

## Дискурс современной детской литературы

ЕЛЕНА В. БЕЛОГЛАЗОВА  
(Санкт-Петербург)

Новейший период развития лингвистики ознаменовался достаточно значимым смещением акцентов с результата языковой деятельности на саму деятельность. Это логически повлекло за собой расширение предмета исследования за счет учета воздействия на языковую деятельность ряда экстралингвистических факторов, ибо стало очевидно, что включение в фокус исследователя этих явлений выводит лингвистический анализ на новую высоту, а точнее - глубину. Однако, новизна «нового» подхода относительна. Неудовлетворенность старыми методами высказывалась еще в 60-х годах. Так, в монографии *О специфике художественной и научной речи в аспекте функциональной стилистики* (1966 г.) М.Н. Кожина указывает на недостатки узкого лингвостилистического подхода при анализе художественного текста, приводящего нередко к «поверхности наблюдений, прямолинейности и неубедительности выводов. И это происходит потому что художественный образ создается и развивается не по законам языковедческой науки, и не укладывается в «прокрустово ложе» разных лексических «измов», морфологических единиц, «системы» синтаксических конструкций, да еще при этом строго «разложенных по полочкам» (Кожина 1996: 207).

В этой же монографии автор отмечает, что язык и художественной литературы в целом и отдельного художественного произведения может быть объектом исследования различных дисциплин, а именно, лингвистики и литературоведения, при этом соответственно меняется угол

зрения и метод исследования. При этом автор строго разграничивает предметы этих двух дисциплин: «Известно, что языкознание тем и занимается, что изучает средства и способы выражения мысли, т.е. формальную сторону, а содержание исследуемого текста интересует другие науки (химию, литературоведение и т.д.)» (Кожина 1996: 211).

Спустя почти тридцать лет М.Н. Кожина предлагает способ преодоления описанных недостатков лингвостилистического анализа. В опубликованной в 1992 году статье *Интерпретация текста в функционально-стилевом аспекте* ученый пишет: «Совершенно очевидно, что при интерпретации текста недостаточно одной собственно языковой компетенции, связанной лишь со значением языковых единиц, но не со смыслом. Смысловое же содержание, смысловая структура текста, как и его стилевая специфика, формируются, как отмечено, под непосредственным воздействием экстралингвистических факторов; именно они «дирижируют» образованием определенной организации текста в процессе речевой деятельности» (Кожина 1992: 7-8). И в свете этого нового расширенного представления о предмете исследования, «в настоящее время, очевидно, уже недостаточной будет опора стилистики лишь на какую-либо одну собственно лингвистическую теорию (как это могло быть во времена господства структурализма), как и на теорию какой-либо одной смежной дисциплины. Специфика текста как предмета современной лингвостилистики не может быть объяснена лишь с позиций как узколингвистических, так и какого-то одного аспекта, обладая в действительности множественной синтетической экстралингвистической основой» (Кожина 1992: 8-9). В комплекс смежных дисциплин, на данные которых должны опираться стилистические исследования, М.Н. Кожина включает «не только теорию информации и общую теорию коммуникации, психолингвистики, но и гносеологии, логики, психологии, науковедения и некоторых других» (Кожина 1992: 10).

Подобная эволюция научных взглядов ученого отражает глобальный поворот лингвистики к изучению «динамики речи и и всей сопутствующей ей ауры, к процессу воспроизводства речи с учетом широкого социокультурного контекста» (Кожина 2004: 11). Новый подход отличается прежде всего расширенное понимание предмета исследования – функционирование языка в целом в зависимости от условий общения, в широком экстралингвистическом, социокультурном контексте. М.Н. Кожина здесь говорит об «акте говорения» или об «акте производства

высказывания», в котором «говорящий – одно из условий производства высказывания и при этом он сразу противопоставляет себе другое лицо» (Кожина 2004: 13). Важность других условий производства высказывания еще больше акцентируются в прагматике, когнитивной лингвистике, стилистике декодирования (Арнольд 1989; Васильев 1999; Гончарова 1999; Гурочкина 2000; Fish 1980). Еще шире предмет лингвистического исследования трактует психолингвистика – как речевой акт, включающий помимо акта порождения высказывания, акт его передачи другому коммуниканту и акт его восприятия и смысловой обработки последним (Фрумкина 2003; Леонтьев 2003).

Расширение понимания предмета исследования логически повлекло за собой расширение понятийного и методологического аппарата лингвистики за счет смежных и не очень наук. Гуманитарные науки все имеют единый объект исследования – человек и его атрибуты, которые они рассматривают с разных углов зрения. Объединение же достигнутых результатов представляется более чем перспективным. А у точных наук заимствуются методы, которые помогают отчасти преодолеть субъективность лингвистического анализа.

В данной статье мы хотели бы проиллюстрировать возможности интердисциплинарного анализа на примере детской художественной литературы, специфика которой заключается прежде всего в направленности на специфическую детскую аудиторию.

Как пишет М.Н. Кожина, «подход к тексту должен осуществляться с позиций наиболее углубленного читательского восприятия. Такой подход кажется правомерным, поскольку художественное произведение специально рассчитано на восприятие читателя» (Кожина 1966: 210). При всей справедливости данного утверждения, мы не можем вполне согласиться с требованием моделирования «углубленного читательского восприятия». Действительно, формируя свое высказывание, автор (адресант) рассчитывает на восприятие его читателем (адресатом), при этом исходя из неких конкретных его параметров, накладывающих отпечаток на как на план содержания, так и на план выражения конечного произведения. И анализ этого произведения исследователю следует проводить с позиций восприятия стандартного для данного адресата.

Таким образом, первым шагом лингвистического анализа произведения должно быть определение типа и специфических черт его адресата.

Адресат участвует в коммуникативном процессе не как интегрированное целое, но как “личность параметризованная”, в определенном своем аспекте, амплуа или функции, соответствующей аспекту говорящего (Арутюнова 1981: 357). Определяющий параметр варьируется в зависимости от типа коммуникации. Так, например, тексты массовой коммуникации обнаруживают зависимость от обобщенного адресата, который конкретизируется по одному параметру – социокультурному. В научных текстах отмечается релевантность профессионального уровня адресата. Различные виды и жанры литературной коммуникации по-разному параметризуют адресата. Для нас определяющим параметром является возрастной, в связи с чем представляется целесообразным определить с возрастно-обусловленной спецификой читателя-ребенка, в чем нецелесообразны данные психологии.

С точки зрения психики ребенка отличает:

- наглядно-образный тип мышления;
- активное воображение (его нельзя назвать богатым, поскольку небогат опыт, дающий пищу творческой активности мышления);
- преобладание непроизвольного восприятия, памяти и внимания.

С точки зрения речевого развития (лингвистической компетенции) ребенка отличает ограниченный вокабуляр, богатый словами с прозрачной мотивированностью, прежде всего звуковой, элементами “child speak” (например, *tommy* вместо *stomach*, *hanky* вместо *handkerchief*), названиями конкретных материальных предметов из бытового окружения в противовес абстрактным понятиям. Грамматико-синтаксический аспект языка усваивается в целом к 4,5-летнему возрасту, однако в длинных конструкциях и сложных логических построениях вероятность ошибок достаточно велика.

Тезаурус ребенка, под которым понимается совокупность его знаний, также специфичен. Очевидно, что знания ребенка будут тем более ограниченными, чем он младше. При этом ограниченность следует понимать более в пространственном смысле – знания ребенка ограничены ареалом его жизнедеятельности, который по мере взросления

расширяется от комнаты, дома, двора, со временем охватывая школу, дома друзей, все новые и новые территории и институты.

Такое представление о ребенке сложилось относительно недавно. В средние века ребенок мыслился как маленький взрослый, ему отказывалось в каком-либо качественном отличии.

Первыми книгами для детей были учебники, религиозные или поучительные по содержанию. В Средние Века и Новое Время над культурой давила религия и вопросы взаимоотношения Бога и человека оттеснили все другие отношения на периферию. Дети не отличались от взрослых, ибо в той же степени были подвержены греху и вечному проклятию. Забота о спасении души была основной для родителей и учителей.

Пройдет еще 6 веков, пока Джон Ньюбери, последовав совету Дж. Локка, данному в трактате последнего *О Воспитании* (1693), о том, что дети должны получать от чтения удовольствие, не добавит к требованиям обучения еще и функцию развлечения – первая в истории детской литературы уступка возрасту.

В XVIII веке скудный корпус детской литературы обогатился за счет сказок, хотя дискуссии относительно их доступности и воспитательной пригодности ведутся до сих пор (Colta 1963). В конце этого века начинают активно создаваться авторские произведения изначально предназначенные детям и учитывающие их специфику, при чем не только возрастную, но и гендерную – семейные хроники становятся литературой для девочек, а приключенческие романы предназначаются в первую очередь мальчикам.

Постепенно мораль уходит с лидирующих позиций, уступая место занимательности. Кульминацией этой тенденции является роман *Alice's Adventures in Wonderland*, написанный профессором Оксфордского университета Чарльзом Доджсоном и опубликованные под псевдонимом Льюис Кэрролл в 1865 году. Согласно Мейгсу, это было “real beginning of modern literature for children” (Meigs 1969: 194). Эта книга была абсолютно уникальна в то время, ибо была написана исключительно для развлечения и не содержала ни следа морали. Таким образом, к концу XIX столетия уже сложилось вполне современное представление о том, какой должна быть литература для детей. Более того, именно в тот период были созданы непревзойденные шедевры, которыми читатели всех возрастов наслаждаются и поныне. Если век XIX был веком

становления детской литературы, то в XX столетии произошло признание литературной и художественной ее ценности, расширение детских издательств и библиотек. Развитие технологий позволило улучшить оформление.

Подобный краткий литературоведческий обзор истории детской художественной литературы показывает, что по мере своего эволюционирования она все больше учитывала специфику своего адресата. Эта перемена связана с прогрессом в научном понимании детской психологии, а также с социокультурными факторами.

Включение в сферу интересов лингвистики также акта восприятия и понимания сообщения обусловило интерес лингвистики к науке герменевтике, вылившийся в появление филологической герменевтики, противостоящей своему философскому корреляту.

Герменевтика – наука о понимании текста. Однако, подобное наименование науки, восходящее к античному богу Гермесу, покровителю пастухов и бродячих торговцев, может вызвать недоумение. При более пристальном рассмотрении оказывается, что первоначально функции Гермеса были путеводные. Этот античный мифологический образ объединяет в себе черты, действительно свойственные процессу понимания: поиск правильного направления движения и следование пути, ведущему к продуктивным результатам (Брудный 1975: 110). Согласно другой версии, Гермес служил толкователем воли богов, что объясняет название науки по толкованию текстов его именем, особенно если принимать во внимание тот факт, что первыми текстами, занимавшими герменевтов, были канонические религиозные книги (Арнольд 1997: 5).

Для понимания текста необходимо не только знание языка, на котором данный текст написан, т.н. *лингвистическая компетенция*, но также некоторые экстралингвистические знания, касающиеся содержания текста, - *тезаурус*. Объем лингвистической компетенции и тезауруса характеризуют реципиента текста с точки зрения его возможностей по смысловой обработке читаемого. Соответственно, структура и семантика текста составляют лишь одну из сторон сложного механизма понимания, вторая же находится в сознании и памяти индивида, воспринимающего текст. Когда эти два компонента вступают во взаимодействие, и происходит процесс восприятия и понимания текста, вместе образующих смысловое восприятие (Залевская 1988: 7).

Восприятие есть первая ступень понимания, необходимое его условие. Восприятие суть создание чувственного образа объекта, слухового при восприятии устного и зрительного при восприятии письменного текста. Воспринимается форма, ибо органам чувств доступно лишь материальное.

Как свидетельствуют данные исследований психологов, чтение, или сбор тестового материала происходит в точках фиксации, а не во время скачков – «саккадических движений» (Солсо 1996: 65). При чтении обычно совершается 2-3 саккады в секунду. Процесс чтения – от того момента, когда глаза концентрируются на текстовом материале, и до того, как извлечено значение и глаз совершает следующую саккаду, – занимает очень короткий период. Распознавание элементов вне фокуса происходит за счет знаний читающего о последовательности букв и слов. Исследования показали, что наибольшее количество информации, которое можно собрать при единичном предъявлении, составляет 4 – 5 букв, не связанных между собой. Связный материал воспринимается легче, как это экспериментально доказал Дж. Кэттел (Солсо 1996: 312). Объем воспринятого материала зависит от избыточности стимула. Знакомые слова читаются как целое, а не как последовательность букв. Сохранность зрительных впечатлений и их кратковременную доступность Найссер назвал «иконической памятью» (Солсо 1996: 66). Ее объем оценивается как минимум 9 букв. Временное хранение информации в иконической памяти дает механизм, при помощи которого для дальнейшей обработки отбирается только существенная информация. Сенсорное хранение дает нам время для извлечения важных признаков с целью их последующей обработки. Расширение объема воспринимаемой информации важно для увеличения скорости чтения и осмысления сложных предложений. На начальном этапе освоения навыков чтения дети воспринимают буквы и короткие слова. Это не собственно чтение, а декодирование, практически лишенное семантической составляющей. Понимание становится возможным только когда большая по объему лингвистическая единица может храниться в кратковременной памяти достаточно долго, чтобы быть осмысленной. Это предполагает достаточную скорость восприятия, чтобы ввести в память конечную часть подлежащей осмыслению единицы, пока не поблекла начальная информация (Jones 1972: 124).

Текст – это функциональное целое. Субъект понимает структуру функционального целого, если, имея перед собой элементы этой структуры и не имея «инструкции по сборке», он способен собрать это целое так, чтобы оно функционировало. Таким образом, понимание – это взаимодействие с неким объектом, в результате которого воссоздается работающая модель этого объекта (Брудный 1975: 115).

Модель понимания текста выглядит следующим образом: происходит поэтапный синтез смыслового содержания текста на базе перцептивного анализа и параллельно происходящего содержательного анализа (включая смысловое прогнозирование) речевой цепи. В результате перцептивного анализа, который носит избирательный характер, происходит опознание и удержание в кратковременной памяти образов отдельных языковых единиц – психологических эквивалентов значений. Далее происходит одновременный процесс выделения в семантическом содержании образа-слова отдельных, значимых в данном контексте и ситуации, семантических компонентов и синтеза этих компонентов в осмысленное целое, так что и на этом уровне как семантический анализ, так и синтез имеют избирательную природу, хотя и опираются на имплицитное знание о лингвистических структурах и строении текста.

Однако текст абсолютно лишенный «инструкции по сборке» – случай редкий. Основываясь на соображениях, высказанных С.Л. Рубинштейном (1973), тексты можно подразделить на три группы. Во-первых, тексты, в которых не обозначены опорные точки, ограничивающие возможность варьировать понимание. Во-вторых, тексты, в которых все элементы представлены именно в том смысловом качестве, в каком они только и могут быть поняты читателем, располагающим должным тезаурусом. И, наконец, тексты, содержащие ряд «направляющих», сложное переплетение которых порождает значительное количество равноправных вариантов понимания.

Поливариантность понимания – специфическая особенность текстов художественной литературы. Она изначально заложена в них. Для художественной литературы характерно отсутствие определенного, конкретного адресата. Она адресована некой категории читателей, объединенных по определенному параметру. При этом допускается отсутствие совпадения по другим параметрам, могущее послужить источником разночтений. Но все эти разночтения не будут касаться значимого ядра, которое должно быть доступно всем читателям,



соответствующим очерченным для адресата рамкам. Гарантом этого служит программа интерпретации текста, заложенная в него автором исходя из замысла и предполагаемого уровня развития адресата, «нить Ариадны» в «лабиринте» текста, в терминах У. Эко (Эко 1983: 28). Как устройство самого лабиринта, так и характеристики путеводной нити определяются особенностями адресата – того, для кого лабиринт предназначен, кому придется его преодолеть. Автор, пишущий для детей, не станет усложнять структуру произведения и позаботится о надежной путеводной нити. Программа интерпретации детской литературы характеризуется развернутостью, избыточностью, и жесткостью. При этом максимально используются языковые средства наиболее оптимально отвечающие особенностям детского мышления. Известно, что детей отличает наглядно-образный тип мышления. Вследствие этого ребенок даже в слове ищет образные элементы (Исенина, Смирнова 1988: 110), которые помогают ему установить “связь означаемого и означающего на основе сходства... между материальной оболочкой слова и чувственно-воспринимаемыми свойствами предмета” (Шахнарович, цит. по Ивановой, 1990: 7). Популярный детский писатель Р. Даль обыгрывает эту языковую черту детей, вводя в свой роман *The BFG* ложные мотивации: *E.g. Turks from Turkey is tasting of turkey.*

Сказанное объясняет большую концентрацию в детской литературе мотивированной лексики. М.В. Иванова с помощью методов статистического анализа доказывает что при уменьшении возраста, на который ориентировано произведение, возрастает концентрация звуко-символической (ЗС) лексики (Иванова 1990: 12-13).

Также широко применяется в детской литературе морфологическая мотивированность, ведь, в целом, слова, ясные в словообразовательном или этимологическом отношении, легче воспринимаются и воспроизводятся, прочнее удерживаются в памяти. Живое восприятие внутренней формы слова облегчает понимание и, таким образом, процесс языкового общения. Внутренняя форма слова определяется Н.Г. Санаей как “бросающийся в глаза признак обозначаемого объекта, который является соединительным звеном между звуковой реализацией этого слова и его значением” (Саная 1988: 35).

Намеренное членение производного слова может нести различные стилистические функции (Ашурова 1991):

1. Контраст, основанный на деривационной антонимии, ср.: The adventures they had gone to **seek** or found **unseeking** (Grahame, 145).

При деривационной антонимии отношение противопоставления получает эксплицитное выражение в морфологической структуре слов.

2. Интенсификация с помощью деривата-синонима, ср.: It was **not inhabited** ... wholly **unpeopled** forest (Twain: 83).

3. Наглядность, ср.: The box was soon **unearthed** (Twain: 154).

Здесь глубинные семантические признаки получают поверхностную репрезентацию на уровне морфологической структуры слова.

4. Авторское новообразование по продуктивной модели, данное в деривационном ряду может служить своего рода руководством, примером для подражания, ср.: The Great Glass Elevator is **shockproof, waterproof, bombproof, bulletproof and Knidproof!** (Dahl: 64).

5. Разложение деривата на компоненты способствует его переосмыслению, повышая эффективность восприятия:

– A knot! Do let me help to **undo** it!

– I shall **do nothing** of the sort! (Carroll: 64).

Другой особенностью детской литературы является ее гипертрофированная избыточность, наиболее выпукло представлена в «кумулятивных произведениях», но в той или иной степени характерна для всей детской литературы.

Повтор (реприза) – фигура речи, состоящая в повторении одного и того же элемента (это может быть элемент любого уровня), ничего не добавляющем к предметно-логической информации. В этом, предметно-логическом, смысле повтор есть фактор избыточности. Однако, с точки зрения эмоциональности, экспрессивности и стилизации смысловой вклад его настолько велик, что делает термин «избыточность» неприемлемым (Арнольд 1989: 182): его корни в спонтанной глубоко эмоциональной речи, когда «не хватает слов» (Генішьяс 1972: 3).

В самом обобщенном варианте функция повтора сводится к усилению. В конкретных случаях значение может варьироваться и соответствовать вербальным интенсификаторам:

– в высшей степени, чрезвычайно

– больше и больше.

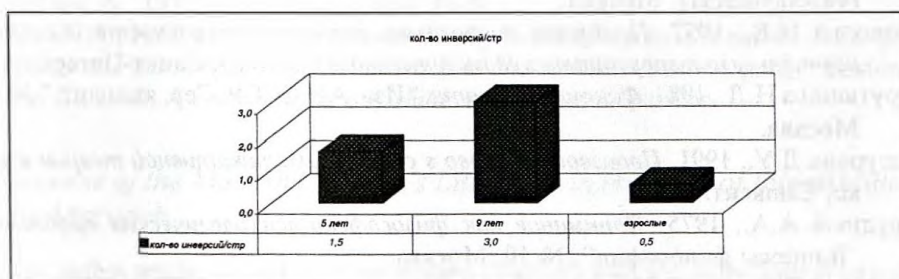
Приоритет синтаксического усиления над вербальным в детской литературе связан с большей образностью первого. Количество повторов соответствует степени усиления признака, действия, усилия:

Then the Elephant's Child sat back on his little haunches, and **pulled**, and **pulled**, and **pulled**, and his nose began to stretch. And the Crocodile floundered into the water... and he **pulled**, and **pulled**, and **pulled** (Kipling: 81).

Структурный параллелизм в совокупности с анафорическим «втором повтора» подразумевает подобный же параллелизм в плане содержания предложений. Так, действия Слоненка и Крокодила воспринимаются как одинаковые, а их усилия как соизмеримые, т.е. в равной мере напряженные.

Языковые средства всех уровней могут служить созданию эффекта обманутого ожидания – действенного стилистического приема, нарушающего монотонность повествования и стимулирующего внимание при чтении, что немаловажно при слабой развитости у детей произвольного внимания. С другой стороны, этим приемом могут акцентироваться ключевые для понимания произведения элементы. Этой цели в частности служат всевозможные инверсированные структуры, нарушающие рутину предсказуемого прямого порядка слов и всевозможные графические средства выделения элементов текста: A hog hole he saw at once (Dickinson: 139).

Подсчет соотношения числа инверсированных конструкций с помощью метода количественных сравнений дал следующие результаты:



В создании эффекта неожиданности состоит одна из функций стилистической инверсии. Залогом успеха тут служит практически абсолютная

предсказуемость расположения членов предложения в английском языке. Элемент непредсказуемости возбуждает произвольное внимание, т.е. включает в чтение сознание.

Использование математических методов позволяет избежать субъективности и голословности выводов. При этом нет надобности подвергнуть числовому измерению весь корпус детской литературы. Числовые данные призваны подтвердить (или опровергнуть) гипотезу, для чего достаточно выявление относительной величины концентрации того или иного элемента. Соответственно, акцент делается на сравнении результатов количественных подсчетов в корпусах текстов, адресованных читателям разного возраста.

Подводя итог вышесказанному, можно констатировать бесспорную плодотворность привлечения результатов и методов исследования других научных дисциплин, что призвано обеспечить более полное и адекватное представление о предмете исследования. В данном случае антропоцентрический подход к изучению литературы для детей обусловил необходимость привлечения данных ряда смежных с лингвистикой наук (психология, литературоведение) и статистических методов для подтверждения гипотез, выдвигающихся на основе теоретических предпосылок и выводов стилистического анализа. При этом важно сохранить чувство меры и приоритет лингвистики.

## Литература

- Арнольд И.В., 1989, *Стилистика современного английского языка (стилистика декодирования)*, Москва.
- Арнольд И.В., 1997, *Проблемы диалогизма, интертекстуальности и герменевтики (в интерпретации художественного текста)*, Санкт-Петербург.
- Аругюнова Н.Д., 1981, *Фактор адресата*, "Изв. АН СССР. Сер. яз. и лит." № 4, Москва.
- Ашурова Д.У., 1991, *Производное слово в свете коммуникативной теории языка*, Ташкент.
- Брудный А.А., 1975, *Понимание как философско-психологическая проблема*, "Вопросы философии", № 10, Москва.
- Васильев Л.Г., 1999, *Лингвостилистические аспекты понимания*. Автореф. дис... докт. фил. наук, Санкт-Петербург.
- Гончарова Е.А., 1999, *Стиль как антропоцентрическая категория*, "Studia Linguistica", Санкт-Петербург.

- Гурочкина А.Г., 2000, *Понятия «скрипт» и «сценарий» и их роль в процессе восприятия и понимания текстов*, "Studia Linguistica". Санкт-Петербург.
- Залевская А.А., 1988, *Понимание текста: психолингвистический подход*, Калинин.
- Иванова М.В., 1990, *Звукоизобразительная лексика в англоязычной детской сказке*. Автореф. дис... канд. фил. наук, Ленинград.
- Исенина Е.И., Смирнова О.В., 1988, *Дифференциация семиозиса на начальном этапе развития речи у детей*. - *Психолингвистические исследования значения слов и понимания текста*, Калинин.
- М.Н. Кожина, 1966, *О специфике художественной и научной речи в аспекте функциональной стилистики*, Пермь.
- М.Н. Кожина, 1992, *Интерпретация текста в функционально-стилевом аспекте*, Пермь.
- Кожина М.Н., 2002, *Речеведение и функциональная стилистика: вопросы теории*, Пермь.
- Леонтьев А.А., 2003, *Основы психолингвистики*, Москва.
- Рубинштейн С.Л., 1973, *Проблемы общей психологии*, Москва.
- Саная Н.Г., 1988, *Роль внутренней формы слова в формировании и функционировании связанных значений*. - *Деятельностные аспекты языка*, Москва.
- Солсо Р.Л., 1996, *Когнитивная психология*, Москва.
- Фрумкина Р.М., 2003, *Психолингвистика*, Москва.
- Эко У., 1983, *Заметки на полях "Имени розы"*, <http://lib.ru/UMBEKO/ekopolo.txt>.
- Colta F., 1963, *Marchen oder nicht? - Beitrage zur Kinder- und Jugendliteratur*, Berlin.
- Fish S., 1980, *Literature in the Reader: Affective Stylistics. - Reader - response Criticism*, Baltimore and London.
- Geniшъas A., 1972, *The digest of style*, Рига.
- Jones M. H., 1972, *Learning to process visually coded symbolic information. - Language and learning to read. What teachers should know about language*, Boston.
- Meigs C., 1969, *A critical history of children's literature*, London.

### *Discourse of the Modern Children's Literature in the Light of Interdisciplinary Approach*

The author article "Discourse of the modern children's literature in the light of interdisciplinary approach" Elena V. Beloglazova sets the goal of illustrating the potential of interdisciplinary analysis on example of children's literature, with its specificity conditioned by its orientation on the specific audience of children. Psychology here is indispensable in determining the age-determined character of this audience. It also offers a detailed

model of the reading process, also peculiar by children due to their psychological and physiological features.

The literary review of the children's literature in its diachronical aspect allows to trace its evolution parallel to the change in the perception of its addressee from the notion of a child as a small adult to an understanding of the uniqueness of this stage of a person's development.

The use of statistical methods allows avoiding subjectivity and groundlessness of conclusions. At that there is no need to subject the whole corpus of children's literature to calculating and measurement. Numerical data is called to confirm (or refute) a hypothesis, and a relative value of an element's concentration is sufficient for this purpose. Therefore it is the comparison of the values received for texts aimed at different-aged addressees that is of importance.

In general the author states the undoubtful value of attracting adjacent discipline's data and methods to ensure a more adequate and comprehensive understanding of the subject matter.

**Keywords:** *addressee, children's literature, age-determined specificity, interdisciplinary analysis, psychology, literary study, statistical method.*

[e-mail: raemahet@rambler.ru]