

ISSN 2663-3426 (PRINT)
ISSN 2663-3434 (ONLINE)

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

**SCIENTIFIC BULLETIN
OF KHERSON STATE UNIVERSITY**



Серія:
**ГЕРМАНІСТИКА
ТА МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ**
Випуск 2

Series:
**GERMANIC STUDIES
AND INTERCULTURAL COMMUNICATION**
Issue 2



Видавничий дім
«Гельветика»
2024

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Рєбрій Олександр Володимирович – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри перекладознавства імені Микола Лукаша Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Заступник головного редактора:

Цанів Алла Олексіївна – доктор філологічних наук, доцент (Херсонський державний університет, Херсон, Україна)

Відповідальний секретар:

Климович Світлана Миколаївна – кандидат філологічних наук, доцент (Херсонський державний університет, Херсон, Україна)

Члени редакційної колегії:

Бєлєхова Лариса Іванівна – доктор філологічних наук, професор (Херсонський державний університет, Херсон, Україна).

Гадомський Олександр Казимирович – доктор філологічних наук, доктор габілітований гуманітарних наук в області мовознавства (Варшавський університет, Варшава, Польща), професор, завідувач кафедри білоруських та українських досліджень Інституту славістики (Опольський університет, Ополь, Польща).

Главацька Юлія Леонідівна – кандидат філологічних наук, доцент (Херсонський державний аграрно-економічний університет, Херсон, Україна).

Дойна Попєску (Doina Popescu) – доктор філософії, доцент (Університет Близького Сходу Північного Кіпру (Near East University of North Cyprus), Нікосія, Республіка Кіпр).

Ельжбєта Кржановська-Ключєвська (Elzbieta Chrzanowska-Kluczevska) – доктор філософії, професор (Ягєлонський університет, Краків, Польща).

Засєкін Сергій Васильович – доктор філологічних наук, професор (Волинський національний університет імені Лєси Українки, Луцьк, Україна).

Короткова Людмила Віталіївна – кандидат філологічних наук, доцент (Херсонський державний університет, Херсон, Україна).

Крисанова Тєтяна Анатоліївна – доктор філологічних наук, доцент (Волинський національний університет імені Лєси Українки, Луцьк, Україна).

Маріна Олена Сергіївна – доктор філологічних наук, доцент (Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна).

Мартинюк Алла Петрівна – доктор філологічних наук, професор (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Харків, Україна).

Приходько Ганна Іллівна – доктор філологічних наук, професор (Запорізький національний університет, Запоріжжє, Україна).

Романова Наталєя Василівна – доктор філологічних наук, доцент (Херсонський державний університет, Херсон, Україна).

Шєвченко Ірина Семенівна – доктор філологічних наук, професор (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Харків, Україна).

На підставі Наказу Міністерства освіти і науки України
від 14.05.2020 № 624 (додаток 2) журнал внесений до переліку фахових видань України
(категорія «Б») у галузі філології (035 – Філологія)

Затверджено відповідно до рішення вченої ради
Херсонського державного університету
(Протокол від 20.12.2024 р. № 6)

Журнал включено до наукометричної бази даних
Index Copernicus (Республіка Польща)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
(серія КВ № 23951-13791ПР від 26.04.2019 р.
видане Міністерством юстиції України)

Офіційний сайт видання: <http://tsj.journal.kspu.edu>

ISSN 2663-3426 (PRINT)
ISSN 2663-3434 (ONLINE)

© Херсонський державний університет, 2024
© Оформлення «Видавничий дім «Гельветика», 2024



ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1

ГЕРМАНСЬКІ МОВИ

Andrieieva M. A.

THEMATIC PECULIARITIES OF CHARACTERS IN POSTMODERN LITERARY TEXTS FOR CHILDREN..... 5

Дем'янчук Ю. І., Кучеренко М. В.

ПОЛІФУНКЦІЙНІСТЬ *WAR-RELATED COLLOCATIONS* У МОВІ ВІЙНИ..... 12

Ставенко О. В.

МУЛЬТИМОДАЛЬНЕ КОНСТРУЮВАННЯ ГРАФІЧНИХ НАРАТИВІВ В АВСТРАЛІЙСЬКОМУ ХУДОЖНЬОМУ ДИСКУРСІ (НА МАТЕРІАЛІ ГРАФІЧНОГО РОМАНУ ПЕТА ГРАНТА "*BLUE*")..... 20

СЕКЦІЯ 2

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ

Бєлєхова Л. І., Цапів А. О.

НАРАТИВИ ВІЙНИ: ІМЕРСИВНІ ТЕХНІКИ У ХУДОЖНІХ ТЕКСТАХ ТА КІНОТЕКСТАХ..... 30

Воробйова А. В.

РОЗВИТОК МУЛЬТИМОДАЛЬНОЇ ГРАМОТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 36



CONTENTS

SECTION 1 GERMANIC LANGUAGES

Andrieieva M. A.

THEMATIC PECULIARITIES OF CHARACTERS IN POSTMODERN
LITERARY TEXTS FOR CHILDREN..... 5

Demyanchuk Yu. I., Kucherenko M. V.

MULTIFUNCTIONALITY OF *WAR-RELATED COLLOCATIONS*
IN THE WAR LANGUAGE.....12

Stavenko O. V.

MULTIMODAL CONSTRUING OF GRAPHIC NARRATIVES IN AUSTRALIAN
ARTISTIC DISCOURSE (CASE STUDY OF PET GRANT'S GRAPHIC NOVEL
"BLUE").....20

SECTION 2 INTERCULTURAL COMMUNICATION

Bieliekhova L. I., Tsapiv A. O.

NARRATIVES OF WAR: IMMERSIVE TECHNIQUES IN LITERARY
AND CINEMATIC TEXTS30

Vorobiova A. V.

DEVELOPMENT OF STUDENTS' MULTIMODAL LITERACY
IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....36

СЕКЦІЯ 1 ГЕРМАНСЬКІ МОВИ

UDC [7.038.6:82-93-053.2]:82.09
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2663-3426/2024-2-1>

THEMATIC PECULIARITIES OF CHARACTERS IN POSTMODERN LITERARY TEXTS FOR CHILDREN

Andriieva Mariia Andriivna,

PhD Student at the Department of English Philology and World Literature
named after Professor Oleg Mishukov

Kherson State University

mandriieva@ksu.ks.ua

orcid.org/0000-0002-9116-4056

The research focuses on the thematic peculiarities of characters in postmodern literary texts for children. Accordingly, a brief analytical analysis has been foregrounded considering innovative character images in postmodern literary texts for children (characters with special needs and self-realised characters) and implementation of the peculiar for British linguistic culture character of a disadvantaged child in postmodern narratives. In the postmodern period, important social issues such as personality development, motivation, inclusion, equality, family relationships, and environmental protection are introduced to children's literature. Such themes are realised in literary texts, particularly through their characters. Diversity and inclusion belong to the most important themes reflected in postmodern fiction for children. They are implemented in postmodern fairy tales and other narratives through the portrayal of characters of different genders, races, nationalities, religions, social classes, and characters with special needs. Through literary texts centred on a character with special needs, a child-reader learns to recognise negative stereotypes about people with special needs, and develops tolerance, awareness and sensitivity to diversity. Another peculiar feature of postmodern literary texts for children is the self-realised character who succeeds in a particular activity due to hard work and effort. Such success stories inspire the child-reader to move towards their goal. They can be unconventionally realised through animalistic characters. The analysis also revealed that the protagonist of postmodern literary texts for children (particularly those written by R. Dahl) can be a disadvantaged child-character, which is typical of British linguistic culture. The prototypes of such characters are the pivotal child-characters of C. Dickens' narratives. Through such characters, postmodern literary texts for children address important social issues (social inequality, material disadvantage and single-parent families).

Key words: *character with special needs, disadvantaged child-character, child-reader, diversity, inclusion, postmodern fairy tale, self-realised character, tolerance.*

ТЕМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРСОНАЖІВ ПОСТМОДЕРНІСТСЬКИХ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ ДЛЯ ДІТЕЙ

Андрєєва Марія Андріївна,

аспірантка кафедри англійської філології та світової літератури

імені професора Олега Мішукова

Херсонський державний університет

mandriieva@ksu.ks.ua

orcid.org/0000-0002-9116-4056

Наукову розвідку присвячено тематичним особливостям персонажів постмодерністських художніх текстів для дітей. Відповідно, нами поставлено завдання виявити та описати інноваційні персонажні образи постмодерністських художніх текстів для дітей (персонажі з особливими потребами та персонажі, що досягли успіху), а також розкрити реалізацію традиційного для британської лінгвокультури образу знедоленої дитини у постмодерністських художніх текстах для дітей. В епоху постмодернізму відбувається впровадження в дитячу літературу таких важливих соціальних питань як становлення особистості, мотивація, інклюзія, рівність, сімейні стосунки, а також порятунок навколишнього середовища тощо. Ці теми реалізуються у художніх текстах, зокрема, через їхні персонажні образи. До найважливіших тем, які знайшли своє відображення у постмодерністських художніх текстах для дітей є різноманіття (diversity) та інклюзія (inclusion). Вони реалізуються у постмодерністських казках та інших наративах через зображення персонажів різних гендерів, рас, національностей,



релігій, соціальних прошарків та персонажів з особливими потребами. Завдяки художнім текстам, в центрі яких знаходиться персонаж з особливими потребами, читач-дитина вчиться розпізнавати негативні стереотипи щодо людей з особливими потребами, а також розвиває у собі толерантність, обізнаність та чутливість до різноманітності. Ще одним характерним персонажем постмодерністських художніх текстів для дітей, є самореалізований персонаж, який досягає успіху у певній діяльності внаслідок наполегливої праці та докладених зусиль. Такі історії успіху можуть бути реалізовані через анімалістичних персонажів, що є неконвенційним. Вони надихають читача-дитину рухатися до своєї мети. Проведений аналіз також уможливив з'ясувати, що головним героєм постмодерністських художніх текстів для дітей (зокрема, авторства Р. Дала) може виступати знедолений персонаж-дитина, що є характерним для британської літвокультури. Прототипами таких персонажів вважаємо стрижневих персонажів-дітей художніх текстів Ч. Дікенса. Завдяки таким персонажам у постмодерністських художніх текстах для дітей розглядаються важливі питання: соціальна нерівність, матеріальне неблагополуччя та неповна сім'я.

Ключові слова: інклюзія, знедолений персонаж-дитина, персонаж з особливими потребами, постмодерністська казка, різноманіття, самореалізований персонаж, толерантність, читач-дитина.

Introduction. The regulatory function of postmodern literary texts for children, particularly fairy tales, acquires new horizons, as it focuses not only on forms of behaviour and ethical or security norms but also on the internal problems of the child and his harmonious interaction with the outside world. The contemporary world gravitates to tolerance and democratisation in all spheres of life. Issues related to personality development, motivation, inclusion, equality, family relationships, and environmental protection are brought to the forefront and, therefore, are reflected in literary texts for children, in particular in fairy tales. Ukrainian (Tsapiv, 2019b, 2020; Mykolyshena, 2018; Yefymenko, 2018) and foreign (Bacchilega, 1997, 2013; Webb, 2002) scientists devote their research to contemporary literary texts for children.

Diversity and inclusion belong to the most important themes of contemporary literary texts, which leads to portraying characters of different genders, races, nationalities, religions, social strata and characters with special needs. The literary text *"The Snowy Day"* (Keats, 1962) by the American author and illustrator E. D. Keats was one of the first books, the main character of which was an African-American boy. The publication of this book was an important event for children's literature, as it teaches the child-reader tolerance regarding racial stereotypes. The main character, a boy named Peter, spends his day playing in the snow. Even though the text does not mention his appearance, the illustrations serve as a means of calling for racial equality since they depict Peter with dark skin. Such democratic narratives encourage child-readers to reflect and develop their humanity and impartiality (Tsapiv, 2019a; 2020).

Important social themes are realised through the characters of postmodern literary texts for children and their actions and life stories. Important social themes are realised through the char-

acters of postmodern literary texts for children and their actions and life stories. By relating to the characters' actions, traits, and experiences, children learn to love themselves, achieve success and move forward despite certain physical, social or material obstacles. Therefore, our study **aims** to clarify the thematic peculiarities of characters in postmodern literary texts for children. Accordingly, we set the **tasks** to identify and describe innovative character images in postmodern literary texts for children (characters with special needs and self-realised characters) and to reveal the implementation of the image of a disadvantaged child traditional for British linguistic culture in postmodern literary texts for children.

Chapter 1. Characters with special needs.

Literature has the potential to influence the attitudes and feelings of the reader. Therefore, it can increase awareness and sensitivity to diversity. Literary texts centred on a character with special needs can make society more tolerant and inclusive. Such narratives can challenge negative stereotypes about people with special needs that were generated by ignorance (Andrews, 1998: 420-421) and the concealment of this topic in the media. In particular, the main character in D. O'Leary's fairy tale series *"Toto the Ninja Cat"* (O'Leary, 2017; 2018; 2019/2020; 2020/2021; 2021/2022) is Toto, the ninja cat with vision problems: *"She was as blind as a bat and had been since birth. Actually, that's not totally true"* (O'Leary, 2017: 8). Toto sees objects that are in a close proximity to her; however, she is able to see only the outlines of figures in the distance: *"And secondly, well, she could see something ... Up very close her eyesight was just about OK, but from further away all she could see were light and dark shapes. She could recognise outlines of things (like Mamma and Papa), cats (like her brother), birds outside (they looked tasty!) and really anything that*

moved” (O’Leary, 2017: 8), “*I’ll only be able to see this Elias Copinger up close, and me going from cat to cat staring might draw attention to us*” (O’Leary, 2018: 62), “*The big warehouse was well lit, so she could make out the shadowy shapes below her*” (O’Leary, 2019/2020: 16).

Because of this, in many situations, the ninja cat relies on her brother Silver, who loves his sister and tries in every way to make her life easier by being her constant assistant: “*But she always liked to have Silver by her side. Yes, he was a pain at times, teasing her, but like most big brothers he was fiercely loyal and loved his sister very much ... not that he would EVER say that in public*” (O’Leary, 2017: 8-9), “*Toto was almost completely blind, and could only see light and dark shapes. Silver acted as her eyes and, as far as she was concerned, they came as a team*” (O’Leary, 2018: 7-8), “*Besides, I might need your eyes once we’re inside*” (O’Leary, 2019/2020: 8).

Despite these physical obstacles, Toto has a quick reaction and excellent fighting skills, worked out due to complex training. She relies on her other senses, which she develops much better than other cats: hearing and smell. She not only leads an active lifestyle but also belongs to the secret Ancient Order of International Ninja Cats and protects the animal society from evil forces. Thus, through postmodern literary texts for children and their characters, the child-reader learns to interact with the world according to the important social trends: tolerance, equality and inclusion.

Chapter 2. Self-realised characters.

The stories of the success of famous people (inventors, scientists, artists, actors, designers) are becoming especially popular in the postmodern period. Although, for the most part, biographies are more characteristic of the literature for adults, they occupy a special place in children’s postmodern literature. Such success stories of outstanding people are intended to inspire child-readers to move forward boldly and show that it is necessary to make efforts to fulfill one’s dreams. In particular, the phenomenon of postmodern children’s biographical literature is a series of bestselling books by the Spanish author M. I. Sánchez Vegara, “*Little People, BIG DREAMS*”. The author published the first book of the series in 2014 in Spain independently through the publishing house *Alba Editorial* under the title “*Pequeña & GRANDE*” as a gift for her twin nieces. Currently, this illustrated series of biographies is international. The series’ books have been translated into more

than thirty-three languages, and over 12 million copies have been sold. As of 2024, more than 100 stories of outstanding people have been published within this series, particularly dedicated to *Queen Elizabeth, Princess Diana, Charles Dickens, Coco Chanel, Marie Curie, Agatha Christie, Audrey Hepburn, Ada Lovelace, Jane Austen, Stephen Hawking, Bruce Lee, Mary Shelley, Martin Luther King Jr., Astrid Lindgren, Alan Turing, Greta Thunberg, Steve Jobs, Elton John, John Lennon, Hans Christian Andersen, J.R.R. Tolkien, Elvis Presley, Freddie Mercury* and other inspiring people (Goodreads, n.d.). The author believes that her books are popular because children like to read real stories about other children’s experiences, lives and journeys. It gives them the strength and courage to believe in themselves and have BIG DREAMS (About Little People, BIG DREAMS, n.d.). Such texts inspired stories aimed at stimulating and supporting the child-reader in his/her personality development.

Postmodern fairy tales also focus on character success stories. Since the basis of typical success narratives is the biographies of famous people, their implementation through animalistic characters in fairy tales is unconventional. Characters in postmodern narratives are no longer required to have supernatural origins to possess extraordinary abilities and achieve the physically, logically, or humanly impossible (Alber, 2016: 222). Instead, their success depends on hard work, perseverance, systematic training, and self-development. For example, Toto, the protagonist of D. O’Leary’s fairy tale series “*Toto the Ninja Cat*” (O’Leary, 2017; 2018; 2019/2020; 2020/2021; 2021/2022), received her instant reaction, speed and strength not due to magic or supernatural origin, but thanks to a complex training from a young age: “*Toto was in fact one of the most skilled ninja cats on earth, a member of a select elite club of cat ninjas, with skills she’d learnt as a kitten from her master in Italy, an old ship’s cat called Ventura, who had in turn learnt from his master in Japan, who in turn could trace his ninja skills back hundreds of years*” (O’Leary, 2017: 9). At the beginning of the events in the tale, she is already a professional ninja, so the literary text does not describe her training. Her brother Silver notes that it has been long and has required much practice: “*He knew he could never be an ACTUAL NINJA, like his sister – that would take ages and lots of practice and training, and he was far too impatient and HUNGRY for all of that*” (O’Leary, 2018: 3). Having acquired her skills, Toto joined



the Ancient Order of International Ninja Cats to maintain balance in animal and even human societies. Toto achieves her professional success without supernatural help. Having the opportunity to use Old Tom's magic collar, which allows animals to communicate with people, she does not want to use it even once to communicate with her human Mama and Papa: "*Bro, we have enough trouble trying to make sense of animals – don't even get me started on humans*" (O'Leary, 2020/2021: 191).

Supernatural characters in postmodern fairy tales who have access to magic also succeed through hard work. For example, the character of R. Dahl's fairy tale "*The BFG*" (Dahl, 1982/2016d), the Big Friendly Giant, after a joint with people victory over the evil giants, settles in a special house in Windsor Great Park. During the main events in the fairy tale, he spoke with many mistakes. However, later he expresses a desire to learn to speak correctly and devotes much time to it: "*The BFG expressed a wish to learn how to speak properly, and Sophie herself, who loved him as she would a father, volunteered to give him lessons every day. She even taught him how to spell and to write sentences, and he turned out to be a splendid intelligent pupil. In his spare time, he read books. He became a tremendous reader. He read all of Charles Dickens (whom he no longer called Dahl's Chickens), and all of Shakespeare and literally thousands of other books. He also started to write essays about his own past life*" (Dahl, 1982/2016d: 198). In an effort to become a writer himself, he decides to tell readers about his adventures with Sophie. Writing the book has not been easy for him, but it ends in a huge success: "*He worked hard on it and in the end he completed it*" (Dahl, 1982/2016d: 198). At the end of the fairy tale "*The BFG*" R. Dahl uses a typical for his literary texts play with focalization: the child-reader learns that the text he just finished reading was that the Big Friendly Giant wrote.

The main character of another R. Dahl's narrative, "*Matilda*" (Dahl, 1988/2016c), Matilda, gradually develops a supernatural power to move objects without touching, just by looking at them. Realising her powers, the girl decides to use them to take revenge on Principal Trunchbull for herself, other students and especially her teacher, Miss Honey. At first, her strength was not strong enough, but as a result of daily training, she becomes able not only to hold various objects in the air but also to force them to perform the needed movements: "*From then on, every day after school, Matilda shut herself*

in her room and practised with the cigar. And soon it all began to come together in the most wonderful way. Six days later, by the following Wednesday evening, she was able not only to lift the cigar up into the air but also to move it around exactly as she wished" (Dahl, 1988/2016c: 208). After Matilda carried out her revenge plan and helped to achieve justice, her supernatural powers disappear. Miss Honey explains this to her by the fact that Matilda has been transferred to a class for children twice her age. Hence, the energy that previously accumulated in Matilda and was the source of her supernatural power now has another use. However, the girl is glad she no longer has such supernatural power: "*I'm glad it's happened,*" Matilda said. "*I wouldn't want to go through life as a miracle-worker*" (Dahl, 1988/2016c: 224). Thus, success stories in postmodern literary texts for children can relate to professional development or mastering specific skills. However, they all aim to encourage the child-reader to take active actions for their development.

Chapter 3. Disadvantaged children-characters.

Modernism and postmodernism mark the expansion of the audience of literary texts for children, the decrease in the class division among authors, readers and characters, and the representation of a significant amount of social strata by characters and settings (Townsend, 1996: 684). A peculiar character of British linguistic culture is that of a disadvantaged child. In particular, the prototypes of such characters in postmodern fairy tales are the core characters of the literary texts of C. Dickens. The most famous children-characters in literary texts by C. Dickens are the boys Oliver Twist (Dickens, 1838/2003), David Copperfield (Dickens, 1850/2004), Pip (Philip Pirrip) (Dickens, 1861/2009), and the girls Nell Trent (Dickens, 1841/1987), Florence Dombey (Dickens, 1848/2002), Amy Dorrit (Dickens, 1857/2008). In addition, one cannot ignore Tiny Tim, a character in C. Dickens' story "*A Christmas Carol*" (Dickens, 1843/1992). Although the boy is not the protagonist of the literary text, he is an important part of it, as he personifies innocence, kindness and hope and becomes one of the catalysts for the redemptive arc of Ebenezer Scrooge.

The main characters of the novels and novels of C. Dickens are forced to confront the cruel world around them. They have to face poverty, social injustice, poverty, exploitation of children, problematic family relationships, a criminal world, and diseases. However, despite all the trou-

bles, they preserve moral purity and embody hope and perseverance. Since the child-reader does not yet have enough attention, experience, and concentration to read large-scale literary texts, this topic has been adapted for texts oriented toward the child-reader. Such adjustment to the cognitive capabilities of the reader is intended to pass him important knowledge, particularly considering the development of a child, regardless of his material circumstances, origin, family dynamics, etc.

The literary tradition of focusing on the main child-character to highlight important social problems is continued in postmodern literary texts for children. In particular, the main character of R. Dahl's most popular fairy tale "*Charlie and the Chocolate Factory*" is Charlie Bucket (Dahl, 1964/2016a). Charlie is one of five children who get a unique opportunity to visit the chocolate factory of an extravagant inventor and confectioner, Willy Wonka. The boy comes from a low-income family, which is shown in comparison with other owners of the Golden Tickets: Augustus Gloop, Veruca Salt, Violet Beauregarde and Mike Teavee, whose parents are wealthy or even incredibly rich. He is the only one of the children who comes to visit the factory, not with his parents but with grandfather Joe, not owning even a coat: "*Charlie Bucket? He must be that **skinny little shrimp** standing beside the **old fellow who looks like a skeleton**. Very close to us. Just there! See him?' 'Why hasn't he got a coat on in this cold weather?' 'Don't ask me. Maybe **he can't afford to buy one**'" (Dahl, 1964/2016a: 68).*

This contrast allows the author to convey to the child-reader a simple truth that wealth is not always the key to happiness. In contrast to Charlie, the other children-characters are disobedient, spoiled, intemperate and capricious. Therefore, all of them get their comeuppance at the factory. In contrast, Charlie and his family receive Willy Wonka's factory as a gift for his good qualities.

The themes connected to the material disadvantage are embodied not only in postmodern fairy tales but also in other genres, the addressee of which is the child-reader, in particular, in R. Dahl's literary text "*Danny the Champion of the World*" (Dahl, 1975/2016b). Two important topics are introduced through the main character of the narrative: material disadvantage and a single-parent family. When Danny was only four months old, his mother died suddenly, leaving his father as the only close relative of the boy. They lived very poorly – in a trailer

behind a small gas station that stood on a small country road and belonged to Danny's father. The trailer was old and cramped and had only 1 room without electricity: "*There was only one room in the caravan and it wasn't much bigger than a fair-sized modern bathroom. It was a narrow room, the shape of the caravan itself, and against the back wall were two bunk beds, one above the other. The top one was my father's, the bottom one mine. Although we had electric lights in the workshop, we were not allowed to have them in the caravan. The electricity people said it was unsafe to put wires into something as old and rickety as that*" (Dahl, 1975/2016b: 6).

After the death of his wife, Danny's father not only worked hard to earn a living for himself and his son but also did all the work of raising and caring for his son, which traditionally is expected of one's mother: "*While I was still a baby, my father washed me and fed me and changed my nappies and did all the millions of other things a mother normally does for her child. That is not an easy task for a man, especially when he has to earn his living at the same time by repairing motor-car engines and serving customers with petrol*" (Dahl, 1975/2016b: 2). Even though Danny grew up in a low-income and single-parent family, he never felt deprived but grew up happy and healthy because his dad loved him dearly: "*But my father didn't seem to mind. I think that all the love he had felt for my mother when she was alive he now lavished upon me. During my early years, I never had a moment's unhappiness or illness...*" (Dahl, 1975/2016b: 3). The character images of Charlie and Danny and disadvantaged child-characters in the literary texts of previous periods contribute to developing the children-readers' empathy and awareness of important social issues, teaching them compassion, kindness and hopefulness.

Conclusions. Postmodern literary texts for children are devoted to disclosing important themes driven by democratisation processes of all spheres of life: personality formation, motivation, inclusion, equality, family relations, and environmental protection. Diversity and inclusion are among the most important themes of contemporary literary texts, particularly aimed at the child-reader. These themes are implemented through the portrayal of characters of different genders, races, nationalities, religions, social backgrounds, and characters with special needs. Other important social themes are also realised through the characters of postmodern literary texts for children and their life stories. By relating to the actions, experiences



and traits of the characters, children learn to love themselves, move forward and achieve success despite physical, social or material obstacles that might stand in their way.

Innovative characters in postmodern literary texts for children are characters with special needs and self-realised characters. Postmodern literary texts for children that portray characters with special needs challenge stereotypes about people with special needs and teach the reader-child tolerance, awareness and sensitivity to diversity. Literary texts for children centred on a self-realised character inspire the child-reader to fulfil their dreams by taking action and being persistent in their development. At the same time, the realisation of success stories through animalistic characters in fairy tales is unconventional since this theme is more characteristic of adult literature and such texts are mainly based on the formation of real outstanding people.

Another popular character of postmodern literary texts for children is a disadvantaged child, which authors usually use to highlight important social problems, especially in British linguistic culture.

Prototypes of such characters in British literature of previous periods are the core characters of the literary texts of C. Dickens, who are forced to confront the cruel world around them, poverty, health problems, social injustice, exploitation of children, problematic family relationships, and the criminal world. This literary tradition continues in postmodern texts for children, particularly those of R. Dahl. Important postmodern themes, such as social inequality, material disadvantage and a single-parent family, are implemented in the author's literary texts for children. The characters of these narratives contribute to developing readers' empathy and social awareness.

The prospects for further research include narrative and multimodal analysis of postmodern picturebooks for children to identify the peculiar features of their characters' portrayal.

BIBLIOGRAPHY:

1. Єфименко В. А. Жанрові трансформації та мультимодальність сучасних казкових нарративів (на матеріалі англійської мови): дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.04. Київ, 2018. 531 с.
2. Миколишена Т. В. Мовностилістичні особливості відтворення картини чарівного світу Р. Дала в англо-українському перекладі: дис. ... канд. філол. наук : 10.02.16. Харків, 2018. 259 с.
3. Цапів А. О. Поетика нарративу англійськомовних художніх текстів для дітей: дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.04. Харків, 2020. 419 с.
4. Цапів А.О. Стратегії нарації в художніх текстах для дітей. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика»*. 2019а. № 37. С. 58–63.
5. Цапів А.О. Сучасні казкові кінонарративи під мікроскопом наратолога: Критичний огляд та дискусії. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Германістика та міжкультурна комунікація»*. 2019b. № 2. С. 89–95. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2663-3426/2019-2-13>
6. Alber J. *Unnatural Narrative: Impossible Worlds in Fiction and Drama*. Lincoln & London: University of Nebraska Press, 2016. 330 p.
7. Andrews S. E. Using Inclusion Literature to Promote Positive Attitudes toward Disabilities. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 1998. Vol. 41, № 6. P. 420–426.
8. Bacchilega C. *Fairy Tales Transformed? Twenty-First Century Adaptations and the Politics of Wonder*. Detroit: Wayne State University Press, 2013. 290 p.
9. Bacchilega C. *Postmodern Fairy Tales : Gender and Narrative Strategies*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1997. 208 p.
10. Dahl R. *Charlie and the Chocolate Factory*. London: Puffin Books, 2016a. 208 p. (Originally published in 1964)
11. Dahl R. *Danny the Champion of the World*. London: Puffin Books, 2016b. 240 p. (Originally published in 1975)
12. Dahl R. *Matilda*. London: Puffin Books, 2016c. 256 p. (Originally published in 1988)
13. Dahl R. *The BFG*. London: Puffin Books, 2016d. 224 p. (Originally published in 1982)
14. Dickens C. *A Christmas Carol*. 1992. URL: <https://www.gutenberg.org/files/46/46-h/46-h.htm> (date of access: 21.09.2024). (Originally published in 1843)
15. Dickens C. *David Copperfield*. London: Penguin Books, 2004. 1024 p. (Originally published in 1850)
16. Dickens C. *Dombey and Son*. London: Penguin Books, 2002. 1004 p. (Originally published in 1848)
17. Dickens C. *Great Expectations*. London: Penguin Books, 2009. 544 p. (Originally published in 1861)
18. Dickens C. *Little Dorrit*. London: Penguin Books, 2008. 1071 p. (Originally published in 1857)
19. Dickens C. *Oliver Twist*. London: Penguin Books, 2003. 554 p. (Originally published in 1838)
20. Dickens C. *The Old Curiosity Shop*. Oxford: Oxford University Press, 1987. 574 p. (Originally published in 1841)
21. Goodreads. *Little People, BIG DREAMS Series*. n.d. URL: <https://www.goodreads.com/series/315075-little-people-big-dreams> (дата звернення: 19.09.2024).
22. Keats E.J. *The Snowy Day*. New York: Penguin Group, 1962. 28 p.
23. Little People, BIG DREAMS. *About Little People, BIG DREAMS*. n.d. URL: <https://littlepeoplebigdreams.com/about/> (дата звернення: 19.09.2024).
24. O'Leary D. *Toto The Ninja Cat and Incredible Cheese Heist*. London: Hodder Children's Books, 2018. 192 p.
25. O'Leary D. *Toto the Ninja Cat and the Great Snake Escape*. London: Hodder Children's Books, 2017. 192 p.
26. O'Leary D. *Toto the Ninja Cat and the Legend of the Wildcat*. London: Hodder Children's Books, 2022. 224 p. (Originally published in 2021)
27. O'Leary D. *Toto the Ninja Cat and the Mystery Jewel Thief*. London: Hodder Children's Books, 2021. 256 p. (Originally published in 2020)

28. O'Leary D. *Toto the Ninja Cat and the Superstar Catastrophe*. London: Hodder Children's Books, 2020. 224 p. (Originally published in 2019)
 29. Townsend J. R. *British Children's Literature: A Historical Overview. International Companion Encyclopedia of Children's Literature / ed. by P. Hunt*. New York & London: Taylor & Francis Group, 1996. P. 676–687.
 30. Webb J. *A Postmodern Reflection of the Genre of Fairy Tale: The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales. Introducing Children's Literature: From Romanticism to Postmodernism*. London & New York: Routledge, 2002. P. 157–163.
- REFERENCES:**
1. Yefymenko, V. A. (2018). Zhanrovi transformatsii ta multimodalnist suchasnykh kazkovykh naratyviv (na materialii anhliiskoi movy) [Genre transformations and multimodality of contemporary fairytale narratives (based on the English language)]: dys. ... d-ra filol. nauk : 10.02.04. Kyiv. 531 p. [in Ukrainian].
 2. Mykolyshena, T. V. *Movnostylistychni osoblyvosti vidtvoрення kartyny charivnoho svitu R. Dala v anhlo-ukrainskomu perekladі [Linguistic and stylistic specificities of rendering R. Dahl's magic world image in Ukrainian translations]: dys. ... kand. filol. nauk. : 10.02.16. Kharkiv, 2018. 259 p. [in Ukrainian].*
 3. Tsapiv, A. O. (2020). *Poetyka naratyvu anhliiskomovnykh khudozhnikh tekstiv dlia ditei [Poetics of narrative of the anglophone literary texts for children]: dys. ... d-ra filol. nauk : 10.02.04. Kharkiv. 419 p. [in Ukrainian].*
 4. Tsapiv, A. O. (2019a). *Stratehii naratsii v khudozhnikh tekstakh dlia ditei [Strategies of narration in literary texts for children]. Naukovyi visnyk KhDU. Seriya "Linhvistyka". № 37. P. 58–63. [in Ukrainian].*
 5. Tsapiv, A. O. (2019b). *Suchasni kazkovi kinonaratyvy pid mikroskopom naratoloha: krytychnyi ohliad ta dyskusii [Modern fairy cinematic narratives under the microscope of a narratologist: Critical review and discussions]. Naukovyi visnyk KhDU. Seriya "Hermanistyka ta mizhkulturna komunikatsiia". № 2. P. 89–95. [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.32999/ksu2663-3426/2019-2-13>*
 6. Alber, J. (2016). *Unnatural narrative: Impossible worlds in fiction and drama*. Lincoln & London: University of Nebraska Press. 330 p.
 7. Andrews, S. E. (1998). Using inclusion literature to promote positive attitudes toward disabilities. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Vol. 41, № 6. P. 420–426.
 8. Bacchilega, C. (2013). *Fairy tales transformed? Twenty-first century adaptations and the politics of wonder*. Detroit: Wayne State University Press. 290 p.
 9. Bacchilega, C. (1997). *Postmodern fairy tales: Gender and narrative strategies*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 208 p.
 10. Dahl, R. (2016a). *Charlie and the Chocolate Factory*. London: Puffin Books. 208 p. (Originally published in 1964)
 11. Dahl, R. (2016b). *Danny the Champion of the World*. London: Puffin Books. 240 p. (Originally published in 1975)
 12. Dahl, R. (2016c). *Matilda*. London: Puffin Books. 256 p. (Originally published in 1988)
 13. Dahl, R. (2016d). *The BFG*. London: Puffin Books. 224 p. (Originally published in 1982)
 14. Dickens, C. (1992). *A Christmas Carol*. Retrieved September 21, 2024, from <https://www.gutenberg.org/files/46/46-h/46-h.htm> (Originally published in 1843)
 15. Dickens, C. (2004). *David Copperfield*. London: Penguin Books. 1024 p. (Originally published in 1850)
 16. Dickens, C. (2002). *Dombey and Son*. London: Penguin Books. 1004 p. (Originally published in 1848)
 17. Dickens, C. (2009). *Great Expectations*. London: Penguin Books. 544 p. (Originally published in 1861)
 18. Dickens, C. (2008). *Little Dorrit*. London: Penguin Books. 1071 p. (Originally published in 1857)
 19. Dickens, C. (2003). *Oliver Twist*. London: Penguin Books. 554 p. (Originally published in 1838)
 20. Dickens, C. (1987). *The Old Curiosity Shop*. Oxford: Oxford University Press. 574 p. (Originally published in 1841)
 21. Goodreads. (n.d.). *Little People, BIG DREAMS Series*. Retrieved September 19, 2024, from <https://www.goodreads.com/series/315075-little-people-big-dreams>
 22. Keats, E. J. (1962). *The Snowy Day*. New York: Penguin Group. 28 p.
 23. Little People, BIG DREAMS. (n.d.). *About Little People, BIG DREAMS*. Retrieved September 19, 2024, from <https://littlepeoplebigdreams.com/about/>
 24. O'Leary, D. (2018). *Toto The Ninja Cat and Incredible Cheese Heist*. London: Hodder Children's Books. 192 p.
 25. O'Leary, D. (2017). *Toto the Ninja Cat and the Great Snake Escape*. London: Hodder Children's Books. 192 p.
 26. O'Leary, D. (2022). *Toto the Ninja Cat and the Legend of the Wildcat*. London: Hodder Children's Books. 224 p. (Originally published in 2021)
 27. O'Leary, D. (2021). *Toto the Ninja Cat and the Mystery Jewel Thief*. London: Hodder Children's Books. 256 p. (Originally published in 2020)
 28. O'Leary D. (2020). *Toto the Ninja Cat and the Superstar Catastrophe*. London: Hodder Children's Books. 224 p. (Originally published in 2019)
 29. Townsend, J. R. (1996). *British children's literature: A historical overview. International Companion Encyclopedia of Children's Literature / ed. by P. Hunt*. New York & London: Taylor & Francis Group. P. 676–687.
 30. Webb, J. A. (2002). *Postmodern reflection of the genre of fairy tale: The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales. Introducing Children's Literature: From Romanticism to Postmodernism*. London & New York: Routledge. P. 157–163.



УДК 811.111:81'42
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2663-3426/2024-2-2>

ПОЛІФУНКЦІЙНІСТЬ *WAR-RELATED COLLOCATIONS* У МОВІ ВІЙНИ

Дем'янчук Юлія Ігорівна,
кандидат економічних наук,
доцент кафедри іноземних мов та перекладознавства
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності
y.demianchuk@gmail.com
orcid.org/000-0001-8722-5568

Кучеренко Марина Володимирівна,
викладач кафедри іноземних мов та перекладознавства
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності
stepaniyuk@gmail.com
orcid.org/0000-0002-4803-8089

Дослідження присвячене випрацюванню функцій *war-related collocations* (політично-оцінних прагматизмів) в офіційно-діловому, публіцистичному та художньому дискурсі, що ретранслюють уявлення про внутрішній потенціал мови війни. Лінгвістичні одиниці викликають зацікавлення у різних аспектах – і з боку пізнання воєнних, антитерористичних, миротворчих дій й збройної боротьби в цілому, і в плані увіраження притаманних певному класу слів лексико-семантичних ознак в процесі інформаційного обміну між органами державної влади, військовим командуванням, військовими адміністраціями, органами місцевого самоврядування та міжнародними партнерами й організаціями, що забезпечують координацію дій, своєчасне реагування на загрози та стратегічне планування. Аналіз лінгвістичних параметрів тексту уможливорює структурувати новосформовані смисли, заразом актуалізує семіосферу, що дає ключ до означення воєнного і політичного явища, яким є російсько-українська війна.

Новизна дослідження полягає у встановленні поняття *war-related collocations* та їхнього функціонального потенціалу у мові війни. У межах стилістичного аналізу предметом дослідження слугують – мовні засоби теорії оперативного мистецтва (операцій і бойових дій), теорії тактики (підготовка й ведення бою) й теорії стратегій (управління військами).

Для виявлення й систематизації *war-related collocations* використано загальнонаукові методи спостереження й опису мовних явищ, стилістичного аналізу із застосуванням прийомів внутрішньої інтерпретації. На наше переконання, вербалізація елементів воєнно-політичної системи ґрунтується на військовій риторичі, що формується внаслідок тривалої, постійно відтворюваної взаємодії між мовою та воєнною реальністю у висвітленні бойового досвіду Збройних Сил України й набутого досвіду "виживання" цивільних під час масових ракетних обстрілів.

Перспективи подальшого студіювання убачаємо в ґрунтовному дослідженні *war-related collocations* крізь призму лінгвістики війни – виявленні математично-статистичних закономірностей виокремлення колокацій на основі парадигмальної трансформації. Аналіз таких мовних фактів має різнопланві інтенції у методологічному аспекті: увіразнить комунікативно-когнітивну природу мовних одиниць; розкриє лінгвальну природу засобів лінгвополітичної номінації.

Ключові слова: *war-related collocations*, офіційно-діловий дискурс, публіцистичний дискурс, художній дискурс, стилістичний аналіз тексту, лінгвістика війни.

MULTIFUNCTIONALITY OF WAR-RELATED COLLOCATIONS IN THE WAR LANGUAGE**Demyanchuk Yuliya Ihorivna**

PhD in Economics,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Translation Studies

Lviv State University of Life Safety

y.demianchuk@gmail.com

<https://orcid.org/000-0001-8722-5568>**Kucherenko Maryna Volodymyrivna**

Lecturer at the Department of Foreign Languages and Translation Studies

Lviv State University of Life Safety

stepaniyuk@gmail.com

orcid.org/0000-0002-4803-8089

The study is devoted to the elaboration of the functions of war-related collocations (politically evaluative pragmatics) in official business, journalistic and artistic discourse, which relay the idea of the war language internal potential. Linguistic units are of interest in various aspects - both from the point of view of understanding military, anti-terrorist, peacekeeping actions and armed struggle in general, and in terms of expressing lexical and semantic features inherent in a certain class of words in the process of information exchange between public authorities, military command, military administrations, local governments, and international partners and organizations that ensure coordination of actions, timely response to threats and strategic planning. The analysis of the linguistic parameters of the text makes it possible to structure the newly formed meanings, and at the same time actualizes the semiosphere, which gives the key to defining the military and political phenomenon that is the Russian-Ukrainian war.

The novelty of the study is to establish the concept of war-related collocations and their functional potential in the language of war. Within the framework of the stylistic analysis, the subject of the study is the language means of the theory of operational art (operations and combat), the theory of tactics (preparation and conduct of combat) and the theory of strategies (command and control of troops).

To identify and systematize war-related collocations, we used general scientific methods of observation and description of linguistic phenomena, stylistic analysis with the use of internal interpretation techniques. In our opinion, the verbalization of military-political system elements is based on military rhetoric, which is formed as a result of a long, constantly reproduced interaction between language and military reality in covering the combat experience of the Armed Forces of Ukraine and the experience of civilians "survival" during massive rocket attacks.

We see the prospects for further research in a thorough study of war-related collocations, i.e., the identification of mathematical and statistical patterns of collocations based on paradigmatic transformation. The analysis of such linguistic facts has different intentions in the methodological aspect: it will emphasize the communicative and cognitive nature of linguistic units; it will reveal the linguistic nature of the means of linguopolitical nomination.

Key words: war-related collocations, official business discourse, journalistic discourse, artistic discourse, stylistic analysis of the text, linguistics of war.

Вступ. Війни та конфлікти у світі створюють виняткові умови для функціонування мови, при цьому поняття перестають бути взаємовиключними, натомість виникає можливість їхнього переплетення чи взаємодоповнення. Мова війни набуває ознак множинності й ситуативності, залежно від історичного й суспільно-політичного контексту, в якому кожне слово уміщує паритетне значення, і це значення виходить за межі його фахової експлуатації. Дослідження мовних явищ, як от військової термінології, що засноване на поляризації й виключенні відносно напряду її поширення, трансформується в плюральність (Zecchinon, Standaert 2024). Теоретики військової лексики (Ernst, Coward, Robinson та ін.) піддають сумніву гомогенність таких тематичних груп як *воєнна тактика*, *воєнні*

дії та *військова комунікація* (Nociar T. Davita Silfen Glasberg-Deric Shannon, 2012). Натомість визначають гетерогенність цих груп, їхню різноманітність, ба більше, концептуальну основу кожного окремого елемента системи. В цьому контексті важливим і актуальним, на наше переконання, є переосмислення тих мовних одиниць, що складають лінгвoseміотичний простір російсько-української війни, на функціонування яких впливають екстралінгвальні фактори.

Згадаємо певні напрацювання у цьому аспекті українськими вченими: вивчення мультимодальності конструювання ідентичності в російсько-українському дискурсі війни (Ущина, 2022), опрацювання змістового наповнення лексико-семантичної групи "воїни" (Кирилюк, 2022), вивчення ролі



засобів лінгвографії у творах сучасної української літератури війни (Бабелюк, 2024), лексикографічна репрезентація асоціативних полів концепту “війна” (Мельник, Назаренко, Сікорська 2023), сугестивний аналіз архетипів в поезії спротиву в російсько-українській війні (Machulin, 2022). Важливим аспектом мови війни є дослідження дискурсу ненависті (Катеринич, 2023), а також мовних засобів творення образу ворога (Кирилюк, 2022). Очевидно, що такий науковий доробок є важливим для системного аналізу одиниць мови війни, в якій серед іншого функціонують *war-related collocations*, які ми пропонуємо розглядати як прецедентну одиницю, що виступає маркерами російсько-української війни і є вихідним продуктом офіційно-ділового, публіцистичного та художнього дискурсів.

Метою статті є визначення функцій *war-related collocations* з огляду на стилістичну експлікацію в офіційно-діловому, публіцистичному, художньому дискурсах. Для досягнення цієї мети необхідно виконати наступні завдання: встановити паралельну архітектуру лінгвістики війни; продемонструвати симбіоз політичної лінгвістики та соціолінгвістики; зібрати, систематизувати й проаналізувати фрагменти офіційно-ділових документів, публіцистичних статей, художніх творів.

Виклад основного матеріалу дослідження. В період війни, мова вже не є виключно біологічною даністю, а способом протидії психологічному й інформаційному тиску це – механізм композиційної будови уявлень про ворога і союзника, а також політику асиміляції і толерування в соціумі, як наслідок – формування морального духу суспільства. Це пов’язано із проникненням новітніх інформаційних технологій до соціально-політичного явища, що породжує нові форми війни та впливає на спосіб комунікації. Так, зокрема, інформаційні атаки породжують кібервійну, а використання соціальних мереж, як зброї, втілює парадигму масової дезінформації, що репрезентовано у праці Я. Харгаун та Д. Тулупнікова, “Пропаганда і дезінформація в російських та українських медіа: інформаційні технології у конфлікті” (Harhaun, Tulupnikov, 2024: 53-61).

Поширення й домінування науково-інформаційних ресурсів в усіх сферах життєдіяльності людини формує нові світоглядні орієнтири, з одного боку, та висвітлює інформацію в офіційно-ділових документах, аналітико-публіцистичних виданнях, художніх

творах, з іншого, – позначилися на синергії політичної лінгвістики, соціолінгвістики та лінгвістики війни, разом сприяли популяризації пасивної лексики у воєнно-політичному обрамленні.

Наповнення воєнно-політичного простору лінгвістики війни, втіленого в канву тексту лежить в основі мультиструктурної конфігурації (див. рис. 1).

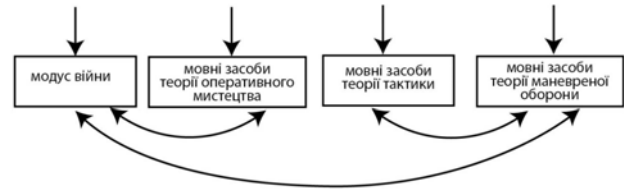


Рис. 1. Паралельна архітектура лінгвістики війни

Уявлення про мовні засоби вербалізації воєнного мистецтва, військової тактики, воєнної стратегії відкривається у нових ракурсах у добу війни. У такому разі модус війни – це концепція, яка описує послідовність подій, які відбуваються у хронологічному порядку за часом (початок бойових дій, позиційні бої та ін.), поєднує методи і засоби ведення воєнних дій в єдиному цілому. Безумовно, вербалізовані компоненти теорії оперативного мистецтва уможливають виявити смисловий потенціал *war-related collocations*.

War-related collocations – це політично-оцінні прагматизми, військово-політичні терміни, колокації, надфразові єдності, які активізували свій семантичний потенціал під час російсько-української війни. Вони є невід’ємною частиною воєнної комунікації політичних та військових діячів, а також можуть бути використані для опису мовленевих характеристик комунікантів в різних жанрах мовлення, формуючи при цьому специфічне мовне військово-політичне середовище.

Стилістичний аспект вивчення *war-related collocations* вважається нами найбільш перспективним, що уможливить виявити широкі функціонально-комунікативні можливості цих одиниць. Загальновідомим є той факт, що стилістичний аналіз тексту розкриває концептуальний потенціал мовних одиниць, що перебувають у тісному зв’язку з особливостями змісту та сприяють його розкриттю (Боровицька, 2009; Tahreem 2020). Цей конвенційний метод дослідження не втрачає своєї релевантності вже більше ніж пів століття (Agu, Emike, 2024). Поглиблюючи розуміння зазначеного методу, В. Адерою вважає

доцільним називати його семантико-стилістичним аналізом, або прийомом семантичної ідентифікації (Адероґу, 2024), що посилює стилетвірні ознаки семантичних компонентів.

Політично-оцінні прагматизми у цьому контексті, функціонують у терміносистемі мови війни в кількох площинах: у мові ділових паперів, публіцистичних статтях та художній літературі – мовним субстратом, в прагматиці війни – воєнним імплікатором. Вони прескрептивно узагальнюють денотати визначених типів дискурсу, що передають потрібний зміст і відповідають комунікативним ознакам мовлення.

В офіційно-ділових документах колокації виконують *сигніфікативну функцію*. Ця функція полягає у вивченні способів позначення воєнних дій і засобів імплементації. До прикладу в документі Ради Європи “Council of Europe Action Plan for Ukraine “Resilience, Recovery and Reconstruction” 2023-2026” (Published November 29, 2022) колокації *human rights, human rights violations, effective protection, war-affected people* – логічно-мотивовані і є частиною термінопороджучого тексту: *Provide institutional support to the Ukrainian Parliament Commissioner for Human Rights (Ombudsperson’s Office) in ensuring effective protection of human rights and responding to the needs and challenges related to reporting of gross human rights violations and human rights monitoring of the war-affected people* (Council of Europe, 2022).

Так, у фрагменті тексту, колокації уточнюють інформацію про *грубі порушення прав людини* (gross human rights violations) та експліцитно виявляють *інституційну підтримку* (institutional support) Уповноваженому Верховної Ради України з прав людини. Семантизація поняття *war-affected people* (люди, які постраждали внаслідок війни) здійснюється на протиставленні *забезпечення ефективного захисту* (ensuring effective protection), що сигніфікує план дій, спрямований на підтримку програми реформ України з європейською перспективою.

Евресична функція в межах якої, *war-related collocations* беруть участь в розкритті сутності поняття *російсько-українська війна* й розвіюванні російських наративів поширюється на урядові декларації, заяви консулів, дипломатів, документи Ради Безпеки України, Міністерства закордонних справ, Кабінету міністрів України, Державної міграційної служби України, Європейського Союзу, НАТО, Червоного Хреста та інших.

Відрадно, що представники влади демонструють незаангажований підхід до наповнення офіційно-ділового документа надлишковою лексикою, можна припустити, що поява у цих текстах колокацій спрямовує вектор воєнної тематики у сильну позицію. До прикладу, в документі Міністерства закордонних справ України “MFA of Ukraine brings heads of foreign diplomatic missions to the site of russian attack on Okhmatdyt” (Published July 9, 2024) Міністр закордонних справ Дмитро Кулеба і заступник Міністра Євген Перебийніс в офіційній заяві оперують такими мовними одиницями, як *heavily damaged* (сильно пошкоджений), *russian missile strike* (російський ракетний удар), *barbaric russian missile strike* (варварський російський ракетний удар) з метою підтвердити російську збройну агресію проти України. Точність суджень та авторитетність висновків офіційної заяви відображено нижче у фрагменті тексту: *On July 8, 2024 on the commission by Ukrainian Foreign Minister Dmytro Kuleba, the Deputy Minister Yevhen Perebyinis, together with 33 heads of diplomatic missions accredited in Ukraine, visited one of Ukraine’s largest children’s hospitals, Okhmatdyt, which was heavily damaged by a russian missile strike. The delegation of foreign ambassadors had the opportunity to see the consequences of the barbaric russian missile strike on a medical facility where civilians, including children, were being treated for cancer and other heavy illnesses <...>* (Ministry of Foreign Affairs of Ukraine, 2024).

Виділені колокації є виразниками офіційно-ділового стилю, вписуючись у парадигму структурних, формальних, стилістичних параметрів, значущих для оприявлення суспільно-політичних обставин, в яких опинилися українці.

Метонімічну функцію у воєнно-політичних текстах авторитетних видань виконують топоніми на позначення місця воєнних дій. Так, географічні назви, як Буча, Бахмут, Вовчанськ, Маріуполь, Соледар, Харків, Херсон дорівнюють значенням *war-related collocations* (full-scale invasion, humanitarian crises, occupied territories, dead bodies, massive offensive) в статті The New York Times під заголовком “Russian Attacks Open a New Front in Ukraine” (Published May 11, 2024):

<The small town of Vovchansk has experienced the full war cycle — occupied by Russian troops after the full-scale invasion in February 2022, liberated that September



and sporadically shelled since then>. <...> *The only ones left in Vovchansk, Ms. Novikova said, “are the old and the disabled, and they can’t move.” “If a missile hits where they live,” she added, “the streets will be full of dead bodies.”* <...> (Gettleman, 2024).

Описуючи ситуацію на Донецькому напрямку міжнародний кореспондент Jeffrey Gettleman застосовує сполучення загального іменника *war cycle* із прикметником *full*, а також *invasion* із прикметником *full-scale*, що на перший погляд видається тавтологічним епітетом, зразком ампліфікації. Однак *full war cycle* та *full-scale invasion* не є експресивним, а логічним означенням, і свідчить про амбівалентність циклу і вторгнення (не кожен цикл війни – це масштабне вторгнення; вторгнення притаманне не тільки початковій фазі конфлікту, але й може повторюватися на різних етапах), тому за допомогою інверсованого порядку слів спершу акцентовано на географічних координатах місця ведення бойових дій, згодом на типології війни.

У процесі дослідження стає зрозумілим, що конкретизуюча функція на позначення зброї та військової техніки надає мовленню стилістичного відтінку, тим самим підкреслює її могутність. У статті The Guardian “Russia accused of using chemical gas attacks against Ukrainian soldiers” (Published April 7, 2024) українські солдати описують «майже щоденні» незаконні газові атаки, коли загарбники намагаються витіснити їх із закріплених позицій: *Russia has been accused of systematically using illegal chemical gas attacks against Ukrainian soldiers* (The Guardian, 2024).

Мовній репрезентації збройної агресії в тексті, притаманне вживання колокації (*chemical gas*) на позначення хімічної зброї. Це забарвлює стрічку новин насильницькою семантикою, змальовуючи жорстке самоствердження росіян як вияв гегемоністської норми. У цитованому фрагменті подано ряд правопорушень щодо застосування хімічних засобів боротьби із заворушеннями (зокрема, речовин подразнювальної дії) «як засіб ведення війни», що заборонено Женевським протоколом 1925 року та Конвенцією про хімічну зброю (стаття 1, пункт 5) (Ліскович, 2024).

У статті The Washington Post під заголовком “These are the Western air defense systems protecting Ukraine” (Published May 19, 2023) А. Horton et al. використовують колокації, які номінують систему протиповітряної оборони та ракетну зброю (*air defense systems, Patriot air defense system, advanced missiles, air defense*

equipment), що в процесі розгортання змісту повідомлення корелюють із колокаціями (*critical infrastructure, civilian targets* та кодовим іменником *missiles*) на позначення об’єктів оборони, разом об’єктів, що забезпечують життєво важливі послуги та комунікацію (Kyiv Post, 2024): *Air defense systems have proved essential to Ukraine as Russia bombards critical infrastructure and civilian targets. This week, the newly arrived U.S.-made Patriot air defense system shot down missiles aimed at Kyiv, Ukrainian officials said, including advanced missiles that have previously eluded outmatched air defense equipment* (Horton et al., 2023).

Колокації, що експлікуються в тексті поповнили дві лексико-семантичні групи:

1) зброя російсько-української війни – клас лексем, що охоплює *автомати АК-74, танки Т-72, літаки авіаційної підтримки Су-25, реактивні системи залпового вогню М142 HIMARS і М270 MLRS, переносні протитанкові системи FGM-148 Javelin і NLAW, дрони, Shahed-131 та Shahed-136, безпілотні надводні апарати, зенітні системи FrankenSAM, бронетранспортери Fuchs та бойові машини піхоти Lynx, міни ВНП-50, ВНП-100* та інші;

2) критична інфраструктура – прескриптивний клас лексем, в якому втілено уявлення про об’єкти, які необхідні для підтримки життєво важливих соціальних функцій держави *електростанції, харчова промисловість, транспортні вузли, телекомунікаційні мережі, медичні та фінансові установи*.

Маніпулятивну функцію, яка вибудовує подальшу систему аргументацій і визначає цілі комунікантів уособлює сукупність колокацій на позначення воєнних дій, воєнних злочинів, політичних процесів. Про загрозу маніпулятивного впливу ідеться в повідомленні The New York Times під назвою “Stolen Valor: The U.S. Volunteers in Ukraine Who Lie, Waste and Bicker” (Published March 25, 2023): *One retired Marine lieutenant colonel from Virginia is the focus of a U.S. federal investigation into the potentially illegal export of military technology. A former Army soldier arrived in Ukraine only to turn traitor and defect to Russia. A Connecticut man who lied about his military service has posted live updates from the battlefield — including his exact location — and boasted about his easy access to American weapons. A former construction worker is hatching a plan to use fake passports to smuggle in fighters from Pakistan and Iran* (Scheck, Gibbons-Neff, 2023).

У медійних контекстах, неважко помітити реалізацію маніпулятивної функції, що передає такі аспекти війни як зрада і обман, закладені в інформаційне повідомлення. Лексичні одиниці, які використовують військові та політики становлять певну систему, яка відображає об'єкти та явища інформаційно-психологічного характеру. Типову маніпулятивну інтенцію лейтенанта морської піхоти спостерігаємо у фальсифікації документів, що у підсумку розцінюється як державна зрада. З точки зору стилістичної характеристики публіцистичний матеріал відрізняється насиченістю *war-related collocations* *illegal export*, *military technology*, *military service*, що імпліковано у військових матеріалах журналістів.

Когнітивна функція мовних конструкцій у художньому тексті – епістемологічна, здійснюється через художнє зображення ментальних образів, які допомагають читачеві зрозуміти іманентність воєнно-політичного конфлікту. У межах когнітивної функції колокації вербалізують мотив появи регулярної армії РФ на території України (2014-2022 р.), бліцкригу (лютий-березень 2022 р.), наступу Росії (весна-літо 2022 р.), осіннього наступу Росії (осінь 2022 р.), Бахмут (наступ Росії) (зима 2022-весна 2023 р.), літнього наступу України (літо-осінь 2023 р.), Авдіївка (бої за місто) (лютий 2022-2024 р.).

У цьому процесі колокації виступають суб'єктом дії, компонентом естетичної та смислової структури тексту, що виконує роль синеретичного утворення й об'єднує різні елементи наративу. Так, наприклад, сучасний англійський письменник L. Harding використовує “мережу друзів” в Росії та Україні й “відкриті двері в адміністрацію Зеленського”, як першоджерело фактографічного наповнення політичного тексту для того, щоб читач емоційно відчув російську імперіалістичну війну. Єдиним недоліком оповіді, на думку критиків, є звернення автора до чутливості західної аудиторії: *The Russian military planned to take Kyiv in 3 days and the West concurred with Putin's appraisal. The first invasion of Ukraine by Russia in this century was in 2014. The invasion started on February 24, 2022. Russia attacked and reinvaded Ukraine, bombed Ukrainian cities, killed innocent, tortured, and raped Ukrainians on Ukrainian soil. It can't be clearer: Russia is the aggressor; Ukraine is the victim* (Harding, 2022).

Отож, узагальнення лексеми *вторгнення* вербалізує два різні етапи війни: вторгнення в Україну в 2014 році та повторне вторгнення

в 2022 році. Наскільки страшними є методи РФ, свідчить фінальна синтаксема абзацу – *катували та гвалтували українців на українській землі* (*tortured, and raped Ukrainians on Ukrainian soil*).

Репрезентативна функція колокацій у художньому дискурсі відображає залежність лінгвістичних процесів у фіксуванні аксіологічного знання про дійові особи і механізми їхньої взаємодії у воєнній комунікації. Соціальна роль і комунікація в умовах війни не завжди відповідає тим стереотипам, якими її зображують наукові журнали, і це не залишається непоміченим у художньому творі: *Adrenaline coursed through my veins. I rolled from the bed onto the ground, scrambling on all fours to the door. When I opened it and looked down the hallway, a pair of foreign journalists were spinning confusingly around in just their underwear.*

“What the fuck just happened?” one of them shouted at me, totally dazed.

“We're being attacked,” I said.

“What?” the man replied.

“Russia's invading Ukraine,” I told him.

“Yeah?” the other man said.

“Yeah, man!” I shouted back (Miller, 2023).

Емоційне сприйняття таких випробувань позначене лексичними повторами *being attacked* (піддаються нападу), *Russia's invading Ukraine* (вторгнення Росії в Україну), смислове навантаження яких утворює когнітивну метафору *INVASION IS CHAOS* (вторгнення – це хаос). Синтаксичний паралелізм виражений, конструкціями *scrambling on all fours* (перебираючись на четвереньках) та *spinning confusingly* (плутано крутитися) – переконує в повторюваності дій, унаслідок чого формується образ випадкової жертви.

Як бачимо, *war-related collocations* наближаються за своєю структурою та семантико-стилістичним потенціалом до фразеологізмів військової терміносфери, що вербалізують об'єктивну реальність та вживаються у воєнній комунікації для маніпулятивної мети повідомлення.

Висновки. Аналіз лінгвістичних параметрів тексту засвідчує фреймізацію інформаційного потоку, коли *war-related collocations* стають частиною формування цілісного образу російсько-української війни. Можемо констатувати, що домінантними у воєнній комунікації стають колокації, що виконують сигніфікативну, евристичну, метонімічну, конкретизуючу, маніпулятивну, когнітивну (епістемологічну), репрезентативну функції



та набувають статусу політично-оцінних прагматизмів. Узагальнюючи результати дослідження, зауважимо, що *war-related collocations* є сегментом семіотичної системи світового інформаційного простору, формуючи в масовій свідомості нові когнітивні смисли про російсько-українську війну.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Harhaun Y., Tulupnikov D. Пропаганда і дезінформація в російських та українських медіа: інформаційні технології у конфлікті. *Acta de Historia & Politica: Saeculum XXI*. 2024. С. 53-61. DOI: 10.26693/ahpsxxi2024.08.053
2. Nociar T. Davita Silfen Glasberg-Deric Shannon. Political Sociology: Oppression, Resistance and the State. *Slovak Journal of Political Sciences*. 2012. Vol. 12. 248 p.
3. Ущина В. From conflict of discourses to military conflict: multimodality of identity construction in Russo-Ukrainian war discourse. *East European Journal of Psycholinguistics*. 2022. Т. 9, № 2. DOI: <https://doi.org/10.29038/eejpl.2022.9.2.usb>
4. Кирилюк О. Л. Змістове наповнення лексико-семантичної групи «ВОЇНИ» в дискурсі російсько-української війни. *Академічні студії. Серія «Гуманітарні науки»*. 2022. № 2. С. 23-32. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.humanities/2022.2.4>
5. Бабелюк О. А. Інтерпретація графічного нарративу кризь призму лінгвографії (на матеріалі книги «СЛОВНИК ВІЙНИ» Остапа Сливинського). *Мова. Література. Фольклор*. 2024. № 1. С. 13-19. URL: <https://doi.org/10.26661/2414-9594-2024-1-2>
6. Мельник С. М., Назаренко О. М. Сікорська В. Ю. Мовна репрезентація концепту «війна» в сучасному українському медіадискурсі. *Philological education and science: transformation and modern development vectors: scientific monograph*. Riga: Baltija Publishing, 2023. С. 446-467.
7. Machulin L. National archetypes as a modus of resistance poetry in Russian-Ukrainian war. *Culture of Ukraine*. 2022. С. 19-27. DOI: <https://doi.org/10.31516/2410-5325.077.02>
8. Катеринич П. Мова ворожості в публіцистичному дискурсі (на матеріалі текстів Telegram). *Науковий журнал «Мова»*. 2023. № 34 (73). DOI: 10.32782/2710-4656/2023.1.1/28.
9. Боровицька О. Дискурс як об'єкт дослідження соціальної стилістики. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. 2009. Вип. 46, ч. 1. С. 79-85.
10. Tahreem R. Corpus Stylistic Analysis of A Tale of Two Cities. 2020. DOI:10.13140/RG.2.2.25295.46247 Adepoju B. *Linguistic Stylistics*. 2024. URL: https://www.researchgate.net/publication/380541866_LINGUISTIC_STYLISTICS (дата звернення: 14.10.2024)
11. Agu M., Emike A. Perspectives in Stylistics. *Global Journal of Research in Humanities and Cultural Studies*. 2024. Vol. 4. P. 14-18. URL: https://www.researchgate.net/publication/377845247_Perspectives_in_Stylistics (дата звернення: 14.10.2024).
12. Council of Europe. Council of Europe Action Plan for Ukraine "Resilience, Recovery and Reconstruction" 2023-2026. 2022. URL: [https://rm.coe.int/action-plan-](https://rm.coe.int/action-plan-ukraine-2023-2026-eng/1680aa8280)

- [ukraine-2023-2026-eng/1680aa8280](https://rm.coe.int/action-plan-ukraine-2023-2026-eng/1680aa8280) (дата звернення: 14.10.2024).
13. Ministry of Foreign Affairs of Ukraine. MFA of Ukraine brings heads of foreign diplomatic missions to the site of russian attack on Okhmatdyt. 2024. URL: <https://www.kmu.gov.ua/en/news/mzs-orhanizuvalo-vizyt-ponad-30-hlavinozemnykh-dyupmisii-do-mistsia-rosiiskoho-udaru-pokhmatdytu> (дата звернення: 14.10.2024).
 14. Gettleman J. Russian Attacks Open a New Front in Ukraine. *The New York Times*. 2024. URL: <https://www.nytimes.com/2024/05/11/world/europe/ukraine-russia-kharkiv.html> (дата звернення: 14.10.2024).
 15. Zecchinon P., Standaert O. The War in Ukraine Through the Prism of Visual Disinformation and the Limits of Specialized Fact-Checking. A Case-Study at Le Monde. *Digital Journalism*. 2024. P. 1 – 19. DOI: <https://doi.org/10.1080/21670811.2024.2332609>
 16. Ліскович М. Сотні хімічних атак проти ЗСУ: як Росія уникає відповідальності. 2024. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-ato/3842503-sotni-himicnih-atak-proti-zsu-ak-rosia-unikae-vidpovidalnosti.html> (дата звернення: 14.10.2024).
 17. Horton A., Mellen R., Granados S., Galocha A. These are the Western air defense systems protecting Ukraine. *The Washington Post*. 2023. URL: <https://www.washingtonpost.com/world/2023/05/19/ukraine-air-defense-systems-patriot/> (дата звернення: 14.10.2024).
 18. Russia accused of using chemical gas attacks against Ukrainian soldiers. *The Guardian*. 2024. URL: <https://www.theguardian.com/world/2024/apr/06/russia-accused-of-using-chemical-gas-attacks-against-ukrainian-soldiers> (дата звернення: 14.10.2024).
 19. Об'єкти критичної інфраструктури України: все, що варто знати. *Kyiv Post*. 2024. URL: <https://www.kyivpost.com/uk/post/28283> (дата звернення: 14.10.2024).
 20. Scheck J., Gibbons-Neff Th. Stolen Valor: The U.S. Volunteers in Ukraine Who Lie, Waste and Bicker. *The New York Times*. 2023.
 21. Harding L. Invasion: The Inside Story of Russia's Bloody War and Ukraine's Fight for Survival. *Faber & Faber*, 2022. 336 p.
 22. Miller C. The War Came to Us: Life and Death in Ukraine. Лондон: Bloomsbury, 2023. 293 p.

REFERENCES:

1. Harhaun Y., & Tulupnikov D. (2024). Propahanda i dezinformatsiya v rosiiskykh ta ukrainskykh media: informatsiini tekhnolohii u konflikti [Propaganda and disinformation in Russian and Ukrainian media: Information technologies in conflict]. *Acta de Historia & Politica: Saeculum XXI*, pp. 53-61. <https://doi.org/10.26693/ahpsxxi2024.08.053> [in Ukrainian].
2. Nociar T. Davita Silfen Glasberg-Deric Shannon. Political Sociology: Oppression, Resistance and the State. *Slovak Journal of Political Sciences*. 2012. Vol. 12. 248 p.
3. Ushchyna V. From conflict of discourses to military conflict: multimodality of identity construction in Russo-Ukrainian war discourse. *East European Journal of Psycholinguistics*. 2022. Т. 9, № 2. DOI: <https://doi.org/10.29038/eejpl.2022.9.2.usb>
4. Kyryliuk O. L. (2022). Zmistove napovnennia leksyko-semantychnoi hrupy "VOINY" v dyskursi rosiisko-ukrainskoi

- viiny [Semantic content of the lexical-semantic group "Warriors" in the discourse of the Russo-Ukrainian war]. *Akademichni Studii. Seriiia "Humanitarni Nauky"* [Academic Studies. Series 'Humanities']. (2), pp. 23-32. <https://doi.org/10.52726/as.humanities/2022.2.4> [in Ukrainian].
5. Babeliuk O. A. (2024). Interpretatsiia hrafichnoho naratyvu kriz pryizmu lnhvohrafii (na materiali knyhy "Slovnyk viiny" Ostapa Slyvynskoho) [Interpretation of graphic narrative through the lens of linguography (on the material of Ostap Slyvynsky's book "War Dictionary")]. *Mova. Literatura. Folklor* [Language. Literature. Folklore] (1), pp. 13-19. <https://doi.org/10.26661/2414-9594-2024-1-2> [in Ukrainian].
 6. Melnyk S. M., Nazarenko O.M., Sikorska V. Yu. (2023). Movna reprezentatsiia kontseptu "viina" v suchasnomu ukrainskomu mediadyskursi [Linguistic representation of the concept "war" in modern Ukrainian media discourse]. *Philological education and science: Transformation and modern development vectors: Scientific monograph* (pp. 446-467). Riga: Baltija Publishing. [in Ukrainian].
 7. Machulin L. (2022). National archetypes as a modus of resistance poetry in Russian-Ukrainian war. *Kultura Ukrainy*. [Culture of Ukraine], pp. 19-27. <https://doi.org/10.31516/2410-5325.077.02>
 8. Katerynych P. (2023). Mova vorozhosti v publisytychnomu dyskursi (na materiali tekstiv Telegram) [Hate speech in journalistic discourse (based on Telegram texts)]. *Naukovyi Zhurnal "Mova"* [The scientific journal "Language"] (73), p. 34 <https://doi.org/10.32782/2710-4656/2023.1.1/28> [in Ukrainian].
 9. Borovytska O. (2009). Dyskurs yak obiekt doslidzhennia sotsialnoi stylistyky [Discourse as an object of study in social stylistics]. *Visnyk Lvivskoho Universytetu, Seriiia Filohichna* [Bulletin of Lviv University. Philological Series] (1), pp. 79-85.
 10. Tahreem R. Corpus Stylistic Analysis of A Tale of Two Cities. 2020. DOI:10.13140/RG.2.2.25295.46247 Adepouju B. Linguistic Stylistics. 2024. URL: https://www.researchgate.net/publication/380541866_LINGUISTIC_STYLISTICS (Accessed: October 14, 2024).
 11. Agu M., Emike A. Perspectives in Stylistics. *Global Journal of Research in Humanities and Cultural Studies*. 2024. Vol. 4. pp. 14-18. URL: https://www.researchgate.net/publication/377845247_Perspectives_in_Stylistics (Accessed: October 14, 2024).
 12. Council of Europe. Council of Europe Action Plan for Ukraine "Resilience, Recovery and Reconstruction" 2023-2026. 2022. URL: <https://rm.coe.int/action-plan-ukraine-2023-2026-eng/1680aa8280> (Accessed: October 14, 2024).
 13. Ministry of Foreign Affairs of Ukraine. MFA of Ukraine brings heads of foreign diplomatic missions to the site of russian attack on Okhmatdyt. 2024. URL: <https://www.kmu.gov.ua/en/news/mzs-orhanizovalo-vizyt-ponad-30-hlav-inozemnykh-dyplomatsii-do-mistsia-rosiiskoho-udaru-po-okhmatdytu> (Accessed: October 14, 2024).
 14. Gettleman J. Russian Attacks Open a New Front in Ukraine. *The New York Times*. 2024. URL: <https://www.nytimes.com/2024/05/11/world/europe/ukraine-russia-kharkiv.html> (Accessed: October 14, 2024).
 15. Zecchinon P., Standaert O. The War in Ukraine Through the Prism of Visual Disinformation and the Limits of Specialized Fact-Checking. A Case-Study at Le Monde. *Digital Journalism*. 2024. pp. 1 – 19. DOI: <https://doi.org/10.1080/21670811.2024.2332609>
 16. Liskovych M. (2024). Sotni khimichnykh atak proty ZSU: yak Rosia unykaie vidpovidalnosti [Hundreds of chemical attacks against the Armed Forces of Ukraine: how Russia avoids responsibility] URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-ato/3842503-sotni-himicnih-atak-proti-zsu-ak-rosia-unikae-vidpovidalnosti.html> (Accessed: October 14, 2024).
 17. Horton A., Mellen R., Granados S., & Galocha A. These are the Western air defense systems protecting Ukraine. *The Washington Post*. 2023. URL: <https://www.washingtonpost.com/world/2023/05/19/ukraine-air-defense-systems-patriot/> (Accessed: October 14, 2024).
 18. Russia accused of using chemical gas attacks against Ukrainian soldiers. *The Guardian*. 2024 URL: <https://www.theguardian.com/world/2024/apr/06/russia-accused-of-using-chemical-gas-attacks-against-ukrainian-soldiers> (Accessed: October 14, 2024).
 19. Obiekty krytychnoi infrastruktury Ukrainy: vse, shcho varto znaty [Critical infrastructure objects of Ukraine: everything you need to know]. *Kyiv Post*. 2024. URL: <https://www.kyivpost.com/uk/post/28283> (Accessed: October 14, 2024).
 20. Scheck J., Gibbons-Neff Th. Stolen Valor: The U.S. Volunteers in Ukraine Who Lie, Waste and Bicker. *The New York Times*. 2023.
 21. Harding L. Invasion: The Inside Story of Russia's Bloody War and Ukraine's Fight for Survival. *Faber & Faber*, 2022. 336 p.
 22. Miller C. The War Came to Us: Life and Death in Ukraine. London: Bloomsbury, 2023. 293 p.



УДК [82(94):741.5]:81'42:82.09

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2663-3426/2024-2-3>

МУЛЬТИМОДАЛЬНЕ КОНСТРУЮВАННЯ ГРАФІЧНИХ НАРАТИВІВ В АВСТРАЛІЙСЬКОМУ ХУДОЖНЬОМУ ДИСКУРСІ (НА МАТЕРІАЛІ ГРАФІЧНОГО РОМАНУ ПЕТА ҐРАНТА “BLUE”)

Ставенко Олена Вікторівна,

доктор філософії зі спеціальності 035 Філологія,
викладачка кафедри англійської філології та світової літератури
імені професора Олега Мішукова, провідна фахівчиня сектору іншомовної освіти
відділу міжнародних ініціатив та проектної діяльності

Херсонський державний університет

ostavenko@ksu.ks.ua

orcid.org/0000-0003-0857-3359

Наукову розвідку присвячено висвітленню особливостей творення австралійських графічних наративів, орієнтованих на дитячу і юнацьку читацьку аудиторію, що продемонстровано на матеріалі графічного роману Пета Ґранта “Blue”. Дослідження здійснено у контексті сучасної мультимодальної наратології з оперттям на теорію графічного наративу як особливого гібридного типу наративу з візуальним і вербальним планами вираження, у яких історія та її темпоральність розгортається через простір, представлений в окремих панелях, що набувають свого значення лише у секвентивному поєднанні з іншими панелями й епізодами. Графічні наративи, створені в межах австралійської лінгвокультури, вирізняються втіленими візуально-вербально в елементах наративного конструювання смислами. Мета статті полягає в виявленні та характеристиці основних мультимодальних прийомів і засобів конструювання історії австралійських графічних наративів. Відповідно до цього, завданнями є продемонструвати особливості конструювання нарації, творення точки зору фокалізатора, постаті наратора, образів персонажів, а також художнього простору на прикладі графічного наративу Пета Ґранта “Blue”. У статті представлено результати мультимодального наратологічного аналізу конструювання графічних наративів, що характеризується секвентивним поєднанням наративних епізодів та панелей, які мають візуальний і вербальний модули вираження, у єдиний наратив за допомогою особливої візуальної мови, наративних, часто кінематографічних, мультимодальних прийомів і засобів його творення. Виявлено, візуальні та візуально-вербальні засоби творення точки зору фокалізатора, мультимодальні засоби репрезентації наратора, його мовлення, думок і коментарів, особливості інтродукції різних образів персонажів, а також художнього простору, у якому втілюються глибокі імпліцитні смисли. Конструювання австралійських графічних наративів для дітей і юнацтва уможлиблює розуміння читачами складних й амбівалентних тем і значень, представлених мультимодально. Творення художнього простору відбиває етнокультурні особливості австралійської мовної спільноти.

Ключові слова: наратологія, комікси для дитячої та юнацької читацької аудиторії, візуальні та вербальні засоби, імпліцитне значення, наратор, фокалізатор, точка зору, персональний образ, художній простір.

MULTIMODAL CONSTRUING OF GRAPHIC NARRATIVES IN AUSTRALIAN ARTISTIC DISCOURSE (CASE STUDY OF PET GRANT'S GRAPHIC NOVEL “BLUE”)

Stavenko Olena Viktorivna,

PhD in Philology,

Lecturer at the Department of English Philology and World Literature
named after Professor Oleg Mishukov, Senior Specialist at the Foreign Language
Education Office of the International Initiatives and Project Activities Department

Kherson State University

ostavenko@ksu.ks.ua

orcid.org/0000-0003-0857-3359

The article focuses on the features of construing Australian graphic narratives for children and young adults (a case study of Pat Grant's graphic novel “Blue”). The research is carried out in terms of modern multimodal narratology and is based on the graphic narrative theory. Graphic narrative is a special hybrid type of narrative represented visually and verbally in packed panels and gutters, which acquire their meaning only in sequential combination with other panels and episodes and register its temporality spatially. Graphic narratives in Australian artistic discourse are distinguished by the meanings embodied visually and verbally in the elements of narrative construction. The paper aims to identify and characterise the main multimodal techniques and means of constructing the story in Australian graphic narratives.

Accordingly, the tasks are to demonstrate the features of construing narration, the focalizer's point of view, the images of the narrator and characters, and the artistic space in the case study of Pat Grant's graphic narrative "Blue". The article presents the results of a multimodal narratological analysis of the graphic narratives construing, which is characterized by the sequential combination of narrative episodes and panels in their visual and verbal modes into a single narrative through a specific visual language, narrative multimodal techniques and means of its creation. The research reveals visual and visual-verbal means of creating the focalizer's point of view, multimodal techniques of representing the narrator, his speech, thoughts and comments, features of the various characters' introduction, as well as the artistic space in which deep implicit meanings are embodied. Constructing Australian graphic narratives for children and young adults enables readers to understand complex and ambivalent themes and meanings presented multimodally. The specifics of creating artistic space reflect the ethnocultural characteristics of the Australian language and culture.

Key words: narratology, comics for children and young adults, visual and verbal means, implicit meaning, narrator, focalizer, point of view, character image, literary space.

Вступ. Із все більшою популярністю, якої набувають графічні наративи або комікси серед читачів різних вікових категорій збільшується й інтерес до них як до об'єкту наукових розвідок у річищі сучасних філологічних студій (Petersen, 2011). На світовій арені започатковані фундаментальними працями Скотта МакКлауда "*Understanding comics*" (McCloud, 1993) та Віктора Мейра "*Painting and Performance*" (Mair, 1988) дослідження графічних наративів активно розвиваються та переважно мають поліаспектний характер через їхню мультимодальну природу. Зокрема, особливості графічних наративів вивчають на перетині лінгвістики, літературознавства та мультимодальних студій (Chute & DeKoven, 2006; Chute, 2008; Cohn, 2013). Вважають, що зображення й їх послідовність є структурованими подібно до мови та написаними «візуальною мовою», що в графічних наративах поєднується з вербальним текстом (Cohn, 2013). Особливо популярними є дослідження графічних наративів із опертям на здобутки класичної та сучасної наратології (Eisner, 1996; Gardner & Herman, 2011; Herman, 2011; Horskotte & Pedri 2011), що обумовлено розумінням їх як гібридної форми слів та зображень, у якій два наративні треки, вербальний та візуальний, фіксують темпоральність через простір. Графічний наратив розгортається вперед у часі через простір сторінки, на якому у певній послідовності розміщені панелі або фрейми (*packed panels / frames*) з зображеннями та текстом і порожні місця (*gutters*) (Chute, 2008). Різноманіття технік та засобів конструювання графічних наративів викликає науковий інтерес до цього жанру.

На українській науковій ниві натрапляємо на окремі дослідження, як-от канадський графічних романів у контексті літературознавства (Калиновська І., Коляда Е., Калиновська М., 2024), українських і світових графічних наративів як засобів комунікації

у річищі журналістики (Гудошник, 2022), а також англійськомовних американських графічних наративів для дітей з погляду мультимодальної наратології (Цапів, 2020а, 2020б; Tsariv, 2022). Зокрема, ґрунтовною є детальна систематизація й характеристика основних принципів конструювання графічних наративів А. Цапів (Цапів, 2020б: 240-255), якою послуговуємось у нашій роботі. Актуальним вбачаємо подальше вивчення графічних наративів, зокрема в австралійському художньому дискурсі.

Відповідно до світових тенденцій ілюстровані тексти та, зокрема, графічні наративи, або комікси стають все більш популярними серед дитячої та юнацької читацької аудиторії і в Австралії, що обумовлюється особливостями сприйняття інформації дітьми та юнацтвом, а також специфікою вибудовування історій у таких наративах.

Починаючи з 1955 р. в Австралії запроваджується найпрестижніша нагорода в контексті літератури для дітей для ілюстрованих книг – *Children's Book of the Year Award: Picture Book*, проте систематично щороку цю нагороду презентують лише з 1980-х років. Протягом останніх років нагороди, які знаменують визнання цінності та внеску в австралійську літературу для дітей, отримують і графічні романи (у нашому дослідженні – графічні наративи). Наприклад, у 2023 р. вперше за сімдесяти восьмирічну історію нагороду «Найкраща книга для дітей року» отримує графічний роман Тома Тейлора та Джона Соммаріва "*Neverlanders*". За рік до цього у категорії «Визначні книги» (*Notable book*) нагороду здобуває робота Міранди Бартон "*Underground: Marsupial Outlaws and Other Rebels of Australia's War in Vietnam*" (CBCA Book of the Year Award history, 2024). Популярність ілюстрованих книг і графічних наративів обумовлюється їхнім конструюванням, що полягає у викладі складних часто амбівалентних і суперечливих тем за допо-



могою зрозумілих для читацької аудиторії яскравих, лаконічних, подекуди гумористичних й іронічних, мультимодальних форм і засобів. Із огляду на це, вважаємо доцільним висвітлити особливості мультимодального конструювання австралійських графічних наративів, зокрема тих, що адресовані дитячій та юнацькій читацькій аудиторії.

Спираючись на здобутки й методологію сучасних мультимодальних нараторологічних студій (Цапів, 2020a, 2020b; Cohn, 2013; Kress & van Leeuwen, 2006; Painter, Martin & Unsworth, 2012; Tsapiv, 2022), у нашій роботі графічний наратив розуміємо як маніфестовану через графічне мистецтво історію, яка містить неанімаційні креативні зображення, що характеризуються секвентивністю (послідовністю епізодів, що утворюють історію) та мають вербальний і візуальний план вираження (Цапів, 2020a: 50).

Метою нашої наукової розвідки є виявити та схарактеризувати основні мультимодальні засоби конструювання історії в австралійському художньому дискурсі. Зокрема, завданнями є продемонструвати особливості конструювання нарації, творення точки зору фокалізатора, постаті наратора, образів персонажів, а також художнього простору на прикладі графічного роману Пета Гранта *“Blue”*.

Матеріалом дослідження слугував графічний роман *“Blue”* австралійського карикатуриста й письменника Пета Гранта, який набув слави «австралійського Марка Твена» (Grant, 2012). Наратив, що розгортається у вигаданому австралійському пляжному містечку Болтон, є частково автобіографічною і частково науково-фантастичною історією про трьох підлітків, які пропускають школу заради серфінгу, але зрештою займаються розслідуванням чуток про тіло, що знаходиться десь на залізничній колії. Через карикатурне зображення одного дня з життя нерозсудливих підлітків розкриваються важливі та болючі теми локалізму, расизму та імміграції в австралійських прибережних громадах, а також культурних відмінностей, страху перед змінами та політичних наслідків цього для сучасної Австралії.

Розділ 1. Мультимодальне конструювання графічного роману П. Гранта *“Blue”*. Історія в досліджуваному нами творі вибудовується відповідно до традиційних принципів конструювання графічних наративів (Цапів, 2020b: 240-255). Домінантним у конструюванні нарації П. Гранта постає розміщення на одній сторінці або розвороті книги низки

панелей, обрамлених у квадрат або прямокутник або таких, що не мають контуру, і набувають свого істинного значення лише у взаємозв'язку з іншими панелями, розміщеними в певній послідовності. Подекуди трапляються сторінки, що містять одне велике зображення. Такі панелі також називають мультифреймами (*multiframe*) та гіперфреймами (*hyperframe*) відповідно (Horskotte & Pedri, 2011: 336). У них містяться виключно малюнки або ж візуальні зображення в поєднанні з вербальним текстом.

Візуальні зображення та вербальний текст графічного наративу *“Blue”* створено за допомогою лише трьох кольорів: чорного, синього та білого, що відповідає тематиці, назві та особливостям простору й персонажів графічного наративу. Історія вибудовується за рахунок злиття візуальних і вербальних засобів, що кінематографічно представляють події наративу, рухаючись від одного до іншого епізоду, які на перший погляд не є взаємопов'язаними, проте які зрештою завдяки певній секвентивності створюють унікальний її зміст.

Наприклад, першим у наративі є сконструйований візуально-вербально «реалістичний» епізод, що ілюструє тему локалізму австралійських прибережних громад через зображення того, як на березі моря з'являється хлопчик, який бачить трьох інших дітей, зайнятих будівництвом фортеці з піску, і хоче приєднатися до них. Проте діти його не запрошують до себе, оскільки з'ясовують, що він не місцевий житель, а лише приїхав на один день із Сіднею (Рис. 1).

Візуальними засобами творення епізоду є розміщення в окремих панелях зображень персонажів (збоку, по центру або зблизька), вектори їхніх рухів (вперед вздовж берега, вбік вглиб пляжу), емоції, репрезентовані за допомогою конвенціоналізованих пікторіальних символів – еманата у термінах А. Цапів (2020a), наприклад, емоції нерішучості, сорому й смутку хлопчика з Сіднею та неприязні, здивування й гніву місцевих дітей, та кольористика (зокрема, блакитне забарвлення футболки хлопчика). Вербальними засобами вибудовування наративу є короткі діалоги персонажів, представлені в мовних бульбашках: *“You local?”* – «Ти місцевий?»; *“I’m afraid not. We’ve just come down to Bolton for the day. We live in Sydney”* – «Боюсь, що ні. Ми щойно приїхали в Болтон на один день. Ми живемо у Сіднеї»; *“Oh”*, *“That place”* – «О», «Тому місці»; *“So, can I help you?”* – «Тож, чи могу я допомогти вам?»;

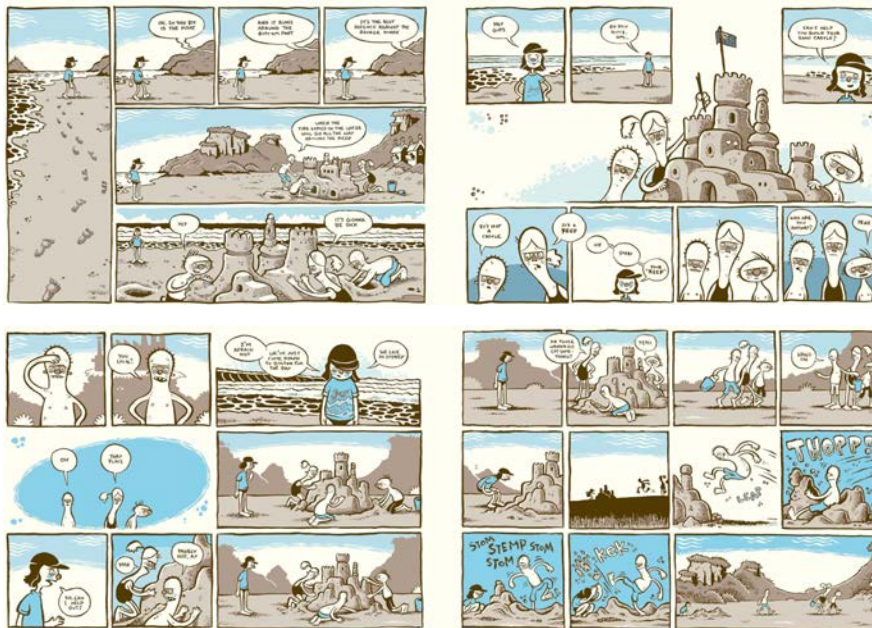


Рис. 1. Перший епізод графічного нарративу П. Гранта “Blue”

“Nah.”, “Probably not, ay.” – «Ні», «Напевно що ні» (Grant, 2012), що підтверджують негативізм і неприязнь трьох місцевих дітей, зокрема і через використання ними спрощеної граматики “You local?”, “That place”, сленгу “Nah.”, і вигуку “Probably not, ay.”, що виражає гнів (Grant, 2012). Також в останніх шести панелях епізоду містяться малюнки того, як діти руйнують фортецю з піску, аби немісцевий хлопчик не грався нею, доповнені вербальним текстом, що відтворює звуки дій персонажів (“LEAP”, “THOPP!”, “STOM STEM STOM STOM”, “KEK”).

Наступні кілька сторінок у графічному нарративі П. Гранта містять низку панелей, ніби нанизаних на горизонтальну лінію посередині сторінки, що розміщені на білому незаповненому просторі. На малюнках зображені різноманітні місця, характерні для прибережної Австралії, зокрема хвилі, кущі, берег моря з камінням або піском тощо. Залишений пустим простір сторінки, на нашу думку, слугує залученню читача до інтерактивної участі в конструюванні історії, спонукає його до роздумів над попереднім епізодом, а візуальні зображення готують до зміни місця розгортання історії. Слідом за цим, у графічному нарративі представлено другий, науково-фантастичний, епізод, сконструйований переважно візуально. Вербальний текст у цьому епізоді міститься лише на знаках і вивісках у зображеннях різних місць. В епізоді візуально представлено подію, що розгортається імовірно в той самий час, проте в іншому

місці – прибуття в результаті кораблетроці фантастичних блакитних створінь на берег біля Болтона, на що вказує знак із назвою міста на одній із панелей (Рис. 2).

На візуальних зображеннях у другому епізоді графічного нарративу представлено те, як фантастичні блакитні створіння намагаються адаптуватися до місцевого життя – одягають людське вбрання, смакують місцеву їжу, намагаються спілкуватися з людьми, проте безуспішно. Нерозуміння місцевими цих блакитних створінь репрезентовано, зокрема, через вираження їх емоцій на зображеннях, а також через представлення мовлення створінь у мовній бульбашці за допомогою горизонтальних ліній, що вказує на використання ними іншої, невідомої місцевою мови. Тема локалізму також виражена візуально-вербально у панелі із зображенням берега, на який прибули блакитні люди, де є брила із надписом “Locals only” – «Тільки для місцевих». Зрештою епізод завершується тим, що люди викликають санітарно-епідеміологічну службу, яка ловить і забирає блакитних створінь геть (Рис. 3).

Подальше розгортання історії знову уповільнюється за допомогою кількох сторінок із значним незаповненим простором, на яких на синьому тлі на одній сторінці розміщені фотографії персонажів із першого епізоду в підлітковому віці та наведена цитата із книги Девіда Бірса “Blue Sky Dream” про заселення мешканцями своїх нових пустих домівок і їхні сміливі сподівання наповнити їх певними значеннями та сенсом: “Everyone

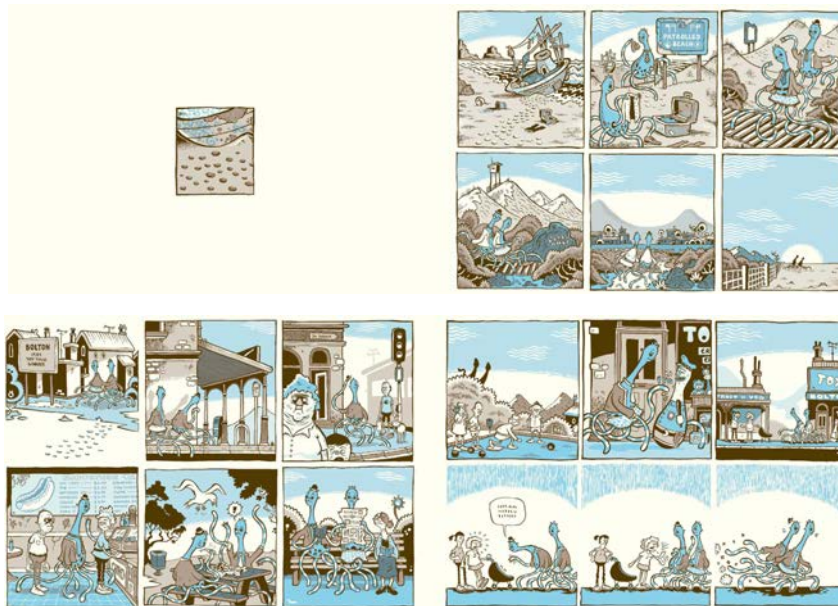


Рис. 2. Другий епізод графічного наративу П. Гранта “Blue”

was arriving with a sense of forward momentum joined. Everyone was taking courage from the sight of another orange moving van pulling next door. A family just like us unloading pole-lamps and cribs <...>Having been given the emptiness longed for, there lay the task of pouring meaning into the vacuum.”(Grant, 2012), а на іншій сторінці представлені фотографії їх дорослими та цитата сумнозвiсного Своренгена про зміни, які змушують людей «танцювати під певну пісню»: “Change ain’t looking for friends... Change calls the tune we dance” (Grant, 2012). У такий спосiб, зокрема за допомогою iнтертекстуальності та візуально-вербальних засобів (Рис. 3), автор спонукає читача до роздумів про зміст попередніх епізодів, про просторово-темпоральні особливості конструювання подальшої історії та до дедуктивних здогадок стосовно того, як історія може розгортатися далі.

У наступному, заключному, епізоді графічного наративу П. Гранта “Blue” йдеться про пригоди трьох підлітків, які вирішують прогуляти школу, щоб позайматися серфінгом, а зрештою вирушають на пошуки місця на залізничній колії, де за чутками хтось загинув. Ці пригоди насправді виявляються спогадами персонажа цього епізоду та наратора історії, про що можна здогадатися лише завдяки iнтерпретації візуальних зображень і вербального тексту в панелях графічного наративу. Графічний наратив не зливає воєдино візуальне та вербальне подання історії, або ілюструє одне за допомогою iншого, а радше подає два модули оповіді несинхронно (Chute, 2008), так, щоб читач самостійно заповнював про-

галини між панелями через процеси читання, споглядання та iнтерпретації сприйнятого, які часто є відокремленими та вимагають повернення до попередніх панелей або сторiнок.

Слідом за А. Цапів (2020b), панелі та епізоди графічних наративів і зокрема твору П. Гранта “Blue”, поєднуються за допомогою наративного монтажу як способу об’єднання їх у секвентивності, що вибудовує загальну історію (Цапів, 2020b: 245). Ключовими постатями у творенні графічних наративів, є наратор і фокалізатор, репрезентовані візуально-вербально через низку кінематографічних прийомів, та які можуть бути єдиними, або змінними, поставати тими чи тими персонажами у ході розгортання історії.

Розділ 2. Творення точки зору фокалізатора, постаті наратора й образів персонажів. Подiбно до художніх прозових текстів, графічний наратив містить наратора, а також одного чи декількох фокалізаторів, які разом створюють текст, що ми читаємо та споглядаємо (Horskotte & Pedri, 2011: 336). Фокалізатором є iнстанція, чиї погляди направляють наративну перспективу й визначають характер поданої в наративі інформації (Genett, 1998; Val, 2017), що в графічному наративі вибудовується візуально-вербально. Наратор же творить історію через представлення персонажів, їхніх дій, епізодів і їх розміщення у певній послiдовності в наративі (Genette, 1998), також втілене мультимодально. Слід зазначити, що через свою мультимодальність як нарація, так і фокалізація в графічних наративах є більш складно структурованими, ніж у мономодальних художніх наративах.

Графічний наратив П. Гранта *“Blue”* характеризується змінними фокалізаторами, проте єдиним наратором. Фокалізатором першого епізоду, із огляду на певний план візуальних зображень в панелях наративу – дальній, крупний і загальний (Рис. 1), видається хлопчик у синій футболці, якого не приймають в свою компанію група місцевих підлітків через те, що він немісцевий. У візуальних зображеннях цього персонажа переважає блакитний колір, він з’являється на перших чотирьох панелях, кількісно є зображеним частіше ніж інші персонажі в цьому епізоді, і його погляди й рухи вказують на напрям, у якому розгортаються події в епізоді.

У другому епізоді (Рис. 2) фокалізаторами в окремих панелях через, зокрема маніпулювання планом зображення та творення ефекту присутності, в окремих панелях, постають по чергово то блакитні створіння, то місцеві жителі Болтона. На початку епізоду місця на малюнках зображені з такого ракурсу, з якого їх мали би бачити блакитні люди, тоді як згодом точка зору фокалізатора змінюється й відповідає напрямом поглядів деяких із місцевих мешканців. Зокрема, у останній панелі на сторінці зображено як люди схилились над книгою, яка випала у блакитних створінь, коли їх забирали, а на наступній – візуальне зображення цієї книги крупним планом, представлено ніби згори вниз, крізь точку зору місцевих, що також створює ефект присутності (Рис. 3).

В останньому епізоді фокалізатором є один із трьох дітей підлітків, що також виявляється головним персонажем та наратором графічного наративу. Повна візуально-вербальна інтродукція цього персонажа представлена на початку третього епізоду за допомогою кінематографічно обрамленого у коло зображення та зазначення його імені *CHRISTIAN*, представленого великими блакитними літерами, а також його роздумів, репрезентованих у хмаринках (Рис. 4). На перший погляд, Крістіан видається новим персонажем. Проте, повернувшись до попередньої сторінки графічного наративу, стає зрозумілим, що це один із трьох підлітків з першого епізоду, але в дорослому

віці (Рис. 3). У такий спосіб, дія наративу переноситься вперед у часі. Крістіан, який є наратором історії, у цьому епізоді стає також фокалізатором.

Хід думок Крістіана представлено вербально, наприклад роздуми про те, що зараз у їхньому місті складно знайти австралійців серед мешканців: *“You play ‘Spot the Aussie’ down here these days”* (Grant, 2012), та візуально-вербально, як-от його спогади про день, коли він вперше зустрів блакитних людей, які тепер заповнили все. Цей спогад репрезентовано в кількох панелях текстово: *“Never seen one before in my life and then all of the sudden I see two of em. In the same day. In Bolton!”* – «Ніколи в житті не бачив жодного, а потім раптом бачу таких двох. У той же день. У Болтоні!» (Grant, 2012), та візуально через зображення Крістіана-дитини, що розміщені на порожньому просторі сторінки після наступної панелі з думкою персонажа про те, як давно це було, ще коли він був малим: *“That was ages ago. I was only little”*. Численні візуально репрезентовані синім кольором зображення Крістіана-дитини із дошкою для серфінгу, що супроводжуються також коротким текстом *“I can still remember it though. There was a big swell that day. That’s how come we seen them”* – «Хоча я все ще пам’ятаю. Того дня була велика хвиля. Ось як сталося, що ми їх побачили», імітують його рухи до та під час занять серфінгом, переходять на дві наступні сторінки й, у такий спосіб, переносять розгортання історії у минуле, до того дня, коли він вперше побачив синіх людей.

Нараторські коментарі в графічному наративі можуть бути включені в саме зображення у їх верхній або нижній частині, чи бути розміщеними в прямокутниках та у стрічках поверх малюнку. Зокрема, коментарі наратора трапляються в епізоді флешбеку про історію містечка Болтон.

Домінантні засоби творення інших персонажів графічного наративу П. Гранта *“Blue”* залежать від їх функції в ньому, того, чи є ці персонажі головними або другорядними, а також людьми чи блакитними створіннями. Напри-



Рис. 3. Творення точки зору фокалізатора у графічному наративі П. Гранта *“Blue”*

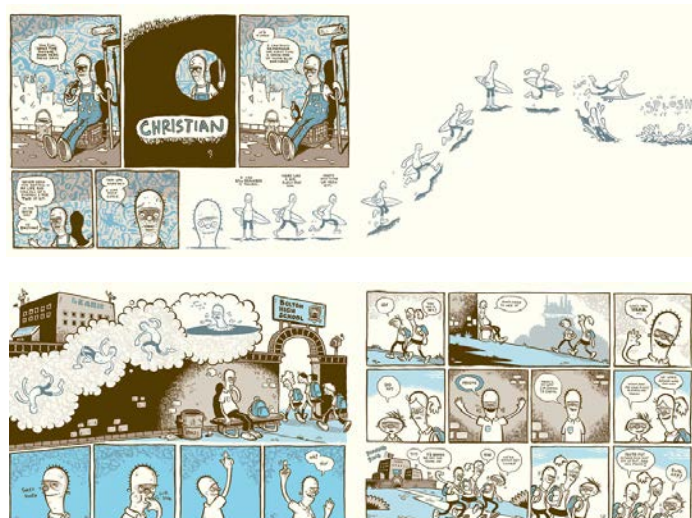


Рис. 4. Інтродукція персонажного образу в графічному наративі П. Гранта “Blue”

клад, образи персонажів друзів Крістіана сконструйовано візуально-вербально за допомогою їх зображень у панелях, а також в інтродукції разом із головним персонажем Крістіаном, де розміщені їхні фото у різному віці, через візуальні прояви їх емоцій та мовлення, представлене у мовних бульбашках. Образи ж другорядних персонажів мешканців міста творяться лише візуально. Так само візуально є сконструйованими образи персонажів блакитних людей, у яких алегорично втілюються уявлення про представників інших громад, рас, або іммігрантів в Австралії жителів прибережних територій. Важливе значення у їх зображеннях відіграють конвенційні пікторальні символи та знаки, що допомагають представити їхні емоції, реакції та поведінку, а також колористика й імплікативні смисли, що у ній закладені. Вважаємо, що блакитний колір шкіри персонажів автор обрав для втілення семантики мрії й сподівань на краще майбутнє, що ними сповнені люди, які прибувають до Австралії з тих чи тих причин. Цей колір має особливе значення й у творенні художнього простору графічного наративу.

Розділ 3. Мультимодальне конструювання простору в графічному наративі. Як зазначає сам автор, місця, пейзажі й їх кольорова гама в наративі узяті з просторів Австралії. У графічному наративі, незважаючи на карикатурний стиль зображення, легко впізнаваними є прибережні території континенту. Блакитний колір відбиває колір хвиль, які є наскрізним образом, експлікованим на обкладинці книги візуально та в кожному епізоді графічного наративу візуально-вербально. Зокрема, у другому епізоді

саме сильні хвилі спричинили корабельну аварію й прибили блакитних іноземців до берегу містечка, що також представлено в роздумах Крістіана на початку третього епізоду, де зазначається, що день, коли він з друзями вперше зустрів одного з них, запам'ятався сильними хвилями, які візуально представлені чорним кольором, а не блакитним на відміну від обкладинки. Саме через них діти зрештою так і не позаймалися серфінгом, а натомість вирушили на пошуки місця трагедії (Рис. 5).

Наприкінці графічного наративу у візуально-вербальних зображеннях у панелях представлено наслідки хвиль того дня та зазначено в коментарях наратора, що це була легендарна хвиля, яка змила цілі пляжі й принесла блакитних людей: *“That swell was legendary. <...> Entire beaches got washed away and replaced by tangles of rotting seaweed. And that swell was what brought the blue people in their homemade boats.”* (Grant, 2012). У такий спосіб, у зображеннях художнього простору також втілено страх перед океаном і великими хвилями австралійців. Також хвиля, або наплив, є метафоричним образом у графічному наративі, оскільки саме це було причиною прибуття іноземних людей і послужило тригером численних змін, які відбулися з містечком.

Важливим у творенні художнього простору графічного наративу також є візуальне зображення міста Болтона, що значно змінюється у різних епізодах. На початку третього епізоду, коли Крістіан представлений дорослим, місто зображено занедбаним, засміченим, із численними блакитними графіті на стінах будівель, які він намагається зафарбувати. Надалі, коли Крістіан пригадує своє дитин-

ство, місто візуально представлено значно охайнішим, проте у низці панелей зображено як діти кидають сміття на вулицях і ламають різноманітні предмети (світлофор, знаки, будівлі).

У подальшому розгортанні нарративу міститься епізод флешбеку про створення міста, що зображає часи його планування, будівництва та первинний вигляд ще до основних подій графічного нарративу (Рис. 6). Наративні панелі флешбеку виокремленого за допомогою використання специфічних візуально-вербальних засобів, а саме: кольорової гами, у якій переважають чорно-білі тони з лише двома блакитними зображеннями в наративних панелях – плану майбутнього містечка Болтон та оголошення про продаж будинків у ньому; коментарі наратора, що нетипово представлені в чорних прямокутниках шрифтом білого кольору;

і риторичне запитання наратора, розташоване на стрічці блакитного кольору: “*What can be more appealing to a couple of hardworking Bogans than a whole town smelled like fresh white paint?*” – «Що може бути привабливішим для пари працюючих «боганів», ніж місто, що усе пахне свіжою білою фарбою?» (Grant, 2012). Термін *bogan* є австралійським і новозеландським сленгом, який використовують для опису особи з робочого класу. Це риторичне запитання спонукає до висновку, що таке місто було мрією для людей робітничого класу. Вважаємо, що блакитний колір зображень плану містечка й оголошення про продаж будинків теж має імпліцитне значення мрії про житло та місто, у якому все охайно, люди мають роботу, а жінки народжують, проте мрії недосяжної, про яку і йшлося в цитаті з книги Девіда Бірса “*Blue Sky Dream*” (Рис. 6).

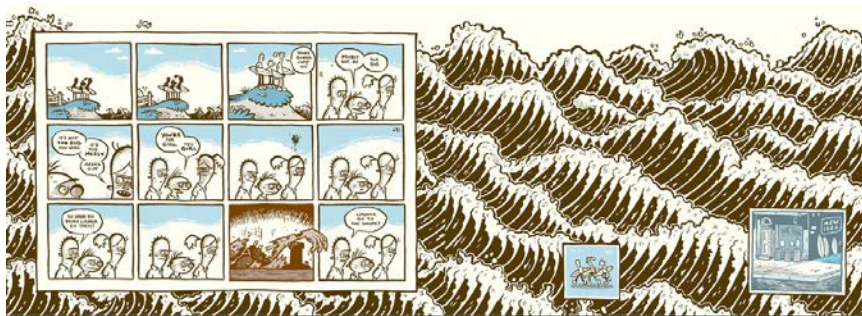


Рис. 5. Мультимодальне творення образу хвиль в графічному наративі П. Гранта “Blue”

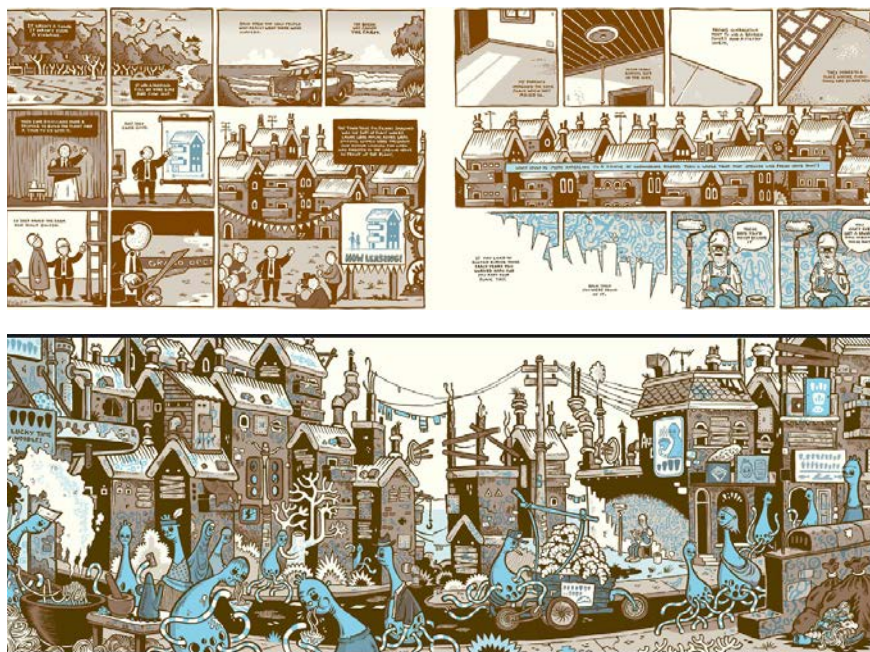


Рис. 6. Конструювання художнього простору містечка Болтон у графічному наративі П. Гранта “Blue”



Одразу після панелей флешбеку нарація рухається у майбутнє – теперішній художній час, коли Крістіан вже дорослий сидить у містечку й розмірковує над тим, як сильно воно змінилось. За панелями з зображеннями Крістіана, слідує гіперфрейм – малюнок, й у якому представлено брудне й занедбане місто, що заповнили іноземні блакитні створіння, крізь призму сприйняття цього персонажа. Із його розповіді, на перший погляд, здається, що причиною регресії в місті є нові його мешканці, проте подальше розгортання графічного наративу в художньому часі, коли персонаж є дитиною, ілюструє справжню її причину – неохайність, невихованість, нетолерантність і не бажання знаходити шляхи комунікації з представниками інших громад, культур і рас місцевих жителів Болтона. У такий спосіб, за допомогою поєднання нарративних епізодів у секвентивності та різноманітних візуальних і візуально-вербальних засобів творення нарації, точки зору фокалізатора, образів персонажів і художнього простору в графічному наративі для юнацької читацької аудиторії П. Гранта “*Blue*” втілюються глибокі смисли та реалізуються важливі для австралійського суспільства теми.

Висновки. Конструювання австралійських графічних нарративів відбувається за основними принципами побудови таких типів текстів. Домінантними є секвентивність нарративних епізодів та панелей, що знаходяться між собою у нерозривному зв'язку, який уможлиблює творення певних, закладених автором значень, кінематографічність розгортання історії, мультимодальна репрезентація наратора й персонажів, зміна візуальних планів зображень, залежно від фокалізатора та його точки зору й реалізація темпоральності через просторовість в наративі. Вирізняє ж австралійські графічні наративи їх фокус на етнокультурно специфічних категоріях. Перспективним вбачаємо подальше дослідження австралійських графічних нарративів для різних вікових категорій та виявлення їх унікальних особливостей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гудошник О. Военний комікс як медіа: українські та світові графічні наративи. *Медіанаративи: колективна монографія*. 2022. С. 43-58.
2. Калиновська І. М., Коляда Е. К., Калиновська М. В. Історична пам'ять та травма в канадських графічних романах: аналіз авторських нарративних засобів. *Закарпатська філологічні студії*. 2024. Вип. 35. С. 264-268.

URL: <http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/35/48.pdf>

3. Цапів А. О. Конструювання графічних нарративів (коміксів) (на матеріалі графічних текстів циклу *Fables*). *Science and Education a New Dimension. Philology*. 2020a. VIII(68). Вип. 226. С. 50-55.
4. Цапів А. О. Поетика наративу англійськомовних художніх текстів для дітей: дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.04. Харків, (2020b). 419 с
5. Bal M. *Narratology: Introduction to the theory of narrative* (4th ed.) University of Toronto Press, 2017. 228 p.
6. CBCA Book of the Year Award history. Children's Book Council of Australia. 2024 URL: <https://cbca.org.au/previous-winners/>
7. Chute H. Comics as Literature? Reading Graphic Narrative. *PMLA / Publications of the Modern Language Association of America*. 2008. № 123(2). P. 452-465. doi:10.1632/pmla.2008.123.2.452
8. Chute H., DeKoven M. Introduction: Graphic Narrative. *Modern Fiction Studies*. 2006. № 52.4. P. 767-782.
9. Cohn N. *The visual language of comics: introduction to the structure and cognition of sequential images*. London, New Delhi, New York, Sydney: Bloomsbury. 2013. 221 p.
10. Eisner W. *Graphic Storytelling & Visual Narrative*. Tamarac, FL: Poorhouse, 1996.
11. Gardner J., Herman D. Graphic Narratives and Narrative Theory: Introduction. *SubStance*. 2011. № 40(1). P. 3-13. URL: <http://www.jstor.org/stable/41300185>
12. Genette G. *Narrative Discourse Revisited* (translated by Jane E. Lewin). Ithaca, NY: Cornell Univ. Press, 1988. 278 p.
13. Grant, Pat. *Blue*. Giramondo Publishing. 2012. 96 p.
14. Herman D. Storyworld/Umwelt: Nonhuman Experiences in Graphic Narratives. *SubStance*. 2011. № 40. P. 156-181. 10.1353/sub.2011.0000.
15. Horstkotte S., Pedri N. Focalization in Graphic Narrative. *Narrative*. 2011. № 19(3). P. 330-357. URL: <http://www.jstor.org/stable/41289308>
16. Kress G., & van Leeuwen T. *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2006. 310 p.
17. Mair V. *Painting and Performance: Chinese Picture Recitation and Its Indian Genesis*, Vol. 58. University of Hawaii Press, 1988. 278 p.
18. McCloud S. *Understanding comics. The Invisible Art*. NY: Harper Perennial, 1993. 251 p.
19. Painter, C., Martin, J. & Unsworth, L. *Reading visual narratives: image analysis in children's picturebooks*. UK: Equinox Publishing Ltd, 2012. 181 p.
20. Petersen, R. S. *Comics, and Manga, graphic novels: a history of graphic narratives*. Greenwood publishing group, 2011. 274 p.
21. Tsapiv, A. Multimodal imagery in picture books for children. *Cognition, communication, discourse*. 2022. № 25. P. 80-88 <https://doi.org/10.26565/2218-2926-2022-25-06>

REFERENCES:

1. Hudoshnyk, O. (2022). Voienni komiks yak media: ukrainiski ta svitovi hrafichni naratyvy [War comics as media: Ukrainian and world graphic narratives]. *Medianaratyvy : collective monograph*. P. 43-58. [in Ukrainian].
2. Kalynovska, I. M., Koliada, E. K., & Kalynovska, M. V. (2024). Istorychna pamiat ta travma v kanadskykh

- hrafichnykh romanakh: analiz avtorskykh naratyvnykh zasobiv [Historical Memory and Trauma in Canadian Graphic Novels: An Analysis of Author's Narrative Means]. *Zakarpatski filolohichni studii* [Transcarpathian Philological Studies], 35, 264-268. URL: <http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/35/48.pdf> [in Ukrainian].
3. Tsapiv, A.O. (2020a). Konstruiuvannia hrafichnykh naratyviv (komiksiv) (na materialy hrafichnykh tekstiv tsykladu Fables). [Construing of the graphic narratives (comics) (a case study of graphic texts Fables)]. *Science and Education a New Dimension. Philology*. VIII(68). Issue. 226, 50-55. [in Ukrainian].
 4. Tsapiv A. O. (2020b). Poetyka naratyvu anhliiskomovnykh khudozhnikh tekstiv dlia ditei [Poetics of Narrative of the Anglophone Literary Texts for Children]: dys. ... d-ra filol. nauk : 10.02.04. Kharkiv. [in Ukrainian].
 5. Bal, M. (2017). *Narratology: Introduction to the theory of narrative* (4th ed.). University of Toronto Press.
 6. CBCA Book of the Year Award history. (2024). Children's Book Council of Australia. URL: <https://cbca.org.au/previous-winners/>
 7. Chute, H. (2008). Comics as Literature? Reading Graphic Narrative. *PMLA / Publications of the Modern Language Association of America*, 123(2), 452-465. doi:10.1632/pmla.2008.123.2.452
 8. Chute, H., & DeKoven M. (2006). Introduction: Graphic Narrative. *Modern Fiction Studies*, 52.4, 767-782.
 9. Cohn, N. (2013). *The visual language of comics: introduction to the structure and cognition of sequential images*. London, New Delhi, New York, Sydney: Bloomsbury.
 10. Eisner, W. (1996). *Graphic Storytelling & Visual Narrative*. Tamarac, FL: Poorhouse.
 11. Gardner, J., & Herman, D. (2011). Graphic Narratives and Narrative Theory: Introduction. *SubStance*, 40(1), 3-13. URL: <http://www.jstor.org/stable/41300185>
 12. Genette, G. (1988). *Narrative Discourse Revisited* (translated by Jane E.) Lewin. Ithaca, NY: Cornell Univ. Press.
 13. Grant, P. (2012). *Blue*. Giramondo Publishing.
 14. Herman, D. (2011). Storyworld/Umwelt: Nonhuman Experiences in Graphic Narratives. *SubStance*, 40, 156-181. 10.1353/sub.2011.0000
 15. Horstkotte, S., & Pedri, N. (2011). Focalization in Graphic Narrative. *Narrative*, 19(3), 330-357. URL: <http://www.jstor.org/stable/41289308>
 16. Kress G., & van Leeuwen T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
 17. Mair, V. (1988). *Painting and Performance: Chinese Picture Recitation and Its Indian Genesis*, Vol. 58. University of Hawaii Press.
 18. McCloud, S. (1993). *Understanding comics. The Invisible Art*. NY: Harper Perennial.
 19. Painter, C., Martin, J. & Unsworth, L. (2012). *Reading visual narratives: image analysis in children's picturebooks*. UK: Equinox Publishing Ltd.
 20. Petersen, R. S. (2011). *Comics, and Manga, graphic novels: a history of graphic narratives*. Greenwood publishing group.
 21. Tsapiv, A. (2022). Multimodal imagery in picture books for children. *Cognition, communication, discourse*, 25, 80-88. <https://doi.org/10.26565/2218-2926-2022-25-06>



СЕКЦІЯ 2 МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ

УДК [801.8:355.01+004.946]:81'42
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2663-3426/2024-2-4>

НАРАТИВИ ВІЙНИ: ІМЕРСИВНІ ТЕХНІКИ У ХУДОЖНІХ ТЕКСТАХ ТА КІНОТЕКСТАХ

Бєлєхова Лариса Іванівна
доктор філологічних наук, професор
кафедри англійської філології та світової літератури
імені професора Олега Мішукова,
Херсонський державний університет,
E-mail: lorabelehova@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1743-1865>

Цапів Алла Олексіївна,
доктор філологічних наук, доцент,
професор кафедри англійської філології та світової літератури
імені професора Олега Мішукова
Херсонський державний університет
atsapiv@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0002-5172-213X

Наукову розвідку присвячено дослідженню наративів війни, реалізованих у кінотекстах різних жанрів. Матеріалом дослідження слугували наративи, створені у період з 2020 по 2022 рр. як рефлексія на тривалу війну росії проти України. Унікальність таких наративів полягає в тому, що їх автор, читач/глядач і події, які розгортаються, існують у єдиному часовому просторі. Історії людей, що знаходяться у країні, в якій триває війна, є історіями реального життя в окупації, на територіях, де тривають воєнні дії, а люди живуть у стані війни кожен день. Особлива імерсивність створюється завдяки тому, що читачі/глядачі таких наративів мають однаковий досвід життя у країні, яка веде визвольну боротьбу проти загарбника. Наративи війни постають історіями про життя під час війни, життя в окупації, життя під обстрілами і загрозою життю, яке рухається паралельно із життям повсякденним, сімейними переживаннями і справжніми почуттями. Унікальність наративних технік створюється завдяки когнітивно-наративним операціям, які забезпечують нерозривність історії, фокалізації, нарації, реального досвіду автора і глядача та часового континууму, що огортає художній і реальний світи. У такий спосіб створюється часово-просторовий імерсивний бленд реального і фікційного, об'єктивного і чуттєвого, переосмисленого і пережитого. У роботі запропоновано власну типологію наративів війни: наративні хроніки війни, художні кінонаративи війни та імерсивні наративи війни. Однією з унікальних властивостей таких наративів є паралельне розгортання історії війни, що відбивається в країні, та історії звичайних людей, які живуть в окупації, під обстрілами, в небезпеці, проте намагаються зберегти гідність, моральні цінності і значущість справжніх почуттів. Наративи війни, створені виключно свідками військових подій в Україні, мають у своєму підґрунті реальні або переосмислені історії життя та зберігають правдивість та об'єктивність відображення російсько-української війни.

Ключові слова: наративи війни, наративні техніки, імерсія, наративні хроніки війни, художні кінонаративи війни, імерсивні наративи війни.

NARRATIVES OF WAR: IMMERSIVE TECHNIQUES IN LITERARY AND CINEMATIC TEXTS

Bieliekhova Larysa Ivanivna,
Doctor of Philological Science, Professor,
Professor at the Department of English Philology and World Literature
named after Professor Oleg Mishukov
Kherson State University
lorabelehova@gmail.com
orcid.org/0000-0002-1743-1865

Tsapiv Alla Oleksiivna,
Doctor of Philological Science, Associate Professor,
Professor at the Department of English Philology and World Literature
named after Professor Oleg Mishukov
Kherson State University
alystsapiv@gmail.com
orcid.org/0000-0002-5172-213X

This research focuses on the study of narratives of war, as depicted in cinematic texts of various genres. The research material comprises narratives created between 2020 and 2022 which reflect the ongoing Russian war against Ukraine. The uniqueness of these narratives lies in the fact that the author, the reader/viewer, and the unfolding events exist within a unified temporal space. The stories of people in a country at war are real-life accounts of occupation, of living in conflict zones, where individuals face war daily.

A distinctive immersive experience is generated because readers/viewers share the same experience of living in a country engaged in a liberation struggle against an aggressor. Thus narratives of war become stories about life during war, life under occupation, life under shelling and threat, which unfolds parallel to everyday life, family concerns, and genuine emotions. The narrative techniques employed in these works are unique due to the seamless continuity of the story, focalization, narration, the real experience of the author and the viewer, and the temporal continuum that envelops both the artistic and real worlds.

In this way, a temporal-spatial immersive blend of the real and fictional, objective and emotional, reinterpreted and lived, is created. The paper offers a general typology of the narratives of war: war narrative chronicles, fictional cinematic narratives of war, and immersive narratives of war. One of the unique properties of these narratives is the parallel development of the war story taking place in the country and the stories of ordinary people living under occupation, under shelling, in danger, yet striving to maintain dignity, moral values, and the significance of genuine emotions.

These narratives of war, created exclusively by witnesses of military events in Ukraine, are based on real or reinterpreted life stories and maintain the truthfulness and objectivity of the depiction of the Russian-Ukrainian war.

Key words: *narratives of war, narrative techniques, immersion, narrative chronicles of war, fictional cinematic narratives of war, immersive narratives of war.*

Вступ. Сучасна наратологія продовжує стрімко розвиватись і досліджувати конструювання історій завдяки різним засобам, технікам та медіа. У фокусі унікальні властивості наративів у площині їх інтермедіальних трансформацій, візуальній силі впливу, поєднанні модусів, реалістичності і метафоричності (Alber & Fludernik, 2009; Bell, 2019; Elleström, 2019; Ryan, 2016). Наше дослідження базується на здобутках наратологів-класиків (Chatman, 1980) та наратологів, які розробили концепції мультимодальності та інтермедіальності художніх наративів (Elleström, 2019; Kress, 2012; Nørgaard, 2010), проте із зміною фокусу на сутність самої історії, що втілюється у аудіовізуальному та вербальному контенті. Наративи війни постають унікальним матеріалом, живими і динамічними історіями,

що імплементовані у різних медіа і жанрах, проте об'єднані спільними характеристиками (Белєхова & Цапів, 2023; Shevchenko, 2024: 9-10).

Наративи війни як історії, що фіксують аудіовізуально (кінонаративи), вербально (тексти різних жанрів), динамічно (відео-контент) та статично (фотофіксація) реальні події, які розгортаються в Україні з 2014 року, постають інструментом не лише для відображення окремого моменту історії країни, але й для аналізу минулих подій, передбачення майбутнього і усвідомлення теперішнього (пор. Chatman, 1980; Elleström, 2019; Kress, 2012). Час у наративах війни виконує подвійну функцію – стає тлом подій і основою унікальних наративних технік імерсії (Ryan, 2001) та наративної емпатії.



Наративи війни стали частиною життя українців з 2014 року з початком російсько-української війни. Свідки цієї війни документують свої рефлексії, спогади, переживання, реальні історії на папері, у фотографіях, аматорських і професійних відео та фільмах. Сучасні наукові конференції, круглі столи, літні школи, семінари, що проводяться у річищі досліджень з історії, лінгвістики, геополітики, все частіше фокусуються саме на війні, її впливі на глобальний світ і її відображенні на карті світу і концептуальному конструюванні його сприйняття.

Значний внесок у дослідження документування війни зробили і продовжують таку роботу академічні осередки університетів, наукових інститутів в Україні і за її межами. До прикладу, чималі здобутки має Херсонський державний університет, який створює унікальні наративи, що відображають хроніки подій, емоційні особисті переживання та історичні наукові розвідки, що мають на меті представити світові справжню історію війни, історію написану тими, хто пережив і переживає всі події особисто. Такими виданнями постають: «Чорний лебідь» в історії Херсонського державного університету, або хроніки релокованого вишу» (за редакцією Співаковський, О. В.; Омельчук, С. А.; Казакова, О.) (2022), «Херсонські есеї: жити, щоб перемагати» (упорядники Омельчук С.А. та Казакова О.Ю.) (2023), а також історичний дослідницький проект професора Черемісіна О.В., що має назву «Літопис цивільного спротиву Херсона у вимірах повномасштабної агресії росії проти України у 2022 році» (2023). Всі видання доступні в репозитарії університету, а здобутки були представлені на всеукраїнській та міжнародній аренах (див. наприклад <https://pivdenukraine.com.ua/2023/03/30/upalati-lordiv-predstavniki-xdu-vzyali-uchast-uprijomi-do-richnici-iniciativi-yednannya/>).

Непересічні результати документування наративів війни, створення міжкультурних зав'язків, популяризації справжньої історії спротиву українців має Канадський інститут українських досліджень, що функціонує при університеті Альберти в Канаді. За його ініціативи проведено багато заходів, зокрема літні школи, які згуртовують дослідників війни в Україні з усього світу. Літній інститут «Свідчення війни в Україні», організований Канадським інститутом українських студій (Університет Альберти) і проведений у Кракові в червні 2023 року став як випробуванням, так і натхненням багатьох дослідників, зокрема і лінгвістів. Наукова школа дала можливість

спілкування та обміну думок з дослідниками та митцями, які намагаються передати війну через візуальні зображення та текстові історії. Разом вони виконують величезну роботу аби зафіксувати свідчення і зберегти цей болісний епізод української історії, який часто переплітається з їхніми власними життєвими історіями (Witnessing the War in Ukraine, 2023).

Наративи війни: дефініція і тлумачення. Наративи війни існують на перетині особистих свідчень, візуальної документації та кінематографічного оповідання, пропонує багатовимірний погляд на людський досвід у часи військового конфлікту. У цьому дослідженні ми занурюємося у складнощі воєнних наративів, звертаючись до особистих свідчень, кінематографічних зображень і взаємодії між минулими подіями, сучасною реальністю та майбутніми прагненнями. У центрі наративів війни лежать свідчення тих, хто пережив конфлікт на власному досвіді.

Наративи війни – це історії про війну, які розповідаються її свідками або переказуються з перспективи цих свідків у контексті російсько-української війни.

Типологія кінонаративів війни. У нашому дослідженні виділяємо три типи кінонаративів війни:

1. Наративні хроніки війни – це аматорські відео, зняті свідками війни, які документують своє власне життя під час війни та/або окупації. Такі історії характеризуються закадровою нарацією, де оповідач, фокалізатор і головний герой об'єднані в одну особу. Наративи війни охоплюють певний період життя, де особисте/сімейне життя людей зображується на тлі військових подій. Прикладом таких кінохронік війни є документальний фільм «*Family secretly films life in russian-occupied Ukraine*» (2022), представлений на каналі *BBC News*, який зібрав близько 6 мільйонів переглядів і понад 16 тисяч коментарів. Автором і наратором історії є журналіст Дмитро Багненко, який створював свою історію і документував її на камеру, під час окупації Херсона і Херсонщини у 2022 році. Війна розгортається за вікном маленької скромної квартири Дмитра, в якій він живе разом з дружиною і донькою Ксюшею. Особливий фокус зроблено саме на почуття дитини, яка ховається під столом і лякається шуму від обстрілів. Загалом, життя Дмитра є типовою історією багатьох родин, що опинились у пастці окупованого міста і які з усіх сил чинили спротив і намагались вижити у надскладних умовах.

Історія Дмитра починається зі слів: *My name is Dmytro Bahnenko, I am a local Journalist. I've lived in Kherson, Ukraine, all my life and now my city is under russian occupation. I started a film to record the history as it happens. I have a partner Lidia, and our five-year old daughter Ksiusha. This is our **family story*** (див. рис 1).



Рис. 1. Епізод з наративних хронік «*Family secretly films life in Russian occupied Ukraine*» (2022) (<https://www.youtube.com/watch?v=QSaxduOxogU>)

Епізоди з життя родини в окупації переплітаються з кадрами новин, на яких російська псевдовлада коментує окупацію в контексті дострокових планів росії на перебування у місті. Особливу емоційність формують кадри вибухів, російських військових, які вільно крокують містом, військові машини, які наче розчиняються на дорогах із цивільними авто і колись мирним життям. У кінохроніках тривалістю 16 хвилин втілено історію родини Дмитра під час окупації. У кінонаративі паралельно розгортаються дві історії – війна і окупація міста та життя родини, що намагається втриматись і вижити.

2. Художні кінонаративи про російсько-українську війну: такі фільми розкривають типові й досить реалістичні історії людей, які жили або досі живуть під окупацією на Донбасі. Художні фільми ґрунтуються на реальних подіях та презентовані крізь призму режисера. Такі наративи характеризуються художнім переосмисленням, метафоричністю та алегоричністю нарації. Людські характери, недоліки, конфлікти, жадібність, жорстокість втілені завдяки технікам створення персонажів, які розкриваються у критичних моментах життя під час війни, у моментах, коли загострюються почуття і постає моральний вибір. Наприклад, у фільмі «**Погані дороги**» Наталії Ворожбит, розповідається п'ять паралельних історій про життя під окупацією, серед яких історія про російського солдата, який приносить і намагається звалтувати молоду українку; українських військових, які розмов-

ляють у машині, що перевозить тіло їхнього загиблого друга; алегорична історія про збиту на дорозі курку тощо. Кінонаратив є художнім переосмисленням і власним баченням режисерки, він відображає те, на що життя перетворилось під час тривалої окупації міста (Vorozhbyt, 2020).

3. Імерсивні наративи війни: до цього типу належать професійні документальні фільми, які розповідають історії «зсередини» війни, показуючи життя та смерть на фронті. Такі фільми демонструють силу людського духу, гідність, сімейні цінності та бажання жити. Імерсивними наративами війни постають наративи з множинною фокалізацією, у яких репрезентовано історію реальних людей крізь призму них самих, а також зовнішнього фокалізатора, яким постає режисер.

Кінонаратив «**Земля блакитна, ніби апельсин**» режисерки Ірини Цілик розповідає реальну історію сім'ї, яка живе в «червоній зоні» (на лінії фронту) війни, що розпочалася в Україні у 2014 році. Фільм занурює глядачів у петлю часу, де минуле, сучасне та майбутнє переплітаються, розмиваючи межі між фактом і вигадкою (Цілик, 2020).

Кінонаратив охоплює три часові виміри:

1. Триваючу війну в Україні з 2014 року, яка є реальним контекстом подій.
2. Історію сім'ї у цій війні, наповнену любов'ю, майбутніми планами та справжніми сімейними цінностями.
3. Поточний момент, коли глядач дивиться фільм і переживає ті самі емоції, схвилювання від подій, оскільки знаходиться у відносно такій самій ситуації, коли навкруги війна.

Наративи війни постають засобом рефлексії травми. Вони демонструють силу творчості та оповіді як засобу подолання травми. Сім'я вирішує зняти фільм про свій досвід, що слугує як формою терапії, так і способом відновлення контролю в умовах складних обставин.

Дослідження наративів війни зосереджується на наративній техніці рефлексії травми, художній емпатичній комунікації між кінематографічними персонажами і реальними глядачами, а також на техніці ефекту часової петлі, яка стирає межі між вигадкою і реальністю. Такі наративні техніки є вплетеними у самі історії війни, оскільки мають неперервний зв'язок із тими, хто їх сприймає.

У кінонаративах відображення травматичного досвіду відбувається через поєднання крупного плану персонажів та їх оточення,



що швидко зосереджуються на їх обличчях, акцентуючи увагу на їхній міміці, рухах і жестах. Епізоди, що відбуваються в будинку сім'ї, є сповільненими, з теплим світлом, які зосереджені на родинній рутині – приготуванні їжі, спілкуванні, обговоренні планів. Натомість сцени зовні є динамічними, тяжіють до холодного освітлення або ж відбуваються у суцільній темряві, оскільки відображають епізоди війни, моменти, коли родина ховається від обстрілів у підвалі.

Кінонарративи війни мають унікальну властивість відображати історії людей, які живуть на лінії зіткнення, в окупації, під обстрілами як щось звичне, типове й неминуче, що нерозривно існує поряд із почуттями та мріями про майбутнє.

Реципієнтам, які дивляться кінонарративи війни, не потрібно занурюватися у сюжетний світ, адже від самого початку вони є частиною світу, у якому триває війна. Глядачі, яким пощастило не мати досвід життя в окупації або постійними обстрілами, можуть відчувати глибоку емпатію, спостерігаючи за подіями, проте між ними й екраном залишається емоційна прірва, оскільки вони не мали подібних епізодів у власному житті. Ті ж, хто пережив усі стадії відчаю під час окупації та небезпеки російсько-української війни, відчувають зовсім інший рівень імерсивності (занурення). У такий спосіб реалізується нарративна техніка імерсивного занурення і стирання кордонів між художнім і реальним, між екраном і аудиторією, що знаходиться перед ним.

Наративні техніки імерсивного занурення у кінонарративах війни реалізуються через створення спільного часово-просторового світу персонажів і подій на екрані з глядачами і подіями у реальному житті. У такий спосіб створюється психоемоційне залучення, яке сприяє цілком новому рівню занурення, де зв'язок між реальним і кінематографічним світом стає надзвичайно особистим. Кінонарративи війни змінюють природу сюжетного занурення, і межа між фільмом та глядачем майже зникає. Відбувається унікальний ефект: не глядач занурюється у наратив, а сам наратив проникає у життя глядача, адже це, по суті, і є його реальне життя. Особливий досвід занурення полягає в тому, що глядач реально відчуває емоційний резонанс від подій, які відображає екран.

Висновки. Наративи війни характеризуються особливою емоційністю та імерсивністю, що створюється завдяки нарративним технікам поєднання часово-просторового

світу реального і переосмисленого. У таких наративах автор, наратор і читач/глядач володіють досвідом війни і мають особисті історії, пов'язані з війною, життям в окупації, існуванням під кулями і ракетними атаками. Наративи війни, створені її свідками, формують важливий простір, що протидіє фейковим наративам агресора, а створює натомість об'єктивний рефлексивний світ тих, хто має реальний досвід війни. Особлива нарація і фокалізація у таких наративах формують їх імерсивність та емпатію.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Белєхова Л.І., Цапів А.О. Поетика наративу війни у ліриці Ліни Костенко. *Науковий вісник ХДУ. Серія «Германістика та міжкультурна комунікація»*, 2023. № 2, С. 5-12.
2. Херсонські есеї: жити, щоб перемагати :збірка есеїв / упорядн. С. Омельчук, О. Козакова. Херсон - Івано-Франківськ, 2023. 184 с.
3. Черемісін, О. В. Літопис цивільного спротиву Херсона у вимірах повномасштабної агресії росії проти України у 2022 році / упоряд. О. В. Черемісін. Суми: Університетська книга, 2023. 482 с. (<https://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/19058>)
4. «Чорний лебідь» в історії Херсонського державного університету, або Хроніки релокованого вишу (2022). Хроніки. Частина 3 / головн. ред. О. В. Співаковський.- Херсон ; Івано-Франківськ : ХДУ, 2023. – 224 с.
5. Alber J., & Fludernik M.. Mediacy and narrative mediation. In P. Hühn, J. Pier, W. Schmid, & J. Schönert (Eds.), *Handbook of Narratology*. Berlin and New York: Walter de Gruyter, 2009. P. 174-190.
6. Bell A. Possible worlds theory and contemporary narratology. In A. Bell, & M.-L. Ryan (Eds.), *Digital Fictionality: Possible Worlds Theory, Ontology, and Hyperlinks*. Lincoln & London: University of Nebraska Press, 2019. P. 249-272.
7. Chatman S. Story and discourse: Narrative structure in fiction and film. Ithaca and London: Cornell University Press, 1980. 288 с.
8. Elleström L. Transmedial narration. Narratives and stories indifferent media. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan, 2019. 152 с.
9. Family secretly film life in Russian-occupied Ukraine - BBC News. Електронний ресурс <https://www.youtube.com/watch?v=QSaxduOxogU> (дата звернення 01.08.2024)
10. Kress G. Multimodal discourse analysis. In J. P. Gee, & M. Handford (Eds.), *The Routledge handbook of discourse analysis*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2012. P. 35-50.
11. Nørgaard, N. New perspectives on narrative and multimodality. In R. Page (Ed.), *Multimodality and the literary text: Making sense of Safran Foer's 'Extremely loud and incredibly close'*. New York, London: Routledge Taylor & Francis Group. 2010. С. 115-126.
12. Ryan M.-L. Narrative a virtual reality: Immersion and interactivity in literature and electronic media. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 2001. 422 с.

13. Ryan M.-L. Transmedia narratology and transmedia storytelling. *Artnodes: e-journal on art, science and technology*, 18. <https://doi.org/10.7238/a.v0i18.3049>. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/312259787_Transmedia_narratology_and_transmedia_storytelling (дата звернення 01.08.2024).
 14. Shevchenko I.S. (Ed.). *Multimodality and transmediality: Interdisciplinary studies: The Second International Conference, 19-20 April 2024*. Kharkiv, Ukraine: V.N. Karazin Kharkiv National University, 2024. 98 с.
 15. Tsilyk, I. (Director) *The Earth is Blue as an Orange* [Film]. Albatros Comunicos Moonmakers, 2020. Retrieved from: <https://www.imdb.com/title/tt11394290/> (дата звернення 01.08.2024).
 16. Vorozhbit N. *Bad Roads*, 2020. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=Ai_gNmir8qc (дата звернення 01.08.2024).
 17. *Witnessing the War in Ukraine: Vectors of Reflection, Practices of Documentation*, 2023. Retrieved from: <https://ksu24.kspu.edu/s/GDHni> (дата звернення 01.08.2024).
- REFERENCES:**
18. Belehova L. & Tsapiv A. (2023). Poetyka naratyvu viiny v lirytsi Liny Kostenko [Poetics of the narratives of war in the Lina Kostenko poetry] *Naukovui Visnyk KSU. Series Germanic Studies and Intercultural Communication*, 2023. № 2, С. 5-12.
 19. Hersonski esei: zhyty schob peremagaty [Kherson Essays: We live to win] / ed. S. Omelchuk, O. Kazakova. Kherson – Ivano-Frankivsk, 2023. 184 p.
 20. Cheremysin O. Litopys tsyvilnogo sprotyvu Khersona u vymirah povnomashtabnoi agresii rosii proty Ukrainy u 022 rotsi []/ Chronicle of Kherson's civil resistance in the dimensions of russia's full-scale aggression against Ukraine in 2022 / ed. O. V. Cheremisin. Sumy: University book., 2023. 482 с. (<https://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/19058>)
 21. Chornyi lebid v istorii Khrsonskogo derxhavnogo universytetu abo Hroniky relokovanogo vyshu ["Black Swan" in the History of Kherson State University, or Chronicles of a Relocated University] (2022). *Chronicles. Part 3* / edited by O. V. Spivakovsky - Kherson; Ivano-Frankivsk: KSU.
 22. Alber, J., & Fludernik, M. (2009). Mediacy and narrative mediation. In P. Hühn, J. Pier, W. Schmid, & J. Schönert (Eds.), *Handbook of Narratology* (pp. 174-190). Berlin and New York: Walter de Gruyter.
 23. Bell, A. (2019). Possible worlds theory and contemporary narratology. In A. Bell, & M.-L. Ryan (Eds.), *Digital Fictionality: Possible Worlds Theory, Ontology, and Hyperlinks* (pp. 249-272). Lincoln & London: University of Nebraska Press.
 24. Chatman, S. (1980). *Story and discourse: Narrative structure in fiction and film*. Ithaca and London: Cornell University Press.
 25. Elleström, L. (2019). *Transmedial narration. Narratives and stories indifferent media*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
 26. *Family secretly film life in Russian-occupied Ukraine* - BBC News. Електронний ресурс <https://www.youtube.com/watch?v=QSaxduOxogU> (дата звернення 01.08.2024)
 27. Kress, G. (2012). Multimodal discourse analysis. In J. P. Gee, & M. Handford (Eds.), *The Routledge handbook of discourse analysis*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
 28. Nørgaard, N. (2010). New perspectives on narrative and multimodality. In R. Page (Ed.), *Multimodality and the literary text: Making sense of Safran Foer's 'Extremely loud and incredibly close'* (pp. 115–126). New York, London: Routledge Taylor & Francis Group.
 29. Ryan, M.-L. (2001). *Narrative a virtual reality: Immersion and interactivity in literature and electronic media*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
 30. Ryan, M.-L. (2016). Transmedia narratology and transmedia storytelling. *Artnodes: e-journal on art, science and technology*, 18. <https://doi.org/10.7238/a.v0i18.3049>. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/312259787_Transmedia_narratology_and_transmedia_storytelling
 31. Shevchenko, I.S. (Ed.). (2024). *Multimodality and transmediality: Interdisciplinary studies: The Second International Conference, 19-20 April 2024*. Kharkiv, Ukraine: V.N. Karazin Kharkiv National University.
 32. Tsilyk, I. (Director) (2020). *The Earth is Blue as an Orange* [Film]. Albatros Comunicos Moonmakers. Retrieved from: <https://www.imdb.com/title/tt11394290/>
 33. Vorozhbit N. (2020) *Bad Roads* Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=Ai_gNmir8qc
 34. *Witnessing the War in Ukraine: Vectors of Reflection, Practices of Documentation* (2023). Retrieved from: <https://ksu24.kspu.edu/s/GDHni>



УДК 378.091.3:81'243'271

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2663-3426/2024-2-5>

РОЗВИТОК МУЛЬТИМОДАЛЬНОЇ ГРАМОТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Воробйова Алла Вікторівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської філології та світової літератури
імені професора Олега Мішукова
Херсонський державний університет
avorobiova@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0003-3425-0174

Покращення якості освіти та посилення мотивації здобувачів ЗВО вимагає переходу від мономодального (монокодового) режиму передавання знань до створення навчально-дидактичної бази у мультимодальному (мультикодовому) форматі. Сучасна полікодовість освіти супроводжується перманентним розвитком мультимедійних технологій, що призводить до нового розуміння того, що означає бути грамотним. Виникає потреба вивчати основи мультимодальної грамотності – вміння розуміти та продукувати мову засобами різних модусів вираження.

Статтю присвячено актуальній проблемі пошуку шляхів інтенсифікації навчання мультимодальної грамотності на заняттях з іноземної мови у ЗВО. Проведено наукову розвідку останніх досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців. У статті виокремлено специфічні якості креолізованого тексту (матеріальність, стислість, семіотичність), робота над вдосконаленням яких забезпечує високу ефективність сприйняття й продукування полікодового матеріалу. Матеріальність реалізується через двовимірне функціонування інтерактивних знаків (синтагматично та парадигматично), а також через трансформацію та інтеграцію знаків у різні модуси вираження. Стислість мультимодального тексту сприяє одночасно його скороченню і збільшенню в об'ємі. Семіотичність проявляється через якісне сприйняття й використання паралінгвальних та екстралінгвальних елементів дискурсу як окремо, так і в їхній взаємодії.

У статті розглянуто переваги мультимодальних режимів для формування соціокультурної компетентності студентів. Результати дослідження демонструють, що у більшості випадків зміст мультимодального матеріалу ефективно підтримується через культурні та соціальні приклади мовної інтеракції.

Дослідження пропонує детальний розгляд змістового та структурного аспектів методики розвитку мультимодальної грамотності студентів на заняттях з іноземної мови у ЗВО. Визначено, що вибір методу роботи з мультимодальним текстом залежить від його змісту. Теоретичний матеріал (науковий стиль) у мультикодовому форматі сприяє якісному розумінню й запам'ятовуванню. Зміст у художньому стилі, попередньо поданий мономодально, стає дієвим інструментом для створення власного мультимодального продукту. Універсальний контент розмовно-побутового або публіцистичного стилю дозволяє розвивати мультимодальну грамотність на всіх етапах: сприйняття, аналізу, часткового моделювання та повного продукування полікодового матеріалу. Аналіз змісту слугує основою для визначення методично доцільного формату роботи на занятті з іноземної мови.

Доведено, що якісний розвиток мультимодальної грамотності включає формування умінь правильно сприймати та продукувати семіотичні (лінгвальні, паралінгвальні) і сенсорно-перцептивні знаки, інтегрувати їх у різні матеріали, лаконічно передавати через полікодові засоби вираження. Створення методичного інструментарію для розвитку такої грамотності має спиратись на контент та структурну організацію мультимодального матеріалу.

Ключові слова: модус вираження, полікодовий дискурс, матеріальність, стислість, семіотичність.

DEVELOPMENT OF STUDENTS' MULTIMODAL LITERACY IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Vorobiova Alla Viktorivna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of English Philology and World Literature
named after Professor Oleg Mishukov

Kherson State University

avorobiova@ksu.ks.ua

orcid.org/0000-0003-3425-0174

Improving education quality level and increasing the higher education students' motivation requires to transfer a monomodal (monocodal) way of gaining knowledge into a multimodal (multicode) format of educational and teaching methods. The current polycode nature of education is accompanied by the permanent development of multimedia technologies, which leads to a new understanding of what it means to be literate. There is a need to study the basics of multimodal literacy – the ability to understand and produce language using different modes of expression.

The article is devoted to the issue of intensification the multimodal literacy teaching in foreign language classes in higher education institutions. The scientific investigation considers the Ukrainian and foreign scientists latest research. The article identifies specific qualities of the creolized text (materiality, conciseness, semioticity), the work on the improvement of which ensures high efficiency of polycode perception and production. Materiality is realized through the two-dimensional functioning of interactive signs (syntagmatic and paradigmatic), as well as through the transformation and integration of signs into various modes of expression. The conciseness of the multimodal text simultaneously contributes to its reduction and increase of volume. Semioticity is manifested through the qualitative perception and use of paralingual and extralingual elements of discourse both separately and in their interaction.

The article examines the benefits of multimodal format for the development of students' sociocultural competence. The study demonstrates that the multimodal content is effectively implemented through cultural and social examples of language interaction.

The study offers a detailed consideration of content and structural aspects of the methodology for developing students' multimodal literacy in foreign language classes in higher education institutions. It was determined that the choice of a method for working with a multimodal text depends on its content. Theoretical materials in a multicode format contribute to high-quality understanding and memorization. Fiction style, previously presented monomodally, becomes an effective tool for creating own multimodal product. Universal content in a colloquial or journalistic style allows to develop multimodal literacy at all stages: perception, analysis, partial modeling and full production of polycode text. Content analysis serves as the basis for determining a methodologically appropriate methods for work in a foreign language class.

It has been proven that the qualitative development of multimodal literacy includes the development of skills to perceive and produce semiotic (lingual, paralingual) and sensory-perceptual signs, integrate them into various materials, and concisely convey them through polycode means of expression. The creation of methodological tools for the development of such literacy takes into account the content and structural aspects of multimodal text.

Key words: mode of expression, polycode discourse, materiality, conciseness, semioticity.

Доступність цифрових систем передавання інформації, розширення можливостей дизайну і медіаформ у мережових та глобалізованих ресурсах збільшили обсяги циркуляції мультимодальних текстів та активізували використання їх у всіх сферах життя. Унаслідок виник попит на навчання правильному сприйняттю та створенню полікодового дискурсу. Відповідно, науковці (M. Halliday, E. Adami, Chenkai Chi, T. Sefton, J. Sanders, P. Stein, P. Albers, G. Kress, C. Jewitt, Lasisi Ajayi та ін.) та викладачі-практики (W. Sewell, S. Denton, K. Mills, L. Ajayi та ін.) наголошують на необхідності переходу від статичного друкованого тексту у навчанні до динамічного та інтерактивного (W. Sewell, S. Denton, K. Mills), адже «студентам замало сприймати й створювати моноmodalні (монокодові) тексти, коли, насправді, вони мислять мультимодальними» (Kress, Van Leeuwen, 1996: 17).

Актуальність дослідження. Постановка проблеми. На сьогодні учасники освітнього процесу активізують перехід у режим мультимодальної взаємодії. Водночас актуальним залишається визначення дієвих механізмів кодування й декодування інформації, важливим стає виокремлення ефективних педагогічних стратегій навчання мультимодальної грамотності. Сучасні науковці та методисти (G. Kress, T. Van Leeuwen, K. Mills, W. Sewell, S. Denton, S. Chandra, Park, G. Kress, C. Jewitt, S. Araújo, R. Hannachi, Brahim Azaoui) заявляють про брак дієвих методик роботи з мультимодальним текстом, що пов'язують з недостатнім дослідженням потенціалу його семіотики, зовнішньої та внутрішньої організації. Для узгодженої системи педагогічних підходів необхідно повне розуміння взаємозалежності, взаємозумовленості змісту, структури та інтерактивної мети



полікодового матеріалу, що одночасно створить умови для якісного навчання мультимодальної грамотності.

Метою нашої статті є розгляд методичних аспектів розвитку мультимодальної грамотності у процесі вивчення іноземної мови у ЗВО. Досягнення мети передбачає виконання наступних завдань: 1) визначити поняття «мультимодальна грамотність»; 2) окреслити специфічні якості мультимодального тексту, робота над удосконаленням яких забезпечить ефективність сприйняття та створення полікодового матеріалу; 3) розглянути змістовий та структурний аспекти методики формування мультимодальної грамотності студентів на заняттях з іноземної мови у ЗВО.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Традиційно поняття «грамотність» включає уміння читати й писати. Однак, у сучасних реаліях грамотність вважають (M. Halliday, G. Kress, C. Jewitt, T. Van Leeuwen, K. Mills, Lasisi Ajaуі та ін.) більш багатовимірним та інтегрованим явищем. Завдяки багатьом факторам, зокрема новітнім технологіям та цифровізації, грамотність набула ознак мультимодальності (Luke, 2003). Так, на думку Carmen Luke «фундаментальні принципи читання та письма не змінилися, але процес перейшов від послідовної когнітивної обробки лінійного друкованого тексту до паралельної обробки мультимодальної текстової інформації» (Luke, 2003: 397).

Для вчених-лінгвістів поява і розвиток мультимодальної грамотності є свідченням живого динамічного характеру мови, що змінюється під впливом соціально-культурної адаптації. Теоретичною основою мультимодальної грамотності науковці (T. Van Leeuwen, G. Kress, C. Jewitt, K. Mills, Lasisi Ajaуі та ін.) вважають функціональну лінгвістику M. Halliday. У своїй роботі «Мова як соціальна семіотика: соціальна інтерпретація мови та значення» M. Halliday (1978) виклав розуміння мови як базисного соціально-культурного організму, семіотичні функції якого створюють мультимодальні елементи для більш ефективного досягнення комунікативних цілей.

Сьогодні мультимодальну грамотність трактують по-різному у багатьох вітчизняних і зарубіжних наукових школах (G. Kress, C. Jewitt, T. Van Leeuwen, K. Mills та ін.). Насамперед, мультимодальна грамотність навчає правильності мови, що поєднує два або більше способи вираження значення

(модуси вираження або семіотичні коди). На думку K. Mills, модуси вираження представляють «соціально та культурно сформовані ресурси або семіотичні структури для створення значень» (Mills, 2010) та можуть мати форму письмового тексту, жесту, музики, математичної формули, звукового фрагменту, малюнку, фотозображення, цифрового зображення тощо.

Таким чином, час новітніх технологій та цифровізації нарощує ресурсність мови через розширення кількості її модусів. Якісна освіта у полікодовому форматі вимагає від учасників освітнього процесу кращого розуміння механізмів інтерпретації, трансляції, інтеграції семіотичних засобів спілкування (модусів). Мультимодальна грамотність – це вміння розуміти та продукувати мову засобами всіх модусів вираження.

Педагогічні стратегії, що передбачають мультимодальну взаємодію, більш ефективно сприяють розвитку різних видів грамотності: візуальної грамотності, цифрової грамотності, графічної грамотності, медіа грамотності, інформаційної грамотності, мультикультурної грамотності тощо. Їх об'єднує мультимодальна грамотність, навчання якої передбачає роботу над правильним сприйняттям, аналізом та створенням мультимодального тексту. Дослідники G. Kress, T. Van Leeuwen у 1996 році визначили мультимодальний текст як «будь-які текст, значення якого реалізуються через більше ніж один семіотичний код» (Kress, Van Leeuwen, 1996: 183). Пізніше вчені P. Stein, G. Kress, C. Jewitt довели, що освітня діяльність на базі полікодового матеріалу полегшує студентам процеси сприйняття та створення смислів і репрезентацій.

Для розуміння характеру, специфіки сучасного поліфункціонального мультимодального тексту слід виокремити специфічні якості, робота над якими забезпечує розвиток мультимодальної грамотності студентів. Крім правильності, точності, доречності, виразності, цілісності, зв'язності, інформативності (Лещенко, 2022) та інших традиційних якостей тексту, визначальною для мультимодального вчені G. Kress, C. Jewitt називають його матеріальність (Kress, Jewitt, 2003: 8). Така якість, насамперед, реалізується через двовимірне функціонування інтерактивних знаків: синтагматично на сторінці, де вони відображаються, і парадигматично, відкриваючи кілька текстових реалізацій на основі вибору. Режим взаємодії різнофактурної семіотики у межах мультимодального тексту

Е. Adami характеризує як його дієву доступність (Adami, 2013).

Водночас матеріальність передбачає трансформацію знаків та інтеграцію їх у різні модуси вираження. Так, за словами К. Mills, матеріальність мультимодального тексту – це «реалізація змісту засобами різних режимів та матеріалів (папір, фото, відео, цифрові екрани тощо)» (Mills, 2016: 3). Матеріальні полікодові репрезентації створюють несподіваний вражаючий ефект (наприклад, трансляція живопису через 3D зображення, передача значення ідіоми у мемах, транспортування запаху засобами реклами тощо). Робота з такою якістю актуалізує можливості креативного мислення студента, втілення ідей через систему різнофактурних знаків. Така матеріалізована інтерактивна семіотика – оригінальна, незвична, виразна – заохочує до розуміння й створення нестандартних сенсів, різнопланових реалізацій, навчає отримувати та доносити інформацію якісніше, переконливіше та швидше.

Прискорений темп сьогодення вимагає стислості (лаконічності) у передачі смислів. Необхідно зауважити, що лаконічність мультимодального тексту перманентно набуває ознак двонаправленості. З одного боку, лаконічності досягають за рахунок драматичного скорочення вербальних знаків комбінаціями невербаліки: смайликів, емодзі, коміксів, gif-файлів, мемів, відео та інших цифрових засобів передавання інформації. З іншого, на думку G. Kress, C. Jewitt (2003), прагнення відповідної інтерактивності та матеріальності дискурсу, разом зі скороченням вербальних знаків неочікувано призводить до збільшення його об'єму, «обростання» текстів гіперпосиланнями, скріншотами, музикою, логотипами, брендами та іншими візуальними, аудіальними ресурсами, інформативними елементами, що призводить до смислового дублювання словесного опису. Відповідно, навчання мультимодальної грамотності має формувати вміння вдумливо скорочувати як за рахунок розвитку «схильності студентів до мультимодального створення смислів» (Kress, Jewitt, 2003: 13), так і добору найбільш якісних, змістовних, ефективних, переконливих семіотичних кодів.

Створення смислів через знаки та знакові системи забезпечує інша якість мультимодального тексту – семіотичність. Полікодова сутність мультимодального тексту включає використання паралінгвальних та екстралінгвальних елементів дискурсу як окремо,

так і в їх взаємодії. На думку R. Iedema, мультимодальна грамотність закликає навчити студентів поглибленого знання семіотичних зв'язків між модусами, «розподілу праці» між ними, також сприятливих і стримуючих потенціалів модусів для різних соціальних цілей (Iedema, 2003). Завданням сучасних дидактичних студій стає навчання студентів вмільої інтегративності конструкції знаків, успішної матеріалізації символів у незвичних фактурах для забезпечення їх дієвої прагматичної взаємодії.

Отже, ми виокремили специфічні якості мультимодального тексту (матеріальність, лаконічність, семіотичність), робота над якими поглиблює розуміння полікодових зв'язків між модусами, розвиває вміння якісно, стисло та виразно сприймати та продукувати такий матеріал.

Актуальним завданням залишається створення методичної бази, що гарантує успішне формування умінь правильно працювати з семіотичними (лінгвальними, паралінгвальними) і сенсорно-перцептивними знаками, інтегрувати їх у різні матеріали, лаконічно передавати через полікодові засоби утворення значень. Для ефективного використання методів і прийомів навчання мультимодальної грамотності звернемось до змістових та структурних аспектів роботи з мультимодальним текстом на заняттях з іноземної мови у ЗВО.

Пошук найбільш ефективного змісту для формату навчання у мультимодальному режимі зосередив методистів на соціально-культурному контенті як визначальному для інтерпретаційних можливостей мови (K. Mills, V. Chandra, J. Park). Водночас, дослідники наголошують на особливій дієвості мультимодальних матеріалів для культурних і соціальних практик спілкування (Mills, 2016). Такий потенціал активно використовують у навчанні іноземної мови (Albers, Sanders, 2010), навчанні іноземної мови у середній школі (Sewell, Denton, 2011), навчанні іноземної як другої мови (Ajaui, 2009), навчанні мови для освіти корінного населення (Mills, Doyle, 2019) і т.і..

Зміст сучасних підручників з іноземної мови цілеспрямовано зосереджують на актуальних соціальних проблемах: відносини в колективі, фінансова грамотність, екологія, взаємодія з державними структурами тощо (K. Mills, 2015). Викладачі шукають дієві педагогічні стратегії, мотивуючи студентів перетворювати «те, що вони знають, пам'ятають, відчувають, у що вірять, у поліко-



довий дискурс іноземною» (Stein, 2007:333) та формувати емоційні зв'язки з мультимодальними текстами (Chenkai Chi, Sefton, 2020). У результаті, студенти, які вивчають іноземну мову більш обізнані у використанні мультимодальних ресурсів.

Отже, важливість мультимодальної грамотності для створення та підтримки соціально-культурних зв'язків засобами іншомовного спілкування неможливо переоцінити. Зміст щоденної мовної практики, поданий у полікодовому режимі, дозволяє студентів більш впевнено сприймати та обговорювати силу почуттів, місце у колективі, культурні відмінності тощо. Але, мультимодальна доступність, а також матеріальність, стислість та семіотичність має бути поширена на всі навчальні матеріали. Для забезпечення більш якісного іншомовного спілкування теоретичний ресурс потребує масштабного полікодового переформатування.

Часто саме зміст навчального матеріалу визначає місце для роботи у мультимодальному режимі на заняттях з іноземної мови. Досвід викладача дає підстави стверджувати: мультимодальний формат наукового та офіційно-ділового стилів передавання інформації полегшує процес його розуміння, забезпечує довготривалу меморізацію. Теоретизований та об'ємний матеріал, що попередньо креолізований, схематизований та структурований, гарантує високу якість свідомого сприйняття. Так, на думку К. Mills, К. Doyle (2019), раціональне структурування та подання навчального матеріалу за допомогою мультимодальних текстових краплень забезпечує стислий виклад значного обсягу інформації та її сприйняття за рахунок швидкої активації когнітивних механізмів, які доповнюють і урізноманітнюють вербальний канал подання інформації.

Водночас текст у художньому стилі має пройти етап суб'єктивного осмислення студентом, момент уявлення, без попереднього нав'язаного полікодового (креолізованого) шаблону. Мономодальні, «необтяжені» режими читання або слухання надають студентів більш широкий діапазон можливостей для створення власної матеріалізованої семіотики. Завдання створити мультимодальний текст на основі мономодального має колосальний розвивальний ефект, розкриває творчий потенціал, фантазію, формує вміння самостійно інтерпретувати та матеріалізувати вербаліку, розвивати інтерсеміотичні зв'язки у межах дискурсу.

Найбільше різноманіття для педагогічних стратегій створюють навчальні тексти розмовно-побутового або публіцистичного характеру. Універсальний зміст повсякденної, соціальної тематики у мультимодальному форматі стає ефективним інструментом для активізації іншомовного спілкування на всіх етапах: сприйняття, аналізу, часткового моделювання та повного створення власного мультимодального продукту.

Отже, аналіз змісту навчального матеріалу визначає етап роботи з ним у мультимодальному форматі на заняттях з іноземної мови. Подача складного теоретичного (раціонального) матеріалу у полікодовому форматі полегшує процеси його сприйняття й запам'ятовуванням. В свою чергу, вибір монокодового режиму для введення художнього (емоційного) контенту стимулює створення власного оригінально-відібраного, ціннісно-забарвленого і семіотично-вираженого мультимодального продукту. Задача викладача – визначити методично доцільний момент для введення прийомів роботи з мультимодальним форматом, спираючись на аналіз змісту.

Перспектива збільшення мультимодального формату у вивченні іноземної мови очевидна. Полікодовий режим іншомовного спілкування перманентно поширюється на всі етапи формування умінь: засвоєння, моделювання, продукування змістів у різних модусах вираження. Слід зазначити, що деякі дидактичні студії розглядають роботу у мультимодальному форматі, зосереджуючись лише на етапі сприйняття інформації. Так, О. Кречотень (2021) стверджує, що в основі феномену мультимодальності лежить процес сприймання інформації. Інші дослідники вважають мультимодальність основним засобом полегшення «студентам процесів створення смислів і репрезентації» (Stein, 2007). Р. Stein зазначає, що «перенесення невидимих, сприйнятих як належне ресурсів у новий контекст ситуації для створення нових значень» (Stein, 2007: 336) дозволяє вчитися по-різному, значно розвиваючи вміння продукувати власний полікодовий матеріал.

Викладачі іноземної мови зазвичай пропонують мультимодальний навчальний контент на етапі засвоєння студентами нових знань, що пов'язують зі складністю матеріалу, бажанням «розкласти правило по полицях». Часто запропонований викладачем мультимодальний шаблон вважають взірцевим, зрідка проводять аналіз полікодових способів вираження, часткове моделювання, редагування

або пропонують повне самостійне створення такого тексту. Ситуацію загалом пов'язують з нестачею знань щодо оцінки семіотики, відсутністю об'єктивних критеріїв для такого виду роботи. При цьому можливий варіант «зараховано / незараховано» нівелює якість створеного мультимодального продукту, знецінює зусилля. Отже, одним із завдань викладача іноземної мови має стати розвиток мультимодальної грамотності студентів через формування умінь на всіх етапах роботи з полікодовим текстом.

Висновки. Сьогодні очевидна незворотність охоплення мультимодальністю усіх освітніх процесів. Полікодовий режим стає основним для опису соціо-культурних реалій під час навчання іноземної мови у ЗВО. Серед специфічних якостей мультимодального тексту особлива увага прикута до забезпечення його матеріальності, лаконічності, семіотичності. Сприйняття та створення полікодового матеріалу у процесі вивчення іноземної мови вимагає ретельного аналізу його змісту та структури. Введення методичного інструментарію для розвитку мультимодальної грамотності здобувачів ЗВО рівнозначно актуальна на етапах аналізу та моделювання, продукування та презентації полікодового тексту.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Крекотень О. В. Використання іншомовних мультимодальних текстів в університеті технологічного профілю. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах 2021 р., № 76, Т. 2. С. 93–97 DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.76-2.16>
2. Лещенко Т. О., Жовнір М. М., Юфименко В. Г. Навчальний текст як мультимодальний лінгвовізуальний феномен: цілісність, зв'язність, інформативність. Теорія і методика професійної освіти. Випуск 47. 2022. С. 185–190
3. Adami, Elisabetta (2013) A social semiotic multimodal analysis framework for website interactivity. NCRM Working Paper. NCRM, London, UK. https://eprints.ncrm.ac.uk/id/eprint/3074/4/website_interactivity_Adami.pdf
4. Ajayi, L. (2009), English as a Second Language Learners' Exploration of Multimodal Texts in a Junior High School. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52: 585-595. <https://doi.org/10.1598/JAAL.52.7.4>
5. Albers, P., & Sanders, J.L. (2010). Multimodal literacies : An introduction. In Sanders, J. Albers, P. (Eds.), *literacies, the arts and multimodality* (pp. 1-25).
6. Chenkai Chi, Sefton T.(2020) The creation of multimodal texts of adult English language learners in a Canadian universitt. A case study. *Educational Role of Language Journal*. Volume 2020-2(4). (Re-)Shaping One's Identity with Language, pp. 100-114. DOI: <https://doi.org/10.36534/erlj.2020.02.11>
7. Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: University Park Press.
8. Iedema, R. (2003) *Multimodality, Resemiotization: Extending the Analysis of Discourse as Multi-Semiotic Practice*. *Visual Communication*, 2, 29-57. <http://dx.doi.org/10.1177/1470357203002001751>
9. Kress, G, & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. New York: Routledge.
10. Kress G, Jewitt C (2003) Introduction. In: Jewitt C, Kress G (eds) *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang, 1–18.
11. Luke, C. (2003). *Pedagogy, Connectivity, Multimodality, and Interdisciplinarity*. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 397–403. <http://www.jstor.org/stable/4151827>
12. Mills, K.A. (2010). *The Multiliteracies Classroom*. Bristol, U.K.: *Multilingual Matters*. 2011b file:///C:/Users/ALLA/Downloads/Sample_Chapter_Multiliteracies_Classroom.pdf
13. Mills, K.A. (2015). *Literacy Theories for the Digital Age: Social, Critical, Multimodal, Spatial, Material and Sensory Lenses*. Bristol, U.K.: *Multilingual Matters*, 207p.
14. Mills, K.A., & Doyle, K. (2019). *Visual arts: a multimodal language for Indigenous education*. *Language and Education*, 33, 521 – 543. DOI:10.1080/09500782.2019.1635618
15. Sewell, W. C., & Denton, S. (2011). *Multimodal Literacies in the Secondary English Classroom*. *The English Journal*, 100(5), 61–65. <http://www.jstor.org/stable/23047804>
16. Stein, P. (2007). *Multimodal Pedagogies in Diverse Classrooms: Representation, Rights and Resources* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203935804>
17. Krekotenj O. V. Vykorystannya inshomovnykh multymodalnykh tekstiv v universyteti tekhnologichnogho profilju [The use of foreign language multimodal texts at a technological university] . *Pedagoghika formuvannya tvorchoji osobystosti u vyshnij i zaghaljnoosvitnij shkolakh 2021 p., № 76, T. 2. С. 93–97 DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.76-2.16*
18. Leshhenko T. O., Zhovnir M. M., Jufymenko V. Gh. Navchalnyj tekst jak multymodalnyj lynchvovizualnyj fenomen: cilisnistj, zv'jaznistj, informatyvnistj. [Educational text as a multimodal lingual and visual phenomenon: integrity, coherence, informativeness] *Teorija i metodyka profesijnoji osvity. Vypusk 47. 2022. S. 185–190*
19. Adami, Elisabetta (2013) A social semiotic multimodal analysis framework for website interactivity. NCRM Working Paper. NCRM, London, UK. https://eprints.ncrm.ac.uk/id/eprint/3074/4/website_interactivity_Adami.pdf
20. Ajayi, L. (2009), English as a Second Language Learners' Exploration of Multimodal Texts in a Junior High School. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52: 585-595. <https://doi.org/10.1598/JAAL.52.7.4>
21. Albers, P., & Sanders, J.L. (2010). Multimodal literacies : An introduction. In Sanders, J. Albers, P. (Eds.), *literacies, the arts and multimodality* (pp. 1-25).
22. Chenkai Chi, Sefton T.(2020) The creation of multimodal texts of adult English language learners in a Canadian universitt. A case study. *Educational Role of Language Journal*. Volume 2020-2(4). (Re-)Shaping One's Identity with Language, pp. 100-114. DOI: <https://doi.org/10.36534/erlj.2020.02.11>



23. Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: University Park Press.
24. Iedema, R. (2003) *Multimodality, Resemiotization: Extending the Analysis of Discourse as Multi-Semiotic Practice*. *Visual Communication*, 2, 29-57. <http://dx.doi.org/10.1177/1470357203002001751>
25. Kress, G, & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. New York: Routledge.
26. Kress G, Jewitt C (2003) Introduction. In: Jewitt C, Kress G (eds) *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang, 1–18.
27. Luke, C. (2003). *Pedagogy, Connectivity, Multimodality, and Interdisciplinarity*. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 397–403. <http://www.jstor.org/stable/4151827>
28. Mills, K.A. (2010). *The Multiliteracies Classroom*. Bristol, U.K.: *Multilingual Matters*. 2011b file:///C:/Users/ALLA/Downloads/Sample_Chapter_Multiliteracies_Classroom.pdf
29. Mills, K.A. (2015). *Literacy Theories for the Digital Age: Social, Critical, Multimodal, Spatial, Material and Sensory Lenses*. Bristol, U.K.: *Multilingual Matters*, 207p.
30. Mills, K.A., & Doyle, K. (2019). *Visual arts: a multimodal language for Indigenous education*. *Language and Education*, 33, 521 – 543. DOI:10.1080/09500782.2019.1635618
31. Sewell, W. C., & Denton, S. (2011). *Multimodal Literacies in the Secondary English Classroom*. *The English Journal*, 100(5), 61–65. <http://www.jstor.org/stable/23047804>
32. Stein, P. (2007). *Multimodal Pedagogies in Diverse Classrooms: Representation, Rights and Resources* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203935804>



Наукове періодичне видання

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

**Серія «ГЕРМАНІСТИКА
ТА МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ»**

Випуск 2

Коректура • *Я.І. Вишнякова*

Комп'ютерна верстка • *Н.С. Кузнєцова*

Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 5,12.
Замов. № 0225/110. Наклад 100 прим.

Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефони: +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.