Eric seemed more interested in small things he discovered on the ground. I might have found this a little exasperating, but I kept thinking about what Mum had said, about the cultural thing. Then I didn’t mind so much.*” (Tan, 2008, p. 14). Дієгетичний наратор у наведеному фрагменті наративу набуває експліцитного вираження за допомогою займенника *I* та мовних одиниць із семантикою ментальних операцій (*have found, kept thinking, didn’t mind*). Через опис власних почуттів наратор передає нараторові своє ставлення як представника австралійської лінгвокультури до носія іншої, чужої та спершу незрозумілої культури, проте такої, яку слід приймати з повагою. Дієгетичний експліцитний наратор сприяє реалізації виховної та ідеологічної функцій ХТД, оскільки за такого типу оповіді відбувається ідентифікація читача-дитини із наратором, який є носієм певних цінностей.

У такий спосіб, наратор (недієгетичний та дієгетичний) в АХЕД є постаттю, яка надає інформацію про потенційно незрозумілі для наратора моменти. Це забезпечує адекватне сприйняття читачем-дитиною АХЕД й розуміння його смислів, етнокультурно маркованих зокрема, що є реалізацією домінантної дидактичної функції та деяких інших в художніх текстах для дітей.

**Фокалізатор.** Особливу роль у наративному конструюванні АХЕД відіграє також фокалізатор наративу. Це поняття є похідним від уведеного в науковий обіг Ж. Женеттом (1998, с. 389) поняття фокалізації та означає інстанцію, чий погляд направляють наративну перспективу, визначають характер поданої в тексті інформації. Саме поняття ж фокалізації тлумачать як відбір або обмеження інформації, що оповідається, відповідно до досвіду й знання наратора, персонажів або інших сутностей художнього світу (Niederhoff, 2011).

Слідом за Ж. Женеттом (1998), залежно від виду фокалізації історія читачеві може бути презентована без участі фокалізатора, від імені всюдисутнього, всезнаючого наратора – *нульова фокалізація*; крізь призму сприйняття одного, двох або більше фокалізаторів (наратора, персонажа/персонажів), знання й думки яких є доступними читачеві – *внутрішня фокалізація: фіксована, змінна, або множинна*; або коли в оповіді наратора не зазначено про те, що доступно персонажам – *зовнішня фокалізація*. У нефокалізованому оповіданні наратор розповідає більше, ніж відомо тому чи тому персонажеві; у фокалізованих же наративах наратор повідомляє нараторові лише те, про що знає той чи той персонаж; або ж повідомляє менше ніж те, що доступно персонажам (Женетт, 1998, с. 391–392). Нараторська фокалізація охоплює як недієгетичного, всезнаючого, наратора, так і дієгетичного Я-наратора, який є учасником подій. Якщо ж фокалізатором є певний персонаж наративу, його іменують «постаттю рефлектора» (англ. *reflector figure*), тобто постаттю, яка відображає читачеві історію крізь власну свідомість і візуальне сприйняття, «фільтром» крізь який проходить історія від наратора до читача (Fludernik, 2009, р. 36). У такий спосіб, поняття **фокалізатора**, слідом за Ж. Женеттом і М. Флудернік, розуміємо як наративну інстанцію, через призму сприйняття якої історія передається до читача, і яка відображає її власний погляд.

Для АХЕД характерними є нульова, нараторська та персонажна (фіксована або змінна) фокалізації, що залежить від жанру художнього етнонаративу та його функційної спрямованості. Важливим є те, що в художніх наративах з внутрішньою фокалізацією фокалізатором є здебільшого персонаж дитячого віку, що обумовлено основними функціями літератури для дітей. Більш того, дослідження

ХТД засвідчують, що за допомогою фокалізатора проявляється дитячий погляд на зображувані події (Цапів, 2020, с. 128).

В АХЕД вербальними маркерами творення поглядів фокалізатора є описи його відчуттів (лексичні одиниці з семантикою «бачити» *to see*, «чути» *to heard*, «відчувати» *to feel*) та почуттів (*joy, sadness, fear*). Наприклад, у художньому етнонаративі Р. Парк (Park, 1979/2011) “*The Muddleheaded Wombat*” про пригоди Вомбата і його друзів на теренах Австралії фокалізатора репрезентовано у такому його фрагменті: “*Mouse <...> took out of its pouch something very small and silvery. Wombat put it up close to his eyes, then he held it away as far as he could. Still he couldn't make out what it was. <...> Wombat lay down on his back and kicked his short legs in the air for joy. He had never seen anything quite as cute as this tiny, tiny mouth organ.*” (Park, 1979/2011, p. 9). За допомогою мовних одиниць із семантикою зорового відчуття (*had never seen*), як-от приближення до очей (*put it up close to his eyes*), та таких лінгвостилістичних засобів, як порівнянь (*as cute as, as far as*) і повторів (*tiny, tiny*), у наведеному вище фрагменті АХЕД увагу сфокусовано на красі й невеликому розмірі предмету, що цікавить фокалізатора та який є невідомим для нього. Спершу вербалізовано дитяче збентеження (*couldn't make out what it was*), а потім радість (*joy*), які відчуває головний персонаж-фокалізатор Вомбат, побачивши вперше губну гармошку. Тобто, за допомогою фокалізації, персонажної головним чином, поле зображуваного обмежується, що робить АХЕД більш доступним для сприйняття й розуміння читача-дитини.

**Персонажні образи.** Окремим предметом досліджень в контексті наратологічних студій часто постають персонажі наративних текстів (Fludernik, 2009, p. 44–46; Margolin, 2007, p. 66–79; Palmer, 2004). Проте дослідження поняття персонажа здійснювалися у річищі різних наук. Зокрема, з погляду літературознавства персонаж визначають як дійову особу, один з елементів структури художнього твору (Гром'як, Ковалів, & Теремок, 2007, с. 532), у лінгвістиці тексту персонаж тлумачать як граматичну особу, у семіотиці – як комплекс значень (сем), або макрознак, а в теорії можливих світів – як несправжню особистість художнього світу (Palmer, 2004, p. 38) У царині ж наратологічних

студій персонаж розуміють як художній образ, сконструйований автором для певної цілі, як індивід у неіснуючому художньому (гіпотетично можливому) світі, або як ментальний конструкт у свідомості читача, сформований на основі художнього тексту (Margolin, 2007, р. 66).

У контексті нашої роботи, послуговуючись сучасними науковими доробками з визначення персонажа в літературознавстві (Галич, 2005, с. 100–101, 141–142; Ференц, 2014, с. 213–217), лінгвістиці та нартології (Цапів, 2019, с. 63; Fludernik, 2009, р. 44; Margolin, 2007, р. 66–79; Palmer, 2004, р. 38), **персонаж** розуміємо як елемент художнього наративу, один із типів художнього образу (певної форми пізнання і відображення дійсності, а також одночасної її оцінки, що виражає ставлення письменника до світу), який позначає антропний або антропоморфний об'єкт розповіді (його дійову особу) і матеріалізується через сукупність усіх засобів його зображення. Персонажі в наративах для дітей є носіями й засобами передачі закладеної автором інформації, певних цінностей і поглядів, зокрема й етнокультурних смислів, а також взірцями поведінки, тими, із ким себе ідентифікує й кого наслідує в реальному житті читач-дитина (Appleyard, 1991, р. 14), або кому себе протиставляє. У роботі для диференції художніх образів, сконструйованих в АХЕД, що позначають саме певну дійову особу, послуговуємося поняттям **персонажний образ** (слідом за А. Цапів, 2020, с. 126).

Представлення персонажних образів у наративах реалізується за допомогою вербальних (мовних одиниць, лінгвостилістичних засобів) і невербальних (візуальних) засобів. Мовні засоби репрезентації персонажа вивчають, зокрема, у річищі лінгвостилістики (Бережна, 2017; Борисова, 2002; Кухаренко, 2011), а немовні – мультимодальної нартології (Крисанова, 2020; Цапів, 2020; Kress & Leuween, 2006; Nikolajeva, & Scott, 2000).

У нашій роботі, слідом за В. Кухаренко (2011, с. 62, 64), вважаємо, що в АХЕД *головні персонажі* є кумулятивними художніми образами – значущими для розкриття смислового навантаження наративу, складними, об'єктивованими впродовж усього його розгортання низкою номінативних одиниць та лінгвостилістичних засобів. *Другорядні персонажі* ж АХЕД є локальними

образами, репрезентованими лише в одному або кількох наративних епізодах стисло за допомогою низки окремих мовних одиниць і/або лінгвостилістичних засобів, що реалізують ту чи ту функцію в наративному конструюванні тексту.

В АХЕД універсальні для всіх художніх текстів, орієнтованих на дитячу читацьку аудиторію, персонажні образи, як-от образи героя/героїні, лиходія чи помічника (Кухаренко, 2011, с. 67–68), поміщаються в етнокультурно специфічне австралійське середовище та часто набувають особливого етнокультурного забарвлення, характерного виключно для австралійської лінгвокультури. У персонажних образах АХЕД втілюються різні етноспецифічні значення: архетипні, стереотипні, етнокультурні. Таких персонажів, слідом за А. Цапів (2020, с. 143), ми класифікуємо як етноперсонажів. У контексті нашого дослідження *етноперсонаж* в АХЕД є особливим персонажним образом, що будучи втіленням певного жанрово-стереотипного образу, характеризується етнокультурним забарвленням, обумовленим екстралінгвістичними факторами, як-от австралійською природою, історією заселення континенту, культурою й міфологією автохтонного населення Австралії, і відбитим у засобах репрезентації його неповторних зовнішніх і внутрішніх ознак. До етноперсонажів відносимо персонажні образи, які не мають аналогів серед інших національних літератур.

**Хронотоп.** У наративному конструюванні АХЕД особлива роль відведена послідовності подій і їх тривалості, а також місцю перебігу подій. Історія, що оповідається, завжди розгортається в художньому часі, а події, що зображуються, трапляються в певних місцях, із огляду на що часові й просторові параметри є основними засобами конструювання фікційного світу художнього тексту (Bridgeman, 2007, р. 52). Час і простір у наративах тісно взаємопов'язані один з одним і утворюють єдину текстову категорію – хронотоп (Шерстюк, 2018, с. 56; Гром'як, Ковалів, & Теремок, 2007, с. 714). Саме поняттям хронотопу послуговуємося у нашій роботі для позначення синтезу художнього часу та простору в наративі.

Первинно *хронотоп* є літературною категорією художнього твору, що зумовлює широке його вивчення в галузі зарубіжного й українського

літературознавства (Гарачковська, 2008; Дибовська, 2016; Копистянська, 2006, 2008; Овдійчук, 2015; Blommaert, 2017; Johnston, 2002; Lawson, 2011; Smethurst, 2000). Хронотоп досліджують й у царині вітчизняної лінгвістики (Давидюк, 2012; Наконечна-Роганіна, 2011; Павкін, 2002). Методичні прийоми *хронотопічного аналізування* охоплюють низку прийомів роботи з текстом, серед яких: зіставлення часових просторів, різних концепцій часу (лінійної, циклічної тощо), виявлення засобів поєднання різних часових шарів, осмислення сюжетотвірної функції хронотопу в наративі (Вишницька, 2012, с. 34).

Теоретико-практичні дослідження хронотопу засвідчують, що часові та просторові характеристики наративів здебільшого вивчають, зважаючи на наявні в їх зображеннях опозиції, наприклад, швидко – повільно, день – ніч, всередині – назовні, місто – село, угорі – внизу, близько – далеко та інші. Особливу увагу приділяють кордонам між протиставленими місцями, а також переходам між ними за допомогою порталів, тих чи тих засобів, транспорту тощо (Val, 1985/2017, р. 127). Зокрема, сьогодні вже з'ясовано, що у засобах мовної репрезентації австралійської лінгвокультури в художніх текстах різних типів проявляється властиве їй «поєднання двох різних поглядів на навколишній світ – аборигенного та не-аборигенного населення, які залежать від сприйняття та відображення стосунків між людиною і природою» (Свірідова, 2015, с. 50), із огляду на що в австралійських художніх текстах для дітей натрапляємо на стійкі опозиції, наприклад «свій – чужий», «безпечний – небезпечний», «руристичний – урбаністичний» (Цапів, 2019; Маляренко, 2012а; Свірідова, 2015), що реалізовані зокрема й у засобах вербалізації хронотопу.

У контексті нашого дослідження виявляємо способи творення хронотопу та його характерологічні ознаки в АХЕД. Зокрема, фокусуємо увагу на превалюванні етнокультурних смислів, утілених в мовних одиницях і лінгвостилістичних засобах репрезентації хронотопу наративів (Цапів, 2020; Blommaert, 2017; Johnston, 2002; Lawson, 2011). Із огляду на це у роботі, слідом за А. Цапів (2020, с. 143), кваліфікуємо хронотоп АХЕД як *етнохронотоп* – конструкт художнього наративу, у якому втілено взаємозв'язок часових і просторових відносин, що слугує



тлом розгортання історії, і в наративних прийомах творення та засобах репрезентації якого відбито специфіку австралійської етнокультури.

Отже, наративне конструювання художнього наративу охоплює увесь комплекс його умовних складників, а саме наративні епізоди історії, їх аранжування, постаті наратора, фокалізатора, хронотоп, персонажні образи та прийоми творення й засоби їх репрезентації, за допомогою яких наратив вибудовується як неподільна єдність (див. рис. 2.1.2).



Рис. 2.1.2. Схематичне зображення наративного конструювання художніх наративів для дітей

В австралійських художніх етнонаративах для дітей окремим елементам їх наративного конструювання більшою або меншою мірою властиве етнокультурне забарвлення, що обумовлено австралійською лінгвокультурою та етнокультурою автохтонного населення як її першоосновою. Із огляду на це аналізування їх наративного конструювання потребує урахування широкого, історико-культурного, контексту творення наративів, а особливості етнокультурних смислів, оприявлених у засобах творення тих чи тих складників наративів, стає можливим виявити та схарактеризувати, послуговуючись здобутками лінгвокультурологічних досліджень.

## **2.2. Лінгвокультурологічний підхід до дослідження австралійських художніх етнонаративів для дітей**

Джерелами етнокультурних смислів, втілених у вербальних і невербальних засобах нарації в АХЕД, можуть слугувати різноманітні феномени австралійської етнокультури. Встановлення лінгвокультурологічних особливостей, наявних в АХЕД, та виявлення мовних засобів їх опрідметнення здійснюємо, спираючись на *теоретико-методологічні постулати класичної й сучасної лінгвокультурології*, висвітлені зокрема у працях А. Вежбицької (Wierzbicka, 1992), І. Голубовської (2004а, 2004б), К. Гірца (Geertz, 1973), В. Жайворонка (2002, 2007, 2009), А. Загнітка (2017), Р. Кісінга (Keesing, 1994), В. Кононенка (2008b; Kononenko, 2014), О. Левченко (2003, 2005), Л. Мацько (2008, 2012), А. Приходька (2008, 2010), Н. Слухай (2002, 2005).

У річищі лінгвокультурології текст досліджують як культурно-художнє, культурно-історичне, національно-культурне явище, що через образи, смисли тощо виявляє глибокий внутрішній зміст (Кононенко, 2008b, с. 23–24). У нашій роботі такими постають АХЕД, у яких за допомогою теоретико-методологічного апарату лінгвокультурології виявляємо й характеризуємо найбільш культуромісткі мовні одиниці й лінгвостилістичні засоби та їх культурне підґрунтя, що у своїй сукупності створюють етноспецифіку художніх наративів.

Лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту передбачає виявлення способів, засобів і форм, якими мова зберігає й актуалізує певні елементи культури в текстах. Такими мовними засобами та одиницями тексту, у семантиці яких зосереджена важлива культурна інформація, постають у царині лінгвокультурології різні термінологічні поняття, як-от лінгвокультуреми (Мацько, 2012, с. 61), концепти культури (Geertz, 1973), ключові універсальні та культурно-специфічні концепти (Wierzbicka, 1992, р. 20), культурно значимі концепти (Левченко, 2003), лінгвокультурні концепти (Загнітко, 2017; Кісь, 2002, с. 78; Мацько & Цівун, 2014), етноконцепти, або концепти історико-культурної свідомості народу (Жайворонка, 2002, 2006; Слухай, 2005) та інші.

Зокрема, «лінгвокультурема» як найбільш влучний термін на позначення предмету лінгвокультурологічних досліджень, що був уведений в науковий обіг В. Воробйовим ще в др. пол. ХХ ст., отримав висвітлення та поширення серед сучасних українських лінгвокультурологів (Мацько, 2012; Загнітко, 2017; Селіванова, 2010; Koponenko, 2014). У дисертації, слідом за Л. Мацько та іншими, для позначення поняття, у семантиці якого містяться семи мови й культури та яке є загально визнаним предметом лінгвокультурологічних розвідок, вживаємо саме термін лінгвокультурема.

**Лінгвокультурема.** Сьогодні поняття *лінгвокультуреми* розуміють як мовний репрезентант загальнолюдської та національної інформації про культурні цінності, реалії тощо (Мацько, & Цівун, 2014, с. 41; Медвідь, 2009, с. 9; Селіванова, 2010, с. 354). Лінгвокультурема відображає культурний досвід і ціннісні орієнтири національного суспільства, вона є стійкою й відтворюваною в етнолінгвістичному соціумі мовною одиницею. Планом змісту лінгвокультурем є культурно марковані знання й уявлення носіїв певної культури, що можуть отримувати різне вираження в мові, а саме: через культурологічні семи в номінативних одиницях на позначення культурних реалій, культурні концепти, культурні конотації стилістичних значень мовних одиниць і конструкцій, символи, метафори, фразеологізми, а також культурний фон тексту (Мацько, 2012, с. 62–63). Загалом, структура лінгвокультуреми завжди є двоскладовою та охоплює означник, тобто певний мовний знак, і позначуване – фрагмент дійсності, реалію, предмет або ситуацію, що стосуються культури (Загнітко, 2017, с. 85).

В АХЕД лінгвокультуреми, що пов'язані з явищами унікальної автохтонної культури Австралії (як-от *corroboree*), її історико-культурного розвитку (*bushranger, golden rush*), або певними феноменами (наприклад, *bushfires*), тобто австралійськими реаліями та етнореаліями, переважно трапляються у засобах репрезентації хронотопу й персонажних образів. *Реалії* є предметами, поняттями, або явищами, а також словами, що їх позначають, характерними для історії, культури, побуту, укладу певного народу країни, які не трапляються в інших народів (Удовіченко, 2016, с. 53), а *етнореалії* – представленими мовними

одинами предметами, поняттями та явищами, властивими історично-культурному розвитку лише певного етносу (Горшкова, Шевченко, & Мітіна, 2020, с. 132). У нашому дослідженні вважаємо, що ті чи ті лінгвокультури, планом змісту яких є австралійські реалії або етнореалії, можуть бути виражені в художніх наративах етнокультурно маркованими мовними одиницями, фонографічними, лексичними, синтаксичними лінгвостилістичними засобами та етнокультурно специфічними словесними образами-символами. Наприклад, лінгвокультурема *bush* в АХЕД, що має значення австралійської етнореалії – місцевості із характерною флорою й фауною, у якій історично проживало корінне населення континенту, стає словесним образом-символом австралійського раю на землі, рівності, справедливості, свободи й процвітання, слідом за Ю Свірідовою (Свірідова, 2018, с. 208). Також зазначимо, що мовні одиниці, що позначають ту чи ту етнореалію, можуть реалізовувати й певний лінгвокультурний концепт, або етноконцепт (Горшкова, Шевченко, & Мітіна, 2020, с. 132; Мацько, & Цівун, 2014, с. 41; Медвідь, 2009, с. 11). Зокрема, лінгвокультурема *bush* і комплекс вербальних засобів, що її виражають, в АХЕД постають етнокультурно маркованими мовними одиницями й лінгвостилістичними засобами, що реалізують етноконцепту *BUSH*, відмічений національною та етнокультурною специфікою.

Із погляду лінгвокультурологічних студій певні уявлення про світ людини, що відбиваються в лінгвокультурах, мають у своїй основі різні знання, як-от: підсвідоме архетипне, представлене в міфах, легендах і обрядах спільноти; національно-стереотипне, зафіксоване в її традиціях і ритуалах; та образно-асоціативне знання, побудоване на індивідуально-авторських національно-культурних асоціаціях (Кононенко, 2008а, с. 7). У виявлених в АХЕД лінгвокультурах широкого втілення набувають, зокрема, архетипні міфопоетичні уявлення австралійського автохтонного населення про світобудову та певні національні лінгвокультурні знання про географію, історію, суспільство й реалії Австралії, які є важливими в межах австралійської лінгвокультури культурними архетипами, етноархетипами, архетипними мотивами, образами (міфологемами), символами, лінгвокультурними концептами, або етноконцептами.

Імплікативні смисли цих елементів австралійської лінгвокультури розгортаються в АХЕД, створюючи їх етноспецифіку. Звернемося до визначень цих понять, якими послуговуємося в нашому дослідженні.

**Етноархетип.** Поняття архетипу вивчають у річищі цілої низки наук, як-от міфопоетики й релігієзнавства (Campbell, 1988/2002), культурології (Benedict, 1961), літературознавства (Bodkin, 1968), лінгвокультурології (Кононенко, 2008b, с. 164–171; Загнітко, 2017; Левченко, 2005) і лінгвістики (Белехова, 2002; Воробей, 2011; Свірідова, 2015; Цапів, 2018).

Основоположником теорії архетипів і методу архетипного аналізування є К. Юнг (1996), який тлумачив *архетип* як «колективне позасвідоме, структурний елемент психіки, що містить її інстинктивні примітивні уявлення» (Юнг, 1996, с. 90, 96). Слідом за швейцарським ученим, архетип може втілюватися в архетипних мотивах, образах, символах, закріплених у міфах і казках різних народів (Юнг, 1996, с. 88, 118–119), що обумовлює подальший науковий інтерес до досліджень особливостей і форм реалізацій архетипів.

У річищі лінгвокультурології архетип постає первинним образом, тенденцією до утворень деяких уявлень мотиву, зміст і форма якого «шліфується» у міфології, науці, релігії, культурі, а найбільшій корекції ті чи ті архетипи підлягають відповідно до менталітету певного народу, його традицій, звичаїв, обрядів і культури (Кононенко, 2008b, с. 165). Такий архетип постає *культурним архетипом*, що виражає і закріплює основоположні властивості певного народу як культурної цілості, має символічну природу, є жанрово незакріпленим, загальновідомим, не містить яскраво вираженої етномовної метафоричності, проте характеризується стійкою семантикою (Загнітко, 2017, с. 91).

Лінгвістичні ж розвідки є направленими на пошуки вербальних способів реалізації архетипів, культурних архетипів зокрема, у художніх текстах певної мовної спільноти. Виявленню способів словесного оформлення архетипів присвячений науковий доробок Л. Белехової (2002), та її наукової школи (Воробей, 2011; Гриняк, 2018; Маляренко, 2012а, 2012b; Свірідова, 2015; Цапів, 2018а, 2018b), у контексті якого втілення архетипу в художньому тексті, що є «продуктом

свідомої творчості автора, експлікацією передконцептуального й концептуального знання» (Белехова, 2018, с. 16), убачається в архетипних словесно-поетичних образах (там само; Воробей, 2011, с. 81–90; Маляренко, 2012а, с. 8), імплікативному просторі поезії (Гриняк, 2018, с. 154), пейзажних образах (Свірідова, 2015, с. 83–94), або в архетипних сюжетах, мотивах, персонажах та етноперсонажах наративних текстів для дітей (Цапів, 2018а, 2018б).

Зокрема, Л. Белехова диференціює архетипи, що можуть міститися в архетипних словесно-поетичних образах, на психологічні й культурні. *Психологічні архетипи* вчена тлумачить, слідом за К. Юнгом, як прояв (форму) колективного позасвідомого. *Культурні архетипи*, натомість, розуміє як «результат культурно-історичного досвіду, закріпленого в колективній свідомості людства через мотиви й сюжети, образи й символи, закарбовані в міфах і фольклорі різних мовних спільнот» (Белехова, 2018, с. 13). Серед культурних архетипів Л. Белехова виділяє *універсальні*, що забезпечують наступність і єдність загальнокультурного розвитку, й *етнокультурні*. *Етнокультурні* архетипи є константами національної духовності, вони «виражають та закріплюють основоположні властивості етносу як культурної цілісності» (Белехова, 2018, с. 14), на позначення яких також вживають термін *етноархетипи* (Маляренко, 2012б).

У нашій роботі, слідом за Л. Белеховою (2018, с. 10), вважаємо, що *культурний архетип* є передконцептуальною іпостассю низки словесно втілених у наративах лінгвокогнітивних конструктів (лінгвокультурем), що містять культурний та/або етнокультурний компонент. Також послуговуємося поняттям *етноархетип* (у термінах Л. Белехової етнокультурний архетип), що розуміємо як домінантне позасвідоме уявлення про основоположні властивості етносу як культурної цілісності, яке втілюється в наративах у різний спосіб.

Етноархетип може бути представлений у вигляді образ-схеми, що охоплює низку ключових *концептів* та їх *концептуальних імплікацій*, тобто логічно тісно пов'язаних із ним певних явищ дійсності, предметів, ознак, значень та/або асоціацій, що виникають у свідомості (Белехова, 2002, с. 229), і які зафіксовано в

енциклопедичних, словникових, літературних джерелах. Розгортається етноархетип у вигляді архетипних мотивів та образів, а також символів, актуалізованих у міфології, фольклорі того чи того етносу та художніх текстах певної лінгвокультури, набуваючи в них різноманітного словесного втілення.

Зокрема, той чи той етноархетип в АХЕД реалізується в образно переосмислених архетипних мотивах та образах низки концептів, що його структурують, і лінгвостилістичних засобах реалізації їх імплікативних ознак.

Зазначимо, що поняття «імплікативний» запозичено з логіки, де воно має значення «умовного, складного» у складі терміна «імплікативне судження», тобто таке, що містить у собі два, пов'язані сполучником «якщо..., то...» судження, або які ще можна схематично виразити як «*A* імплікує *B*» (Гасяк, 2014, с. 58; Ковалів, 2007, с. 415). Із огляду на це *імплікативними ознаками* архетипних мотивів і образів є ті характеристики, що імплікують їх, мають логічний, причинно-наслідковий зв'язок з тим чи тим мотивом або образом. У художніх наративах імплікативні ознаки архетипних мотивів та образів слугують розгортанню певного концепту етноархетипу, втілюються у різних лінгвокультурах, що можуть бути вираженими різними мовними засобами (див. рис. 2.2.1).

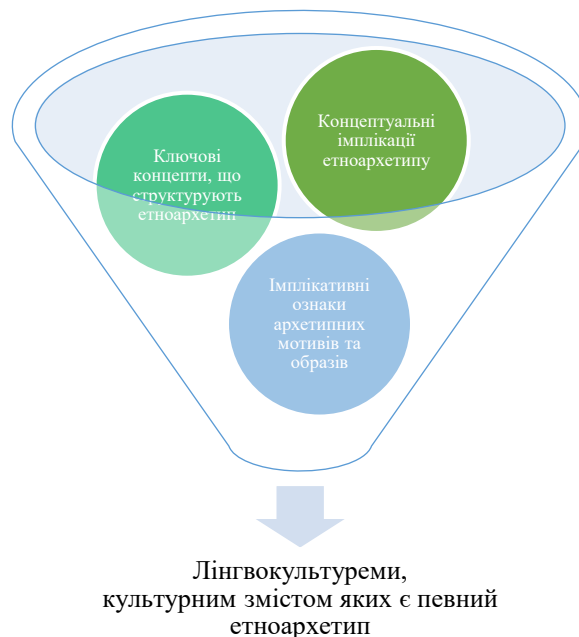


Рис. 2.2.1. Архетипне лінгвокультурне підґрунтя в австралійських художніх етнонаративах для дітей

Зокрема, у контексті досліджень АХЕД було виявлено стрижневе значення для австралійської лінгвокультури етноархетипу Дрімінгу (англ. *Dreaming*), що з поступовим відродженням етнокультури корінних австралійців набуває втілення в наративному конструюванні АХЕД через наративні прийоми, лінгвостилістичні засоби й мовні одиниці творення наративних епізодів історій, їх хронотопу та персонажних образів, культурним компонентом значення яких постають ключові концепти етноархетипу, мотиви, образи, символи та їх імплікативні ознаки.

**Лінгвокультурний концепт та етноконцепт.** В основі лінгвокультурем можуть знаходитись також певні лінгвокультурні та етнолінгвокультурні концепти як конглометари усіх знань про певний аспект дійсності, виражені в мові. У річищі лінгвокультурології дослідження особливостей лінгвокультурних концептів (Жайворонок, 2002; Жаботинська, 1997, 2004; Левченко, 2003; Селіванова, 2008, с. 416; Приходько, 2008; Слухай, 2005; Wierzbicka, 1992) охоплюють цілу низку напрямів, серед яких когнітивний, структурний, культурологічний, семантичний напрями; підходів, зокрема «візуальний» підхід Р. Ленекера та лексико-семантичний підхід; та матеріалів наукових розвідок: як однієї мови, так і неблизькоспоріднених двох або більше мов (Слухай, 2005, с. 16–21).

У міжгалузевих напрямках лінгвістики, як зазначає А. Загнітко (2017, с. 97) поширеними є лінгвокогнітивний та лінгвокультурологічний підходи до дефініції концепту. У контексті першого підходу концепт вивчають з погляду його універсалізму як оперативну одиницю мислення, що відображає знання і досвід людини (Загнітко, 2012с, с. 98). Концепт вважають будь-якою оперативною одиницею мислення, що може передбачати або не передбачати наявність чіткої логічної форми (Жаботинская, 1997, с. 34). У річищі ж лінгвокультурологічного підходу *концепт (лінгвокультурний)* розуміють як такий, якому властиві певні історико-культурні та етноспецифічні особливості (Жайворонок, 2002).

Наприклад, О. Левченко вважає, що доцільно тлумачити концепт (культурно значимий) у царині лінгвокультурології «як найбільшу оперативну одиницю ментального рівня, яка на вербальному рівні може позначатися словом, словосполученням чи фразеологізмом», і що у певній системі (картині світу)



виконує роль стрижневого елемента (Левченко, 2003). А. Приходько ж визначає лінгвокультурний концепт як ментальний феномен, поняттєвий склад якого проходить через етнопсихологічну оцінку, органічно поєднується з лінгвокультурним і постає валоризованим поняттям лінгво-психо-соціокультурного порядку (Приходько, 2012, с. 38–39). Концепт, відмічений національно-культурним маркуванням, що властивий представникам певної етнокультурної мовної спільноти, постає *етноконцептом* (Селіванова, 2008, с. 416; Слухай, 2005).

Аналізуючи ж структуру концепту, вчені наголошують на її складності й багатошаровості, що охоплює основний поняттєвий зміст, додаткові значення (асоціації, оцінки, уявлення, образи тощо) і вихідну форму (етимологію); та має поняттєву (його позначення й визначення), образну (певні характеристики предметів, явищ, подій, що відбиті в нашій пам'яті) й ціннісну (важливість цього творення для людини й спільноти) сторони (Загнітно, 2017, с. 96–100). Такі тлумачення поняття концепту поєднують у собі лінгвокогнітивний і лінгвокультурний його аспекти.

У нашому дослідженні послуговуємося інтегрованим підходом до розуміння концепту та тлумачимо *лінгвокультурний концепт* як ментальне утворення, що є культурно обумовленим конгломератом усіх знань людини про певний об'єкт або явище дійсності, який має відносно впорядковану внутрішню структуру (образну, поняттєву й ціннісну площини) та реалізується в мові за допомогою різнорівневих засобів апеляції до нього. Вважаємо, що мовні одиниці й лінгвостилістичні засоби, які відбивають ті чи ті національно-специфічні особливості австралійської культури в АХЕД, реалізують певний лінгвокультурний концепт, характерний для всієї австралійської мовної спільноти. Натомість, *етноконцепти* є вербально реалізованими в АХЕД, культурно та/або етнічно маркованими ментальними утвореннями, що охоплюють знання про той чи той об'єкт або явище дійсності, властиві представникам австралійської автохтонної етнокультурної спільноти, та обумовлюють етнокультуре забарвлення як окремих елементів наративів, так і всього наративного тексту.

Австралійська лінгвокультура багата унікальними концептами, характерними виключно для концептосфери народу цієї країни. Наприклад, до ключових концептів австралійської культури, згідно з даними соціальної програми *The Cultural Atlas*, метою якої є інформувати людей про відмінні культурні риси того чи того народу (Evanson, 2016), і низки лінгвокультурологічних досліджень (Pearce, 2003; Stephens, 1990; Wierzbicka, 1992), відносять: *MATESHIP*, *EGALITARIANISM*, *AUTHENTICITY*, *OPTIMISM*, *HUMILITY*, *INFORMALITY*, *EASY-GOING*, *COMMON SENSE*, *HUMOUR*, *MULTICULTURALISM*. Зокрема, в АХЕД виявляємо тенденцію до все більшого висвітлення концептуальних імплікацій автентичності й мультикультуралізму, що постають лінгвокультурними концептами, втіленими в текстах у низці лінгвокультурем і етнокультурно маркованих мовних одиниць. Окрім того, національноспецифічні аспекти австралійських етнореалій часто акумулюють певні етноконцепти, як-от етноконцепт *BUSH*, що в АХЕД зазнає образного переосмислення та набуває етнокультурної семантики.

**Міфологема та етноміфологема.** Сьогодні у річищі лінгвокультурологічних лінгвістичних досліджень поширеним для позначення втілених у художніх текстах образів, породжених архетипним міфологічним мисленням, стає вживання поняття міфологеми (Вишницька, 2012, с. 30; Кононенко, 2008b, с. 64; Слухай, 1996, с. 25).

Міфологеми як інтенціонально структуровані «образи, що відбивають міфопоетичну дійсність у дзеркалі індивідуальних уявлень, відбитих крізь призму етнічних уподобань або культурного мегаконтексту» тлумачить, зокрема, Н. Слухай (1996, с. 25). Міфологеми можуть мати різні форми актуалізації в художньому тексті та бути переосмисленими згідно з різними семіотичними кодами (атрибутивним, акваморфним, абстрактно-символічним, артефактуальним, антропоморфним, астральним, анімальним, орнітальним та іншими), що можуть поєднуватися й виступати складеними кодами, наприклад: антропоморфно-анімальним, гео-вегетативним тощо (Слухай, 1996, с. 32). Стилiстично ж міфологеми проявляються у вигляді знаків, символів, передвісників (щастя або нещастя), психологічних асоціативів, медіаторів (між світом мертвих і живих), хронотопів тощо (Вишницька, 2012, с. 31–32). Окрім того, міфологеми, збережені

й образно втілені у фольклорних творах, у художніх текстах переосмислюються й стають словами-символами, як-от слова на позначення міфологічних істот (Кононенко, 2008, с. 65).

Із опертям на наукову роботу Н. Слухай (1996), у нашому дослідженні *міфологему* розуміємо як багатогранний, породжений міфологією образ, структура якого охоплює фоновокультурологічні, етнічні та індивідуально-авторські смисли, та який у художніх текстах набуває різних засобів вербалізації, зокрема у якості словесного символу, персонажного образу, хронотопу, або сюжету. Також, слідом за Н. Слухай (1996, с. 17), послуговуємося поняттям *етноміфологема*, що розуміємо як таку міфологему, для якої характерно домінування міфопоетичних і «питомих» етнічних дескрипторів у художньому тексті над фоново-енциклопедичними. Зокрема, яскравими, породженими міфологією автохтонних австралійців і втіленими в хронотопі та персонажних образах АХЕД етноміфологемами є *Dreamtime*, або мовою корінних австралійців “*alcheringa*”, “*altyerreng*” (Flood, 2006, p. 137–138) – міфічний час періоду створення всього живого на землі, та *Rainbow Serpent*, якого також називають *Thugine*, *Yurlunggur*, *Goorialla* та ін. – міфічний персонаж пращура-творця австралійських ландшафтів, рослин і тварин.

**Символ.** У річищі лінгвокультурологічних студій символам (словесним зокрема) відводять вагому роль у репрезентації національної культури й етнокультури в художніх текстах (Кононенко, 2008b, с. 150; Левченко, 2005, с. 80–93). Сучасна теорія символу базується на роботах таких видатних учених, як О. Потебня (1860), Е. Кассіер (Cassirer, 1929), Ц. Тодоров (1998), у яких висвітлюються особливості співвідношення символу й позначуваного ним змісту, його зв'язки з культурою, метафоричність, архетипність та інші ознаки.

У царині сучасної лінгвокультурології виокремлюють переважно такі ключові його ознаки, як концептуально-конвенційність, дейктичність, образність, мотивованість, комплексність змісту, рівноправність реалізованих значень, іманентну багатозначність, універсальність в окремій культурі, перетинання

символів у культурах різних народів і часів, вбудованість у структури міфології, літератури, мистецтва (Загнітко, 2017, с. 89; Селіванова, 2008, с. 81–82).

Саме поняття символу часто тлумачать через співвіднесення його зі знаком, головна відмінність від якого полягає у опосередкованості вираження символом сутності певного явища, та алегорією, проте що тяжіє до узагальнення (Загнітко, 2012с, с. 265). В. Кононенко, зокрема, розуміє *символ* як «образно-метафоричний мовний засіб, побудований на національно-культурній традиції, що своїм концептуальним змістом відбиває різноманітні сторони народного життя, особливості національного бачення дійсності, образного осмислення «картини світу»» (Кононенко, 2008b, с. 150). У такій дефініції символу національно-культурна його специфіка знаходиться у фокусі уваги дослідника. У нашій роботі також зосереджуємось саме на його національному та зокрема етнічному підґрунті.

За символом завжди стоять певні елементи культури, що є основою, на якій будується символізація тих чи тих явищ дійсності. Моделювання або реконструювання на мовному рівні змісту, що стоїть за тим чи тим символом, є важливим завданням лінгвокультурологічного дослідження (Левченко, 2005, с. 83–84). Корінням концептуальний зміст символу може сягати певних архетипів або архетипних уявлень, культурних концептів, природних явищ, флори чи фауни, побуту людини. Відповідно до походження розрізняють такі символи: архетипні (найдавніші, основоположні), біблійні (мають християнські корені), космогонічні (пов'язані з давніми уявленнями предків), символи довкілля, символи-назви явищ природи, рослинні слова-символи, символи – назви істот (орнітологічні, анімалістичні тощо), символи – назви предметів навколишньої дійсності (Барилова, & Глуховцева, 2011, с. 99; Загнітко, 2017, с. 90; Кононенко, 2008b, с. 171–209). Вербально ж символи як певні засоби апелювання до тих чи тих екстралінгвістичних елементів втілюються окремим словом-символом, словосполученням або навіть лінгвостилістичним засобом із символічним значенням.

У нашій роботі словесні символи, що об'єктивують важливі в контексті певної лінгвокультури ідеї, уявлення про світобудову, соціальний устрій тощо, слідом за

Т. Горчак (2011, с. 20–21), вважаємо *словесними образами-символами* – імплікативними, макроконтекстуальними словесними образами, що характеризуються як етноспецифічністю імені, яке співвідноситься з певним об'єктом позамовної дійсності певної, зокрема австралійської, лінгвокультури, так і унікальністю відмінного від цього імені та об'єкту конструкта людської свідомості. Також вони мають яскраве оцінне значення, із огляду на що в художніх текстах здебільшого слугують засобами характеристичної й створення позитивного чи негативного поля персонажів (Барилова, & Глуховцева, 2011, с. 99), а також у нашій роботі – певного хронотопу.

Наприклад, в АХЕД виявляємо такі словесні образи-символи: *boomerang, bush track, wattle tree*, що апелюють до низки етнокультурно специфічних явищ австралійської дійсності (до знаряддя для полювання автохтонних австралійців – бумерангу; стежок в австралійському буші, якими відповідно до міфів та легенд подорожували духовні пращури австралійців; і надзвичайно гарного й широко використовуваного в побуті дерева австралійської акації), проте виражають собою важливі етнокультурні ідеї (зокрема, циклічність і відповідальність за свої вчинки; автентичність та самобутність австралійської лінгвокультури; і єдність, силу та стійкість Австралії).

У нашій роботі вважаємо, що лінгвокультурне підґрунтя АХЕД – певні архетипні, національно-культурні (соціокультурні, історичні, ідеологічні) та етнокультурні знання, які постають культурними архетипами, етноархетипами, лінгвокультурними концептами й етноконцептами, етноміфологемами й символами, є нерозривно пов'язаним із реалізацією домінантних функцій наративів для дітей, зокрема їх дидактичної й ідеологічної функцій. Більш того, в АХЕД дидактичність й ідеологічність мають на меті становлення та формування національної ідентичності й культури, а також відродження австралійської етнокультури (автохтонної) у сучасній дійсності через навчання читача-дитини й виховання у нього усвідомлення свого істинного коріння, історії та культури. У такий спосіб, національно- та етнокультурно-специфічна ідеологічна й дидактична спрямованість АХЕД є реалізацією *функції етнокультурної самоідентифікації*,

тобто ідентифікації читачем-дитиною себе як члена австралійського суспільства, нації та етнокультурної спільноти через засвоєння соціокультурних значень у наративах. Реалізація цього може відбуватися як за допомогою ідентифікації читача із персонажем, який містить у своєму образі певні ідеї, прийняття його позиції й формування певних ідеологічно обумовлених уявлень (Sarland, 2005, р. 42), так і через неприйняття й кидання виклику певним поглядам персонажа та подальшу заміну їх на інші (Stephens, & McCallum, 2011, р. 370; Beauvais, 2015, р. 111). Окрім того, наративні прийоми та лінгвостилістичні засоби творення АХЕД, у яких актуалізуються етноархетипи, етноконцепти, етноміфологеми та інші елементи австралійської етнокультури, також забезпечують формування в читача-дитини розуміння неповторності та багатства австралійської лінгвокультури.

Підсумовуючи, зазначимо, що саме поняттєвий апарат сучасної лінгвокультурології в нашій роботі уможлиблює виявлення й охарактеризування втілених в АХЕД за допомогою культуромістких вербальних і, подекуди невербальних, засобів певних феноменів австралійської національної й етнічної культури. Аналізування культурних смислів, відбитих у засобах конструювання наративів для дітей, сприяє більш глибокому розкриттю етнокультурної специфіки АХЕД, а також уможлиблює висвітлення способів реалізації функції етнокультурної самоідентифікації читача-дитини, що превалює в таких наративах.

### **2.3. Алгоритм наратологічно-культурологічного аналізування австралійських художніх етнонаративів для дітей**

Інтегрований наратологічно-культурологічний підхід до аналізування АХЕД, обґрунтований у дослідженні, охоплює чотири основних етапи, для реалізації яких застосовуємо методи дослідження сучасної наратології, лінгвокультурології, лінгвістики тексту та лінгвостилістики.

**Перший, теоретико-аналітичний, етап** аналізування АХЕД спрямовано на виявлення екстралінгвальних чинників, що суттєво вплинули на творення АХЕД. На цьому етапі, зважаючи на особливості історичного та культурного розвитку

літератури в Австралії, доцільним убачається *узагальнити теоретичний доробок з питання становлення й розвитку австралійської літератури для дітей* загальнонауковими методами дослідження. Цей крок охоплює, по-перше, вивчення інформації, поданої в енциклопедичних, хрестоматійних, довідкових джерелах щодо особливостей австралійської літератури для дітей та етапів її становлення (Bradford, 2009; Children's Book Council of Australia, 2017; Floyd, 2017; Foster, Finnis, & Nimon, 1995, 2005; Goodwin, 1986; Niall, & O'Neill, 1984; Osborne, 2012; Saxby, 1979, 1993, 2002; Stephens, 2008) за допомогою методу *аналізу*, по-друге, характеризування усього літературного процесу Австралії за його основними ознаками методом *синтезу* та, по-третє, опис процесу розвитку ХТД Австралії в історичній ретроспективі методами *узагальнення й моделювання*. Відтак, беручи за основу семіотичну модель літератури для дітей М. Ніколаєвої (Nikolajeva, 1996/2016), було розроблено модель історичного розвитку австралійської літератури для дітей та виявлено моменти біфуркацій, що мали вплив на її еволюцію.

Наступним кроком теоретико-аналітичного етапу є *підбір матеріалу дослідження*, зокрема художніх етнонаративів для дітей з-поміж усього різноманіття літератури для дітей Австралії відповідно до виділених нами у дослідженні критеріїв.

Зокрема, у науковій роботі одним із ключових критеріїв добору матеріалу розвідки є його *адресат*, а саме дитяча читацька аудиторія. У контексті психофізіологічного підходу до дослідження ХТД (Пиаже, 2000, с. 120–121; Цапів, 2020, с. 81–82; Appleyard, 1991, р. 14–15) АХЕД розуміємо як такі, що зорієнтовані на *дітей дошкільного й молодшого шкільного віку (від 2-х до 12-ти років)*. Із огляду на це художні тексти було диференційовано за віком потенційного адресата. За допомогою звернення до авторської ремарки, видавничого коментаря, або шляхом аналізування паратекстових особливостей ХТД (палітурки книги, незвичної форми сторінок, ілюстрацій) та/або їх текстових характеристик – лексичних, синтаксичних, стилістичних засобів творення наративу, було виявлено ХТД, призначені для читача-дитини віком від 2-х до 12-ти років.

Другим критерієм визначено *жанрову своєрідність* австралійських ХТД, які відносимо до АХЕД. Згідно із критичними й бібліографічними дослідженнями австралійської літератури для дітей (Children's Book Council of Australia, 2017; Floyd, 2017; Foster, Finnis, & Nimon, 1995, 2005; Niall, & O'Neill, 1984; Saxby, 1979, 1993, 2002) найбільш відомими й популярними її жанрами є *літературна казка* та *коротке оповідання*, неілюстровані або ілюстровані. Із огляду на це матеріалом дослідження було обрано австралійські літературні казки й короткі оповідання, ключові жанрові ознаки яких полягають у розгортанні сюжету в певний спосіб, акціональності, характерній наративній будові, особливій мові й функційній спрямованості (Nodelman, 2008, p. 61).

Третім критерієм, спираючись на етнонаративний підхід Х. Хансена (Hansen, 2006) до дослідження наративних текстів, є історичні, соціокультурні й етнічні чинники, що мали вплив на процес творення того чи того АХЕД. Вважаємо, що ці чинники обумовлюють відбиття особливостей національного етнокультурного світосприйняття австралійців в АХЕД. У дослідженні шляхом *аналізу широкого контексту створення* ХТД з'ясовано час і місце публікації, історичні, соціокультурні та інші обставини, за яких було їх написано, а також біографічні відомості про автора. Серед художніх наративних текстів жанрів літературної казки й короткого оповідання, адресованих дітям у віці від 2-х до 12-ти років, було обрано *написані носіями австралійської лінгвокультури* – авторами, які народилися в Австралії, або які емігрували на континент у ранньому дитинстві й були зануреними в австралійську культуру, опубліковані в Австралії з кінця ХІХ ст., коли австралійська література для дітей зародилася, і до початку ХХІ ст.

Наведемо приклад реалізації першого етапу дослідження. Аналізуючи історичний розвиток австралійської літератури для дітей, було з'ясовано, що пригодницьке коротке оповідання “*The Magic Pudding*” Н. Ліндсі (Lindsay, 1918/2006) належить до найбільш відомих зразків етапу канонічної літератури для дітей на теренах Австралії. У ХТД йдеться про вигадані пригоди антропоморфних персонажів. Коала Буніп Блугам покидає свій дім, щоб пізнати щось нове, зустрічає моряка Біла Барнакла, пінгвіна Сема Сонофа та чарівний пудинг Альберт і



подорожує разом з ними Австралією. Цікаві та подекуди небезпечні випадки, що трапляються з друзями, зрештою змушують їх усвідомити, що без домівки жити складно. Персонажі будують власний дім на дереві, у якому вони оселяються й насолоджуються комфортним і спокійним австралійським життям.

Характерна КСО твору Н. Ліндсі (однолінійний лаконічний сюжет, що розгортається за моделлю «дім – пригоди поза межами дому – дім»), фікціональність, естетичність і наративність (динамізм, зміна композиційно-сюжетних форм, діалоги та ін.) обумовили його приналежність до художніх наративів жанру короткого оповідання. Розгортання сюжету ж на теренах Австралії, висвітлення особливостей світосприйняття австралійців, метафоричність персонажа чарівного пудингу Альберта, що є уособленням становлення австралійської державності, певний прихований більш складний смисл оповідання знаменують його етноспецифіку та функції етнокультурної самоідентифікації й дидактичної функції, що реалізуються в наративі. А низка текстових характеристик, як-от наявність рифмованих фрагментів у художньому тексті, пісень, численних фонографічних лінгвостилістичних засобів, що нагадують мовлення дитини, а також ілюстрацій до певних епізодів наративу в книзі, уможлиблюють вважати оповідання художнім етнонаративом для дітей, орієнтованим на читача-дитину молодшого шкільного віку (від 6-ти до 12-ти років).

Дослідивши також широкий контекст творення художнього наративу для дітей, було виявлено, що його автором є народжений у Кресвіку (штат Вікторія, Австралія) у родині ірландського хірурга австралієць Норман Ліндсі. Автор з раннього віку проявляв здібності ілюстратора й карикатуриста, і лише пізніше, у віці сорока років звернувся до літературної творчості. Митець був щирим патріотом своєї країни, він відмовився навчатися в Європі, коли постала така можливість, пояснюючи це згубним впливом корумпованих європейських напрямів мистецтва на будь-якого австралійського митця. У щомісячному журналі “*Lone Hand*”, який виходив з 1907 р. по 1921 р., було опубліковано багато ілюстрацій та карикатур, перші оповідання і критичні статті Н. Ліндсі, у яких він підтримував незалежну австралійську культуру. У 1918 р. Н. Ліндсі, намагаючись

відволіктись від жахів війни, написав оповідання “*The Magic Pudding*”, у якому змалював типових доброзичливих і веселих австралійських персонажів (Smith, 1986). У такий спосіб було виявлено, що автором історії про пригоди антропоморфних персонажів на теренах Австралійського континенту є носій цієї лінгвокультури. Із огляду на та його етноспецифіку, цей ХТД можна віднести до австралійських художніх етнонаративів для дітей.

Загалом, на першому етапі *матеріалом нашого дослідження* було обрано 20 книг для дітей, серед яких збірки літературних казок, збірки коротких оповідань, ілюстровані та неілюстровані книги з окремими казками або оповіданнями різних періодів розвитку австралійської літератури для дітей, що загалом налічують 100 окремих художніх етнонаратива для дітей. Із ХТД кожного з виокремлених етапів історичного розвитку австралійської літератури для дітей було відібрано приблизно рівну кількість АХЕД – від 19 до 31 наративу загальним обсягом близько 450 умовних сторінок. Виняток становлять художні тексти другого етапу, що вдвічі перевищують обсяг проаналізованих наративів інших періодів із огляду на стрімку популярність серійних/сіквельних оповідань, що відбивають етноспецифіку австралійської літератури. Зокрема, художні етнонаративи для дітей етапу зародження австралійської літератури для дітей складають 456 умовних сторінок; зразки етапу формування та усталення канону національної літератури – 776 умовних сторінок; АХЕД, що належать до періоду розквіту й адаптацій фольклорних джерел – 466 умовних сторінок; і «поліфонічні» (у термінах М. Ніколаєвої) художні етнонаративи для дітей сучасності – 450 умовних сторінок. Загальний обсяг проаналізованих АХЕД охоплює 2 148 умовних сторінок (125,2 умов. друк. арк.).

До переліку досліджуваних АХЕД було віднесено:

1) літературні казки збірки А. Вестбері “*Australian Fairy Tales*” (1897) і коротке оповідання Е. Педлі “*Dot and the Kangaroo*” (1899/2006), що були написані на етапі зародження австралійської літератури для дітей;

2) літературні казки зі збірки О. Ернст “*Fairy Tales from the Land of the Wattle*” (1904), коротке оповідання Н. Ліндсі “*The Magic Pudding*” (1918), короткі

оповідання зі збірок М. Гіббс *“The Complete Adventures of Snugglepoot and Cuddlepoot”* (1940/2010) і Д. Волл *“The Complete Adventures of Blinky Bill”* (1939/2004), які є зразками канонічних австралійських ХТД;

3) літературні казки зі збірки П. Мелтбі *“Peg’s Fairy Book”* (1944) та літературна казка авторки *“Nutchon of the Forest”* (1945), короткі оповідання Л. Різа *“Bluescap and Bimbi; Gecko; and Mokee”* (1975), Р. Парк *“The Muddleheaded Wombat”* (1979/2011), Д. Рафсі *“The Rainbow Serpent”* (1970) і *“The Giant Devil-Dingo”* (1973), що представляють етап розквіту літератури для дітей Австралії та започаткування використання сюжетів, мотивів і образів народних міфів, легенд і казок в АХЕД;

4) ілюстровані літературні казки М. Фокс *“Possum Magic”* (1983) та *“Koala Lou”* (1988), і короткі оповідання Ш. Ноулз *“Edward the Emu”* (1989/2011), *“Edwina the Emu”* (1997/2019), С. Еммертон *“My Mob, Going to the Beach”* (2004), Дж. Моркрофт *“Malu Kangaroo: “How the First Children Learnt to Surf”* (2007), Ш. Тена *“Tales from Outer Suburbia”* (2008) й Дж. В. Маршелла *“Stories from the Billabong”* (2009), що належать до етапу поліфонічних австралійських ХТД.

У подальшому за допомогою методу *індукції* було здійснено дослідження кожного з відібраних АХЕД.

**Другий етап – наратологічне аналізування конструювання АХЕД**, передбачає, по-перше, членування наративів на основні складники (наративні епізоди), визначення їх семантики, з’ясування типу наратора, фокалізатора, особливостей хронотопу й персонажів, і по-друге, виявлення домінантних способів наративного конструювання історій, за допомогою яких забезпечується їх цілісність і зв’язність – наративних прийомів.

Першим кроком під час цього етапу дослідження є виокремлення експозиції, зав’язки, розвитку дії, кульмінації, розв’язки в АХЕД, що містять у собі окрему подію, або дію, яку виконує персонаж, або що з ним стається, в обмеженому часопросторі. *Методами інтерпретаційного й лексико-семантичного аналізу* основних сюжетних елементів АХЕД було вилучено найбільш вживані ключові мовні одиниці із семантикою важливого для розгортання історії мотиву – *нараепізодичні маркери*. На основі цих маркерів було виокремлено *наративні*

*epізоди* як основні складники історії, що оповідається. Було з'ясовано, що елементи сюжетної будови наративу (експозиція, зав'язка, розв'язка та ін.) можуть містити один або кілька наративних епізодів, як-от розвиток дії здебільшого складається в коротких оповіданнях з трьох наративних епізодів, які диференціюємо із огляду на зміну місця перебігу подій та/або уведення нових персонажів наративу. Номінації ж наративних епізодів здійснено шляхом з'ясування семантики ключових нараепізодичних маркерів (певної дії, або бездіяння) і дійової особи, яка виконує або не виконує певну дію.

Наступним кроком на цьому етапі є **методами наратологічного й інтерпретаційно-текстового аналізу** виявлення фрагментів наративів у виокремлених наративних епізодах АХЕД, у яких містяться лінгвостилістичні засоби репрезентації, по-перше, *наратора* як оповідної інстанції в художньому тексті; по-друге, погляду *фокалізатора*, який направляє наративну перспективу й визначає характер поданої в тексті інформації; по-третє, *хронотопу* – часових і просторових характеристик окремих подій історії, що утворюють фікційний світ наративу; і по-четверте, *персонажів* як сконструйованих у наративах художніх образів на позначення учасників зображуваних подій, і з'ясування їх наративних і лінгвальних особливостей. **Стилістичний, семантичний й інтерпретаційно-текстовий аналіз** комплексів лінгвостилістичних засобів і мовних одиниць репрезентацій наратора, фокалізатора, хронотопу й персонажів уможливив з'ясувати низку *наративних прийомів* конструювання АХЕД, зокрема прийомів творення персонажних образів та художнього часу і простору, за допомогою яких у наративах втілюється етнокультурна специфіка.

**Третій** у нашому дослідженні – **етап лінгвокультурологічного аналізування АХЕД**, передбачає виявлення етнокультурно маркованих мовних одиниць і лінгвостилістичних засобів вербальної репрезентації персонажних образів і хронотопу, інтерпретування лінгвокультурних смислів, утілених у них, та з'ясування ролі цих смислів у наративному конструюванні АХЕД.

**Інтерпретаційно-текстовим, контекстуальним і лінгвостилістичним методами** проаналізовано фонографічні, лексичні й синтаксичні

лінгвостилістичні засоби та мовні одиниці творення хронотопу й персонажних образів у художніх етнонаративах для дітей, та **методами лінгвокультурологічних досліджень** з'ясовано підґрунтя етнокультурно забарвленого компоненту їх значення в АХЕД.

Зокрема, **методом архетипного аналізу** (Юнг, 1996; Белехова, 2018, с. 7–22 та інші) послуговувалися під час з'ясування специфіки персонажів і хронотопу АХЕД, у яких у певний спосіб втілилися австралійські міфологічні мотиви та образи, а також домінантні релігійні, морально-етичні й соціально-культурні устої австралійського мультикультурного суспільства. Зокрема, було з'ясовано, що в низці АХЕД, як-то у наративах Д. Рафсі “*The Rainbow Serpent*” (1970), “*The Giant Devil-Dingo*” (1973), О. Ернст “*Fairy Tales from the Land of the Wattle*” (1904), Дж. Моркрофт “*Malu Kangaroo: How the First Children Learnt to Surf*” (2007), розгортаються архетипні образи та мотиви етноархетипу Дрімінгу, що акумулює в собі найважливіші уявлення корінних австралійців про світобудову. Натомість, в інших АХЕД, наприклад літературних казках зі збірки А. Вестбері “*Australian Fairy Tales*” (1897), оповіданні Н. Ліндсі “*The Magic Pudding*” (1918), реалізується низка культурних архетипів, що відбивають специфіку австралійської лінгвокультури.

Концептуальні імплікації, основні архетипні мотиви, образи та імплікативні ознаки архетипних образів, що структурують культурні архетипи, які розгортаються в АХЕД, було з'ясовано за допомогою **контекстуального аналізу** історико-культурного й біографічного тла творення тексту (Вишницька, 2012, с. 34) та **лексикографічного й етнографічного аналізу** джерел з досліджень австралійської лінгвокультури (Baglin, 1970, р. 10–14, 23; Flood, 2006, р. 138; Naase, 2008, р. 83; Rolls, & Johnson, 2011, р. 20–21, 65). Шляхом **лексико-семантичного аналізу** етнокультурно маркованих мовних одиниць і лінгвостилістичних засобів творення хронотопу й персонажних образів АХЕД виявлено ключові вербальні засоби реалізації тих чи тих культурних архетипів і етноархетипів, як-от прямі (*Dreaming, Dreamtime*), і непрямі номінації (*the ancient times, the beginning, when the country was empty*) етноархетипу Дрімінгу (Rolls, & Johnson, 2011, р. 21).

Для виявлення етнокультурних смислів, представлених у словесних образах-символах, що актуалізують певні концептуальні імплікації, мотиви або образи етноархетипу Дрімінгу в АХЕД, і для опису їх значень було використано *семіотичний метод дослідження* (Тодоров, 1998; Barthes, 1977). В АХЕД, зокрема, поширеними є архетипні (*bush track*), космогонічні (*Sun, Moon, star*), рослинні (*wattle, gum tree*), анімалістичні (*kangaroo, kookabarra*) та предметні (*boomerang, spear*) словесні образи-символи, що відбивають важливі в контексті австралійської лінгвокультури ідеї.

За допомогою *методів лінгвокультурного* (Левченко, 2002; Мацько, 2012; Мацько, & Цівун, 2014; Медвідь, 2009; Слухай, 2018), *концептуального* (Жаботинская, 2004; Жайворонок, 2002; Загнітно, 2017, с. 96–100; Левченко, 2002; Приходько, 2008; Слухай, 2002, 2005; Wierzbicka, 1992) та *семантико-стилістичного аналізу* (Кухаренко, 2004) у текстовій тканині АХЕД було ідентифіковано лінгвокультуреми, що реалізують певні лінгвокультурні концепти та етноконцепти. Зокрема, виявлено поняттєву, образну й ціннісну площину етноконцепту *BUSH*, імплікативні смисли якого в АХЕД постають джерелом етнокультурного забарвлення лінгвостилістичних засобів творення художнього простору, а також лінгвокультурного концепту *MULTICULTURALISM*, що є основою для конструювання низки персонажних образів в АХЕД.

**Четвертий, таксономічний, етап** дослідження охоплює *створення класифікації художніх етнонаративів для дітей Австралії* шляхом диференціації їх за наративними критеріями та лінгвокультурними особливостями і *розроблення типології етноперсонажів*, що в них функціують.

Для створення типології АХЕД ми послуговувалися працями А. Аарне (Aarne, 1910), В. Проппа (Propp, 1928/2009), С. Томпсона (Aarne, & Thompson, 1928/1961; Thompson, 1946), Г. Й. Утера (Uther, 2004), а також низкою робіт українських учених, зокрема В. Кизиловой (2020, с. 20 – 23), А. Цапів (2018с), що висвітлюють питання класифікації художніх текстів для дітей.

Найвідомішою системою класифікації казкових типів є розроблена фінсько-американською школою типологія. Зокрема, А. Аарне у своїй праці “*Verzeichnis der*

*Märchentypen*” (Aarne, 1910) розрізняв 3 групи народних казок, що відрізняються за своїми сюжетами, системами персонажів, проблематикою, стилем та іншими критеріями, а саме: казки з тваринами (нім. *Tiermärchen*): лісовими, домашніми, птахами, рибами та іншими); власне казки (нім. *Eigentliche Märchen*), що охоплюють: чарівні казки, легендарні, романтичні й казки про дурного чорта; і гумористичні оповідання (нім. *Schwänke*) (Aarne, 1910).

У 1928 р. ж каталог А. Аарне був перекладений і значно доповнений С. Томсоном у праці “*The Types of the Folktale*” (Aarne, & Thompson, 1928/1961), де згідно з сюжетом, а також мотивом або низкою мотивів, представлених у казках, було виокремлено вже п’ять груп народних казок: 1) казки про тварин (про стосунки антропоморфних тварин, тварин і людей та ін.); 2) звичайні народні казки (магічні або чарівні, релігійні, романтичні й казки про дурного огра); 3) жарти й анекдоти; 4) казки-формули; 5) некласифіковані казки (Aarne, & Thompson, 1928/1961). У своїй праці фінські й північно- та східноєвропейські казки С. Томпсон доповнює казками Південної й Східної Європи та Західної Азії. Учений зазначає, що класифікатор казкових сюжетів неможливо розширити на всю територію планети, що казки таких народів, як, наприклад, центральної Африки, північно-американських індіанців, племінних австралійців та інших базуються на своїх власних традиціях, мотивах тощо і повинні мати окрему типологію (Aarne, & Thompson, 1928/1961, р. 8), що підтверджує актуальність розробленої у нашому дослідженні таксономії АХЕД, які відбивають австралійську етнокультуру.

У 2004 р. роботу А. Аарне та С. Томпсона доопрацював також Г. Й. Утер – “*The Types of International Folktales*” (Uther, 2004). Згідно з методологією цієї школи народна казка є логічним поєднанням низки відібраних мотивів, що уможлиблює об’єднання подібних за своїми мотивами-складниками сюжетів під заголовками казкових типів (Haase, 2008, р. 231). Саме наявність певних мотивів і їх специфічне поєднання у певну історію ми беремо за основу для нашої типології АХЕД.

Доцільним убачаємо також звернутися до класифікації казок за наявністю/відсутністю/частковою наявністю у них усіх жанрових ознак (Цапів, 2018с, с. 61), згідно з якою розрізняють авторські первинні казки (ініціаційні, або

«чарівні», повчальні, авантюрні); вторинні казки (міфо-ритуальні, соціально-міфологічні, легендарно-епічні) й псевдоказки (твори різних жанрів, що вважаються казками).

Перосмисливши розроблені науковцями класифікації, домінантним критерієм таксономії вважаємо сюжет історії, що оповідається в наративі, який містить у собі набір певних мотивів, об'єднаних за тим чи тим патерном. Також беремо до уваги спосіб аранжування наративних епізодів історії, у основі яких лежить певний мотив, тип наратора, особливості фокалізації, специфіку, лінгвокультурну зокрема, персонажів і хронотопу АХЕД та їх домінантну функцію, що реалізується за допомогою певного наративного конструювання. Із огляду на це було виокремлено *дидактичний, етіологічний, ініціаційний і пригодницький* типи АХЕД. Наративне конструювання кожного типу АХЕД характеризується специфічним етнокультурним підґрунтям, яким може бути той чи той культурний архетип, або етноархетип, культурний концепт, або етноконцепт, чи певна австралійська реалія, або етнореалія, а також домінантною функцією, що реалізується в ньому.

*Типологію етноперсонажів АХЕД* було розроблено за критерієм новизни знань, утілених у персонажних образах, шляхом аналізування семантики культурно маркованих лінгвостилістичних засобів і мовних одиниць їх репрезентацій.

Підґрунтям дослідження етноперсонажів слугували наукові розвідки представників формалізму (Прорр, 1928/2009), структуралізму (Бремон, 2000; Barthes, 1977, р. 105–107), сучасних лінгвістів (Кухаренко, 2011), лінгвокогнітивістів (Белехова, 2002; Лещенко, 2018), лінгвокультурологів (Вишницька, 2016; Загнітко, 2017; Кононенко, 2008b) і наратологів (Савчук, 2016; Цапів, 2020; Fludernik, 2009; Margolin, 2007; Palmer, 2004). У контексті різноаспектних студій з диференціації різних типів персонажних образів і їх вербального втілення в художніх текстах, плідними для нашої роботи постає *типологія кумулятивних образів*, обґрунтована В. Кухаренко (Кухаренко, 2011, с. 64–67), критерієм якої є опозиція інтра- та інтертекстуальних зв'язків таких образів, та *класифікація словесних поетичних образів*, розроблена Л. Белеховою (2002, с. 285–382; Bieliekhova, 2019), що ґрунтується на специфіці знань, утілених



у словесних поетичних образах, відповідно до яких розрізняємо жанрово-стереотипові та етнокультурно специфічні (етноперсонажі) кумулятивні й локальні персонажні образи.

Із опертям на типологію словесних образів, розроблену Л. Белєховою (Белєхова, 2002, с. 337; Bieliekhova, 2019), розрізняємо типи образів етноперсонажів: *архетипні*, *стереотипні* й *кенотипні*, у яких розгортаються архетипні образи, етноміфологеми, або їх окремі імплікативні ознаки; експлікуються усталені (стереотипні) характеристики, або певні культурами, пов'язані з фактами, явищами й фігурами з історії становлення й розвитку Австралії; або ж по-новому втілюються ті чи ті архетипні або стереотипні уявлення, характерні для австралійської лінгвокультури. Розширюючи типологію, виокремлюємо підтипи етноперсонажів АХЕД за онтологічними ознаками, втіленими в них, а саме: міфологізований, антропний, антропоморфно-аніمالістичний підтипи архетипних етноперсонажів; антропний і антропоморфно-аніمالістичний підтипи стереотипних; й антропоморфно-флористичний та антропоморфно-предметний підтипи кенотипних етноперсонажів.

У такий спосіб, застосування наратологічно-культурологічного підходу до дослідження АХЕД уможлиблює виявити характерні для наративів, адресованих дитячій читацькій аудиторії, особливості й прийоми наративного конструювання і засоби реалізації етнокультурних смислів у художніх наративах для дітей, створених у межах австралійської лінгвокультури.

## **Висновки до розділу 2**

1. *Наративне конструювання* австралійських художніх етнонаративів для дітей є результатом авторського творчого процесу побудови наративу, що охоплює наративні епізоди й їх аранжування, постаті наратора й фокалізатора, персонажні образи й хронотоп, їх наративні прийоми творення й способи реалізації в наративі.

*Наративні епізоди* є автосемантичними елементами історії, у межах яких розгортається окрема подія історії, що складається з мотивів, опредметнених у ключових лексичних одиницях епізодів – їх *нараепізодичних маркерах*. Певний

спосіб вибудовування історії, персонажних образів або хронотопу, що забезпечує цілісність і зв'язність наративного тексту, відбиває інтенцію автора й реалізується за допомогою лінгвостилістичних засобів, мовних одиниць та/або візуальних засобів є *наративним прийомом* конструювання художніх етнонаративів для дітей.

*Наратор* є оповідною інстанцією, що творить історію, здійснює вибір персонажів, їхніх дій, ситуацій, відображених у тексті, конкретизує й деталізує відібрані елементи, розміщує ці елементи в певній послідовності, мовно презентує й оцінює їх. Вербальні способи відтворення процесу розповідання історії (нарації) наратором в австралійських художніх етнонаративах для дітей мають на меті створити комунікацію між наратором, який є дорослим, і наратором, яким є дитиною, і можуть бути за своєю спрямованістю нараторським коментарем, роз'ясненням, уточненням, оцінкою або узагальненням. *Фокалізатор* ж, крізь призму сприйняття якого зображуються події, персонажі, хронотоп, переважно відбиває дитячий погляд на них, що робить більш доступним для сприйняття й розуміння читача-дитини зміст наративів. Персонажні образи австралійських австралійських художніх етнонаративів для дітей постають *етноперсонажами*, які не мають аналогів серед інших національних літератур для дітей, й у вербальній репрезентації яких увагу зацентровано на неповторних зовнішніх і внутрішніх ознаках, у яких втілені певні етнокультурні смисли, обумовлені особливостями австралійської лінгвокультури. Хронотоп в австралійських художніх етнонаративах для дітей є *етнохронотоп*, що слугуючи тлом розгортання історії, відбиває особливості австралійської етнокультури в тексті.

2. Австралійські художні етнонаративи для дітей вирізняються етнокультурною специфікою, обумовленою особливостями історико-культурного розвитку літератури для дітей та відбитою в семантиці наративних епізодів, у яких розгортаються архетипні мотиви культурних архетипів та етноархетипів австралійської лінгвокультури; в унікальному етнохронотопі, підґрунтя якого становлять етноміфологеми, етноархетипи та/або етноконцепти; і в етноперсонажах, в образах яких відбито імплікативні ознаки австралійських етноміфологем, архетипних образів, австралійських реалій або етнореалій.

Етнокультурні смисли виражаються в текстах на фонографічному, лексичному й синтаксичному рівнях за допомогою етнокультурно маркованих мовних одиниць, лінгвостилістичних засобів, словесних образів-символів. В австралійських художніх етнонаративах для дітей це допомагає реалізувати важливі та складні теми у спосіб, доступний для дитячого сприйняття, і забезпечує реалізацію *функції етнокультурної самоідентифікації* – формування національної ідентичності австралійських дітей.

3. Наратологічно-культурологічний підхід до аналізування австралійських художніх етнонаративів для дітей містить чотири етапи. Перший *теоретико-аналітичний етап* передбачає аналізування становлення австралійської літератури для дітей, розроблення моделі її історичного розвитку та добір матеріалу дослідження. *Етап наратологічного аналізування* спрямовано на виявлення особливостей наративного конструювання історії шляхом виокремлення наративних епізодів, їх нараепізодичних маркерів та доміантних наративних прийомів і лінгвостилістичних засобів, за допомогою яких твориться історія та її наратор, фокалізатор, персонажі й хронотоп. *Етап лінгвокультурологічного аналізування* охоплює виявлення культурно маркованих мовних одиниць конструювання наративів та інтерпретування смислів, утілених у них, зокрема в етнохронотопі та етноперсонажах, які вирізняються етнокультурною специфікою. На *таксономічному етапі* розробляється таксономія художніх етнонаративів для дітей Австралії відповідно до сюжету історії та наративних і лінгвокультурних особливостей їх конструювання, у якій розрізняємо дидактичний, етіологічний, ініціаційний і пригодницький типи австралійських художніх етнонаративів для дітей, та типологія етноперсонажів за новизною знань, утілених у них, яких диференціюємо на архетипних, стереотипних і кенотипних.

Основні положення другого розділу відбито в 3 публікаціях авторки (Ставенко, 2019а, 2020с, 2021)

### РОЗДІЛ 3.

## НАРАТИВНЕ КОНСТРУЮВАННЯ

### АВСТРАЛІЙСЬКИХ ХУДОЖНІХ ЕТНОНАРАТИВІВ ДЛЯ ДІТЕЙ

У розділі розкрито наративні прийоми конструювання АХЕД, що забезпечують єдність і цілісність наративного тексту й відбивають лінгвокультурну специфіку художніх етнонаративів для дітей, та продемонстровано особливості реалізації етнокультурних смислів за допомогою вербальних і невербальних засобів. Джерелом етнокультурного забарвлення АХЕД слугують культурні та етнокультурні феномени різного походження. Аналізування наративних прийомів конструювання АХЕД, зокрема їх найбільш культуромістких елементів – етнохронотопу й образів етноперсонажів, а також лінгвостилістичних засобів їх репрезентації уможливило виявити домінантні ознаки художніх етнонаративів для дітей. Шляхом лінгвокультурологічного дослідження культурно маркованих мовних одиниць і лінгвостилістичних засобів репрезентації персонажних образів, етноперсонажів АХЕД класифіковано за новизною знань, утілених у персонажних образах, на архетипних, стереотипних і кенотипних.

#### **3.1. Етноархетип Дрімінгу як джерело етноспецифіки австралійських художніх етнонаративів для дітей**

Домінантною ознакою наративного конструювання АХЕД є їх етнокультурна специфіка. Одним із ключових феноменів австралійської етнокультури є поняття «Дрімінг», що позначає уявлення й вірування про створення всього живого на Землі міфічними духовними пращурами та про особливості світобудови з погляду австралійського автохтонного населення (Rolls, & Johnson, 2011, p. 21, 65–66). У нашому дослідженні вважаємо *Дрімінг етноархетипом*, що, за дефініцією Л. Белехової (Белехова, 2018, с. 14), є комплексом знань і уявлень про Дрімінг, структуроване ключовими концептами, що у свою чергу актуалізуються за допомогою архетипних тем, сюжетів, персонажів, або образів і символів у лексикографічних джерелах, народних і художніх текстах, та в австралійських

художніх етнонаративах для дітей зокрема. В народних текстах доміантними способами актуалізації етноархетипу Дрімінгу постають архетипні мотиви (подекуди сюжети) і образи, що в АХЕД можуть розгортатися через втілення в наративних епізодах, персонажних образах та хронотопі за допомогою етнокультурно маркованих мовних засобів та архетипних словесних образів-символів.

Англійськомовне поняття, що лягло в основу назви етноархетипу, *the Dreaming*, або *the Dreamtime*, увели в науковий обіг антропологи, дослідники життя австралійського корінного населення В. Б. Спенсер і Ф. Дж. Гіллен у 1896 р., переклавши такі поширені серед племінних австралійців слова, як “*alcheringa*”, або “*altyerrenge*”, буквальним значенням яких є «вічне», «закон» (Flood, 2006, р. 137–138). Дрімінг для австралійських корінних народів є поняттям, що не має часових меж, є циклічним, таким, що існувало в минулому, суттєво визначає теперішнє і проєктується на майбутнє через різноманітні церемонії й ритуали, а також окремі повсякденні дії членів племені (Berndt R. M., & Berndt C. H., 1964, р. 229; Flood, 2006, р. 138; Rolls, & Johnson, 2011, р. 21, 65–66). Використання лексичних одиниць *dreaming* або *dreamtime*, які не є прямими відповідниками терміну автохтонних австралійців, має асоціативне підґрунтя. Обидва слова є похідними від лексеми *dream*, денотативним значенням якої є «сон; сновидіння» – низка думок, образів, відчуттів, що виникають у розумі людини, коли вона спить: “*A series of thoughts, images, and sensations occurring in a person's mind during sleep.*” (Oxford, 2021). Людина уві сні не усвідомлює свого стану й оточення: “*A state of mind in which someone is or seems to be **unaware** of their immediate surroundings*” (Oxford, 2021). Із огляду на те, що корінне населення Австралії вірить у реальність усіх подій часу створення світу духовними предками так само, як той, хто спить і бачить сон, вірить у справжність того, що з ним у цей час відбувається (Flood, 2006, р. 137–138), поширеним став саме такий переклад.

У дисертації, з метою уникнути синонімії різних за значенням термінів, слідом за антропологом В. Е. Г. Станнером, використовуємо поняття «Дрімінг» (англ. *the Dreaming*) для позначення усієї позачасової й циклічної системи вірувань,

морально-етичних цінностей та знань про світобудову корінних австралійців. Саме цією лексемою послуговуємося для номінації етноархетипу, що набуває втілення в АХЕД. Поняття ж «Дрімтайм» (англ. *the Dreamtime* «Час Сновидінь») розуміємо як обмежену хронологічно міфологічну епоху творіння всесвіту, період, коли духовні пращури населяли землю (Flood, 2006, p. 138), що набуваючи прямої актуалізації в АХЕД, постає етноміфологемою австралійської етнокультури.

Домінантні імплікативні ознаки етноархетипу Дрімінгу зафіксовано первинно у міфах, легендах, народних казках автохтонних австралійців (аборигенів), у яких розкрито таємниці виникнення всесвіту, явищ природи, людей та інших істот, визначено їх роль у цьому світі, структуру суспільства й правила соціальної поведінки (Haase, 2008, p. 83–84). У нашому дослідженні ці **австралійські народні тексти** (далі – АНТ) є історіями, які австралійські дослідники й письменники, почувши від представників корінного населення, переклали та зафіксували сучасною англійською, вивчення яких постає важливим для з'ясування лінгвокультурного підґрунтя АХЕД.

АНТ охоплюють різні жанри народної творчості. Серед ранніх спроб слід зазначити збірку М. Е. Фіцджеральд “*King Bungarees Phyalla: Stories, Illustrative of Manners and Customs that Prevalled among Australian Aborigines*” (Fitzgerald, 1891), що містить історії, отримані від короля корінних австралійців Бунгарі, у яких розкрито особливості ієрархічної структури племен того часу, їх обряди й звичаї. Відомою є й збірка легендарних історій племені *Noongahburrah* («Нунгабура») К. Л. Паркер “*Australian Legendary Tales*”, що складається з легенд, казок для дітей та етіологічних міфів (Parker, 1896), як-от міфу “*Dinewan the Emu, and Goomblegubbon the Bustard*” про те, чому птах ему не літає, а дрохва висиджує тільки двох пташенят (Parker, 1896, p. 1–5). Збіркою легенд автохтонного населення Австралії названі й історії рідного племені Д. Юнайпона (*Ngarrindjeri*), а також племен південної Австралії, зібраних ним упродовж 1924–1925 pp. – “*Legendary Tales of the Australian Aborigines*” (Unaipon, 1930/2006). Серед цих історій є як етнографічні есе про спорт, полювання, рибальство й чаклунство, так і легенди про пращурів, які в період Дрімтайм створили деякі з сучасних ландшафтів. Також до

АНТ, вже адаптованих для дітей, відносяться твори з книги “*Land of the Rainbow Snake, Aboriginal Children’s Stories and Songs from Western Arnhem Land*” К. Бернт (1979), що передавалися з покоління до покоління серед жінок племені Онпелі (*Oenpelli*) і островів Гоулберн. Специфіка цієї збірки полягає в простому стилі історій, що мають форми пісень і казок, та статичному сюжеті.

Проаналізувавши ці АНТ, нами було вилучено низку архетипних мотивів та образів, що актуалізують ключові концептуальні імплікації етноархетипу Дрімінгу. Концепти ж, що структурують етноархетип, і його концептуальні імплікації були виокремлені на основі лексикографічної розвідки. Як засвідчують лексикографічні й антропологічні джерела з австралійської культури й міфології, усе на Землі, флора, фауна, самі люди було створено в період Дрімтайму духовними пращурами. У часи, коли планета була пуста й нежива, духовні пращури з’явилися з землі, неба, або моря й вирушили в подорож континентом, створюючи його ландшафт і всіх живих створінь (Flood, 2006, p. 136). Після наповнення земних просторів флорою й фауною, духовні пращури покликали до життя корінних австралійців, аби ті успадкували результати їхніх творінь і насолоджувались ними, а потім зникли, перетворившись на ріки, гори тощо (Baglin, 1970, p. 14–16). Згідно з визначеннями Дрімінгу, домінантними концептами, що його структурують вважаємо, по-перше, **НЕСКІНЧЕННІСТЬ**: “*the Dreaming is continually reanimated*” (Rolls, & Johnson, 2011, p. 65), “*the era of eternal beings*” (Flood, 2006, p. 138) та **ЦИКЛІЧНІСТЬ**: “*continual cycle of the Dreaming*” (Rolls, & Johnson, 2011, p. 21); по-друге, **ВІРА** “*faith*” (Flood, 2006, p. 138) та **ЗАКОН** “*law*” (Rolls, & Johnson, 2011, p. 65); і, по-третє, **ТАЄМНЕ ЗНАННЯ** “*secret knowledge*” (Flood, 2006, p. 139). У свою чергу, ці концепти реалізуються через певні характерні архетипні мотиви та образи в АНТ.

Зокрема, концепти **ЦИКЛІЧНІСТЬ** та **НЕСКІНЧЕННІСТЬ** втілюються за допомогою актуалізації **архетипних мотивів творення** нового (або **пробудження** до життя того, що спить), **подорожі** та **метаморфози** (тобто перевтілення, видозміни форми (Ковалів, 2007, с. 32), як-от у міфі “*Yhi Brings Life to the World*” зі збірки А. Ріда (Reed, 1975, p. 15–18), у якому описано як богиня *Yhi* розбудила своїм

світлом рослини й тварин, які спали в печерах, подорожувала по землі, а також створила Ранкову Зорю та Місяць як нагадування про неї вночі.

Корінні австралійці вірили у те, що їхні творці – безсмертні, що у видозміненій формі, безтілесно, вони продовжують існувати в теперішньому й будуть існувати в майбутньому (Berndt R. M., & Berndt C. H., 1964, p. 229). Такі імплікативні ознаки відносимо до образної площини концепту НЕСКІНЧЕННІСТЬ. За різним джерелами міфічних творців називають *Ancestral Beings* («стародавні істоти») (Flood, 2006, p. 136; Rolls, & Johnson, 2011, p. 20–21), *the ancestor spirits* («духи пращурів») (Rolls, & Johnson, 2011, p. 20–21), *the creative beings* («творці») (Berndt R. M., & Berndt C. H., 1964, p. 230), *totemic ancestors* («тотемні пращури»), *spirit ancestors of the Dreamtime* («духовні пращури Дрімтайму»), *superhumans* («надлюди») (Baglin, 1970). Їм властиві як антропоморфні, так й анімалістичні характеристики, вони наділені надприродною силою та здатні змінювати свою форму, а також подобу інших істот (Flood, 2006, p. 138). У контексті нашого дослідження цих створінь називаємо духовними пращурами і вважаємо, що зміст етноархетипу Дрімінгу актуалізується в художніх текстах через художнє переосмислення **архетипного образу духовного пращура**, імплікативні ознаки якого також зафіксовані в АНТ.

Зокрема, духовним першотворцем усього живого на Землі в АНТ здебільшого називають Великого Духа (*The Great Spirit*) (Reed, 1975, p. 15; Parker, 1896, p. 94). Вважається, що він наділив часткою свого інтелекту тварин (інстинктом), а вже людину створив повністю за своєю подобою. Певний період часу Великий Дух проживав серед людей, користуючись шаною й навіть викликаючи страх перед своєю силою. Зрештою він повернувся на небо, звідки спостерігає і до сьогодні за всім, що коїться на Землі, й у разі необхідності може втрутитися та тим чи тим способом уплинути на хід подій (Reed, 1975, p. 21–28). Традиційним ім'ям Великого Духу є *Baiame*, що означає велика людина (“*big man*”) (Parker, 1896, p. 130). В АНТ втілено такі імплікативні ознаки архетипного образу духовного пращура, як велич: “*Baiame is the Great Spirit.*” (Parker, 1896, p. 16); сила творити й пробуджувати до життя: “...*Thi stirred in her sleep, waiting for the whisper of Baiame,*



*the Great Spirit to come to her. The the whisper came, the whisper that woke the world.*” (Reed, 1975, p. 15); безсмертя: “*And Byamee, the mighty Wirreenun, lives for ever.*” (Parker, 1896, p. 105); досвід і мудрість: “*But Baiame is old and wise.*” (Reed, 1975, p. 41); та влада: “*Baiame <...> He will guard you and listen to your requests.*” (Reed, 1975, p. 16). Імплікативні ознаки архетипного образу духовного пращура актуалізуються й у інших міфічних образах, ключовими з яких є Райдужний Змій – *Rainbow Snake*, або *Rainbow Serpent* (Reed, 1965, p. 110–112, 120–123) та богиня Сонця – *Sun Goddess, Yhi* (Reed, 1975, p. 15–16, 18, 103). Наприклад, в деяких легендах саме Райдужного Змія називають творцем земного ландшафту. Корінні австралійці вірять, що там, де колись пройшов Райдужний Змій, тепер долини річок, а яйця, ним відкладені – це величезні округлі валуни (Flood, 2006, p. 139). Також міфічний образ Райдужного Змія має силу карати порушників законів Дрімінгу, що проілюстровано в міфах “*The Rainbow Snake*” та “*The Shaming of Rainbow Snake*” зі збірки А. Ріда (Reed, 1965). Як вершитель правосуддя Райдужний Змій може перетворювати людей на скелі: “*If you go to the beach you would be in danger from Thugine, the great snake that lives in the sea. ...Thugine has turned them into barren islands.*” (Reed, 1965, p. 110–111), ковати їх: “*It sank its teeth into the baby’s flesh. The cry woke the infant’s mother and aunt, but before they could drive sleep away, Yurlunggur’s mouth gaped wide and closed over them.*” (Reed, 1965, p. 120–123), або топити у воді: “*It is then the blackfellow must be careful, because Rainbow Snake can dart down like lighting to pick up anyone who has been foolish enough to catch fish for sport. As a just retribution he feeds them to the fish in the river.*” (Reed, 1965, p. 111–112). Він може створювати й руйнувати, викликати життєдайний дощ або накликати бурі (Flood, 2006, p. 142). У такий спосіб, архетипний образ духовного пращура, Райдужного Змія зокрема, в АНТ є амбівалентним. Із огляду на це виокремлюємо дві його іпостасі: **архетипний образ творця**, що слугує розгортанню концепту ВІРА етноархетипу Дрімінгу й характеризується імплікативними ознаками творчої сили, величі й мудрості, та **архетипний образ вершителя правосуддя**, що актуалізує концепт ЗАКОН

етноархетипу Дрімінгу через втілення імплікативних ознак сили, влади й здатності до руйнацій.

Концепт ВІРА, відтак, включає в себе знання про моральні й соціальні принципи, якими керуються корінні австралійці, тоді як концепт ЗАКОН охоплює норми та правила поведінки, дотримання яких є обов'язковим, а недотримання – веде за собою покарання. Головною цінністю для автохтонного населення Австралії, згідно з їх віруваннями є природа, із якої з'явилися творці, куди вони повернулися, і яку заповіли зберігати. Із огляду на це, ключовим архетипним мотивом, що репрезентує концепт ВІРА, постає **мотив збереження природи**, а архетипним образом – образ **творця**.

Згідно з легендами Дрімінгу, за виконання визначених духовними пращурами правил люди винагороджуються, а в разі недотримання їх, вони мають бути покарані (Reed, 1975, p. 10), що уможливорює виокремлення **архетипних мотивів порушення закону, покарання й відновлення справедливості**, які розгортаються в АНТ та актуалізують концепт ЗАКОН етноархетипу Дрімінгу. Правосуддя може здійснюватися як надприродними силами, через хвороби, травми, раптову смерть, наслану на порушника законів духовними пращурами, так і через посередництво когось: людей, як-от старійшини племені (*elder, old man, head man, leader*), чаклуна (*sorcerer*), цілителя (*native doctor*); міфічних створінь таких, як Райдужний Змій; тих чи тих предметів, наприклад бумеранга (*boomerang*), списа (*spear*); або природніх явищ, зокрема вогню (*fire*), повені (*streams of water*), вітру (*wind*) (Berndt, & Berndt, 1964, p. 338–343). Посередників реалізації правосуддя вважаємо різними іпостасями **архетипного образу вершителя правосуддя**, що також є реалізацією імплікативних смислів концепту ЗАКОН.

Іншим, не менш важливим концептом етноархетипу Дрімінгу є ТАЄМНЕ ЗНАННЯ, що в австралійській етнокультурі є доступними лише певним членам спільноти знаннями про виникнення й устрій усього живого на Землі, соціальні закони, норми тощо. Проаналізувавши лексикографічні й енциклопедичні джерела (Baglin, & Moor, 1970; Berndt R. M. & Berndt C. H., 1964; Dawson, 2009; Flood, 2006; Rolls, & Johnson, 2011), а також АНТ (Fitzgerald, 1891; Parker, 1896; Reed, 1975),

виявили, що процес засвоєння молодшим поколінням корінних австралійців знань про Дрімінг починається із обряду ініціації (Flood, 2006, р. 136, 139; Baglin, 1970, р. 27), який представники австралійських племен здебільшого називають *Bora* (Rolls, & Johnson, 2011, р. 40). Бора розуміють як зміну соціального статусу дитинства на зрілість й досвідченість, символічний перехід до дорослості, що має місце у житті як дівчат, так і юнаків, припадає на період настання статевої зрілості й передбачає проходження певних випробувань (Berndt R. M., & Berndt C. H., 1964, р. 166). Під час аналізування АНТ нами було вилучено **архетипні мотиви пошуку** (певного таємного знання), **важкого випробування, отримання винагороди** (знання) та **ініціації**, що актуалізують концепт ТАЄМНЕ ЗНАННЯ етноархетипу Дрімінгу.

Зокрема, символічне значення духовного переродження (трансформації) ініційованого в іншій іпостасі, який прагне нових знань, має ритуал його посвяти старійшиною у священні знання Дрімінгу. Представники деяких племен вірять, що під час цієї церемонії юнака ковтає духовний прашур, який потім вивергає його уже чоловіком (Berndt R. M., & Berndt C. H., 1964, р. 167). В інших племенах вважають, що ініційований повертається в утробу матері й повторно з неї народжується (Flood, 2006, р. 150). Тобто, проходження ритуалу ініціації, зокрема низки випробувань з метою долучитися до невідомих раніше знань, завершується отриманням ініційованим певної винагороди – статусу дорослого в суспільстві. Окрім того, вважаємо, що концепт ТАЄМНЕ ЗНАННЯ етноархетипу Дрімінгу в АНТ актуалізують **архетипні образи старійшини й ініційованого**.

У такий спосіб, **етноархетип Дрімінгу** розуміємо як складний, сформований у результаті культурно-історичного досвіду та закріплений у колективній свідомості представників австралійської етнокультурної спільноти конгломерат знань про Дрімінг, що охоплює концепти, які ці знання структурують, та що актуалізуються через архетипні мотиви та образи, зафіксовані в АНТ (див. рис. 3.1.1).

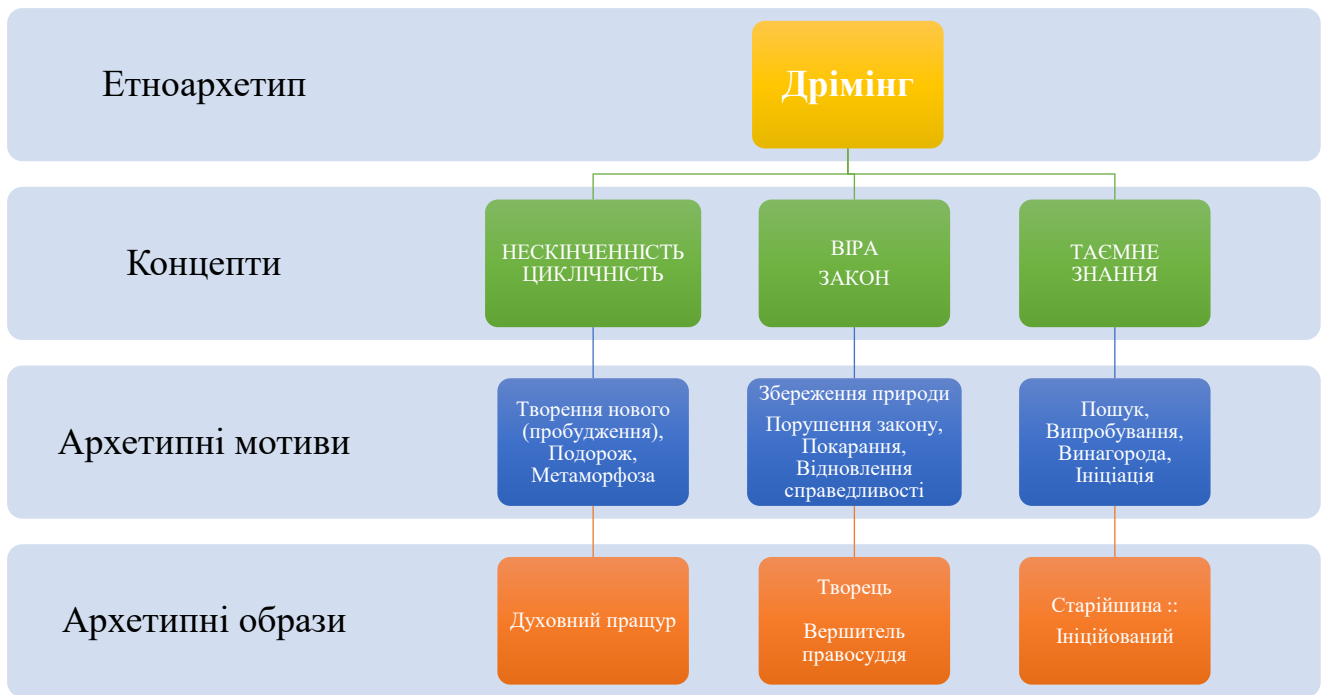


Рис. 3.1.1. Образ-схема етноархетипу Дрімінгу  
в австралійській лінгвокультурі

Етноархетип Дрімінгу структурують концепти **НЕСКІНЧЕННІСТЬ**, **ЦИКЛІЧНІСТЬ**, **ВІРА**, **ЗАКОН** і **ТАЄМНЕ ЗНАННЯ**. Кожен концепт актуалізується через низку архетипних мотивів, таких як мотив творення нового (пробудження), подорожі, метаморфози, збереження природи, порушення закону, покарання, відновлення справедливості, пошуку, випробування, винагорода й ініціації (внутрішньої трансформації), та архетипних образів (духовного пращура, творця, вершителя правосуддя, старійшини й ініційованого). У нашій роботі вважаємо, що ті чи ті архетипні мотиви й образи, запозичені з АНТ, художньо переосмислюються, образно трансформуються та розгортаються в особливостях наративного конструювання АХЕД, зокрема втілюючись у семантиці нараепізодичних маркерів, архетипних персонажах, етнохронотопі й окремих словесних образах-символах, і в такий спосіб слугують творенню етноспецифіки наративів.

### 3.2. Етнохронотоп австралійських художніх етнонаративів для дітей

У контексті сучасних наратологічних студій хронотоп відіграє сюжетотвірне й зображальне значення для конструювання наративу, є організаційним центром основних сюжетних подій і тлом для розгортання історії. Для хронотопу ж АХЕД ключовим є його етнокультурно-специфічне забарвлення, основою якого постає етноархетип Дрімінгу. Етнохронотоп АХЕД видовується за допомогою низки наративних прийомів творення художнього часу й художнього простору, та є репрезентованим через набір етнокультурно маркованих мовних одиниць, фонографічних, лексичних і синтаксичних лінгвостилістичних засобів та словесних образів-символів.

**3.2.1. Моделювання художнього часу в австралійських художніх етнонаративах для дітей.** Художній час розуміють як зафіксовану в певний спосіб частку світобачення митця, його розуміння й відчуття реального часу, що залежить від епохи, естетики мистецького напрямку, жанру, індивідуальності автора (Копистянська, 2008, с. 222, 223, 226). У роботі *художній час* розуміємо як складник хронотопу АХЕД, у якому відбито особливості етнокультурного світобачення австралійців, що виявляємо за допомогою аналізування етнокультурно маркованих мовних засобів його реалізації в АХЕД.

В АХЕД художній час здебільшого не має визначених меж, що обумовлено впливом АНТ на них. Приклади, що репрезентують художній час в АХЕД різних жанрів і періодів, наведемо з наративів М. Гіббс “*Snugglepot and Cuddlepie*” (1940/2010), П. Малтбі “*Nutchen of the forest*” (1945), Л. Різа (Rees, 1975) “*Gecko: The Lizard who Lost his Tail*”, “*Bluecap and Bimbi: The Blue Wrens*”, “*Mokee, the White Possum*” та Д. Рафсі “*The Rainbow Serpent*” (1970). Лінгвостилістичний і семантичний аналіз засвідчує, що **вербальні індикатори часу** як абстрактного й невизначеного в АХЕД охоплюють мовні одиниці п’яти умовних груп:

1) сталі словосполучення із лексичною одиницею *once* або *one*, як-от *once upon a time* (Maltby, 1945, p. 2), *once during the early morning* (Rees, 1975, p. 38), *one day* (Gibbs, 1940/2010, p. 5, 6; Rees, 1975, p. 27, 56; Roughsey, 1975, p. 7), *one fine day*

(Maltby, 1945, p. 6), *one beautiful day* (Maltby, 1945, p. 10), *one very hot night* (Gibbs, 1940/2010, p. 8), *one evening* (Rees, 1975, p. 64), *one morning* (Rees, 1975, p. 15);

2) словосполучення із лексичною одиницею *ago*, що мають значення минулого часу, зокрема *a long time ago, when...* (Rees, 1975, p. 48);

3) слова та словосполучення із лексемою *time*, такі як *in the meantime* (Gibbs, 1940/2010, p. 17), *just about this time* (Gibbs, 1940/2010, p. 20), *by this time* (Gibbs, 1940/2010, p. 49), *for a long time* (Roughsey, 1975, p. 8), *all that time* (Rees, 1975, p. 11), *all the time* (Gibbs, 1940/2010, p. 37, 58, 64), *all this time* (Gibbs, 1940/2010, p. 46);

4) прислівники із семантикою теперішнього й майбутнього часу, що передають часову послідовність, наприклад *now* (Gibbs, 1940/2010, p. 5, 6, 10, 12, 27, 47; Rees, 1975, p. 25, 55, 80, 83; Roughsey, 1975, p. 28), *today* (Rees, 1975, p. 32; Roughsey, 1975, p. 25, 26), *presently* (Gibbs, 1940/2010, p. 15, 26, 54, 58), *then* (Gibbs, 1940/2010, p. 12, 19, 27; Maltby, 1945, p. 4; Rees, 1975, p. 15, 21, 52, 73, 76, 80, 88; Roughsey, 1975, p. 8, 10, 16), *then suddenly* (Rees, 1975, p. 38), *soon* (Gibbs, 1940/2010, p. 60; Maltby, 1945, p. 12; Rees, 1975, p. 15, 21, 22, 70, 74, 84, 88), *tomorrow* (Gibbs, 1940/2010, p. 54), *a little later* (Rees, 1975, p. 79), *after that* (Rees, 1975, p. 55), *after a while* (Maltby, 1945, p. 7, 12), *for a while* (Rees, 1975, p. 21), *at last* (Rees, 1975, p. 34, 80), *never* (Maltby, 1945, p. 4), *never again* (Rees, 1975, p. 90);

5) і номінативні одиниці, що позначають день (*day*), ніч (*night*), або певний їх період (*morning, daybreak, evening, afternoon, dinner*), і рік (*year*) у поєднанні з низкою займенників, прикметників або прийменників, зокрема: *next day* (Rees, 1975, p. 11, 21, 27, 74, 87, 90; Maltby, 1945, p. 22), *the day after* (Rees, 1975, p. 21), *within a day or two* (Rees, 1975, p. 21, 23), *after a day or two* (Rees, 1975, p. 39), *several days later* (Rees, 1975, p. 34), *to this day* (Roughsey, 1975, p. 27), *all day* (Gibbs, 1940/2010, p. 10), *some day* (Gibbs, 1940/2010, p. 68), *for many days* (Roughsey, 1975, p. 4), *that night and the day after* (Rees, 1975, p. 37), *for day and nights* (Roughsey, 1975, p. 21), *all morning* (Rees, 1975, p. 74), *early morning* (Gibbs, 1940/2010, p. 13), *next morning* (Roughsey, 1975, p. 17), *till daybreak* (Gibbs, 1940/2010, p. 19), *towards evening* (Rees, 1975, p. 19), *every evening* (Roughsey, 1975, p. 4), *a big dinner party*

(Gibbs, 1940/2010, p. 20), *after dinner* (Gibbs, 1940/2010, p. 20), *late in the afternoon* (Gibbs, 1940/2010, p. 60), *at night* (Rees, 1975, p. 21), *all night* (Gibbs, 1940/2010, p. 10, 15, 20), *that night* (Gibbs, 1940/2010, p. 17, 20), *that very night* (Gibbs, 1940/2010, p. 67), *in the night* (Gibbs, 1940/2010, p. 19), *in the middle of the night* (Gibbs, 1940/2010, p. 17), *twice a year, from year to year* (Maltby, 1945, p. 4), *through many years* (Maltby, 1945, p. 6).

За допомогою вербальних індикаторів часу в АХЕД реалізуються певні наративні прийоми творення хронотопу. Найбільш поширеним серед зразків літератури для дітей, зокрема й АХЕД, є конструювання історії за допомогою оповіді про події в їх природній послідовності. Наративи, у яких події історії описуються наратором за хронологією, а про події, що відбуваються у той самий час, наратор оповідає почергово, вибудовуються за допомогою **наративного прийому лінеаризації подій** АХЕД. Цей прийом полягає в аранжуванні наративних епізодів наратором у такому перебігові, як вони відбувалися б у реальному світі, а подій, що одночасно відбуваються в історії – у такій послідовності, що полегшує читачеві-дитині сприйняття й розуміння тексту. Наративний прийом лінеаризації подій вербалізується через індикатори часу першої, другої й четвертої груп, наведених вище, що вказують на хронологію подій, як-от *one day, one very hot night, then, now* у наративі М. Гіббс “*Snugglepote and Cuddlepote*”, і третьої групи, що вказують на опис події, яка відбувалася у той самий час із описаною перед нею, наприклад *in the meantime*.

Проте подекуди історії АХЕД вибудовуються за допомогою переставлення подій у неприродній послідовності – ретроспективній або проспективній. У нашому дослідженні **наративний прийом ретроспекції** трактуємо як повернення наратором оповіді до подій, що сталися раніше, ніж зазначені в наративі. Наприклад, у короткому оповіданні Л. Різа “*Gecko: The Lizard who Lost his Tail*” з-поміж подій, про які йдеться у хронологічній послідовності, трапляються й описи набагато ранішого спогаду головного персонажа: “...*he had just remembered something his mother had told him when he was only an egg. Gecko had never seen his mother, but a long time ago, when he was packed up so tightly in his white oval egg, he*

*heard a gentle voice whispering to him, a voice like wind through the bracken, telling him what to do if ever an enemy attacked him.*” (Rees, 1975, p. 48). Наративний прийом ретроспекції реалізується за допомогою вербальних індикаторів часу минулих подій, до яких повертається оповідь (*a long time ago, when he was only an egg, when he was packed up so tightly in his white oval egg*) і зміни граматичних часів – із минулого на давноминулий (*had told, had never seen*). Уведення цих подій у наратив обумовлено певною інтенцією наратора, наприклад, пояснити читачеві, як саме персонажеві вдалося врятуватися від ворога, розкрити образ персонажа, мотиви його дій тощо.

**Наративний прийом проспекції** ж реалізується в наративах, коли оповідь наратора переноситься із минулих часів у сучасність за допомогою прислівників із семантикою теперішнього часу, наведених вище в четвертій групі вербальних індикаторів художнього часу (як-от, *now, this day, presently*), та зміни граматичних часів – із минулого на теперішній (*live, remains, is*). Оповідь про сьогодні вводить у наратив із дидактичною метою, здебільшого, щоб роз’яснити читачеві наслідки минулих подій відносно до теперішнього.

Вербальними індикаторами часу в АХЕД виступають також складні синтаксичні конструкції, що описують той чи той відрізок часу, коли відбуваються зображені в наративі події. Час у таких конструкціях набуває художнього переосмислення й актуалізується за допомогою лінгвостилістичних засобів, як-от:

1) епітетів, подекуди з модифікаторами, що містять характеристику часу як темного або світлого періоду доби, у безособових реченнях, об’єднаних сурядним зв’язком, наприклад: “***By this time it was getting dark, and all the glow worms were alight in the shop windows.***” (Gibbs, 1940/2010, p. 49), “***It was very dark, and she was afraid.***” (Gibbs, 1940/2010, p. 54), “***It was quite dark now, and Blossom was hungry and tired...***” (Gibbs, 1940/2010, p. 52), або підрядним: “***It was a bright dew-fresh morning when Mokee said goodbye to his mother.***” (Rees, 1975, p. 69);

2) метафор у підрядних реченнях, у яких час описано за допомогою посилення на положення небесних світил, як-от: “***When the Sun rose they were far from home.***”



(Gibbs, 1940/2010, p. 8), “*That night, when the moon was up, they danced before the big Bears.*” (Gibbs, 1940/2010, p. 20);

3) персоніфікацій часу, або певих його періодів, у простих поширених реченнях, наприклад: “*A long time went by.*” (Rees, 1975, p. 56), “*The time came when Mokee had to be sent to school.*” (Rees, 1975, p. 69), “*And then came the great day.*” (Rees, 1975, p. 21), “*Some months went by.*” (Rees, 1975, p. 22), “*Night fell.*” (Rees, 1975, p. 37), “*Then came dawn*” (Rees, 1975, p. 38).

У такий спосіб, художній час АХЕД не ототожнюється з теперішнім, минулим, або майбутнім. Події наративів відбуваються ніби в абстрактному, невизначеному, постійному часі. Така абстрактність уможлиблює виявити зв’язок художнього часу з концептами НЕСКІНЧЕННІСТЬ і ЦИКЛІЧНІСТЬ етноархетипу Дрімінгу та з міфічним часом Дрімтайм (*Dreamtime*), який із огляду на породження міфологічним мисленням, відбиття міфопоетичної дійсності в АНТ і розгортання в художніх наративах у якості текстової домінанти вважаємо *етноміфологемою Dreamtime*. Актуалізація етноміфологеми *Dreamtime* в АХЕД може бути виражена прямо через вживання номінативної одиниці *Dreamtime*, що позначає міфічний період панування на Землі духів-творців (Baglin & Moor, 1970, p. 23), як наприклад у наративі “*Mokee: The white possum*” Л. Піза: “*Once in the Dreamtime there lived a very unusual ring-tailed possum...*” (Roughsey, 1975, p. 69), або опосередковано – через зображення снів тих чи тих персонажів у наративах.

Для автохтонних австралійців сон є реальністю, порталом у міфічний вимір, де можна отримати пораду, відповіді на важливі питання, які йдуть від всемогутніх і всевидючих духовних прашурів часів *Dreamtime*. В АХЕД же сновидіння завжди мають особливе значення для подальшого розгортання історії, містять підказки, або передбачення, втілюють певні етнокультурні смисли. Вважаємо, що в АХЕД, у яких історію представлено як таку, що розгортається протягом міфічного періоду Дрімтайму, або осмислено в якості сновидіння головного персонажа, чи певну значущу для подальшого розгортання історії подію зображено як сон персонажа, художній час твориться за допомогою *наративного прийому дрімтаймінгу*. Мовними одиницями, що свідчать про творення художнього часу цим наративним

прийомом, є номінативні одиниці *Dreamtime, dream, sleep, wake up* та інші. Наприклад, в АХЕД М. Гіббс цей прийом реалізовано в такому його фрагменті: “*When she was quite fast asleep Mrs. Snake crept up and very slyly stole the ticket. Poor little Blossom woke just too late. She thought in her dream that someone was giving her a splendid new hat, and when she opened her eyes and saw the shining tail of Mrs. Snake slipping away among the ferns.*” (Gibbs, 1940/2010, p. 52), де йдеться про те, як сирітці Блоссом сниться, що їй дарують новий гарний капелюх, у той час як лиха місіс Снейк обкрадає її. Через часові вербальні індикатори *when she was quite fast asleep, in her dream* втілено мрію героїні про новий одяг і загалом про бажання мати когось, хто піклуватиметься про неї. Зрештою, сон Блоссом про подарунок є передбаченням того, що станеться з нею наприкінці художнього тексту – героїню візьмуть до себе в сім’ю заможні мешканці бушу, одягнуть її та влаштують акторкою у театрі. Мовна одиниця *dream*, у такий спосіб, несе позитивну семантику чогось омріяного та бажаного.

В АХЕД художній час може осмислюватися й цілковито як сновидіння головного персонажа. Наприклад, у наративі А. Вестбері “*Golden Cloud*” (Westbury, 1897, p. 9–47) історія про дивовижні пригоди головного персонажа, у результаті яких він отримує цінні знання, виявляється історією про його сновидіння: “*“Come, Samson, wake up, man. Are you going to sleep all Christmas Day?” cried a gruff voice. And the Nugget, sitting up and rubbing his eyes, saw that he was still in the drive of the gold mine, with his relieving mate standing over him. The poor fellow – HAD ONLY DREAMED.*” (Westbury, 1897, p. 47). Події, що сняться героєві, є динамічними, цікавими, ризиковими, натомість його буденне життя, змальоване напочатку наративу й експліковане наприкінці лексемою *poor*, є тяжким і нудним. Сон, про який оповідається в АХЕД, допомагає усвідомити персонажеві, що складна робота в золотокопальні не є тим, чого він очікує від життя. Часові індикатори із семантикою сновидіння (*wake up, sleep, had only dreamed*), на нашу думку, постають також експлікаторами певних таємних знань Дрімінгу, що актуалізують концепт ТАЄМНЕ ЗНАННЯ, адже в межах австралійської етнокультури вважається, що саме через сон духовні пращури, які жили в прадавні міфічні часи, можуть

допомагати людям, ділитися з ними священними знаннями, наставляти їх. У такий спосіб, осмислення художнього часу як сновидіння, або міфічного часу *Dreamtime* є специфічною ознакою етнохронотопу АХЕД, у якому час постає абстрактним і безмежним. За допомогою наративного прийому дрімтаймінгу в наративах також відбито унікальну ознаку австралійської етнокультури – віру в духовних пращурів та їх всюдисутність.

Окрім того, в засобах репрезентації художнього часу АХЕД подекуди втілюються й інші етноспецифічні смисли, що в основі своїй мають певну австралійську географічну й лінгвокультурну специфіку. Етнокультурно маркованими є, зокрема, описи пір року. Наприклад, у наративі “*Bluecap and Bimbi: The Blue Wrens*” Л. Різа зиму описано в такий спосіб: “***Winter was hard time for food-finding. When frost lay whitely over the ground, the beetle larvae was not found in the broken logs. Insects had wriggled or flown away to the mysterious places where insects hide in winter-time.***” (Rees, 1975, p. 24). Зима в австралійській етнокультурі, із досвіду корінних австралійців, мешканців бушу, завжди пов’язана з холодом, що виражено за допомогою його персоніфікації (*frost lay whitely over the ground*), і проблемою пошуку їжі, про що свідчить епітет *hard* і вираз *for food-finding*. Також це відбито в наративі через вказівку на відсутність комах протягом цього періоду: *the beetle larvae was not found in the broken logs; Insects had wriggled or flown away*, і їх тимчасове перебування в таємничих місцях: *the mysterious places*. Весна, натомість, представлена в наративі по-іншому, наприклад: “***And now it was early spring once more. Everywhere the bush showed new leafage. <...> the days were warmer and hundreds of winged morsels were fluttering about in the sunny air***” (Rees, 1975, p. 25). За допомогою персоніфікації художнього простору бушу (*the bush showed*) репрезентовано багатство зелені (*new leafage*), тепло (*warmer*), сяйво сонця (*sunny air*) і повернення до життя усього живого (*winged morsels were fluttering about*), що асоціюються з весною та протиставляються зимі. Літо ж в Австралії характеризується високими температурами й нещадним сонцем, а осінь – врожайністю і більш м’якими погодними умовами, що відбито в художньому наративі у такому фрагменті: “***Summer ripened into autumn. During those days when***

*leaves toughened, and the sun shone hotly and daylight was harsh, Bluecap enjoyed flitting about his territory, followed by Bimbi and their five children. So too, when milder days shrivelled towards winter.*” (Rees, 1975, p. 22). У вербальних засобах репрезентації літа натрапляємо на метафори: *leaves toughened* «листя пожорсткіло», *daylight was harsh* «сонце удень було суворе» та *summer ripened into autumn* «літо поспіло в осінь», у яких літо осмислюється як складний, суворий час і водночас як «недозрілий» плід, що вистигає пізніше. Натомість, осінь актуалізовано як більш сприятливий період (*milder days*), що уособлює достаток їжі в межах австралійської етнокультури. З іншого боку, осінь представлено швидкоплинним періодом, з настанням якого наближається період зими: *days shrivelled towards winter* «дні зморщилися ближче до зими». Тобто, за допомогою лінгвостилістичних засобів творення художнього часу, у поєднанні з художнім простором, у наративах відбито реальне, етнокультурно специфічне ставлення австралійців до зими, весни, літа й осені.

Подекуди, культурно забарвленими є також лінгвостилістичні засоби репрезентації художнього часу, що описують певний період дня. Наприклад, у художньому наративі Н. Ліндсі “*The Magic Pudding*” ранок схарактеризовано у такому текстовому фрагменті: “*early next morning ... before six o’clock, which is the best part of the day, because the world has just had his face washed, and the air smells like Pear’s soap.*” (Lindsay, 1918/2006, p. 13). Ранок репрезентовано як найкращу частину дня, що асоціюється з чистотою та свіжістю, за допомогою метонімії (*the world has just had his face washed* – «світ щойно умив своє обличчя») та порівняння аромату ранкового повітря із запахом грушевого мила (*the air smells like Pear’s soap*). Зазначимо, що лінгвокультурне забарвлення у художньому порівнянні полягає у відсиланні читача до австралійської дійсності початку ХХ ст., коли на території Австралії був широко відомим бренд грушевого мила зі слоганом «Добрий ранок. Ви вже скористалися милом Груш?».

У такий спосіб, засоби репрезентації художнього часу, які містять лінгвокультурні та етнокультурні смисли, слугують наближенню художнього часу, зокрема, і хронотопу загалом, до реалій австралійської дійсності (погодних умов,

рослинності, популярних явищ соціокультурного життя), або її етнокультурних міфопоетичних уявлень, наприклад, про циклічність подій. Через застосування мовних одиниць і лінгвостилістичних засобів із етнокультурним забарвленням у конструюванні хронотопу АХЕД формується їх лінгвокультурна специфіка, що сприяє осмисленню читачем історії як такої, яка може відбуватися будь-коли, але суто в межах австралійської лінгвокультури.

**3.2.2. Засоби творення художнього простору в австралійських художніх етнонаративах для дітей.** Художній простір як невід’ємна складова хронотопу, здебільшого є чітко визначеним в АХЕД. У процесі розвитку австралійської літератури для дітей традиційним топосом, на тлі якого розгортаються події з персонажами, є *австралійський буш* (англ. *bush*).

Протягом історико-культурного розвитку австралійських етносів уявлення про рідну землю з характерною флорою та фауною, домівку автохтонного австралійського населення й колиску австралійської етнокультури втілилися в понятті бушу, що сьогодні набуло символічного значення, зокрема і в художніх текстах для дітей.

У переважній більшості АХЕД місцем перебігу подій є саме буш. Перш за все, буш є австралійською реалією. В англійськомовних лексикографічних джерелах із огляду на витлумачення і слововживання поняття основними дефініціями бушу є:

1) дика, необроблена людиною малонаселена територія Австралії: “*wild or uncultivated country*” (Harper, 2018; Oxford, 2018), “(esp. in Australia and Africa) an area <...> where there are *very few people*” (Cambridge, 2018);

2) регіон зі специфічною й багатою фауною та флорою, які є джерелом життя людей: “*snakes and other dangers lurking in the bush*” (Cambridge, 2018), “*long stretches of dense bush*” (Cambridge, 2018), “*We want to go back to the bush to continue our hunting and gathering lifestyle, <...> we had plenty to eat*” (Cambridge, 2018), “*they gathered wild food from the bush*” (Oxford, 2018), “*life source*” (Flood, 2006, p. 133);

3) домівка корінного австралійського населення: “*camp*”, “*hearth*”, “*country*”, “*everlasting home*” (Flood, 2006, p. 133);

4) осередок і центр духовного життя автохтонних австралійців: “*The spirits in the bush*” (Cambridge, 2018), “*the wild sounds of the bush pressing in through the walls of your tent*” (Oxford, 2018), “*spirit centre*”, “*totem place*” (Flood, 2006, p. 133);

5) опозиція місту: “*You pull your clothes, wear hot pants and people will know that it is bush he comes from – he is different from those in town*” (Cambridge, 2018).

До того ж, в АНТ буш наділяють низкою конотативних символічних значень. Буш має семантику безпечної зони для корінного населення, наприклад через номінативну одиницю на позначення укриття: “...*he saw a big storm coming up; he hurried to get into the thick bush for shelter*” (Parker, 1896, p. 41); осередку соціального життя австралійців, місця проведення священних ритуалів, як-от ініціації: “...*the boys, who had been made young men, gone out into the bush to undergo their novitiate, each with his solitary guardian...*” (Parker, 1896, p. 51); живого простору, повного звуків тварин та рослин, що його населяють, і які у своїй сукупності утворюють один живий організм: “...*he went down to the earth and wondered through the bush. He listened to the branches of trees creaking together in the wind, to water trickling over stones, to the thudding of the paws of animals on the ground*” (Parker, 1896, p. 53); і таємничого, дивного місця: “*Alone in the bush, as the shadows fall, a man breeds strange fancies.*” (Parker, 1896, p. 31).

Згідно з віруваннями корінних народів Австралії, земля відбиває історію усього їх етносу, зокрема гірські масиви, рівнини, ріки, озера, рослини і тварини уособлюють тих чи тих духовних пращурів, які створили все живе, або є результатами їхніх творінь (Stephens, 2008, p. 82). Із огляду на це природні явища, представники флори й фауни Австралії також є репрезентантами австралійського бушу, які разом з тим несуть додаткове символічне значення. Етнокультурною символікою наділяють деяких тварин, особливо тих, у подобах яких на землі протягом Дрімтайму перебували духовні пращури (як-от кенгуру чи змії).

Етнокультурні уявлення про австралійський буш отримали широке образне переосмислення і втілення в австралійських художніх текстах різних періодів і

жанрів, наприклад у поезіях (Маляренко, 2012а; Свірідова, 2018). Сьогодні буш має загальнонаціональне символічне значення, якому відведено окреме місце в концептосфері австралійської етнокультурної мовної спільноти. Буш став утіленням мрій про рай на австралійській землі, про рівність усіх культур і етносів, що проживають на території континенту, справедливість, свободу й процвітання (Свірідова, 2018, с. 208). Етнокультурні значення бушу отримали вираження і в АХЕД.

У роботі комплекс усіх знань про буш як важливу й цінну австралійську етнореалію вважаємо *етноконцептом BUSH* (див. рис. 3.2.2.1). Етноконцепт *BUSH* структурують його поняттєвий зміст, образна й ціннісна площини, що постають одним із джерел етнокультурного забарвлення лінгвостилістичних засобів творення художнього простору в АХЕД. Зокрема, *поняттєвий зміст етноконцепту BUSH*, базуючись на словникових дефініціях лексеми *bush* та її сполучуваності, зводимо до таких ознак: дика, необроблена людиною територія Австралії; малонаселена, сільська місцевість; регіон, багатий своєрідною рослинністю; місце проживання корінних австралійців. *Образна площина* етноконцепту представлена семантичними ознаками бушу, що набули певних конотативних значень і відбивають особливості австралійського світосприйняття (Маляренко, 2012b) як в АНТ, так і в АХЕД. Зокрема, буш сприймається як наповнений рослинами й тваринами живий простір; опозиція місту; безпечна місцевість, прихисток для його мешканців; а також дике й небезпечне місце для чужинців, що образно втілюється й у хронотопі АХЕД. *Ціннісну площину етноконцепту BUSH* складають художньо переосмисленні значення етноконцепту в АХЕД, що відбивають певне ставлення та валоративне значення етнореалії бушу, як-от сакральне для корінного населення й таємниче місце, колиска австралійської етнокультури та джерело національної ідентичності.

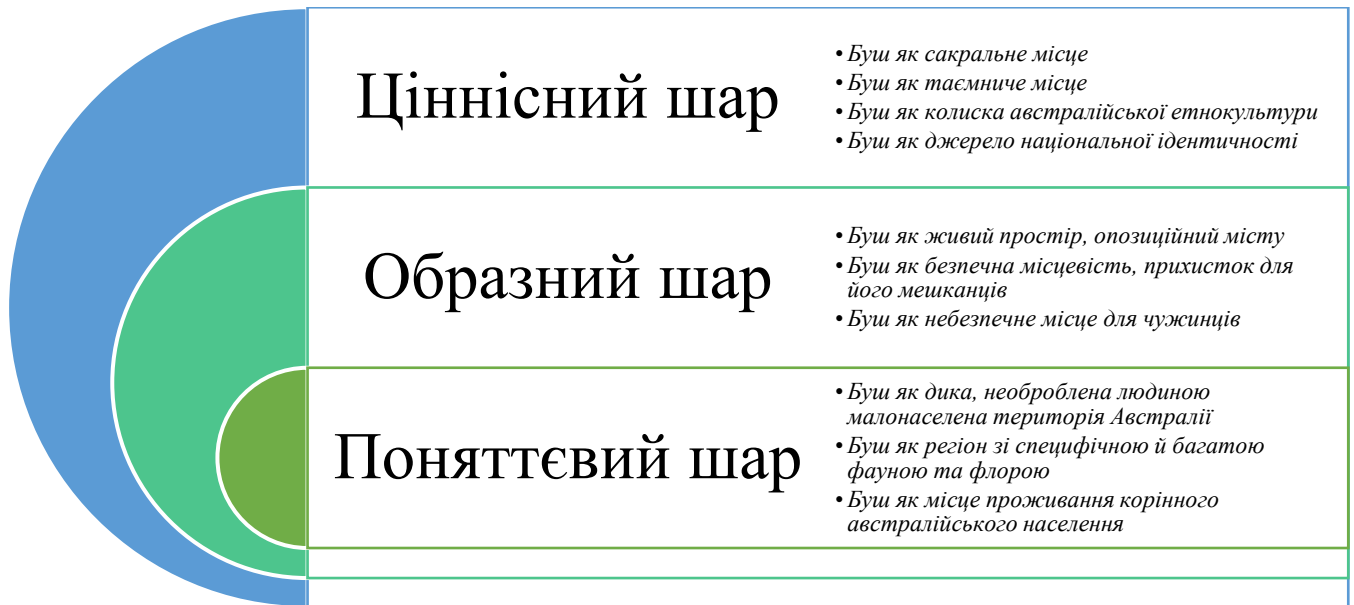


Рис. 3.2.2.1. Поняттєва, образна й ціннісна площини етноконцепту *BUSH*

Здебільшого буш є єдиним художнім простором АХЕД, як наприклад у наративах Л. Різа “*Bluecap and Bimbi: The Blue Wrens*” (Rees, 1975, р. 9–40) й “*Mokee, the White Possum*” (Rees, 1975, р. 67–90), або ж домінантним, що може містити в собі низку підпросторів, як-от «сільський буш» і «міський буш» у наративі М. Гіббс “*Snugglepote and Cuddlepote*” (Gibbs, 1940/2010, р. 5–69), «внутрішній буш» і «окраїни бушу» в етнонаративі Л. Різа “*Gecko. The Lizard who Lost his Tail*” (Rees, 1975, р. 41–66), а також перетинатися з іншими часто опозиційними художніми просторами, як-от топосом австралійського містечка в наративах Д. Волл “*The Complete Adventures of Blinky Bill*” (1939/2004). У нашому дослідженні вважаємо, що художній простір бушу в АХЕД конструюється за допомогою **наративного прийому автохтонізації**, що реалізується у вживанні прямих номінацій реалії (наприклад, *Big Bush, the bush, Bush creatures*) та метафоричних виразів, у яких втілюються ключові значення етноконцепту *BUSH*, і який полягає у створенні особливого етнохронотопу.

Продемонструємо особливості творення художнього простору АХЕД за допомогою наративного прийому автохтонізації на прикладі короткого оповідання “*Gecko. The Lizard who Lost his Tail*” (Rees, 1975), події якого розгортаються в буші та подекуди на його окраїні, поруч з чужим для головного персонажа світом людей.



У цьому АХЕД йдеться про подію із життя головного персонажа гекона (*Gecko*) – плазуна з підвиду ящірок, який уміє добре пристосовуватись до різноманітних умов, має довгий хвіст, міцний корпус, пласку голову та пальці, якими добре чіпляється до різних поверхностей. Геко спокійно живе в австралійському буші, допоки не виходить за його межі й не зустрічається зі своїм ворогом Кукабарою – вдвічі більшим за гекона наземним птахом, який славиться своїм гучним криком, схожим на дикий сміх. Кукабара, який має намір з’їсти Геко, мешкає на стрісі сараю, що розташований на покинутій фермі біля пасовиська і межує з бушем. У наративі оповідається як Геко стикається із своїм ворогом і як йому зрештою вдається врятуватися від Кукабари за допомогою властивого лише рептиліям способу (відкидання хвоста), що провокує певні зміни в житті персонажа. За допомогою автохтонізації простору, у якому відбуваються зображувані події, стає можливим розкриття краси та багатства австралійського бушу, його законів і особливостей.

У низці фрагментів наративу простір прямо позначено як австралійський буш, наприклад: “*He was the most popular animal in the bush*” (Rees, 1975, p. 55), “*The social season in the bush seemed to have ended.*” (Rees, 1975, p. 56), “*The soft pink sunset light had turned to glimmering grey. In the creek a bullfrog croaked and the regular chip-chipping sound of crickets vibrated through the darkening bush*” (Rees, 1975, p. 64). У наведених уривках значення бушу як багатой своєрідною флорою й фауною території образно переосмислено за допомогою ономотопії (*a bullfrog croaked, chip-chipping sound of crickets*) та метафори (*sound of crickets vibrated through the darkening bush*), що персоніфікують буш як живий організм.

У наративі про пригоди Геко особливу увагу зацентровано на рослинності бушу та важливості водойм, від яких залежить усе живе в ньому, як-от у такому текстовому фрагменті: “*He slipped though the bracken and dead leaves and he crossed the bridge of broken boughs under which the summer water was now resting in still, clear, pebbly pools. He went on between the stringybark and wattle trees where it was so lonely.*” (Rees, 1975, p. 56). У наведеному фрагменті використано фітоніми *bracken* «папоротник», *stringybark* «евкаліпт», *wattle tree* «австралійська акація», останні

два з яких є австралійськими словесними образами-символами, відміченими національним й етнічним маркуванням. Наприклад, акація, яку в австралійській лінгвокультурі називають *wattle tree*, і яка прикрашає герб Австралії своїми жовтим та зеленим кольорами, символізує такі характеристики країни та мультикультурності її народів, як єдність, сила, стійкість, надійність (Britannica, 2023; Dallas, 2017). Вона є символом безсмертя, надії на те, що кращі часи для Австралії все ще попереду. Евкалипт, що також репрезентований не традиційною назвою, а національно маркованими мовними одиницями *stringybark* або *gum tree*, які передають його основні функції в житті автохтонного населення, є символом сили й стійкості, а також здатності до адаптації, зцілення та відновлення. В АХЕД *stringybark* і *wattle tree* виступають словесними образами-символами австралійської етнокультури. У текстовому фрагменті також натрапляємо на гідроніми *summer water, pools*, що постають архетипними словесними образами-символами добробуту, достатку в їжі, певної безпеки, оскільки вода для корінного населення Австралії має особливе значення. На багатьох територіях континенту вода була рідкістю і неймовірним багатством із огляду на посушливий клімат, що відбито у низці АНТ. Племінні австралійці розташовували свої табори довкола таких невеликих водойм (озер чи струмків). Уживані метафоричні епітети *dead, broken* актуалізують значення бушу як «мертвого», покинутого всіма місця, проте у метафорі *summer water was now resting in still, clear, pebbly pools* втілюється етнокультурне значення бушу як живого, чистого, й спокійного місця, а в словесних образах-символах *stringybark, wattle tree* – як здатного до відновлення, зцілення, об'єднання й зрештою процвітання, що у поєднанні уможливорює вважати буш символом надії на майбутнє відродження австралійської автохтонної культури. У такий спосіб, художній простір АХЕД твориться **нарративним прийомом автохтонізації**, що полягає в створенні унікального етнокультурно забарвленого простору, у якому важливі з погляду етнокультури корінних австралійців та австралійської лінгвокультури загалом смисли втілюються за допомогою національно та етнокультурно маркованих мовних засобів репрезентації простору.

Зазначимо, що для вибудовування художнього простору АХЕД застосовуються й інші допоміжні наративні прийоми. Наприклад, у наративі Л. Різа етноспецифічний буш тричі змінюється на топос, що є протилежним йому за своїми домінантними ознаками. Струмок і міст із гілок евкالیпта, який упав, є межею між двома умовними підпросторами наративу – місцем проживання Геко й незнайомими віддаленими територіями бушу та його окраїною: “*It didn’t take Gecko long to run into the bush, under fronds of spring bracken and through masses of dry brown leaves to a little creek that rippled its way among tea-trees. Jack’s home was across this creek, lost among stringybark and wattle trees. A gum tree had fallen over the water and its broken branches made a rough bridge. Very quickly, Gecko ran across.*” (Rees, 1975, p. 47). У наведеному фрагменті австралійський буш представлено національно маркованими фітонімами (*spring bracken, tea-trees, stringybark, wattle trees, gum tree*) і гідронімами (*a little creek, this creek, the water*). Натомість, якщо буш характеризується дикою природою, то окраїна бушу – простором, наближеним до світу людей і їх реалій, як-от: “*Then, through ferns and tea-trees he slipped, to where Jack lived in the roof of an old humpy that some farmer had once used for locking up a plough. It was here, on the edge of a potato paddock, that Jack Kookaburra held his parties.*” (Rees, 1975, p. 47). Опозиційний бушеві простір окраїни актуалізують номінативні одиниці *humpy* «хижа», *a potato paddock* «картопляний паaddock; загін» і *a plough* «плуг», яка постають словесними образами-символами не автохтонної, а приміської аграрної Австралії. У фрагментах наративу виявляємо такі опозиційні характеристики художніх просторів бушу та простиставлених йому прилеглих територій, експілаковані в мовних засобах творення художнього простору, як світ бушу :: світ людей, природа :: цивілізація, краса :: занедбаність, що свідчить про конструювання художнього простору в АХЕД за допомогою *наративного прийому опозиційності*.

Переосмисливши літературознавчий підхід до дослідження художнього простору, згідно з яким мова просторових відношень є одним із основних засобів осмислення дійсності, а просторові поняття слугують матеріалом для створення культурних моделей із непросторовим значенням (Nodelman, 2008, p. 57),

вважаємо, що *нарративний прийом опозиційності* реалізується в АХЕД за допомогою різноманітних антитез, представлених мовними засобами репрезентації простору, у яких відбито такі національні й етнокультурні уявлення про ці простори, як свій :: чужий, безпечний :: небезпечний, доступний :: недосяжний, цінний :: нецінний, гарний :: поганий та ін. Реалізацію нарративного прийому в АХЕД виявляємо також, натрапляючи на засоби вербалізації певної межі, наприклад річки, або дороги, що розділяють художній простір в нарративі на два відмінні за своєю внутрішньою структурою підпростори.

Загалом, в АХЕД художній простір бушу протягом розгортання історії нарративу може перетинатися з та/або змінюватися на інший рівнозначний або підпорядкований йому простір, проте завжди полярний в основних характеристиках, що фокусує увагу читача на етноспецифічних ознаках першого. Наприклад, ми диференціюємо «світ бушу» і «світ людей» у нарративах про пригоди Блінкі Білла Д. Волл (Wall, 1939/2004), або «наземний простір бушу» й «підводний простір моря» в “*Little Ragged Blossom*” (Gibbs, 1940/2010, р. 73–152) та “*Little Obelia*” (Gibbs, 1940/2010, р. 153–224) М. Гіббс. У більшості АХЕД, зокрема в пригодницьких коротких оповіданнях і деяких літературних казках, історія починається із дому головного персонажа, розгортається поза його межами, і завершується поверненням додому, що є однією із ознак АХЕД як художнього тексту для дітей (Nodelman, 2008, р. 60–64). Із огляду на це опозиційними відносно один одного є умовні підпростори «дім» і «зовнішній світ», що репрезентують два протилежних, дитячий і дорослий, способи сприйняття світу (там само).

У художніх етнонарративах для дітей, де опозиційними є простори «дім» і «зовнішній світ», виявляємо реалізацію ще одного нарративного прийому. У таких нарративах домівка є відправним і завершальним пунктом розгортання історії, її описи знаменують окремий цикл подорожей головного персонажа, або персонажів. Полярність же двох топосів полягає в тому, що дім є знайомим дитині, безпечним захищеним простором, а зовнішній світ поза його межами, на який він змінюється, є новим, цікавим, проте невідомим і небезпечним світом. У таких АХЕД усе нарративне конструювання ніби концентрується довкола домівки

головного персонажа, є його домінантою імплікативних смислів, закладених у наративах. Із огляду на що вважаємо, що в АХЕД, де подорож головного персонажа починається і завершується репрезентацією його дому та концентрується довкола цього поняття, художній простір твориться за допомогою наративного прийому циклізації.

**Наративний прийом циклізації** полягає в організації розгортання історії циклічно в просторовому вимірі, де полишення дому головним персонажем і повернення до нього є одним циклом, а також ідейному – коли протягом цього циклу розкривається окрема характеристика персонажа/персонажів, або певна модель правильної чи неправильної поведінки, що зрештою демонструє велику цінність безпечної й добре знайомої домівки для дитини. Наративний прийом циклізації опрідметнений в АХЕД через номінативні одиниці із семантикою дому (наприклад, *home, house, treehouse, bush*), що повторюються на початку та наприкінці історії, можуть бути прямими номінаціями або метафоричними описами домівки, а також мовні засоби зі значенням шляху (зокрема, *way, road, track*), руху вперед (як-от, *to go, to go out, to start, to trundle forward*), по колу (*to go around, to run around, to walk around*) й назад (*to come back, to trundle back, to return* та інші).

Здебільшого в АХЕД історія вибудовується через оповідь про один цикл «дім – пригоди поза його межами – дім», як наприклад у коротких оповіданнях Е. Педлі “*Dot and the Kangaroo*” (Pedley, 1899/2006) та Н. Ліндсі “*The Magic Pudding*” (Lindsay, 1918/2006), проте подекуди їх може бути декілька, як-от в оповіданнях зі збірки Д. Волл “*The Complete Adventures of Blinky Bill*” (1939/2004), Р. Парк “*The Muddleheaded Wombat*” (Park, 1979/2011), або оповіданні Л. Різа “*Gecko: The Lizard Who Lost His Tail*” (Rees, 1944/1975).

Зокрема, у наративі Л. Різа “*Gecko: The Lizard who Lost his Tail*” (Rees, 1975) головний персонаж тричі покидає свою домівку, протягом чого з ним трапляється якась, подекуди небезпечна, проте повчальна пригода. Дім головного персонажа на початку репрезентовано у такий спосіб: “*Gecko felt sadly neglected. He had just looked out of the window of his bark hut and seen all the creatures of the bush trooping*

*off to another of their parties. <...> He walked to and fro in the shade of his bark hut*” (Rees, 1975, p. 46). Номінативна одиниця *bark hut*, що повторюється у текстовому фрагменті, а також *the window, the shade* актуалізують простір дому в наративі. Із наведеного фрагменту стає зрозуміло, що Гeko мешкає в буші в хатинці, зробленій із кори дерева. Також у фрагменті йдеться про те, що персонаж почувається самотнім і покинутим (*sadly neglected*), оскільки усі мешканці поспішають на різноманітні вечірки, у той час як Гeko залишається на самоті. Саме ця потреба в друзях та спілкуванні змушує персонажа покинути свій безпечний дім, що маркує початок першого циклу наративу. Коли Кукабара запрошує Гeko до себе на вечірку, той вирішує йти.

Вибудовування історії за допомогою наративного прийому циклізації опрідметнено далі у тексті через лексичні одиниці із семантикою руху вперед, як от коли Гeko вперше залишив дім і пішов на вечірку: “*It didn’t take Gecko long to run into the bush...*”; “*Very quickly Gecko run across. Then, through ferns and tea-trees he slipped...*” (Rees, 1975, p. 51). Уперше персонажеві все сподобалося в гостях у Кукабари. Він зміг завоювати увагу присутніх своєю здатністю лазити по стелі. Проте успіх Гeko не сподобався господареві, який пообіцяв собі помститися гекону. І щоб реалізувати свій план, Кукабара через деякий час знову запросив Гeko до себе.

Початок другого циклу в цьому художньому наративі також маркують номінативні одиниці зі значенням руху вперед у такому його фрагменті: “*Gecko caught the flies and next day set out. He slipped through the bracken and dead leaves and he crossed the bridge <...> He went on between the stringybark...*” (Rees, 1975, p. 60). Цього разу з Гeko трапляється дуже небезпечна пригода – Кукабара нападає на нього, намагаючись з’їсти. Проте, геконіві вдається врятуватися за допомогою відкидання хвоста та втекти від свого ворога. Другий цикл наративу завершується полишенням Гeko дому Кукабари, що актуалізовано за допомогою лексичних одиниць на позначення руху назад, зокрема: “*In a flash, Gecko was racing away into the thick bushes*” (Rees, 1975, p. 64); “*Gecko never went back to his bark hut: he found a new one, unknown to the kookaburra.*” (Rees, 1975, p. 66). Проте, як зазначено в

останньому фрагменті, Гєко не повертається у свій старий дїм, задля безпеки йому доводиться віднайти новий прихисток.

В АХЕД репрезентації домївок на початку наративу та наприкінці завжди рїзняться, у той чи той спосїб. Як зазначає П. Нодельман (Nodelman, 2008, p. 65), дїм, у який персонаж повертається після своїх пригод, завжди відрїзняється від дому, який він покидав перед їх початком. Навїть, якщо персонаж повертається у той самий дїм, після пережитого він сприймає його вже по-їншому. Наприклад, в оповіданнях Р. Парк (Park, 1979/2011) про пригоди дивакуватого Вомбата на початку персонаж почувається самотньо і сумно вдома, тоді як наприкінці наративів, коли він разом з друзями повертається в те ж саме місце, домївка постає для нього світлим, теплим, зручним (*bright, warm, cosy, comfortabubble* (Park, 1979/2011, p. 126–127)) і прекрасним місцем для відпочинку.

Подекуди в АХЕД, домївка на початку і наприкінці наративів може бути представлена взагалі рїзними місцями на теренах австралїйського бушу, як наприклад у “*The Magic Pudding*” Н. Лїндсі (Lindsay, 1918/2006), або в наведеному вище фрагменті з оповідання Л. Рїза, у якому зазначено, що Гєко знайшов собі їнший дїм, невідомий Кукабарї (*unknown to the kookaburra*). Також у тому фрагменті зазначаються й змїни в персонажному образі та його поведїнці, який тепер покидає свій дїм тїльки тоді, коли його ворог спить, тобто вночі: “*After that, Gecko went to parties only when he was sure Jack Kookaburra would not be there. As Jack slept at night in a stringybark tree, this meant that Gecko went to night parties.*” (Rees, 1975, p. 66). Саме в цю пору доби Гєко має змогу попоїсти й поспїлкуватися з друзями: “*And perhaps that is the true reason why geckoes, those harmless and amusing little chaps found in many parts of Australia, like to come out after dark – there’s so much more food to eat and there’s so much less danger of getting gobbled up themselves.*” (Rees, 1975, p. 68). В антитезі *much more food to eat :: much less danger of getting gobbled up themselves*, що виступає лїнгвостилїстичним засобом репрезентації художнього простору в наративі, їмплицитно втілено найважливіжу для персонажа ознаку дому – його безпечність. Зрештою, за допомогою наративного прийому циклізації художнього простору реалїзується дидактична

функція ХТД, що полягає у фокусуванні уваги читача-дитини на цінності безпечної домівки та її перевагах.

Отже, етнохронотоп в АХЕД є складним конструктом художнього нарративу, що вибудовується за допомогою нарративних прийомів творення художнього часу (лінеаризації подій, ретроспекції, проспекції, дрімтаймінгу) та простору (автохтонізації, опозиційності, циклізації). Для художнього часу в АХЕД характерними є певна абстрактність, безмежність та зв'язок із етноміфологемою *Dreamtime*, що виражає найважливіші цінності австралійської етнокультури – віру у вищі сили, що допомагають людям, циклічність буття і надію на краще. Репрезентація ж художнього простору національно та етнокультурно маркованими мовними одиницями, зокрема словесними образами-символами, і лінгвостилістичними засобами вербалізації етноконцепту *BUSH* забезпечує творення простору обмеженого теренами австралійського континенту, або окремих його місцевостей. Цей простір, подекуди, протиставляється в його ключових етноспецифічних характеристиках іншим підпросторами в наративах. Часто опозиційні підпростори репрезентовані домівкою головного персонажа та зовнішнім світом. Все це уможливорює вважати хронотоп АХЕД *етнохронотоп*, що слугує національно та етнокультурно забарвленим тлом розгортання подій історії та є засобом втілення специфічних уявлень про світ, характерних для австралійської етнокультури.

### **3.3. Персонажні образи австралійських художніх етнонаративів для дітей**

Важливим складником нарративного конструювання АХЕД, у якому проявляється лінгвокультурна специфіка, є творення персонажних образів. Текстово-інтерпретаційний та семантичний аналіз засобів репрезентації їх в АХЕД засвідчив, що головні та другорядні персонажні образи містять як жанрово-стереотипні, так і етнокультурно-специфічні ознаки, із домінуванням останніх. Протягом становлення й розвитку австралійської літератури для дітей в художніх текстах різних жанрів закріпилися характерні для АХЕД персонажні образи та їх ключові риси, як-от неслухняні коали, самовіддані й сильні кенгуру, ліниві



вобати, галасливі кукабари та інші. Праобразами цих персонажів слугують традиційні казкові герої, що набули етнокультурного забарвлення в художніх текстах, постаті з міфів та легенд австралійського автохтонного населення, із історії становлення й розвитку державності на континенті, відомі анімалістичні й флористичні образи, або реалій та етнореалії, оспівані в австралійських народних та художніх текстах. В АХЕД у персонажних образах втілюються певні імплікативні ознаки їх праобразів, і в такий спосіб створюється унікальної австралійська етнокультурна їх специфіка.

У нашому дослідженні персонажні образи АХЕД класифікуємо відповідно до універсальності та етнокультурної специфічності, спираючись на типологію кумулятивних образів (Кухаренко, 2011, с. 64–67) і класифікацію словесних поетичних образів (2002, с. 285–382; Bieliekhova, 2019), що ґрунтуються на інтра- та інтертекстуальних зв'язках образів і специфіці знань, утілених у них. Вважаємо, що головні персонажні образи АХЕД, які творяться за допомогою поступового розгортання домінантних рис у всіх наративних епізодах через комплекс таких форм репрезентації персонажа, як інтродукція, портрет (описи зовнішності, одягу, речей), мовлення, описи наратором думок, почуттів та вчинків персонажа, характеристики його іншими персонажами, є *кумулятивними*. Образи головних персонажів художніх текстів для дітей найчастіше підпадають під категорію *інтертекстуальних* кумулятивних образів, що переходять від одного до іншого тексту певного автора або жанру, інколи проте вони можуть бути *інтратекстуальними*, тобто такими, що належать до структури тексту, який його творить. Другорядні персонажі ж постають *локальними* образами, представленими в одному або кількох наративних епізодах за допомогою однієї або кількох форм репрезентації.

Із огляду на невизначенність в термінологічних поняттях на позначення персонажів, ознаки яких впродовж історичного розвитку певного жанру стали невід'ємними елементами структури текстів, що до нього належать, серед яких вживаються терміни типові казкові персонажі (Propp, 1928/2009), стереотипні персонажі (Борисова, 2002), жанрові стереотипи (Кухаренко, 2011) та інші, у

нашому дослідженні вважаємо доцільним з метою диференціації етнокультурно-специфічних та універсальних для різних національних літератур персонажних образів послуговуватися термінами етноперсонажів (Цапів, 2020, с. 143) та жанрово-стереотипових персонажів (Кухаренко, 2011, с. 67), які мають певну матрицю, що копіюється в художніх текстах певного жанру, і переходять із тексту в текст із незначними детальними відмінностями.

У нашій роботі *жанрово-стереотипові персонажі* є персонажними образами, що не містять етнокультурного забарвлення і трапляються в художніх текстах для дітей, переважно жанру казки, будь-якої лінгвокультури, як-от традиційні феї, ельфи, чарівники, відьми, герої, злодії; або, слідом за В. Проппом, герой (протагоніст), антагоніст, дарувальник, чарівний помічник, викрадений герой (предмет), відправник і хибний герой, та яким властиві характерні позитивні або негативні риси, загальновідома зовнішність і певна функція в розгортанні сюжету. Натомість, персонажні образи АХЕД, зовнішність і домінуючі риси яких є обумовленими австралійською етнокультурою, та що відбивають певні етнокультурні уявлення австралійців про світобудову, соціальний устрій, флору й фауну Австралії, вважаємо *етноперсонажами*. У фокусі нашої уваги знаходяться саме етноперсонажі АХЕД, що формують їх етноспецифіку шляхом актуалізації певних лінгво- та етнокультурних смислів за допомогою низки наративних прийомів і національно та етнокультурно маркованих вербальних і невербальних засобів їх реалізації.

Смисли, втілені в етноперсонажах, мають різну природу. Як зазначає Л. Белехова (2002, с. 285–382), основою тих чи тих образів можуть бути передзнання й знання міфопоетичної картини світу (характерні для *архетипних* словесних поетичних образів), аксіологічно забарвлені знання про світ (властиві *стереотипним* образам), або знання про мову (притаманні *кенотипним й ідіотипним* типам образів), що втілюються через слово або словосполучення, просте речення (архетипні й стереотипні), або ускладнені структури за допомогою сплетіння різних метафоричних та метонімічних схем, образів у семантичному просторі та їх нове втілення (кенотипні й ідіотипні).

Переосмисливши класифікацію словесних поетичних образів Л. Белехової, екстраполюємо її на етноперсонажів АХЕД та за новизною етнокультурних смислів, утілених в їх персонажних образах, розрізняємо *архетипних*, *стереотипних* та *кенотипних* етноперсонажів. Також доповнюємо таку класифікацію диференціацією підтипів етноперсонажів за першоджерелом (праобразом) етнокультурних смислів, експлікованих у тому чи тому образі. Зокрема, дослідивши особливості втілених в образах персонажів смислів та семантику невербальних і вербальних засобів їх репрезентацій, диференціюємо *міфологізованих*, *антропних*, *антропоморфно-аніمالістичних*, *антропоморфно-флористичних* й *антропоморфно-предметних* етноперсонажів (див. рис. 3.3.1).



Рис. 3.3.1. Класифікація персонажних образів австралійських художніх етнонаративів для дітей за специфікою утілених у їх образах смислів

*Архетипні етноперсонажі* розуміємо як такі, що є етнокультурно маркованими персонажними образами, у вербальних та невербальних засобах представлення яких в АХЕД утілюються художньо переосмислені архетипні образи,

або їх окремі імплікативні ознаки, зафіксовані в міфах, легендах та казках австралійського автохтонного населення. **Стереотипні етноперсонажі** характеризуються вербальною репрезентацією усталених (стереотипних) ознак, пов'язаних з фактами, явищами й фігурами з історії становлення й розвитку Австралії, що несуть у собі аксіологічні знання про світ та соціум. **Кенотипні етноперсонажі** є персонажними образами, у засобах творення яких актуалізуються імплікативні ознаки певних австралійських явищ дійсності, що мають, або мали, особливе значення в австралійській етнокультурі, та які у результаті метафоричного переосмислення в наративі архетипних та стереотипних знань про них набувають абсолютно нового смислу й образного втілення та формують у читача нові знання про австралійську етнокультуру, історію, природу.

Конструювання образів етноперсонажів в АХЕД відбувається завдяки **наративним прийомам**, що мають на меті створити специфічне етнокультурне забарвлення персонажів за допомогою опредметнення в семантиці номінативних одиниць і засобів їх репрезентації етнокультурних смислів, та забезпечити цілісність і зв'язність наративного тексту шляхом реалізації певної авторської інтенції. Етноперсонажі різних типів АХЕД можуть вибудовуватися виключно вербально, або ж за допомогою вербальних і візуальних засобів. У контексті сучасних мультимодальних студій (Kress, 2011), етноперсонажів, репрезентація яких відбувається вербальними і невербальними (візуальними), зокрема за допомогою таких параметрів зображень персонажів, як розташування його на сторінці, форма, художня техніка, кольорова палітра та розмір, засобами, вважаємо такими, що вибудовуються мультимодально.

Продемонструємо особливості наративного конструювання архетипних, стереотипних і кенотипних етноперсонажів та їх підтипів на матеріалі відомих АХЕД.

**3.3.1. Архетипні етноперсонажі.** До архетипних етноперсонажів належать персонажні образи, передконцептуальною іпостассю яких є та чи та етноміфологема, або окремі її імплікативні ознаки, що втілюються в

міфологізованих, антропних й антропоморфно-аніمالістичних художніх персонажах за допомогою вербальних та/або невербальних засобів у їх інтродукції, нараторських коментарях, мовленні й характеристиках іншими персонажами. Архетипні етноперсонажі творяться в АХЕД за допомогою **нарративного прийому архетипізації**, що полягає в опредметненні в етнокультурно маркованих вербальних та/або невербальних засобах міфопоетичних уявлень австралійців про появу живого на Землі, світобудову й світоустрій.

Із огляду на особливості розвитку австралійської літератури для дітей на яскравих австралійських архетипних етноперсонажів натрапляємо переважно в наративах останніх етапів, а також подекуди ранніх періодів, як-от у коротких оповіданнях “*The Giant Devil Dingo*” Д. Рафсі (Roughsey, 1975), “*Wake*” Ш. Тена (Tan, 2008), або ж у літературних казках початку становлення канону, наприклад в наративі О. Ернст “*The Bunyip and the Wizard*” (Ernst, 1904, p. 73), де зображується етноперсонаж, подібний до міфічної австралійської істоти буніпа *the Bunyip*, або “*Whiskerkiss*” А. Вестбурі (Westbury, 1897, p. 123), головний герой якого є втіленням імплікативних ознак архетипного образу духовного прашура. Художньо переосмислюються архетипні образи в АХЕД у низці **міфологізованих** образів, зокрема у головному персонажі наративу “*The Rainbow Serpent*” Д. Рафсі (Roughsey, 1973); **антропних**, наприклад, у персонажі *Mr Wilson* з наративу “*Tim*” А. Вестбурі (Westbury, 1897), *Nutchen* – із “*Nutchen of the Forest*” П. Мелтбі (Maltby, 1945); та **антропоморфно-аніمالістичних**, як-от в образі *Malu-Kangaroo* з етнонаративу Дж. Моркрофт “*Malu Kangaroo: How the First Children Learnt to Surf*” (Morecroft, 2007), або *Grandma Poss* з казки М. Фокс “*Possum Magic*” (Fox, 1983).

Етноперсонаж, в образі якого в АХЕД актуалізуються імплікативні ознаки архетипного образу та зовнішність і риси певного міфічного персонажа, є **міфологізованим архетипним етноперсонажем**.

Наприклад, праобразом головного персонажу наративу “*The Rainbow Serpent*” Д. Рафсі (Roughsey, 1975), у якому йдеться про появу австралійських ландшафтів, тварин і рослин у часи Дрімтайму в результаті низки його дій, є австралійський міфічний персонажний образ (далі – етноміфологема) *Rainbow Serpent / Rainbow*

*Snake* (Райдужний Змій), що трапляється в багатьох АНТ про створення всесвіту (див. наприклад, Parker, 1896; Reed, 1965). Зокрема, однойменна австралійська етноміфологема *Rainbow Serpent*, що, у свою чергу, є втіленням архетипного образу духовного пращура та низки його імплікативних ознак, розгортається в АХЕД в *інтродукції* головного персонажного образу: “*Goorialla, the great Rainbow Serpent, stirred and set off to look for his own tribe. He travelled across Australia from south to north.*”; “*He reached Cape York where he stopped and made a big red mountain called Narabullgan.*” (Roughsey, 1975, p. 2, 3). Австралійська етноміфологема є прямо актуалізованою за допомогою наративного прийому архетипізації, опредметненого в етнокультурно маркованих номінативних одиницях *Goorialla*, що є його автохтонним ім’ям, та *Rainbow Serpent*, що є перекладом цього імені англійською – Райдужний Змій. Також за допомогою епітету *great* у персонажному образі Райдужного Змія втілюється *імплікативна ознака величі архетипного образу духовного пращура*, а за допомогою мотиву метаморфози (*He <...> made a big red mountain*) – реалізується *імплікативна ознака творчої сили*. Метаморфоза в цьому фрагменті наративу охоплює «вхідні» та «вихідні» образи (Крохмальний, 2005, с. 403), якими є пусті місця та створені конкретні ландшафти Австралії (*Cape York, a big red mountain called Narabullgan*), і її причину – дії головного персонажа *Goorialla* (*set off, travelled, stopped made*).

Також імплікативні ознаки архетипного образу духовного пращура втілюються в наративі Д. Рафсі у низці *нараторських коментарів*. Зокрема, наприкінці художнього тексту наратор зазначає, що попри те, що Райдужний Змій більше не живе на Землі, він увесь час спостерігає за людьми та своїми створіннями: “*He went down and disappeared into the sea, where he remains to this day. <...> The shooting star racing across the sky at night is the eye of Goorialla – watching everybody.*” (Roughsey, 1975, p. 28). У наведеному фрагменті наративний прийом архетипізації опредметнено через архетипний словесний образ-символ зірки на небі “*shooting star racing across the sky*”, яка є всевидним оком Райдужного Змія (*the eye of Goorialla – watching everybody*). У семантиці таких епітетів, як *shooting* «що падає», *racing* «що дуже швидко летить», *watching* «що спостерігає»,

а також дієслова *retain* «залишається» актуалізуються **імплікативні ознаки всюдисутності й безсмертя**, властиві архетипному образу духовного пращура. Згідно з віруваннями автохтонного населення Австралії, духовні пращури-творці, хоч і покинули Землю, все ще залишаються поруч і спостерігають за людьми. У такий спосіб, в етноперсонажі Райдужного Змія втілюються етнокультурні міфопоетичні уявлення австралійців про світобудову.

Проаналізувавши форми вербальної репрезентації етноперсонажу Райдужного Змія в АХЕД Д. Рафсі (інтродукцію, персонажне мовлення, нараторські коментарі) за ознаками розгорнутості/стислості, висновуємо, що цей етноперсонаж є **кумулятивним** і вибудованим за допомогою **наративного прийому деталізації**, тобто через вербальне зазначення домінантних ознак персонажа в кожному наративному епізоді із поступовим уведенням нових, раніше не зазначених рис. Зокрема, в інтродукції та нараторських коментарях, як-от: “*Goorialla left Narabullgan and his huge body made a deep gorge where he came down. <...> He travelled for many days, and his tracks made the creeks and the rivers as he journeyed north.*” (Roughsey, 1975, p. 4); “*Travelling north from Narabullgan, Goorialla made two more mountains.*” (Roughsey, 1975, p. 5); “*His next resting place was a Fairview where he made a lily lagoon called Minalinka. Goorialla turned his great body round and round but the ground was too hard to make it deep.*” (Roughsey, 1975, p. 6), вербалізовано імплікативну ознаку **величі** етноміфологеми *Rainbow Serpent* за допомогою синонімних епітетів *huge, great [body]* з семантикою «величезний, великий», та **творчої сили** (*Goorialla made, his huge body made, he made*). Імплікативну ж ознаку **мудрості** Райдужного Змія втілено через дієслова із семантикою навчання (*showed, taught*) у нараторському коментареві з наступного уривку: “*Goorialla showed the men how to fit a lump of beeswas of the back of their heads and use feathers to make a rayed headdress. He dressed them with pandnus armbands and placed white bones through their noses. Then he taught them to dance, and they copied him until they were tired.*” (Roughsey, 1975, p. 9–10), у якому йдеться про зустріч Змія зі своїм племенем і те, як він навчив людей по-новому одягатися й танцювати.

У наступних наративних епізодах через мовлення персонажа й коментар наратора щодо його дій розгортається вже *імплікативна ознака руйнівної сили* Райдужного Змія. Наприклад, у такому фрагменті наративу: “‘*All right, I will make my humpy bigger*’. *He opened his mouth wide, right up to the roof, and said, ‘All right, you can come in now.’ The Bil-Bil brothers run into Goorialla’s mouth and he swallowed them.*” (Roughsey, 1975, p. 16), де йдеться про те, як представники племені попросили притулку від сильного шторму в Райдужного Змія і він погодився їм допомогти, репрезентовано суперечність його слів (*I will make my humpy bigger; All right, you can come in now*) вчинкам (*He opened his mouth wide, he swallowed them*), що свідчить про амбівалентність міфологізованого архетипного етноперсонажа. У такий спосіб, у персонажному образі АХЕД поєднані протилежні за своєю семантикою імплікативні ознаки – творча сила, велич і мудрість, актуалізовані в інтродукції персонажа, та руйнівна сила, вербалізована в наведеному вище фрагменті за допомогою номінативних одиниць *opened his mouth wide* «відкрив рот широко», уточнення *right up to the roof* «до самого даху [хатини]» і номінативної одиниці *swallowed* «проковтнув». Також руйнівна сила Райдужного Змія в наративі актуалізована й у нараторському коментареві кульмінаційного епізоду, що описує реакцію персонажа на порятунок співплемінниками братів Біл-Біл, яких він проковтнув: “*Goorialla became angry and worked himself into a great rage. He began to thresh about in fury, his long red tongue flashing like lightning and the great mountain shook and thundered as Goorialla tore it apart in his anger*” (Roughsey, 1975, p. 24). У наведеному фрагменті здатність нести руйнації та карати реалізовано за допомогою дієслів *to thresh* «молотити», *to tore apart* «розривати на шматки», експресивної лексики *angry* «розгніваний», *into a great rage* «у великій люті», *in his anger, in fury* «у гніві», і художнього порівняння руху його язика з блискавкою (*his long red tongue flashing like lightning*). Отже, за допомогою наративних прийомів архетипізації та деталізації, що опредметнені через етнокультурно марковані лінгвостилістичні засоби в інтродукції, нараторських коментарях і фрагментах прямої мови персонажа, в АХЕД відбувається творення міфологізованого архетипного етноперсонажа.



Зазначимо, що конструювання образів архетипних етноперсонажів подекуди відбувається у декількох модусах. Наприклад, в образі Райдужного Змія в АХЕД Д. Рафсі його імплікативні ознаки репрезентовані наративними прийомами архетипізації й деталізації вербально, тоді як зовнішні характеристики реалізовані в наративі невербально – за допомогою візуальних засобів, що виходять на перший план у наративі. Послуговуючись роботами, у яких висвітлено мультимодальні прийоми творення наративів (Kress & Leuween, 2006; Крисанова, 2020; Цапів, 2020, с. 127), вважаємо, що спосіб конструювання персонажного образу, у якому в репрезентації певних зовнішніх та/або внутрішніх характеристик персонажа візуальні засоби домінують над вербальними є **наративним прийомом візуальної салієнтності** (термін А. Цапів). Особливості персонажа, сконструйованого цим нарративним прийомом, репрезентовані, більшою мірою, за допомогою візуальних засобів, що забезпечує краще розуміння прихованих етнокультурних смислів образу читачем-дитиною. Зокрема, зовнішність Райдужного Змія твориться за допомогою вербальних засобів репрезентації (вказівки на розміри його тіла й язика) і зображення його візуально, що є домінантним. Подоба архетипного етноперсонажа репрезентована такими невербальними засобами, як розміри, стиль та кольорова палітра візуальних зображень етноперсонажа, що опредметнюють нарративний прийом візуальної салієнтності (див. рис. 3.3.1.1).

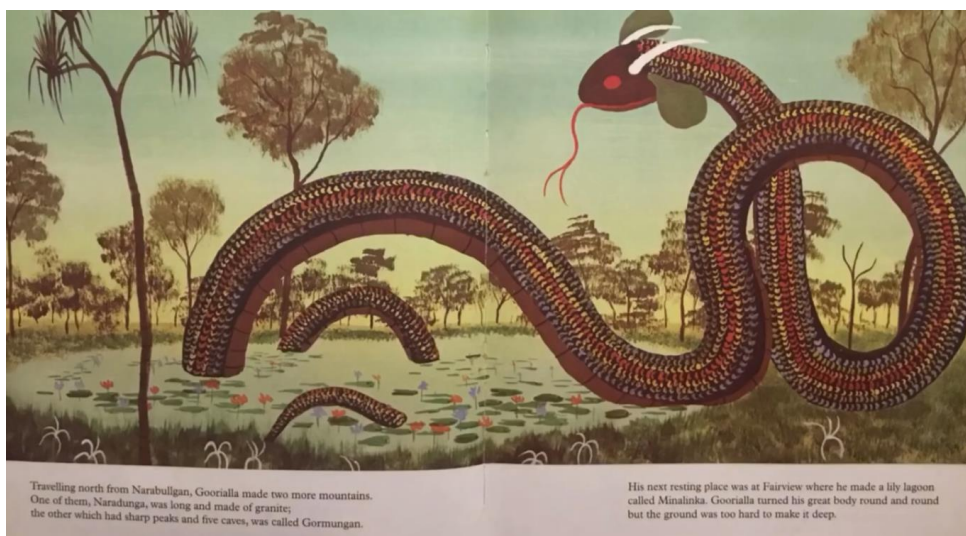


Рис. 3.3.1.1. Зображення міфологізованого архетипного етноперсонажа Райдужного Змія (Roughsey, 1975, р. 5–6)

Застосування візуальних засобів надає вичерпну інформацію про вигляд Райдужного Змія: його зміїну подобу, розміри й забарвлення. Зокрема, через кольорову палітру експліковано різнобарвність Райдужного Змія, шкіра якого на спині має сім смужок різних кольорів, що й обумовлює етимологію його імені, у якому завжди міститься лексема *Rainbow* «райдуга, веселка». Про великі розміри персонажа ж висновуємо із огляду на просторові співвідношення його із іншими об'єктами на малюнку, як-от деревами й озером, представленими значно меншими за нього. Стиль зображення самого Райдужного Змія відрізняється від реалістичного стилю тла: частини тіла персонажа намальовано схематично, а його забарвлення – за допомогою суцільного тушування та крапок, що є поширеним стилем наскельних зображень корінних австралійців і свідчить про архетипність та міфологічне походження персонажа. У такий спосіб, етноперсонаж Райдужний Змій із АХЕД Д. Рафсі вибудовується *мультиmodalно* за допомогою вербальних і візуальних засобів творення.

Здебільшого, в АХЕД зовнішність і домінантні характеристики міфологізованих архетипних етноперсонажів співпадають із зафіксованими в АНТ особливостями міфологом або етноміфологом. Проте, у художніх наративах трапляються й архетипні етноперсонажі, наділені імплікативними ознаками певних архетипних образів, фізична подoba яких художньо переосмислюється й може набувати вигляду людини або певної австралійської тварини.

Етноперсонаж, у якому втілюються імплікативні ознаки певного архетипного образу, та який має людську подобу, у нашій класифікації є *антропним архетипним етноперсонажем*. Наприклад, у художньому етнонаративі А. Вестбурі “*Tim*” (Westbury, 1897, p. 73), де йдеться про хлопчика-безхатка, який у пошуках кращого життя вирушив мандрувати й під час грози натрапив на будинок австралійського фермера Містера Вілсона. Зустріч із Марком Вілсоном кардинально змінила становище хлопчика, бо добрий чоловік, випробувавши героя, наділив його усім тим, чого він так сильно хотів. Саме в персонажному образі австралійського фермера Марка Вілсона реалізовано *імплікативні ознаки влади, сили* й одночасно *доброти намірів* відносно до молодого покоління, які є

характерними для архетипного образу старійшини. Було виявлено, що персонаж конструюється за допомогою нарративного прийому архетипізації, предметного наприклад у таких фрагментах нарративу: “...*a great fat man* was seated at tea.” (Westbury, 1897, p. 73), “*The voice* lost nothing of its *coarse disagreeable ring* as it gave *the curt order*...”, “...*but the man’s eyes* looked *kindly* at the little wanderer” (Westbury, 1897, p. 74), “*The good farmer* was filled with *amazement*” (Westbury, 1897, p. 80). Зокрема, імплікативні ознаки сили та влади архетипного образу старійшини втілено у виразах, що описують статуру та голос етноперсонажа Марка Вілсона, як-от *a great fat man* «великий гладкий чоловік», *coarse disagreeable ring* «загрубілий неприємний дзвін [голосу]», *it gave the curt order* «віддав короткий наказ». Натомість, через опис очей фермера “*the man’s eyes* looked *kindly*”, які «дивилися ласкаво», та за допомогою епітету *good* «добрий» актуалізовано його домінуючу характеристику – доброту. Те, що ця імплікативна ознака властива персонажеві, підтверджують і його вчинки, вербалізовані в такому фрагменті нарративу: “*Before the lad* was sent to bed, *the farmer* said, ‘Look here, boy, *I think I can give you something to do on my farm. Mind, I’ll set you a task the first thing in the morning; if you perform it to my satisfaction, and you likewise prove yourself an honest, trustworthy youngster, why, you shall never want a home or a friend while Mark Wilson lives.*’” (Westbury, 1897, p. 76). У наведеному уривку натрапляємо на розгортання типового **архетипного мотиву проходження випробування** з метою ініціації дитини в доросле життя у мовленні Марка Вілсона “*I’ll set you a task*”, що дозволяє ініційованому (у цьому випадку Тіму), у контексті вірувань австралійського автохтонного населення, отримати доступ до тих чи тих благ суспільства, наприклад житла чи права одружитися. Зрештою, після успішного виконання Тімом завдання, Марк Вілсон одружує його з власною донькою та дарує їм свій будинок. Із огляду на те, що в нарративі міститься лише стисла характеристика домінуючих імплікативних ознак архетипного образу старійшини, що втілюються в етноперсонажі, без детального опису, конструювання його здійснюється шляхом поєднання нарративних прийомів архетипізації і **лаконічної характеристики**, тобто втілення архетипних ознак за допомогою стислих,

виключно вербальних засобів репрезентації домінантних (однієї, або декількох) рис етноперсонажа.

В АХЕД трапляються й етноперсонажі, наділені певними імплікативним ознаками того чи того архетипного образу та зовнішністю австралійської тварини, які постають **антропоморфно-аніمالістичними архетипними етноперсонажами**. Такі етноперсонажі вибудовуються в художніх наративах за допомогою поєднання наративного прийому архетипізації та автохтонізації. **Наративний прийом автохтонізації** є способом творення етноперсонажа через втілення в засобах його етноперсонажа імплікативних ознак певного етнокультурно-специфічного праобразу (австралійської тварини, рослини, етнореалії), що відбивають основні уявлення про нього та певну його оцінку, поширену в австралійській етнокультурі. Наприклад, персонажний образ *Malu-Kangaroo* з етнонаративу Дж. Моркрофт “*Malu Kangaroo: How the First Children Learnt to Surf*” (Morecroft, 2007) має вигляд австралійського кенгуру і водночас втілює в собі імплікативні ознаки архетипного образу духовного прашура, про що висновуємо із вербальних і невербальних засобів його творення (див. рис. 3.3.1.2.).

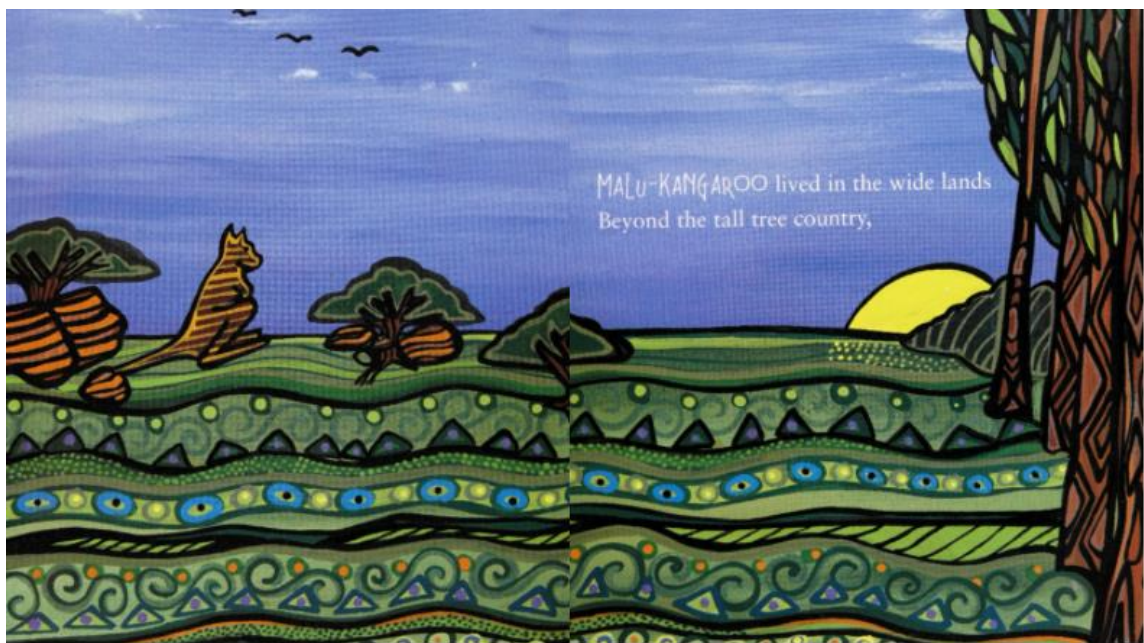


Рис. 3.3.1.2. Інтродукція аніمالістичного архетипного етноперсонажа Малу-Кенгуру в наративі “*Malu Kangaroo: How the First Children Learnt to Surf*” (Morecroft, 2007, p. 1–2)

В мультимодальній інтродукції образу анімалістичного архетипного етноперсонажа Малу-Кенгуру його подоба опредметнена вербально – через етнокультурно марковане ім'я персонажа, що містить лексему “*kangaroo*” та автентичну назву цієї тварини “*Malu*” мовою одного із племен корінних австралійців у західній частині континенту: “*MALU-KANGAROO lived in the wide lands beyond the tall tree country*” (Morecroft, 2007, p. 2), і візуально – через його зображення у вигляді цієї австралійської тварини.

Візуальними засобами творення анімалістичного етноперсонажа, які реалізують наративний прийом візуальної салієнтності, є жовте забарвлення його силуету, що відповідає кольоровій гамі кенгуру; розміри, співвідносні із іншими об'єктами на зображенні; а також схематичність і автентичний стиль тла, у якому натрапляємо на символіку корінних австралійців, як-от різнобарвні кола, що мають значення небесних світил, водойм, місць зібрань тощо.

Вербально ж етноперсонаж Малу-Кенгуру репрезентовано через мовні одиниці, що відбивають його анімалістичні ознаки. Зокрема, кенгуру в австралійській етнокультурі шанують як короля царства тварин за його розум, швидкість і витривалість, що зафіксовано в міфах та легендах (Reed, 1975, p. 102, 103). В АХЕД в образі Малу-Кенгуру увагу зацентровано на його швидкості й витривалості, що актуалізується за допомогою повтору лексеми *to run* «бігти» й полісиндетону в такому фрагменті наративу: “*But he had a great longing for the sea. So he ran and ran and ran until he came to the sea country.*” (Morecroft, 2007, p. 3). Комплекс вербальних і невербальних засобів творення цього етноперсонажа надає йому етнокультурного забарвлення та сприяє фокусуванню уваги читача на домінантних етнокультурно обумовлених анімалістичних імплікативних ознаках кенгуру, що свідчить про реалізацію наративного прийому автохтонізації для творення цього образу.

Разом з тим, у персонажному образі Малу-Кенгуру розгортаються й імплікативні ознаки архетипного образу духовного пращура, що реалізується за допомогою *нاراتивного прийому архетипізації*. Зокрема, у такому текстовому фрагменті: “*I will show you how to play with the ocean,*’ said *Malu-Kangaroo.*”, що

репрезентує мовлення персонажа, за допомогою конструкції *I will show you how* – «Я покажу вам як...» актуалізовано імплікативну **ознаку мудрості** архетипного образу духовного пращура, який передає свої знання людям, і дітям зокрема. У нараторських коментарях щодо дій Малу-Кенгуру, як-от: “*He took some wood and he worked it, and he shaped it and rubbed it and smoothed it, and he floated it upon the water for the first children.*” (Morecroft, 2007, p. 7, 9), через полісиндетон і повтор синтаксичних конструкцій «*and + verb-ed + it*», у яких дієслова мають значення «обробляти», «оформлювати», «вирівнювати», імпліковано ознаку архетипного образу духовного пращура – **здатність творити щось нове**. Також у наративі імпліковано й **ознаку безсмертя** архетипного образу духовного пращура, що реалізовано за допомогою рамкової композиції наративу, створеної за допомогою вживання на початку й у кінці номінативної одиниці наративу, що прямо репрезентує образ анімалістичного архетипного етноперсонажа – *Malu-Kangaroo*, надруковане великими літерами: “*MALU-KANGAROO lived in the wide lands beyond the tall tree country*” (Morecroft, 2007, p. 2) та “*If you go to the beaches in our time <...> you will see people surfing <...> on surfboards, very much like the one that was first made for the first children by MALU-KANGAROO.*” (Morecroft, 2007, p. 26–31). Окрім того, художній етнонаратив починається із зазначення місця, де мешкав Малу-Кенгуру “*in the wide lands beyond the tall tree country*” (Morecroft, 2007, p. 2), що описане як «широкі землі за краєм високих дерев», і завершується поверненням його назад до цієї землі: “*Then Malu-Kangaroo went away to his own place.*” (Morecroft, 2007, p. 21). Тоді як події наративу розгортаються в іншому хронотопі – у країні моря: “*...he came to the sea country.*” (Morecroft, 2007, p. 3), де Малу-Кенгуру вчив дітей серфінгу. Відповідно до АНТ духовні пращури є безсмертними, які жили певний час на Землі, вчили людей і обдаровували їх, проте потім поверталися туди, звідки прийшли. Відтак, етноперсонаж Малу-Кенгуру є художнім уособленням архетипного образу духовного пращура, у якому за допомогою наративного прийому архетипізації втілено його домінантні архетипні імплікативні ознаки: мудрість, творчу силу та безсмертя, а за допомогою наративного прийому автохтонізації – анімалістичні імплікативні ознаки

швидкості й витривалості кенгуру, що становлять цінність у межах австралійської етнокультури.

Підсумовуючи, зазначимо, що конструювання архетипних етноперсонажів АХЕД за допомогою наративного прийому архетипізації реалізує інтенцію автора створити особливу міфопоетику художніх наративів і представити багату австралійську етнокультуру для читача-дитини. Наративне конструювання архетипних етноперсонажів (міфологізованих, антропних й антропоморфно-анімалістичних) може відбуватися вербально та невербально шляхом поєднання наративного прийому архетипізації з наративними прийомами автохтонізації, деталізації, лаконічної характеристики та/або візуальної салієнтності.

**3.3.2. Стереотипні етноперсонажі.** Найбільш поширеним типом персонажних образів в АХЕД є етноперсонажі, для яких характерні сталі зовнішні та внутрішні ознаки, що відбивають певні соціокультурні явища австралійської етнокультури та повторюються у різних наративах. Таких персонажів у роботі називаємо стереотипними етноперсонажами.

Слід зазначити, що традиційно поняття стереотипного персонажа трактують як стійкий збірний образ певних діючих осіб, схожі фізичні та моральні характеристики яких є стандартними і постійно повторюються в різних творах одного жанру, а в мовних засобах зображення цих характеристик простежується авторське аксіологічне ставлення, оскільки їх підбір і втілення в тексті залежать від мети автора (Борисова, 2002, с. 7). Екстраполуючи цю дефініцію на образи етноперсонажів, у нашій роботі ми звужуємо її та тлумачимо поняття **стереотипних етноперсонажів** як повторювані в різних АХЕД персонажні образи, що репрезентовані в наративах національно та етнокультурно маркованими мовними одиницями, які опредметнюють їх певні усталені в австралійській лінгвокультурі зовнішні (обличчя, руки, фігура, жести) та внутрішні (моральні якості, характер персонажа) ознаки. Передконцептуальною іпостассю таких персонажів є ті чи ті австралійські лінгвокультурами.

До стереотипних етноперсонажів АХЕД відносимо персонажні образи, що містять національно-стереотипні характеристики, по-перше, певних прошарків австралійського населення, як-от першопоселенців на австралійському континенті (зокрема, *Dot, the Whites*) та корінних австралійців (*the Blacks*) з короткого оповідання Е. Педлі “*Dot and the Kangaroo*” (Pedley, 1899/2006); по-друге, представників низки культурно-специфічних професій, наприклад золотошукачів, зокрема *a gold-miner Samson* (Westbury, 1897, p. 9–47), фермерів: *Farmer* (Park, 1979/2011), *a farmer Mr Wilson* (Westbury, 1897, p. 73–81), мисливців: *Kangaroo Hunter* (Westbury, 1897, p. 291–311), *Hunters* (Pedley, 1899/2006), моряків: *Bill Branacle the sailor* (Lindsay, 1918/2006); і по-третє, окремих представників австралійської фауни, що уособлюють ті чи ті національні стереотипи та мають характерне аксіологічне забарвлення, як-от *Kangaroo, Koala, Kookabarra, Lizard, Opposum*, і які є чи не в кожному аналізованому АХЕД (Gibbs, 1940/2010; Lindsay, 1918/2006; Park, 1979/2011; Pedley, 1899/2006; Wall, 1939/2004). Із огляду на це розрізняємо два підтипи стереотипних етноперсонажів: *антропний* та *антропоморфно-аніمالістичний підтипи*, що вибудовуються за допомогою **нарративного прийому стереотипізації**, опрідметненого національно та етнокультурно маркованими засобами репрезентацій зовнішності й характеру персонажних образів, що актуалізують стереотипні в австралійській лінгвокультурі уявлення про соціум, певні його явища або представників.

**Антропні стереотипні етноперсонажі** творяться в АХЕД шляхом актуалізації певного стереотипу про представників австралійського суспільства, сформованого в процесі історичного розвитку та багаторазово зафіксованого в низці австралійських художніх текстів в образах людей. Наприклад, антропними стереотипними етноперсонажами є головний та деякі другорядні персонажні образи етнонарративу Е. Педлі “*Dot and the Kangaroo*” (Pedley, 1899/2006), у якому мова йде про подію з життя маленької дівчинки Дот із родини австралійських першопоселенців, а саме про те, як вона загубилася в австралійському буші й добра Кенгуру допомогла знайти їй дорогу додому.



Сім'я дівчинки Дот жила в сільській місцевості та займалася тваринництвом, про що свідчить експозиція наративу: “*Little Dot had lost her way in the bush. She knew it, and was very frightened.*” (Pedley, 1899/2006, p. 7); “*Where she was sitting under the blackbutt tree, she was miles away from her father’s selection, and it would be very difficult for anyone to find her. <...> She remembered how, not very long ago, a neighbour’s little boy had been lost, and how his mother had come to their cottage for help to find him, and that her father had ridden off on the big bay horse to bring men from all the selections around to help in the search.*” (Pedley, 1899/2006, p. 8). У наведених фрагментах наративу в номінативних одиницях *selection*, *cottage*, а також *the big bay horse* актуалізовано стереотипне уявлення про сільськогосподарську діяльність першопоселенців, тоді як у виразах *had lost her way in the bush* «загубилася в буші» та *a neighbour’s little boy had been lost* «сусідських хлопчик загубився» втілюється незнання й невміння орієнтуватися в автентичних австралійських місцевостях немісцевих жителів і страх перед ними (*very frightened*), що в подальшому розгортанні історії неодноразово повторюється та доповнюється деякими іншими ознаками за допомогою репрезентації тих чи тих антропних етноперсонажів.

Зокрема, на актуалізацію стереотипного уявлення про першопоселенців як про тих, хто не розуміє та не цінує австралійську природу й автохтонну культуру, натрапляємо у вербальних засобах творення кумулятивного образу головного персонажа – дівчинки Дот. За допомогою *наративних прийомів деталізації* та *стереотипізації* в інтродукції, розгорнутих нараторських та персонажних описах зовнішності і її думок та мовленнєвих характеристиках у всіх наративних епізодах АХЕД втілюються ті чи ті етнокультурно марковані смисли про першопоселенців Австралії. Зокрема, у інтродукції описано відчуття та думки Дот, коли вона загубилася в буші: “*Dot does not know how long she was sobbing in loneliness and fear, with her head on her knees, and with her little hands covering her eyes so as not to see the cruel wild bush in which she was lost.*” (Pedley, 1899/2006, p. 8), “*Dot felt for a moment as if she ought to apologise for being so unfit for the bush, and for having all the fur on the top of her head. But, somehow, she had an idea that a little girl must be*

*something better than a kangaroo, although the Kangaroo certainly seemed a very superior person; so she said nothing, but again began to eat the berries.*” (Pedley, 1899/2006, p. 10), проявляється острах від зіткнення з бушем та неготовність до нього й одночасно зверхність у ставленні до автохтонного населення, що є стереотипними уявленнями про цей прошарок населення. Ця культурема актуалізується в наративі через атрибутивні вирази, що описують почуття й думки Дот – *sobbing in loneliness and fear* «плачучи від самотності та страху», *felt for a moment as if she ought to apologise for being so unfit for the bush* «відчула на мить ніби вона повинна вибачитись за те, що є настільки непристосованою до бушу», *she had an idea that a little girl must be something better than a kangaroo* «у неї промайнула думка, що маленька дівчинка повинна мати [поїсти] щось краще, ніж кенгуру», *she said nothing* «вона нічого не сказала», та доповнюється негативною конотацією відносно до бушу, у якому дівчинка загубилась, у виразі – *the cruel wild bush* «жорстокий дикий буш». Зверхність, страх, нерозуміння першопоселенцями мешканців бушу, які уособлюють автохтонне населення Австралії, проявляються в наративі й у наступних наративних епізодах, за допомогою стереотипізації головного, а також деяких інших антропних етноперсонажів.

Наприклад, описаний вище стереотип втілюється в образах другорядних персонажів, протиставлених один одному «чорних» і «білих» людей *Blacks, Whites*, які конструюються *наративним прийомом лаконічної характеристики* їх іншими персонажами й *опозиційності*. Зокрема, у словах Кенгуру про людей актуалізоване загальне уявлення про них як про жорстоких, охочих до вбивства істот: “*Humans have become so cruel, that they kill, and kill, not even for food, but for the love of murdering. I often wonder, ’ she [Kangaroo] said...*” (Pedley, 1899/2006, p. 20), що вербалізовано епітетом *cruel*, повтором лексеми *kill* та виразом *the love of murdering* «любов до вбивства». Проте, Кенгуру також окремо характеризує автохтонне населення та першопоселенців і протиставляє їх, як-от у такому текстовому фрагменті: “*The Black Humans kill and devour us; but they, even, are not so terrible as the Whites, who delight in taking our lives, and torturing us just as an amusement. Every creature in the bush weeps that they should have come to take the*

*beautiful bush away from us.*” (Pedley, 1899/2006, p. 20). У наведеному прикладі за допомогою порівняння *not so terrible as the Whites* «не такі жахливі як Білі» та антитези «Чорні як вбивці заради виживання :: Білі як вбивці заради розваги» (*the Black Humans kill and devour us :: the Whites, who delight in taking our lives, and torturing us just as an amusement*) реалізується **нарративний прийом опозиційності**, що полягає у вибудовуванні системи образів персонажів АХЕД через протиставлення їх за домінантними ознаками, й опрідметнюється в семантиці лінгвостилістичних засобів репрезентацій персонажів за допомогою антитез. Окрім того, у наведеному фрагменті наративу зазначено етнокультурно марковане уявлення про першопоселенців як про загарбників і руйнівників бушу, що вербалізовано у виразі “*they should have come to take the beautiful bush away from us*” – «вони мабуть прийшли, щоб забрати в нас наш прекрасний буш», де *beautiful bush* є словесним образом-символом, який уособлює австралійську автентичність і винятковість.

Опозиційність і стереотипність етноперсонажів наративу Е. Педлі актуалізується й у подальшому розгортанні історії, наприклад у фрагменті, який описує суд над Дот за злочини представників її раси: “*We are here to place you on trial for the wrongs we Bush creatures have suffered from the cruelties of White Humans.*” (Pedley, 1899/2006, p. 64), що представлено номінативними одиницями із семантикою жорстокості «білих людей», або ж у фрагменті наративу, де описано ритуал корроборі «чорних людей», споглядачами якого випадково стають Дот і Кенгуру: “*Dot’s little heart beat fast as the sound of the Blacks’ corroboree became clearer and clearer, and they neared the scene of the dance. Soon she could hear the stamping of feet, the beating of weapons together, and the wild chanting; <...> The Kangaroo showed no signs of fear at the increasing noise of the Blacks...*” (Pedley, 1899/2006, p. 40). У наведеному уривку зазначено, що Кенгуру не відчуває страху перед корінним населенням, проте Дот як представниця «білих» їх боїться, що вербалізовано у виразах *Dot’s little heart beat fast* та *Kangaroo showed no signs of fear*. Для дівчинки автохтонні австралійці видаються жахливими, злими й негарними та викликають страх: “*Dot nearly screamed with fright at the sight. She had*

*thought she would see a few Black folk, not a crowd of such terrible people as she beheld. They did not look like human beings at all, but like dreadful demons, they were so wicked and ugly in appearance.*” (Pedley, 1899/2006, p. 41); “*It was a terrifying sight to Dot. ‘Oh, Kangaroo!’ she whispered, ‘they are dreadful, horrid creatures.’*” (Pedley, 1899/2006, p. 41). Таке стереотипне з погляду іммігрантів уявлення про аборигенів репрезентовано порівнянням *like dreadful demons* «ніби жахливі демони» та численними епітетами із негативною семантикою *terrible* «жахливі», *wicked* «злі, нечестиві», *ugly* «потворні», *dreadful* «жахливі, лячні», *horrid* «відразливі, страшні». А страх перед ними актуалізовано номінативними одиницями *fright* «переляк, страх» та *terrifying* «страшний, такий, що викликає страх».

Слід проте зазначити, що в цьому художньому етнонаративі деякі стереотипні уявлення поступово розвінчуються за допомогою конструювання етноперсонажу дівчинки Дот. Із моменту, коли Дот з’їла чарівні ягоди, які дала їй Кенгуру, та які зробили її спроможною розуміти мову тварин, героїня поступово починає усвідомлювати неправильність своїх суджень: “*After she had eaten a few berries a very strange thing happened. While Dot had been alone in the bush it had all seemed so dreadfully still. There had been no sound but the gentle stir of a light, fitful breeze in the far-away tree-tops. All around had been so quiet, that her loneliness had seemed twenty times more lonely. Now, however, under the influence of these small, sweet berries, Dot was surprised to hear voices everywhere.*” (Pedley, 1899/2006, p. 9). Будучи звичайною представницею свого соціального класу, вона сприймала корінних австралійців та буш (образ-символ австралійської автохтонної культури) як щось жорстоке (*cruel*), дике (*wild*), страшне (*dreadfully still*), мовчазне (*quiet*) і відповідно незрозуміле. У буші на початку наративу вона була самотньою (*alone, loneliness had seemed twenty times more lonely*) і розгубленою, проте здатність чути й розуміти голоси тих, хто там живе (*Dot was surprised to hear voices everywhere*) у результаті дії чарівних ягід провокує різючі зміни в її ставленні до бушу, його мешканців та корінних австралійців.

Наприклад, Дот дізнається, що саме «чорні» люди віднайшли доріжку, по якій вона рухалась: “*They brought over some black Humans – ‘Trackers’ is what they are*

*called <...> Well, these black trackers went in front of each party just like dogs, with their heads to the ground, and they turned over every leaf and twig, and said if a Human, a horse or a kangaroo had broken it or been that way. They found your track fast enough, but one evening it came to an end quite suddenly...*" (Pedley, 1899/2006, p. 76), хоча слід і обірвався. Цю здатність корінних жителів добре орієнтуватися в буші вербалізовано в наведеному фрагменті за допомогою їхнього прізвиська *Trackers* «Слідосліди», порівняння з собаками *just like dogs, with their heads to the ground* та опису того, як вони по листю й гілках могли сказати, хто саме: людина, кінь чи кенгуру проходив там. Також у наративних епізодах натрапляємо на фрагменти, що крізь призму сприйняття Дот описують вже не лячність і небезпечність, а красу бушу: "*But, by the stream, Dot thought they must be in fairyland; it was so beautiful. In the dark hollows of the rocks were wonderful ferns; such delicate ones that the little girl was afraid to touch them. They were so tender and green <...> it seemed as if she was being shown the secret store-house of Nature, where she kept all the most lovely plants, out of sight of the world.*" (Pedley, 1899/2006, p. 22). Через репрезентацію художнього простору за допомогою епітетів з семантикою надзвичайної краси (*fairyland, beautiful, wonderful, the most lovely*) та делікатності (*delicate, tender*), а також персоніфікації природи (*Nature, she kept*) втілюється набуте позитивне враження від бушу, красу якого етноперсонаж Дот зрештою починає бачити та цінувати. У такий спосіб, за допомогою наративного прийому стереотипізації, що опредметнений у вербальних засобах творення етноперсонажів, відбувається втілення і руйнування деяких застарілих стереотипів про певні прошарки суспільства, що існують в австралійській лінгвокультурній спільноті.

В АХЕД наративний прийом стереотипізації застосовується й для експлікації стереотипних уявлень про ті чи ті поширені в Австралії професії. Наприклад, стереотипний етноперсонаж моряка із огляду на географічне розташування Австралії, яку з усіх боків омивають два океани і єдиним шляхом сполучення якої з іншими континентами довгий час було лише мореплавство, міститься в наративі Н. Ліндсі "*The Magic Pudding*" в образі Білла Барнакла. Зокрема, в описах зовнішності й голосу етноперсонажа трапляються типові для цієї професії

характеристики: “*Bill was a small man with a large hat, a beard half as large as his hat, and feet half as large as his beard*” (Lindsay, 1918/2006, p. 4); “*And without more ado, Bill, who had one of those beef-and-thunder voices, roared out...*” (Lindsay, 1918/2006, p. 8). У наведених фрагментах наративу через епітети з семантикою розмірів (*small, large*), ланцюжкові повторення номінативних одиниць *hat* і *beard* та порівняння зросту з величезним розміром капелюха, довжини бороди з капелюхом і величини ступнів з бородою, актуалізовано стереотипну зовнішність моряка. А за допомогою оказіонального епітету *beef-and-thunder*, складники якого несуть семантику гучності (*thunder* «грім») і буркотливості (*beef* «бурчати, нарікати, скаржитися»), та дієслова *roared* «проревів» описано сильний голос, притаманний не лише цьому конкретному персонажу, а багатьом морякам, які повинні завжди голосно й впевнено виголошувати команди. Цю стереотипну характеристику персонажа також вербалізовано в його прізвищі *Barnacle*, що означає «морські ракоподібні», «докучлива людина», «закрутка» і «кляп».

Також стереотипність персонажа може актуалізуватися в його мовленні, як наприклад у таких фрагментах наративу Н. Ліндсі: ““*What d’yer mean, playin’ such bungfoodlin’ tricks on a man at breakfast?*” roared Bill.” (Lindsay, 1918/2006, p. 14); “*said Bill. ‘That was only a mere ruse de guerre, as they say in the noosepapers.’*” (Lindsay, 1918/2006, p. 57). Через численні оказіональні графони (*d’yer, playin’*), оказіоналізми (*bungfoodlin’* «що не дає їсти», *noosepapers* замість *newspapers* «газети») та запозичення (*ruse de guerre* – фр. «військова хитрість») у мовленні етноперсонажа реалізується тогочасне уявлення про представників його професії як таких, що мають специфічну вимову, користуються жаргоном та подекуди іноземними словами. У такий спосіб, наративний прийом стереотипізації антропних етноперсонажів реалізується за допомогою різнорівневих лінгвостилістичних засобів репрезентації їхніх зовнішніх і внутрішніх ознак.

У переважній більшості АХЕД персонажі, у яких виражаються ті чи ті культурами, є антропоморфними тваринами, які в нашій роботі кваліфікуємо як **антропоморфно-аніمالістичних стереотипних етноперсонажів**. Етноперсонажі цього підтипу творяться за допомогою актуалізації домінантних

національних характеристик австралійців у мовних засобах репрезентації персонажних образів певних австралійських тварин, які із огляду на частоту й типовість їх актуалізації в АНТ і різних ХТД набули стереотипного характеру. Загалом, в австралійській літературі для дітей закріпились такі стереотипні анімалістичні етноперсонажі, оспівані ще в АНТ (див. наприклад Parker, 1896; Reed, 1965, 1975): мудрий і могутній **кенгуру** (*kangaroo*); сильна й цілеспрямована, проте подекуди лінива **коала** (*koala*); загадковий і вічно самотній **платипус** (*platypus*); самотній **вомбат** (*wombat*), який славиться неповороткістю й любов'ю до темних вологих місць; колючий і відлюдний **дикобраз** (*porcupine*); небезпечний підступний **змій** (*snake*); смілива незпинна **ящірка** (*lizard*); здатна виживати в будь-яких умовах **жаба** (*frog*); король птахів **орел** (*eagle-hawk*); великий птах-мрійник, що не літає, **ему** (*emu*); самовдоволений і пихатий **какаду** (*cockatoo*); всевидюча **сова** (*owl*); елегантний танцівник – австралійський **журавель** (*brrolga*) та інші. У ХТД наведені характеристики тварин багаторазово актуалізуються в засобах творення анімалістичних стереотипних етноперсонажів і, подекуди, доповнюються новими, національно-стереотипними ознаками, що також закріплюються в різних художніх текстах.

Наприклад, образ коали в австралійській літературі для дітей використовується для створення персонажів, яким властиві такі національні риси австралійців, як цілеспрямованість, допитливість, зневага до влади, безтурботність, любов до неробства і розваг (Wierzbicka, 1992, p. 375–392). На персонажнів-коал, у яких вербалізовані ці ознаки, натрапляємо в АХЕД різних періодів, зокрема, коали є головними персонажами в наративах Н. Ліндсі “*The Magic Pudding*” (Lindsay, 1918/2006), Д. Волл “*The Complete Adventures of Blinky Bill*” (Wall, 1939/2004), М. Фокс “*Koala Lou*” (Fox, 1988), та другорядними в “*Dot and the Kangaroo*” Е. Педлі (Pedley, 1899/2006), “*The complete adventures of Snugglepote and Cuddlepote*” М. Гіббс (Gibbs, 1940/2010), “*Mokee*” (Rees, 1975) та інших, із огляду на що цей етноперсонаж стає стереотипним.

Наприклад, кумулятивний образ головного персонажа-коали наративів Д. Волл “*The Complete Adventures of Blinky Bill*” (Wall, 1939/2004) конструється за

допомогою *нарративного прийому стереотипізації й деталізації*, що опріднюються в описах зовнішності й поведінки персонажа через повторювані номінативні одиниці з характерною семантикою. Наприклад, допитливість персонажа неодноразово вербалізується в наративі, як-от у таких його фрагментах: “*Blinky was the first to discover other tenants in the tree.*” (Wall, 1939/2004, p. 20), “*Blinky and Snubby needed no second bidding, and were up the branches playing and climbing in the most dangerous corners in no time.*” (Wall, 1939/2004, p. 21), “... he also had heard Mrs Grunty telling his mother about the store on the road where the motor cars went past, and he *had a great longing to see these things.*” (Wall, 1939/2004, p. 27). Його бажання пізнавати нове як одна з стереотипних рис актуалізується у виразі *had a great longing to see* «мав велике бажання побачити», а готовність це робити – у номінативних одиницях зі значенням першості (*the first to discover* «перший, хто знайшов», *needed no second bidding* «не потребував повторних торгів») і швидкості (*in no time* «умить»).

Багаторазово в наративні натрапляємо і на мовні засоби репрезентації неслухняності та непокори вказівкам дорослих етноперсонажа-коали Блінкі Білла, як-от: “*‘Let’s have a shot at mother,’ whispered Blinky, his beady eyes twinkling with mischief.*” (Wall, 1939/2004, p. 25), “*Always up to some mischief, he kept the older bears in a constant state of watchfulness.*” (Wall, 1939/2004, p. 26), “*‘I’m going!’ said naughty Blinky in a bold voice*” (Wall, 1939/2004, p. 27), “...*naughty Blinky did something extra bad and mischievous; then all the trouble started again.*” (Wall, 1939/2004, p. 38). У наведених фрагментах наративу номінативні одиниці *mischief* «пустощі», *mischievous* «пустотливий», *naughty* «неслухняний, нечемний», що повторюються, та вирази *have a shot at mother, kept the older bears in a constant state of watchfulness* реалізують стереотипне уявлення про зневагу до влади й любов до розваг, що слідом за А. Вежбицькою (Wierzbicka, 1992, p. 375–392), властиво австралійцям, і втілюється в анімалістичному стереотипному етноперсонажі.

Також образ коали наділяється в художньому наративі традиційною жагою до пригод, що вербалізується за допомогою номінативних одиниць із семантикою азартності, ризиковості й сміливості. Наприклад, у таких фрагментах наративу: “*He*



was *very venturesome* and scrambled up to the highest twig on the tree, or out to the farthest branch” (Wall, 1939/2004, p. 26), “‘Stuck in a tree all the time!’ he grunted. ***I’m for adventure, snakes or no snakes. I’m not afraid.***” (Wall, 1939/2004, p. 27), “he ***wanted to travel before the sun rose too high in the sky.***” (Wall, 1939/2004, p. 28), “Here was ***adventure indeed, and just the smallest quake of fear ran through him.***” (Wall, 1939/2004, p. 28), через вирази *not afraid, just the smallest quake of fear* актуалізовано безстрашність етноперсонажа, а за допомогою виразів *very venturesome, to be for adventure, wanted to travel, adventure indeed* – бажання подорожувати й мати пригодницьке життя. Повторення номінативних одиниць, що вербалізують ключові усталені ознаки етноперсонажа протягом усього розгортання наративу, є засобом реалізації наративного прийому стереотипізації.

Зазначимо, що в образах анімалістичних стереотипних етноперсонажів репрезентовані й характерні ознаки австралійських тварин, якими їх здавна наділяли представники автохтонного населення та що закріпилися в АНТ і художніх текстах. Наприклад, аналізований нами образ коали, або так званого *native bear*, оспівують в АНТ як дуже сильне створіння: “‘***Look at my strong arms,***’ cried Native Bear. “***Take your paddle strokes from me.***” *The gap grew wider as his powerful arms made paddle fly through the water, and ever since his arms been strong and muscular.*” (Reed, 1975, p. 101). Ця характеристика образу актуалізується і в АХЕД, зокрема в наративі Д. Волл: “*The days and nights came and went, and Blinky grew into a strong bear.*” (Wall, 1939/2004, p. 26). Окрім сили, у художніх текстах також вербалізується й інша анімалістична ознака образу коали – любов до їжі, що також характерно для Блінкі Білла: “*Blinky rushed ahead as they neared the top and stuffed his mouth as full as full.*” (Wall, 1939/2004, p. 17), а також інших персонажів коал, наприклад персонажа наративу Н. Ліндсі “*The Magic Pudding*” Буніпа Блугама, який описаний як добрий, але дещо гладкий сумчастий ведмідь коала: “***a fine, round, splendid fellow Buniyip Bluegum***”, “*Buniyip Bluegum was a tidy bear*” (Lindsay, 1918/2006, p. 1), і любов до ласування евкаліптовими деревами якого прямо втілена в його прізвищі *Bluegum* «евкаліпт» та опосередковано – у сюжеті історії про нескінченне джерело їжі – Магічного Пудингу, яким всі хотіли

володіти. У такий спосіб, образ анімалістичного стереотипного етноперсонажа конструюється також за допомогою *наративного прийому автохтонізації* через втіленням в засобах репрезентації характерних ознак його етнокультурно-специфічного праобразу. Ці ознаки відбивають основні уявлення про певну австралійську тварину та її риси в межах австралійської лінгвокультури, зафіксовані в АНТ, і втілені, зокрема, в художній літературі для дітей.

*Локальні анімалістичні стереотипні етноперсонажі* ж конструюються в АХЕД за допомогою наративних прийомів стереотипізації, автохтонізації та лаконічної характеристики. Наприклад, у наративі М. Гіббс “*Snugglepote and Cuddlepote*” персонажі коали трапляються лише в одному наративному епізоді: “*The spotted cat fled, and down the tree slid two large Native Bears. They were fighting, and as they hit each other they screamed with rage.*” (Gibbs, 1940/2010, p. 19). В епізоді про бійки двох коал, що відбувалися систематично кожного вечора й припинилися після того, як головні персонажі наративу влаштували для них розважальне шоу (“*‘Why not dress up and amuse them?’ said Cuddlepote. ‘People can’t be cross when they are laughing’*”, “*Mr and Mrs Bear we so amused that they laughed all night.*” (Gibbs, 1940/2010, p. 20)), у засобах репрезентації етноперсонажів актуалізовано лише анімалістичну ознаку сили коали й стереотипні риси непослуху та доброзичливого гумору, що вербалізовано відповідно через номінативні одиниці *fighting* та *screamed with rage*, і лексем зі значенням розваг (*amuse, amused*) та сміху (*lauging, laughed*). Зазначимо, що стереотипність локальних анімалістичних етноперсонажів АХЕД також часто унаочнена їх іменами. Поширеним є вид антономазії етноперсонажів, коли у якості імен вживають загальні назви тварин: *Mr and Mrs Bear* (Gibbs, 1940/2010, p. 20), *the Koala* (Pedley, 1899/2006, p. 28), *the old gentleman Koala* (Rees, 1975, p. 83). Це також застосовується й для творення локальних антропних персонажів в АХЕД, імена яких є лексемами на позначення їх прошарку населення (наприклад *Blacks*) або професії (*Farmer*).

Отже, конструювання антропних й антропоморфно-анімалістичних стереотипних етноперсонажів може опредметнюватися в АХЕД у різних формах їх творення (описах зовнішності, думок, мовленні, нараторських коментарях) за

допомогою фонографічних, лексичних і синтаксичних лінгвостилістичних засобів, у яких втілюються ті чи ті усталені національно-специфічні характеристики австралійців, представників певних прошарків австралійського суспільства, а також етнокультурно-специфічних професій. Вибудовування образів цих персонажів в АХЕД передбачає застосування комплексу наративних прийомів: стереотипізації та деталізації (для кумулятивних образів), або лаконічної характеристики (для локальних образів), а також подекуди опозиційності, що у певний спосіб актуалізують у наративах ті чи ті австралійські культурами та, подекуди, спростовують їх і сприяють реалізації авторської інтенції ознайомити читача АХЕД із особливостями австралійських історії, культури та суспільства.

**3.3.3. Кенотипні етноперсонажі.** Переосмисливши дефініцію кенотипних образів Л. Белехової (2002, с. 360, 365), у нашій роботі *кенотипні етноперсонажі* є персонажними образами, у яких джерело імплікативних смислів (архетипні або стереотипні уявлення про той чи той об'єкт австралійської дійсності) по-новому втілюється в засобах репрезентації зовнішності, характеру, думок і дій персонажа, що є зорієнтованим на інтерес і зацікавленість читача й викликає раптове осяяння в розумінні ним речей і формування нового знання.

Творення кенотипних образів може відбуватися, слідом за Л. Белеховою (2002, с. 361–362), у результаті, по-перше, руйнування архетипної образ-схеми через парадоксальне осмислення концептів, що увиразнюється в оксимороні; по-друге, набуття нового значення однією з номінативних одиниць, що його репрезентує; і по-третє, взаємодії образів у всьому образному просторі тексту, що у своїй сукупності уможлиблюють розуміння смислу кенотипного образу, актуалізованого в назві твору. В АХЕД кенотипні етноперсонажів вибудовуються через такі ж механізми. Ключовим прийомом їх наративного конструювання постає *наративний прийом автохтонізації*, що реалізується в етнокультурно маркованих засобах репрезентації персонажного образу на позначення архетипних або стереотипних імплікативних ознак його етнокультурно-специфічного праобразу (різних видів австралійської фауни, або об'єктів дійсності), які

набувають додаткових, або зовсім нових і, подекуди, контрверсійних смислів в АХЕД за допомогою *лінгвостилістичного прийому висунення* (термін Л. Белєхової (2002, с. 354)), що викликає ефект очуднення.

В АХЕД нами виявлено кенотипні етноперсонажі двох підтипів: *антропоморфно-флористичні*, праобразами яких постає австралійська флора, як-от евкаліптові плоди *Gumnuts* й квіти *Gum-Blossoms* у наративах збірки “*The complete adventures of Snugglepote and Cuddlepote*” М. Гіббс (Gibbs, 1940/2010), та рослиноподібні персонажі *Eric* або *Stick Figures* з наративів збірки Ш. Тена (Tan, 2008), й *антропоморфно-предметні*, що створені за подобою певних неживих об’єктів дійсності, як наприклад відомий персонаж *The Magic Pudding* Н. Ліндсі (Lindsay, 1918/2006), або *Toys* зі збірки Ш. Тена (Tan, 2008).

Продемонструємо особливості наративного конструювання антропоморфно-флористичних кенотипних етноперсонажів АХЕД, що творяться в результаті руйнування образ-схеми концептів етноархетипу Дрімінгу, на прикладі персонажних образів *Stick Figures* із наративу Ш. Тена “*Stick Figures*” (Tan, 2008, р. 65–69), у якому йдеться про містичних створінь, що населяють австралійське передмістя, їхню поведінку, особливості та ставлення до них оточуючих.

У цьому АХЕД у номінативних одиницях найменування та репрезентації етноперсонажів *Stick Figures* виявляємо імплікативні ознаки архетипного образу духовного прашура, який актуалізує концепт НЕСКІНЧЕННІСТЬ етноархетипу Дрімінгу, що у певний спосіб переосмислюються й надають персонажам нового значення. Зокрема, в англійській мові вираз *Stick figures* може означати схематично намальовану фігурку: “*a simple picture of a person in which the head is drawn as a circle and the body, arms, and legs are drawn as lines*” (Cambridge, 2022), або ж постать, зроблену з палиць чи гілок дерев. У наративі ж він позначає міфічних істот, схожих на коріння, які проживають в австралійських приміських територіях, що раніше були бушем: “*They are not a problem, just another part of the suburban landscape, their brittle legs moving as slowly as clouds. They have always been here, since before anyone remembers, since before the bush was cleared and all the houses were built.*” (Tan, 2008, р. 65); “*And sure enough there they are again, standing by*

*fences and driveways, in alleyways and parks, silent sentinels.*” (Tan, 2008, p. 68). У наведених фрагментах цих етноперсонажів охарактеризовано як безсмертних (*They have always been here; there they are again*) та всюдисутніх, що актуалізовано у відокремленому перерахуванні місць, де можна натрапити на них, полісиндетоні (*standing by fences and driveways, in alleyways and parks*), а також словосполученні *silent sentinels* «мовчазні вартові», у якому втілено такі імплікативні ознаки, характерні для архетипного образу духовного пращура, як «споглядачі за людьми» та «ті, хто їх охороняє». Також у наративі втілюється уявлення про їх давнє походження, що виражено в уточненнях: *since before anyone remembers* «з тих часів, які ніхто не пам’ятає» і *since before the bush was cleared* «до розчищення бушу», які активують знання про міфічні часи Дрімтайму, коли скрізь панувала природа, а також про містичних мешканців бушу. Мовні одиниці репрезентації персонажів *Stick figures* є етнокультурно забарвленими, оскільки містять імплікативні ознаки архетипного образу духовного пращура (безсмертя й всюдисутність) та актуалізують уявлення про вірування й закони автохтонного населення, проте їм вже не властиві влада чи здатність творити нове. Натомість, етноперсонажі постають просто невід’ємною «частиною пейзажу» (*not a problem, part of the suburban landscape*), крихкими та повільними істотами, що втілено за допомогою епітету *brittle* «крихкий, ламкий», порівняння *as slowly as clouds* «повільно як хмари» та їх номінації *stick figures* – фігури з палиць. Така репрезентація архетипних образів у персонажних є парадоксальною, завжди могутні образи духовних пращурів у художньому наративі стають слабкими, повільними та пасивними.

Парадоксальні імплікативні смисли втілюються й у їх зовнішності, що представлена в наративі мультимодально (див. рис. 3.3.3.1): за допомогою наративного прийому автохтонізації, опредметненого в етнокультурно маркованих вербальних засобах експлікації їх зовнішніх фітонімних ознак, та наративного прийому візуальної салієнтності, що реалізується через візуальні зображення ключових характеристик персонажів, які не представлені вербально.



Рис. 3.3.3.1. Антропоморфно-флористичний кенотипний етноперсонаж у наративі “*Stick Figures*” Ш. Тена (Tan, 2008, р. 65)

Етноперсонажів *Stick Figures* зображено як незвичних антропоморфних рослин: їх тіло нагадує тонке коріння, що росте під землею, а голова – невеликий шматок землі, з якої росте трава, що є реалізацією лінгвостилістичного прийому висунення, який викликає ефект очуднення, змушує замислитись над сенсом такої подоби персонажів. Вважаємо, що така зовнішність їх є метафорою культури автохтонного населення Австралії – майже забутого, майже зниклого культурного коріння, проте яке є невід’ємною частиною сьогодення країни. Метафоричність етноперсонажів підтверджується й нараторськими коментарями, що описують їх зовнішність і ставлення представників сучасного суспільства до цих істот. Зокрема, у наративі оповідається про те, що дорослі просто ігнорують їх, а діти знущаються: **“Adults pay them little attention. Young children sometimes dress them in old clothes and hats as if they were dolls or scarecrows, and are always scolded by parents, whose reasons are unclear. ‘Just don’t,’ they say sternly.”** (Tan, 2008, р. 65). У наведеному фрагменті наративу описано як діти наряджають їх у старий одяг (*dress them in old clothes and hats*) наче старих ляльок чи опудал (*as if they were dolls or scarecrows*). Дорослі ж просто ігнорують їх (*Adults pay little attention* «приділяють мало уваги»), хоча й сварять дітей за знущання над ними (*to scold* «лаяти», *to say sternly* «казати суворо»), проте не говорять, чому їх не можна чіпати (*whose reasons are unclear* «чиї аргументи були неясними»). Саме нерозуміння дітьми цінності цих фігур і їх

сутності й є причиною того, що вони постають об'єктами розваг та побоїв старших дітей: “*Some older boys take great delight in beating them with baseball bats, golf clubs, or whatever is at hand, including the victim’s own snapped-off limbs. With careful aim a good strike will send the head – a faceless clod of earth – flying high into the air. The body remains passively upright until smashed to splinters between heels and asphalt.*” (Tan, 2008, p. 66). У наведеному фрагменті наративу описано як їх б'ють (*beat, a good strike*) і рвуть на шматки (*smashed to splinters*). Самих же персонажів репрезентовано за допомогою наративного прийому автохтонізації через вербальні засоби, у яких містяться архетипні імплікативні смисли разом зі певною семантикою, що їм суперечить. Наприклад, словесний образ-символ *clod of earth* «грудка землі», що міститься в наведеному вище описі персонажів: *the head – a faceless clod of earth*, та іншому фрагменті наративу, де йдеться про те, як вони з'являються в передмісті, постаючи вночі із землі: “*The only response is the sound of dead branches falling from old trees on windless evenings, and random holes appearing in front lawns, dark sockets where clods of earth have been removed during the night.*” (Tan, 2008, p. 68), несе символічну семантику. Голови цих істот створені із землі, а земля є важливим аспектом дійсності для автохтонного населення, вона є джерелом усього живого, місцем із якого з'явилися духовні пращури й куди повернулися після створення світу. Проте архетипний словесний образ-символ увиразнюється в оксимороні *the head – a faceless clod of earth* «голова безлика», та виразах *body remains passively upright* «тіло залишається пасивно стояти вертикально», *until smashed to splinters* «допоки не розіб'ється вщент», *dead branches* «засохлі (мертві) гілки», у яких втілюються парадоксальні для архетипного образу, який у них первинно розгортається, смисли. Через ці мовні засоби в читача формується нове уявлення про персонажних образів, які уособлюються автохтонну культуру Австралії: вони вже сприймаються як невідомі, непотрібні та тлінні створіння.

Також нерозуміння людьми цих постатей експліковано в низці риторичних запитань, які ставить наратор нараторові: “*What are they? Why are they here? What do they want?*” (Tan, 2008, p. 67), “*Are they here for a reason? It’s impossible to know...*” (Tan, 2008, p. 69). Ці питання залишаються без відповіді, наратор лише

робить припущення наприкінці наративу, що можливо ці істоти так само шукають відповіді й сенс існування людей на їхній рідній землі: “...*but if you stop and stare at them for a long time, you can imagine that they too might be searching for answers, for some kind of meaning. It's as if they take all our questions and offer them straight back: Who are you? Why are you here? What do you want?*” (Tan, 2008, p. 69). За допомогою повтору питань наратора, адресованих вже не етноперсонажам *Stick Figures*, а мешканцям передмістя (*they* замінено на *you*) і нараторові, актуалізується заклик до роздумів над питанням сенсу існування не лише цих істот, а й людей на землі взагалі, що провокує формування нового знання в читача.

У такий спосіб, образи антропоморфно-флористичних кенотипних етноперсонажів *Stick Figures* в АХЕД конструюються через парадоксальне осмислення певних архетипних уявлень, опредметнене в оксимороні та вербальних і невербальних засобах, у яких актуалізуються архетипні імплікативні ознаки духовного пращура разом із ознаками, що їм суперечать. В образах етноперсонажів архетипна ознака влади заміщена на пасивність, сили – на слабкість, безсмертя – на тлінність, тобто відбувається руйнування архетипної образ-схеми етноархетипу Дрімінгу. Це уможлиблює здійснення, як зазначає Л. Белєхова, «концептуального прориву» в поняттєвій системі людини – читача наративу (Белєхова, 2002, с. 360), і провокує формування нового знання про сучасну австралійську лінгвокультурну спільноту, яка не розуміє та відмовляється від свого коріння – автохтонної культури, віри та цінностей корінних австралійців, що метафорично представлено в наративі через кенотипних етноперсонажів.

Іншим прикладом антропоморфно-флористичних кенотипних етноперсонажів є *Gumnuts* із наративів М. Гіббс “*The Complete Adventures of Snugglepote and Cuddlepote*” (Gibbs, 1940/2010), які творяться за допомогою набуття нового значення номінативними одиницями, що репрезентують персонажні образи. У наративі йдеться про подорож головних героїв Снаглпота й Кадлпая у пошуках Людини, про яку вони дізнаються на початку історії й хочуть побачити її на власні очі. Події розгортаються в буші, який населяють безліч австралійських тварин, а також особливий народ, що зветься *Gumnuts*, до якого й належать головні персонажі.



Номінативні одиниці, що репрезентують персонажів *Gumnuts*, *Gum-Blossoms*, *Nuts*, або *Blossoms*, охоплюють як прямі, так і імплікативні смисли. У наративі лексема *gum*, перше значення якої – клейка речовина, що виділяється зі стебел деяких дерев і рослин “*a sticky substance that comes from the stems of some trees and plants*” (Cambridge, 2023), у редукованому вигляді, метонімічно заміщує лексему *gum tree*, що вживається в австралійській лінгвокультурі як розмовна назва евкалипту – вічнозеленої, витривалої в посушливих кліматичних умовах рослини, що має безліч різновидів, більшість яких походить саме з Австралії. Від лексеми *gum* і творяться похідні слова *Gumnuts* та *Gum-Blossoms* на позначення антропоморфно-флористичних кенотипних етноперсонажів евкалиптових плодів та квітів, у яких вона набуває нових сенсів. Первинно, ця лексема активує уявлення читача про плоди й квіти евкалипту – праобрази цих персонажів, що також оприявлюються у їх мультимодальних репрезентаціях (див. рис. 3.3.3.2).



Рис. 3.3.3.2. Антропоморфно-флористичні кенотипні етноперсонажі *Gumnuts* і *Gum-Blossoms* наративів М. Гіббс (Gibbs, 1940/2010, р. 7)

У візуальних зображеннях *Gumnuts* та *Gum-Blossoms* актуалізовані рослинні характеристики плодів і квітів евкалипту. Зокрема, вони мають невеликий розмір – менший за листя дерев евкалипту, на яких вони живуть. Капелюшки *Gumnuts*, які є представниками чоловічої статі, мають конусоподібну форму плодів цього дерева

із клапанами на кінці. А капелюшки і спіднички персонажів жіночої статі *Gum-Blossoms* нагадують численні пухнасті тичинки квітів евкаліпту, приєднаних до ковпачка, що можуть бути білими, кремовими, жовтими, рожевими або червоними. Окрім того, в інтродукції головних персонажів наративу *Snugglepote* та *Cuddlepie*, де йдеться про їх знайомство, а саме те, як коли Снагглпот був маленьким, його вітром занесло до місця, де мешкала сім'я Каддлпая: “*When Cuddlepie was very small – that is, when he had only been out of the bud a few hours – a great wind arose and, lifting him out of his mother’s arms, carried him far across the tops of many trees...*” (Gibbs, 1940/2010, p. 5), теж актуалізовані рослинні характеристики персонажів, що є реалізацією наративного прийому автохтонізації. Зокрема, у виразі *out of the bud* зазначено спосіб появи їх на світ – із бруньки, а в номінативній одиниці *very small* вербалізовано їх невеликий розмір, що доповнюється згадкою про те, як вітер «підняв та забрав його з рук матері й поніс високо над деревами». В образах кенотипних етноперсонажів втілюються незвичні для антропоморфних персонажів зовнішні характеристики австралійської рослини евкаліпту, що є лінгвостилістичним засобом висунення. Це створює ефект очуднення та провокує фокусування уваги на більш глибоких, прихованих сенсах, закладених у персонажних образах, та причинах того, чому саме евкаліпт постає їх праобразом.

В австралійській лінгвокультурі евкаліпт (*gum tree*) характеризується етнокультурно маркованою символікою. Загалом, він вважається символом сили, стійкості й адаптивності. Специфічними ж для Австралії сенсами його є зцілення та відновлення, що корінням сягає поширеного застосування лікувальних властивостей листя й олії дерев ще автохтонними австралійцями, а також високу здатність цих дерев переживати посухи, а їх насіння – витримувати пожежі (Williams, 2023). У художньому наративі маленькі й на перший погляд вразливі етноперсонажі *Gumnuts* та *Blossoms*, створені за подобою плодів і квітів евкаліпту, проявляють дуже вражаючі навички до виживання й адаптивності: вони переживають викрадення совою (“*I’m so hungry’ muttered the greedy Owl. Then he pounced upon Snugglepote and flew with him out into the sky*” (Gibbs, 1940/2010, p. 12)), сутичку зі змією *Mrs Snake* та її поплічниками *Banksia men*, зустріч із людиною, яка

виявляється зовсім не страшною, а навпаки доброю (“*The monster Human opened the trap with his strong hands and gently lifted out the little Possum. Then he bound up the poor broken leg...*” (Gibbs, 1940/2010, p. 48)) та багато інших небезпечних ситуацій. Численні пригоди відкривають для персонажів, а також читачів наративу нові знання про себе, про багатство й різноманіття світу бушу, що є символом автохтонної етнокультури австралійців, а також про світ людей, що уособлюючи неавтохтонну культуру в наративі, має як погані, так і гарні риси.

Вважаємо, що вибір праобразом етноперсонажів саме евкаліпту є не випадковим, а натомість етнокультурно обумовленим. Він є важливим національним символом стійкості, адаптивності й здатності до відновлення та зцілення австралійської етнокультури. І в номінативних одиницях, що містять лексему *gum*, втілюються саме ці нові її значення. У такий спосіб, антропоморфно-флористичні кенотипні етноперсонажі *Gumnuts* та *Gum-Blossoms* постають уособленням молодого австралійської нації в пошуках своєї ідентичності, яка потребує відновлення автентичної, майже знищеної на початку становлення державності, культури, адаптивності та підлаштування під нові сучасні умови існування нації та сили для реалізації цього.

Кенотипні етноперсонажі АХЕД, що представлені в їх назвах, творяться також у результаті взаємодії персонажних образів у всьому наративі, як наприклад **антропоморфно-предметний кенотипний етноперсонаж** відомого наративу “*The Magic Pudding*” Н. Ліндсі (Lindsay, 1918/2006) – чарівний пудинг Альберт. Художній наратив був написаний автором після Першої світової війни як етнокультурно обумовлене художнє переосмислення мотиву їжі, що ніколи не закінчується, або «рогу достатку» (Kelen, 2007, p.65), у якому ця їжа постає не просто об’єктом, а повноцінним персонажем історії. У наративі образ Чарівного Пудингу, що слугує розгортанню цього мотиву, репрезентовано як дійову особу не одразу, а поступово за допомогою репрезентації його голосу, мовлення, характеру, поведінки і зовнішності наратором та іншими персонажами, а також через взаємодію усіх персонажних образів. Зокрема, в інтродукції його представлено просто як смачну страву в мисці, від якої йшов приємний аромат: “*They had a*

*pudding in a basin, and the smell that arose from it was so delightful that Bunyip Bluegum was quite unable to pass on.*” (Lindsay, 1918/2006, p. 4). У наведеному уривку номінативна одиниця *a pudding in a basin* «пудинг у мисці», що актуалізує персонажа надрукована з малої літери. Проте, із наступного фрагменту наративу, у якому він заговорює до інших, вже зазначається власне ім'я пудингу та в подальшому номінативна одиниця *pudding* друкується з великої літери:

“*Before Bill could reply, a thick, angry voice came out of the pudding, saying –*

*‘Onions, bunions, corns and crabs,*

*Whiskers, wheels and hansom cabs,*

*Beef and bottles, beer and bones,*

*Give him a feed and end his groans.’*

*‘Albert, Albert,’ said Bill to the Puddin’, ‘where’s your manners?’*

*‘Where’s yours?’ said the Puddin’ rudely, ‘guzzling away there, and never so much as offering this stranger a slice.’*” (Lindsay, 1918/2006, p. 4).

Репрезентація мовлення персонажа через пряму мову та інтродукцію наратора (*a thick, angry voice came out of the pudding, saying; said the Puddin’ rudely*), праобразом якого є неживий об’єкт – пудинг, та представлення його в якості живої антропоморфної істоти на ім’я *Albert*, яка грубіянить і поводить як невихована дитина, є **лінгвостилістичним засобом висунення**, що викликає ефект очуднення. Вибір саме пудингу пояснюється етнокультурними реаліями Австралії, а саме тісним зв’язком її з культурою Англії, що колонізувала країну й привила їй свої звичаї й традиції, зокрема багатовікову любов до однієї з головних страв різдвяного столу англійців – пудингу. У наративі Пудинг Альберт вибудовується за допомогою наративного прийому автохтонізації, опрідметненого етнокультурно маркованими номінативними одиницями, що репрезентують його неживий праобраз, як-от *a steak-and-kidney pudding, a Christmas steak and apple-dumpling Puddin’, the plum-duff side of the Puddin’*, та інші етноспецифічні імплікативні ознаки, як-от швидкі ноги (*he set off so swiftly on a pair of extremely thin legs*) та смуглявий колір обличчя (про що свідчить візуальне його зображення на ілюстраціях до наративу), які кваліфікуємо як автохтонні характеристики.

Ефект очуднення створюється й через описи поведінки Пудингу Альберта. Зокрема, у першому наративному епізоді експлікується те, як Альберт любить пропонувати всім себе з'їсти (*offering this stranger a slice*), що багаторазово повторюється в репліках інших персонажів, наприклад Білла: “*There you are, ’ said Bill. ‘There’s nothing this Puddin’ enjoys more than offering slices of himself to strangers.’*” (Lindsay, 1918/2006, p. 4); “*‘Always anxious to be eaten,’ said Bill, ‘that’s this Puddin’s mania.’*” (Lindsay, 1918/2006, p. 5), та в словах самого Альберта в наступних епізодах, як-от: “*‘More eating and less noise,’ is my motto,’ he [Albert] said*” (Lindsay, 1918/2006, p. 25). Білл стверджує, що це «манія» персонажа, а він сам називає це «своїм гаслом». Окрім того, Пудинг Альберт постійно тікає від власників, коли ті його не їдять: “*...as they refused to eat any more, 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.*” (Lindsay, 1918/2006, p. 6), що вказує на його непокірність і певну дитячість у поведінці.

Головною ж дивиною Пудингу Альберта є те, що поїдання його іншими ніяк не впливає на нього, бо він є «чарівним»: “*That’s where the Magic comes in,’ explained Bill. ‘The more you eats the more you gets. Cut-an’-come-again is his name, an’ cut, an’ come again, is his nature. Me an’ Sam has been eatin’ away at this Puddin’ for years, and there’s not a mark on him.’*” (Lindsay, 1918/2006, p. 6). Здатність Пудингу відновлюватися актуалізовано в номінативній одиниці на позначення персонажа, використаній Біллом *Cut-an’-come-again* «Відріж-і-повтори», повторі синтаксичної конструкції з лексемою *the more* «чим більше ви їсте, тим більше ви отримуєте», де *the more* – це і є Альберт, емфатичній конструкції *there’s not a mark on him* «на ньому немає жодного сліду», а також у лексемі *Magic*, надрукованій з великої літери та персоніфікованій як «Магії, яка з’являється/діє». У такий спосіб, за допомогою лінгвостилістичних засобів творення кенотипного етноперсонажу формується уявлення про нього, як уособлення чогось дуже цінного, чим усі хочуть володіти, але що важко втримати (через його непокірність і самобутність).

Проте більш глибокий етнокультурний смисл, закладений у персонажному образі Чарівного Пудингу, можна зрозуміти лише звернувшись до імплікацій, які містяться в образах інших персонажів, та як зазначає Л. Белехова (Белехова, 2002, с. 367), проаналізувавши семантику всього тексту. Зокрема, у наративі маємо персонажів, які володіють пудингом: коала Буніп Блугам (*Bunyip Bluegum*), моряк Білл Барнакл (*Bill Barnacle*) і пінгвін Сем Сонофф (*Sam Sawnoff*). Із огляду на імплікативні смисли, оприявлені в номінативних одиницях їх репрезентації, кожен із них є представником певного соціального класу австралійського суспільства. Наприклад, Буніп Блугам, вербальні засоби творення якого несуть семантику шляхетності, освіченості, вихованості, начитаності, зокрема у таких фрагментах наративу: “*a very well-bred young fellow, polite in his manners, graceful in his attitudes, and able to converse on a great variety of subjects, having read all the best Australian poets*”, “*Bunyip Bluegum was too much of a gentleman to invite himself to lunch*” (Lindsay, 1918/2006, p. 3–4), є художнім втіленням образу типового британця-колоніаліста часів періоду написання тексту. Натомість, австралійський моряк Білл Барнакл, сильний, ризиковий, який бачив світ і який, загалом, може бути вихідцем з будь-якої країни, та пінгвін Сем Сонофф, характерний мешканець австралійських необжитих територій (Kelen, 2007, p. 66, 69), репрезентую суспільство, що існувало до приходу шляхетних британців. Білл і Сем є тими, кому вдалося відкрити для себе й заволодіти Чарівним Пудингом – нескінченним джерелом їжі, та хто, називає себе його володарями. Проте лише із появою шляхетного Буніпа Блугама вони разом утворюють «Товариство Власників Пудингу» *the Noble Society of Pudins'-Owners*, що уособлює австралійське суспільство початку ХХ ст. в усьому його різноманітті.

У такий спосіб, образ Пудингу набуває значення самої Австралії та її багатств, яку колонізували, ресурсами якої користуються, проте, яка чинить опір і постійно проявляє свою самобутність і непокору. Такий смисл етноперсонажа Чарівного Пудингу розкривається й завдяки образу кухаря Каррі-енд-Райс (*Curry and Rice*), який його створив, але загинув, коли страждаючи від голоду на льодовику після кораблетрощі, Білл і Сем зіштовхнули його у воду й забрали Пудинг собі: “...it's

*my belief that if he hadn't been so round you'd have never rolled him off the iceberg*” (Lindsay, 1918/2006, p. 7); “*For well you know that you and old Bill Barnacle collared me off Curry and Rice after rollin him off the iceberg*” (Lindsay, 1918/2006, p. 53). Те, як Білл і Сем позбулися творця Пудингу вербалізовано в словах самого Альберта: *rolled him off the iceberg* – «зкотили його з айсбергу». У цих словах проявляється жага справедливості, незадоволення, а також дитяча безпосередність і відсутність страху перед сильнішими Альберта. У наративі саме він оскаржує правомірність володіння ним «Товариством», адже Сем і Білл отримали його незаконно – *collared me off Curry and Rice* «забрали від Каррі-енд-Райс». Окрім того Альбертом почергово володіють ті, хто виявляється сильнішим у певний момент розвитку історії, а не ті, хто має на це право, як-от злодії *the puddin'-thieves* Опосум (*Possum*) і Вомбат (*Wombat*), які декілька разів викрадають Пудинг, проте сильнішим Біллові, Семові і винахідливішому Буніпу вдається щоразу його повернути. У такий спосіб, в АХЕД розкриваються особливості правовласницьких відносин та соціально-економічної системи Австралії.

Загалом, імплікації, що втілюються в персонажних образах художнього наративу Н. Ліндсі у своїй сукупності, підштовхують нас до висновку, що Пудинг Альберт є не лише метафорою для Австралії, як континенту та країни, що обіцяє безтурботне заможне життя, куди всі прагнуть потрапити. Цей етноперсонаж також уособлює в собі молоду австралійську націю у процесі свого становлення, що в наративі проявляється через відносини, які виникають між ним та іншими персонажами. Зокрема, він постійно повинен підпорядковуватися сильнішим і більш дорослим персонажам, які з ним не рахуються, як-от коли обговорюють його погану поведінку при ньому й пропонують Буніпу сісти на нього, щоб він не втік: “*‘That’s right,’ said the Puddin’, gloomily. ‘Take a Puddin’s character away. Don’t mind his feelings.’ ‘We don’t mind your feelin’s, Albert,’ said Bill. ‘What we minds is your treacherous ’abits.’ But Bunyip Bluegum said, ‘Why not turn him upside-down and sit on him?’*” (Lindsay, 1918/2006, p. 9). У персонажному образі Пудингу Альберта чітко актуалізовані й певні дитячі риси, наприклад невихованість, звичка говорити, що думає, не слухатися. Проте також йому властива нетерпимість до обманів і жага

справедливості, оприявлені в його розвінчанні брехні Білла та Сема стосовно того, як вони заволоділи ним, а також прагнення свободи, що проявляється в його постійних спробах утекти від своїх незаконних власників. Такі смисли, втілені в персонажі, спонукають до формування в читача уявлення про реальний стан справ австралійської нації та її потреби, забезпечення яких є необхідним для її подальшого процвітання.

У такий спосіб, смисл антропоморфно-предметного кенотипного етноперсонажа, репрезентованого у назві АХЕД, всебічно розкривається у результаті взаємодії персонажних образів у всьому наративі. За допомогою наративного прийому автохтонізації й лінгвостилістичного засобу висунення в засобах його репрезентації втілюються домінантні етнокультурно марковані імплікативні смисли його праобразу – пудингу як нескінченного джерела їжі та певні автохтонні характеристики. Проте лише аналізування семантики інших персонажних образів наративу та всієї історії, уможлиблює розуміння його більш глибоких сенсів – уособлення Австралії та австралійців, що у свою чергу провокує формування нового знання про потреби мати силу й бути незалежною.

Отже, етноперсонажі АХЕД вирізняються своєю етнокультурною маркованістю, унікальністю та складністю втілених у їх образах смислів. Творення їх образів відбувається за допомогою комплексу різних наративних прийомів і лінгвостилістичних засобів, у яких відбиваються певні етнокультурні смисли. За новизною смислів, утілених в них, вони можуть бути архетипними, стереотипними або кенотипними. Праобразами етноперсонажів виступають міфічні герої, представники австралійської лінгвокультурної спільноти, різноманітні види фауни та флори, або ті чи ті етнореалії Австралії. Відповідно до праобразу, що лежить в основі етноперсонажа, розрізняються міфологізовані, антропні, антропоморфно-аніمالістичні, антропоморфно-флористичні й антропоморфно-предметні.

### **Висновки до розділу 3**

1. Домінантною ознакою австралійських художніх етнонаративів для дітей є етнокультурна специфіка хронотопу та образів персонажів, підґрунтям якої є ті чи



ті етнокультурні смисли. Джерелом етнокультурного забарвлення цих елементів наративів слугують характерні для австралійської лінгвокультури культурні й етнокультурні феномени, як-от етноархетип Дрімінгу, ключові концепти, що його структурують, й архетипні мотиви, образи та символи їх актуалізації, етноконцепт *BUSH*, австралійські культурами, реалії та етнореалії.

2. В австралійських художніх етнонаративах для дітей тлом розгортання історії є *етнохронотопом*, у якому втілено взаємозв'язок часових і просторових відносин, і відбито специфіку австралійської етнокультури. Етнохронотоп конструюється низкою наративних прийомів і лінгвостилістичних засобів творення художнього часу та простору. *Художній час* вибудовується наративними прийомами лінеаризації подій, ретроспекції, проспекції й дрімтаймінгу, із огляду на що час в наративах не має визначених меж, є абстрактним і поєднує в собі давнє минуле, теперішнє та майбутнє, що обумовлено його зв'язком із австралійською етноміфологією *Dreamtime* та австралійськими реаліями. *Художній простір* конструюється за допомогою наративних прийомів опозиційності, циклічності й автохтонізації, що відбивають його етноспецифічність через протиставлення двох підпросторів домівки та місцевості, що знаходиться поза її межами, в ключових лінгвокультурних категоріях свій :: чужий, безпечний :: небезпечний, знайомий :: незнайомий, і втілення імплікативних ознак етноархетипу Дрімінгу, зокрема циклічності буття, етноконцепту *BUSH* та значущих у межах австралійської лінгвокультури етнореалій.

3. У контексті нашого дослідження *етноперсонажів* австралійських художніх етнонаративів для дітей класифікуємо на архетипних, стререотипних і кенотипних.

Праобразами *архетипних етноперсонажів* є австралійські етноміфологеми та архетипні образи, імплікативні ознаки яких зафіксовані в народних міфах, легендах та казках. В архетипних етноперсонажах відбувається актуалізація їх імплікативних ознак, що у тексті реалізується за допомогою наративного прийому архетипізації, у якому інкорпоровано окремі елементи наративних прийомів автохтонізації, а також деталізації, лаконічної характеристики та/або візуальної салієнтності. У дослідженні архетипні етноперсонажі розподіляємо на

міфологізованих, антропних або антропоморфно-аніمالістичних, залежно від праобразу, що є їх підґрунтям.

*Стереотипні етноперсонажі* є антропними або антропоморфно-аніمالістичними персонажними образами, у яких втілюються усталені (стереотипні) ознаки, характерні для певних австралійських культурем, пов'язаних з фактами, явищами й фігурами з історії становлення й розвитку Австралії, і які несуть у собі аксіологічні знання про світ та соціум. В австралійських етнонаративах такі етноперсонажі творяться через наративний прийом стереотипізації, що включає в себе елементи наративних прийомів опозиційності, деталізації (для кумулятивних образів), або лаконічної характеристики (для локальних образів).

*Кенотипні етноперсонажі* актуалізують у собі архетипні або стереотипні уявлення та імплікативні ознаки флористичних реалій, унікальних для австралійської лінгвокультури явищ або об'єктів австралійського світу, що набувають у наративах абсолютно нового образного втілення і значення. Завдяки наративному прийому автохтонізації та лінгвостилістичному засобу висунення образи кенотипних етноперсонажів викликають зацікавленість та раптове осяяння в розумінні речей, що приводить до формування нового знання про австралійську етнокультуру. В австралійських художніх етнонаративах для дітей виявляємо антропоморфно-флористичних та антропоморфно-предметних кенотипних етноперсонажів.

Наративне конструювання етнохронотопу та етноперсонажів вирізняє австралійські художні етнонаративи для дітей з-поміж художніх текстів інших лінгвокультур, сприяє збереженню австралійської історії, культури та традицій і стає втіленням австралійської національної ідентичності, що є важливим для формування світогляду дитини.

Основні положення третього розділу висвітлено в 5 роботах авторки (Ставенко, 2018с, 2019а, 2019б, 2020, 2022)

## РОЗДІЛ 4.

### ТАКСОНОМІЯ АВСТРАЛІЙСЬКИХ ХУДОЖНІХ ЕТНОНАРАТИВІВ ДЛЯ ДІТЕЙ

У розділі обґрунтовано типологію австралійських художніх етнонаративів для дітей відповідно до таких критеріїв: 1) семантика й послідовність наративних епізодів історії; 2) тип наратора; 3) вид фокалізації; 4) особливості системи персонажів; 5) специфіка хронотопу; 6) домінантна функція, реалізована в наративному конструюванні. Виокремлено дидактичні, етіологічні, ініціаційні та пригодницькі художні етнонаративи для дітей, наративні та лінгвокультурні особливості яких сприяють реалізації певної функції художніх текстів для дітей: дидактичної, виховної, розважальної або функції етнокультурної самоідентифікації. Здійснена таксономія австралійських художніх етнонаративів для дітей дозволяє виявити значущі смисли в наративному конструюванні аналізованих художніх текстів та засвідчити їх різноманіття й етнокультурну специфіку.

#### 4.1. Дидактичні художні етнонаративи для дітей Австралії

Дидактичні наративи розуміють як повчальні історії про певний випадок з життя персонажа, що ілюструє ключові релігійні, морально-етичні, правові та соціокультурні норми поведінки, сконструйовані у такий спосіб, щоб сприяти засвоєнню цих норм читачем-дитиною (Haase, 2008, p. 265), та які витоками сягають жанрів байки та притчі (Trinquet, 2008, p. 266).

Вважаємо, що наративи жанрів літературної казки та короткого оповідання, адресовані читачеві-дитині, і сконструйовані за схемою «вчинок або випадок – його наслідки – оцінка та/або пояснення його», що сприяє реалізації їх домінантної дидактичної функцію – навчити читача цінностей, норм і правил поведінки лінгвокультурної спільноти, та обумовлює їх специфіку, є *дидактичними художніми етнонаративами для дітей* (далі – ДХЕД). ДХЕД розуміємо як повчальні історії про певний вчинок або випадок із життя головного персонажа, що

висвітлює певні релігійні вірування, морально-етичні устої, або соціально-правові норми, прийняті в австралійській лінгвокультурі.

Австралійські ДХЕД містять *історію* про певний вчинок персонажа/персонажів, або випадок, що з ним/ними стався, що трапляється у межах етноспецифічного художнього часу і простору. За своєю *композиційно-сюжетною організацією* ДХЕД складаються із трьох типових *наративних епізодів*, аранжованих у хронологічній послідовності: наративного епізоду ілюстрації певного вчинку/випадку (зав'язку); наративного епізоду, у якому описано певні дії персонажа відносно до нього (подекуди декілька епізодів, що відповідають розвиткові дії, кульмінації та розв'язці КСО); і наративного епізоду, що містить оцінку та/або пояснення особливостей випадку в контексті етичних, моральних, релігійних, або правових норм австралійського суспільства (стисла, або розгорнута післямова наратора). *Нараепізодичними маркерами* в цих наративах є номінативні одиниці, що експлікують певну дію персонажа та її оцінку (наприклад, *did, helped, broke, beaten; kind, happy, thankful, alone, crying* та інші).

*Наратор* в ДХЕД постає переважно *недієгетичним* та *імпліцитним*. Він не є учасником подій, оповідає історію в її природній послідовності за допомогою *наративного прийому лінеаризації подій*, передає думки та почуття персонажів (є всюдисутнім) і дає оцінку їх діям за допомогою використання валоративних номінативних одиниць, відповідаючи, у такий спосіб, вікові дорослого. *Фокалізатором* же виступає головний персонаж, переважно дитячого віку, крізь призму сприйняття якого зображуються події наративу. Подекуди трапляються ДХЕД з *дієгетичним* та *експліцитним* наратором, коли історію розповідає безпосередній учасник подій, як-от у наративі Ш. Тена “*Eric*” (Tan, 2008, p. 8), який одночасно є й їх фокалізатором.

Особливістю ДХЕД є конструювання етнохронотопу та системи етноперсонажів наративів за допомогою *наративного прийому опозиційності*, що полягає в протиставленні двох протилежних за своїми домінантними характеристиками хронотопів, а також персонажних образів, які належать до них. Зокрема, у засобах репрезентації *етнохронотопу* просторові антитези

близький::далекий, гарний::занедбаний, сільський::міський, минулий::сучасний, що є етнокультурно забарвленими, у дидактичних етнонаративах художньо переосмислюються як непросторові смисли: свій::чужий, безпечний::небезпечний, цінний::нецінний та інші. Опозиційні ж *етноперсонажі*, які можуть бути архетипними, стереотипними або кенотипними в ДХЕД, сконструйовані так, що один із протиставлених героїв домінує над іншим, як-от учитель над учнем, рятувальник над постраждалим, або суддя над правопорушником. Проте, подекуди в наративах, що відбивають сучасні австралійські соціально-правові явища (поліфонічних), зокрема мультикультуралізм, опозиційні персонажні образи можуть бути рівноцінними.

Зазначимо, що історії австралійських ДХЕД варіюються залежно від характеристик вчинку, або випадку, а також від джерела висвітлених у них норм: їх історичного, міфологічного або соціального походження (Цапів, 2018с, с. 61), у контексті яких викладається історія наративу. Із огляду на відмінне джерело устоїв та етнокультурно специфічних смислів, репрезентованих у них, виокремлюємо *три підтипи австралійських ДХЕД* з історіями про: 1) правильні, або неправильні вчинки з погляду австралійських морально-етичних і релігійних устоїв, обумовлених історією Австралії (наприклад, “*Elsie*”, “*Nellie*”, “*The Laughing Jackass*”, “*The Bank Cat*”, “*Wonderland*” А. Вестбері та “*Undertow*” Ш. Тена); 2) випадки взаємодії персонажа з надприродними – божественними, або міфічними – силами, що переосмислюють міфопоетичні уявлення про світобудову корінних австралійців (наприклад, “*The Butterflies and the Mystery of Death*” Дж. В. Маршала, “*Wake*” Ш. Тена); 3) випадки, що відображають сучасні домінантні австралійські соціально-правові явища, систему австралійської лінгвокультурної спільноти й те, як до них слід ставитися (зокрема, “*Eric*”, “*Broken Toys*”, “*No Other Country*”, “*Stick Figures*”, “*The Nameless Holiday*”, “*Alert but not Alarmed*” Ш. Тена) (див. рис. 4.1.1).



Рис. 4.1.1. Наративне конструювання австралійських дидактичних художніх етнонаративів для дітей

Розглянемо особливості наративного конструювання кожного з підтипів ДХЕД на прикладах австралійських художніх етнонаративів для дітей різних етапів розвитку літератури для дітей Австралії.

**1. Історії про правильні/неправильні вчинки з погляду австралійських морально-етичних і релігійних устоїв.** Австралійські ДХЕД межі ХІХ–ХХ ст. переважно висвітлюють особливості християнської віри, англіканства зокрема, що

обумовлено вагомим впливом релігійних поглядів англійських іммігрантів як домінантної релігійної концепції серед населення на той історичний період. У таких наративах джерелом ілюстрованих соціально-правових, релігійних і морально-етичних норм, є культурні архетипи, наприклад Життя, Смерті, Мадонни, Трикстера, Світового Дерева та їх ключових концептів, як-от СВІТЛО, РУХ, ТВОРЕННЯ і ЛЮБОВ; ТЕМРЯВА, РУЙНУВАННЯ і ВІДРОДЖЕННЯ; ЧИСТОТА й НЕВИННІСТЬ; КОНФЛІКТ; ВІЧНІСТЬ і СИСТЕМА КООРДИНАТ (Белехова, 2002, с. 300–302). Той чи той концепт культурного архетипу актуалізується як через семантику нараепізодичних маркерів, так і за допомогою лінгвостилістичних засобів репрезентації персонажних образів і хронотопу наративів, що втілюють певний архетипний мотив (у термінах Л. Белехової – архетипні теми), образ або символ.

Наприклад, християнські уявлення про людську гідність і необхідність допомагати ближньому та нужденному переосмислено в наративі “*Elsie*” А. Вестбері (Wesrbury, 1897, р. 155–161), у якому актуалізовані архетипні мотиви, образи й символи культурних архетипів Смерті, Життя і Мадонни. У художньому наративі йдеться про дівчинку, яка дізнавшись від австралійської феї, що хлопчик неподалік хворіє, поспішає до нього на допомогу. Відтак, **нараепізодичними маркерами** в ньому є лексичні одиниці, що описують: дії головної героїні наративу Елзі відносно випадку, що стався із хлопчиком Гаррі – він травмувався (*has been dreadfully hurt*) і тяжко хворів (*sick, suffering, pale, ill, sinking fast*) у результаті нещасливого випадку (*stone <...> crushed one of his legs dreadfully*), а саме її допомогу матері Гаррі в піклуванні про нього: ***helped, went, visited, carried her basket of flowers and fruit, and choice morsels of dainty food***; їх результат, тобто одужання Гаррі: ***he grew well and strong***; і схвальну оцінку дій Елзі: ***brought kind-hearted little Elsie Barton to visit him, the kindly disposed to do it***.

У нараепізодичних маркерах, що ілюструють випадок, міститься семантика страху й руйнування, що є актуалізацією ключових концептів культурного архетипу Смерті. Натомість, у маркерах дій головної героїні вербалізовано мотиви руху, відданості й гідності, які включає в себе культурний архетип Життя. Ці

архетипні мотиви розкриваються також в образах персонажів Елзі та австралійської феї. Нараепізодичні маркери оцінки дій персонажа ж слугують засобами актуалізації таких архетипних мотивів у ДХЕД, як мотиви чистоти й невинності, що структурують культурний архетип Мадонни.

Зокрема, у наративі “*Elsie*” архетипи Життя і Мадонни часто актуалізовані в *персонажних образах* через словесні архетипні символи, як-от, срібний дзвін голосу феї (помічниці героїні), що символізує її божественну волю: “*It seemed more like the tinkling of a tiny silver bell than anything else, save that the utterance was clear and decided, and sent a thrill, half of fear, half of surprise, through the frame of the listener.*” (Wesrbury, 1897, p. 156). У наведеному фрагменті архетипний символ виражено за допомогою епітетів (*tiny* «крихітний», *silver* «срібний», *clear* «виразний, ясний; чистий, світлий»), *decided* «рішучий»), художнього порівняння (*like the tinkling of a tiny silver bell*), у якому *silver bell* має символічне значення, що виявляємо із огляду на символіку дзвону, який має відношення до небесного, та срібла – символу захисту від злих поглядів, думок і вчинків; вірності, дружби, любові (Cirlot, 2001, с. 24, 54), полісиндетону (*and... and*) і парцеляції. На божественності персонажа феї зацентровано увагу і в часткових парцельованих паралельних конструкціях (*half of fear, half of surprise*) у відокремленій частині речення, що містить метонімію (*the utterance <...>, and sent a thrill*), через яку вимова феї осмислюється як щось, що викликає страх і подив. У засобах вербальної репрезентації ж персонажа Елзі світло, що її оточує, є символом чистоти, невинності та дотримання християнських законів героїні: “*through the stained windows gleam broad bars of rich and gorgeous light, which float about her as a gossamer, and surround the gentle face as with a glory tint*” (Wesrbury, 1897, p. 161), що вербалізовано в художніх порівняннях світла з павутиною (*as a gossamer*) і німбом (*as with a glory tint*).

Імплікативні ознаки культурних архетипів відбито й у засобах репрезентації руристичного *етнохрономону* (“*If you were to search the whole of Australia you could not find a more beautiful place than “Hawthorne”, the residence of little Elsie Barton. Elsie’s father was a merchant with plenty of money. He therefore erected a large house,*



*a little way in the country, away from the dust and noise of the city*” (Wesbury, 1897, p. 155)), у межах якого містяться два опозиційні художні підпростори: гарний будинок Елзі та занедбана хатинка Гаррі (*a very rude dwelling built of slabs, and almost devoid of furniture*). Наприклад, у зображенні останнього виявляємо словесний образ-символ блакитного диму, який поєднує землю та небеса: *“the blue smoke from the cottage wherein lay the sick boy could be seen ascending in a thin, spiral column up toward heaven, as if bridging the void between the suffering child and the ministering angels of God.* (Wesbury, 1897, p. 159), що несе символіку божественного, чистого, піднесеного (Cirlot, 2001, p. 300). В атрибутивному виразі вербалізовано як блакитний дим зв’язує землю (*the cottage*) та рай (*heaven*), дитину, яка страждає (*the sick boy, the suffering child*), й ангелів-служителів Бога (*the ministering angels of God*). В останньому виразі прямо виражено культурні християнські уявлення про світобудову, властиві австралійській лінгвокультурі кінця XIX ст.

У такий спосіб, в австралійських ДХЕД про правильні/неправильні вчинки в семантиці нараепізодичних маркерів, персонажних образах і хронотопі втілюються культурні архетипи, що визначають морально-етичні й релігійні устої австралійського суспільства.

**2. Історії про випадки взаємодії з надприродним, у яких художньо переосмислюються вірування корінних австралійців.** У другій половині XX ст. в австралійській літературі для дітей з’являються ДХЕД, фокусом уваги яких є цінності автохтонного суспільства, що залишаються поширеними до сьогодні. У таких ДХЕД часто розгортаються мотиви значущості віри у вищі сили та дотримання встановлених цими силами законів, підґрунтям яких вважаємо концепти ВІРА й ЗАКОН, що структурують етноархетип Дрімінгу. Ці концепти реалізуються за допомогою семантики нараепізодичних маркерів, що позначають порушення правил Дрімінгу (або слідування їм), покарання за це (або винагорода) й оцінку його.

Наприклад, у ДХЕД *“Wake”* Ш. Тена (Tan, 2008, p. 80), у якому йдеться про пожежу, що сталася в будинку чоловіка, який кілька днів тому забив собаку

на смерть, натрапляємо на *нараєнізодичні маркери* дії (*a man <...> had beaten his dog to death, he tried to hit them, the enraged man stormed away in search of weapon*), а саме порушення важливого для корінних австралійців принципу збереження природи, що актуалізується через архетипний мотив концепту ВІРА етноархетипу Дрімінгу, і художньо переосмислюється у вигляді необхідності шанобливого ставлення до тварин, який було порушено; та її результату (*there was a fire at the house; the man <...> stand in the ash, alone and weeping*), які реалізують у тексті архетипні мотиви покарання й відновлення справедливості, художнє переосмислення яких полягає в тому, що той, хто порушує закони рідної землі, залишається без дому.

Зазначимо, що в ДХЕД цього підтипу архетипні мотиви й образи, що актуалізують концепти ВІРА та ЗАКОН етноархетипу Дрімінгу слугують підґрунтям творення сюжету історії, *етнохронотому* та *етноперсонажів*. Наприклад, у текстових фрагментах оповідання Ш. Тена “Wake” персонажі собак (*a hundred dogs of every shape and size, the dogs*) постають художньо переосмисленими архетипними образами вершителів правосуддя, тобто архетипними етноперсонажами, і протиставляються персонажу, в образі якого втілені імплікативні ознаки архетипного образу порушника правил Дрімінгу, зокрема, у текстовому фрагменті, де йдеться про те, як під час пожежі, що трапилася в домі порушника закону, собаки вийшли з тіней, оточили його й посідали на його речі, які той, рятуючись від пожежі виніс на подвір’я, а коли чоловік побіг за зброєю в будинок, вони зіпсували усі його пожитки та пішли геть, залишивши його ні з чим: “*a hundred dogs of every shape and size trotted into the flickering light from the surrounding shadows and promptly sat on top of every appliance and piece of furniture as if it were their own; They would not let the man come close and snapped at him viciously <...> but otherwise remained still, staring impassively at the flames; the dogs leapt to the ground and circled quietly in the smoky darkness, taking turns to urinate on every rescued object* (Tan, 2008, p. 80). Імплікативні ознаки архетипного образу вершителя правосуддя в етноперсонажах собак актуалізуються в наративі через архетипні словесні образи-символи, як-от

тіні, із яких вони з'явилися (*from the surrounding shadows*), що в міфологічних текстах уособлюють духовних пращурів Дрімінгу, світло від вогню (*flickering light*), що слугував засобом реалізації правосуддя (*a fire, the flames, the fire burned with astonishing intensity, the final small fires on the lawn*), а також через номінативні одиниці репрезентації поведінки собак, що актуалізують тісний зв'язок їх із рідною землею – джерелом усіх уявлень автохтонного населення про світ.

Зокрема, архетипність етноперсонажів собак проявляється в таких фрагментах наративу: “*And then they were gone, scattering to the streets and alleys, heads hanging at the sound of their own paws scuffing on the concrete footpaths, ground that had once been wild black earth.*”; “*They howled once, not very loud or long, but with such melancholy that even those who could not hear it turned restlessly in their sleep.*”; (*The dogs thought only of home: the smell of warm kennels, of safe laundry blankets and the beds of sleeping humans, the ones who had given them peculiar names*). (Tan, 2008, p. 80). Із огляду на семантику номінативних одиниць, вжитих у текстових фрагментах, виявляємо, що тваринам неприємно ступати по цементованих доріжках (*the streets and alleys, the concrete footpaths*), через які вони стирають свої лапи. У собак це викликає почуття смутку й журби, що вербалізовано через опис їх поведінки в атрибутивному виразі (*heads hanging at the sound of their own paws scuffing*) та в уточненні з антитезою (*They howled once, not very loud or long, but with such melancholy*). Це отримує відгук у всіх мешканців передмістя, які відчувають їх страждання навіть уві сні (*turned restlessly in their sleep*), що є непрямым відсиланням до етноархетипу Дрімінгу. Фокусом ж думок собак є теплі й безпечні домівки добрих людей (*thought only of home*), які піклуються про них, що схвалюється у контексті історії, оскільки собаки повертаються до цих домівок.

Лінгвостилістичні засоби творення *етнохромотопу* також експлікують автохтонні етнокультурні уявлення (через наративний прийом автохтонізації), зокрема про необхідність збереження природи, що проявляється в мовних засобах репрезентації австралійського передмістя в часи Дрімтайму (*wild black earth*) і тепер (*concrete footpaths*). У семантиці лексичних одиниць ДХЕД *earth :: concrete*

відбито протиставлення періоду, коли передмістя було дикою плідною живою землею, сучасності – часу зацементованої й неживої природи.

У такий спосіб, в австралійських ДХЕД, у яких ідеться про взаємодію з надприродним, зокрема про порушення певних норм традиційної поведінки, архетипні мотиви та образи, що притаманні етноархетипу Дрімінгу, актуалізуються через семантику нараепізодичних маркерів та розгортаються в сюжеті, персонажних образах і етнохронотопі наративів.

**3. Історії про щасливі/нещасливі випадки, що відбивають соціально-правовий устрій австралійської лінгвокультурної спільноти.** У ДХЕД кінця ХХ ст. – початку ХХІ ст. домінантним серед соціально-правових явищ Австралії, втілених у текстах, є мультикультуралізм, що виник як результат збільшення кількості етносів, які поступово населяють Австралію, й уведення в другій половині ХХ ст. спеціальної доктрини, що регулює взаємини між ними.

**Мультикультуралізм** полягає в забезпеченні рівності всіх численних культурних і расових угруповувань, які проживають на території однієї країни, у їх правах і можливостях (Collins, 2022). Поширення явища мультикультуралізму обумовило появу австралійських ДХЕД, присвячених, зокрема, проблемам рівності усіх мешканців Австралії, толерантності представників різних культур і релігій один до одного, згуртованості австралійців та широти їх світогляду.

У нашому дослідженні вважаємо мультикультуралізм **лінгвокультурним концептом MULTICULTURALISM**, що актуалізується в наративному конструюванні низки художніх етнонаративів для дітей Австралії. Поняттєва площина концепту **MULTICULTURALISM** структурована такими імплікативними смислами: 1) культурний плюралізм – “*cultural pluralism or diversity (as within a society, an organization, or an educational institution)*” (Meriam-Webster, 2022); 2) рівність усіх культур, народів та окремих індивідів – “*all the different cultural or racial groups in a society have equal rights and opportunities*” (Collins, 2022), “*the removal of inequalities among people*” (Merriam-Webster, 2022); 3) взаємоповага представників різних культур один до одного та їх соціокультурних відмінностей – “*human equality especially with respect to social, political, and economic affairs*”

(Merriam-Webster, 2022), “*none is ignored or regarded as unimportant*” (Collins, 2022). Художньо переосмислені у контексті австралійської лінгвокультури й вербалізовані в лінгвостилістичних засобах творення персонажних образів ДХЕД імплікативні смисли лінгвокультурного концепту *MULTICULTURALISM* складають його образний і ціннісний шари.

Лінгвокультурний концепт *MULTICULTURALISM* реалізується, зокрема, у коротких оповіданнях зі збірки Ш. Тена “*Tales from Outer Suburbia*” (Tan, 2008). Продемонструємо особливості актуалізації лінгвокультурного концепту в наративному конструюванні австралійських ДХЕД на прикладі наративу “*Eric*” (Tan, 2008, р. 8–17), у якому йдеться про приїзд до австралійської родини іноземного студента за обміном Еріка, що спричиняє зміни в житті всіх персонажів.

*Нараєпізодичними маркерами* в наративі є лексичні одиниці, що позначають дії персонажа Еріка, зокрема: *come to live with us, studying with silent intensity, was very curious, had plenty of questions, seemed more interested in small things he discovered*, та оцінку цих дій іншими, як-от: *I’m not really sure, I didn’t feel very helpful, I might have found this a little exasperating, none of us could help but be bewildered, An uncomfortable feeling hung in the air, It’s the first thing we show any new visitors to our house: ‘Look what our foreign exchange student left for us*. Візит іноземного студента за обміном Еріка і його дивна, на думку місцевих, поведінка – науковий інтерес до дрібних речей, які не викликають зацікавлення в інших, провокують спочатку збентеження й здивування людей, які його оточують, проте це змінюється після неочікуваного відбуття Еріка. У підґрунті цієї історії лежать імплікативні смисли лінгвокультурного концепту *MULTICULTURALISM*, що розкриваються в образах персонажа Еріка й наратора, які характеризуються низкою культурних відмінностей і, відтак, протиставляються у культурній площині, та в етнохронотопі наративу.

Зокрема, із *першого наративного епізоду*, що ілюструє приїзд Еріка, з’ясуємо, що *наратор* є дієгетичним та експліцитно втіленим у тексті наративу. Він постає учасником подій і одночасно головним персонажем, ім’я якого не зазначається: “*some years ago we had a foreign exchange student come to live with us.*”

(Tan, 2008, p. 8). Оповідь ведеться від першої особи множини (*We found, We had repainted*), або однини (*I can't say, I wondered, I'm not sure, I saw him*), що сприяє вибудовуванню художньої комунікації між наратором і наратором. За допомогою використання лексичних одиниць із семантикою ментальних операцій (*wondered, am not sure, imagined*) нараторові стають відомі думки наратора і його ставлення до студента за обміном, який має низку соціокультурних відмінностей від світосприйняття наратора, а також потенційно читача-дитини ДХЕД.

Персонаж-наратор, до родини якого приїхав іноземець Ерік, і який веде оповідь у наративі Ш. Тена "*Eric*", постає також і **фокалізатором** наративу, що властиво художнім етнонаративам для дітей із дієгетичним експліцитним типом наратора. Фокалізація в таких наративах є внутрішньою (персонажною) й фіксованою. Тобто постійним спостерігачем, крізь призму сприйняття якого зображуються події наративу, є один незмінний їх учасник – головний персонаж. Він відповідає дитячому віку, із огляду на експліцитні та імпліцитні його ознаки, репрезентовані в **другому наративному епізоді**, де йдеться про взаємовідносини між ним і Еріком, зокрема те, що персонаж живе з батьками, йому незрозумілі вчинки Еріка та він часто запитує поради в мами, як наприклад у такому фрагменті наративу: "*Most of the time Eric seemed more interested in small things he discovered on the ground. I might have found this a little exasperating, but I kept thinking about what Mum had said, about the cultural thing. Then I didn't mind so much.*" (Tan, 2008 p. 14). Поведінку Еріка описано крізь призму сприйняття фокалізатора, що марковано номінативними одиницями із семантикою ментальної діяльності та відчуттів, як-от *found, kept thinking, didn't mind*. Персонаж-фокалізатор не розуміє, чому Ерік замість того, щоб милуватися визначними місцями, які він йому показував, увесь час розглядав дрібниці, що траплялися на землі. У таких сумнівних випадках, персонаж керується порадами мами (*I kept thinking about what Mum had said*), які розвіюють його тривожні думки (*Then I didn't mind so much*). Також у цьому фрагменті у виразі *the cultural thing* «питання культури» актуалізується сприйняття фокалізатором дій Еріка як незрозумілих (*I might have*

*found this a little exasperating*), а його самого як «чужого», представника іншої культури.

Культурні відмінності Еріка й персонажа-наратора актуалізовано в цьому наративі в низці текстових фрагментів, у яких вони протиставляються один одному, як-от: “*Secretly I had been looking forward to having a foreign visitor – I had so many things to show him. For once I could be a local expert, a fountain of interesting facts and opinions. Fortunately, Eric was very curious and always had plenty of questions.*” (Tan, 2008, p. 10). Зокрема, виявляємо етнокультурно забарвлену антитезу *a foreign visitor :: a local expert* (іноземний гість :: місцевий експерт) та метафору *a fountain of interesting facts and opinions*, за допомогою якої наратор представлений у якості джерела етнокультурних знань, тоді як Ерік є їх вдячним і спраглим (*very curious, always had plenty of questions*) реципієнтом (*student*). Таке протиставлення персонажів сприяє розкриттю імплікативних смислів австралійської культури, що корінням сягає автохтонних уявлень про своїх та чужих людей. Для корінних австралійців існує чітке розмежування людей на тих, хто належить до їхнього етносу та тих, хто розділяє інші погляди на життя, є носієм іншої культури, мови тощо, що й актуалізовано в наведеному вище фрагменті.

У наративі поведінка й особливості *персонажного образу* Еріка, що відрізняється від інших персонажів, є головним фокусом уваги наратора. Відмінність його проявляється вже на початку наративу в інтродукції, зокрема у фрагменті, де зазначається, що ім'я його настільки складно вимовити, що доводиться використовувати більш звичний аналог – Ерік: “*Some years ago we had a foreign exchange student come to live with us. We found it very difficult to pronounce his name correctly, but he didn't mind. He told us to just call him 'Eric'.*” (Tan, 2008, p. 8). Стислість вербального опису Еріка обумовлена наявністю на сторінці його зображення. Образ персонажа є сконструйованим мультимодально, за допомогою візуальних засобів – чорно-білих зображень, виконаних олівцем (див. рис. 4.1.2) і вербальної репрезентації (інтродукції, описів поведінки персонажа).

eric



some years ago we had a foreign exchange student come to live with us. We found it very difficult to pronounce his name correctly, but he didn't mind. He told us to just call him 'Eric'.

8

We had repainted the spare room, bought new rugs and furniture and generally made sure everything would be comfortable for him. So I can't say why it was that Eric chose to sleep and study most of the time in our kitchen pantry.



'It must be a cultural thing,' said Mum. 'As long as he is happy.' We started storing food and kitchen things in other cupboards so we wouldn't disturb him.

9

Рис. 4.1.2. Мультиmodalна інтродукція персонажного образу в австралійському етнонариві “Eric” Ш. Тена (Tan, 2008, р. 8–9)

Інтродукція персонажа Еріка, створена вербально й візуально, за допомогою наривних прийомів лаконічної характеристики й візуальної салієнтності, опредметнених через ключові прямі номінації (*Eric, a foreign exchange student*) та репрезентації зовнішності персонажа невербальними засобами – за допомогою розташування зображень на сторінці, їх форми, художньої техніки, кольорової палітри та розмірів. Графічне зображення підтверджує заявлену вербально домінуючу ознаку персонажа Еріка – незвичність, і висувається на передній план у творенні його образу. На візуальному рівні образ створено за допомогою розташованої в центрі сторінки квадратної, виконаної олівцем у чорно-білих тонах ілюстрації, що імплікує нерозуміння персонажем «чужих» реалій. Незвична



зовнішність Еріка полягає у тому, що він має голову у формі листкової пластини та руки й ноги, схожі на черешки листя, та є крихітного розміру, оскільки тримає в руках валізи, якими є шкарлупки горіхів.

В інших описах Еріка увага також сфокусована на ознаці незвичності, як наприклад у такому фрагменті нарративу: “*We had repainted the spare room, bought new rugs and furniture and generally made sure everything would be comfortable for him. So I can’t say why it was that Eric chose to sleep and study most of the time in our kitchen pantry.*” (Tan, 2008, p. 9), де ставлення фокалізатора щодо дивної поведінки Еріка (замість того, щоб жити у відведеній і підготовленій для нього гостьовій кімнаті, він вирішує поселитися у кухонній комірці) марковано виразом *I can’t say why it was*. Вербальний опис поведінки Еріка доповнює візуальне зображення, розміщене поруч із текстом (див. рис. 4.1.2.), що акцентує увагу на розмірах персонажа, який жив не просто в кухонній коморі, а займав у ній лише одну полицю й спав у чашці, що на ній стояла.

У цьому фрагменті нарративу поведінка Еріка вперше кваліфікується як культурно обумовлена: “*‘It must be a cultural thing,’ said Mum. ‘As long as he is happy.’*” (Tan, 2008, p. 9). За допомогою виразу *a cultural thing* відбувається етнокультурне маркування цього персонажа як «чужого» й відмінного, який проте сприймається не ворожо, а з толерантністю. Безособове речення (*It must be a cultural thing*) виражає припущення наратора (за допомогою модального виразу *must be*) щодо причин такої поведінки, а наступний еліптичний вираз (*As long as he is happy*) відбиває позитивне ставлення до цього рішення персонажів нарративу та ілюструє толерантність відносно до особи, яка відрізняється. Із огляду на це вважаємо, що вираз *a cultural thing* акумулює в собі природу відмінностей персонажей та одночасно слугує реалізації лінгвокультурного концепту *MULTICULTURALISM*, ключовими значеннями якого є рівність усіх культур, які проживають на континенті, і толерантність щодо їх особливостей. Через реалізацію цього лінгвокультурного концепту *MULTICULTURALISM* у засобах творення персонажа Еріка, який репрезентуючи «чужих» для австралійців стає своїм, відбувається трансформація австралійської культури про своїх і чужих. Персонажний образ

Еріка, відтак, є *кенотипним етноперсонажем*, що змушує по-новому сприймати усталені австралійські етнокультурні уявлення про соціум.

Також імплікативні ознаки лінгвокультурного концепту *MULTICULTURALISM* відбито в наративі Ш. Тена через специфічний *етнохронотоп*, у якому розгортаються події. Художній час вербалізовано індикаторами невизначеного часу (*some years ago, most of the time, weekly, early one morning, for hours*), натомість художнім простором етнонаративу є окреме етнокультурно марковане середовище, знайоме нараторові тексту, проте чуже й незрозуміле Ерікові. Тлом, на якому розгортаються події наративу, є дім головного персонажа: *spare room, the kitchen pantry* (Тан, 2008, р. 9), зображений у першому наративному епізоді. У другому ж епізоді художній простір розширюється за межі дому, до його прилеглих територій – відомих місць у рідному місті наратора та його оточення: *“I had planned for us to go on a number of weekly excursions together, as I was determined to show our visitor the best places in the city and its surrounds.”* (Тан, 2008, р. 12). Окрім того, художній простір усіх наративів збірки експліковано в її назві *“Tales from Outer Suburbia”*, у якій номінативна одиниця *Suburbia*, що має значення «передмістя», стає власною назвою для художнього простору, у якому відбуваються події наративу – віддаленого передмістя десь на теренах Австралії.

Наративний прийом опозиційності, характерний для ДХЕД, є головним у творенні етнохронотопу наративу *“Eric”*, що імпліцитно реалізовано й за допомогою антитези свій :: чужий, актуалізованої в засобах творення простору. Для наратора Австралія є «своїм» простором, що вербалізовано за допомогою номінативних одиниць *here, our country*, наприклад у такому фрагменті наративу: *“But sometimes I wondered if Eric was happy; he was so polite that I’m not sure he would have told us if something bothered him. A few times I saw him through the pantry door gap, studying with silent intensity, and imagined what it might be like for him here in our country.”* (Тан, 2008, р. 10). Натомість для Еріка це місце – «чуже», із огляду на те, що персонаж є іноземцем. У співчутливому ставленні наратора до переживань Еріка, який знаходиться в незнайомій країні, реалізується імплікативний ціннісний смисл лінгвокультурного концепту

*MULTICULTURALISM* – важливість товариськості й толерантності австралійців відносно до всіх, хто приїжджає до їх Батьківщини.

Завершується другий епізод етнонаративу тим, що Ерік залишає дім оповідача: “*Nevertheless, none of us could help but be bewildered by the way Eric left our home: a sudden departure early one morning, with little more than a wave and a polite goodbye.*” (Tan, 2008, p. 14). Раптовий (*sudden*) і стриманий (*with little more than a wave and a polite goodbye*) від’їзд студента за обміном викликає збентеження в наратора та його родини (*none of us could help but be bewildered*). Австралійцям властива відкритість і неформальність, тоді як іноземний студент поводить себе ввічливо та формально. На думку наратора, щось могло засмутити або не сподобатися Ерікові, що експліковано, зокрема, за допомогою низки риторичних запитань: “*There was much speculation over dinner later that evening. Did Eric seem upset? Did he enjoy his stay? Would we ever hear from him again?*” (Tan, 2008, p. 17). У наративі реалізовано необхідність цінувати особливості, характерні для представників різних етносів і культур, що актуалізує ціннісний шар концепту *MULTICULTURALISM*.

**Третій наративний епізод** розкриває причини поведінки Еріка, які виявляє наратор: “*An uncomfortable feeling hung in the air, like something unfinished, unresolved. It bothered us for hours, or at least until one of us discovered what was in the pantry.*” (Tan, 2008, p. 17), і містить їх імпліцитно втілену оцінку. Зокрема, в епізоді зазначено, що неприємні відчуття після від’їзду Еріка розвіялися, коли знайшлося дещо у комірці, проте не вказано, що саме було виявлено. Натомість, наратор прямо звертається до читача й пропонує поглянути на візуальне зображення цього, вказуючи лише, що воно й досі «процвітає в темряві»: “*Go and see for yourself: it’s still there after all these years, thriving in the darkness.*” (там само). Також для донесення до читача великої цінності того, що залишив Ерік, наратор зазначає, що його родина дуже пишається подарунком Еріка: “*It’s the first thing we show any new visitors to our house. ‘Look what our foreign exchange student left for us,’ we tell them. ‘It must be a cultural thing,’ says Mum.*” (там само). У наведеному фрагменті наративу натрапляємо на той самий вираз *a cultural thing*, що вже має чітке позитивне забарвлення, і розкриття його змісту за допомогою невербальних

засобів творення хронотопу, а саме: використання контрасту кольорів різнобарвних квітів, висаджених у тих самих дрібних предметах, якими так цікавився герой, та чорно-білих стін і посуду в зображенні на наступній сторінці кухонної полиці, на якій жив Ерік, уже після його від'їзду (див. рис. 4.1.3). Австралійська родина перейняла любов Еріка до природи: вони почали показувати кольорові квіти всім своїм гостям (“*It’s the first thing we show any new visitors to our house.*”), що є позитивною оцінкою дій Еріка та відбиттям мультикультурної толерантності, властивої австралійській етнокультурі.

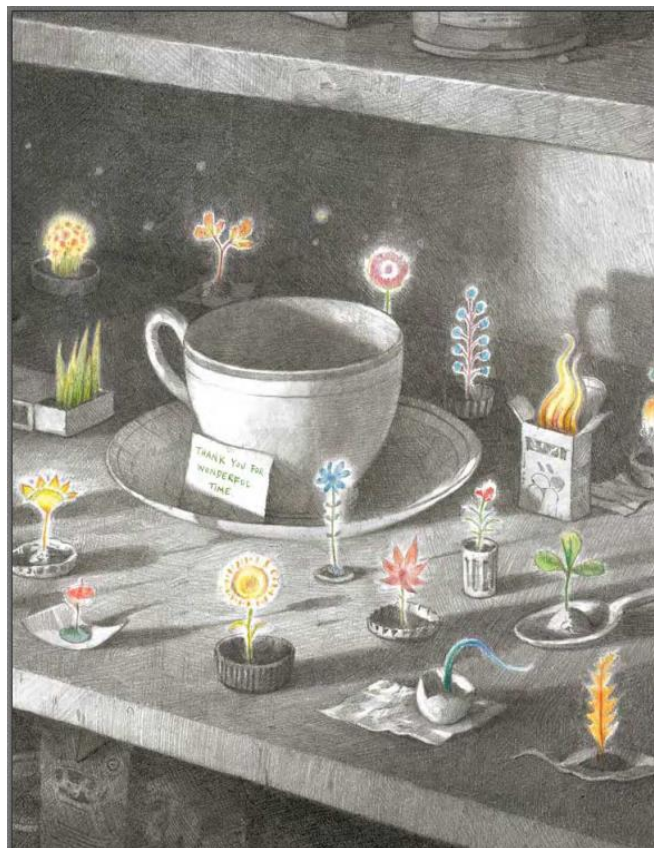


Рис. 4.1.3. Невербальні засоби наративного конструювання австралійського дидактичного етнонаративу для дітей Ш. Тена “*Eric*” (Тан, 2008, р. 19)

На зображенні поруч із чашкою, у якій спав Ерік, стоїть листівка зі словами вдячності: “*THANK YOU FOR WONDERFUL TIME*”. У такий спосіб, в останньому наративному епізоді мультимодальне творення етнохронотопу наративу уможливорює розуміння нарататором того, чому саме дрібні непотрібні речі були

такими важливими для Еріка, і що час, проведений з ними, для героя був дивовижним, попри раптовий від'їзд. Цінність для нього складала жива природа (зображена в кольорі), а не предмети, які він постійно вивчав (чорно-білі). Реалізується ще один імплікативний смисл лінгвокультурного концепту *MULTICULTURALISM* – прагнення зрозуміти й цінувати чужу культуру. Більш того, вважаємо, що протиставлені персонажі (Ерік й наратор) у таких ДХЕД є рівноцінними, на відміну від переважного домінування одного над іншим в інших ДХЕД, як-от учень :: учитель, постраждалий :: рятівник, грішник :: святий, правопорушник :: суддя та інші, що актуалізує рівність культур та повагу до представників різних націй.

Загалом, наративне конструювання цього оповідання характеризується тим, що кожен наративний епізод у певний спосіб розкриває поняттєву, ціннісну й образну площину лінгвокультурного концепту *MULTICULTURALISM*. Кожен епізод містить вербальний засіб його реалізації – *a cultural thing*, значення якого трансформується й розкривається з розгортанням наративу. Перше його вживання є актуалізацією культурами «свій–чужий», коли незвична поведінка персонажа Еріка змушує наратора сприймати його як чужака. У другому епізоді вираз вжито через використання ретроспекції – наратор згадує, як мама сказала, що дивна поведінка Еріка є культурно обумовленою та має право на існування. В останньому ж наративному епізоді вираз є формулюванням причини того, що відбулося, і схвальної оцінки відмінностей Еріка від наратора та його близьких. У такий спосіб, в австралійських ДХЕД про соціально-правову систему австралійської лінгвокультури наративне конструювання характеризується наскрізною актуалізацією лінгвокультурного концепту *MULTICULTURALISM*, що проявляється в семантиці наративних епізодів та за допомогою наративних прийомів, лінгвостилістичних, а також невербальних засобів творення персонажних образів і хронотопу.

Проілюструвавши специфіку наративного конструювання трьох підтипів ДХЕД: про правильні, або неправильні вчинки з погляду австралійських морально-етичних і релігійних норм; про випадки взаємодії з надприродними силами; про

випадки, що відбивають сучасний австралійський соціально-правовий устрій, зазначимо, що особливості їх обумовлені, по-перше, випадком, про який оповідається, та його джерелом, і по-друге, відбитими в історії про нього етнокультурними смислами: архетипними мотивами, образами й символами низки культурних архетипів, імплікативними смислами концепту ЗАКОН та/або ВІРА етноархетипу Дрімінгу, або імплікативними смислами лінгвокультурного концепту *MULTICULTURALISM*. Проте об'єднує їх те, що типові три наративні епізоди є аранжованими наратором в природній послідовності за допомогою **нاراتивного прийому лінеаризації подій**, спочатку висвітлюючи вчинок/випадок, потім певні дії відносно до нього та їх оцінку або пояснення того, яке він зрештою має значення, що сприяє засвоєнню читачем-дитиною закладених у наративах смислів (див. рис. 4.1.4).

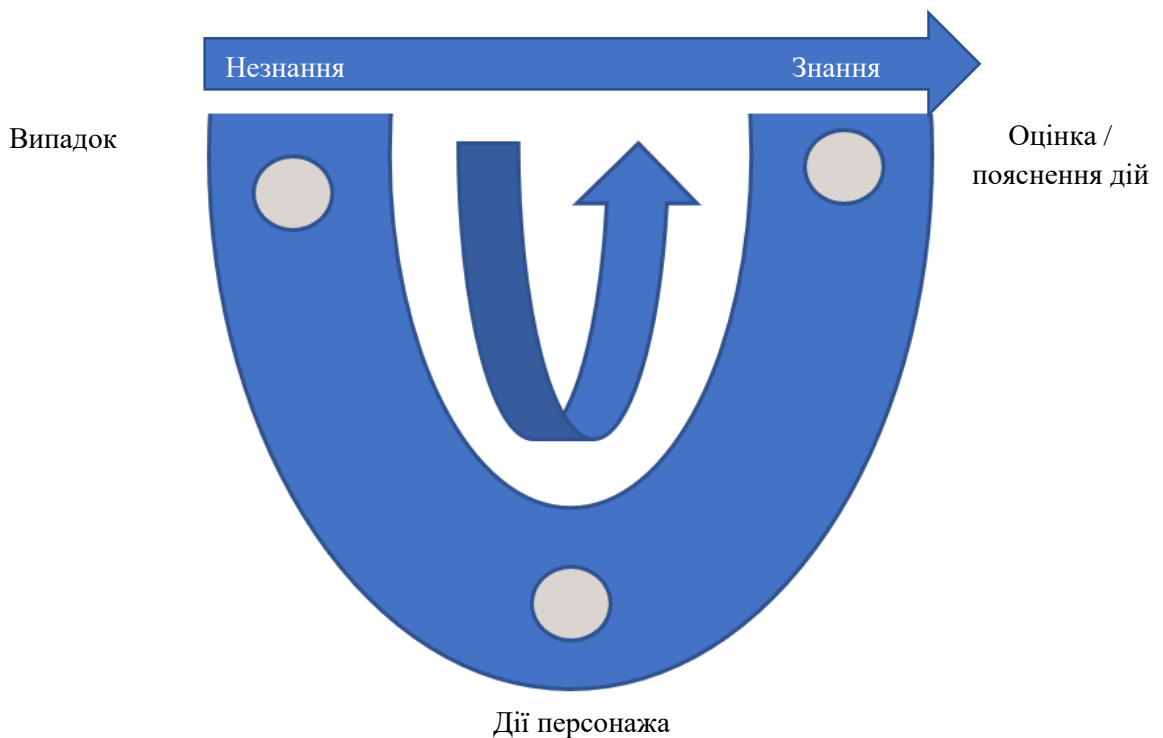


Рис. 4.1.4. Параболічне розгортання історії австралійських дидактичних художніх етнонаративів для дітей

Вважаємо, що в австралійських ДХЕД параболічне розгортання історії в хронологічній послідовності й представлення їх наратором у такий спосіб, щоб

читач зрозумів, закладені в їх наративному конструюванні етнокультурно-специфічні смисли, забезпечує, перш за все, реалізацію дидактичної спрямованості художніх наративів для дітей. **Дидактична функція** ДХЕД полягає, головним чином, у демонстрації читачеві-дитині соціальної орієнтації між добром і злом, передаванні основних релігійних, морально-етичних, соціальних (етнічних або культурних) і правових підвалин суспільства та навчанні правильної поведінки в певних ситуаціях.

#### 4.2. Австралійські етіологічні художні етнонаративи для дітей

Етіологічний тип у нашій класифікації охоплює АХЕД жанру короткого оповідання й літературної казки, базисом яких є австралійські міфи та легенди, автохтонні народні казки про появу певного аспекту дійсності (Thompson, 1946, р. 9). Ці наративи оповідають про появу етнокультурних звичаїв і ритуалів, природних явищ, предметів, особливостей поведінки й зовнішнього вигляду тварин, птахів, або міфічних істот, в основі сюжетів яких лежать народні тексти корінного населення про Дрімінг – період творення всесвіту, комплекс знань про навколишній світ, законів соціального й політичного життя і сакральних ритуалів автохтонного населення Австралії (Rolls, & Johnson, 2011, р. 20–21, 65). Архетипні мотиви й образи, що актуалізують ключові концепти етноархетипу Дрімінгу, розгортаються через семантику наративних епізодів історій, постать наратора, фокалізацію, образи етноперсонажів, наділених багатоміровою мудрістю, силою творити щось нове, видозмінювати вже існуюче, а також етнохронотоп.

Поняття «етіологічний» є похідним від терміну «етіологія» – наука про встановлення причинно-наслідкового зв'язку виникнення певного явища, сутності, або події із погляду філософії “*a branch of knowledge concerned with causes and origin*” (Merriam-Webster, 2023). Поняття використовується, зокрема, й у міфології для пояснення походження етнокультурних явищ. У контексті нашого дослідження **австралійські етіологічні художні етнонаративи для дітей** (далі – ЕХЕД) тлумачимо як авторські історії про виникнення культурних традицій, ритуалів, природних явищ, або предметів у результаті певної метаморфози, у яких

експліцитно виражено, або імпліцитно втілено первинні (міфопоетичні) етнокультурні уявлення про світ австралійців.

Історії ЕХЕД описують виникнення, походження, характеристики того чи того етнокультурного явища австралійської дійсності за рахунок перетворення одного об'єкта на інший, що є актуалізацією архетипних мотивів творення (пробудження) і метаморфози концептів **НЕСКІНЧЕННІСТЬ** і **ЦИКЛІЧНІСТЬ** етноархетипу Дрімінгу. Зокрема, ЕХЕД охоплюють наративи з історіями про:

1) появу природних реалій, наприклад, пустелі в казці “*The Bunyip and the Wizard*” О. Ернст (Ernst, 1904, р. 73–80);

2) виникнення певних видів австралійських рослин, зокрема, акації в казці “*The Origin of the Wattle*” О. Ернст (Ernst, 1904, р. 9–14);

3) походження й особливості поведінки австралійських тварин, як-от, опосумів у казці “*The Opossums' Jealousy*” О. Ернст (Ernst, 1904, р. 49–54) та в короткому оповіданні Л. Ліза “*Mokee: The White Possum*” (Rees, 1975, р. 67–92), або кенгуру в оповіданні Дж. Моркрофт “*Malu Kangaroo: How the First Children Learnt to Surf*” (Morecroft, 2007);

4) міфічних, або казкових, істот, наприклад, Райдужного Змія в оповіданні Д. Рафсі “*The Rainbow Serpent*” (Roughsay, 1975), містичного австралійського дінго – в “*The Giant Devil-Dingo*” (Roughsay, 1973), або австралійських ельфів вогню в казці О. Ернс “*The Fire Elves*” (Ernst, 1904, р. 15–20).

Аналізування **композиційно-сюжетної організації історій** ЕХЕД засвідчило, що вони складаються із п'яти типових наративних епізодів, у яких розкриваються ключові етапи виникнення або пробудження того чи того явища, персонажа, або об'єкта, його метаморфозу та теперішній стан. **Нараєнізодичними маркерами** ЕХЕД є лексичні одиниці, у семантиці яких експліковано поняття творення / пробудження / відродження / метаморфози, як-от: *to make, to create, to build, to form; to appear; to revive, to rebirth; to change into, to be changed, to turn into, to become.*

Продемонструємо особливості наративного конструювання ЕХЕД на прикладі художнього етнонаративу Д. Рафсі “*The Rainbow Serpent*” (Roughsay, 1975) про



появу австралійських ландшафтів, тварин і рослин у часи Дрімтайму, у якому виокремлюємо п'ять типових наративних епізодів.

**1. Експозиційний наративний епізод ЕХЕД** містить репрезентацію художнього часу та простору перед або підчас появи того, про що оповідається в історії, й інтродукцію головного персонажа наративу, який є суб'єктом, або причиною метаморфоз(и). Зокрема, у наративі Д. Рафсі перший наративний епізод (**нараєнізодичний маркер: stirred** «прокинувся»), містить опис художнього хронотопу: “*Far off in Dreamtime there were only people, no animals or birds; no trees or bushes; no hills or mountains. The country was all flat. Goorialla, the great Rainbow Serpent, stirred and set off to look for his own tribe. He travelled across Australia from south to north.*” (Roughsey, 1975), та інтродукцію головного персонажа на ім'я *Goorialla*, який є одним із духовних пращурів австралійських корінних жителів, більше відомим як Райдужний Змій “*the great Rainbow Serpent*”, і його інтенції знайти своє плем'я (*set off to look for his own tribe*).

Персонажі ЕХЕД є **архетипними етноперсонажами** різних підтипів (міфологізовані, антропні або антропоморфно-аніمالістичні). Головний персонаж наративу є міфологізованим архетипним етноперсонажем, що конструюється наративним прийомом архетипізації, і в образі якого прямо актуалізується етноміфологема *Rainbow Serpent* за допомогою антропонімів *Goorialla* та *Rainbow Serpent* і втілюється низка імплікативних ознак архетипного образу духовного пращура.

За допомогою прийомів творення й засобів вербалізації **етнохронотопу** в епізоді розгортається етноміфологема *Dreamtime*. У наведеному вище фрагменті її прямо репрезентовано виразом на позначення художнього часу: “*Far off in Dreamtime*”, тобто хронотоп конструюється за допомогою наративного прийому дрімтаймінгу. Окрім того, художній простір реалізовано через мовні одиниці “*country*”, “*Australia*”, що уможлиблює вважати його простором Австралії, а також такі австралійські топоніми: *Cape York*, *Narabullgan*, *Fairview*, *Minalinka*, серед яких є автохтонні назви місцевостей, що за допомогою вкраплень елементів наративного прийому автохтонізації робить його етноспецифічним.

2. *Наративний епізод-зав'язка ЕХЕД* описує першопричину метаморфоз(и), про які йдеться в наративі, якою постає подорож Змія в пошуках свого племені. В епізоді описано, як головний персонаж, розшукуючи людей, створює своїм величезним тілом низку ландшафтів Австралії, наприклад: “*Goorialla left Narabullgan and his huge body made a deep gorge where he came down*” (Roughsey, 1975, p. 4). У наведеному фрагменті в семантиці нараепізодичного маркеру *made* актуалізується архетипний мотив творення в ЕХЕД, а в атрибутивних виразах репрезентації етноперсонажа, як-от *his huge body* – архетипний образ духовного пращура і його ключові імплікативні ознаки – велич і творча сила.

3. *Наративний епізод (епізоду) розвитку дії ЕХЕД* оповідає про певні вчинки персонажа, або події з його життя, що призводять до виникнення певного аспекту дійсності австралійців. В етнонаративі Д. Рафсі розвиток дії як складник його КСО охоплює декілька наративних епізодів. Зокрема, виокремлюємо:

1) наративний епізод, у якому описано гостинну зустріч персонажа його народом: “*At the meeting place of the two rivers Goorialla found his own people: they were dancing and singing. <...> He watched for a long time, then he came out and was welcomed by his people.*” (Roughsay, 1975, p. 8), і те, як він вчив їх танцювати й копіювати свої рухи: “*He dressed them with pandnus armbands and placed white bones through their noses. Then he taught them to dance, and they copied him until they were tired.*” (Roughsay, 1975, p. 10);

2) наративний епізод, що оповідає про те, як під час сильного шторму два брати *Bil-Bil boys*, або *Rainbow Lorikeet*, які не могли знайти собі притулку, щоб сховатися від негоди й, зрештою, попросили прихистку в Райдужного Змія, були обмануті й проковтнуті ним: “*‘All right, I will make my humpy bigger’. He opened his mouth wide, right up to the roof, and said, ‘All right, you can come in now.’ The Bil-Bil brothers run into Goorialla’s mouth and he swallowed them.*” (Roughsay, 1975, p. 16);

3) наративний епізод, у якому йдеться про втечу Райдужного Змія на північ до єдиної природньої гори в Австралії *Bora-bunaru*, та пошуки його співплемінниками братів *Bil-Bil*. (Roughsay, 1975, p. 17–22): “*They [the people] found the boys were gone*

and saw **the tracks of Goorialla** and knew he had swallowed them. The men **took spear and followed after Goorialla.**" (Roughsay, 1975, p. 17); "The Wangoo brothers **climbed for days and nights and on reaching the top found Goorialla fast asleep and snoring.**" (Roughsay, 1975, p. 21).

Наративні епізоди розвитку дії в етнонаративі Д. Рафсі слугують розгортанню архетипного мотиву подорожі етноархетипу Дрімінгу, що набуває актуалізації в таких номінативних одиницях, як *found his own people, came out, followed after, climbed, reaching, found Goorialla*, а також у словесному образі-символі *the tracks of Goorialla*, отримує художнє переосмислення, оскільки йдеться про подорож не лише Змія, а й інших персонажів – суб'єктів метаморфози, та призводить до кульмінації сюжету.

**4. Кульмінаційний наративний епізод** описує головну метаморфозу, у результаті якої відбувається поява того чи того явища/істоти в ЕХЕД. Зокрема, у цьому наративному епізоді оповідається про те, як з'явилися тварини й рослини Австралії. Брати *Wangoo*, знайшовши Змія, розрізали його й дісталися до братів *Bil-Bil*. Проте ті перетворилися на райдужних папуг: "*They cut until they reached the Bil-bil boys, who had changed into beautiful parrots with all the colours of the Rainbow Serpent.*" (Roughsey, 1975, p. 22). Змій прокинувся й зрозумів, що сталося, він дуже розлютився й почав пускати блискавки, грім, він трошив гору, на якій лежав, і каміння летіло на людей вниз: "*He began to thresh about in fury, his long red tongue flashing like lightning and the great mountain shook and thundered as Goorialla tore it apart in his anger*" (Roughsey, 1975, p. 24). Дії Райдужного Змія (*began to thresh about, tore it apart*) налякали людей так, що вони почали тікати, перетворюючись на різних тварин, комах, рослин: "*Others ran away to hide, turning themselves into all the kinds of animals, birds, insects and plant life that live in the country today.*" (Roughsey, 1975, p. 26). Із цього фрагмента кульмінаційного епізоду вилучаємо особливості ключової метаморфози, що є основою історії. Зокрема, причиною метаморфози у наративі є Райдужний Змій і його дії (*the Rainbow Serpent; he swallowed them, began to thresh about, tore it apart*), вхідними образами, або суб'єктами – персонажі наративу (*the Bil-bil boys, Others*), вихідними образами

(об'єктами) – флора та фауна Австралії (*animals, birds, insects, plant life*). У *нараепізодичних маркерах* же *to change into, to turn into* актуалізації набуває ключовий архетипний мотив метаморфози.

5. *Наративний епізод-розв'язка ЕХЕД* здебільшого є стислим коментарем наратора щодо теперішнього стану об'єкта метаморфози й ставлення до нього носіїв австралійської етнокультури. У наративі Д. Рафсі він містить розповідь наратора про наслідки, які мали місце після головної метаморфози. Зокрема, після того, як Райдужний Змій перестав сердитися, від гори залишився тільки пагорб. Змій назавжди полишив Землю, спустившись у море: “*He went down and disappeared into the sea, where he remains to this day.*” (Roughsey, 1975, p. 27). Проте, як зазначає наратор, тепер він постійно спостерігає за своїми людьми та створіннями з неба: “*The shooting star racing across the sky at night is the eye of Goorialla – watching everybody.*”; “*Now the remaining people have to look after all the animals, all the living things*” (Roughsey, 1975, p. 28), що також є втіленням імплікативних ознак безсмертя й всюдисутності архетипного образу духовного пращура й уявлень австралійців про світобудому, акумульованих в етноархетипі Дрімінгу.

У такий спосіб, домінантою наративного конструювання історій ЕХЕД є розгортання архетипних мотивів творення, подорожі й метаморфози та архетипного образу духовного пращура, що художньо переосмислюючись в тексті в наративних епізодах, слугують реалізації етноархетипу Дрімінгу та відбивають етнокультурні уявлення корінних австралійців про виникнення фауни й флори Австралії в художніх етнонаративах для дітей етіологічного типу.

Особливість наративного конструювання наративних епізодів ЕХЕД (див. рис. 4.2.1) у певний спосіб: хронологічно або ні, полягає в тому, що домінантним є використання *наративного прийому лінеаризації* подій історії, тобто аранжування епізодів у хронологічній послідовності, яке проте в останньому наративному епізоді здійснюється за допомогою *наративного прийому проспекції*, коли із давніх часів оповідь переноситься в сучасність: “*Now the remaining people have to...*” (Roughsey, 1975, p. 28). Метаморфоза виступає найбільш напруженою й

динамічною частиною сюжету, після якої починається різкий спад динаміки й напруги подій, про які оповідається, і історія переноситься в теперішнє, про що свідчать прислівники із семантикою теперішнього часу (*now, this day*), та зміна граматичних часів – із минулого на теперішній (*have to, live, remains*).

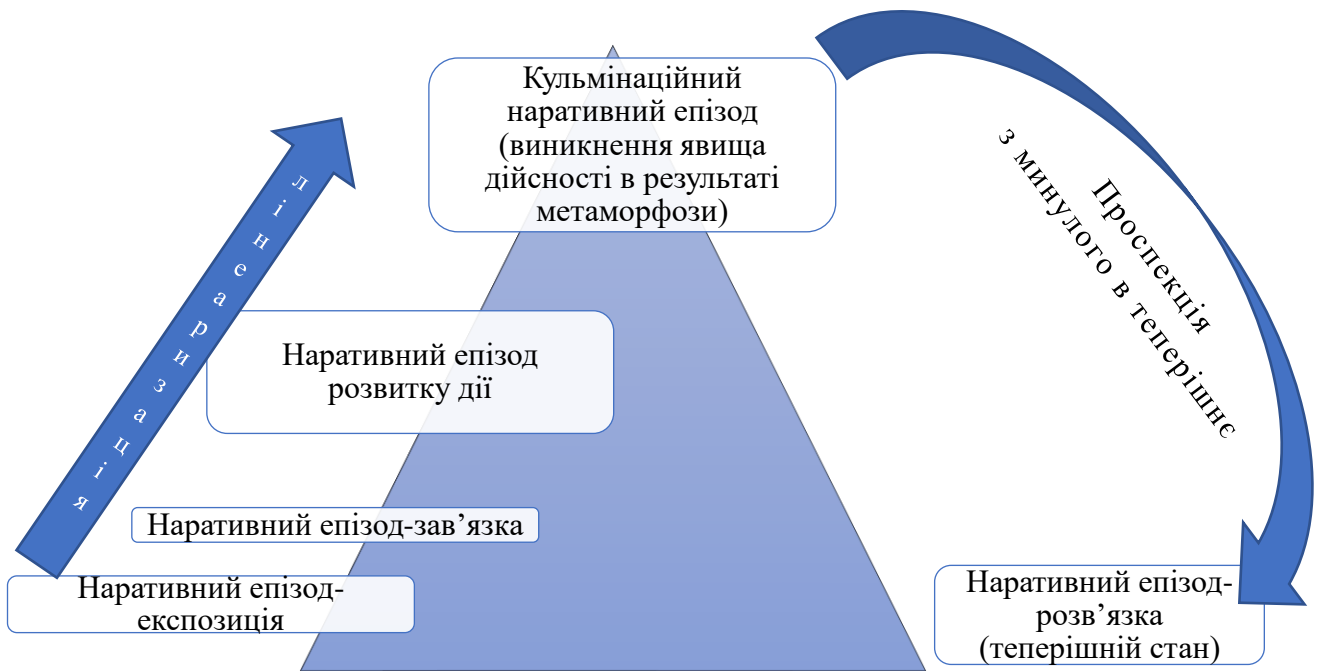


Рис. 4.2.1. Наративне конструювання епізодів австралійських етіологічних художніх етнонаративів для дітей

Значущу роль у наративному конструюванні ЕХЕД також відіграє постать наратора. Оскільки шляхом інтерпретаційно-текстового аналізування наративних епізодів було виявлено, що ЕХЕД є *нефокалізованими*, тобто те, про що розповідає наратор у наративі, перевищує те, що може бути відомо тому чи тому персонажеві, наратор їх є недієгетичним, який розповідає історію читачеві, але не є її учасником.

Недієгетичний *наратор* представлений у художньому тексті імпліцитно, або, подекуди, експліцитно. Зокрема, наратор проявляється в ЕХЕД за допомогою займенників *he, she, you, they* на початку й у фіналі наративу в коротких нараторських коментарях. Наприкінці ЕХЕД, як правило, містяться *нараторські коментарі-висновки*, що створюють художню комунікацію між наратором і його адресатом, як-от в ЕХЕД Д. Рафсі, де наратор пояснює як події, що сталися у

Дрімтаймі, вплинули на сучасність і яке значення вони мають для сьогодення: “*Now the remaining people have to look after all the animals, all the living things which were men and women in the beginning but who were too afraid of old Gooriolla to remain as people.*” (Roughsey, 1975, p. 28). За допомогою уточнення й узагальнення передано настанову наратора читачеві. Цей фрагмент наративу є коментарем-висновком наратора із огляду на вживання імперативних, модальних конструкцій (*have to*) й узагальнень (*all the animals, all the living things*). Особливістю ЕХЕД вважаємо створення комунікації наратор–наратор, що реалізується в нараторських коментарях. В ЕХЕД наратором є імпліцитний читач-дитина, що обумовлює необхідність коментування тих чи тих подій, натомість наратор є дорослим, більш досвідченим, якому відомо те, що не відомо нараторові, й про що він оповідає в наративі.

Подекуди недієгетичний наратор в ЕХЕД є експліцитним. Він ніби веде діалог з читачем, ставлячи йому риторичні запитання, наприклад: “*They did not see the elves, so how should they know?*” (Ernst, 1904, p. 17), або роблячи вигуки, неначе відповідаючи на запитання читача: “*Yes! there it was only half-a-mile away.*” (Ernst, 1904, p. 18). Також, в ЕХЕД натрапляємо на прямі звернення наратора до наратора. Наприклад, у наративі Дж. Моркрофт “*Malu Kangaroo: How the First Children Learnt to Surf*” (Morecroft, 2007), у якому йдеться про виникнення серфінгу, в останньому епізоді наратор нагадує, що зараз ми можемо бачити дошки для серфінгу на узбережжях, які в часи Дрімтайм створив саме Малу-Кенгуру, і який навчив перших дітей на них плавати: “*If you go to the beaches in our time, up and down the coast you will see people surfing. And you will find that they skim across the water <...> on surfboards, very much like the one that was first made for the first children by MALU-KANGAROO.*” (Morecroft, 2007, p. 26–31). У наведеному фрагменті вжито вирази *If you go, you will see, you will find*, що є прямою апеляцією наратора до наратора. Загалом же, художня комунікація наратор–наратор в ЕХЕД з експліцитним недієгетичним наратором може проявлятися через вживання займенника другої особи *you*, вставних емфатичних конструкцій, що експлікують думки та емоції наратора, та імперативів і риторичних запитань.

*Персонажні образи ЕХЕД* слугують головним засобом втілення австралійської етнокультури в наративах. Загалом, система персонажних образів ЕХЕД охоплює: персонажа (персонажів), який є суб'єктом метаморфози; персонажа, або образ (образи), що є її об'єктом; і низку персонажів, які сприяють процесові творення/перетворення («помічники»). Вони можуть втілюватися в наративах у міфологізованих, антропних, або антропоморфних архетипних етноперсонажах.

Етноперсонажі ЕХЕД, які є «помічниками» метаморфози творяться за допомогою наративного прийому архетипізації, шляхом актуалізації імплікативних ознак архетипного образу духовного пращура в персонажному образі, як-от Райдужний Змій (*Rainbow Serpent*) у наративі Д. Рафсі (Roughsey, 1975), або у деяких жанрово-стереотипових казкових персонажних образах, як-от образах чарівника, старого (старої), правителя, короля (королеви) та інших, наділених такими імплікативними ознаками: владою, надприродною силою (зокрема, змінювати чужу фізичну подобу), або певними унікальними знаннями (наприклад, про майбутнє). Зокрема, персонаж на ім'я Оберон (*Oberon*) із наративу “*The Origin of the Wattle*” О. Ернст (Ernst, 1904), у якому йдеться про те як він – король усіх племен австралійських фей, рятує свій народ від загибелі під час сильної засухи, перетворюючи їх на дерева акації, що проілюстровано в такому фрагменті: “*Oberon, supreme king of all the fairy tribes, should take pity on them in their dire stress and change their form.*” (Ernst, 1904, p. 11). Номінативна одиниця *supreme king* («верховний король») реалізує імплікативну ознаку влади персонажного образу, а вираз *should change their form* («повинен змінити їхню зовнішність») вказує на його надприродні сили. Зрештою, Оберон перетворює фей на дерева акації: “*Then you shall be trees – of such a kind as man has never seen before. Be trees!*” (Ernst, 1904, p. 13), які мають важливу роль у межах австралійської етнокультури.

Натомість, персонажні образи, які є «вхідними» та «вихідними», тобто суб'єктами й об'єктами метаморфоз, в ЕХЕД конструюються за допомогою *нарративного прийому автохтонізації*, що полягає у втіленні в образах антропоморфних персонажів імплікативних ознак тих чи тих австралійських

рослин, тварин, або етнореалій, цінних з погляду автохтонного населення. Наприклад, у вихідних образах персонажах фей із того ж наративу О. Ернст розгортаються імплікативні ознаки поширеного в Австралії й дуже корисного дерева акації, зокрема краса й солодкий аромат його жовтого цвіту, що актуалізовано в такому фрагменті: “*Soon buds came, which grew larger and larger and at last burst into flower, covering the trees with a wealth of golden blossoms, which diffused a sweet perfume around.*” (Ernst, 1904, p. 14). За допомогою полісиндетону (*and... and*), повтору лексеми *larger*, епітетів (*golden, sweet*) і метафор (*buds came; burst into; covering the trees with a wealth of golden blossoms*) у художньому образі втілюються етнокультурні смисли, джерелом яких є австралійська рослина. У засобах творення об’єкту метаморфози – образу австралійської акації, зазначено її значущість для австралійців та слугування матеріалом для виготовлення різноманітних знарядь побуту: “*white people <...> found that the slender, pliable branches would be useful for plaiting and “wattling” together to form the rude walls and enclosures of their early habitations.*” (Ernst, 1904, p. 14), що виражено в епітетах *slender* «тонкі», *pliable* «гнучкі». Більш того, жовтий цвіт акації *golden blossoms* набуває символічного значення й стає у наративі етнокультурним словесним образом-символом, що в межах австралійської етнокультури має значення надії та безсмертя. У такий спосіб, у персонажних образах ЕХЕД відбивається їх етнокультурна специфіка.

Домінантними ознаками *етнохрононому австралійських ЕХЕД* є специфічний австралійський простір та художній час – Дрімтайт. *Художній час ЕХЕД* кваліфікуємо як час Дрімтайм (англ. *Dreamtime*), що конструюється через прийом дрімтаймінгу, реалізований за допомогою актуалізації етноміфологеми *Dreamtime* засобами прямої номінації: “*Once in the Dreamtime*” (Rees, 1975, p. 69), “*In the Dreamtime*” (Marshall, 2009, p. 26, 41, 50), або у виразах, що характеризують художній час як невизначений, наприклад “*In the beginning*” (Marshall, 2009, p. 5), “*Once upon a time*” (Westbury, 1897, p. 277), “*Once on a time*” (Ernst, 1904, p. 11), “*Many centuries ago*” (Ernst, 1904, p. 69), “*Long ago*” (Marshall, 2009, p. 36), “*Long, long ago*” (Ernst, 1904, p. 83). Наприклад, у наративі Д. Рафсі “*The Rainbow Serpent*”



(1975) йдеться про події цього прадавнього часу. Із вказівки на Дрімтайм починається оповідь: “*Far off in Dreamtime there were only people; no animals or birds; no trees or bushes; no hills or mountains. The country was all flat.*” (Roughsey, 1975, p. 1), та згадкою про цей період наратив завершується: “*This is how it all happened back in Dreamtime.*” (Roughsey, 1975, p. 27).

*Художній простір ЕХЕД* представлений описами певних місць, значущих у межах австралійської етнокультури. Здебільшого, історії розгортаються в буші, що репрезентує багатство австралійської флори, фауни та етнокультури загалом через реалізацію етноконцепту *BUSH*, як наприклад у фрагментах наративу: “*Bluecap and Bimbi*” Л. Піза: “*Night fell. Crikets sang. In most part of the bush, birds were comfortably settled for the night. An owl fluttered noiselessly through the trees.*” (Rees, 1975, p. 37); “*Bimbi and Bluecap arrived back at the old place. It was fun to see all the well-loved trees and bushes, the hollows and lumps in the ground, the bits of rocks and the tree stumps, the fresh green bracken running down to the flowing creeck, the sassafras, the wattles, the smooth-barcked gum and the bottle-brush just coming into bright red flower. The pair of wrens flitted around*” (Rees, 1975, p. 27). Для художнього втілення бушу в ЕХЕД застосовуються номінативні одиниці, що позначають його як австралійську етнореалію – природні ландшафти, що в ньому трапляються (*hollows, lumps, creeck*), рослини (*bracken, sassafras, wattles, gum, bottle-brush*) і тварини (*wrens, crikets, owl, birds*), поширені на його теренах. Також в ЕХЕД натрапляємо й на репрезентації художнього простору ЕХЕД як Австралії (*the country, Australia, mountain, Cape York, Fairview* у наративі Д. Рафсі). Таке творення художнього простору австралійських ЕХЕД відбувається за допомогою наративного прийому автохтонізації, що реалізується через номінативні одиниці на позначення австралійського бушу, або інших відомих топонімів Австралії та таких лінгвостилістичних засобів, як епітет (як-от, *well-loved trees*), персоніфікація (наприклад, *the bottle-brush just coming into bright red flower*) й синестезія, які репрезентують австралійську автохтонну етнокультуру.

Просякнутість ЕХЕД етнокультурними смислами уможлиблює вважати, що домінантною для австралійських ЕХЕД є *функція етнокультурної*

*самоідентифікації*. Наративне конструювання їх сприяє знайомству читача-дитини із міфологізованим австралійським світом, автохтонними традиціями, поглядами на світобудову, різними етноспецифічними явищами дійсності, та ототожненню й ідентифікації себе як представника австралійської лінгвокультури, у межах якої автохтонні цінності є стрижневими. Особливу роль у реалізації функції етнокультурної самоідентифікації відіграє розгортання етноархетипу Дрімінгу, зокрема архетипних мотивів творення, подорожі й метаморфози та імплікативних ознак образів творців або духовних пращурів, етноміфологеми *Rainbow Serpent*, етноміфологеми *Dreamtime*, й етноконцепту *BUSH*, що пронизують історії ЕХЕД, втілюючись в аранжуванні наративних епізодів, засобах творення образів етноперсонажів та етнохронотопу.

#### 4.3. Ініціаційні художні етнонаративи для дітей Австралії

Окремим типом АХЕД у нашому дослідженні постають ініціаційні історії. За своїми домінантними ознаками *ініціаційні художні етнонаративи для дітей* (ІХЕД) корелюють із «чарівними», або «ініціаційними» казками (Цапів, 2018с, с. 61; Naase, 2008, р. 324; Thompson, 1946, р. 8), містять у своїй основі поняття «ініціація», проте набувають певного етнокультурного забарвлення в австралійській літературній традиції. ІХЕД є історіями про пошук головним персонажем бажаного й цінного предмету, знання, якості або властивості та здобуття цього у фіналі, у процесі чого герой проходить ініціацію у світ дорослих – змінюється його статус, його внутрішній світ, і подекуди зовнішність.

*Ініціація* в межах австралійської етнокультури корінням сягає традиційного обряду автохтонного населення, що передбачає проходження випробувань та символізує умовний перехід до дорослого життя. Цей обряд серед корінних австралійців проходили як дівчатка, так і хлопчики. Серед дівчат обряд має помітно менші масштаби, порівняно з тим, через що проходять майбутні чоловіки (Flood, 2006, р. 149). Здебільшого, посвята дівчини полягає в короткостроковому (декілька днів) періоді її ізоляції від племені, коли дорослі жінки вчать її пісень, розповідають міфи й дають настанови щодо поведінки в шлюбі. Після цього вона повертається

до свого табору вже у статусі дорослої жінки (Berndt R. M., & Berndt C. H., 1964, p. 180). Ініціація юнаків, натомість, може тривати декілька місяців. Процес посвяти неофітів охоплює навчання юнаків сакральних міфів і легенд Дрімінгу, що визначають увесь життєвий устрій племені; фізичне й психологічне тренування; і завершальні важкі випробування. Після вдалого проходження всіх етапів обряду ініційованих наділяють соціальним статусом дорослих і, зокрема, правами одружуватися, ставати батьками, а також брати участь у значущих подіях життя їхнього племені. Автохтонні австралійці також вірять, що пройшовши ініціацію, духи чоловіків після смерті матимуть змогу повернутися до предків (Baglin, & Moor, 1970, p. 64; Berndt R. M. & Berndt C. H., 1964, p. 166; Flood, 2006, p. 150; Rolls & Johnson, 2011, p. 40). Ключові уявлення про ініціацію у процесі культурно-історичного розвитку закріпилися в АНТ (Fitzgerald, 1891; Parker, 1896; Reed, 1975), а потім втілилися і в художніх етнонаративах для дітей у вигляді архетипного мотиву та певних архетипних образів (Naase, 2008, p. 488). Вважаємо, що **ініціація є архетипним мотивом**, що актуалізує концепт ТАСМНЕ ЗНАННЯ етноархетипу Дрімінгу. Також цей концепт реалізується й через розгортання **архетипних мотивів пошуку, випробування, винагороди** та **архетипних образів старійшини й ініційованого**, що лежать в основі наративного конструювання австралійських ІХЕД та обумовлюють їх наративні й лінгвокультурні характеристики.

Композиційно-сюжетна організація **історій** про пошуки головного персонажа певної цінності в австралійських ІХЕД охоплює п'ять типових наративних епізодів, у межах яких також виокремлюємо такі складники розробленої В. Проппом КСО ініціаційної народної казки, як «нестача чогось», «реакція героя», «боротьба», «ліквідація біди», «повернення/весілля» та інші, а саме: 1) *інтродуктивний епізод*, у якому міститься експозиція КСО наративу та зазначається цінний для головного персонажа об'єкт; 2) *пошук бажаного*, у якому персонаж у певний спосіб реагує на нестачу цього цінного об'єкту й вирушає на його пошуки; 3) *проходження випробувань*, що може охоплювати навчання головного персонажа, тренування, боротьбу й різноманітні випробування; 4) *отримання винагороди*; та 5) *ініціація*, що відбувається з персонажем у результаті проходження випробувань.

**Нараєнізодичними маркерами** ІХЕД постають лексичні одиниці з семантикою подолання випробування (наприклад, *to struggle, to suffer, to train, to grow up, to compete, to take part in, to finish, to do the task*) та отримання нового знання (як-от, *to learn, to study, to get, to win, a reward, knowledge*).

**Наратор**, який оповідає історію, є недієгетичним та імпліцитним, якому відомі думки й почуття персонажів, і який знає більше за будь-кого з учасників історії. **Фокалізатором** є головний персонаж наративу, крізь призму сприйняття якого читач бачить події, що з ним трапляються, та з яким себе ідентифікує.

Із корпусу аналізованих АХЕД, ініціаційними можуть бути наративи як жанру літературної казки, так і жанру короткого оповідання. Зокрема, до ІХЕД відносимо більшість казок зі збірки А. Вестбері (Westbury, 1897): “*Golden Cloud*”, “*Twilight*”, “*Tim*”, “*Three Sparrows*”, “*King Dunc*”, “*I don’t know*”, “*Gumtree Hollow*”, “*A Crooked Sixpence*”, “*The Wishing-Cap*”, “*Two Giants*”, “*Mothland*”, “*Moonland*”, “*Rubywings*”, “*Giants*”, “*The Kangaroo Hunter*”, “*Hop-O’-My-Thumb*”, “*Cocky*”, у яких головний персонаж вирушає на пошуки знань, кохання або багатства. Ініціаційними АХЕД жанру коротких оповідань є оповідання М. Фокс “*Koala Lou*” (Fox, 1988), Ш. Ноулз “*Edward the Emu*” (Knowles, 2011/1997), “*Edwina the Emu*” (Knowles, 2019/1989), Л. Ліза “*Gecko: The Lizard Who Lost his Tail*” (Rees, 1975, p. 41–66).

Наприклад, етнонаратив жанру казки А. Вестбері “*Tim*” (Westbury, 1897, p. 73–81) є історією про бідного бродячого хлопчика, який немає дому й сім’ї, проте через подолання певних труднощів відбувається його дорослішання. В **інтродуктивному наративному епізоді** ІХЕД експліковано потребу персонажа в сім’ї й грошах (“*poor boy*” «бідний хлопчик», “*boy begging*” «жебрак», “*his bundle*” «його вузлик», “*his old shoes*” «його старе взуття», “*his tattered jacket*” «його потертий піджак»). **Наративний епізод пошуку бажаного** оповідає про початок пошуку персонажем бажаного, що вербалізовано в низці номінативних одиниць з денотативним значенням руху, дії (зокрема, *to come, to walk, travel, wanderer, a very long way*). У **нاراتивному епізоді проходження випробування** описано численні перепони, що трапляються на шляху в персонажа, зокрема страждання *suffering*,

голод *hunger*, біль *rain*. В епізоді **отримання винагороди** йдеться про те, що в результаті подолання всіх випробувань Тім знаходить родину та достаток, що актуалізовано у виразах *succeeded, will adopt you as my son, will leave you the farm, a wedding present*, а в **наративному епізоді ініціації**, тобто переходу героя з дитинства до дорослості, описано весілля його з донькою фермера та усвідомлення персонажем свого нового статусу (“*you shall marry my little girl Amy*”, “*And the farmer kept his word.*”). У такий спосіб, кожен наративний епізод ІХЕД, у якому оповідається про певний етап проходження ініціації, в основі своїй містить той чи той архетипний мотив (пошуку, випробування, винагороди або ініціації) та/або образ старійшини (образ фермера) й ініційованого (образ Тіма), художнє втілення яких відбиває етнокультурну специфіку таких наративів.

В ІХЕД же жанрів короткого оповідання, написаних у др. пол. ХХ ст., згадані вище архетипні мотиви, зокрема мотив пошуку, можуть набувати більш етноспецифічного художнього втілення, зокрема події можуть відбуватися з антропоморфно-аніمالістичними етноперсонажами в етнокультурно маркованому часопросторі, а метою пошуку можуть ставати будь-які абстрактні або матеріальні цінності, як-от пошук роботи ему Едвіні в наративі “*Edwina the Emu*” Ш. Ноулз (Knowles, 2019/1989), або пошук любові матері коалою Лу в наративі М. Фокс “*Koala Lou*” (Фокс, 1988), чи пошук своєї ідентичності й цінності ему Едвардом із “*Edward the Emu*” Ш. Ноулз (Knowles, 2011/1997).

Продемонструємо особливості наративного конструювання ІХЕД жанру короткого оповідання на прикладі наративу М. Фокс “*Koala Lou*” (Фокс, 1988), у якому йдеться про життя дитинчати коали, якій бракувало любові матері, і яка вирішила, вигравши спортивні змагання, здобути, у такий спосіб, її увагу та любов. **Нараепізодичними маркерами** є дієслова та вирази, що мають значення проходження певних випробувань: *began her training, enter the Olympics, compete, climbed, win* та отримання нових знань, зокрема *found, said*.

У першому наративному епізоді міститься інтродукція головного персонажа – коали Лу: “*There was once a baby koala so soft and round that all who saw her loved her. Her name was Koala Lou. The emu loved her. The platypus loved her. And even*

*tough little Koala Klaws next door loved her. But it was her mother who loved her most of all.*” (Fox, 1988), у якій за допомогою наративного прийому деталізації, що експліковано в численних повторах виразу *loved her* у межах наративного епізоду, зацентровано увагу на її доміантній ознаці – тому, що коалу всі любили. Із огляду на це найціннішим об’єктом для персонажа є любов тих, хто її оточує.

Із другого наративного епізоду стає відомо про брак Коалі Лу цієї любові: “*The years passed and other koalas born – brothers and sisters for Kaola Lou. Soon her mother was so busy she didn’t have time to tell Koala Lou that she loved her. <...> Every night, as she curled up under the stars, Koala Lou thought about the times when her mother had looked at her and said, ‘Koala Lou, I DO love you!’ and she longed for her to say it again.*” (Fox, 1988), а також початок пошуку її. Коалі не вистачало того, як її мама говорила їй про свою любов. Вона дуже хотіла, щоб мама сказала це знову, що вербалізовано за допомогою дієслова *to long for*, а також капіталізації емфатичного допоміжного дієслова *DO*. У семантиці виразу *long for* також актуалізовано архетипний мотив пошуку концепту ТАСМНЕ ЗНАННЯ етноархетипу Дрімінгу.

Наративний епізод містить зав’язку сюжету – опис способу, як Лу збирається віднайти бажане. Зокрема, вона вирішує, що візьме участь у спортивних змаганнях: “*One night Koala Lou had a splendid idea. Preparations had begun for the Bush Olympics. SHE would enter the Olympics! She would compete in the gum-tree-climbing event, and she would win, and her mother would fling her arms around her neck and say again, ‘Koala Lou, I DO love you!’*” (Fox, 1988). Коала Лу хоче позмагатися на Олімпійських Іграх Бушу (*the Bush Olympics*) в лазанні по евкالیптових деревах (*the gum-tree-climbing event*) і виграти їх (*and she would win*), щоб її мама сказала заповітні слова: ‘*Koala Lou, I DO love you!*’. У наведеному фрагменті нарративу нестримність бажання персонажа втілено за допомогою перелічування лексичних одиниць майбутніх дій коали Лу (*enter, compete, win*), полісиндетону (*and ... and ... and*) та паралельних конструкцій (*she would + verb* та *her mother would + verb*), у яких в останній описано об’єкт пошуку героїні, а також за допомогою капіталізації

й оклику (*SHE would enter the Olympics!*), що передають рішучість коали Лу в її намірі взяти участь у змаганнях.

Наративний епізод проходження випробувань описує етап тренування Лу, що через низку дієслів із семантикою фізичного навантаження слугує розгортанню архетипного мотиву випробування в наративі, наприклад у такому його фрагменті: “*Koala Lou began her training right away. She jogged and puffed, and lifted weights and panted. She hung from a branch with one claw at a time till she ached. She did push-ups till her stomach hurt, and last of all, she climbed the tallest tree that she could find, over and over and over again.*” (Fox, 1988). Складність, тривалість і багаторазовість тренувань втілено через лексичні одиниці на позначення різних видів тренувальних вправ (*jogged, puffed, lifted weights, panted, hung, did push-ups, climbed*), полісиндетону (*and... and... and*) та повтору лексеми *over*, а також за допомогою вживання номінативних одиниць зі значенням болю (*ached, hurt*). В епізоді йдеться й про участь Коали в змаганні, зокрема про виступ головної конкурентки Коали Лу – Коали Клоз (*Koala Klaws*), і нарешті про виступ самої Лу, як-от: “*Koala Lou leapt on to the tree. Up and up she climbed – higher and higher and higher. Faster and faster and faster until – there she was, right at the very top!*” (Fox, 1988). Емоційне напруження, що передує кульмінації наративу, відбито у фрагменті наративу за допомогою повторів прислівників *up, higher, faster* і оклику, коли Лу фінішує.

У наступному наративному епізоді в ІХЕД, зазвичай, йдеться про результат випробувань, тобто чи успішно персонаж їх проходить. Зокрема, у художньому наративі М. Фокс головній героїні не вдається досягти успіху: “*But she wasn't fast enough. In spite of all her training and all her hoping, it was Koala Klaws who won the gum-tree-climbing. Koala Lou came second. Koala Lou went off and hid. She heard the shouts of the Bush Olympics and cried her heart out.*” (Fox, 1988). У змаганні перемагає Коала Клоз, про що наратор оповідає лаконічно та стримано. Коала Лу сприймає цей програш дуже емоційно (*cried her heart out*), і вважаючи, що те, чого вона так прагла, їй уже не здобути, вона тікає та ховається (*went off and hid*). Проте, як виявляє із наступного епізоду, вона все ж досягає своєї первинної мети.

Не зважаючи на програш у змаганні, в останньому наративному епізоді ініціації головного персонажа, що передбачає певні якісні зміни в його образі та уособлює процес дорослішання дитини, Коала Лу все ж чує слова любові матері й усвідомлює, що те, чого їй не вистачало, знову в неї є: *“Before she could say a word her mother had flung her arms around her neck and said, ‘Koala Lou, I DO love you! I always have, and I always will.’”* (Fox, 1988). Знання про любов матері є істинною нагородою для Коали Лу й імпліцитно відбиває зміни у світосприйнятті героїні. З цього моменту вона ніколи не сумніватиметься в любові матері, що є етапом у процесі дорослішання персонажа. Головний персонаж отримує об’єкт свого пошуку чи нестачі та, у певний спосіб, внутрішньо змінюється. Отже, в наративному конструюванні ініціаційних етнонаративів художнє втілення отримують архетипні мотиви пошуку, випробування, здобуття винагороди й ініціації, що реалізують концепт ТАЄМНЕ ЗНАННЯ етноархетипу Дрімінгу.

В австралійських ІХЕД *система персонажів* охоплює жанрово-стереотипових казкових персонажів: героя, відправника, помічника, антагоніста, дарувальника, призу (принцеси) і псевдогероя (Propp, 1928/2009, с. 79–80), які проте мають чітке етнокультурне забарвлення та національно специфічні риси, що уможлиблює кваліфікувати їх як *стереотипних етноперсонажів*, сконструйованих за допомогою наративного прийому стереотипізації. В ІХЕД А. Вестбері здебільшого натрапляємо на антропних етноперсонажів, в образах яких актуалізовані усталені характеристики австралійців, наприклад буркотливість в образі героя Тобі Грамблтона з наративу *“Three Sparrows”* А. Вестбері, або людей тої чи тої етнокультурно маркованої професії, як-от прагнення віднайти багатство, що уособлено в образі героя золотошукача австралійських копалень Самсона Наггета з *“Golden Cloud”* (Westbury, 1897). Натомість, в ІХЕД жанру короткого оповідання усталені національні риси втілюються в антропоморфно-аніمالістичних етноперсонажах за допомогою вкраплення елементів наративного прийому автохтонізації, зокрема в образах коал з наративу М. Фокс, або ж ему з наративів Ш. Ноулз.



Також, у низці персонажів австралійських ІХЕД виявляємо імплікативні ознаки архетипних образів ініційованого та старійшини етноархетипу Дрімінгу. Зокрема, в ІХЕД натрапляємо на персонажа, або декількох персонажів, у яких художнього переосмислення набуває *архетипний образ старійшини*, а саме його імплікативні ознаки мудрості, сили й влади. Наприклад, в ІХЕД А. Вестбері “*Tim*” за допомогою вкраплення елементів нарративного прийому архетипізації ознаки архетипного образу старійшини втілено одночасно у двох стереотипних етноперсонажах фермера й австралійської фей, що виконують функції дарувальника й помічника. Зокрема, в образі фермера Марка Вілсона, який випробовує головного персонажа своїми надскладними завданнями й у такий спосіб готує його до ініціації, відбито архетипні ознаки влади й сили: “...*a great fat man was seated at tea.*” (Westbury, 1897, p. 73), що виражено за допомогою епітетів. Натомість, у чарівному помічникові – балакучому папузі, який виявляється австралійською феєю, втілена ознака мудрості, наприклад: “*‘Now, I can prove how I can render you a service.’, ‘I can tell you how to overcome the antics of this refractory cow.’ ‘How?’ ‘I will tell you upon one condition...’*” (Westbury, 1897, p. 78–79). У наведеному фрагменті нарративу через повтори модальних дієслів *can*, що виражає здатність робити щось, у поєднанні з дієсловами, які мають значення передачі певних знань, як-от *tell* «говорити», *render* «надавати», *prove* «доводити», реалізується ознака мудрості персонажа. Цей персонаж, зокрема, є помічником у проходженні випробувань Тіма та джерелом знань, що допомагають їх подолати.

У головних же персонажах ІХЕД втілюються ознаки *архетипного образу ініційованого*. Головні персонажі АХЕД є кумулятивними, тобто такими, які розкриваються протягом усього розгортання історії. Із огляду на це в різних нарративних епізодах у їх образах актуалізуються різні ознаки. Наприклад, *головний персонаж* в ІХЕД завжди прагне здобути ті чи ті знання, вміння або блага (другий нарративний епізод), для чого йому доводиться долати перешкоди, або випробування (третій нарративний епізод). У лінгвостилістичних засобах творення персонажа, відтак, втілено такі якості архетипного образу ініційованого, як невинність, незрілість, залежність від дорослих, боязкість. Зрештою, головний

персонаж переживає ініціацію, у певний спосіб дорослішає, та набуває інших ознак, зокрема зрілості, сили, досвідченості (четвертий і п'ятий наративні епізоди). Наприклад, для Коали Лу з наративу М. Фокс (Фокс, 1988) перешкодами стають тренування з метою підготуватися до спортивних змагань і самі змагання, проілюстровані вище. У процесі випробувань Коала Лу перетворюється на більш сильну й витривалу: “*Koala Lou began her training right away.*”, “*she climbed the tallest tree that she could find, over and over and over again*”; спритнішу: “*Up and up she climbed – higher and higher and higher. Faster and faster and faster until – there she was, right at the very top!*”; безстрашну: “*Koala Lou wasn't scared*” (Фокс, 1988). У такий спосіб, у лінгвостилістичних засобах творення образу головного персонажа ІХЕД за допомогою наративного прийому архетипізації імпліковано певні ознаки архетипного образу ініційованого, що сприяє всебічному розкриттю сутності головного персонажа та відбиває етноспецифіку наративів.

Австралійська етноспецифіка ІХЕД втілюється і в *етнохромотопі* наративів. Про події в австралійських ІХЕД наратор оповідає у лінійній хронологічній послідовності, за допомогою *наративного прийом лінеаризації* подій. *Художній час* є невизначеним, і має традиційні для художніх текстів казкового жанру вербальні індикатори. Наприклад, в етнонаративі М. Фокс містяться такі мовні одиниці на позначення часу: “*There was once*” («Одного разу»), “*Every night*” («Щоночі»), “*One night*” («Однієї ночі»), “*Sometimes*” («Інколи»), “*for a very long time*” («дуже довго»). На ці засоби творення художнього часу в ІХЕД натрапляємо на початку кожного наративного епізоду, наприклад: “*The years passed on...*” – 2-й наративний епізод; “*Koala Lou began her training right away.*” – 3-й наративний епізод; “*At last the day of the Bush Olympics arrived.*” – 4-й наративний епізод, де час персоніфікується; “*When the first stars of evening appeared in the sky, Koala Lou crept home...*” – 5-й наративний епізод, що є парафразом для позначення настання ночі. Лише раз оповідь повертається до минулого – раннього дитинства Коали Лу, наприклад: “*Koala Lou thought about the times when her mother had looked at her and said, ‘Koala Lou, I DO love you!’*” (Фокс, 1988). У цьому наративному фрагменті, зокрема, використано *наративний прийом ретроспекції*, виражений вербальними

індикаторами минулого часу (*the times when*), формою дієслів граматичного часу *Past Perfect* (наприклад, *had looked*) і номінативною одиницею із семантикою спогадів (наприклад, *thought about*), за допомогою якого увагу спрямовано на минулі відносно часу оповіді події, що слугує розкриттю внутрішнього стану головного персонажа.

*Художньому простору* австралійських ІХЕД властива зміна топосів між домом головного персонажа та місцем, де відбувається його «ініціація», у якому останній є доміантним. Здебільшого, в австралійських ІХЕД домівка персонажа, що знаходиться поза межами, на межі, або, рідше, в середині бушу, є тлом зображення подій в інтродуктивному та останньому наративних епізодах, тоді як ключові випробування персонажа, винагородження й ініціація відбуваються на теренах австралійського бушу (подекуди в інших, зокрема й урбаністичних, територіях Австралії), що обумовлює особливості цих випробувань і репрезентує умовний етноспецифічний «зовнішній світ» для головного персонажа-дитини.

Зокрема, в етнонаративі М. Фокс перший наративний епізод зображує персонажа вдома та по сусідству (*next door*) Коали Лу, у її ліжку (*as she curled up under the stars*), коли Коала Лу вирішує взяти участь у змаганнях. Домом головної героїні є дерево евкالیпту, що росте в буші. Далі ж наративні епізоди розвитку дії й кульмінації розгортаються в «зовнішньому» австралійському буші *the Bush Olympics*, що репрезентують номінативні одиниці, у яких відбито таку ознаку бушу як обов'язкову наявність у ньому дерев евкالیпту, наприклад “*a gum-tree*”, “*the gum-tree-climbing event*”, “*the tallest tree*”. Художній простір розв'язки ж наративу – це знову рідна домівка (*Koala Lou crept home*). У такий спосіб, конструювання художнього простору ІХЕД здійснюється наративним прийомом автохтонізації з огляду на те, що в основі доміантних ознак підпросторів «домівки» і, головне, «зовнішнього світу», де відбувається становлення від дитини до дорослого головного персонажа, лежать імплікативні смисли ціннісної площини етноконцепту *BUSH*, зокрема бушу як унікальної за своєю флорою й фауною місцевості, домівки, що втілено в епітетах, метафорах та неологізмах, вживаних у вербальній репрезентації художнього простору.

Загалом, наративне конструювання ІХЕД передбачає аранжування епізодів наративним прийомом лінеаризації подій, подекуди із вкрапленнями спогадів давноминулих подій за допомогою наративного прийому ретроспекції, що містять етнокультурне підґрунтя. У семантиці наративних епізодів ІХЕД розгортаються та художньо переосмислюються низка архетипних мотивів і образів, що актуалізують концепт ТАЄМНЕ ЗНАННЯ етноархетипу Дрімінгу, а також імплікативних смислів етноконцепту *BUSH*, що слугують джерелом етнокультурного забарвлення ІХЕД (див. рис. 4.3.1).



Рис. 4.3.1. Наративне конструювання австралійських ініціаційних художніх етнонаративів для дітей та його етнокультурне підґрунтя

Також виявляємо, що наративне конструювання австралійських ІХЕД сприяє реалізації **виховної функції** художніх текстів для дітей, а також **функції етнокультурної самоідентифікації**. Зокрема, недієгетичний наратор забезпечує читацьке розуміння головного та інших персонажів, завдяки логічності викладу подій історії й нараторським коментарям, а фокалізатор (головний персонаж-

дитина) сприяє ототожненню читача із головним персонажем, який проходить через випробування, ініціацію, дорослішання, що уможливорює засвоєння читачем певних моделей поведінки та формування власного ставлення до них (виховна функція). Етнокультурні ж смисли, відбиті в етноперсонажах і етнохронотопі наративів, сприяють усвідомленню приналежності читача-дитини до унікальної австралійської етнокультури, розкривають її красу й багатство (функція етнокультурної самоідентифікації).

#### 4.4. Австралійські пригодницькі художні етнонаративи для дітей

Пригодницькі художні етнонаративи для дітей охоплюють тексти жанрів пригодницького короткого оповідання та авантюрної літературної казки, у яких ідеться про захопливі, проте ризикові й небезпечні пригоди одного або декількох персонажів, які наділені низкою сформованих рис, що розкриваються протягом усього розгортання історії.

Ключові характеристики художніх етнонаративів цього типу корелюють із жанровими ознаками авантюрного роману, пригодницького оповідання (Гром'як, Ковалів, & Теремок, 2007, с. 9, 509), а також авантюрно-пригодницької казки (Кизилова, 2020, с. 22), до яких належать гострий динамічний сюжет з низкою пригодницьких ризикових ситуацій і розважальність, за якою приховується мета проілюструвати способи виходу зі складних ситуацій, викрити пороки (наприклад, хитрість, обман, крадіжки, невігластво) і презентувати надію на отримання допомоги. Реалізація цієї мети відбувається за рахунок особливої будови пригодницьких наративів, висвітленої зокрема П. Нодельманом (Nodelman, 2006, р. 60) у його дослідженні художніх текстів для дітей: історія про пригоди головного персонажа починається вдома, далі він вирушає у подорож за межами дому, але зрештою оповідь завершується поверненням персонажа назад (англ. *home-away-home structure*). Перебування вдома персонажа дослідник тлумачить як уособлення в тексті його дитинства, безпеки й безтурботності, тоді як пригоди десь назовні – небезпеки й ризиків дорослого життя, які мають спонукати персонажа хотіти повернутися назад додому, тобто не поспішати дорослішати (там само).

У нашому дослідженні *пригодницькі художні етнонаративи для дітей* (далі – ПХЕД) розуміємо як художні тексти для дітей, що містять історії про ризикові або небезпечні пригоди одного або декількох персонажів, які розгортаються в етнокультурно маркованому художньому часопросторі та ілюструють певні моделі правильної й неправильної поведінки в екстремальних ситуаціях з погляду австралійської етнокультури. **Композиційно-сюжетна організація історії** в ПХЕД охоплює наративні епізоди, що описують окремі етапи пригод головного етноперсонажа: 1) інтродукцію героя вдома та його цілі до початку пригод; 2) залишення персонажем зони комфорту (домівки) й початок захопливої подорожі; 3) різноманітні екстремальні ситуації, що можуть повторюватися у різних варіаціях декілька разів, і подолання їх; 4) найскладнішу для подолання ситуацію; 5) повернення головного персонажа додому після всіх своїх пригод. Історія розгортається динамічно й циклічно, що відбито в семантиці **нараепізодичних маркерів**, якими є номінативні одиниці експлікації залишення дому й повернення до нього (*to leave home, to have adventure, to travel, to go, to run; to come home, to come back home*) у поєднанні з номінативними одиницями із значенням небезпеки пригод, які переживає персонаж (*dangerous, not safe, risky*) (див. рис. 4.4.1).

До австралійських ПХЕД відносимо художні тексти жанру літературної казки, зокрема: “*Peg’s Fairy Book*” і “*Nutchen of the forest*” П. Мелтбі (Maltby, 1944; 1945), “*Possum Magic*” М. Фокс (Fox, 1983); а також такі короткі оповідання: “*Dot and the Kangaroo*” Е. Педлі (Pedley, 1899/2006), “*The Magic Pudding*” Н. Ліндсі (Lindsay, 1918/2006), збірки оповідань “*The Complete Adventures of Snugglepoot and Cuddlepoot*” М. Гіббс (Gibbs, 1940/2010), “*The Complete Adventures of Blinky Bill*” Д. Волл (Wall, 1939/2004), “*The Muddleheaded Wombat*” Р. Парк (Park, 1979/2011), і короткі оповідання “*Grandpa’s story*” та “*Our expedition*” Ш. Тена (Tan, 2008).

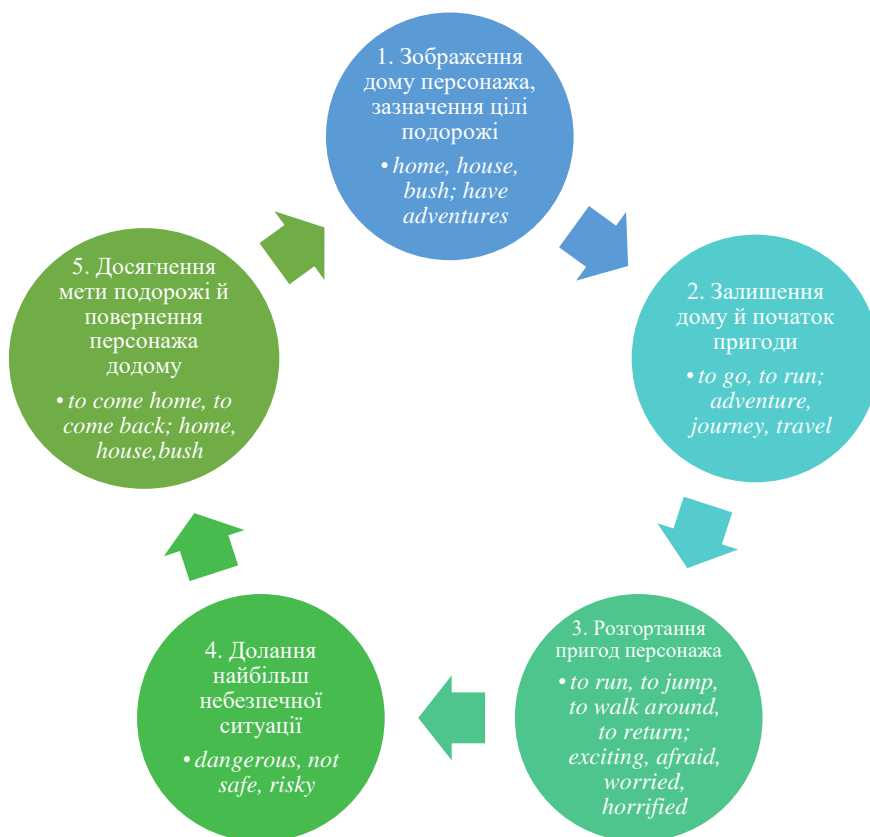


Рис. 4.4.1. Циклічне аранжування наративних епізодів австралійських пригодницьких художніх етнонаративів для дітей

Продемонструємо особливості наративного конструювання ПХЕД на прикладі коротких оповідань про пригоди Дивакуватого Вомбата зі збірки Р. Парк *“The Muddleheaded Wombat”* (Park, 1979/2011).

Збірка Р. Парк охоплює чотири окремі оповідання: *“The Muddle-headed Wombat”*, *“The Muddle-headed Wombat at School”*, *“The Muddle-headed Wombat on Holiday”* і *“The Muddle-headed Wombat in the Treetops”*. Перший наратив із серії оповідань є історією про веселі пригоди дивакуватого Вомбата та його друзів на теренах австралійського бушу, які ілюструють особливості дружніх стосунків персонажів, правильні й неправильні способи вирішення конфліктів, і те, як спільними зусиллями можна досягти бажаної мети. У другому оповіданні – *“The Muddle-headed Wombat at School”* – теж натрапляємо на історію про пригоди персонажів, проте вже у дещо інших обставинах: під час навчання у школі, спільних пікніків на природі, спортивних змагань і таких екстремальних ситуацій, у яких персонажі демонструють готовність допомагати й підтримувати один

одного. Третє оповідання – “*The Muddle-headed Wombat on Holiday*” ілюструє низку моделей поведінки в небезпечних ситуаціях. Історія про пригоди головних персонажів на відпочинку, зокрема на морі, демонструє те, як бути сміливими, активним, працьовитими, а також не забувати цінувати свою домівку. Останній наратив “*The Muddle-headed Wombat in the Treetops*” є історією про будівництво нового дому, під час чого стається низка небезпечних випадків. У різних ситуаціях наративу змальовано цінність справжньої дружби, щедрості, взаємодопомоги, засуджено егоїзм, хитрощі й жадібність. Зрештою, останнє оповідання завершується поверненням трьох товаришів у їхній старий великий будинок.

У кожному наративі Р. Парк виявляємо *п'ять типових наративних епізодів ПХЕД*, у яких ідеться про ту чи ту небезпечну ситуацію і її вирішення. Наприклад, у першому оповіданні “*The Muddle-headed Wombat*” (Park, 1979/2011, p. 3–63) виокремлюємо такі епізоди:

1. Наративний епізод, у якому міститься інтродукція головного персонажа Вомбата вдома (*in the grass, the paddock nearby*), який вирішує віднайти для себе нових друзів: “*I wish I had a friend, ' he thought, 'a nice, comfy little friend who would fit in my cardigan pocket. A wombat could have lots of adventures with a friend like that.*” (Park, 1979/2011, p. 3), і для цього покидає свою домівку: “*He hurried over to the edge of the road, and peered in amongst the tall grass stalks. There he saw the tiniest, furriest animal, rolled into a ball and crying to itself.*” (Park, 1979/2011, p. 6). Познайомившись із Мишею *Bush Mouse*, вони мають кілька пригод, що призводять до потрапляння їх у в'язницю, де вони зустрічають кота Теббі: “*Huddled up on a chair in one corner was a grey tabby cat. <...> Mouse began to wonder if, by any chance, a mouse could keep a pet cat of its own?*” (Park, 1979/2011, p. 13). Разом із ним, Вомбат і Миша вирушають на зустріч пригодам просторами Австралії: “*Would you like to come and live with Wombat and me and be our second-best friend and have adventures, and save up for a bike with red wheels?*” *The cat nodded.*” (Park, 1979/2011, p. 15). *Нараєнізодичні маркери* включають такі лексичні одиниці: *hurried over, come, found a town, come along, jump up and down, taken along to police station, have adventures.*



2. Наративний епізод, у якому йдеться про різні спроби, часто небезпечні, трьох друзів заробити грошей, щоб купити велосипед. **Нараєпізодичними маркерами** в ньому постають номінативні одиниці зі значенням **пригод**: іменник *adventures* (4 слововживання); **руху вперед**: *to go (to/ into/ off/ away)* (18), *to come (to/ here/ along/ on)* (13), *to ride off* (2), *to start, to trundle forward, to enter, to arrive, to tip-toe, to walk off, to pedal off*; зокрема, **стрімкого пересування**: *to hurry (over to/ along/ out of)* (4), *to trundle (along/ up / out of)* (3), *to dart (up / out of)* (3), *to run (away)* (3), *to scoot up, to scamper over to, to rush to, to sail through the air, to scuttle, to flit (across / from place to place)*, що забезпечують динамічність розгортання подій та їх авантюрність.

3. Наративний епізод, у якому описано особливу подію в житті персонажів – приїзд цирку та те, як друзі вирішують влаштуватися працювати в ньому, щоб подивитися виставу безкоштовно й заробити трохи грошей для реалізації їхньої мрії. Кожна ситуація епізоду репрезентована в наративі через номінативні одиниці з семантикою **руху вперед** (*to go, to come, to start* та інші) **і по колу**, зокрема фразові дієслова *to run around* (2 вживання), *to scrabble about, to trundle around, to walk right around, to totter around, to go around, to twirl around*; **радості, задоволення, захоплення** від пригод, як-от *pleased* (4), *happy* (4), *delighted* (4), *excited* (2), *exciting* (2), *surprised* (2), *interested in, merry, beaming, glad*, і зрештою їх **небезпеки** й **ризиковості**, наприклад через низку авторських оказіоналізмів *terribubbly* (5), *horribubbly* (2), *horribubble* (2) – графонів, що відбивають особливості мовлення Вомбата, і мають значення «жахливий, страшний» найвищого ступеня.

4. Наративний епізод, у якому оповідається про найнебезпечнішу пригоду персонажів – дресирування левів й інших хижаків, що завершується звільненням їх з роботи в цирку. Зокрема, в епізоді виявлені такі **нараєпізодичні маркери** ПХЕД: номінативні одиниці із семантикою **небезпеки** пригоди: *tremendous* (2 слововживання), *terrible, frightful*; і **страху**, викликаного в персонажів від дресирування хижаків: *worried, scared*, виразу *to shake with fear*.

5. Наративний епізод, де йдеться про реалізацію ще однієї спроби здобути гроші для купівлі велосипеду, яку вигадує Вомбат – влаштування власного

лялькового театру, що мала декілька небезпечних ситуацій, проте зрештою завершилася купівлею велосипеда й поверненням додому друзів після катання на ньому. *Нараєпізодичними маркерами* в епізоді є номінативні одиниці зі значенням *повернення назад додому*, зокрема: фразові дієслова *to come back, to trundle back, to scramble back, to dart back*, й іменники, що позначають домівку персонажів: *a big paddock at the roadside, the hedge where Mouse and Wombat had made their bed*.

Особливістю ПХЕД є циклічність історії, тобто початок і кінець кожного наративу з дому персонажа, і її умовний рух поколу – повторення типових ситуацій у наративних епізодах. Події ж, про які оповідається в наративних епізодах ПХЕД, відбираються та розташовуються наратором у такий спосіб, щоб спонукати читача більше цінувати дитинство й рідну домівку: небезпечність пригод переважає над їхньою захопливістю.

*Наратор* в австралійських ПХЕД є недієгетичним та імпліцитним. Оповідь ведеться від третьої особи однини, наприклад: “*There was once a muddle-headed wombat sitting in the grass and feeling very lonely. <...> He has brown eyes and a comfortable, leathery nose like a koala.*” (Park, 1979/2011, p. 3), та реалізується за допомогою наративного коментаря, у якому наратор розкриває думки й почуття персонажів: “*But Wombat felt very jealous and bristly.*” (Park, 1979/2011, p. 14), або роз’яснює певні події, як-от у випадку, коли Кіт відстав від своїх друзів у буші й загубився, оскільки він мав триматися за хвіст того, хто йде попереду, а попереду нього йшла коала, у якої майже немає хвоста: “*‘That naughty cat was told to hold the tail of the person in front!’ squeaked Mouse. But the person in front was shawn to be a koala, which explained why Tabby couldn’t find a tail*” (Park, 1979/2011, p. 122). В австралійських ПХЕД наратору властиві риси дорослого, оскільки він постає творцем безпечного для дитини (нاراتора), обмеженого й знайомого простору – дому, довкола якого вибудовує історію.

Ключове значення в аранжуванні наративних епізодів має циклічність, опредметнена в номінативних одиницях зі значенням руху вперед, по колу й назад (як-от, *to start, to trundle forward; to go around, to run around, to trundle around, to walk right around; to come back, to trundle back* та інші), а також лінгвостилістичних

засобах творення художнього простору наративів, зокрема репрезентації домівки персонажів на початку наративу, території за її межами – в середині та дому – після завершення пригод у кінці, що є реалізацією *наративного прийому циклізації*. Вважаємо таке наративне конструювання ПХЕД є розгортанням архетипного мотиву подорожі, що актуалізує концепт ЦИКЛІЧНІСТЬ етноархетипу Дрімінгу й оприявлює етнокультурне уявлення корінних австалійців про обов’язкове повернення усіх до своїх витоків. Зокрема, це проявляється в наративах Р. Парк, де кожне оповідання завершується поверненням персонажів додому (див. рис. 4.4.2).



Рис. 4.4.2. Циклічність розгортання історій у пригодницьких художніх етнонаративах для дітей збірки Р. Парк “*The Muddle-headed Wombat*”

У кожному наративному епізоді та кожному наступному циклі (дім – полишення дому – повернення додому) наратор у низці типових ситуацій також розкриває певні характеристики головних персонажів, ілюструє ті чи ті моделі

правильної або неправильної поведінки і зрештою демонструє велику цінність домівки для дитини.

На противагу дорослому нараторові, який усвідомлює важливу роль дому для персонажів наративу, **фокалізатором** у ПХЕД виступає головний персонаж дитячого віку, який постійно прагне покинути домівку, вийти з-під нагляду дорослих і пізнати невідомий, проте надзвичайно цікавий зовнішній світ. Подекуди, у ПХЕД одночасно маємо не одного, а декілька головних персонажів. Фокалізація таких наративів є внутрішньою (персонажною) і змінною, тобто певні події зображуються з погляду різних персонажів, як-от, у коротких оповіданнях Р. Парк (Park, 1979/2011), де фокалізаторами почергово є Вомбат, Миша, або Кіт.

Наприклад, у такому фрагменті наративу Р. Парк читач бачить зображені події крізь призму сприйняття Вомбата: “*Suddenly, in the paddock nearby, he saw a wooden man waving his wooden arms and squeaking a song of his own, squeak-creak, squeak-squawk! He saw a scarecrow. He wore a raggy old coat and a big straw hat, and yellow gloves on his wooden hands. Wombat was pleased to see him. ‘Perhaps I could make friends with him!’*” (Park, 1979/2011, p. 4). В уривку йдеться про першу зустріч Вомбата з опудалом, під час якої фокус уваги фокалізатора відбивається за допомогою лексичних одиниць, що мають значення «бачити» (наприклад, *saw, was pleased to see*). У наведеному фрагменті описано, що саме побачив персонаж (*he saw wooden man waving his wooden arms and squeaking a song*), що він почув (*squeaking a song of his own, squeak-creak, squeak-squawk*), і як він це інтерпретував (*Wombat was pleased to see him* – «Вомбату було приємно зустріти його»). Вомбат, по-дитячому, сприйняв опудало за живу істоту, яка махає йому рукою й співає пісню, він зрадів зустрічі та вирішив спробувати потоваришувати з опудалом.

В іншому фрагменті наративу, йдеться про те, як Миша нервує через вірогідність, що хтось може наступити на неї, фокалізатором виступає вже Миша: “*The Mouse held Wombat’s ankle tightly. It was nervous lest one of those big shoes passing by should tread on it.*” (Park, 1979/2011, p. 10). Атрибутивом взуття є прикметник *big* «великий», а оскільки великим воно може бути тільки для миші, це уможливорює вважати саме її фокалізатором зображуваного.

Натомість, у фрагменті наративу, де йдеться про те, як під час зливи в буші Теббі впав у струмок, події зображуються крізь призму сприйняття Кота: “*Tabby had trotted down a little hillside with the basket over his head, **unable to see a thing**, and fallen into the creek just where it flowed fastest. <...> Tabby **clung to the handle, miaowing with furry and terror. ‘I’m soaked right through the skin, right through to me!’***” (Park, 1979/2011, p. 122). У наведеному прикладі зазначено, що Теббі нічого не бачив, оскільки ховався від дощу під корзиною, та описано його страх і жах через те, що він наскрізь промок (*I’m soaked right through the skin*). Отже, у ПХЕД фокалізатор може змінюватися, проте ним завжди є один із головних персонажів, для яких характерним є дитяче світобачення. Саме через бачення фокалізатора дитячого віку відбувається знайомство читача із невідомим, складним і подекуди небезпечним зовнішнім світом. Поза межами дому сприйняття фокалізатора фокусується на незнайомих і незвичних, на його думку, предметах, явищах, або людях, що викликають позитивні, або негативні емоції. У ПХЕД прослідковуємо вибудовування історії наратором крізь призму сприйняття фокалізатора, у такий спосіб, щоб читач усвідомив головний «урок» – не поспішати дорослішати, бо світ дорослих є небезпечним і складним, зберігати свою дитячу безпосередність та невинність якомога довше і, цінувати переваги свого дому – найбільш безпечного для дитини простору.

**Етнохронотоп** в ПХЕД, і в збірці Р. Парк “*The Muddle-headed Wombat*” зокрема, є етнокультурно маркованим художнім простором із невизначеним абстрактним часом, що конструюється за допомогою **наративного прийому лінеаризації подій**, реалізованого через вербальні індикатори часу: *once, then, suddenly, meanwhile, now, at last, after all* та інші, і **наративного прийому циклізації**, вербалізованого в низці засобів репрезентації художнього простору та виразів зі значенням полишення дому й повернення назад до нього із вкрапленнями елементів наративного прийому автохтонізації. Етнохронотоп пригодницьких наративів знаходиться в площині усвідомлення головним персонажем «домівки» і «зовнішнього світу» як полярних і таких, що характеризуються певними типовими імплікативними ознаками. Зокрема, в оповіданнях Р. Парк художній простір дому

а саме будиночку на межі австралійського бушу, характеризується на початку кожного нарративу (наприклад, “*Mouse and Tabby Cat and Wombat lived in a little house at the edge of Big Bush. Big Bush was green and quiet and airy, and the right place for animals to live.*” (Park, 1979/2011, p. 67)) і наприкінці (“*Mouse ate his gingerbread quietly and looked around the kitchen. All was cosy and bright and warm.*” (Park, 1979/2011, p. 126–127); “*It stays still, and that’s what a delicate cat needs... a peaceful house.*” (Park, 1979/2011, p. 254)) як безпечний (*peaceful*), тихий (*quiet, still*), добре знайомий і комфортний для життя (*the right place for animals to live, cosy*). Натомість, простір за його межами, зображений у середині нарративу (наприклад: “*Tabby had trotted down a little hillside with the basket over his head, unable to see a thing, and had fallen into the creek just where it flowed fastest. <...> Tabby rushed down the stream like a rocket. <...> Then he heard the roar of the little watherfall. <...> All at once the front of the basket tilted, and down went Tabby over the waterfall.*” (Park, 1979/2011, p. 123–125)) має протилежні ознаки, що експліковано, у номінативних одиницях, які характеризують «зовнішній» буш як жахливий (*horribubble*), дивний (*strange*), подекуди небезпечний (*the stream, the roar, the waterfall*), або що описують негативний емоційний стан персонажів, які знаходяться в незнайомих і небезпечних місцях бушу (*shivered, worried, frightened*). Тобто, домівка, яка слугує стрижнем для нарративного прийому циклізації ПХЕД, протиставляється за своїми домінантними характеристиками місцевостям поза її межами, що є реалізацією також **нарративного прийому опозиційності**, опредметненого в протисталеннях дому та зовнішнього світу у відношеннях знайомий :: невідомий, добрий :: поганий, безпечний :: небезпечний. Домінантою ж у репрезентаціях художнього простору в австралійських ПХЕД залишається циклічне розгортання пригод персонажів на його теренах, що актуалізує архетипний мотив подорожі концепту ЦИКЛІЧНІСТЬ й утілює ключові смисли етноархетипу Дрімінгу, а також автентичність австралійського хронотопу.

У засобах репрезентації етнохронотопу ПХЕД, зокрема, виявляємо вербалізацію **етноконцепту BUSH** як невід’ємного елемента австралійської етнокультури. До прикладу, у художніх етнонарративах Р. Парк вербальними

засобами реалізації етноконцепту *BUSH* є топонім *Big Bush*, зооніми *Bush Mouse*, *Wombat*, *Kangaroo*, *Bandicoot*, *Moroke*, *Wallaby* та інші, загальні назви тварин, які населяють буш (*wallabies*, *koalas*, *joeyes*, *rabbits*, *possums*, *lizards*, *beetles*, *centipedes*, *baby ant-eater*, *snail*, *yabby*), назви рослин, характерних для австралійських територій (*gumtrees*) і загальні назви географічних місць (*bush*, *the paddock*), водойм (*creek*, *waterfall*), рельєфів (*a flat rock*, *the rocks*, *a little gully*, *a little hillside*).

*Буш* для австралійців – це етнокультурна цінність, яку в наративі Р. Парк за допомогою низки лінгвостилістичних засобів репрезентовано як *самобутню різнобарвну природну місцевість* (“*Next day was a fine day. Birds were tossing in the blue sky. The gumleaves showed pink tips.*”), *живий організм* (“*When the wind blew all the bush threw back its arms like green wings.*” (Park, 1979/2011, p. 104)), та *місце духовної рекреації* (“*The sweet smells of damp earth and fallen leaves, the scratchy way the twigs moved against the sky, made them feel very happy.*” (Park, 1979/2011, p. 105)), не зважаючи на небезпеку, яку подекуди він може нести для персонажів. Номінативні одиниці й лінгвостилістичні засоби, у яких втілено імплікативні смисли етноконцепту *BUSH*, слугують реалізації *наративного прийому автохтонізації* у конструюванні художнього простору ПХЕД.

*Система персонажів ПХЕД*, відповідно до двох протиставлених топосів, також утворена за допомогою наративного прийому опозиційності, що полягає в актуалізації в різних персонажних образах протилежних рис, як-от дитина :: дорослий, анімалістичний :: антропний, свій :: чужий. Зокрема, серед персонажів ПХЕД Р. Парк натрапляємо на таких антропоморфно-анімалістичних стереотипних етноперсонажів, яким властиві риси дитячої поведінки й певні національно-специфічні ознаки: *Wombat*; *Bush Mouse*; *Snakes*; *Bandicoot*; *young rabbit*; *Moroke*; *Wallaby*, що відносяться головними персонажами до світу «своїх». Цим персонажам протиставляються стереотипні антропні або подекуди антропоморфні «чужі» персонажі, як-от представники різних професій: *Farmer*, *Policeman*, *Sergeant*, *the photographer*, *the Head men in Circus*, *the Keeper*, *lady kangaroo*, *Miss Roo*, для яких характерні риси дорослих (зрілість, серйозність, мудрість та інші), що конструюються за допомогою наративного прийому

стереотипізації й лаконічної характеристики. Образи ж головних антропоморфно-аніمالістичних персонажів дитячого віку ПХЕД, які є кумулятивними, конструюються нарративними прийомами стереотипізації, а також автохтонізації та деталізації, що реалізуються в номінативних одиницях та лінгвостилістичних засобах численних описів їх зовнішності, поведінки, думок наратором або іншими дійовими особами. Наприклад, головний персонажний образ Вомбата вибудовується протягом усього розгортання наративу: в інтродукції описано його зовнішність, яка є типовою для однойменної австралійської тварини: “*There was once a muddle-headed wombat sitting in the grass and feeling very lonely. A wombat is a square animal with thick hair like a door-mat, stumpy legs, and no tail to speak of. He has brown eyes and a comfortable, leathery nose like a koala.*” (Park, 1979/2011, р. 3), а також зазначається дитячий вік Вомбата, що втілено імпліцитно в назві оповідання, а також у самому тексті, за допомогою епітета *muddle-headed* «безтолковий; безладний». Надалі ці характерні й незмінні риси персонажа вербалізуються у різних формах його репрезентації, наприклад за допомогою численних оказіональних графонів, які відбивають особливості його по-дитячому неправильного мовлення, наприклад: “*That’s a very little animal being sad and miserabubble.*” (Park, 1979/2011, р. 6), “*I’m really terribly small, you know.*” (Park, 1979/2011, р. 7), “*You lucky, lucky puss to have a nuncle.*” (Park, 1979/2011, р. 24), і повторях лексеми *muddle-headed*.

Численні взаємозв’язки головного етноперсонажа із «своїми» персонажними образами та «чужими», опозиційними йому, сприяють усвідомленню ним цінності безпечної домівки. В ілюстрації патернів поведінки, способів виходу зі складних ситуацій і поглядів на добро та зло різноманітних образів етноперсонажів ПХЕД актуалізується їх **дидактична функція**. Окрім того, імплікативні смисли, відбиті в засобах творення етноперсонажів і етнохронотопу, у межах якого розгортаються події, сприяють усвідомленню читачем цінності свого дому й Батьківщини, а також унікальності й багатства етнокультури австралійців, що є втіленням **функції етнокультурної самоідентифікації**. Домінантною ж вважаємо **розважальну функцію** пригодницьких художніх етнонаративів для дітей із огляду на циклічність



і динамічність розгортання історій з різноманітними захопливими й повсякчас небезпечними пригодами, що трапляються з персонажами, яка сприяє зацікавленню читачем-дитиною наративом і, відтак, уможлиблює реалізацію дидактичної функції й функції етнокультурної самоідентифікації.

#### Висновки до розділу 4

У нашому дослідженні, спираючись на наратологічно-культурологічний підхід до дослідження австралійських художніх етнонаративів для дітей виокремлюємо чотири домінантні типи: дидактичні, етіологічні, ініціаційні та пригодницькі. Для здійснення таксономії австралійських художніх етнонаративів для дітей стрижневими послугували такі критерії: семантика наративних епізодів історії та спосіб їх аранжування, тип наратора й фокалізатора, особливості етноперсонажів й етнохронотопу, а також домінантна функція наративів.

1. *Дидактичні художні етнонаративи для дітей Австралії* є повчальним історіями про певний вчинок або випадок з життя головного персонажа. Основною метою таких етнонаративів є втілення релігійних, морально-етичних й соціокультурних і правових норм поведінки дитини як частини австралійського соціуму. За своєю композиційно-сюжетною організацією та семантикою трьох ключових наративних епізодів такі наративи побудовані за моделлю «вчинок або випадок – його наслідки – пояснення цього вчинку/випадку». Нараепізодичними маркерами є номінативні одиниці, що експлікують певну дію та її оцінку, наприклад *hurt, crushed; helped; kind-hearted to visit him, the kindly disposed to do it*. Сюжет дидактичних художніх етнонаративів тісно переплітається з усвідомленням моральних цінностей, виховних, етичних, соціальних норм австралійської культури та значущими смислами культурних архетипів Життя, Смерті, Трійці, Мадони, Триксеря, Світового дерева, імплікативного значення етноархетипу Дрімінгу як віри та закону і лінгвокультурного концепту *MULTICULTURALISM*. Наратором таких історій може бути недієгетична або дієгетична оповідна інстанція, а фокалізатором наративу є головний персонаж-дитина. Специфікою дидактичних етнонаративів є чітке розмежування архетипних, стереотипних та/або

кентипних етноперсонажів на позитивних та негативних і наявність двох опозиційних хронотопних підпросторів, як-от «гарний :: занедбаний», «автохтонний :: неавтохтонний», «свій :: чужий», «руристичний :: урбаністичний», що сприяє реалізації домінантної дидактичної функції і демонструє дитині соціальну орієнтацію між добром і злом.

2. *Австралійські етіологічні художні етнонаративи для дітей* є історіями про виникнення природних явищ, певних видів австралійських рослин, тварин, міфічних істот, або предметів у результаті певної метаморфози. У сюжеті таких наративів відбито архетипні мотиви етноархетипу Дрімінгу, а саме творення/пробудження, подорожі й метаморфози, що експлікують значення нескінченності й циклічності. Композиційно-сюжетна будова охоплює п'ять наративних епізодів: експозиційний, епізод зав'язки, розвитку дії, кульмінаційний епізод і наративний епізод розв'язки, що відбивають етапи виникнення того чи того явища дійсності. Нараепізодичними маркерами в наративах є лексичні одиниці, у семантиці яких експліковано поняття творення / пробудження / відродження / метаморфози (*to make, to create, to appear, to revive, to change into, to turn into*). Наративи етіологічного типу є нефокалізованими з недієгетичним імпліцитним, або подекуди експліцитним наратором-дорослим, який комунікує з наратором-дитиною за допомогою коротких коментарів-висновків, вставних емфатичних конструкції, імперативів, риторичних запитань або прямих звернень. Етнохронотоп й архетипні етноперсонажі вирізняються своєю етнокультурною маркованістю, що обумовлює домінантну спрямованість етіологічних наративів – реалізацію функції етнокультурної самоідентифікації. Такими персонажами постають міфологізовані, антропні, або антропоморфні архетипні етноперсонажі, а підґрунтям художнього часу й простору є імплікативні ознаки етноміфологеми *Dreamtime* та австралійських етнореалій (австралійського бушу, австралійських впізнаваних ландшафтів і місць, характерних явищ природи).

3. *Ініціаційні художні етнонаративи для дітей* є історіями про пошук головним персонажем бажаного і цінного предмету, знання та/або якості й здобуття цього у фіналі, що розгортається в етноспецифічному часі й просторі. Підґрунтям

таких наративів є імплікативні смисли пошуку й отримання певного цінного та таємного знання, що актуалізують етноархетип Дрімінгу. Композиційно-сюжетна організація ініціаційних етнонаративів охоплює такі наративні епізоди: інтродуктивний, пошук бажаного, проходження випробувань, отримання винагороди та ініціація головного персонажа. Нараєпізодичними маркерами цих епізодів виступають лексичні одиниці з семантикою подолання випробування (*to struggle, to train, to grow up, to compete, to take part in, to finish, to do the task*) та отримання нового знання (*to learn, to study, to get, to win; a reward, knowledge*). Наратор ініціаційних наративів є недієгетичним та імпліцитним, який розкриває нарататорові думки й почуття персонажів, а фокалізатор – головним персонажем-дитиною наративу, що сприяє реалізації виховної функції художніх текстів для дітей через ідентифікацію читача-дитини з головним персонажем, засвоєння ним певних зразків поведінки й формування ставлення до них. Персонажні образи переважно є антропними й антропоморфно-аніمالістичними стереотипними етноперсонажами, що корелюють із жанрово-стереотиповими казковими персонажами, проте в головному персонажеві-героеві та персонажі-помічнику втілюються імплікативні ознаки архетипних образів ініційованого та старійшини. Етнохронотоп таких наративів знаходиться в площині усвідомлення головним персонажем певного етноспецифічного простору «зовнішнього світу» як такого, де відбувається його ініціація, тобто процес становлення його від дитини до дорослого. У такому контексті реалізується також одна з домінантних функцій ініціаційних етнонаративів – функція етнокультурної самоідентифікації.

4. *Пригодницькі художні етнонаративи для дітей* є історіями про ризикові або небезпечні пригоди одного або декількох етноперсонажів, що розгортаються в художньому часі та просторі, а їх етнокультурним підґрунтям є архетипний мотив подорожі та імплікативний смисл циклічності етноархетипу Дрімінгу. Композиційно-сюжетна будова включає в себе такі наративні епізоди: зображення дому персонажа й зазначення цілі подорожі; залишення дому й початок пригод; розгортання пригод; додання найбільш небезпечної ситуації; досягнення мети подорожі та повернення персонажа додому. Історія в пригодницьких наративах

розгортається динамічно й циклічно, що відбито в семантиці нараепізодичних маркерів залишення дому й повернення до нього (*to leave home, to have adventure, to travel, to go, to run; to come home, to come back home*) у поєднанні з номінативними одиницями зі значенням небезпеки (*dangerous, not safe, risky*). Таке конструювання пригодницьких етнонаративів, здійснене недієгетичним та імпліцитним наратором-дорослим крізь призму сприйняття фокалізатора дитячого віку, має на меті продемонструвати важливе значення для наратора-дитини домівки, до якої головний персонаж завжди повертається. Етнохронотопом є художній простір австралійського бушу, у якому дім та зовнішній світ протиставляються як знайомий :: невідомий, добрий :: поганий, безпечний :: небезпечний. Антропоморфні й подекуди антропні стереотипні етноперсонажі, які належать до цих опозиційних топосів, протиставляються як діти :: дорослі, анімалістичні :: антропні, свої :: чужі. Через специфічне конструювання пригодницьких наративів реалізуються розважальна, дидактична функції та функція етнокультурної самоідентифікації.

У кожному типі австралійських художніх етнонаративів для дітей домінує та чи та функція. Зокрема, у дидактичних художніх етнонаративах для дітей переважає дидактична функція, у наративах етіологічного типу головною є функція етнокультурної самоідентифікації, в ініціаційних етнонаративах домінує виховна, а в пригодницьких – розважальна.

Етнокультурну специфіку австралійських художніх етнонаративів для дітей становлять етноперсонажі, підґрунтя творення яких є імплікативні ознаки архетипних образів етноархетипу Дрімінгу, австралійських стереотипних уявлень і лінгвокультурем, та етнохронотоп, у якому втілюються значущі смисли етноміфологеми *Dreamtime*, образної та ціннісної площин етноконцепту *BUSH* та австралійських етнореалій.

Основні положення розділу висвітлено в 2 одноосібних роботах авторки (Ставенко, 2018b, 2019a) та статті у співавторстві (Цапів, & Ставенко, 2023)

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

*Художні тексти для дітей* є авторськими завершеними цілісними результатами літературної творчості різних жанрів, зокрема літературної казки та короткого оповідання, адресатом яких є читач-дитина віком від 2-х до 12-ти років, що обумовлює характерну композиційно-сюжетну, текстову й смислову організацію історії, яка оповідається, зокрема її дидактичну спрямованість, динамічний сюжет, головних персонажів, антропних або антропоморфних, які, як правило, відповідають вікові дитини, простоту мови й глибокий зміст.

Домінантною функцією художніх текстів для дітей є дидактична функція, спрямована на формування й розвиток у дитини певних знань, умінь і навичок. До головних функцій, які здатні реалізовувати художні тексти для дітей, також відносимо розважальну, естетичну й ідеологічну функції.

Найбільш поширеними та популярними серед дитячої читацької аудиторії є жанри літературної казки та короткого оповідання. *Літературна казка*, орієнтована на дитячу читацьку аудиторію, є оповіддю про вигадану подорож головного персонажа, що розгортається в художньому часі та просторі й має особливий стиль і будову, яка полягає в розвитку сюжету навколо подорожі головного персонажа, подолання ним низки перепон, отримання винагороди й щасливого повернення додому. *Коротке оповідання* є невеликим, стислим і лаконічним художнім текстом про окремий епізод з життя персонажа, сюжет якого конструюється за патерном «дія – наслідки – їх оцінка», що, як правило, має дидактичне спрямування і містить в собі смисли, пов'язані з моделями гарної або поганої поведінки, оцінка якої здійснюється у межах певної лінгвокультури.

Австралійська література для дітей у своєму розвитку пройшла чотири етапи: *початковий етап* дидактичних австралійських художніх текстів для дітей; *етап канонічної австралійської літератури для дітей*; *стадію розквіту*, що включала в себе адаптацію й модифікацію фольклорних джерел задля творення текстів для дітей; і *сучасний етап* поліфонічних художніх текстів для дітей, що сприяло

відродженню австралійської автохтонної культури та підсилило її значущість і звернення до неї через тексти для дитячої читацької аудиторії.

У нашій роботі *художніми етнонаративами* постають художні тексти для дітей, у яких етнокультурні смисли австралійської лінгвокультури відбито у композиційно-сюжетній організації наративних епізодів історії, їх семантиці, створеному етнохронотопі та етноперсонажах. Авторами таких текстів є австралійці, корінні або які переселилися до Австралії в ранньому віці, й увібрали в себе місцеву лінгвокультуру й етнокультуру.

Застосований у дисертації *нараторологічно-культурологічний підхід* до дослідження австралійських художніх етнонаративів для дітей дозволив розв'язати головні завдання дослідження: визначити особливості наративного конструювання таких наративів та з'ясувати їх етнокультурну специфіку. Методологія дослідження австралійських художніх етнонаративів для дітей із застосуванням нараторологічного й лінгвокультурологічного аналізу містить чотири етапи: *теоретико-аналітичний етап*, що передбачає з'ясування історичного, культурного, біографічного контексту творення австралійських художніх текстів для дітей, розробку моделі історичного розвитку австралійської літератури для дітей і добір матеріалів дослідження; *етап нараторологічного аналізування*, який охоплює з'ясування семантики наративних епізодів та способів їх аранжування, нараепізодичних маркерів і доміантних прийомів творення постатей наратора й фокалізатора, хронотопу та персонажів наративів; *етап лінгвокультурологічного аналізування*, що полягає у виявленні лінгвостилістичних засобів творення етнохронотопу й етноперсонажів художніх етнонаративів для дітей, інтерпретаційно-текстовому, семантико-стилістичному й лінгвокультурологічному аналізуванні цих елементів наративу та з'ясуванні підґрунтя їх етнокультурно забарвленого компоненту значення; і *таксономічний етап*, що спрямований на створення класифікації австралійських художніх етнонаративів для дітей за їх наративними й лінгвокультурними особливостями та типології етноперсонажів за новизною знань, утілених у їх художніх образах.

Етнокультурна специфіка художніх етнонаративів для дітей відбита у семантиці та особливому аранжуванні наративних епізодів, художньому часі, просторі й етноперсонажах, підгрунтям яких є значущі в межах австралійської лінгвокультури етноархетипи, етноміфологеми, етноконцепти та етнореалії.

Зокрема, у семантиці наративних епізодів австралійських художніх етнонаративів для дітей і їх маркерів втілено архетипні мотиви важливого для австралійської лінгвокультури етноархетипу Дрімінгу, як-от *творення, пробудження, подорож, метаморфоза, порушення закону, покарання, відновлення справедливості, пошук, важке випробування, отримання винагороди, ініціація*; архетипні мотиви низки культурних архетипів, наприклад Життя, Смерті, Мадонни, Світового дерева; та імплікативні смисли лінгвокультурних концептів, зокрема концепту *MULTICULTURALISM*.

У засобах творення художнього часу етнонаративів реалізовано його зв'язок з австралійською етноміфологемою *Dreamtime*, у яких актуалізуються такі ключові її характеристики як *невизначеність меж, нескінченність, абстрактність і поєднання в собі минулого, теперішнього й майбутнього*, а в засобах вибудовування художнього простору, що переважно є австралійським бушем, прилеглими до нього територіями, або іншими характерними місцевостями Австралії, набувають вираження образні й ціннісні смисли етноконцепту *BUSH*, зокрема такі значення бушу, як *сакральне місце для корінного населення, колиска австралійської етнокультури, джерело національної ідентичності, живий організм, опозиція містові, безпечна місцевість для його мешканців і небезпечне місце для чужинців*.

В образах етноперсонажів утілюються імплікативні ознаки австралійських етноміфологем, як-от *Rainbow Serpent*, архетипних образів, зокрема духовного пращура, старійшини, ініційованого, низки лінгвокультурем, реалій і етнореалій.

До основних наративних прийомів створення етнохронотопу належать: *лінеаризація художнього часу, ретроспекція, проспекція, дрімтаймінг й автохтонізація, опозиційність та циклізація художнього простору*. Конструювання етноперсонажів забезпечують *нарративні прийоми архетипізації*,

*стереотипізації, автохтонізації, виражені також за допомогою деталізації, лаконічної характеристики та/або візуальної салієнтності.* Відтак, для наративного конструювання австралійських художніх етнонаративів для дітей характерне лінеарне, параболічне або циклічне розгортання історії. Зокрема, найбільш поширене в літературі для дітей Австралії циклічне розгортання історії розуміємо як полишення дому головним персонажем і повернення до нього, що є одним циклом, який сприяє усвідомленню великої цінності безпечної й добре знайомої домівки для персонажа. Етнохронотоп наративів вибудовується через опозиційність двох полярних за своїми ознаками художніх просторів (наприклад, знайомого й незнайомого, бушу й міста, міфічного простору й реального), що відбивають дитячий та дорослий, автохтонний та неавтохтонний, міфопоетичний та соціокультурний світогляди. Етноперсонажі, в образах яких втілено значущі етнокультурні смисли австралійської лінгвокультури (архетипні, стереотипні або автентичні), також протиставляються в наративах через низку антитез, як-от свій :: чужий, безпечний :: небезпечний, гарний :: поганий.

У межах роботи здійснено таксономію австралійських художніх етнонаративів для дітей й класифіковано їх на дидактичні, етіологічні, ініціаційні та пригодницькі. *Дидактичні художні етнонаративи для дітей* є історіями про певний випадок, або вчинок, його наслідки і пояснення до нього, що відбивають релігійні, морально-етичні устої, або соціально-правові норми поведінки в австралійському соціумі, сконструйовані в такий спосіб, щоб здійснювати свою домінуючу дидактичну функцію. *Етіологічні художні етнонаративи для дітей* є історіями про виникнення важливих у межах австралійської лінгвокультури традицій, ритуалів, природних явищ, або предметів у результаті певної метаморфози. Семантика наративних епізодів, персонажні образи та хронотоп реалізують функцію етнокультурної самоідентифікації читача-дитини в таких етнонаративах. *Ініціаційні художні етнонаративи для дітей* є історіями про пошук головним персонажем бажаного й цінного предмету, знання та/або якості та здобуття цього у фіналі (дорослішання дитини), що відбувається в етноспецифічному художньому хронотопі. Із огляду на наративну будову історій



та лінгвокультурні особливості хронотопу й персонажів ініціаційні етнонаративи реалізують виховну функцію та функцію етнокультурної самоідентифікації читача-дитини. *Пригодницькі художні етнонаративи для дітей* розуміємо як історії про ризикові або небезпечні пригоди одного або декількох етноперсонажів, що демонструють певні моделі поведінки, їх наслідки й оцінку та розгортаються в етнокультурно маркованому хронотопі динамічно й циклічно, здійснюючи домінуючу розважальну та інші важливі функції художніх текстів для дітей (зокрема, дидактичну функцію та функцію етнокультурної самоідентифікації).

У дисертації запропоновано типологію етноперсонажів і диференційовано їх відповідно до специфіки знань, утілених у персонажних образах, на: *архетипних*, *стереотипних* і *кенотипних*, які з огляду на особливості праобразу етноперсонажа розподілено на їх підтипи: *міфологізовані*, *антропні*, або *антропоморфні* (*аніمالістичні*, *флористичні*, *предметні*). *Архетипні етноперсонажі* є персонажними образами, передконцептуальною основою яких постає та чи та етноміфологема (міфологізовані архетипні етноперсонажі), або архетипний образ (антропні або антропоморфно-аніمالістичні), імплікативні ознаки яких втілюються в засобах творення персонажів. *Стереотипні етноперсонажі* є художніми втіленнями усталених лінгвокультурам в антропних або антропоморфно-аніمالістичних персонажних образах, у лінгвостилістичних засобах творення яких актуалізуються поширені в австралійській лінгвокультурі аксіологічні уявлення про світ. *Кенотипні етноперсонажі* є персонажними образами, у яких по-новому втілено певні архетипні або стереотипні уявлення та імплікативні ознаки праобразів: певних явищ австралійської дійсності, як-от флори (антропоморфно-флористичні) або неживої природи (антропоморфно-предметні), що є орієнтованим на зацікавленість читача і викликає осяяння в розумінні персонажа та формування нового знання про австралійську лінгвокультуру.

У такий спосіб, наративне конструювання австралійських художніх етнонаративів для дітей актуалізує їх етнокультурну специфіку та реалізує функцію етнокультурної самоідентифікації австралійців, спрямовану на відродження й процвітання австралійської автохтонної культури в сучасній дійсності, що

обумовлено географічними, історичними, соціокультурними чинниками їх виникнення й еволюції. Зокрема, для австралійської лінгвокультури на етапі її становлення та формування національної ідентичності, культури й літератури нагальним постало відродження австралійської етнокультури, що мало на меті виховання та усвідомлення представниками суспільства, а головне дітьми, свого істинного коріння, історії й автентичності. Одними із головних засобів, що б дозволили дитині відчувати та зрозуміти її національну ідентичність, стали написані австралійцями художні тексти для дітей, у яких було відбито значущі смисли австралійських традицій, звичаїв, історії, міфології, лінгвокультури, які почали з'являтися наприкінці ХІХ ст., канонічно сформувалися протягом ХХ ст. і набули розквіту, певних трансформацій й усе більшого поширення наприкінці минулого та в ХХІ ст. Із огляду на розквіт і популярність таких текстів в Австралії, головна мета їх авторів – відродити австралійську автохтонну культуру та, у такий спосіб, сформувати національну ідентичність, була досягнута. У наративному конструюванні художніх етнонаративів для дітей, спрямованому на дитячу читацьку аудиторію й обумовленому її потребами та можливостями сприйняття, саме наративні прийоми та лінгвостилістичні засоби творення їх є тими механізмами, що дозволяють втілити важливі етнокультурні смисли в текстах.

Результати нашого дослідження є внеском у розбудову наратологічних студій, розвідок у царині літератури для дітей, лінгвокультурології й етнолінгвістики та у перспективі можуть бути застосовані для дослідження художніх наративів для дітей інших жанрів та лінгвокультур.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабелюк, О. А. (2010). *Поетика постмодерністського художнього дискурсу: принципи текстотворення (на матеріалі сучасної американської прози малої форми)* (Автореф. дис. докт. філолог. наук. Спец. 10.02.04 – германські мови). Київський національний лінгвістичний університет.
2. Барилова, Г. К., & Глуховцева, К. Д. (2011). *Українська етнолінгвістика*. ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка».
3. Белинский, В. Г. (1976). О детских книгах. Подарок на Новый год. Две сказки Гофмана для больших и маленьких детей. Детские сказки дедушки Иринея. Две части. *Статьи, рецензии и заметки. Февраль 1840 – февраль 1841* (Т. 3). «Художественная литература». [http://az.lib.ru/b/belinskij\\_w\\_g/text\\_1900.shtml](http://az.lib.ru/b/belinskij_w_g/text_1900.shtml) (Оригинальный труд опубликован 1840)
4. Бережна, М. (2017). Відтворення мовленнєвої характеристики персонажів (на матеріалі англomовних художніх текстів та їх перекладів українською мовою). *Science and Education a New Dimension. Philology*, 34(124), 11–15.
5. Бехта, І. А. (2012). Дискурсна зона персонажа у фактурі художнього тексту. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Сер.: Філологічна*, 29, 248–250. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf\\_2012\\_29\\_82](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2012_29_82)
6. Белехова, Л. І. (2002). *Образний простір американської поезії: лінгвокогнітивний аспект* (Дис. докт. філол. наук: 10.02.04), Київський національний лінгвістичний ун-т, Київ.
7. Белехова, Л. І. (2018). Міфопоетика американської поезії: архетипи та архетипні словесні образи. У Л. І. Белехова, та ін., *Лінгвокогнітивна поетологія : колективна монографія* (с. 7–27.). Видавничий дім «Гельветика».
8. Белехова, Л. І. (2019). Архетипні словесні образи в світовій поезії (досвід мультимодального аналізу). *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Германістика та міжкультурна комунікація»*, 1, 144–153.

9. Білецький, Д. М., & Гурвич, Ф. Х. (1967). *Дитяча література. Посібник для студентів педучилищ*. Рад. школа.
10. Бовсунівська, Т. В. (2010). *Когнітивна жанрологія та поетика: монографія*. Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет».
11. Борисова, Т. С. (2002). *Лінгвостилістичні засоби створення образу стереотипного персонажа (на матеріалі англомовної пригодницької прози XIX–XX ст.)* (Автореф. дис. канд. філол. наук). Херсонський держ. ун-т.
12. Бремон, К. (2000). Структурное изучение повествовательных текстов после В. Проппа. В *Французская семиотика: от структурализма к постструктурализму* (Пер. с фр. и вступ. ст. Г. К. Косикова) (с. 239–246). Изд. Группа «Прогресс». (Оригинальный труд опубликован 1974).
13. Буслаев, Ф. И. (1861). *Исторические очерки русской народной словесности и искусства* (Т. 1. Русская народная поэзия). Общественная польза.
14. Вальцель, О., Дибелиус, В., Фосслер, К., & Шпитцер, Л. (2017). *Проблемы литературной формы*. КомКнига.
15. Ван Дейк, Т. А. (2000). *Язык. Познание. Коммуникация*. БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ.
16. Ван Дейк, Т. А., & Кинч, В. (1988). Стратегии понимания связного текста. *Новое в зарубежной лингвистике, 23*. Когнитивные аспекты языка.
17. Веселовский, А. Н. (1913). *Поэтика сюжетов: Собрание сочинений*. (Т. 1). Поэтика. Имп. Акад. Наук.
18. Веселовский, А. Н. (1989). *Историческая поэтика*. «Высшая школа» (Оригинальный труд опубликован 1940).
19. Вишницька, Ю. В. (2012). *Аналіз та інтерпретація художнього тексту. Спецкурс із зарубіжної літератури: навч.-метод. посіб.* Київський ун-т ім. Б. Грінченка.
20. Вишницька, Ю. В. (2016). *Міфологічні сценарії в сучасному художньому та публіцистичному дискурсах* (Дис. док. філол. наук). Київський ун-т ім. Б. Грінченка, Київ.

21. Волков, А. (Ред.). (2001). *Лексикон загального та порівняльного літературознавства*. Золоті литаври.
22. Воробей, Н. В. (2011). *Етнокультурна картина світу в афро-американській поезії: лінгвокогнітивний та лінгвокультурологічний аспекти* (Дис. кандид. філол. наук: 10.02.04). Республіканський вищий навчальний заклад “Кримський гуманітарний університет”, Херсон.
23. Выготский, Л. С. (2004). *Психология развития ребенка*. Смысл; Эксмо
24. Выготский, Л. С. (2005). *Психология развития человека*. Смысл; Эксмо.
25. Галич, О. (2005). *Теорія літератури* (2-ге вид., стереотип.). Либідь.
26. Гарачковська, О. О. (2008). *Українська літературна казка 70–90-х років ХХ ст.: сюжетно образна структура, хронотоп* (Автореф. дис. кандид. філол. наук: 10.01.01), Кіровоград.
27. Гасяк, О. С. (2014). *Формальна логіка : короткий словник-довідник*. Чернівецький нац. ун-т.
28. Гнідець, У. (2011). Передмова. *Література. Діти. Час. Вісник Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва, 1, 2–4*.
29. Гнідець, У. (2014). Інакші/інші, чужі/свої діти. У Т. Б. Качак, Л. М. Круль, *Дитяча література: навчально-методичний посібник (для студентів спеціальностей «Початкова освіта», «Дошкільна освіта»)* (с. 41–52). Тіповіт.
30. Голубовська, І. (2004а). *Етнічні особливості мовних картин світу: монографія* (2 вид.). Логос.
31. Голубовська, І. (2004б). *Етноспецифічні константи мовної свідомості* (Дис. докт. філол. наук: 10.02.15). Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка, Київ.
32. Голубовська, І. (2010). Етнічні особливості української національно-мовної картини світу. *Studia Linguistica, 4, 400–412*.
33. Горшкова, К. О., Шевченко, Н. Г., & Мітіна, О. М. (2020). Етнореалія в контексті міжкультурної комунікації. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Германістика та міжкультурна комунікація», 1, 130–135*.

34. Горчак, Т. (2011). Словесний образ-символ: семіотичний і когнітивний аспекти. *Науковий вісник кафедри Юнеско КНЛУ Серія; Філологія. Педагогіка. Психологія*, 22, 20–24.
35. Греймас, А.-Ж. (2000). Размышления об актактных моделях. В *Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму* (Пер. с франц., сост., вступ. ст. Г.К. Косикова, с. 153–170). ИГ Прогресс. (Оригинальный труд опубликован 1966).
36. Гриняк, О. О. (2018). Імплікативний простір американської поезії ХХ ст.: лінгвокогнітивний аспект. У Л. І. Белехова та ін. *Лінгвокогнітивна поетологія: колективна монографія* (с. 151–165). Видавничий дім «Гельветика».
37. Гром'як, Р. Т., Ковалів, Ю. І., & Теремок, В. І. (Ред.). (2017). *Літературознавчий словник-довідник*. Видав. центр «Академія».
38. Гумбольдт, В. фон. (1985). *Язык и философия культуры* (пер. с нем.). Прогресс.
39. Давидюк, Ю. Б. (2012). Універсальні категорії художнього тексту. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 65, 229–232.
40. Демчук, Р. В. (2017). Міфопоетика як культурний топос та культурологічний метод. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв: науковий журнал*, 3, 48–52.
41. Дибовська, О. В. (2016). Особливості хронотопу в літературній казці. *International scientific journal*, 7, 172–174.
42. Добролюбов, Н. А. (1962). Забавы для детей первого возраста. *Статьи и рецензии. Август 1857 – май 1858* (Т. 2). ГИХЛ. (Оригинальный труд опубликован 1858).
43. Добролюбов, Н. А. (1962). Беседы с детьми. *Статьи и рецензии. Январь – июнь 1859* (Т. 4). ГИХЛ. (Оригинальный труд опубликован 1859).
44. Єрмоленко, С. С. (2006). *Мовне моделювання дійсності і знакова структура мовних одиниць: монографія*. Видавничий Дім Дмитра Бураго.

45. Єфименко, В. А. (2018). *Жанрові трансформації та мультимодальність сучасних казкових наративів (на матеріалі англійської мови)* (Дис. док. філол. наук: 10.02.04). Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка, Київ.
46. Жаботинская, С. А. (1997). Когнитивная лингвистика: принципы концептуального моделирования. *Лінгвістичні студії*, 2, 31–52.
47. Жаботинская, С. А. (2004). Концептуальный анализ языка: фреймовые сети. *Мова. Науково-теоретичний часопис з мовознавства*, 9, 81–92.
48. Жайворонок, В. В. (2002). Проблема концептуальної картини світу та мовного її відображення. *Культура народів Причорномор'я*, 32, 51–53.
49. Жайворонок, В. В. (2006). *Знаки української етнокультури: Словник-довідник*. Довіра.
50. Жайворонок, В. В. (2007). *Українська етнолінгвістика: Нариси*. Довіра.
51. Жайворонок, В. В. (2009). Мова та етносвіт. *Культура народів Причорномор'я*, 168, 259–261.
52. Женетт, Ж. (1998). *Фигуры. В 2-х томах* (Т. 1–2). Изд-во им. Сабашниковых.
53. Загнітко, А. (2012а). *Словник сучасної лінгвістики: поняття і терміни* (Т. 1: А–Й). ДоНУ.
54. Загнітко, А. (2012b). *Словник сучасної лінгвістики: поняття і терміни* (Т. 2: К–О). ДоНУ.
55. Загнітко, А. (2012c). *Словник сучасної лінгвістики: поняття і терміни* (Т. 3: П–С). ДоНУ.
56. Загнітко, А. (2012d). *Словник сучасної лінгвістики: поняття і терміни* (Т. 4: Т–Я). ДоНУ.
57. Загнітко, А. (2017). *Лінгвокультурологія: навч. посіб. для студ. ВНЗ* (А. П. Загнітко, І. В. Богданова; за ред. А. П. Загнітка, Вид. 3-є, перероб. і допов.). ДоНУ імені Василя Стуса.
58. Здражко, А. Є. (2013). *Історіографічний огляд українських видань перекладацької дитячої літератури від кінця ХІХ ст. до початку ХХІ ст.: монографія*. ПП Вишемирський В. С.
59. Іванюк, С. (1992). Випробування дитинством. *Сучасність*, 3, 173–177.

60. Ізотова, Н. П. (2022). Типологія ігор у наративі: універсальні та ідіоспецифічні риси. *Закарпатські філологічні студії*, 23(1), 130–136. <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.23.1.25>
61. Качак, Т. Б. (2013). Література для дітей, дитяча книга, дитяче читання. У Т. Б. Качак, *Література для дітей і дитяче читання у контексті сучасної літературної освіти: збірник науково-методичних статей* (с. 5–15). Тіповіт.
62. Качак, Т. Б. (2016). *Література для дітей та юнацтва : підручник*. ВЦ «Академія».
63. Качак, Т. Б. (2019). Дитина-читач і специфіка рецепції як оптика дослідження літератури для дітей та юнацтва. У Р. Піхманець (Ред.), *Окриленість словом: збірник наукових праць на пошану професора Степана Хороба* (с. 47–56), Місто НВ.
64. Квас, О., & Кемінь, В. (2011). Дитинство крізь призму європейських дослідницьких студій на зламі ХХ та ХХІ ст. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: Збірник наукових праць*, 15(68), 133–139.
65. Кизилова, В. В. (2009). Дитяча література: стан, проблеми, перспективи. *Актуальні проблеми слов'янської філології. Серія: Лінгвістика і літературознавство: Міжвуз. зб. наук. ст.*, 20, 237–241.
66. Кизилова, В. В. (2012). Література для дітей та юнацтва як полі-інтерпретаційний феномен. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 3 (238), Ч. II, 21–30.
67. Кизилова, В. (2020). *Динаміка української літературної прозової казки: монографія*. Талком.
68. Кісь, Р. (2002). *Мова, думка і культурна реальність (від Олександра Потебні до гіпотези мовного релятивізму)*. Літопис.
69. Ковалів, Ю. І. (2007). *Літературознавча енциклопедія : у 2 т. (Т. 1: А – Л)*. ВЦ «Академія».
70. Колонюк, С. М. (2021). Базові поняття лінгвокультурології: лінгвокультура й лінгвокультурема. *Лінгвістичні дослідження*, 1(54), 220–228.



71. Комарівська, Н. О. (2019). Шляхи розкриття морального потенціалу текстів для дитячого читання. *Perspectives et mise en oeuvre de l'innovation dans le domaine scientifique: collection de papiers scientifiques «ΛΟΓΟΣ» avec des matériaux de la conférence scientifique et pratique internationale, (Vol. 2), 35–38.*
72. Комарівська, Н. О., Лапшина, І. М., & Франчук, Н. Л. (2020). Літературна освіта дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в контексті естетичного виховання. *Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. праць, 61, 83–87*
73. Конвенція про права дитини : Конвенція ООН від 20.11.1989. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_021#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text) (дата звернення: 23.04.2019)
74. Кононенко, В. І. (2008а). *Мова у контексті культури: Монографія.* Плай.
75. Кононенко, В. (2008б). *Українська лінгвокультурологія.* Вища школа.
76. Копистянська, Н., & Григоращ, Н. (2003). Напрями вивчення часу і простору в літературознавстві слов'янського світу. *Слов'янські літератури. Доповіді* (с. 5–35). XIII Міжнародний конгрес славистів. Любляна, 15–21 серпня 2003 року.
77. Копистянська, Н. (2005). *Жанр, жанрова система у просторі літературознавства: монографія.* ПАІС.
78. Копистянська, Н. (2006). Часопростір пам'яті у творі Анни Зегерс «Прогулянка мертвих дівчат». *Питання літературознавства, 72, 24–32.*
79. Копистянська, Н. (2008). Час / художній час: до питання про історію поняття і терміна. *Вісник Львів. Ун-ту. Серія філол, 44(1), 219–229.*
80. Костюк, Г. С. (1989). *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості.* Рад. школа.
81. Крисанова, Т. А. (2020). Мультиmodalьна актуалізація негативних емоцій в англomовному кінодискурсі. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія “Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов”, 92, 16–22.* <https://doi.org/10.26565/2227-8877-2020-92-02>

82. Крохмальний, Р. (2005). *Метаморфоза і текст (семантична, структуротворча та світоглядна роль переміни художнього образу): монографія*. Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка.
83. Кухаренко, В. А. (2004). *Інтерпретація тексту: Навч. посібник*. Нова Книга.
84. Кухаренко, В. А. (2011). Кумулятивний образ и связность текста. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія : Філологія*, 14(1), 59–68.
85. Лановик, М. Б., & Лановик, З. Б. (2006). *Українська усна народна творчість: Нав. посіб.* Знання-Прес.
86. Левченко, О. (2002). Лінгвокультурологічний аналіз фразеологічної вербалізації концептів психічних станів. *Мова і культура: Науковий щорічний журнал*, 5 (Т. 5, Част. 2), 28–35.
87. Левченко, О. (2003). Лінгвокультурологія та її термінна система. *Проблеми української термінології*, 490, 105–113.
88. Левченко, О. (2005). *Фразеологічна символіка: лінгвокультурологічний аспект: монографія*. ЛРІДУ НАДУ.
89. Лещенко, Г. (2018). *Категорія напруженості в англомовному гостросюжетному оповіданні: лінгвокогнітивний аспект*. (Дис. док. філол. наук: 10.02.04). Черкаський національний ун-т ім. Б. Хмельницького, Харківський національний ун-т ім. В. Н. Каразіна, Харків.
90. Лісовий, В. С. (2016). (n.d.) Культура етнічна. В І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк ... та Я. С. Яцків (Ред.), *Енциклопедія Сучасної України*. Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. <https://esu.com.ua/article-51456>
91. Лозко, Г. С. (2001). Етнокультура як етнозберігаючий чинник. У Г.С. Лозко, *Етнологія України: Навчальний посібник*. АртЕК. <http://politics.ellib.org.ua/pages-4634.html>
92. Маляренко, І. О. (2012а). *Етнореалії в австралійських поетичних текстах: лінгвокультурний і лінгвокогнітивний аспекти* (Автореф. дис. канд. філол. наук: 10.02.04). Херсон. держ. ун-т.

93. Маляренко, І. (2012b). Етноархетип Worldtree як архетипний шар етноконцепту BUSH (на матеріалі австралійських поетичних текстів). *Наукові записки. Серія "Філологічна"*, 24, 198–201.
94. Маляренко, І. О. (2013). Фітоніми на позначення архетипних образів духовного світу австралійських аборигенів в поетичних текстах. *Вісник Житомирського державного університету. Філологічні науки*, 68, 174–178.
95. Мацько, Л. І. (2008). Теоретичні засади лінгвокультурологічного аналізу тексту. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Сер. 10: Проблеми граматики і лексикології української мови*, 3(2), 311–322.
96. Мацько, Л. І. (2012). Лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту. *Культура слова*, 75, 56–66.
97. Мацько, Л. І. & Цівун, Н. М. (2014). Лінгвокультурема «весілля» з погляду вивчення історії українського етносу (на матеріалі праць Павла Чубинського). *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 10: Проблеми граматики і лексикології української мови*, 11, 40–43.
98. Медвідь, Н. В. (2009). *Лінгвокультуреми в українській соціально-психологічній прозі першої половини ХХ ст.* (Автореф. дис. кандид. філол. наук: 10.02.01). Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова.
99. Мороховский, А. Н., Воробьева, О. П., Лихошерст, Н. И., & Тимошенко, З. В. (1984). *Стилистика английского языка*. «Вища школа».
100. Наконечна-Роганіна, Л. (2011). Синтез семантики часу і простору в українській мові. *Лінгвістичні студії*, 22, 32–36.
101. Овдійчук, Л. М. (2015). Хронотоп як жанротворчий чинник у сучасній фантастичній прозі та фентезі для дітей. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Філологічні науки*, 2, 202–207.
102. Павкін, Д. М. (2002). *Образ чарівної країни в романах Дж. Р. Р. Толкієна: лінгвокогнітивний аналіз* (Автореф. дис. кандид. філол. наук: 10.02.04). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.

103. Пальчевська, О. С. (2006). Концепт ШЛЯХ в англійській, французькій та українській мовах: лінгвокогнітивний та етнолінгвістичний ракурси (Дис. кандид. філол. наук: 10.02.15). Донецьк.
104. Папуша, О. (2004а). Дитяча література як маргінес літературознавчої теорії: до проблеми конституювання об'єктів наукового дискурсу. *Слово і час*, 12, 20–26.
105. Папуша, О. (2004b). *Наратив дитячої літератури: специфіка художнього дискурсу* (Дис. канд. філол. наук 10.01.06). Тернопільський держ. педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка.
106. Пиаже, Ж. (2001). *Жан Пиаже: теорія, експерименти, дискусии: Сб. статей* (Л.Ф. Обухова, & Г.В. Бурменская, Ред.). Гардарики.
107. Пиаже, Ж., & Инхельдер, Б. (2003). *Психология ребенка* (18-е изд., С. Л. Соловьев, Пер.). Питер.
108. Попович, М. В. (2016). (n.d.). Культура. В І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк ... та Я. С. Яцків (Ред.), *Енциклопедія Сучасної України*. Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. <https://esu.com.ua/article-51449>
109. Потебня, А. А. (1860). *О некоторых символах в славянской народной поэзии*. В университетской типографии. <https://archive.org/details/potebnia28>
110. Потебня, О. О. (1992). *Мова, національність, денаціоналізація. Статті і фрагменти*. Українська Вільна Академія Наук у США.
111. Приходько, А. М. (2008). *Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики*. Прем'єр.
112. Приходько, А. (2012). Антиконтцепт как лингвокультурный феномен: партонимическое, стигматическое, эссенциальное. *Когниция, Коммуникация, Дискурс*, 5, 37–51.
113. Приходько, Г. І. (2022а). Лінгвокультурологічні параметри феномену конотації. *Науковий журнал Львівського державного університету безпеки життєдіяльності «Львівський філологічний часопис»*, 11, 182–188. <https://doi.org/10.32447/2663-340X-2022-11.27>

114. Приходько, Г. І. (2022b). Етнолінгвістичний аспект дослідження фразеології. *Записки з романо-германської філології. ОНУ імені І. І. Мечникова*, 1 (48), 233–239.
115. Ребрій, О. (2012). Творчі виміри перекладу дитячої літератури. *Філологічні трактати*, 4 (2), 89–94.
116. Редька, І. А. (2009). *Синестезійна образність поетичного тексту: лінгвокогнітивний аспект (на матеріалі американської жіночої поезії кінця XIX – початку XXI століття)* (Автореф. дис. кандид. філол. наук: 10.02.04). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.
117. Роздобудько, І. В. (2020). Структура кіносценарію. *Науковий вісник Київського національного університету театру, кіно і телебачення імені І.К. Карпенка-Карого*, 26, 114–121.
118. Савчук, Р. (2013). Когнітивна наратологія в контексті нових дослідницьких орієнтирів сучасної лінгвістики тексту. *Проблеми семантики, слова, речення та тексту*, 31, 214–220.
119. 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.
120. Свірідова, Ю. О. (2015). *Пейзажний образ в австралійській поезії XX ст.: лінгвокогнітивний та лінгвосинергетичний аспекти* (Дис. кандид. філол. наук: 10.02.04). Житомирський державний ун-т ім. Івана Франка, Житомир.
121. Селіванова, О. (1999). Принципи концептуального аналізу. *Актуальні проблеми менталінгвістики*, 11–14.
122. Селіванова, О. О. (2008). *Сучасна лінгвістика: напрями і проблеми*. «Довкілля-К».
123. Селіванова, О. О. (2010). *Лінгвістична енциклопедія*. Довкілля-К.
124. Сергеєнкова, О. П., Столярчук, О. А., Коханова, О. П., & Пасєка, О. В. (2012). *Вікова психологія. Навч. посіб.* Центр учбової літератури.

125. Слухай, Н. В. (1996). *Художній образ у дзеркалі міфу етносу: М. Лермонов, Т. Шевченко (лінгвосеміотичний аспект)* (Автореф. дис. док. філол. наук: 10.02.02, 10.02.01). Київ.
126. Слухай, Н. В. (2002). Сучасні лінгвістичні теорії концепту як мовно-культурного феномену. *Мовні і концептуальні картини світу*, 7, 462–469.
127. Слухай, Н. В. (2005). *Етноконцепти та міфологія східних слов'ян в аспекті лінгвокультурології: навчальний посібник*. ВПЦ Київський університет.
128. Слухай, Н. (2018). Метод логіко-семіотичної рамки та його можливості для дослідження мовленнєвої системи автора. *Мова та історія: Збірник наукових праць*, 427, 4–25.
129. Солодова, Е. С. (2008). *Лингвокогнитивные характеристики композиции текста английских сказок Дж. К. Роулинг* (Дис. кандидат. філол. наук: 10.02.04). Харьковський національний ун-т ім. В. Н. Каразіна, Харків.
130. Тайлор, Э. Б. (1882). *Антропология (введение к изучению человека и цивилизации)*. Издание И. И. Билибина и Ко.
131. Ткаченко, А. О. (2003). *Мистецтво слова : Вступ до літературознавства* (2-е вид., випр. і доповн.). ВПЦ «Київський університет».
132. Тодоров, Ц. (1998). *Теории символа*. (Б. Нарумов, Пер.). Дом интеллектуальной книги.
133. Тодоров, Ц. (1999). *Введение в фантастическую литературу*. (Б. Наумов, Пер.). Дом интеллектуальной книги.
134. Тодоров, Ц. (2006). *Поняття літератури та інші есе*. (Є. Марічев, Пер.). Видавничий дім «Києво-Могилянська Академія».
135. Удовіченко, Г. М. (2016). Генеза становлення поняття «реалія» у сучасному перекладознавстві. *Інтелект. Особистість. Цивілізація*, 12, 52–64.
136. Уэллек, Р., & Уоррен, О. (1978). *Теория литературы*. «Прогресс».
137. Ференц, Н. С. (2014). *Теорія літератури і основи естетики: навч. посіб. Знання*.
138. Цалін, С. Д. (2006). *Логічний словник-довідник*, (4-те вид., випр. і доп.). Факт.

139. 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.
140. 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.
141. Цапів, А. О. (2018b). Міфопоетика австралійських літературних казок крізь призму їх наративної структури: лінгвокультурологічний аспект. *Science and Education a New Dimension. Philology*, 177, 63–66.
142. Цапів, А. О. (2018c). Казка як жанр літератури для дітей: текст-типологічне дослідження. *Закарпатські філологічні студії*, 3 (Т.2), 58–63.
143. Цапів, А. О. (2019). Методологія поетико-наратологічного аналізу казкових етнонаративів (на матеріалі австралійських художніх текстів для дітей). *Science and Education a New Dimension. Philology*, 210, 63–69.
144. Цапів, А. О. (2020). *Поетика наративу англійськомовних художніх текстів для дітей* (Дис. док. філол. наук: 10.02.04). Харківський національний ун-т ім. В.Н. Каразіна, Харків.
145. Шалагінов, Б., & Назаров, Н. (2008). Великий світ маленького дитинства. *Всесвіт*, 5/6, 166–171.
146. Шерстюк, Н. (2018). Хронотоп як літературознавча категорія: генеза, еволюція, дискурс. *Філологічні науки. Літературознавство*, 28, 56–61.
147. Шинкарук, В. І. (гол. редкол.). (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. НАН України, Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди. Абрис.
148. Шкловский, В. Б. (1929). *О теории прозы*. «Федерация».
149. Шмид, В. (2003). *Нарратология. Языки славянской культуры*.
150. Штирле, К. (2001). История как ехеμπрум – ехеμπрум как история: К вопросу о прагматике и поэтике повествовательных текстов. В (Е. Лубиц, Пер.),

- Немецкое философское литературоведение наших дней: антология*, (с. 61–95). Издательство Санкт-Петербургского университета.
151. Юнг, К.-Г. (1996). *Душа и миф. Шесть архетипов*. Государственная библиотека Украины для юношества.
152. Aarne, A. (1910). *Verzeichnis der Märchentypen*. Suomalaisen Tiedeakatemia Toimituksia.
153. Aarne, A. & Thompson, S. (1961). *The types of the folktale: A classification and bibliography* (2<sup>nd</sup> rev., Transl. and enlarged by Stith Thompson). Suomalainen Tiedeakatemia. (Original work published 1928)
154. Abbott, H. P. (2007). Story, plot, and narration. In D. Herman (Ed.), *The Cambridge companion to narrative*, (pp. 39–51). Cambridge University Press.
155. Abjorensen, N., & Docherty, J. C. (2015). (n.d.). The Bush. In *Historical dictionary of Australia* (4-th ed.). Retrieved July 28, 2018, from [https://books.google.com.ua/books?id=FTa7BQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.ua/books?id=FTa7BQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
156. Alber, J., & Fludernik, M. (Eds.). (2010). *Postclassical narratology: approaches and analyses*. The Ohio State University Press / Columbus.
157. Alber, J. (2016). *Unnatural narrative: Impossible worlds in fiction and drama*. University of Nebraska Press.
158. Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader. The experience of fiction from childhood to adult*. Cambridge University Press.
159. Aries, P. (1962). *Centuries of childhood. A social history of family life* (R. Baldick, Trans.). Alfred A. Knopf.
160. AustLit ([www.austlit.edu.au](http://www.austlit.edu.au)). (2002-). *Author record, Atha Westbury*. The University of Queensland. Retrieved October 11, 2019 from [https://www.austlit.edu.au/austlit/page/OLD?id=A\(%2Bs&idtype=oldid](https://www.austlit.edu.au/austlit/page/OLD?id=A(%2Bs&idtype=oldid)
161. Baglin, D., & Moor, D. R. (1970). *People of the Dreamtime. The Australians Aborigines*. Walker / Weatherhill.
162. Bal, M. (2017). *Narratology: Introduction to the theory of narrative* (4<sup>th</sup> ed.) University of Toronto Press. (Original work published 1985)



163. Barthes, R. (1977). *Image, music, text: Essays selected and translated by Stephen Heath*. Fontana Press.
164. Barton, C. (2003). *A Mother's offering to her children*. University of Sydney Library. Retrieved November 11, 2017 from <https://setis.library.usyd.edu.au/ozlit/pdf/barmoth.pdf> (Original work published 1841)
165. Bascom, W. (1954). Four Functions of Folklore. *The Journal of American Folklore*, 67 (266), 333–349. <https://doi.org/10.2307/536411>
166. Beaugrande, R. de, & Dressler, W. (2002). *Introduction to text linguistics*. Longman.
167. Beauvais, C. (2015). *The mighty child: Time and power in children's literature*. In N. Christensen, E. Druker, B. Kümmerling-Meibauer, & M. Nikolajeva (Eds.), *Children's Literature, Culture, and Cognition* (Vol. 4). John Benjamins Publishing Company.
168. Bieliakhova, L. (2019). Novel Images in the Imagery Space of American Poetic Discourse. In N. I. Andreychuk, O. A. Babelyuk, V. D. Bialyk, L. I. Bieliakhova, et al, *A Cognitive Perspective Traditions and Innovations in Teaching Philological Disciplines: Collective Monograph* (pp. 54–72). Liha-Press. <https://doi.org/10.36059/978-966-397-131-5/54-71>
169. Bieliakhova, L. (2021). Integrated model of poetic text interpretation. In A. Pawelec, A. Shaw, & G. Szpila (Vol. Eds.), *Text-Image-Music: Crossing the Borders: Intermedial Conversations on the Poetics of Verbal, Visual and Musical Texts in Honour of Prof. Elzbieta Chrzanowska-Kluczevska* (pp. 199–210). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b18012>
170. Bell, A. (2019). Digital Fictionality: Possible Worlds Theory, Ontology, and Hyperlinks. In A. Bell, & M.-L. Ryan, (Eds.). *Possible worlds theory and contemporary narratology* (pp. 249–272). University of Nebraska Press.
171. Benedict, R. (1961). *Patterns of culture*. Routledge.
172. Benfey, Th. (1869). *Geschichte der Sprachwissenschaft und orientalischen Philologie in Deutschland seit dem Anfange des 19. Jahrhunderts mit einem*

- Rückblick auf die früheren Zeiten.* J. G. Cotta. Retrieved October 30, 2018 from <https://archive.org/details/geschichtedersp01benfgoog/page/n16/mode/2up>
173. Berndt, C. H. (1979). *Land of the Rainbow Snake: Aboriginal children's stories and songs from Western Arnhem Land.* Collins.
174. Berndt, R. M., & Berndt, C. H. (1964). *The World of the first Australians.* Ure Smith.
175. Blommaert, J. (2017). Commentary: Mobility, contexts, and the chronotope. *Language in Society*, 46 (1), 95–99. <https://doi.org/10.1017/S0047404516000841>
176. Bradford, C. (1997). Representing indigeneity: Aborigines and Australian children's literature then and now. *Ariel. A Review of International English Literature*, 28(1), 89–99. Retrieved June 16, 2020 from <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ariel/article/view/33869>
177. Bradford, C. (2001). *Reading Race: Aboriginality in Australian children's literature.* Melbourne University Press.
178. Bradford, C. (2007). *Unsettling narratives: Postcolonial reading of children's literature.* Wilfrid Laurier University Press.
179. Bradford, C. (2009). Australian children's literature. In P. Pierce (Ed.), *The Cambridge History of Australian Literature* (pp. 282–302). Cambridge University Press.
180. Bradford, C. (2011). The Case of children's literature: colonial or anti-colonial? *Global Studies of Childhood*, 1 (4), 271–278. <https://doi.org/10.2304/gsch.2011.1.4.271>
181. Bridgeman, T. (2007). Time and space. In D. Herman (Ed.), *The Cambridge Companion to Narrative* (pp. 52–65). Cambridge University Press.
182. Brinker, K. (2010). *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden.* Erich Schmidt Verlag.
183. Britannica, T. Editors of Encyclopaedia. (2023). (n.d.). *Acacia.* In *Encyclopedia Britannica.* Retrieved February 01, 2023, from <https://www.britannica.com/plant/acacia>
184. Bodkin, M. (1968). *Archetypal patterns in poetry.* Oxford university press.

185. Bottigheimer, R. B. (1992). Fairy tale and children's literature: a feminist perspective. In G. E. Sadler (Ed.), *Teaching Children's Literature* (pp. 101–108). NLA.
186. Bottigheimer, R. B. (2009). *Fairy tales: A new history*. State University of New York Press.
187. Cambourne, B., & Turbill, J. (2007). Looking back to look forward: Understanding the present by revisiting the past: An Australian perspective. *International Journal of Progressive Education*, 3(2). Retrieved June 16, 2020 from [https://www.researchgate.net/publication/26463476\\_Looking\\_Back\\_to\\_Look\\_Forward\\_Understanding\\_the\\_Present\\_by\\_Revisiting\\_the\\_Past\\_An\\_Australian\\_Perspective](https://www.researchgate.net/publication/26463476_Looking_Back_to_Look_Forward_Understanding_the_Present_by_Revisiting_the_Past_An_Australian_Perspective)
188. Cambridge. (2018). (n.d.). Bush. In *Cambridge dictionary*. Cambridge University Press. Retrieved July 28, 2018, from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/bush>
189. Cambridge. (2022). (n.d.). Stick figure. In *Cambridge dictionary*. Cambridge University Press. Retrieved September 28, 2022, from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/stick-figure>
190. Cambridge. (2023). (n.d.). Gum. In *Cambridge dictionary*. Cambridge University Press. Retrieved June 8, 2023, from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/gum>
191. Campbell, J. (2002). *The Inner reaches of outer space: Metaphor as myth and as religion*. New World Library.
192. Cassirer, E. (1929) *Philosophie der symbolischen Formen* (Bd. 1 – 3). Meiner.
193. Children's Book Council of Australia. (2017). *CBCA Book Award 1946 on*. Retrieved October 11, 2017 from <https://cbca.org.au/previous-winners>
194. Chatman, S. (1980). *Story and discourse: Narrative structure in fiction and film*. Cornell University Press.
195. Christian-Smith, L. K. (1993). *Texts of desire: Essays on fiction, femininity, and schooling*. Falmer Press,

196. Cirlot, J. E. (2001). *A Dictionary of symbols (2<sup>nd</sup> ed.)* (Trans. from Spanish by J. Sage). Routledge.
197. Clancy, L. (2004). *Culture and customs of Australia*. Greenwood Press.
198. Clarke, P. (2005). (n.d.). Barton, Charlotte (1796–1867). In *Australian Dictionary of Biography, National Centre of Biography*. Australian National University. Retrieved October 10, 2019, from <https://adb.anu.edu.au/biography/barton-charlotte-12787/text23073>
199. Collins. (2018). (n.d.). Bush. In *Collins dictionary*. HarperCollins Publishers. Retrieved July 28, 2018, from <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/bush>
200. Collins. (2022). (n.d.). Multiculturalism. In *Collins dictionary*. HarperCollins Publishers. Retrieved July 20, 2022, from <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/multiculturalism>
201. Dallas, K. (2017). Golden wattle: National flower of Australia. *Vdio*. Retrieved February 10, 2023, from <https://www.vdio.com/golden-wattle-national-flower-of-australia/>
202. Dawson, J. (2009). *Australian aborigines. The Languages and customs of several tribes of aborigines in the Western District of Victoria, Australia*. Cambridge University Press.
203. Dixon, B. (1977a). *Catching them young 1: Sex, race and class in children's fiction*. Pluto Press.
204. Dixon, B. (1977b). *Catching them young 2: Political ideas in children's fiction*. Pluto Press.
205. Evason, N. (2016). Australian Concepts. *IES (2021). The Cultural Atlas*. Retrieved January 27, 2021, from <https://culturalatlas.sbs.com.au/australian-culture/australian-culture-core-concepts#australian-culture-core-concepts>
206. Fitzgerald, M. A. (1891). *King Bungaree's pyalla and stories, illustrative of manners and customs that prevailed among Australian aborigines*. Edwards, Dunlop & Co.

207. Finnis, E., Foster, J., & Nimon, M. (1995). *Australian children's literature: An exploration of genre and theme*. Centre for Information Studies. Wagga Wagga.
208. Finnis, E., Foster, J., & Nimon, M. (2005). *Bush, city, cyberspace: The Development of Australian children's literature into the 21st century*. Charles Sturt University. Centre for Information Studies. Wagga Wagga.
209. Flood, J. (2006). *The Original Australians: Story of the aboriginal people*. Allen&Unwin.
210. Floyd, R. (2010). Olga Ernst: Australian fairytale pioneer. *Women's History Review*, 64, 30. Retrieved October 30, 2018 from [https://www.academia.edu/38108658/Olga\\_Ernst\\_Australian\\_Fairytale\\_Pioneer](https://www.academia.edu/38108658/Olga_Ernst_Australian_Fairytale_Pioneer)
211. Floyd, R. K. (2017). Fairies in the bush: The emergence of a national identity in Australian fairy tales. In N. Sulway, R.-A. Do Rozario, & B. Calderone (Eds.), *Text. Special issue 43, Into the bush: Australian fairy tales*. Retrieved from February 20, 2021 <http://www.textjournal.com.au/speciss/issue43/Floyd.pdf>
212. Fludernik, M. (2007). Identity/alterity. In D. Herman (Ed.), *The Cambridge companion to narrative* (pp. 260–273). Cambridge University Press.
213. Fludernik, M. (2009). *An Introduction to narratology*. Routledge. Taylor & Francis Group.
214. Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: selected essays*. Basic Books, Inc., Publishers.
215. Gibbons, A. (2009). "I contain multitudes": Narrative multimodality and the book that bleeds. In Page, R. (Ed.) *New Perspectives on Narrative and Multimodality* (pp. 99–114). Routledge.
216. Goodwin, K. (1986). *A History of Australian literature*. St. Martin's Press.
217. Haase, D. (Ed.). (2008). *The Greenwood encyclopedia of folktales and fairy tales*. Greenwood Press.
218. Hansen, H. (2006). The Ethnonarrative Approach. *Human Relations* 59(8), 1049–1075.
219. Haring, L. (2008). (n.d.). Utopia. In D. Haase (Ed.), *The Greenwood Encyclopedia of Folktales and Fairy Tales* (pp. 1006–1007). Greenwood Press.

220. Harper, D. (2018). (n.d.). Bush. In *Online Etymology Dictionary*. Retrieved July 28, 2018, from <https://www.etymonline.com/word/bush>
221. Hazard, P. (1947). *Books, children & men* (Marguerite Mitchell, Trans.). The Horn Book, Inc.
222. Herman, D. (Ed.). (2007). *The Cambridge companion to narrative*. Cambridge University Press.
223. Herman, L., & Vervaeck, B. (2007). Ideology. In D. Herman (Ed.), *The Cambridge Companion to Narrative* (pp. 217–230). Cambridge University Press.
224. Himes, D. (1981). In vain I tried to tell you: Essays in Native American ethnopoetics. *Studies in Native American Literature I*. University of Pennsylvania Press.
225. Hollindale, P. (1988). *Ideology and the children's book*. Thimble Press.
226. Hunt, P. (Ed.). (2004). *International companion encyclopedia of children's literature* (Vol. 1, 2<sup>nd</sup> ed.). Routledge Ltd, The Taylor & Francis Library.
227. Jahn, M. (2007). Focalization. In D. Herman (Ed.), *The Cambridge Companion to Narrative* (pp. 94–108). Cambridge University Press.
228. Johnston, R. R. (2002). A narrative chronotope. In D. S. Roger (Ed.) *Children's Literature as Communication* (pp. 137–157). John Benjamins Publishing Company.
229. Joosen, V. (2011). *Critical and creative perspectives on fairy tales: An Intertextual dialogue between fairy-tale scholarship and postmodern retellings*. Wayne State University Press.
230. Kachak, T. (2022). Historical memory and national perspective in contemporary Ukrainian literature for children and youth. *Australian and New Zealand Journal of European Studies: Special Issue: Independence. Archive. Prognosis. Ukraine in 1991-2021 and Beyond*, 14 (4) 29–37.
231. Kachak, T., Blyznyuk, T., Krul, L., Voloshchuk, H., & Lytvyn, N. (2022). Children's literature research: receptive-aesthetic aspect. *Apuntes Universitarios*, 12 (3), 76–93. <https://doi.org/10.17162/au.v12i3.1104>
232. Keen, S. (2003). *Narrative form*. Palgrave Macmillan.

233. Keesing, R. M. (1994). Radical cultural difference: Anthropology's myth? In M. Pütz (Ed.), *Language Contact and Language Conflict* (p. 3–23). Amsterdam-Philadelphia.
234. Kelen, Ch. (2007). The Magic Pudding – A Mirror of our Fondest Wishes. *JASAL*, 6, 65–78.
235. Kérchy, A. (Ed.). (2011). *Postmodern reinterpretations of fairy tales: How applying new methods generates new meanings*. Edwin Mellen Press.
236. Kononenko, V. (2014). Linguistic and cultural studies: The Quest for new ideas. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 4 (Vol. 1), 35–45. <https://doi.org/10.15330/jpnu.1.4.35-45>
237. Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
238. Kress, G. (2011). Multimodal discourse analysis. In J. P. Gee, & M. Handford (Eds.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. Routledge.
239. Kümmerling-Meibauer, B., & Müller, A. (Eds.). (2017). *Canon constitution and canon change in children's literature*. Routledge.
240. Langmore, D. (1990). (n.d.). Wall, Dorothy (1894–1942). In *Australian Dictionary of Biography* (Vol. 12). National Centre of Biography, Australian National University. Retrieved October 22, 2019, from <https://adb.anu.edu.au/biography/wall-dorothy-8959/text15761>
241. Lanser, S. (1986). Toward a Feminist Narratology. *Style*. 20 (3), 341–363.
242. Lawson, J. (2011). Chronotope, Story, and Historical Geography: Mikhail Bakhtin and the Space-Time of Narratives. *Antipode*, 43, 384–412. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.2010.00853.x>
243. Lesnik-Oberstein, K. (2016). Children's literature: Sexual identity, gender and childhood. *Breac: A Digital Journal of Irish Studies*. Retrieved October 22, 2019, from <https://breac.nd.edu/articles/childrens-literature-sexual-identity-gender-and-childhood/>

244. Leshchenko, H. (2018). Narrative tension within the framework of cognitive modeling. *Cognition, Communication, Discourse. Series "Philology"*, 16, 51–63. <https://doi.org/10.26565/2218-2926-2018-16-04>
245. Margolin, U. (2007). Character. In D. Herman (Ed.), *The Cambridge Companion to Narrative* (pp. 66–79). Cambridge University Press.
246. Margolin, U. (2012) Narrator. In *The Living Handbook of Narratology*. Retrieved October 22, 2019, from <https://www.lhn.uni-hamburg.de/node/44.html>
247. Meek, M. (Ed.). (2001). *Children's literature and national identity*. Trentham Books.
248. Merriam-Webster. (2018). (n.d.). Bush. In *Merriam-Webster.com dictionary*. Retrieved October 20, 2018, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/bush>
249. Merriam-Webster. (2022). (n.d.). Multiculturalism. In *Merriam-Webster.com dictionary*. Retrieved February 13, 2022, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/multiculturalism>
250. Merriam-Webster. (2023). (n.d.). Etiology. In *Merriam-Webster.com dictionary*. Retrieved February 25, 2023, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/etiology>
251. Müller, F. M. (1909). *Comparative mythology: An essay*. Routledge. Retrieved October 20, 2018, from <https://archive.org/details/comparativemytho00ml/page/n3/mode/2up>
252. Niall, B. (1990). (n.d.). Turner, Ethel Mary (1870–1958). In *Australian Dictionary of Biography*. National Centre of Biography, Australian National University. Retrieved October 11, 2019, from <https://adb.anu.edu.au/biography/turner-ethel-mary-8885/text15605>
253. Niederhoff, B. (2011). Focalization. In *The Living handbook of narratology*. <https://www.lhn.uni-hamburg.de/node/18.html>
254. Nikolajeva, M., & Scott, C. (2000). The dynamics of picturebook communication. *Children's Literature in Education*, 31 (4), 225–239.



255. Nikolajeva, M. (2008). (n.d.). Fantasy. In D. Haase (Ed.), *The Greenwood Encyclopedia of Folktales and Fairy Tales* (pp. 329–334). Greenwood Press.
256. Nikolajeva, M. (2016). *Children's literature comes of age. Toward a new aesthetic*. Routledge. Taylor & Francis Group. (Original work published 1996)
257. Niall, B., & O'Neill, F. (1984). *Australia through the looking-glass: Children's fiction, 1830-1980*. Melbourne University Press.
258. Nodelman, P. (2005). Decoding the images: How picture books work. In P. Hunt (Ed.), *Understanding Children's Literature* (pp. 128–139). Routledge Taylor & Francis Group.
259. Nodelman, P. (2008). *The Hidden adult: Defining children's literature*. The Johns Hopkins University Press.
260. Nørgaard, N. (2010). Multimodality and the literary text: Making sense of Safran Foer's 'Extremely loud and incredibly close'. In R. Page (Ed.), *New Perspectives on Narrative and Multimodality* (pp. 115–126). Routledge Taylor & Francis Group.
261. Norst, M. (1988). (n.d.). Pedley, Ethel Charlotte (1859–1898). In *Australian Dictionary of Biography*. National Centre of Biography, Australian National University. Retrieved October 11, 2019, from <http://adb.anu.edu.au/biography/pedley-ethel-charlotte-8010/text13959>
262. O'Reilly, J. B. (1890). *Songs, legends and ballads* (7<sup>th</sup> ed). The Pilot Publishing Company.
263. O'Sullivan, E. (2001). Alice in different Wonderlands. In M. Meek (Ed.), *Children's Literature and National Identity* (pp. 11–22). Trentham Books.
264. O'Sullivan, E. (2005). *Comparative children's literature*. Routledge.
265. O'Sullivan, E. (2010). *Historical dictionary of children's literature*. The Scarecrow, Inc.
266. Osborne, M. (2012). The Australian children's laureates – an invitation to join the story circle. *ACCESS*, 26 (3), 26–27. Retrieved June 10, 2017, from [https://issuu.com/ozlaureate/docs/an\\_invitation\\_to\\_join\\_the\\_story\\_circle](https://issuu.com/ozlaureate/docs/an_invitation_to_join_the_story_circle)
267. Oxford. (2018). (n.d.). Bush. In *Oxford dictionary*. Oxford University Press. Retrieved July 28, 2018, from <https://en.oxforddictionaries.com/definition/bush>

268. Oxford. (2021). (n.d.). Dream. In *Oxford dictionary*. Oxford University Press. Retrieved January 16, 2021, from <https://www.lexico.com/definition/dream>
269. Painter, C., Martin, J., & Unsworth, L. (2013). *Reading visual narratives: Image analysis in children's picturebooks*. Equinox Publishing Ltd.
270. Page, R. (2007). Gender. In D. Herman (Ed.), *The Cambridge Companion to Narrative* (pp. 189–202). Cambridge University Press.
271. Palchevska, O. (2021). Cultural stereotype as a linguistic phenomenon. In O. Chaika, & A. K. Goel (Eds.) *Language, Business and Law, Intercultural Communication: Challenges of Today* (pp. 117–120). ABS Books.
272. Palmer, A. (2004). *Fictional minds*. University of Nebraska Press.
273. Parker, K. L. (Ed.). (1896). *Australian legendary tales*. Ballantyne, Hanson & Co.
274. Paterson, A. B. (1991). *Waltzing Matilda* (D. Digby, Illus.). HarperCollins.
275. Pearce, S. (2003). Messages from the Inside?: Multiculturalism in contemporary Australian children's literature. *The Lion and the Unicorn*, 27 (2), 235–250. <https://doi.org/10.1353/uni.2003.0022>
276. Pen, S. (2007). The Influence of the Bush on European-Australian Identity in Australian children's literature. *The Looking Glass: New Perspective on Children's Literature*, 11 (3), Retrieved September 30, 2018 from <https://ojs.latrobe.edu.au/ojs/index.php/tlg/article/view/9>
277. Pratt, M. L. (1992). *Imperial eyes: Travel writing and transculturation*. Routledge.
278. Prince, G. (1982). *Narratology: The form and functioning of narrative*. Mouton Publishers.
279. Propp, V. (with Wagner, L. A. & Dundes, A.). (2009). *Morphology of the folktale* (L. A. Wagner, Ed., 2nd ed.). University of Texas Press. (Original work published 1928)
280. Puckett, K. (2016). Narratology and narrative theory: Kristeva, Barthes, and Genette. *Narrative Theory: A Critical Introduction* (pp. 223–289). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139522502.006>
281. Reed, A. W. (1965). *Aboriginal fables and legendary tales*. Everbest Printing Co.
282. Reed, A. W. (1975). *Myths and legends of Australia*. Taplinger Publishing Co.

283. Rimmon-Kenan, S. (1983). *Narrative Fiction: Contemporary Poetics*. Routledge.
284. Roger, D. S. (Ed.) (2002). *Children's literature as communication*. John Benjamins B.V.
285. Rolls, M., & Johnson, M. (2011). *Historical dictionary of Australian aborigines*. The Scarecrow Press.
286. Ryan, M.-L. (2007). Toward a definition of narrative. In D. Herman (Ed.), *The Cambridge Companion to Narrative* (pp. 22–38). Cambridge University Press.
287. Ryan, M.-L. (2019). From possible worlds to storyworlds: On the worldness of narrative representation. In A. Bell, & M.-L. Ryan, (Eds.). *Possible Worlds Theory and Contemporary Narratology* (pp. 62–81). University of Nebraska Press.
288. Sarland, C. (2005). Critical tradition and ideological positioning. In P. Hunt (Ed.), *Understanding Children's Literature* (pp. 30–49). Routledge Taylor & Francis Group.
289. Saxby, M. (Ed.) (1979). *Through folklore to literature: Papers presented at the Australian National Section of IBBY Conference on Children's Literature, Sydney 1978*. IBBY.
290. Saxby, M. (1993). *The proof of the pudding': Australian children's literature 1970-1990s*. Scholastic Press.
291. Saxby, M. (2002). *Images of Australia: A History of Australian children's literature, 1941-1970*. Scholastic Press.
292. Schaffer, K. (1988). *Women and the bush: Forces of desire in the Australian cultural tradition*. Cambridge University Press.
293. Schmid, W. (2010). *Narratology: An introduction* (Alexander Starritt, Transl.). De Gruyter.
294. Simons, J. (2007). Narrative, games, and theory. *The International journal of computer game research*, 7 (1). Retrieved October 12, 2019, from <http://gamestudies.org/0701/articles/simons>
295. Shavit, Z. (1986). *Poetics of children's literature*. The University of Georgia Press.
296. Smethurst, P. (2000). *The Postmodern chronotope: Reading space and time in contemporary fiction*. Rodopi.

297. Smith, B. (1986). (n.d.). Lindsay, Norman Alfred (1879–1969). In *Australian Dictionary of Biography* (Vol. 10). National Centre of Biography, Australian National University. Retrieved October 12, 2019, from <http://adb.anu.edu.au/biography/lindsay-norman-alfred-7757/text12457>
298. Stephens, J. (1990). Advocating Multiculturalism: Migrants in Australian children's literature after 1972. *Children's Literature Association Quarterly*, 15 (4), 180–185. <https://doi.org/10.1353/chq.0.0818>
299. Stephens, J. (1992). *Language and ideology in children's fiction*. Longman.
300. Stephens, J. & McCallum, R. (1998). *Retelling stories, framing culture: traditional story and metanarratives in children's literature*. Routledge.
301. Stephens, J. (2003). Editor's Introduction: Always Facing the Issues – Preoccupations in Australian Children's Literature. In *The Lion and the Unicorn* 27.2 (pp. v–xvii). Johns Hopkins University Press. <https://doi.org/10.1353/uni.2003.0026>
302. Stephens, J. (2008). (n.d.). Australian and Aotearoa/New Zealand Tales. In D. Haase (Ed.), *The Greenwood Encyclopedia of Folktales and Fairy Tales* (pp. 82–86). Greenwood Press.
303. Stephens, J. & McCallum, R. (2011). Ideology and children's books. In S. Wolf, K. Coats, P. Enciso, & Ch. Jenkins, *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature* (pp. 359–71). Routledge.
304. Tatar, M. (2017). *The Classic fairy tales* (2<sup>nd</sup> ed.). W. W. Norton & Company.
305. Thompson, S. (1946). *The Folktale*. The Dryden press. Retrieved March 15, 2020, from <http://hdl.handle.net/2027/inu.30000118310238>
306. Tindale, N. B. (1974). *Aboriginal tribes of Australia*. Australian National University Press.
307. Tolkien, J. R. R. (1939). *On Fairy Stories*. Retrieved October 30, 2021, from <https://coolcalvary.files.wordpress.com/2018/10>
308. Toolan, M. (2001). *Narrative: A critical linguistic introduction* (2nd ed.). Routledge.
309. Toolan, M. (2008). Narrative progression in the short story: First steps in a corpus linguistic approach. *Narrative*, 16 (2), 105–120.

310. Trim, M. (2004). *Growing and knowing: A Selection guide for children's literature*. K. G. Saur.
311. Trinquet, Ch. (2008). (n.d.). Didactic tale. In D. Haase (Ed.), *The Greenwood Encyclopedia of Folktales and Fairy Tales* (pp. 265–266). Greenwood Press.
312. 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. <https://doi.org/10.26565/2218-2926-2018-16-06>
313. Tsapiv, A. O. (2019a). 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). Liha-Press.
314. Tsapiv, A. O. (2019b). Narrative modeling 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). Liha-Pres.
315. Turner, E. S. (2009). *Seven little Australians*. Retrieved October 20, 2017, from <http://www.gutenberg.org/files/4731/4731-h/4731-h.htm> (Original work published 1894)
316. Unaipon, D. (2006). *Legendary tales of the Australian Aborigines*. Miegunyah Press. (Original work published 1930)
317. Uther, H.-J. (2004). *The types of international folktales: A classification and bibliography, based on the system of Antti Aarne and Stith Thompson*. Suomalainen Tiedekatemia, Academia Scientiarum Fennica.
318. Uther, H.-J. (2008). (n.d.). Tale type. In D. Haase (Ed.), *The Greenwood Encyclopedia of Folktales and Fairy Tales* (pp. 939–942). Greenwood Press.
319. Valk, Ü, (2008). (n.d.). Cautionary tales. In D. Haase (Ed.), *The Greenwood Encyclopedia of Folktales and Fairy Tales* (p. 170). Greenwood Press.
320. Völkel, S, & Nassenstein, N. (2022). *Approaches to language and culture*. Walter de Gruyter.
321. Walker, K. (1999). *Stradbroke Dreamtime*. HarperCollins Publishers. (Original work published 1972)

322. Walsh, M. (2007). *May Gibbs. Mother of the Gumnuts*. Sydney University Press.
323. Whorf, B. L. (1956). *Language, thought and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Wiley.
324. Wierzbicka, A. (1992). *Semantics, culture, and cognition. Universal human concepts in culture-specific configurations*. Oxford University Press.
325. Williams, H. (2023). *What is the spiritual meaning of Eucalyptus?* SpiritualDesk. Retrieved June 15, 2023, from <https://spiritualdesk.com/what-is-the-spiritual-meaning-of-eucalyptus/>
326. Zipes, J. (2007). *When dreams came true: Classical fairy tales and their tradition* (2<sup>nd</sup> ed.). Routledge Taylor & Francis Group.
327. Zipes, J. (Ed.). (2015). *The Oxford companion to fairy tales* (2<sup>nd</sup> ed.). Oxford University Press.

## СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

328. Ernst, O. (1904). *Fairy tales from the Land of the Wattle*. McCarron, Bird & Co.
329. Emmerton, S. (2004). *My Mob, going to the beach* (J. Elliott, Illus.). Black Ink Press.
330. Fox, M. (1983). *Possum Magic* (J. Vivas, Illus.). Omnibus Books.
331. Fox, M. (1988). *Koala Lou* (P. Lofts, Illus.). Ian Drakeford.
332. Gibbs, M. (2010). *The complete adventures of Snugglepoot and Cuddlepoot* (M. Gibbs, Illus.). Angus & Robertson. (Original work published 1940)
333. Knowles, Sh. (2011). *Edward the Emu* (R. Clement, Illus.). HarperCollins Publishers. (Original work published 1997)
334. Knowles, Sh. (2019). *Edwina the Emu* (R. Clement, Illus.). HarperCollins Publishers. (Original work published 1989)
335. Lindsay, N. (2006). *The Magic Pudding*. Dover Publications, Inc. Retrieved October 20, 2017, from <https://www.gutenberg.org/files/23625/23625-h/23625-h.htm> (Original work published 1918)
336. Maltby, P. (1944). *Peg's fairy book*. Murfett Pty. Ltd.
337. Maltby, P. (1945). *Nutchen of the forest*. Queen City Printers Pty. Ltd.
338. Marshall, J. V. (2009). *Stories from the Billabong*. Frances Lincoln Children's Books.
339. Morecroft, J. (2007). *Malu Kangaroo: How the first children learnt to surf* (B. Bancroft, Illus.). Little Hare Books.
340. Park, R. (2011). *The muddleheaded Wombat* (N. Young, Illus.). Angus & Robertson. Harper Collins Publishers. (Original work published 1979)
341. Pedley, E. C. (2006). *Dot and the Kangaroo*. Angus & Robertson Ltd. Retrieved October 25, 2017, from <https://www.gutenberg.org/ebooks/18891> (Original work published 1899)
342. Rees, L. (1975). *Bluecap and Bimbi; Gecko; and Mokee* (T. Oliver, Illus.). Hamlyn.
343. Roughsey, D. (1973). *The Giant Devil Dingo* (D. Roughsey, Illus.). Macmillan Publishing Co.
344. Roughsey, D. (1975). *The Rainbow Serpent* (D. Roughsey, Illus.). HarperCollins.

345. Tan, S. (2008). *Tales from Outer Suburbia* (S. Tan, Illus.). Allen & Unwin.
346. Wall, D. (2004). *The complete adventures of Blinky Bill* (D. Wall, Illus.). Angus & Robertson Publishers. Retrieved October 30, 2017, from <http://gutenberg.net.au/ebooks04/0400571h.html> (Original work published 1939)
347. Westbury, A. (1897). *Australian fairy tales*. Ward, Lock, & Co. Limited.



## ДОДАТОК А

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ З ТЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ  
СТАВЕНКО ОЛЕНИ ВІКТОРІВНИ

1. Сахарова, О. В. (2017). Австралійська література для дітей: історична ретроспектива. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*, 153, 160–164.
2. Ставенко, О. В. (2017). Композиційно-сюжетна організація казки Нормана Ліндсея “The Magic Pudding”. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Перекладознавство та міжкультурна комунікація»*, 4, 98–103.
3. Ставенко, О. В. (2018а). Сюжет і композиція казки в ракурсі вивчення сучасної наукової парадигми лінгвістики. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Перекладознавство та міжкультурна комунікація»*, 2, 178–182.
4. Ставенко, О. В. (2018b). Композиційно-сюжетна організація австралійської літературної казки в термінах теорії В. Проппа. *Закарпатські філологічні студії : наукове видання*, 6, 71–78.
5. Ставенко, О. В. (2018с). Реалізація етноконцепту “BUSH” в австралійських художніх текстах для дітей (на матеріалі коротких оповідань Дороті Волл «Блінкі Білл»). *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика» : Збірник наукових праць*, 34, Том 2, 196–200.
6. Ставенко, О. (2018d). Культурологічні особливості австралійських літературних казок. *«IV Таврійські філологічні читання» : Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції* (с. 90–93). Херсон: Видавничий дім «Гельветика».
7. Ставенко, О. (2019а). Міфопоетика австралійських ініціаційних казок (на матеріалі казки Ата Вестбурі “Tim”). *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Германістика та міжкультурна комунікація»*, 1, 104–112. <https://doi.org/10.32999/ksu2663-3426/2019-1-16>

8. Ставенко, О. В. (2019b). Категорія хронотопу в австралійських художніх текстах для дітей: лінгвокультурний аспект (на матеріалі казки Мей Гіббс “Snugglerpot and Cuddlepip”). *Science and Education a New Dimension. Philology*, 204, 86–93. <https://doi.org/10.31174/SEND-Ph2019-204VII60-21>.
9. Ставенко, О. В. (2019c). Жанрова своєрідність австралійських художніх текстів для дітей. *Мова та література у полікультурному просторі: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (с. 113–115). Львів: ГО «Наукова філологічна організація «ЛОГОС».
10. Ставенко, О. В. (2020a). Лінгвокультурні особливості створення персонажних образів в австралійських казкових етнонаративах для дітей. *Нова філологія. Збірник наукових праць*, 80. Т. II, 250–263. <https://doi.org/10.26661/2414-1135-2020-80-2-38>
11. Ставенко, О. В. (2020b). Наративне конструювання австралійських коротких оповідань для дітей (на матеріалі серії творів Дороти Волл «Блінкі Білл»). *Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції «Міжкультурна комунікація в науковому і освітньому просторі»* (с. 67–71). Одеса: Українсько-німецький інститут Одеського національного політехнічного університету.8.
12. Ставенко, О. В. (2020c). Наратологічно-культурологічний підхід до аналізу австралійських художніх текстів для дітей. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасні дослідження з лінгвістики, літературознавства і міжкультурної комунікації (ELLIC 2020)»* (с. 97–100). Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника.
13. Ставенко, О. В. (2021). Австралійські етнонаративи для дітей у контексті міжкультурної комунікації. *Актуальні проблеми перекладознавства та методики навчання перекладу: Тези доповідей XI наукової конференції з міжнародною участю* (с. 63–65). Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна.
14. Ставенко, О. В. (2022). Мультиmodalні образи в австралійських художніх етнонаративах для дітей. *Матеріали міжнародної наукової конференції*

*«Мультимодальність і трансмедіальність: когнітивний, прагматичний і семіотичний підхід»* (с. 64–65). Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна.

- 15.Цапів, А. О. & Ставенко, О. В. (2023). Таксономія австралійських художніх етнонаративів для дітей у контексті поетики наративу. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Германістика та міжкультурна комунікація»*, 1, 90–99. <https://doi.org/10.32999/ksu2663-3426/2023-1-13> (особистий внесок автора полягає в проведенні наратологічного, лінгвокультурологічного, інтерпретаційно-текстового аналізу матеріалу дослідження й обробці його результатів)

## ДОДАТОК Б

### ГЛОСАРІЙ ТЕРМІНІВ РОБОТИ

**АВСТРАЛІЙСЬКІ ХУДОЖНІ ЕТНОНАРАТИВИ ДЛЯ ДІТЕЙ** – історії про події з життя антропних й антропоморфних персонажів у межах певного художнього часу та простору, вербально представлені наратором-дорослим, крізь призму фокалізатора-дитини, що конструюються за допомогою наративних прийомів, виражених вербально та/або невербально, і домінантною властивістю яких є етнокультурні смисли австралійської лінгвокультури, відбиті в композиційно-сюжетній організації наративних епізодів історії, їх семантиці, створеному етнохронотопі та етноперсонажах. В підґрунті наративного конструювання австралійських художніх етнонарративів для дітей лежать характерні для австралійської етнокультури ті чи ті архетипи, концепти, реалії та їх імплікативні смисли.

**АВСТРАЛІЙСЬКІ ДИДАКТИЧНІ ХУДОЖНІ ЕТНОНАРАТИВИ ДЛЯ ДІТЕЙ** є повчальними історіями про певний вчинок або випадок з життя головного персонажа, у яких втілені релігійні, морально-етичні, соціокультурні й правові норми поведінки дитини як частини австралійського соціуму. За своєю композиційно-сюжетною організацією та семантикою трьох ключових наративних епізодів такі етнонарративи відповідають моделі «вчинок або випадок – його наслідки – пояснення цього вчинку/випадку». Нараепізодичними маркерами є номінативні одиниці, що експлікують певну дію та її оцінку, наприклад *hurt, crushed; helped; kind-hearted to visit him, the kindly disposed to do it*. Лінгвокультурним підґрунтям наративного конструювання їх є значущі для австралійської лінгвокультури смисли культурних архетипів, етноархетипу Дрімінгу і лінгвокультурного концепту *MULTICULTURALISM*. Наратором таких історій може бути недієгетична або дієгетична оповідна інстанція, а фокалізатором наративу є головний персонаж-дитина. Етнокультурно марковані персонажні образи розмежовані на позитивних та негативних, а наявні художні

підпростори етнохронотопу в наративах є опозиційними один одному, що сприяє реалізації домінантної дидактичної функції наративу як художнього тексту для дітей і демонструє читачеві-дитині соціальну орієнтацію між добром і злом.

**АВСТРАЛІЙСЬКІ ЕТІОЛОГІЧНІ ХУДОЖНІ ЕТНОНАРАТИВИ ДЛЯ ДІТЕЙ** – історії про виникнення природних явищ, певних видів австралійських рослин, тварин, міфічних істот, або предметів у результаті певної метаморфози. У сюжеті таких наративів відбито архетипні мотиви етноархетипу Дрімінгу, а саме творення/пробудження, подорожі й метаморфози, що експлікують значення нескінченності й циклічності в них. Композиційно-сюжетна будова охоплює п'ять наративних епізодів: експозиційний епізод, епізод зав'язки, епізод розвитку дії, кульмінаційний епізод і наративний епізод розв'язки, що відбивають етапи виникнення того чи того явища дійсності. Нараепізодичними маркерами є лексичні одиниці, у семантиці яких експліковано поняття творення / пробудження / відродження / метаморфози (*to make, to create, to appear, to revive, to change into, to turn into*). Етнохронотоп й архетипні етноперсонажі, характерні для цього типу наративу, вирізняються своєю етнокультурною маркованістю, що обумовлює домінантну спрямованість етіологічних наративів – реалізацію функції етнокультурної самоідентифікації.

**АВСТРАЛІЙСЬКІ ІНІЦІАЦІЙНІ ХУДОЖНІ ЕТНОНАРАТИВИ ДЛЯ ДІТЕЙ** є історіями про пошук головним персонажем бажаного і цінного предмету, знання та/або якості й здобуття цього у фіналі, що розгортається в етноспецифічному часі й просторі. Підґрунтям таких наративів є імплікативні смисли пошуку й отримання певного цінного й таємного знання, що актуалізують етноархетип Дрімінгу. Композиційно-сюжетна організація ініціаційних етнонаративів охоплює такі наративні епізоди: інтродуктивний, пошук бажаного, проходження випробувань, отримання винагороди та ініціація головного персонажа. Нараепізодичними маркерами виступають лексичні одиниці з семантикою подолання випробування (*to struggle, to train, to grow up, to compete, to take part in, to finish, to do the task*) та отримання нового знання (*to learn, to study, to get, to win; a reward, knowledge*). Наративне конструювання

етноперсонажів й етнохронотопу наративів сприяє здійсненню виховної функції художніх текстів для дітей через ідентифікацію читача-дитини з головним персонажем та функції етнокультурної самоідентифікації через етноспецифічний художній простір, де відбувається ініціація.

**АВСТРАЛІЙСЬКІ ПРИГОДНИЦЬКІ ХУДОЖНІ ЕТНОНАРАТИВИ ДЛЯ ДІТЕЙ** – історії про ризикові або небезпечні пригоди одного або декількох етноперсонажів, що розгортаються в художньому часі та просторі, а їх етнокультурним підґрунтям є архетипний мотив подорожі та імплікативний смисл циклічності етноархетипу Дрімінгу. Композиційно-сюжетна будова включає в себе такі наративні епізоди: зображення дому персонажа й зазначення цілі подорожі; залишення дому й початок пригод; розгортання пригод; долання найбільш небезпечної ситуації; досягнення мети подорожі та повернення персонажа додому. Історія в пригодницьких наративах розгортається динамічно й циклічно, що відбито в семантиці нараепізодичних маркерів залишення дому й повернення до нього (*to leave home, to have adventure, to travel, to go, to run; to come home, to come back home*) у поєднанні з номінативними одиницями зі значенням небезпеки (*dangerous, not safe, risky*). Наративне конструювання пригодницьких етнонаративів, зокрема творення двох опозиційних підпросторів етнохронотопу та етноперсонажів, які до них належать, має на меті продемонструвати важливе значення для читача-дитини домівки, до якої головний персонаж завжди повертається, через реалізацію розважальної, дидактичної функцій та функції етнокультурної самоідентифікації.

**ЕТНОАРХЕТИП ДРІМІНГУ** – складний, сформований у результаті культурно-історичного досвіду та закріплений у колективній свідомості представників австралійської етнокультурної спільноти комплекс уявлень про Дрімінг як позачасову й циклічну систему вірувань, морально-етичних цінностей та знань про світобудову корінних австралійців, який структурують ключові концепти, їх концептуальні імплікації, зафіксовані в лексикографічних джерелах, архетипні мотиви та образи, актуалізовані в австралійських народних

текстах, та що слугує підґрунтям наративного конструювання австралійських художніх етнонаративів для дітей.

**ЕТНОКОНЦЕПТ *BUSH*** – культурно й етнічно марковане ментальне утворення, що є конгломератом усіх знань про буш як важливу та цінну для етнокультурної і лінгвокультурної австралійської спільноти етнореалію, поняттєва, образна й ціннісна площина якого постають джерелом етнокультурного забарвлення австралійських художніх етнонаративів для дітей, вербально реалізуючись у засобах творення їх художнього простору.

**ЕТНОПЕРСОНАЖ** – сконструйований у наративі художній образ, що позначає антропний або антропоморфний об'єкт розповіді (його дійову особу), є носієм закладеної автором інформації, певних цінностей та поглядів, і який характеризується етнокультурним забарвленням, обумовленим австралійською природою, історією заселення континенту, культурою та/або міфологією автохтонного населення Австралії, відбитим у засобах репрезентації його неповторних зовнішніх і внутрішніх ознак. За новизною знань, утілених в образі етноперсонажа, розрізняються:

- **Архетипні етноперсонажі** – етнокультурно марковані персонажні образи, передконцептуальною іпостассю яких є той чи той архетипний образ, етноміфологема, або окремі їх імплікативні ознаки, що втілюються в міфологізованих, антропних або антропоморфно-аніمالістичних художніх персонажах за допомогою наративного прийому архетипізації й вербальних та/або невербальних засобів його реалізації.
- **Кенотипні етноперсонажі** – лінгвокультурно забарвлені персонажні образи, у яких джерело імплікативних смислів (архетипні або стереотипні уявлення про той чи той об'єкт австралійської дійсності) по-новому втілюється через засоби репрезентації зовнішності, характеру, думок і дій персонажа за допомогою наративного прийому автохтонізації та лінгвостилістичного засобу висунення, що зорієнтовано на інтерес і зацікавленість читача й викликає раптове осяяння в розумінні ним речей та формування нового знання.

- **Стереотипні етноперсонажі** – лінгвокультурно марковані персонажні образи, передконцептуальною іпостассю яких є ті чи ті австралійські культурами, певні соціокультурні явища австралійської етнокультури, пов'язані з подіями, фактами й фігурами з історії становлення й розвитку Австралії, для яких характерні сталі зовнішні та внутрішні ознаки, що повторюються у різних художніх текстах, та які вибудовуються в етнонаративах для дітей за допомогою наративного прийому стереотипізації й лінгвостилістичних засобів, у яких втілюються лінгвокультурні смисли.

**ЕТНОХРОНОТОП** – конструкт художнього наративу, у якому втілено взаємозв'язок часових і просторових відносин, що слугує тлом розгортання історії, і в наративних прийомах творення та засобах репрезентації якого відбито специфіку певної етнокультури.

**НАРАТИВНЕ КОНСТРУЮВАННЯ** – результат авторського творчого процесу побудови наративу, який охоплює створення художнього часу і простору, персонажів, сюжету історії, що оповідається наратором подій крізь призму фокалізатора-дитини. Наративне конструювання є процесом, результатом якого постає цілісний наратив, цікавий для читача-дитини. Особливе наративне конструювання постає певним інструментом втілення в художній тканині художнього тексту значущих етнокультурних смислів, сенсів національної ідентичності й відродження автохтонної австралійської культури.

**НАРАТИВНИЙ ПРИЙОМ** – певний спосіб вибудовування наративу, що забезпечує його цілісність і зв'язність через специфічне композиційно-сюжетне розгортання історії, творення художнього часу, простору та образів персонажів, і може бути актуалізованим вербально та/або невербально за допомогою комплексу засобів.

**Наративні прийоми конструювання етнохронотопу австралійських художніх етнонаративів для дітей:**

- **Наративний прийом автохтонізації** є способом творення хронотопу, що може бути вираженим за допомогою домінування етнокультурно



маркованих мовних засобів у його репрезентації, семантика яких корелює із етнокультурою корінних австралійців і сучасними австралійськими реаліями, що спрямовано на формування уявлення про історію як таку, що відбувається, або може відбуватися, на теренах Австралії, та національної ідентичності в читача-дитини.

- **Наративний прийом дрімтаймінгу** – спосіб творення наративу, який полягає в представленні історії як такої, що розгортається протягом міфічного періоду Дрімтайму, або в сновидінні того чи того персонажа, за допомогою вербальних засобів репрезентації художнього часу, які актуалізують етноміфологему *Dreamtime* у наративі прямо (*in the Dreamtime*) або опосередковано (*dream, sleep, wake up* і т.п.), і який сприяє осмисленню історії як циклічної й вічної, не прив'язаної до певного історичного часу.
- **Наративний прийом лінеаризації подій** – певний спосіб вибудовування наративу, що забезпечує його цілісність і зв'язність через аранжування наративних епізодів наратором за хронологією, що виражається вербально через маркери часу типу *once, then, after that, now*, які вказують на природну послідовність подій, та оповідання про події, що відбуваються одночасно, почергово, зокрема за допомогою сполучника *in the meantime*, у такий спосіб, щоб сприяти повному розумінню читачем-дитиною тексту.
- **Наративний прийом опозиційності** – це спосіб вибудовування художнього простору та/або персонажних образів, шляхом протиставлення двох підпросторів наративу: дому і зовнішнього світу та/або персонажів, які до них належать, що реалізується за допомогою антитез у їх вербальних репрезентаціях, у яких відбито ключові етнокультурні уявлення про ці простори та/або персонажів, як-от свій :: чужий, безпечний :: небезпечний, цінний :: нецінний, гарний :: поганий.
- **Наративний прийом проспекції** – спосіб творення наративу, що знаменується перенесенням оповіді наратора із минулих часів у сучасність, який має дидактичну мету – роз'яснити читачеві наслідки минулих подій

відносно до теперішнього, і вербально реалізується в наративах за допомогою прислівників із семантикою теперішнього часу (*now, this day, presently*) і зміни граматичних часів із минулого на теперішній (*live, remains, is*).

- **Наративний прийом ретроспекції** – спосіб оповідування наратора про події, що сталися раніше, ніж зазначені в наративі, який порушує лінійність наративу, реалізуючи певну інтенцію наратора, і може бути вербально представленим за допомогою маркерів часу минулих подій, до яких повертається оповідь, як-от *a long time ago, when he was very small*, та зміни граматичних часів із простого минулого на давноминулий (*had told, had (never) seen*).
- **Наративний прийом циклізації** полягає в організації розгортання історії циклічно в просторовому вимірі, де полишення дому головним персонажем і повернення до нього є одним циклом, що сприяє усвідомленню великої цінності безпечної й добре знайомої домівки для персонажа. Наративний прийом циклізації актуалізується в австралійських художніх етнонаративах для дітей через номінативні одиниці з семантикою дому (наприклад, *home, house, treehouse, bush*), що повторюються на початку та наприкінці історії, а також мовні засоби зі значенням шляху (зокрема, *way, road, track*), руху вперед (як-от, *to go, to go out, to start, to trundle forward*), по колу (*to go around, to run around, to walk around*) і назад (*to come back, to trundle back, to return* та інші).

**Наративні прийоми творення етнопсонажів австралійських художніх етнонаративів для дітей:**

- **Наративний прийом автохтонізації** – спосіб творення персонажного образу через втілення в засобах його репрезентації імплікативних ознак певного етнокультурно специфічного праобразу (австралійської тварини, рослини, етнореалії), що відбивають основні уявлення про нього та певну його оцінку, поширену в австралійській етнокulturі.

- ***Наративний прийом архетипізації*** – спосіб творення персонажного образу, що полягає в опредметненні у засобах його репрезентації в наративі міфопоетичних уявлень австралійців про світобудову, зокрема концептуальних імплікацій культурних архетипів, етноархетипу Дрімінгу, архетипних мотивів, образів, або окремих їх імплікативних ознак.
- ***Наративний прийом візуальної салієнтності*** характеризується вибудовуванням персонажного образу за допомогою мультимодальних засобів, у якому візуальні засоби творення певних характеристик персонажа превалюють над вербальними в наративі.
- ***Наративний прийом деталізації*** полягає в конструюванні персонажного образу за допомогою розгорнутих вербальних описів його зовнішності й домінантних рис, що повторюються у всіх наративних епізодах, а також поступово доповнюються новими, раніше не названими ознаками.
- ***Наративний прийом лаконічної характеристики*** є способом творення персонажного образу за допомогою стислих, вербальних засобів репрезентації його домінантних (однієї, або декількох) ознак з описом, або частіше без опису його зовнішності.
- ***Наративний прийом опозиційності*** є способом вибудовування персонажних образів, які переважно належать до різних художніх підросторів, через протиставлення їх домінантних ознак, що відбивається в семантиці лінгвостилістичних засобів репрезентацій персонажів за допомогою таких антитез, як свій :: чужий, дитина :: дорослий, антропоморфний :: антропний.
- ***Наративний прийом стереотипізації*** є способом творення персонажного образу, що передбачає актуалізацію певних стереотипних уявлень про певний об'єкт дійсності, або представника соціуму, поширених в австралійській лінгвокультурі і закріплених у різних художніх текстах, у мовних одиницях і лінгвостилістичних засобах репрезентації зовнішності й характеру етноперсонажа австралійських художніх етнонаративів для дітей.