

Е.В. Гетманская

Образовательная функция детской литературы в фокусе западных исследований

В статье представлены современные западные педагогические концепции, в которых актуализируется образовательная функция детской книги; проанализированы основные подходы к функциональному определению детской литературы, рассмотрены конечные цели и результаты детского чтения. Автором раскрывается понятие «перекрестная литература» (художественные произведения, адресованные одновременно детской и взрослой аудитории), появившееся в западной педагогике и литературной критике в последние десятилетия. Анализируется междисциплинарная основа западных исследований детской литературы, в которых доминантами анализа являются, помимо проблем перцепции и анализа художественного текста, дидактические, социальные и культурологические аспекты детского чтения.

Ключевые слова: детская литература, образовательная функция, цели чтения, перекрестная литература, социальная практика.

Современная детская литература, являясь динамичной областью художественного, предлагает своим читателям необычайно широкие возможности эмоционального удовольствия и рефлексии. Наряду с этим, во множестве западных исследований детская литература отождествляется с ценным продуктом образования. Появление детской литературы в западной образовательной парадигме связывается с выходом в свет «Маленькой хорошенькой карманной книжечки» в 1744 г. Рукописная книга была небольшого, карманного размера, удобного для ребенка, с яркой обложкой и заголовком,

обращенным к детям. Ее издателем и в целом зачинателем издания детской литературы в англосаксонских странах стал Джон Ньюбери, превративший производство книг для детей в стабильное и прибыльное дело. «Маленькая хорошенькая карманная книжечка» была совершенно новым явлением в британском книгоиздании: серия подобных книг стала предшественником книг-игрушек, чрезвычайно популярных в Англии в викторианскую эпоху [3, с. 1].

С самого начала оформления детской книги как отдельного художественного пространства стоял вопрос, к чему относить детское чтение – к обучению или развлечению. В науке этот вопрос вылился в большую полемику в исследованиях середины XX в.: в частности, эта проблема детально рассматривалась в книге М. Твейт «От Букваря к удовольствию в чтении» (1964) [21, с. 7]. Мери Твейт анализировала мировую историю детской книги с момента изобретения книгопечатания до 1914 г., исследовала христианскую традицию детской книги, Руссо и его моральную школу, сказки братьев Grimm, детские книги викторианской эпохи, иллюстрированные книги для маленьких детей, так называемые «книги знаний», детские периодические издания. В конечном итоге «битва» между обучающим и релаксирующим началом детской книги была выиграна развлечениями. Хронология этого закрепления отражена в книге Х. Дартона «Детские книги в Англии: пять столетий социальной жизни» (1982) и привязана, прежде всего, к появлению в 1865 г. «Алисы в Стране чудес» Льюиса Кэрролла. Х. Дартон определял эту книгу как «первое появление в печати... свободы мысли в детских книгах, положившей начало золотому веку в детской литературе» [3, с. 260]. Следствием этой позиции в западном литературоведении и педагогике является причисление детской литературы к дисциплинам, недавно «достигшим совершеннолетия» [2; 14]. В XX в. были и иные, откровенно парадоксальные научные позиции, определяющие возраст детской книги как отдельного литературного жанра: так, Дж. Адамс в книге «Первая детская литература? Пример шумеров» (1986) доказывал, что литературные тексты для детей как таковые возникли еще в шумерской цивилизации, т.е. около четырех тысяч лет назад [1, с. 23].

Отчетливое присутствие образовательной функции в детской книге связывается в западной науке с концом XVIII – началом XIX в., когда были выпущены первые книжки-игрушки, или так называемые «подвижные книги». В научном описании Ж. Рид-Уолш, «это были рукописные тексты, в которых некоторые слова и/или иллюстрации были представлены в формате механического устройства, такого как колесо, вкладка, планка или клапан» [18, с. 212]. По мере того как книжное производство усложнялось,

популярность книг-игрушек для детей росла; связана она была с тем, что конструкция самых ранних подвижных книг обеспечивала целый ряд интерактивных умений читателя-ребенка, суть которых сосредотачивалась на диалоге ребенка с книгой. Множественные обучающие эксперименты с формой, содержанием детских книг и иллюстрациями к ним, известные в западной исторической традиции, свидетельствуют о развитии дидактической функции детской литературы на самых ранних этапах ее существования.

Прежде чем детализировать образовательный аспект детской книги, обратимся к современным западным концепциям, в которых сам факт существования детской литературы как отдельного жанра художественных произведений подвергается сомнению. В западной педагогике широкую известность получила теория Ж. Роуз, в которой отрицается сам факт существования книг для детей как некоего специального художественного пространства. В книге «Случай Питера Пена, или Невозможность детской художественной литературы» (1984) Ж. Роуз на примере повестей о мальчике Питере Пэне шотландского писателя начала XX в. Дж. Барри проводит мысль о том, что авторы детских книг конструируют образ ребенка искусственно, не обладая детским восприятием действительности. Образ ребенка не сопрягается с истинной природой детства и, следовательно, не может претендовать на правдивое описание чувств, мыслей и поступков детей. Главный посыл ученого – детская литература является невозможной по той причине, что пишут, редактируют, публикуют и анализируют эти произведения взрослые. Детская литература конструирует ребенка как «чужого» по отношению к его собственной рефлексии, а следовательно, стремится беззастенчиво поглотить ребенка. В детские книги взрослый приходит первым (будучи автором, создателем, дарителем), а ребенок появляется уже потом (в качестве читателя, продукта, получателя), но ни тот, ни другой не входят в общее пространство между ними. «“Питер Пэн”, – пишет Ж. Роуз, – стоит в нашей культуре как памятник невозможности своего собственного предназначения – того, что эта книга якобы представляет ребенка, говорит с детьми и для детей, обращается к ним как к общности, которая познаваема» [19, с. 14]. С позиции ученого, «Питер Пэн» никогда и никоим образом не был книгой для детей, потому что она (эта книга) не разговаривает с ребенком. Да, образ Питера Пэна передает образ ребенка; но, на самом деле, автор так редко говорит с ним, что это заставляет ученого задать вопрос, а есть ли вообще какая-то связь между присутствием ребенка в книге и множеством проблем и недомолвок в самом понятии детской художественной литературы [Там же, с. 2].

Сказать, что ребенок находится внутри книги (ведь детские книги – это книги о детях) – значит попасть прямо в ловушку, развивает свою мысль Ж. Роуз. Происходит некая путаница в намерениях взрослого: он хочет добраться до сознания детей с помощью ребенка, которого он изображает. Если детская художественная литература и строит образ ребенка, то она делает это для того, чтобы обезопасить детей, которые находятся вне книг; тех, кто не приходит так легко в пределы досягаемости автора. Иными словами, книги для детей – это морализирующий монолог взрослого автора, обращенный к детям.

Определение детской художественной литературы, по мнению ученого, ошибочно базируется на положении о том, что детская книга должна быть адресована ребенку и что нарратив книги должен быть прост по форме. «Это невинное обобщение покрывает множество грехов: детская художественная литература – это литература об отношениях взрослого и ребенка, но у нее есть замечательная особенность – быть литературой о том, о чем она почти никогда не говорит» [19, с. 8]. В каком-то смысле, констатирует Ж. Роуз, кроме детской книги, не существует литературы, которая бы столь открыто опиралась на признаваемое различие или почти разрыв между писателем и адресатом.

В работе П. Нодельмана «Скрытый взрослый: определение детской литературы» (2008) также дается анализ объективной сложности воспроизводства писателем детского мышления. Ученый, исследуя особенности книг для детей, подчеркивает: «пока специфика детских книг определяется представлениями взрослых, будет трудно понять и объяснить истинную природу особенностей детского восприятия» [16, с. 390]. В отличие от стоящей особняком в западной науке концепции Ж. Роуз, которая оспаривает сам факт существования жанра детской литературы, в современных концепциях существует множество классификаций, формулирующих операциональные, конкретные критерии принадлежности художественного текста к произведениям для детей. Так, Дж. Хиллман в книге «Знакомство с детской литературой» (1994) называет ряд наиболее специфических, с ее точки зрения, характеристик детских книг:

- типично детские переживания, описанные с точки зрения ребенка;
- детские персонажи; незатейливые, простые сюжеты, сфокусированные на действии;
- оптимизм и наивность;
- счастливые финалы как норма сюжета;
- соединение в сюжете реальности и фантастики [6, р. 24].

В представлении М. Макдауэл отличительными чертами детской литературы являются следующие характеристики:

- условности действия в сюжетах намного больше, чем в книгах для взрослых;
- детские книги, как правило, короче;
- основная тенденция сюжета – действие (не пассивное созерцание);
- доминирование событий и диалогов, в то время как описания и самоанализ находятся на периферии сюжета;
- как правило, главное действующее лицо – ребенок;
- действие развивается в соответствии с четкой моральной (этической) схемой, которая, как правило, не присутствует во взрослой литературе;
- детские книги скорее оптимистичны, нежели депрессивны;
- язык произведения ориентирован на ребенка;
- наиболее характерные признаки текста для детей – это сочетание магии, фантастики, простоты и приключений [11, р. 57].

Несмотря на развернутые критерии художественных произведений для детей, и М. Макдауэл, и Дж. Хиллман, называя эти признаки, не исследуют их природы, в данных классификациях вопросы детского художественного восприятия остаются за скобками. Они лишь констатируют, что дети мыслят качественно по-другому в сравнении с взрослыми. Кроме того, на наш взгляд, определение объема произведения в качестве критерия его принадлежности к чтению для детей крайне уязвимо: объем пятой книги о Гарри Поттере, как известно, составляет не менее 800 страниц.

В концепции П. Нодельмана – М. Реймера определяющим признаком книг для детей признается схема текста: дом – далеко от дома – дом [16]. Б. Уолш, в свою очередь, не рассматривает формализованные требования к объему и сюжету детской книги. Более продуктивным критерием, определяющим ребенка как адресат, с точки зрения ученого, является стиль художественного текста, а в устном его варианте – интонация. В своей книге «Голос рассказчика: дилемма детской художественной литературы» (1991) Барбара Уоллстроит свое понимание текста для детей на типе общения взрослого и ребенка, а также на интонировании. Если бы некто подслушал разговор, происходящий в соседней комнате, утверждает Б. Уолл, он мог бы с уверенностью сказать, кто адресат этой речи, взрослый или ребенок, исходя из самой информации и характера объяснений, причем даже без слов. Это можно было бы определить, исходя из интонации [22, с. 234]. Очевидно, что словарный запас и другие аспекты речевого акта были бы тоже задействованы, но главный акцент Б. Уолл делает на «отношении рассказчика к повествователю».

Исследование перцепции образа ребенка – героя детской книги – было продолжено Д. Раддом в работе «Развитие детской литературы» (2010). Профессор кафедры детской литературы Болтонского университета Д. Радд (Великобритания), автор двух известных монографий по детской литературе: «Коммуникативный подход в изучении детской литературы» (1992) и «Энид Блайтон и тайна детской литературы» (2000), – главную проблему детской литературы видит в разрыве между «сконструированным» и «конструктивным» ребенком (термины Д. Радда). Иными словами, существует разрыв между искусственно созданным автором, «сконструированным» образом ребенка и его реальным «конструктивным» субъектом-прототипом. В этой ситуации наиболее продуктивной для рецепции читателя-ребенка будет так называемый образ-гибрид, представляющий пограничную область между «конструктивным» ребенком и сконструированным автором героем детской книги [20, с. 13].

Д. Радд подчеркивает, что ориентация на какого-либо реального ребенка в литературоведческих и педагогических концепциях, разбирающих образ ребенка, будет несостоятельной. В первую очередь потому, что понятие детства социально и исторически дифференцировано и должно определяться различно для отдельных исторических периодов и социальных групп. В то же время, перефразируя М. Бахтина, Д. Радд предполагает, что художественный текст воспринимается ребенком, если можно так выразиться, «лишь наполовину», т.к., вероятнее всего, читатель мысленно отвечает автору из другого, весьма отличного от бытийной локации автора, социального и временного локуса [Там же, с. 38].

Ученый отмечает постоянный пересмотр и оспаривание в обществе понятия «детское»: детство как социальный феномен испытывает кризис, в том числе и по причине все большей ориентации рекламодателей и индустрии развлечений на ребенка. Этому способствуют и новые медиатехнологии, которые позволяют детской аудитории обходить запреты взрослых на чтение и таким образом подвергать общественному сомнению меняющийся статус и критерии детства. Тем не менее, в контексте нашего постмодернистского мира Д. Радд считает феномен детства прочным якорем, который противостоит размыванию стабильных этических идентичностей [Там же, с. 39]. В этом ключе важна мысль Д. Радда о том, что любая книга, в которой главный герой изначально слабее (например, он аутсайдер или жертва) – имеет большой потенциал привлекательности для детской аудитории.

Перейдем от современных трактовок природы детской книги и особенностей перцепции художественного текста для детей непосредственно

к анализу его образовательной функции. В первую очередь, обратимся к монографии «Детская литература» издательства «Рутледж» (2010), авторитетному коллективному исследованию о детской книге, рассматривающему краугольные вопросы истории ее создания и развития.

Монография демонстрирует широкий междисциплинарный подход в изучении характеристик и природы детской книги, основанный на педагогических, литературоведческих, культурологических и социальных концепциях. В качестве главных вопросов, разбираемых в исследовании, анализируются:

- проблемы анализа текста и нарративная методология;
- гендерные, расовые и этнические аспекты;
- реализм и фэнтези как две преобладающие модели повествования;
- вопросы иллюстрации книг, комиксов, графических романов;
- феномен подростковой литературы и «перекрестной» литературы (текстов двойной адресности – для детей и для взрослых);
- медиаинтерпретация художественных текстов.

Представленная в монографии междисциплинарность в рассмотрении детской литературы закрепляется в западных исследованиях с конца 1990-х – начала 2000-х гг. Еще за десять лет до выхода монографии «Детская литература» междисциплинарный подход к исследованию детской книги демонстрировался в целом ряде работ, опирающихся одновременно на культурологию, социологию, литературоведение и гендерные вопросы. Среди таких работ следует выделить следующие: «Детская литература становится совершеннолетней» М. Николаевой, Нью-Йорк, 1996 [7]; «Детская литература и национальная идентичность» М. Мика, Лондон, 2001 [12]; «Понимание детской литературы» П. Ханта, Нью-Йорк, 1999 [14]; «Детская литература и политика равенства» П. Пинсента, Лондон, 1997 [17]; «Наличие прошлого: память, наследие, детство» В. Крипса, Нью-Йорк, 2000 [8].

Один из авторитетных исследователей детской книги П. Хант во введении к своей книге «Понимание детской литературы» приводит развернутый ряд возможных результатов, достигаемых читателем-школьником в процессе чтения детской книги:

- укрепление связи между читателем-ребенком и читателем-взрослым;
- опыт эмоционального удовольствия от побега в мир фантазий и в захватывающие приключения;
- формирование благоприятного отношения к книгам как к средству гуманитарного обогащения своей жизни;
- стимулирование и расширение воображения;

- расширение диапазона читательского внимания;
- сопереживание чувствам и проблемам других людей;
- изучение способов справиться со своими чувствами и проблемами;
- расширение горизонтов знаний по мере того, как читатель-ребенок опосредованно, через художественный текст, узнает о мире;
- развитие интереса к новым предметам и увлечениям;
- понимание своего культурного наследия и традиций других культур;
- получение новых знаний о природе;
- оживление истории;
- стимулирование эстетического развития через иллюстрации;
- приобретение новой лексики и овладение новыми синтаксическими конструкциями;
- знакомство с сюжетными и текстовыми структурами;
- анализ художественных средств, используемых в иллюстрациях [7, с. 19–20].

Перечисленные выше сиюминутные и отдаленные цели чтения «закрывают» собой сразу несколько предметных областей: проблемы художественного восприятия, эмпатии и психологии личности, теоретико-литературные вопросы, аспекты социологии. В этих результатах (целях) с очевидностью закрепляется широкая междисциплинарность как научная основа западных исследований детской литературы и, одновременно, их дидактическая доминанта.

За последние двести лет отношение западного педагогического общества к феномену детской книги претерпело значительную трансформацию, и не в последнюю очередь потому что стремительно меняются технологии знакомства с художественным словом. Современные исследователи рассматривают детскую литературу в ее операциональном контексте «как социальную практику, включающую в себя чтение текстов в различных формах – печатных, визуальных, мультимодальных» [20, с. 4].

Относительно недавнее появление планшетных технологий, электронных книг, приложений и других интерактивных средств значительно расширили круг детских книг. Признание в западной педагогике столь разных форм существования детской литературы ведет за собой следующую констатацию: предмет исследования безграничен, следовательно, объектом его изучения являются как литературные, так и внелитературные средства, включая масс-медиа, фильмы и даже компьютерные игры. Именно так формулирует предмет исследования в рамках литературы для детей профессор Квинследского университета К. Маллан в программной статье «Детская литература в образовании», размещенной на образовательном сайте

Оксфордского университета. Чтение детской литературы, с точки зрения исследователя, подразумевает множество целеполаганий, относящихся к дистантным областям человеческой мысли и эмоциональных проявлений: процессу познания, релаксации, радости... Эмоциональным результатом восприятия детьми художественных текстов могут быть слезы, гнев, смех, чувство удивления и открытия [9]. Чтение детской литературы в образовательном смысле, подчеркивает К. Малан, – окно в мир. Художественное повествование, адресованное детям, становится средством, с помощью которого мир возникает на уроке, а урок выносится за пределы классных стен.

К. Малан создает перечень основной тематики детских книг, который, по мнению ученого, в состоянии выполнить смысловозначительную функцию детского и взрослого чтения. Систематизируя тематику детских книг в скрытой оппозиции к взрослой литературе, ученый выделяет такие тематические области литературы для детей, как: взаимодействие людей друг с другом; жестокость и доброта; семья и различные сообщества; опыт людей разных культур; противостояние человека невзгодам; жизнь отвергнутых; антиутопические общества и их ограничения свободы личности; современные и футуристические технологии [Там же].

Следует отметить, что доминантой классификации К. Малан являются этические и социальные аспекты художественного текста для детей, которые играют первостепенную роль в процессе воспитания. Педагогическая (образовательная) функция детской литературы находит свое отражение и на уровне тематики художественных произведений. В то же время в некоторых исследованиях, изучающих специфику художественных текстов для раннего возраста, проводится мысль об исключительно образовательной функции детского чтения, где художественные качества текста не играют сколько-нибудь существенной роли. О второстепенности художественного начала в круге чтения для детей раннего возраста пишет Б. Уолл в своей книге «Голос рассказчика: дилемма детской литературы» (1991), рассматривая детские книги лишь как транспортное средство для раннего образования [22, с. 42].

Попытки дать определение современной детской литературе в западной педагогике опираются на эмпирическое обобщение читательских мнений по этому вопросу, два из которых, на наш взгляд, являются наиболее яркими. Первое – современные дети сильно отличаются от поколений викторианского времени, в противном случае детские книги XIX в. занимали бы все полки современных книжных магазинов. Второе – мы должны опасаться размышлений взрослых о том, что они помнят о детском чтении

[2, с. 14]. Альтернативный подход заключается в том, чтобы абстрагироваться от образа читателя детской книги и попытаться понять, какими качествами должны обладать сами детские книги.

В современных западных исследованиях детской литературы значительное место занимают работы, посвященные “crossover novels” или в другом варианте “cross-writing”. В русскоязычных источниках устоявшегося перевода понятия не зафиксировано, поэтому в статье вводится авторское прочтение термина – «перекрестная литература» – как наиболее информативно передающего смысл нового явления в области детской книги. «Перекрестная литература» весьма близка понятию «литература двойной адресации» (созданная одновременно и для детей, и для взрослых). Вместе с тем, на наш взгляд, именно «перекрестная литература» как понятие более открыто для взаимопроникновения и взаимовлияния в тексте образов взрослого и ребенка.

М. Майерс и С. Кноепфлмачер в своей работе «Перекрестная литература и переосмысление исследований о детской книге» (1997) продвигают понятие «кросс-письмо». Суть кросс-письма состоит в том, что в любом художественном тексте, как для взрослых, так и для детей, мы можем найти диалогическое сочетание старших и младших голосов, слишком часто читаемых как однозначно взрослые или детские художественные произведения. С позиций М. Майерса и С. Кноепфлмачера в современной западной культуре существует жесткая возрастная адресность художественного произведения. Вместе с тем, подчеркивают ученые, большому числу писателей, художников и редакторов удается интегрировать конфликтующие голоса взрослого и ребенка. «Эта интеграция рождает взаимодействие и взаимное обогащение, а не враждебный внутренний перекрестный огонь» [13, с. 7]. Движение художественного текста между отдельными фазами жизни нельзя рассматривать как отражение бытийных противоположностей.

С. Мейсон, австралийский автор более пятидесяти книг для детей и юношества, пишет о феномене перекрестной литературы и о причинах раздражения современной критики по поводу растущей популярности этого жанра. С. Мейсон заочно полемизирует с одним из выдающихся американских литературоведов Х. Блумом, который связывает возникновение «перекрестной» литературы с инфантилизацией взрослого населения и с концом цивилизации в том ее виде, в котором она существовала до сих пор. «Что меня точно не удивляет, а скорее тревожит, – пишет С. Мейсон, – так это реакция некоторых критиков на перекрестную литературу: они в своих концепциях принимают инфантилизацию взрослого населения за аксиому, и из этого делают вывод о конце цивилизации, в том виде, в котором мы ее

знаем» [10]. Что касается конца цивилизации, то, на самом деле, по мнению С. Мейсон, происходит обратное: большой приток детской и юношеской литературы, подталкивающий к чтению взрослых, означает обновление, или, как выразился Дж. Толкиен в своем эссе о сказках, «выздоровление, бегство и утешение». С. Мейсон подчеркивает, что перекрестная литература, имея длительную историю, обрела определение не так давно. Большинство произведений перекрестной литературы – это фэнтези и приключения. В классический золотой век литературы, по мнению С. Мэйсон, «Маленький принц», «Алиса в Стране чудес», «Питер Пэн», «Винни-Пух», «Книга джунглей» питали не только детское и подростковое воображение, но и воображение множества взрослых. По мнению исследователя, определение «перекрестная литература» не означает, что литература для взрослых становится предметом чтения юношества. Это, скорее, желательная ситуация. По факту, это движение в обратную сторону: детские и юношеские произведения читают взрослые. По оценкам ученого, «перекрестная литература» – это произведения, адресованные «перекрестному» читательскому возрасту, от 18 до 25 или даже до 30 лет.

Керри Малан в статье «Детская литература в образовании» (2017) пишет о популярности серии книг и фильмов о Гарри Поттере Дж.К. Роулинг и антиутопии «Голодные игры» С. Коллинз (2008–2010) среди взрослых. Это явление показывает, что, хотя некоторые книги и предназначаются для детей, взрослые также являются их читателями, причем не только в кооперации со своими детьми, но и в качестве добровольных читателей. Явление подобного пересечения также работает и в обратном направлении: книги, изначально предназначенные для взрослых читателей, часто находят благодарную детскую или юношескую читательскую аудиторию [9]. В качестве примера Керри Малан называет роман австралийского писателя Маркуса Зусака «Книжный вор» (2005), находившийся в списке бестселлеров по версии «Нью-Йорк Таймс» более 230 недель. Сюжет романа – перипетии судьбы подростка на фоне событий Второй мировой войны. Лизель, ненавидящая Адольфа Гитлера, собственными глазами видит унижения, которые приходится претерпевать людям, не принадлежащим к арийской расе. Роман построен необычным образом – повествование ведется от лица Смерти. Смерть представляет собой довольно расплывчатый образ, однако ее присутствие в романе играет ключевую роль. Смерть рассказывает о своей нелегкой работе и часто дает свои собственные комментарии по поводу происходящего. По мере развития сюжета Лизель учится читать, и это занятие так увлекает ее, что она начинает воровать книги, из нее получается настоящий книжный ворюшка. Книга заканчивается трагически:

все близкие для Лизель люди гибнут под бомбежкой; девочка, которой на тот момент исполняется пятнадцать лет, остается одна. Впоследствии она напишет книгу под названием «Книжный воришка», где расскажет о своей судьбе.

В то время как «перекрестная литература», такая, например, как серия книг Джоан Роулинг о Гарри Поттере, продается огромными тиражами и пользуется большим вниманием средств массовой информации, ее критический анализ не поспевает за растущей популярностью нового направления. Одной из академических работ, устраняющих этот недостаток, стала книга Р. Фалькoner «Современная детская художественная литература и ее взрослые читатели» (2009), вышедшая в издательстве «Рутледж» в серии «Детская литература и культура». В предисловии к своей книге Фалькoner дает обещание: «это исследование, я надеюсь, будет способствовать росту исследований, которые будут рассматривать детскую литературу как литературу» [4, с. 10]. Р. Фалькoner предпринимает тщательный анализ поэтики и структуры произведений для детей Алана Милна, Беатрикс Поттер, Льюиса Кэрролла, Джеймса Барри, Роальда Даля, Джона Толкина. Этих британских писателей Р. Фалькoner причисляет к первооткрывателям перекрестной литературы, подчеркивая тем самым, что гибридизация детской и взрослой литературы имеет давние традиции. «Почему так много взрослых стали читать детскую фантастику?» – именно этот вопрос Рейчел Фалькoner ставит перед собой, используя инструменты постструктуралистской теории литературы, психоанализа, социологии и истории [Там же, с. 69]. Главным выводом в работе Фалькoner можно считать ее интерпретацию перекрестного чтения как средства, позволяющего взрослым в игровой форме выйти за пределы приписываемой им идентичности.

Обширность интерпретаций термина «детская литература» в западной научной парадигме обуславливает рассмотрение в статье лишь части проблем, связанных с образовательной функцией детской книги. Образовательная составляющая, на наш взгляд, связывается, прежде всего, с формулированием целей детского чтения, его результатов, его этической основы, а также с выяснением адресата художественного произведения. Исходя из междисциплинарной доминанты западных исследований, образовательная функция детской книги лежит одновременно сразу в нескольких предметных областях. Первыми в этом ряду следует назвать дидактику, социальную педагогику, культурологию, а также проблемы перцепции и анализа художественного текста.

К познавательным, дидактическим аспектам детской книги западная наука относит расширение горизонтов знаний по мере того, как читатель-

ребенок опосредованно, через художественный текст, узнает о мире; получение новых знаний о природе; оживление истории (см. работы П. Ханта, В. Крипса, Ж. Рид-Уолш, Дж. Адамса, М. Твейт).

Социальная педагогика решает в детской книге гендерные, расовые и этнические вопросы, укрепляет связи между читателем-ребенком и читателем-взрослым; способствует сопереживанию чувствам и проблемам других людей, изучению способов справиться со своими чувствами и проблемами (П. Пинсент, М. Мик, Р. Фальконер, А. Хигоннет).

Культурологический аспект образовательной функции детской книги формирует благоприятное отношение к книгам как к средству гуманитарного обогащения собственной жизни; развивает интерес к новым предметам и увлечениям, к пониманию своего культурного наследия и традиций других культур (Д. Радд, С. Мейсон, Ф. Дартон, Ж. Роуз).

К проблемам перцепции и анализа художественного текста относятся стимулирование и расширение воображения; развитие эстетического чувства с помощью иллюстраций; приобретение новой лексики и овладение новыми синтаксическими конструкциями (М. Николаева, Б. Уолш, П. Нодельман, М. Макдугал, Дж. Хиллман). Вместе с этим, главной константой современных западных исследований является отождествление детского чтения с *социальной практикой*, которая включает в себя чтение текстов в различных, в том числе, в мультимодальных формах. Исходя из этого, конечной образовательной целью детского чтения в контексте современной западной педагогики нам представляется социальное становление ребенка-читателя, его ранняя социализация.

Библиографический список

1. Adams G. The First Children's Literature? The Case for Sumer' // Children's Literature. 1986. № 14. P. 1–30.
2. Researching Children's Literature: A Coming of Age? Broadbent N., Hogan A., Inkson G. and Miller M. (eds). Southampton, 1994.
3. Darton F.J.H. Children's Books in England: Five Centuries of Social Life. 3rd edn. Cambridge, 1989.
4. Falconer R. The Crossover Novel. Contemporary Children's Fiction and Its Adult Readership. NY, 2009. (Series: Children's literature and culture; 57).
5. Higonnet A. Pictures of Innocence: The History and Crisis of Ideal Childhood. London, 1998.
6. Hillman Ju. Discovering Children's Literature. 3rd edn. Boston, 1994.
7. Hunt P. Introduction: The world of children's literature studies // Understanding children's literature. P. Hunt (ed.). NY, 1999. Pp. 1–14.
8. Krips V. The Presence of the Past: Memory, Heritage, and Childhood. NY, 2000.

9. Mallan K. *Children's Literature in Education*. Oxford, 2017.
10. Masson S. *Crossover novels*. April 8, 2009. URL: <http://writerunboxed.com/2009/04/08/crossover-novels/> (дата обращения: 12.09.2018).
11. McDowell M. *Fiction for Children and Adults: Some Essential Differences* // *Children's Literature in Education*. 1973. March. Vol. 4. Issue 1. Pp. 50–63.
12. Meek M. *Boundary Crossings* // *Children's Literature and National Identity*. Meek M. (ed). Stoke on Trent, 2001.
13. Myers M., Knoepfelmacher U.C. *Cross-Writing and the Reconceptualizing of Children's Literary Studies*. *Children's Literature* 25. New Haven, London, 1997.
14. Nikolajeva M. *Children's Literature Comes of Age: Towards a New Aesthetic*. London, NY, 1996.
15. Nodelman P. *The Hidden Adult: Defining Children's Literature*. Baltimore, MA, 2008.
16. Nodelman P., Reimer M. *Pleasures of Children's Literature*. 3rd ed. Manitoba, 2003.
17. Pinsent P. *Children's Literature and the Politics of Equality*. London, 1997.
18. Reid-Walsh Ja., J. *18th and 19th Century Movable Books for Girls as Interactive Conduct Book Texts* // *Girls, Texts, Cultures*. Waterloo, Ontario, 2015.
19. Rose Ja. *The Case of Peter Pan or The Impossibility of Children's Fiction*. London, Basingstoke, 1984.
20. Rudd D. *The Development of Children's Literature* // *The Routledge Companion to Children's Literature*. Rudd D. (eds.). London, 2010. Pp. 3–13.
21. Thwaite M.F. *From Primer to Pleasure in Reading: An Introduction to the History of Children's Books in England from the Invention of Printing to 1914 with an Outline of Some Developments in Other Countries*. London, 1964.
22. Wall B. *The Narrator's Voice: The Dilemma of Children's Fiction*. London, 1991.

Гетманская Елена Валентиновна – доктор педагогических наук; профессор кафедры методики преподавания литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет

E-mail: Getmel@mail.ru

E. Getmanskaya

The educational function of children's literature
in focus of Western studies

The article presents modern Western concepts, which actualize the educational function of children's literature; analyzes the main approaches to the functional definition of children's literature, considers the goals and methods of reading children's books. The article also reveals the concept of “crossover-novels” (pieces of art addressed to children and adults simultaneously), which appeared in Western pedagogy and literary criticism in recent decades. The article analyzes the interdisciplinary basis of Western studies of children's literature. The dominant ideas of the analysis are not only the problems of perception and analysis of the literary text, but also didactic, social and cultural aspects of children's reading.

Key words: children's literature, educational function, reading goals, crossover novels, social practice.

Getmanskaya Elena V. – Dr. Pedagogy Hab.; professor at the Department of Methods in Teaching of Literature of the Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

М.Б. Зацепина, М.В. Брянцева

Интегративный подход в формировании коммуникативных компетенций у младших школьников

В статье раскрываются особенности и возможности интегративного подхода к формированию коммуникативных компетенций у младших школьников посредством приобщения их к фольклору, чтению и анализу произведений художественной литературы, восприятию шедевров музыкальной культуры и т.д. на учебных уроках в начальной школе и во внеурочной деятельности, организованной учителем начальных классов.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции, языковые компетенции, развитие речи младших школьников, культура речи младших школьников, развитие поэтического слуха обучающихся, развитие музыкального вкуса обучающихся, фольклор, художественная литература, музыкальная культура, подготовка учителей начальных классов.

В условиях развития российского общества, поиска новых педагогических подходов и инновационных технологий применительно к начальному образованию в свете реализации требований ФГОС НОО [20], Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы» [8], Концепции развития дополнительного образования детей [12] первостепенной направленностью воспитания, обучения и развития подрастающего поколения в системе образования является формирование целостной, гармонично развитой личности [3, с. 145]. Одним