

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет української й іноземної філології, журналістики та мистецтв
Кафедра англійської філології та світової літератури
імені професора Олега Мішукова**

**НАРАТИВНЕ КОНСТРУЮВАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ СТЕРЕОТИПІВ В
АНГЛІЙСЬКОМОВНИХ ХУДОЖНІХ ТЕКСТАХ ДЛЯ ДІТЕЙ (НА
МАТЕРІАЛІ КАЗОК ТА КОРОТКИХ ОПОВІДАнь США ТА КАНАДИ)**

Кваліфікаційна робота (проект)
на здобуття рівня вищої освіти «магістр»

Виконала: здобувачка 2 курсу 08-202М групи
Рівень вищої освіти другий (магістерський)
Спеціальності 035. Філологія
Спеціалізації 035.041 германські мови та літератури
(переклад включно), перша – англійська
Освітньо-професійної програми «Філологія
(германські мови та літератури (переклад
включно))»
МАРКАРЯН Катерина Федорівна

Керівник: докторка філологічних наук, професорка
ЦАПІВ Алла Олексіївна

Івано-Франківськ – 2025

ЗМІСТ

ВСТУП.	2
РОЗДІЛ 1. Теоретичні засади дослідження репрезентації національних стереотипів у художньому наративі.	7
1.1. Поняття «наративу» та «наративного конструювання» в сучасній лінгвістиці.	7
1.2. Національний стереотип як об'єкт лінгвістичних досліджень.	12
1.3. Наративні механізми репрезентації національних стереотипів.	16
РОЗДІЛ 2. Наративне конструювання національних стереотипів у дитячих англійськомовних текстах.	21
2.1. Художні тексти для дітей як простір формування соціокультурних уявлень.	21
2.2. Наративні засоби репрезентації національних стереотипів у дитячих англійськомовних текстах.	24
2.3. Прагматичний потенціал наративного конструювання національних стереотипів: їх виховний та соціальний вплив. ..	38
ВИСНОВКИ.	40
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.	43

ВСТУП

Актуальність теми дослідження зумовлена посиленням інтересу сучасної лінгвістичної науки до проблем етнокультурної ідентичності, національних стереотипів та способів їх репрезентації в художньому дискурсі. Питаннями, пов'язаними з вивченням етнокультурної специфіки, національних образів і стереотипів у художніх текстах займалися такі вчені як А. А. Мороз [17], Т. Ф. Семашко [22; 23; 24], М. В. Варданян [2], А. Мелсон-Сілімон [47], Б. Маллен [51; 52; 53], Е. О'Салліван [55] та інші. На сьогодні комунікативний простір стає все більш інтернаціональним, саме тому питання формування та ретрансляції образів того чи того етносу набуває особливого значення, адже стереотипи не лише відображають культурну пам'ять спільноти, а й впливають на моделі поведінки, систему цінностей та способи сприйняття та прийняття іншої культури. У цьому контексті художні наративи для дітей є надзвичайно показовим матеріалом для аналізу, оскільки вони формують первинні уявлення дитини про навколишній світ і сприяють становленню національної та культурної самосвідомості, а також виступають важливим чинником становлення особистості та відіграють ключову роль у засвоєнні системи цінностей того чи того соціального оточення.

Особливої ваги наше дослідження набуває у зв'язку із потребою глибшого розуміння того, як саме наративні стратегії, мовні та образні засоби впливають на процес конструювання національних стереотипів. Питання функціонування наративу та його конструювання розглядали такі лінгвісти як Ж. Женетт [40], Р. Барт [33], Д. Герман [54], А. О. Цапів [30], О. Ставенко [25], Л. Гарро [38], С. Маттінлі [38] та інші. Наратив, будучи «специфічним способом відображення дійсності, що охоплює як реальні, так і вигадані події, представлені у певному контексті чи ситуації, яка стимулює розповідь» [16; 30], виступає формою не лише художнього відображення світу, а й інструментом моделювання соціокультурних смислів.

Звернення до художніх наративів для дітей, створених письменниками зі США та Канади зумовлене їхнім значним потенціалом у відображенні процесів міжкультурного діалогу, взаємопроникнення етнічних традицій різних народів та формування специфічного мультикультурного менталітету. Дані тексти також є науковим інтересом чималої кількості дослідників, як-от Д. К. Гаст [39], Р. Г. Келлі [41], Е. С. Річнер [56], А. Ніколопулу [56], Р. С. Трайтс [60] та інші. У художньому дискурсі зазвичай простежується взаємодія колоніальних наративів із сучасними уявленнями про мультикультуралізм і толерантність, що і дозволяє розглядати їх як динамічний простір творення та трансформації національних стереотипів. Дослідження механізмів наративного конструювання національних стереотипів дає змогу простежити, як мовна образність та стилістично-синтаксичне оформлення тексту формують уявлення про «своїх» та «чужих», як юний читач засвоює соціальні та культурні ролі, і яким чином художній текст бере участь у процесах формування колективної ідентичності.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Роботу виконано у відповідності до науково-дослідної теми кафедри англійської філології та світової літератури імені професора Олега Мішукова «Лінгвокогнітивні, лінгвокультурологічні, наратологічні та перекладознавчі аспекти дослідження художніх та нехудожніх типів текстів» (державний реєстраційний номер 0123U103801).

Метою магістерської роботи є комплексний аналіз наративного конструювання національних стереотипів в англійськомовних художніх наративах для дітей США та Канади.

Об'єктом дослідження є національні стереотипи, реалізовані у художніх текстах для дітей США та Канади.

Предметом дослідження є наративні механізми та лінгвістичні засоби конструювання національних стереотипів у дитячих художніх наративах для дітей США та Канади.

Матеріалом дослідження слугували оригінальні художні наративи Люсі-Мод Монтгомері «Anne of Green Gables», «Anne of Avonlea» та «Anne of the

Island», Марка Твена «The Adventures of Huckleberry Finn», Луїзи Мей Олкотт «Eight Cousins; Or, The Aunt-Hill», Ленор Лук «Alvin Ho: Allergic to Girls, School, and Other Scary Things», Джудіт Байрон Шахнер «Skippyjon Jones in the Dog-House» та Джудіт Вігна «Black Like Kyra, White Like Me».

Аби досягти поставленої мети необхідно **вирішити наступні задачі:**

1. Розкрити теоретичні засади дослідження, зокрема поняття «наратив», «наративне конструювання», «національний стереотип».
2. Охарактеризувати художні наративи для дітей США та Канади як простір формування соціокультурних уявлень про світ.
3. Визначити наративні механізми репрезентації національних стереотипів у художніх наративах для дітей.
4. Проаналізувати лексико-семантичні, лексичні та прагматичні особливості репрезентації національних стереотипів у англійськомовних художніх наративах для дітей.
5. Здійснити типологію та з'ясувати функціональність національних стереотипів у північно-американських англійськомовних художніх наративах для дітей.
6. Виявити прагматичний потенціал національних стереотипів у художніх наративах для дітей.

Під час виконання роботи були використані такі **методи дослідження:** *лексико-семантичний, синтаксичний та лінгвостилістичний* – для систематизації та характеристики лексичних, синтаксичних і стилістичних засобів, за допомогою яких конструюються національні стереотипи у дитячих англійськомовних художніх текстах; *порівняльно-зіставний* – для визначення подібностей і відмінностей у способах репрезентації національних образів у творах американських та канадських авторів; *контекстуально-інтерпретаційний* – для аналізу функціонування мовних одиниць у межах конкретного контексту та виявлення їх прагматичного навантаження; *функціональний метод* – для визначення ролі мовних засобів у реалізації комунікативних, ідеологічних та естетичних функцій тексту; *елементи контент-*

аналізу – для кількісного підрахунку лінгвальних маркерів стереотипів і виявлення тенденцій їх використання. *Наратологічний аналіз* було застосовано як стрижневий для з'ясування механізмів наративного конструювання національних стереотипів у художніх текстах для дітей.

Наукова новизна результатів полягає у виявленні та систематизації засобів творення національних стереотипів у англійськомовних художніх наративах США та Канади, що становить внесок у розбудову наратології та лінгвокультурології.

Практичне значення магістерської роботи полягає у можливості застосування отриманих результатів у процесі викладання курсів із сучасної лінгвістики, стилістики, когнітивної лінгвістики, лінгвокультурології, наратології та аналізу художнього тексту; у розробленні спецкурсів з міжкультурної комунікації, а також у практиці перекладу художніх творів для дітей із етнічно забарвленою лексикою та в укладанні навчальних матеріалів, спрямованих на формування критичного сприйняття національних стереотипів у художньому дискурсі. Результати дослідження можуть бути використані також у подальшому порівняльному студіюванні й аналізі етнокультурних образів у літературних текстах для дітей.

Апробація. Основні теоретичні та практичні результати роботи доповідались на XVI Всеукраїнській студентській науково-практичній конференції «Іноземні мови у сучасному комунікативному просторі» (17-18.04.2025 р.), Херсон-Хмельницький (ХНТУ); IX Всеукраїнській науково-практичній конференції «Лінгвістичні горизонти XXI століття» (4.11.2025 р.), Луцьк (ВНУ ім. Лесі Українки); а також на попередньому захисті кваліфікаційних робіт на кафедрі англійської філології та світової літератури ім. професора Олега Мішукова.

Публікації. На тему магістерської роботи опубліковано такі наукові статті:

1. Маркарян К. Ф. *Національні стереотипи у англomовних художніх текстах для дітей (на матеріалі роману канадської письменниці Люсі Мод Монтгомері «Anne of Green Gables»).* Іноземні мови у

сучасному комунікативному просторі: збірник наукових праць за матеріалами XVI Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції, м. Херсон, 17–18 квіт. 2025 р. Херсон-Хмельницький, 2025. С. 48–51.

2. *Маркарян К. Ф. Наративне конструювання національних стереотипів в англійськомовних художніх наративах. Лінгвістичні горизонти XXI століття: збірник наукових праць за матеріалами IX Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Луцьк, 4 лист. 2025 р. Луцьк, 2025. С. 232-236.*

Структура та обсяг роботи: основний текст магістерської роботи викладено на 41 сторінці та складається зі вступу, двох розділів, висновків та списку використаних джерел (61 найменування).

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ НАЦІОНАЛЬНИХ СТЕРЕОТИПІВ У ХУДОЖНЬОМУ НАРАТИВІ

1.1. Поняття «наративу» та «наративного конструювання» в сучасній лінгвістиці.

У сучасних лінгвістичних розвідках дедалі частіше увагу науковців привертають наративні дослідження. Сам термін «наратив» (від лат. *narratio* – «розповідь») уперше активно почав використовуватись в структурно-психологічному аналізі текстів, однак згодом його семантичне поле було значно розширене та сам термін набув статусу універсальної теоретичної категорії. Якщо ж у ранніх дослідженнях таких науковців як Р. Барт [33] та Ж. Женетт [40] наратив розглядався передовсім як форма організації художнього тексту, то пізніше, коли наратологія стала окремою віхою лінгвістики, М. Флудернік [37] та Д. Герман [54] вже трактували це поняття значно ширше, а саме як когнітивну (або ж ментальну) та комунікативну схему, що дозволяє не лише конструювати соціальну дійсність, а й впорядкувати людині власний досвід, адже всі ми є нараторами в деякому ступені та використовуємо певні моделі спілкування на щодень [30].

Сучасна лінгвістика виходить із того, що наратив не обмежується лише сферою літератури. Він постає універсальним механізмом смислотворення, який виявляється у найрізноманітніших формах: від художніх і публіцистичних текстів, до повсякденних розмов та політичного чи наукового дискурсу. По суті ж будь-який акт мовлення, що містить елементи розповіді про певні події чи стан речей, а це буквально кожна розмова у будь-якій сфері життєдіяльності людини, уже має наративний характер. «Суть наративу ... полягає у передачі антропоцентричного досвіду» (тут і далі переклад наш), тож він також є інструментом, за допомогою якого суспільство артикулює колективний досвід,

формує ідентичність як в цілому суспільства, так і окремих індивідів, а також закріплює культурні смисли [37, С. 59].

Крім того, наратив у сучасному мовознавстві аналізується як така конструкція, що функціонує за допомогою кількох рівноцінно важливих складових, які умовно можна назвати рівнями творення нарації:

- Передусім виокремимо **структурно-граматичний рівень**, який охоплює мовні одиниці та структури, що безпосередньо утворюють, так би мовити, «фізичну» форму наративу. Тут йдеться про вибір лексики, синтаксичних моделей, композиційних прийомів, стилістичних засобів, що в свою чергу створюють когерентність та когезивність, адже, як підкреслює В. Шмідт, саме структурно-граматична організація тексту забезпечує подієвість та послідовність оповіді; тож, це і є базисом, без якого нарація втрачає свою цілісність [6; 27; 58].
- Наратив також неможливий без когнітивного сприйняття, тож виокремимо й **когнітивний рівень**, що охоплює ментальні моделі ситуацій, які створює адресант, тобто сам наратор, і які згодом зчитує адресат, тобто слухач або читач. Адже коли ми читаємо чи слухаємо повідомлення, ми активуємо власні когнітивні механізми сприйняття, які базуються на нашому досвіді, світосприйнятті, уже побудованій у нашій свідомості картині світу, культурі у якій ми живемо тощо. У цьому сенсі наратив не просто передає події, але радше моделює та спрямовує сприйняття цих подій у межах певної ментальної структури [6; 9; 27].
- Третім же виділимо **соціокультурний рівень**, за допомогою якого ми можемо розкрити як через нарацію відтворюються й ретранслюються колективно-конструйовані смисли, цінності, ідеологеми тощо. У цьому сенсі, наратор формує світоглядні рамки для адресата, адже використовує наратив як інструмент ідентифікації; у літературних, політичних, історичних, культурних чи медіа-текстах мовець\наратор не лише описує події, а й визначає які із них важливі, як їх слід

оцінювати, яку роль вони відіграють в культурній пам'яті тощо [6; 9; 27].

- Останнім же виділимо *перформативний рівень*, що є не менш важливим, адже він включає в себе використання різноманітних комунікативних засобів, а саме міміку, жести, інтонацію тощо при усній нарації, а також використання різноманітних знаків, шрифтів та їх модифікацій при писемному чи друкованому варіанті нарації. Від того, які із цих елементів використає наратор, залежить також сприйняття тексту адресатом, адже, до прикладу, за допомогою інтонації або курсивного тексту можна зробити наголос на важливішій інформації яка буде зчитуватись та осмислюватись в першу чергу.

Наратив є не просто пасивним описом подій, а формою активного смислотворення, що дозволяє людині створити причинно-наслідкові зв'язки між явищами та осмислювати власне життя в контексті ширшого соціокультурного простору. Структура наративу не є випадковою, а радше визначається як внутрішньою логікою тексту, так і соціокультурним контекстом, в якому цей текст існує [9].

Виходячи з окреслених положень, наративне конструювання доцільно розуміти як процес створення та організації наративу, в ході якого наратор репрезентує власну когнітивну модель світу (реального чи уявного, якщо мова йде про художні тексти), відтворюючи у комунікативному просторі причинно-наслідкові зв'язки між подіями та їх описом, мотиваційно-поведінкові установки «персонажів», а також соціокультурні та аксіологічні орієнтири спільноти чи індивідів. Таким чином, наративне конструювання постає механізмом моделювання дійсності у тексті, що інтегрує когнітивні, лінгвістичні, комунікативні та культурні чинники.

Оскільки наша розвідка має на меті дослідити саме художні наративи для дітей то зазначимо, що аналіз наративного конструювання таких текстів набуває особливого значення. Художні тексти для дітей завжди є багатофункційними: вони не лише розважають чи формують естетичний смак юного читача, але й

виконують пізнавальну та виховну функцію, будучи засобом ретрансляції ціннісних орієнтирів. Тобто можна стверджувати що роль наративного конструювання твору набуває подвійної спрямованості: з одного боку, воно структурує події та художній простір твору, а з іншого – моделює систему норм та культурних смислів, необхідних для подальшої соціалізації дитини. Як зазначають А. О. Цапів та О. В. Ставенко, у кожному творі присутні наратор (тобто оповідач) та фокалізатор (тобто «персонаж, чия точка зору направляє наративну перспективу»), вони і є тими елементами нарації, що у взаємодії «визначають особливості композиційно-сюжетної структури художнього тексту (нарації)» [25; 30]. Тобто саме ці два елементи є центральними та направляють події твору у задуманому автором напрямку та утворюють сюжетні схеми.

Наративне конструювання реалізується через взаємодію сюжетних схем, що задають динаміку розвитку дій, лексико-семантичних засобів, які описують характер образів та допомагають розставити акценти у творі, а також комунікативних стратегій, орієнтованих на активізацію інтерпретативних процесів та «наративної допитливості» читача [25; 29]. Завдяки цьому художній текст дає можливість дитині не лише сприйняти та осмислити художній світ твору, але й інтерпретувати його крізь призму власного досвіду та культурних уявлень спільноти. Таким чином, наративне конструювання в художніх наративах для дітей виявляється інструментом цілеспрямованого моделювання соціокультурних цінностей, що й дозволяє поєднати художню репрезентацію з процесом формування світоглядних орієнтирів адресата.

Художні наративи для дітей зазвичай сконструйовані за наративною моделлю гри, адже саме гра є основною діяльністю дитини, особливо у молодшому віці, а відтак ігрові елементи викликають у них більшу зацікавленість як у літературі, так і відповідно у пізнанні світу. Саме через гру можливо показати поведінкові патерни які є, до прикладу, припустимими або неприпустимими у тому чи тому суспільстві. Таким чином, ігрова модель у художніх наративах для дітей перетворюється на ефективний механізм наративного конструювання, який поєднує художній і виховний аспекти тексту

[30, С 133-142]. Нерідко такі тексти враховують використання не лише вербального, а й візуального модусів, особливо при знайомстві із персонажами твору – «вербально-візуальна інтродукція містить портрети, імена персонажів та іноді їхню стислу дескрипцію» [30, С 225-226].

Розуміння наративного конструювання має ширші обрії і постає одночасно як «конструкт» (construct) та саме «конструкція\конструювання» (construction), тобто як продукт і процес соціального та індивідуального смислотворення. Наратив не обмежується лише текстовим відтворенням подій, а й враховує позатекстові зв'язки та функціонує як динамічна система, що формує наше сприйняття світу. Важливим аспектом у цьому контексті є те, що наратив не лише репрезентує певну реальність, але й активно бере участь у її формуванні: він надає подіям значення, вписує їх у систему культурних і моральних норм, а відтак визначає спосіб передачі та розуміння того чи того досвіду в межах конкретної спільноти. Наративне конструювання має культурно-обумовлений характер, адже інтерпретаційні схеми, за допомогою яких індивід організовує власний досвід, завжди пов'язані з колективними уявленнями та дискусивними практиками [38].

Отже, наративне конструювання в сучасній лінгвістиці постає як багаторівневий процес, що охоплює когнітивний, лінгвістичний, комунікативний та культурний рівні сприйняття тексту. У художніх текстах для дітей наративне конструювання постає особливо значущим елементом нарації, оскільки забезпечує не лише структурно-сміслову упорядкованість оповіді, але й виконує роль інструмента соціалізації та ретрансляції ціннісних орієнтирів, адже саме у таких текстах спостерігаємо виховний вплив на потенційного читача. Тож, наративне конструювання варто розглядати як механізм моделювання дійсності, що забезпечує інтеграцію індивідуального досвіду й колективних уявлень у тому чи тому тексті, формуючи у потенційного читача здатність інтерпретувати світ у межах заданого культурно-соціального контексту.

1.2. Національний стереотип як об'єкт лінгвістичних досліджень.

У сучасних лінгвістичних дослідженнях поняття «стереотип» розглядається як одне з ключових при вивченні взаємозв'язку мови, мислення та культури. Передовсім даний термін було використано у соціології, але у вжитку науковців-філологів він набув ширшого семантичного значення та, окрім того, став одним із найцікавіших об'єктів вивчення. Частина науковців-лінгвістів розглядає даний термін поверхнево, інші ж – спираються на психолінгвістику та етнокогнітивістику задля дослідження цього поняття. Зазначимо, що «стереотип у мові – це спрощене, схематичне, узагальнююче зображення певної категорії осіб (будь-якої народності, професії, віку, статі та ін.), звірів, інституцій (наприклад, поліції, школи), подій (весілля, виборів), яким притаманні позитивні або негативні риси» [12, С. 80]. Тобто у зазначеній дефініції наголошується, що стереотипи, по-перше, містять у собі оцінні судження (адже завжди набувають позитивного чи негативного забарвлення), а по-друге характеризуються простотою та різноманітністю (адже утворюються для будь-яких категорій людей, речей чи-то абстрактних понять), а відтак є часто повторюваними. Саме завдяки цьому стереотипи закріплюються у колективній свідомості, стають зрозумілими та впізнаваними для широкого кола носіїв мови.

У мовній картині світу стереотипи проявляються через сталі словесні формули, як-от ідіоми, метафори та інші мовні кліше, які завдяки своїй повторюваності забезпечують тяглість культурних уявлень навіть тоді, коли їхній зміст уже не є актуальним. Вони утримують в собі асоціативні зв'язки та оцінні характеристики, які впливають на сприйняття соціальних і культурних об'єктів, формуючи певний «спосіб бачення світу». Стереотипи характеризуються своєю динамічністю, адже попри відносну сталість, вони змінюються під впливом історичних та соціокультурних трансформацій. Проте суть їх залишається незмінною та забезпечує впізнаваність того чи того образу та відтворюваність його ж у колективній пам'яті [31].

Таким чином стереотипи в деякому ступені спрощують процес спілкування, дозволяючи швидко відтворити у свідомості мовця та слухача певний образ без необхідності деталізувати його характеристики. Зазначимо також, що виконуючи дану функцію стереотипи сприяють економії мовних зусиль. Стереотипи акумулюють в собі як когнітивно-лінгвістичний, так і оцінний компоненти, оскільки вони формуються в результаті «емоційно-оцінної категоризації», адже «розподіл важливої для суспільства інформації відбувається за оцінкою, яка викликає відповідні почуття» [14, С. 138], тобто ознаки предметів, явищ, людей виділяються та оцінюються з позицій емоційної реакції та ті чи ті події, явища та ін., культурних цінностей та соціальних норм даної спільноти. Відповідно, стереотипи виконують не лише інформативну функцію, а й регулятивно-інтерпретаційну, утворюючи, так би мовити, «бульбашку» понять і суджень з якими згодне чи ж навпаки – не згодне суспільство.

З прагматичної точки зору така узагальненість ніколи не є нейтральною, оскільки, знову ж таки, стереотипи є позитивно чи негативно забарвленими конструктами. Національні стереотипи постають одним із найвиразніших прикладів такого явища, адже вони не лише впорядковують знання про іншу спільноту, а й «маркують» індивідів «своїми» та «чужими», фіксуючи ставлення до об'єкта зображення. Унаслідок цього стереотипи, зокрема й національні, мають амбівалентний характер: з одного боку вони виконують інтеграційну функцію всередині групи, а з іншого – можуть бути джерелом ретрансляції упереджень та провокувати конфліктні ситуації у міжкультурній комунікації [3; 47].

Науковим інтересом нашої розвідки є саме національні (або ж етнічні, етнокультурні) стереотипи. Під даним терміном розуміємо «спрощене і схематизоване правдиве чи хибне (частково або повністю) емоційно-образне уявлення про ознаки своєї або чужої групи, які є загальноприйнятими в інгрупі» [18, С. 94]. Така інтерпретація дає підстави говорити про національний (і не тільки) стереотип як про ментальну конструкцію, що відображає уявлення певної спільноти про себе й інших і функціонує на межі когнітивного й емоційного.

Водночас, етнічні стереотипи здебільшого мають емоційно-оцінний характер та визначають симпатії та антипатії у міжкультурній комунікації, нерідко ускладнюючи процеси взаєморозуміння та сприяючи поширенню ксенофобних установок [13].

Національні стереотипи є продуктом історичної взаємодії народів, у процесі якої «за етнічними спільнотами закріплювалися певні загальнонаціональні характеристики, які узагальнювалися та оформлялися у стереотипи, що знаходили відображення в національній мові» [21, С. 135]. Унаслідок тривалої культурної взаємодії, географічної близькості чи політичного протистояння формувалися стійкі уявлення про «інших», які, втілюючись за допомогою різноманітних мовних засобів, набували нормативного характеру та передавалися від покоління до покоління. Такі стереотипи «рідко зазнають змін, хоча приклади їхніх модифікацій усе-таки є» [21], адже їхня природа, як ми вже зазначали, ґрунтується на емоційно забарвлених узагальненнях, які перетворюються на символічні образи етносів.

Етнокультурний стереотип у межах когнітивної категорії виконує роль «психологічного інструменту мислення», який забезпечує процес категоризації, а отже – виступає її прототипом та, відповідно, результатом. У цьому сенсі стереотип є одночасно відображенням колективного досвіду й способом його осмислення: тобто, через нього індивід орієнтується у світі культурних відмінностей, упізнаючи знайомі моделі поведінки, мови та мислення. Водночас ця когнітивна функція має двоїстий характер, адже вона сприяє формуванню етнічної ідентичності, але й обмежує її, закріплюючи за кожною спільнотою усталений набір рис, які сприймаються у подальшому як основні [18].

Етнічні стереотипи формують емоційно-оцінні установки, які «визначають ... готовність індивіда до зближення або відторгнення осіб іншої національності» [13, С. 55]. Ця особливість зумовлює як інтеграційний потенціал національних стереотипів – вони зміцнюють почуття належності до власної групи, – так і їхню конфліктогенність при міжетнічній комунікації. Негативні та деформовані, девіантні образи «іншого» стають підґрунтям для етноцентризму, расизму,

ксенофобії й інших дискримінаційних практик, що й підкреслює соціальну значущість лінгвістичного аналізу цих мовних конструктів [13].

Західні лінгвісти, зокрема А. Мелсон-Сілімон [43], Шин-Е Хан [38] та ін., також пропонують розглядати національні стереотипи не лише як засоби відображення соціальних відмінностей, а й як інструмент їх підтримання. Так, у своїй науковій розвідці А. Мелсон-Сілімон із колегами наводять тезу, щодо того, що національні (расові, етнічні) стереотипи не лише відображають уявлення про ті чи ті етнічні групи, а й відіграють активну роль у підтриманні систем нерівності. Науковці концептуалізують стереотипи як «пропаганду, яка історично функціонувала для підтримки суспільних систем пригнічення» [43, С. 1]. Науковці вважають, що стереотипи формують, а радше обрамлюють, суспільне уявлення про різноманітні етнічні групи так, що воно виправдовує структурні нерівності, створюючи та підтримуючи стандарти «нормальності», до яких не всі етнічні групи вписуються. Даний механізм особливо яскраво функціонує у художніх наративах для дітей: національні стереотипи не просто відтворюють усталені уявлення про етнічні групи, а «формують культурні уявлення про те, ким є представники певних етнічних груп, і якими вони повинні бути» [38, С. 1172]. Таким чином художні наративи служать не лише каналом передачі стереотипів, але й засобом їхньої легітимізації та відтворення у громадській свідомості.

Із поняттям національних стереотипів пов'язані й етнофолізми – лексичні одиниці, які відображають мовну реалізацію негативних уявлень про ті чи ті етноси. Як неодноразово зазначає Б. Маллен та його колеги у своїх дослідженнях [51; 52; 53], етнофолізми є «словесними маркерами соціальної дистанції», що виражають не лише відмінність, а й «ступінь ворожості між групами» [51]. На відміну від нейтральних етнонімів, які позначають належність до певного народу, етнофолізми відображають саме оцінне ставлення до представників іншої групи та часто несуть в собі принизливий та зневажливий зміст. Вживання етнофолізмів має не лише комунікативні, але й поведінкові наслідки, адже використання подібної лексики у мовленні «підсилює процеси соціального

виключення, закріплюючи негативні когнітивні моделі, які й нормалізують дискримінаційні дії» [52]. Тож, етнофолізми функціонують як такий собі механізм побудови групових, а подекуди й індивідуальних, кордонів, який не просто фіксує відмінності, а й формує ставлення до інших груп як до менш значущих, нижчих за статусом, а іноді й небезпечних.

Етнофолізми мають довготривалий соціокультурний вплив, зокрема у процесі соціалізації дітей. У контексті художніх та нехудожніх наративів для дітей вони «змінюють спосіб сприйняття іммігрантів, впливаючи на формування у дітей почуття групової належності та відчуження» [53]. Такі вербальні маркери не лише передають соціальні уявлення від старшого покоління молодшому, а й поступово інтегруються у дитяче мовлення, сприяючи ранньому засвоєнню когнітивних моделей побудови упереджень щодо різних етнічних груп. Через повторюваність у казках, коміксах та іншій художній літературі, мультфільмах чи повсякденному мовленні етнофолізми формують у дітей стійкі асоціації між певними етнічними групами та негативними поведінковими патернами, що у подальшому й визначає їхнє ставлення до «інших» [53].

Тож підкреслимо, що мовні прояви етноцентризму та засвоєння національних стереотипів починають діяти ще на ранніх етапах соціалізації та культурного освоєння дитини, створюючи стійкі когнітивно-емоційні зв'язки між етнічною приналежністю і соціальною оцінкою і таким чином закладають основи для формування й інших переконань, що потенційно знайдуть своє відображення у мовленні індивіда.

1.3. Наративні механізми репрезентації національних стереотипів.

Мовні засоби, за допомогою яких формуються наративи з ознаками національної стереотипізації, передовсім виявляються через специфічну структуру оповіді, де «наратор ... постає складноорганізованим суб'єктом, ... посередником між реальним світом (автора) ... та фікційним світом художнього

твору» [6, С. 430]. У такий спосіб саме наратив стає тією дискурсивною рамкою, в якій проявляється етнокультурна специфіка мовної свідомості.

У нашій статті [16] ми вже зазначали, що наративне конструювання національних стереотипів також тісно пов'язане із імагологією; тож відповідно до імагологічного підходу, національні стереотипи в літературному тексті виникають не як пряме або ж буквальне відображення дійсності, а як результат тривалої традиції репрезентацій. Як зазначає Емер О'Салліван «саме в полі художнього й поетичного літературного дискурсу національні стереотипи формулюються, поширюються та закріплюються найефективніше» [55]. Це означає, що саме художній текст не лише віддзеркалює соціально-психологічні уявлення певного часу, а й активно бере участь у їхньому конструюванні. У процесі літературної творчості формується своєрідний «інтертекстуальний ланцюг», у якому кожне нове зображення «іншого» спирається на вже усталені тропи, мотиви, символи та дискурсивні моделі. Саме завдяки цьому національні стереотипи набувають ознак культурної спадщини, переходячи з одного тексту до іншого, зберігаючи основні риси, але при цьому пристосовуючись до нових ідеологічно зумовлених контекстів. Тож мова художнього твору не лише відображає уявлення про інші етноси, але й сама є механізмом їхнього відтворення.

Важливим у цьому контексті є не лише звернення до імагології, а й до лінгвоімагології – вона зосереджена на безпосередньому «аналізі мовних засобів, що формують образи інших націй ... через використання лексичних, семантичних та синтаксичних засобів» [17, С. 115]. Даний підхід значно розширює класичну імагологічну парадигму, оскільки переносить акцент із загальнокультурного рівня репрезентації на безпосередньо мовну площину, де й простежуємо вербалізацію соціокультурних уявлень про «інших». Саме тому мова не може бути нейтральним середовищем, у якому формується образ тої чи тої нації, вона стає інструментом його творення – носієм оцінних суджень, ідеологічних конотацій і семантичних відтінків значень, що й задають напрямок рецепції тексту [17].

Лінгвоімагологічний аналіз дозволяє простежити, яким чином на рівні мовної організації – через вибір епітетів, метафор, алегорій, порівнянь, граматично-структурних та семантичних форм, зворотів тощо, а також просодичних елементів – формується не лише індивідуальний авторський стиль, а й колективний образ певного етносу на основі досвіду автора. Імагологічні образи «відображають систему цінностей і світогляд суб'єкта сприйняття» [17, С. 115], тому навіть мікрорівні мовних структур набувають концептуального значення: через підбір мовних одиниць простежується культурна позиція автора, його етнічна самоідентифікація, а також ступінь дистанції щодо зображуваного об'єкта [17].

Тож саме мова автора, його власний ідіостиль, реалізують його ж інтенції та оцінні настанови, що можуть як підживлювати певні національні стереотипи, так і навпаки – спростовувати. Такі мовні маркери функціонують як своєрідні індикатори міжкультурного бачення, що поєднують індивідуальну поетику автора із колективною мовною свідомістю. Через це мовна структура тексту перетворюється на простір діалогу культур – місце, де зіштовхуються, взаємодіють та переосмислюються уявлення про «своє» та «чуже», формуючи нові моделі наративної організації тексту [17; 55].

У межах наративної організації тексту національні стереотипи часто виявляються через систему оцінних висловлювань, що функціонують як імпліцитні маркери етнокультурної ідентичності. Наратив є результатом композиції, яка «організовує елементи подій у певному порядку», тоді як вербалізація виступає традиційним способом презентації оповіді [6; 58]. Це означає, що сама структура оповіді, її темпоральна та логічна послідовність, способи введення персонажів і коментарів автора створюють умови для виникнення й закріплення національно маркованих образів. Через специфічну організацію мовного матеріалу формується цілісна система репрезентацій, у якій образ «іншого» постає узагальненим, стереотипізованим і нерідко контрастно протиставленим образу «свого». Наративна структура при цьому виконує не лише функцію естетичного оформлення наративу, але й ідеологічну, адже

літературний дискурс має «переважно інтертекстуальну природу», а отже, спирається не на емпіричну реальність, а на «сукупність інших текстів і тропів, що формують певний тип культурного бачення» [55]. У цьому сенсі наратив виступає засобом відтворення колективної пам'яті й культурних уявлень, які, через повторюваність образів, топосів та сюжетних схем, трансформуються у національні стереотипи.

З огляду на це зазначимо, що наративне конструювання національних стереотипів реалізується через комплекс лінгвістичних, ідеологічно забарвлених, засобів, а саме: повторювані тропи, алюзії, історичні ремінісценції, жанрові конвенції, культурно навантажені імена, терміни тощо. У художніх наративах образ «чужого» формується під впливом «об'єктивних (історичних, політичних, соціальних факторів)» і «суб'єктивних (особистих вражень, переживань авторів)» чинників, «традиційних уявлень та стереотипів», але «завжди виражається мовно» [17, С. 115]. Саме тому вербальна складова тексту є ключовою у реконструкції наративних моделей національної стереотипізації.

У різного роду наративах для дітей стереотипи виявляються в структурах, що мають дидактичну настанову в основі наративної форми оповіді. У таких текстах оповідна структура є формою культурного впливу, що спрямована на виховання певної системи цінностей та уявлень про власну соціальну й етнічну приналежність та взаємодію із іншими народами. Наративи (як художні, так і нехудожні) для дітей є «привілейованим полем, у якому формуються перші уявлення про світ, інших людей і власну культурну спільноту» [55]. Саме тому в їх межах національні образи подаються у спрощеній, але емоційно насиченій формі – через типовість персонажів, символіку простору, повторюваність сюжетів та фабул, мовних кліше тощо, що закріплюють певні етнокультурні стереотипи.

Подібна наративна організація має значний виховний та культурний потенціал, оскільки у наративах для дітей нерідко зображено інші народи, нації та етнічні спільноти (зокрема іммігрантів) у формі впізнаваних типажів, наділених характерними рисами зовнішності, поведінки чи світогляду. Такі

узагальнення, навіть коли вони мають освітній або морально-дидактичний характер, виконують функцію первинного засвоєння культурних відмінностей і слугують основою для формування у дитини уявлень про національну приналежність та культурну ідентичність. Наративна форма подачі у цьому випадку виступає своєрідним посередником між виховним змістом і художньою формою та забезпечує передачу певної системи цінностей і когнітивних моделей сприйняття світу, у якому «свій» постає як позитивний, близький і зрозумілий, а «чужий» – як відмінний, іноді загадковий або далекий, проте завжди окреслений через контраст та постає як такий, що збуджує пізнавальний інтерес [55].

Таким чином, наративна організація тексту виступає ключовим механізмом конструювання національних стереотипів; особливо виразно це простежуємо у текстах для дітей, адже саме тут правильно підібрані наративні конструкти надають образам емоційної насиченості та типовості, забезпечуючи первинне засвоєння культурних відмінностей і формування уявлень про етнічну та національну ідентичність. У такий спосіб наратив постає не лише засобом художнього оформлення тексту, але й інструментом ретрансляції та закріплення культурних та національних стереотипів у свідомості читача.

РОЗДІЛ 2.

НАРАТИВНЕ КОНСТРУЮВАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ СТЕРЕОТИПІВ У ДИТЯЧИХ АНГЛІЙСЬКОМОВНИХ ТЕКСТАХ.

2.1. Художні тексти для дітей як простір формування соціокультурних уявлень.

Художні тексти для дітей посідають особливе місце в художньо-культурному просторі, виступаючи не лише засобом естетичного виховання, а й важливим інструментом соціокультурної комунікації між поколіннями. Їх основна функція полягає у формуванні уявлень дитини про соціальне й культурне середовище, у якому вона перебуває, у засвоєнні нею моральних загальнолюдських цінностей та цінностей, що притаманні тій чи тій нації. Художні тексти для дітей «не лише задовольняють інтереси дитини, а й закладають суспільно значущі цінності, формуючи свідомість своїх читачів» [1, С. 104]. Тож, художні тексти для дітей досліджуються не лише з мистецької чи літературної точки зору, а й з педагогічної, соціо-психологічної, психолінгвістичної та наратологічної, адже сам художній текст стає засобом культурної передачі досвіду та соціалізації молодшого покоління.

Однією із головних цілей сучасної філологічної науки має бути вивчення функційних особливостей художніх текстів для дітей. При аналізі функційних складових художніх наративів для дітей можна зазначити, що вони «виникають на перетині трьох уявлень – про дитячий твір (як результат цілеспрямованої діяльності письменника), дитяче читання (як взаємодію дитини з текстом твору – читання, слухання, перечитування, переказування, доповнення і т.д.) та дитячу книгу (як канонізовану форму фізичний спосіб існування твору)» [1, С. 105], тобто є результатом саме дорослої творчості, спрямованої на особливого адресата – дитину, яка сприймає цей світ через гру, фантазію та емоційне співпереживання. Цей процес передбачає створення специфічних наратологічних моделей, які поєднують у собі художній, педагогічний та

культурологічний аспекти. Сприйняття художніх та нехудожніх текстів для дітей «безпосередньо пов'язане з панівними ідеями суспільства щодо дитинства: що таке діти, хто вони такі, як і що саме їм потрібно читати» [1, С. 105]; тобто ми знов простежуємо думку, що саме суспільство формує ті патерни, які в подальшому зазнають імплементації в художні тексти в якості тих чи тих моделей поведінки, ціннісних орієнтирів та соціальних ролей, які й стають основою культурної ідентифікації дитини.

У межах наратологічного підходу художні тексти для дітей розглядаються як простір наративного моделювання соціокультурних уявлень. Саме через оповідь дитина не лише пізнає дійсність, а й конструює її у власній свідомості. Діти молодшого й середнього віку, а також підлітки беруть активну участь у «селективному привласненні усталених культурних норм» [56], можна стверджувати, що даний процес також відбувається через читання або оповідну активність. Тобто дитина засвоює соціальні норми й ролі саме через участь у наративних практиках. Тож, художні наративи для дітей виступають не лише джерелом знань, а й засобом моделювання реальності.

Процес дитячого читання супроводжується активізацією «наративної допитливості», тобто когнітивного механізму, що поєднує в собі елементи пізнання, емоційного залучення, осмислення та інтерпретацію прочитаного. Це поняття має бути потлумачено як особливий стан когнітивної активності читача, що виникає у процесі сприйняття казкового або пригодницького наративу. Його джерелом є взаємодія двох рівнів тексту – «референтного (історія) та комунікативного (дискурс нарації)», що й залучають дитину до процесу смислотворення. Під час читання (чи прослуховування художнього тексту) дитина не лише сприймає сюжет, а й прогнозує можливий розвиток подій, намагається передбачити розв'язку, перевіряє власні припущення і тим самим вступає у своєрідний діалог із текстом художнього твору [29, С. 75].

Саме казкові та пригодницькі наративи мають найбільший потенціал активізувати наративну допитливість, адже їх сюжетна динаміка, елементи загадковості й фантазійності підтримують у дитини-читача стан емоційного

напруження та когнітивної гри. У таких наративах дитина водночас залучається до історії вигаданого світу й пізнає закономірності людської поведінки в реальному. Через конфлікти у тексті твору та випробування персонажів, що подані у ігровій формі, дитина опановує систему протиставлень – добро і зло, «свої» та «чужі», протагоніст та антагоніст тощо – що формують її уявлення про цінності того чи того соціуму. Тож, наративна допитливість постає не лише емоційною реакцією на текст, а й важливим когнітивним механізмом формування етичного й культурного світогляду дитини [29].

Тож у соціокультурному контексті художні тексти для дітей постають як простір, у межах якого суспільство не лише репрезентує, а й активно проєктує власні уявлення про світ, транслуючи молодшому поколінню певні моделі колективної поведінки, уявлення про національну спільноту, гуманістичні й культурні цінності. Вони функціонують як форма символічного діалогу між минулим, теперішнім та майбутнім, забезпечуючи неперервність культурної пам'яті. Художні наративи також виконують роль соціального інструменту «м'якої сили», тобто можна стверджувати, що літературні тексти для дітей постають не лише художньо цінними одиницями, що задовольняють пізнавальний інтерес, а й засобом культурної політики – способом конструювання бажаного образу нації, формування «інтерпретаційних рамок», у межах яких потенційний читач сприймає світ і себе у ньому [44].

Тож, через художню умовність, метафоричність і доступні дитячому сприйняттю форми оповіді художні наративи для дітей виконують роль соціокультурного інструмента впливу, що закріплює в колективній свідомості базові поняття про добро, справедливість, солідарність, патріотизм, національну гідність, толерантність до інших культур тощо. Також зазначимо, що за допомогою відбору тих чи тих сюжетів, персонажів і прописування моральних висновків здійснюється відтворення усталених соціальних і національних стереотипів, які й набувають статусу «природних» та самоочевидних.

2.2. Наративні засоби репрезентації національних стереотипів у дитячих англійськомовних текстах.

Художні наративи для дітей виступають одним із ключових каналів формування уявлень про світ, і, зокрема, національної ідентичності. Саме через наратив – вибудовану систему персонажів, сюжетів, мотивів і мовних стратегій – відбувається конструювання образів «свого» і «чужого», які часто ґрунтуються на усталених культурних моделях та стереотипах. Тож, у даному підрозділі ми здійснимо дослідження наративних механізмів репрезентації національних стереотипів у вибраних англійськомовних художніх наративах для дітей США та Канади. Особливу увагу зосередимо на тому, як у структурі художніх текстів для дітей реалізуються уявлення про національні риси, цінності, соціальні ролі та культурні відмінності, а також на способах, за допомогою яких наратив сприяє їх закріпленню у свідомості читача.

У нашій попередній статті ми вже робили спробу продемонструвати наративне конструювання національних стереотипів та дійшли висновку, що у тексті твору Л. М. Монтгомері «*Anne of Green Gables*» простежується низка імпліцитних оцінних суджень, які репрезентують національні стереотипи, характерні для канадського суспільства того часу. Вони функціонують не як відверта етнічна диференціація, а як елементи побутового мовлення, що й натуралізують ідею соціальної ієрархії між групами. Зокрема, у сценах повсякденного життя мешканців Авонлі фіксуємо упереджене ставлення до вихідців з Європи, яке втілюється у лексемах, що позначають походження як соціальний маркер. Такі висловлення вплетені у діалоги персонажів та репрезентують соціолінгвістичну картину епохи й показують як етнічна приналежність безпосередньо корелювала з моральною оцінкою особи. Таку ж картину простежуємо і в подальших частинах серії [16].

Художній наратив «*Anne of Avonlea*» продовжує сюжетну лінію, що почалась у першій частині, і відображає подальше формування етнокультурного (і не тільки) світогляду головної героїні. Зміна фокалізації у бік більш зрілої

свідомості Енн Ширлі дозволяє глибше репрезентувати канадське суспільство означеного періоду та охопити ще ширший соціокультурний контекст, зокрема через ретрансляцію у тексті відносин із корінним населенням та переселенцями зі США.

Цікавим є фрагмент: «... ***as the old Indian said*** ‘Everybody would want my ***squaw***’...» [48] – у даному висловленні ключовою є лексема «*squaw*», що має виразне принизливе, пейоративне забарвлення. Вона функціонує як етнофолізм, який редукує образ жінки-індіанки до стереотипного, позбавленого індивідуальності; що є більш показовим – головна героїня приписує ці слова «старому індіанцю», що актуалізує наратив самоприниження; при чому сам акт приниження тут постає не як зовнішній, а як такий, що здійснюється носієм маргіналізованої культури.

Так само неодноразово у даній серії творів трапляються вислови, які позначають ставлення персонажів до «янки»:

- «*He’s ten years old and I don’t know if he’ll be a very desirable pupil. You can never tell about those Yankees.*» [48];
- «*She had a special prejudice against ‘Yankees’.*» [48];
- «*I don’t want to discourage you, Anne, for there may be something in your idea, though I suppose you did get it out of some **rubbishy Yankee magazine**...*» [48];
- «*... he was taking a **fearful risk in marrying a Yankee** ...*» [48];
- «*Mrs. Harmon says he’s an Englishman who has made money in mines but I **believe he’ll turn out to be a Yankee***» [50].

Кожен із наведених прикладів демонструє усталене функціонування етнофолізму «*Yankee*» у мовленні персонажів як маркера культурної та соціальної диференціації. Дана лексема має переважно іронічно-негативне конотативне значення, окреслюючи не лише національну належність, а й низку стереотипних рис, що приписувались тоді американцям, як-от прагматизм, надмірну підприємливість, брак щирості та моральних орієнтирів тощо. Через

такі вислови особливо виразно простежуємо провінційну замкненість канадського суспільства, у межах якої «янки» постають уособленням «чужого».

У художніх наративах Л. М. Монтгомері національні стереотипи постають переважно у завуальованій, побутовій формі – через іронічні репліки персонажів, соціальні кліше, мовні імплікації тощо – тож доцільним є звернення й до іншого твору, у якому етнокультурна проблематика набуває більшої експресивності – тут особливо показовим є твір Марка Твена «The Adventures of Huckleberry Finn». Тож, почнемо з того, що етнофолізм «*nigger*» повторюється у тексті твору понад двісті разів (у формі множини та однини) як у діалогах, так і в проміжному тексті. Фокалізатором даного твору виступає центральний персонаж – Гекльберрі Фінн; даний персонаж є також дієгетичним наратором, тобто веде оповідь від першої особи. Для нього використання лексеми «*nigger*» є звичним, як і для інших персонажів, і саме так текст твору занурює читача у мовний простір епохи та дає змогу побачити та відтворити у свідомості, як даний стереотип про темношкіре населення живе у мові та мовленні.

Так, наприклад, візьмемо до аналізу наступну цитату: «*There was a free nigger there from Ohio – a mulatter, most as white as a white man... And what do you think? They said he was a p'fessor in a college, and could talk all kinds of languages, and knowed everything. And that ain't the wust. They said he could vote when he was at home. Well, that let me out... when they told me there was a State in this country where they'd let that nigger vote, I drew out. I says I'll never vote agin ...*» [59]. Це не просто побутова репліка, саме в даному висловленні ми простежуємо, так би мовити, мовну форму етноцентризму й страху перед руйнуванням расової ієрархії. Стереотип про «нігера, який не має права бути освідченим та голосувати» і є ядром колективної ідеології, що й конструює наративну опозицію у тексті. Гіперболізований гнів персонажа перетворює його самого на носія деградованої свідомості, у якій страх втрати соціальної переваги породжує мову ненависті у бік темношкірого населення.

Не менш показовим є загальний образ міс Вотсон – вона є стереотипним уособленням пуританської моралі американського півдня. Саме через її

персонажа бачимо утілення стереотипу «праведної білої жінки», так званої «Southern lady», – релігійної, морально бездоганної, проте жорстокої та лицемірної. Головний герой твору каже такі слова: «*She said it was wicked to say what I said; said she wouldn't say it for the whole world; she was going to live so as to go to the good place.*» [59] – дана цитата демонструє як сама міс Вотсон прагне дотримуватись усіх норм поведінки та бути набожною, проте вона сама має раба, Джима, та нерідко поводить із ним жорстоко. Її образ є типово стереотипним для культурного простору США XIX століття – вона ототожнює моральність із дотриманням соціальних норм, а не з проявом гуманності чи співчуття. Таким чином, у тексті твору розвинено ідею того, як релігійність та расизм співіснують як дві сторони однієї системи цінностей.

У художньому наративі Луїзи Мей Олкотт «Eight Cousins; or, The Aunt-



Рисунок 1. Ілюстрація із твору Л. М. Олкотт «Eight Cousins; Or, The Aunt-Hill» [32].

Hill» національні стереотипи реалізуються найвиразніше у розділі «A Trip to China», у якому реалізовано опис китайських персонажів – пана Ван Ло та юнака Фан Сі. Саме через їх постаті й розгортається наративна модель уявлення про вихідця із екзотичної країни. Опис Фан Сі, до прикладу, ґрунтується на типових для другої половини XIX століття орієнталістських уявлень: «*But Fun See was delightfully Chinese from his junk-like shoes to the button on his pagoda hat ; for he had got himself up in style, and was a mass of silk jackets and slouchy trousers. He was short and fat, and waddled comically; his eyes were*

very 'slanting,' as Rose said; his queue was long, so were his nails; his yellow face

was plump and shiny, and he was altogether a highly satisfactory Chinaman.» [32] – у наведеному уривку бачимо як наратор (у зазначеному творі він є недієгетичним) вдається до опису цього персонажа не як індивідуалізованого, а радше описує узагальнений тип «іммігранта зі Сходу», тобто саме тут фіксуємо сукупність зовнішніх ознак, що позбавлені внутрішньої психологічної глибини. У структурі цього фрагмента виразно простежується домінування зорового сприйняття (окрім того візуальний модус реалізовано й через ілюстрації), адже персонаж поданий через деталізований опис зовнішності та вбрання – «*junk-like shoes*», «*pagoda hat*», «*silk jackets*» та ін. – це й стимулює когнітивні процеси наративної допитливості читача, який в свою чергу починає сприймати образ «екзотичного іншого» через прочитаний текст. Такі епітети як «*short and fat*», «*yellow face*», «*slanting eyes*» тощо виконують не лише дескриптивну функцію, а й ідеологічну, а саме ретранслюють расову відмінність та закріплюють її у свідомості читача. Формулювання, що Фан Сі був «*a highly satisfactory Chinaman*» виражає оцінну інстанцію наратора, що мислить у площині колоніального дискурсу, в якому представник іншої культури існує тільки тому, що відповідає очікуваному образу.

Головна ж героїня твору – Роуз (вона ж і є фокалізатором твору) – також дивиться на Фан Сі як на екзотичний об'єкт, а не на рівного співрозмовника, це показово бачимо у словах наратора: «*Rose said she would be kind ; but had not the least idea how to entertain the queer guest, who looked as if he had walked out of one of the rice-paper landscapes on the wall, and sat nodding at her so like a toy Mandarin that she could hardly keep sober*» [32]. Китайська культура в цьому контексті постає не як жива традиція іншого народу, а радше як естетичний атрибут, частина колекції чи декору. Подібну об'єктивізацію більш виразно простежуємо у сцені, де Фан Сі дарує Роуз китайський чайник – «*...it was made in the likeness of a plump little Chinaman. His hat was the cover, his queue the handle, and his pipe the nose*» [32]. Таким чином бачимо редукцію образу живої людини до символічного образу предмету побуту та реконструюємо уявлення американців про вихідців зі Сходу як частину естетичного та утилітарного їх сприйняття.

Комічна редукція продовжується у фрагменті, коли Роуз уявляє, що фан Сі міг би принести «...**a roasted rat, stewed puppy, or any other foreign mess which civility oblige her to eat.**» [32] – саме тут реконструємо стереотип щодо культури харчування народів Сходу, який формувався ще у XVIII-XIX ст. у колоніальному дискурсі. Європейці та американці часто сприймали азійську культуру харчування як дещо екзотичну, але варварську та огидну з погляду власних культурних норм. У популярних описах і подорожніх нотатках того часу китайців змальовували як «тих, хто їсть усе живе», зокрема щурів, собак, змій, комах тощо. На нашу думку такі образи підкріплювали уявлення про «чужинців» як про істот, що стоять поза межами «цивілізованого світу». Тож, згадка про «*roasted rat*» та «*stewed puppy*» не випадкова – тут фокалізатор апелює до поширеного в англійськомовній культурі тропу, що зводить китайську кухню до чогось гротескного та неприйняттого для «нормальної» людини. Гумористичний тон сказаного маскує етноцентричну зневагу та відтворює типовий для багатьох дітей страх перед чужими звичаями. Також зазначимо, що саме цей стереотип міцно закріпився у свідомості багатьох людей, тому продовжує своє існування і зараз у вигляді ксенофобних міфів, зокрема, під час пандемії COVID-19, коли ЗМІ розповсюдили тезу про «китайців, що їдять кажанів», що спричинило поширення мови ворожнечі в сторону цього етносу.

Наступна репліка героїні – «*I feel as if I had really been to China, and I 'm sure I look so... I really think I have learned more about China today than in all the lessons I had at school... No one explained any thing to us, so all I remember is that **tea and silk come from there, and the women have little bits of feet.***» [32] – підтверджує, що її «пізнання Китаю» зводиться до поверхневих, стереотипних асоціацій. Зміст зазначеного висловлювання демонструє типовий для західного світу спосіб репрезентації іншої культури, переважно через набір упізнаваних та спрощених характеристик – це ж простежуємо й у попередньо представлених уривках. Для Роуз, Китай – це не реальна країна з історією, традиціями й людьми, а радше декоративний простір, пізнання про який вона здобула від таких самих індивідів, що не мали бажання поглибити свої знання. Водночас фрагмент «*I feel*

as if I had really been to China...» іронічно підкреслює уявність отриманого досвіду.

Тож у вище представленому наративі Китай є символічним простором «іншості» та екзотичності, що дозволяє головній героїні та читачам утвердити власну національну ідентичність через порівняння. У художньому тексті створено таку наративну модель, у якій зустріч із представником іншої культури виконує виховну функцію: розширює горизонти дитячої свідомості, але при цьому закріплює культурну ієрархію. Китайська культура у творі постає як візуально приваблива, проте вторинна й декоративна. У такий спосіб простежуємо відтворення наративних механізмів, за допомогою яких образ іншої культури перетворюється на дзеркало уявлень американців про себе, власну цивілізованість та першість.

Тепер же звернемося до більш сучасного художнього наративу для дітей та проаналізуємо текст твору Ленор Лук *«Alvin Ho: Allergic to Girls, School, and Other Scary Things»*, у якому питання національної ідентичності та культурних стереотипів розкривається крізь призму дитячої свідомості, адже фокалізатором та одночасно дієгетичним наратором виступає головний герой – Алвін – семирічний хлопчик китайського походження, у чий «щоденник» заглядає читач; він мешкає у Конкорді, Массачусетс та перебуває у постійному конфлікті між власною етнокультурною належністю та прагненням бути «як усі». Його оповідь сповнена жартівливої самоіронії, але в ній проступає глибше культурне напруження, пов'язане із образом «іншого» у західному соціумі. У своєму «словничку» герой пояснює нам культурно марковані поняття, ніби «перекладаючи» власний світ для читача: *«feng shui – Pronounced ‘fung SHWAY.’ A Chinese way of placing stuff, like houses and furniture and trees and rocks, so that everything looks fantastic!»* або *«gung fu – Aka kung fu or gong fu. Chinese exercises that look cool in the movies, but that break things around the house when you go crazy practicing them after watching a gung fu movie»* [44]. При цьому оповідач прописує подобу англійської «транскрипції» до китайських слів, намагаючись передати їхнє звучання засобами англійської мови, що на нашу думку відображає процес

культурного посередництва та в деякій мірі культурної апропріації. Ці цитати демонструють, як у представленому наративі інтегровано елементи китайської культури у повсякденний контекст, але саме через сприйняття та осмислення їх дитиною, для якої традиційна спадщина є радше джерелом кумедних асоціацій, аніж сакральною цінністю.

Водночас у тексті простежується, що сам головний герой має відчуття приналежності до китайської культури, що виявляється, зокрема, і через згадку старших родичів: «*GungGung – (1) Ace pitching machine, (2) ace costume maker, (3) my mom's dad.*» та «*PohPoh—(1) My grandmother on my mother's side, (2) good at rubbing stuff on chicken pox, mosquito bites, bee stings and scraped knees, (3) keeps an eye on GungGung*» [44]. Образи дідуся і бабусі несуть у собі тяглість китайських традицій, прийнятих у родині, проте в нарації Алвіна вони також постають як частина його «іншості» в середовищі американців. Цікавим є те, що сам головний герой намагається осмислити своє походження крізь гіперболізований образ пращурів: «*I come from a long line of farmer-warriors who haven't had a scaredy bone in their bodies since 714 AD. In China my ancient grandpas and grandmas and aunts and uncles fought off leopards and tigers in their gardens the way Calvin and Anibelly and I fight off mosquitoes at Walden Pond. They weren't afraid of anything. I am afraid of everything.*» [44] – дана репліка поєднує одночасну гордість за предків та своє походження із жартівливим переосмисленням власної ідентичності.

У сцені чаювання, де мати Алвіна пропонує гості традиційні частування – «*She was so pleased that she brought out a special treat, two-thousand-year-old dragon's beard candy in a box, and offered it to Flea (справжнє ім'я – Софі) first.*» [44] – відбувається показовий акт культурної взаємодії, у якому ми бачимо ретрансляцію китайської традиції гостинності. Проте цей уривок тексту навмисне розряджено цю формальність комічністю: «*As if that weren't enough, Flea asked for chopsticks. Then she sluurped her tea like she really meant it and pinched a dragon's beard candy between her chopsticks and popped it right into her mouth. She even chewed with her mouth closed the whole time*» [44]. У цьому епізоді

виразно продемонстровано як елементи китайського етикету за столом набувають поверхневого, а радше імітаційного характеру у культурному просторі США. Софі, захоплена бажанням справити враження на Алвіна та його родину, не стільки цікавиться культурними нормами вихідців із Китаю, скільки намагається їх відтворити зовні, у найвидиміших, стереотипно впізнаваних формах. Її прохання дати їй палички та подальше їх використання, а також «сборбання» чаю є актом наслідування, що позбавлений автентичного розуміння семантики жесту. Це виражає лише спробу пристосуватися до іншої культури через зовнішнє її копіювання; тож, ми припускаємо, що саме у такий спосіб реалізовано іронізацію над типовим для західного суспільства механізмом привласнення елементів східної культури. Через цей епізод відслідковуємо, що навіть у дитячому сприйнятті інша культура часто редукується суто до набору зовнішніх ознак – правил поведінки, предметів побуту, традиційної їжі тощо – які нерідко сприймаються лише як спосіб досягнення соціальної симпатії, а не як система глибинних цінностей. Хоч у наведеному фрагменті ми не бачимо висміювання культурної різниці, проте саме тут окреслено межу між щирою зацікавленістю та стереотипним наслідуванням.

Тож, у тексті твору Л. Лук національна стереотипізація не набуває яскраво дискримінаційного характеру, як-от у текстах Л. М. Олкотт або М. Твена, натомість стереотипи тут радше трансформуються у засіб самоіронії та культурного діалогу. Через нарацію Алвіна читач може спостерігати, як дитина з родини китайських іммігрантів намагається знайти себе у цьому світі та поєднати дві культурні ідентичності, і як у цьому процесі гумор стає інструментом подолання страху бути «іншим».

До аналізу також було відібрано оповідання Джудіт Байрон Шахнер «Skippyjon Jones in the Dog-House», адже тут простежуємо взаємодію вербального та візуального модусів, що формують різні смисли національної ідентичності. Центральним концептом твору є конфлікт ідентичності, утілений у постаті головного героя – сіамського котика Скіппіджона Джонса, котрий уявляє себе мексиканським песиком чихуахуа (названо в честь мексиканського штату

Чівава). Мовлення головного героя становить один із найпоказовіших маркерів національної стереотипізації у творі. Його мовна поведінка позначена гібридністю



Рисунок 2. Візуальне уособлення конфлікту ідентичності Скіппіджона Джонса. Зображення згенероване ШІ.

— комічним змішуванням англійської мови із стереотипними елементами іспанської: «*It ees I, El Skippito Friskito, the great sword fighter...*» або «*Holy Jalapeño!*», чи «*The leetle bird says there is a Bobble-ito in the doghouse...*» [57] тощо. Мовлення головного

героя навмисне сконструйоване так – та використане як стилістичний прийом, який першочергово виконує роль комічного елемента, проте при глибшому аналізі розуміємо, що воно є пародійною моделлю «чужої» культури. Такі псевдоіспанізми не передають реальної культури мовлення мексиканців, а лише імітують його фонетично, відображаючи тенденції американського суспільства до комодифікації інших мов та культур та перетворення їх на об'єкт позбавлений автентичного змісту.

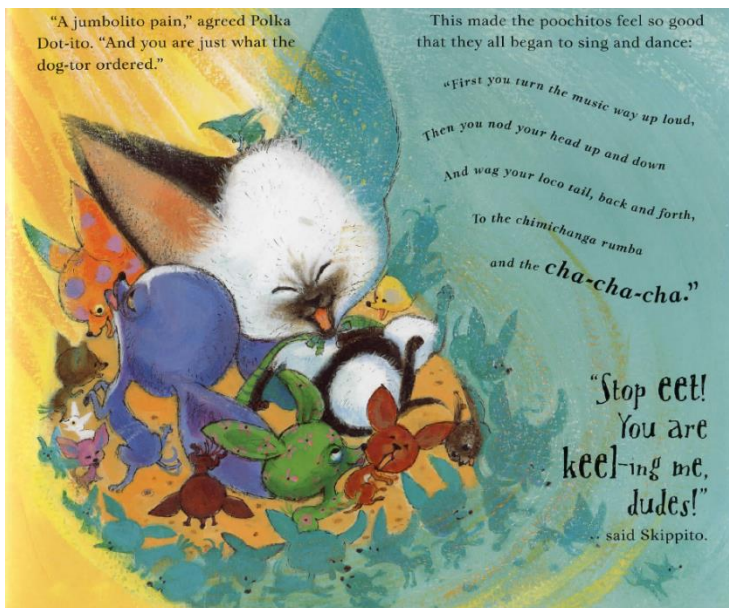


Рисунок 3. Ілюстрація «яскравої» культури чіуахуа - мексиканців. Автор - Дж. Б. Шахнер [57].

Ідентичність Скіппіджона Джонса – «*Everyone knows from my big ears to my toes, I'm not a Siamese cat. I'm Skippyjonjones, a Chihuahua to my bones.*» [57] – можна інтерпретувати як метафору культурної апропріації. Герой неначе «приміряє» на себе іншу етнічність, не розуміючи її сутності, використовуючи лише зовнішні, стереотипні атрибути – акцент, вигуки, гастрономічні

символи (beans, tortillas, burritos, frijoles), танцювальні ритми («...cha-cha-cha...») тощо. Саме така поверхнева ідентифікація відтворює механізм символічного підпорядкування, тобто, інша культура перетворюється на комічний образ, який існує виключно в межах гри уяви домінантного суб'єкта. У цьому сенсі, простежуємо реалізацію соціокультурної ієрархії через наратив, у якому латиноамериканська культура репрезентується як барвиста, але вторинна, як невід'ємно дитяча, емоційна, хаотична – тобто така, що протиставляється нормі стриманої, вихованої, раціональної культури жителів США, образ якої уособлюється у інших кошенятах та мамі-кішці.

Образ Мами Джунбаг Джонс функціонує у творі як внутрішній механізм контролю та дисципліни, який підтримує символічну цілісність «правильної» культурної ідентичності. Її фрази «*You are not a Chihuahua. You are a naughty Siamese cat. And you need a time-out to think about*



Рисунок 4. Образ Мами Джунбаг Джонс та інших кошенят.
Ілюстрація Дж. Б. Шахнер [57].

that» та «*If you think more like a cat, Mama will catch you a mouse big and fat ... All you must do is think Siamese!*» [57] віддзеркалюють соціальні норми збереження етнічної належності: відхилення від призначеної ролі чи можливе «змішування крові» розглядається як порушення усталеного порядку. Мама-кішка постає своєрідним втіленням етнічної та культурної ортодоксії, котра прагне утримати суб'єкт в межах передбаченої моделі поведінки.

У оповіданні Джудіт Вігни «Black Like Kyra, White Like Me» тема національних, зокрема расових, стереотипів реалізується через наративну перспективу дитини – головної героїні, яка є дієгетичним наратором і фокалізатором, – чия свідомість постає простором первинного зіткнення із соціальними упередженнями щодо іншого етносу. Оповідачкою навмисне обрано

маленьку дівчинку, яка ще не засвоїла усталених суспільних норм поділу світу на «своїх» і «чужих». Її щире здивування тому, що сусіди не хочуть приймати сім'ю Кірків – «*How can everyone be so mean to Kyra's family?*» [61] – виражає реакцію на несправедливість і демонструє вроджену відсутність стереотипного мислення. Цей епізод є також показовим загальом для розуміння механізмів формування національних стереотипів у дитячій свідомості: дитина не має власного досвіду диференціації суспільства за расовими чи культурними ознаками, тому її сприйняття світу ще не структуроване за принципами етнічної ієрархії.

Подальше пояснення батька – «*Some people are scared of anyone who looks or acts different from them, especially if that person's skin is a different color...*» [61] – окреслює першопричину етнічних стереотипів – страх перед «іншим», невідомим, непередбачуваним. Тож сам твір є наративом про те, що стереотипи та упередження функціонують радше як соціальний продукт колективної свідомості, що виникає внаслідок браку досвіду спілкування та емпатії.

З самого початку твору нам окреслюють умови життя темношкірого населення США – «*There were a lot of drugs and shooting where Kyra lived...*» [61], – оповідачка передає цю інформацію як фактичну, без оцінних суджень, проте сам факт її згадки свідчить, що дитина вже засвоює суспільні асоціації, пов'язані з образом афроамериканської спільноти та районів де вони живуть – асоціації, що в культурній свідомості жителів США часто марковані як «проблемні». Проте саме дружба між оповідачкою та Кайрою постає як можливість виходу за межі соціально нав'язаних уявлень.

Подальші події твору розгортаються як поступове відкриття того, як суспільство реагує на порушення соціально-етнічної ієрархії. Після того як родина Кайри переїжджає до «білого» району, головна героїня стає свідком колективного спротиву їх інтеграції. Цей момент показує, що стереотипи не лише поодинокі існують у свідомості окремих індивідів – вони структурно закріплені у колективній свідомості й визначають межі для тих чи тих етнічних груп. Порушення цих меж сприймається спільнотою як загроза, водночас реакція родини оповідачки демонструє моральну альтернативу: замість ізоляції вони

обирають солідарність та підтримку. Саме через цей контраст авторка показує, що механізм передачі національних стереотипів може бути перерваний.

Важливо, що оповіть не зводиться до дидактизму, адже процес осмислення стереотипного сприйняття «інших» соціумом відбувається природно, у межах побутових сцен. Коли батько головної героїні говорить, що сусіди «...*don't know what to expect. They forget that what's important about a person comes from inside,*» [61] він не лише пояснює природну причину людського страху перед «іншими», а й формує альтернативну установку – бачити людину варто передовсім через її внутрішні якості. Для дитини-читача дана установка має стати такою, що замінить уже усталений стереотип щодо темношкірого населення.

Отже, реалізація національних стереотипів у художніх наративах для дітей здійснюється передовсім через специфічну взаємодію наративних і лінгвістичних механізмів, що формують багаторівневу систему репрезентації етнокультурних образів. У межах художнього дискурсу саме фігури наратора та фокалізатора визначають спосіб подачі стереотипізованих уявлень, їхню оцінність, потенційний ступінь впливу на читача тощо.

У текстах деяких авторів наратор часто виступає не лише оповідачем подій, а й посередником між авторською свідомістю, колективною мовною картиною світу та потенційним читачем, що й зумовлює відтворення національних стереотипів у формі повсякденного мовлення. Ведення оповіді дієгетичним наратором (прикладом є Гекльберрі Фінн, Алан Хо та ін.) створює ефект автентичності, реальності подій, демонструючи функціонування етноцентричних уявлень «зсередини» культурного середовища. Саме через нього утворюється наративний простір, в якому побутові кліше та етнофолізми типу «Yankee», «nigger» тощо виявляють мовну природу соціальної ієрархії. У деяких художніх наративах через внутрішню фокалізацію може бути зображено процес поступового засвоєння культурних відмінностей і стереотипних моделей «свого» і «чужого». Найкраще це проявляється у серіях творів, у яких фокалізатор «зростає» разом із наратором та потенційним читачем, як-от у художніх наративах Л. М. Монтгомері або ж Л. Лук (подальші наративи з «серії про Алана

Хо»). Саме зміна фокалізації – від наївного сприйняття цього світу дитиною до свідомого осмислення свідомістю підлітка та згодом дорослої особистості – показує еволюцію етнокультурних установок, а отже є одним із ключових наративних механізмів їх репрезентації.

Не менш важливим є розуміння лінгвістичних механізмів реалізації національної стереотипізації. Перш за все зазначимо, що репрезентація національних образів відбувається через номінативні одиниці, як-от етноніми, топоніми, культурно марковані власні назви, етнофолізми тощо, оцінну лексику та етимологічно навантажені лексеми, що несуть в собі історично зумовлені конотації. Такі лексичні одиниці, як «*Yankee*», «*squaw*», «*Indian*», «*Chinaman*», «*foreigner*» тощо набувають експресивно-оцінного забарвлення, утворюючи семантичне поле «інакшості». У структурі художнього опису активно функціонують епітети («*rubbishy Yankee magazine*», «*highly satisfactory Chinaman*» тощо), гіперболи та метафори, що підсилюють емоційну забарвленість наративу та роблять національні образи впізнаваними. Нерідко ці одиниці повторюються у текстах, формуючи усталені когнітивні асоціації, що й забезпечують їх тяглість в культурній пам'яті.

Окрім того, представлення національних стереотипів відбувається й за допомогою синтаксичних конструкцій: короткі, іноді граматично неповні речення у мові персонажів створюють ілюзію природного повсякденного мовлення, водночас підкреслюючи соціальну та етнічну приналежність. Використання прямої мови та діалогічних структур активізує комунікативну природу стереотипів – вони передаються шляхом спілкування персонажів та стають елементом соціальної взаємодії. Еліптичні конструкції, спонукальні речення, повтори, подекуди використання формальних структур, порівняльні звороти, вигуки тощо слугують засобами експресії через які також виявляється характеристика «інших» індивідів, «чужих» для того чи того соціуму.

Виходячи із вище проведеного аналізу наративних схем, мовних засобів та систем персонажів у англійськомовних художніх наративах для дітей зазначимо, що національні стереотипи в таких текстах Північної Америки різних історичних

періодів нерідко мають ідеологічну природу. Вони постають як елементи соціального кодування, що формують етнокультурні орієнтири читача, уможливлуючи первинну ідентифікацію із власною нацією та світоглядне розмежування між культурами, що безпосередньо представлені у творі. Тож, типологічно національні стереотипи поділяємо на такі групи:

- I. Безпосередньо **національні / етнічні стереотипи** – вони виявляються через прямі етнофолізми та лексеми з пейоративною семантикою, що маркують походження персонажа, як-от «Yankee», «squaw», «nigger» тощо.
- II. **Соціокультурні стереотипи** реалізуються у формах протиставлення «провінційного» й більш «цивілізованого» світу, «старого» та «нового» порядку, через характеристики побуту, моральних установок, способів спілкування тощо.
- III. **Стереотипи, що ґрунтуються на мовно-поведінкових моделях**, які відображають гіперболізовану чи спрощену манеру висловлювання та спотворені норми етикету тої чи тої культури, що втілюють усталені стереотипні уявлення про представників конкретної нації.

Функціональність національних стереотипів полягає передовсім у їхній ідеологічній, дидактичній та когнітивно-регулятивній функції. Вони відтворюють колективні уявлення про національну спільноту, закріплюючи при цьому моделі поведінки, що відповідають моральним і соціальним нормам певної нації. Зазначимо, що через дидактичну функцію реалізується формування емпатії та толерантності, або ж, навпаки, ретранслюється засторога та заклик до дистанціювання – все залежить від інтенцій автора та контексту епохи написання твору. Також уже закріплені у свідомості адресанта національні стереотипи нерідко сприяють економії когнітивних зусиль читача, надаючи уже готові схеми інтерпретації тих чи тих відмінностей.

2.3. Прагматичний потенціал наративного конструювання національних стереотипів: їх виховний та соціальний вплив.

Зважаючи на проведений нами аналіз, ми вважаємо, що прагматичний потенціал наративного конструювання національних стереотипів полягає насамперед у його здатності реалізовувати виховну функцію та функцію соціалізації. Адже наратив не лише фіксує уявлення про «своє» й «чуже», а й активно впливає на формування культурних і моральних орієнтирів реципієнта, задаючи певні моделі світосприйняття, поведінки та міжкультурної взаємодії. У цьому ж сенсі наративне конструювання постає як важливий механізм соціалізації через художній текст, що формує уявлення про національну ідентичність, етнокультурні цінності та соціально прийнятні норми комунікації.

Важливим є те, що прагматичний потенціал наративного конструювання не є статичним – він еволюціонує разом зі змінами у соціокультурному дискурсі. У літературних текстах попередніх епох ми спостерігаємо тенденцію до більшого утвердження етноцентричної моделі бачення світу, у якій національні стереотипи мають переважно негативний характер. Саме в цих текстах національні стереотипи сконструйовані за наративною моделлю протиставлення. Подібні моделі мали виразно дидактичну спрямованість, адже виховували почуття належності до спільноти, але водночас – відтворювали механізми культурного відчуження.

У більш сучасних літературних текстах спостерігається інший тип прагматичної реалізації наративу. Замість жорстких етнокультурних опозицій утверджуються ігрові моделі нарації, що нерідко сприяють деконструкції стереотипів і формуванню толерантного світогляду. На нашу думку, такі художні твори для дітей демонструють перехід від моделі нарації **«виховання через протиставлення»** до моделі **«виховання через діалог»**. На рівні художнього осмислення і реалізації це виражається у плюралізації точок зору, переосмисленні національних кліше, створенні персонажів, що виходять за межі традиційних типологічних схем тощо; саме у такий спосіб наративна модель

представлення різних націй стає простором міжкультурної взаємодії, а не конфронтації. Так, дедалі частіше бачимо, що у художніх текстах для дітей автори намагаються не лише відтворити національні образи, а й ставити під сумнів їхню «універсальність», створюючи умови для рефлексії та критичного осмислення. З огляду на це, прагматичний потенціал наративних моделей сучасних художніх текстів для дітей виявляється у їх здатності трансформувати культурно-етнічні архетипи відповідно до гуманістичних цінностей сьогодення.

ВИСНОВКИ

У роботі було здійснено комплексний аналіз наративного конструювання національних стереотипів у англійськомовних художніх наративах для дітей США та Канади, що дозволило досягти поставленої мети й вирішити всі окреслені завдання.

Теоретичне осмислення понять «наратив», «наративне конструювання» та «національний стереотип» дало змогу встановити, що наратив виступає універсальним механізмом смислотворення, у межах якого відбувається відображення та безпосередньо моделювання соціокультурної дійсності. Наративне конструювання визначене як процес організації тексту, у якому взаємодіють когнітивні, лінгвістичні та культурологічні чинники, що й забезпечують відтворення колективних уявлень і цінностей певного соціуму. Національний стереотип, у свою чергу, потлумачено як соціокогнітивний конструкт, що відображає узагальнені уявлення про етнічні групи й виконує регулятивну, оцінну та ідентифікаційну функції у комунікації.

Ходожні наративи для дітей охарактеризовані як особливий простір формування соціокультурних уявлень про світ. Вони виконують роль не лише естетичного чи виховного засобу, а й культурно-політичного інструмента, через який суспільство проєктує власні ідеали, моделі поведінки та цінності на зростаюче покоління. З огляду на це художні наративи для дітей постають ефективним каналом закріплення та ретрансляції національних образів та стереотипів у колективній свідомості.

У результаті аналізу художніх наративів для дітей США та Канади встановлено, що наративні механізми репрезентації національних стереотипів реалізуються через систему сюжетних схем, мовних маркерів, оцінних суджень, алюзій, символів, типізованих образів тощо, які закріплюють у свідомості потенційного читача уявлення про «своїх» і «чужих». У текстах Л. Лук, Л. Л. Монтгомері, М. Твена, Л. М. Олкотт, Дж. Шахнет та Дж. Вігні національно марковані образи відображають не лише культурно-історичні реалії, а й

специфіку соціальних відносин епохи, утілюючи як позитивні, так і девіантні моделі міжетнічної взаємодії.

Лексико-семантичний, синтаксичний та лінгвостилістичний аналіз показав, що репрезентація національних стереотипів у художніх наративах для дітей здійснюється як через прямі етнофілізми, так і через імпліцитні мовні засоби – порівняння, метафори, синтаксичні повтори тощо. Такі елементи формують оцінне поле тексту, надають йому експресивності й смислової глибини, а також визначають його виховний потенціал, адже саме так дитина засвоює соціальні ролі, цінності, моделі поведінки, що притаманні певній культурі. Саме це й сприяє подальшому формуванню етнокультурної свідомості й емпатії чи антипатії до представників інших націй.

Типологія виявлених національних стереотипів засвідчила, що в художніх наративах для дітей США та Канади переважають етноцентричні моделі із опозицією «свій-чужий», які водночас виконують інтеграційну функцію – формують почуття національної ідентичності та належності до певної спільноти. Їхня функціональність полягає у вихованні патріотизму, моральної відповідальності, толерантності й усвідомлення культурного різномайття.

Виявлено також прагматичний потенціал національних стереотипів: вони не лише впливають на формування етнокультурних уявлень, а й виконують дидактичну, аксіологічну й соціалізуючу функції. Через художню нарацію дитина засвоює моделі міжкультурної комунікації, вчиться розрізняти цінності власної та чужої культури, формує почуття емпатії й критичного мислення щодо стереотипних суджень.

Отже, наративне конструювання національних стереотипів у художніх наративах для дітей США та Канади є передовсім багаторівневим процесом під час якого художня форма поєднується із культурно-ідеологічним змістом. Художні тексти для дітей постають не лише відображенням, а й чинником формування національної свідомості, адже саме в них закладаються основи розуміння культурної приналежності, міжетнічної толерантності й моральних орієнтирів потенційного читача.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на розширення студіювання наративного конструювання національних стереотипів, із подальшим залученням художніх текстів для дорослих, а також текстів, написаних різними мовами задля порівняльного аналізу. Перспективними також є дослідження гендерних аспектів репрезентації етнічних образів та вивчення рецепції національних стереотипів потенційним читачем.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бартіш С. В. Література для дітей / дитяча література в контексті літературознавчих студій: теоретичні та методологічні засади. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 2024. Т. 1, № 69. С. 104–107.
2. Варданян М. В. Свій - Чужий в українській діаспорній літературі для дітей та юнацтва: національна концептосфера, імагологічні моделі. Монографія. Кривий Ріг : Вид-во «Діонат», 2018. 406 с.
3. Гаврилів О. Освічений, але пиячить. До питання національних стереотипів. *Вісник Львівського університету. Серія «Міжнародні відносини»*. 2013. № 33. С. 315–323.
4. Гірняк О. Продуктивні способи творення етнофолізмів в сучасному інтернет-дискурсі. *Лінгвістичні студії*. 2023. № 45. С. 7–15.
URL: <https://doi.org/10.31558/1815-3070.2023.45.1> (дата звернення: 03.08.2025).
5. Грибок О. М. Етнічний стереотип як елемент мовної картини світу (на матеріалі німецької мови). *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер. : Філологічна*. 2010. № 16. С. 84–89.
6. Гук О.-М. І., Бехта І. А. Поняття наративного аналізу і основні підходи. *Молодий вчений*. 2020. Vol. 11, no. 87. Р. 430–435.
URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-11-87-92> (date of access: 03.08.2025).
7. Єфіміщева Ю., Бабічева М. Визначення поняття наративу та його характеристик. *Актуальні питання професійного становлення сучасної молоді*. 2022. № 2. С. 136–140.
8. Жук В. А. До питання про культурний і мовний концепти, стереотип та національний характер. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2014. № 48. С. 10–12.
9. Капленко О. Наратив як модель світу: структурна побудова і проекція на художній текст. *Слово і час*. 2003. № 11. С. 10–16.

10. Кондратенко, Н. . (2023). Методи корпусної лінгвістики в дослідженні етно- і гетеростереотипів . *Іван Огієнко і сучасна наука та освіта*, (XX), 80–89. вилучено із <http://ohiienko.kpnu.edu.ua/article/view/300156>
11. Кушнірова Т. В. Наратив як літературознавча категорія: генеза, ознаки, типологія. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 2019. Т. 1, № 39. С. 130–134.
12. Лазарович О. Мовні стереотипи і мовна картина світу. *Культура народів Причорномор'я*. 2002. № 32. С. 79–81.
13. Ларченко М. Л. Етнічні стереотипи та їх вплив на рівень національної толерантності. *Вісник НТУУ «КПІ» Політологія. Соціологія. Право*. 2011. № 4(12). С. 55-61.
14. Любимова С. А. Стереотип у дослідницькому полі лінгвістики. *лінгвістичні дослідження: зб. наук. праць ХНПУ імені Г. С. Сковороди*. 2025. № 62. С. 133–145.
15. Ляшук Н. Моделювання національного стереотипу в романі Ліни Костенко «Записки українського самашедшого». *Лінгвостилістичні студії*. 2020. С. 103–111. URL: <https://doi.org/10.29038/2413-0923-2020-13-103-111> (дата звернення: 03.08.2025).
16. Маркарян К. Ф. Національні стереотипи у англomовних художніх текстах для дітей (на матеріалі роману канадської письменниці Люсі Мод Монтгомері «Anne of Green Gables»). *Іноземні мови у сучасному комунікативному просторі: збірник наукових праць за матеріалами XVI Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції*, м. Херсон, 17–18 квіт. 2025 р. Херсон-Хмельницький, 2025. С. 48–51.
17. Мороз А. А. Імагологія як одне з джерел лінгвоімагології: спільні риси та відмінності. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 2023. № 68. С. 115–119.
18. Орел І. І. Етнокультурний стереотип у світлі когнітивної лінгвістики. *Закарпатські філологічні студії*. 2021. № 16. С. 91–95.

- 19.Папуша І. «Що таке наратологія?» (огляд концепцій). *Наративні виміри літератури* : Матеріали міжнар. конф. з наратології. Вип. 16, м. Тернопіль, 23–24 жовт. 2003 р. Тернопіль, 2005. С. 29–45.
- 20.Переходюк О. О. Характерні риси дослідження стереотипних уявлень у сучасній лінгвістиці. *Сучасні напрямки лінгвістичних досліджень міжкультурної комунікації та навчання іноземної мови в умовах соціокультурної освіти*. С. 382–384.
- 21.Рогач О. Ксенофобія та національні стереотипи. *Актуальні питання іноземної філології*. 2015. № 3. С. 134–139.
- 22.Семашко Т. Ф. Етнічні стереотипи та їхня роль у міжкультурній комунікації. *Міжнародний філологічний часопис*. 2020. Т. 11, № 3. С. 27–32.
- 23.Семашко Т. Ф. Мовна свідомість, мовна картина світу та стереотипи як сценарій їх взаємодії. *Теоретична і дидактична філологія*. 2023. № 36. С. 187–200.
- 24.Семашко Т. Ф. Щодо розмежування понять «національний стереотип» – «етнічний стереотип». *Лексико-граматична система української мови в комунікативному вимірі* : Матеріали Міжнар. наук. інтернет-конф., м. Острог, 12–13 берез. 2020 р. Острог, 2020. С. 30–31.
- 25.Ставенко О. В. Наративне конструювання австралійських коротких оповідань для дітей (на матеріалі серії творів Дороті Волл «Блінкі Білл»). *Міжкультурна комунікація в науковому і освітньому просторі* : Матеріали І-ої Міжнар. науково-практ. конф., м. Одеса, 28–29 квіт. 2020 р. Одеса, 2020. С. 67–71.
- 26.Ткачук О., Шеремета К. Американська дитяча література як джерело формування гендерної ідентичності. *Молодий вчений*. 2019. Т. 12, № 76. С. 132–137. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-12-76-31> (дата звернення: 29.09.2025).
- 27.Цапів А. О., Андрєєва М. А. Подієвість як основна властивість наративу (на основі казки Р. Дала “Billy and The Minpins”). *Scientific Bulletin of Kherson State University Series Germanic Studies and Intercultural Communication*. 2023. № 2.

- С. 60–66. URL: <https://doi.org/10.32999/ksu2663-3426/2023-2-9> (дата звернення: 03.08.2025).
- 28.Цапів А. О. Методологія поетико-наратологічного аналізу казкових етнонаративів (на матеріалі австралійських художніх текстів для дітей). *Science and Education a New Dimension*. 2019. Т. VII(210), № 61. С. 63–69. URL: <https://doi.org/10.31174/send-ph2019-210vii61-13> (дата звернення: 16.12.2024).
- 29.Цапів А. О. Наративна допитливість дитини-читача. *Мови професійної комунікації: лінгвокультурний, когнітивно-дискурсивний, перекладознавчий та методичний аспекти* : Матеріали II Міжнар. науково-практ. конф. 25 квіт. 2019 р., м. Київ, 2019. С. 74–75.
- 30.Цапів А. О. Поетика наративу англійськомовних художніх текстів для дітей : дис. д-ра філол. наук : 10.02.94. Харків, 2020. 419 с.
- 31.Шинкаренко Д. Ю. Дослідження того, як мова впливає на формування свідомості, стереотипи та когнітивні структури : робота на здобуття кваліфікаційного ступеня магістра : спец. 035 – філологія / наук. кер. І. К. Кобякова. Суми : Сумський державний університет, 2023. 92 с.
- 32.Alcott L. M. Eight Cousins; Or, The Aunt-Hill. *Free eBooks | Project Gutenberg*. URL: <https://www.gutenberg.org/cache/epub/38567/pg38567-images.html> (date of access: 22.10.2025).
- 33.Barthes R. An introduction to the structural analysis of narrative. *New Literary History*. 1975. Vol. 6, no. 2. P. 237–272.
- 34.Cecire M. S. Medievalism, Popular Culture and National Identity in Children's Fantasy Literature. *Studies in Ethnicity and Nationalism*. 2009. Vol. 9, no. 3. P. 395–409. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1754-9469.2009.01055.x> (date of access: 16.12.2024).
- 35.Clark B. L. Kiddie Lit: The Cultural Construction of Children's Literature in America. Baltimore, Maryland : JHU Press, 2003. 257 p.
- 36.Eisenberg K. N. Gender and ethnicity stereotypes in children's books. 2002. 71 p.

37. Fludernik M. An introduction to narratology. London/New York : Routledge Taylor & Francis Group, 2009. 201 p.
38. Garro L. C., Mattingly C. Narrative as construct and construction. *Narrative and the Cultural Construction of Illness and Healing*. California, 2000. P. 1–49.
39. Gast D. K. Minority Americans in Children's Literature on JSTOR. *JSTOR Home*. URL: <https://www.jstor.org/stable/41386107> (date of access: 16.12.2024).
40. Genette G. Narrative discourse. An essay in method / trans. from French by J. E. Lewin. Ithaca, New York : Cornell University Press, 1980. 284 p.
41. Gordon Kelly R. American Children's Literature: An Historiographical Review. *American Literary Realism, 1870-1910*. 1976. Vol. 6, no. 2. P. 89–107.
42. Han S. A., Kang H., Kim S. Racial Stereotypes and Counter-Narratives in Children's Literature: Critical Content Analysis Using AsianCrit. *Early Childhood Education Journal*. 2024. P. 1171-1180. URL: <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01660-6> (date of access: 03.08.2025).
43. Harlin R., Morgan H. Review of Research: Gender, Racial and Ethnic Misrepresentation in Children's Books: A Comparative Look. *Childhood Education*. 2009. Vol. 85, no. 3. P. 187–190. URL: <https://doi.org/10.1080/00094056.2009.10521389> (date of access: 16.12.2024).
44. Look L. Alvin Ho: Allergic to girls, school, and other scary things. New York : Yearling, 2008. 172 p.
45. Martinez M., Roser N., Dooley C. Young Children's Literary Meaning Making. *Handbook of Early Childhood Literacy* / ed. by N. Hall, J. Larson, J. Marsh. London, 2003. P. 222–234.
46. McGillis R. Voices of the Other. Routledge, 2013. URL: <https://doi.org/10.4324/9780203357682> (date of access: 16.12.2024).
47. Melson-Silimon A., Spivey B. N., Skinner-Dorkenoo A. L. The construction of racial stereotypes and how they serve as racial propaganda. *Social and Personality Psychology Compass*. 2023. URL: <https://doi.org/10.1111/spc3.12862> (date of access: 03.08.2025).

48. Montgomery L. M. *Anne of Avonlea*. Philadelphia, Pa : Courage Books, 1994. 256 p.
49. Montgomery L. M. *Anne of Green Gables*. Oxford University Press, USA, 2004.
50. Montgomery L. M. *Anne of the Island* | Project Gutenberg. *Free eBooks | Project Gutenberg*. URL: <https://www.gutenberg.org/files/51/51-h/51-h.htm> (date of access: 22.10.2025).
51. Mullen B., Calogero R. M., Leader T. I. A social psychological study of ethnonyms: Cognitive representation of the in-group and intergroup hostility. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2007. Vol. 92, no. 4. P. 612–630. URL: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.4.612> (date of access: 03.08.2025).
52. Mullen B., Rice D. R. Ethnophaulisms and Exclusion: The Behavioral Consequences of Cognitive Representation of Ethnic Immigrant Groups. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2003. Vol. 29, no. 8. P. 1056–1067. URL: <https://doi.org/10.1177/0146167203254505> (date of access: 18.12.2024).
53. Mullen B. Sticks and Stones Can Break My Bones, But Ethnophaulisms Can Alter the Portrayal of Immigrants to Children. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2004. Vol. 30, no. 2. P. 250–260. URL: <https://doi.org/10.1177/0146167203259937> (date of access: 16.12.2024).
54. Narrative theory: core concepts and critical debates / D. Herman et al. Columbus : The Ohio State University Press, 2012. 296 p.
55. O'Sullivan E. Imagology Meets Children's Literature. *International Research in Children's Literature*. 2011. Vol. 4, no. 1. P. 1–14. URL: <https://doi.org/10.3366/ircl.2011.0003> (date of access: 16.12.2024).
56. Richner E. S., Nicolopoulou A. The Narrative Construction of Differing Conceptions of the Person in the Development of Young Children's Social Understanding. *Early Education & Development*. 2001. Vol. 12, no. 3. P. 393–432. URL: https://doi.org/10.1207/s15566935eed1203_6 (date of access: 03.08.2025).

57. Schachner J. B. *Skippyjon Jones in the Doghouse*. Penguin Young Readers Group, 2007. 32 p.
58. Schmid W. *Narratology: an introduction* / trans. from German by A. Starritt. Berlin/New York : Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, 2010. 271 p.
59. Twain M. *Adventures of Huckleberry Finn*. Longman Publishing Group, 1997.
60. Trites R. S. Multiculturalism in Children's Literature. *Children's Literature Association Quarterly*. 2003. Vol. 28, no. 2. P. 66–67.
URL: <https://doi.org/10.1353/chq.0.1675> (date of access: 16.12.2024).
61. Vigna J. *Black like Kyra, white like me*. Morton Grove, Ill : Albert Whitman & Company, 1992.