

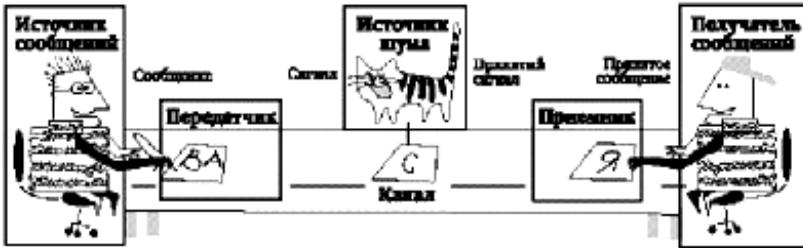
**Е.В.Белоглазова
Санкт-Петербург**

**Психолингвистические основания специфики детской
литературы**

Психолингвистика – относительно молодая наука, возникшая лишь в 50-ых годах XX века, как явствует из ее названия, на стыке двух наук – психологии и лингвистики. Учитывая, что еще Ф.де Соссюр определил психическую сущность единиц языка, такой синтез был неизбежен. Сказанное не должно ввести читателей в заблуждение – де Соссюр не был психолингвистом, и его подход был заведомо чужд изучению психики. В своем исследовании Соссюр целенаправленно изолирует язык (*langue*) от психики его носителя, рассматривая его как «систему чистых отношений». Психолингвистика же изначально ориентирована на изучение реальных процессов говорения и понимания, на «человека в языке» (выражение Э.Бенвениста). В отечественной традиции психолингвистика также называлась теорией речевой деятельности (Леонтьев), поскольку ориентирована прежде всего на исследование процессов и механизмов речевой деятельности (порождения и понимания, или восприятия, речевых высказываний) в её соотнесённости с системой языка. Ей присуще стремление интерпретировать язык как динамическую, действующую, “работающую” систему, обеспечивающую речевую деятельность (речевое поведение) человека (Сусов).

Как отдельная наука психолингвистика возникла в 1953 году в результате межвузовского семинара и обязана этим двум психологам - Чарльзу Осгуду и Джону Кэроллу - и литературоведу, фольклористу, семиотику Томасу Сибеоку. Участники семинара впоследствии написали книгу, в которой суммировали основные теоретические положения, принятые в ходе дискуссий. В частности, одним из основных источников новой науки авторы указали математическую теорию связи Шеннона-Уивера, которая рассматривает процесс коммуникации как передачу некоторой информации от одного изолированного индивида (говорящего) к другому (слушающему). Шеннон ввел такие понятия, как источник сообщения, передатчик, канал связи, приемник, получатель сообщения и источник шума, который может исказить сигнал. Практически любой, даже очень слож-

ный, обмен сообщениями можно успешно описать в этих терминах.



Дискретное сообщение — это любой набор символов, который формируется источником (им может быть, например, человек). От источника сообщение переходит к передатчику, который преобразует его к виду, который уже можно передавать по каналу связи. Например, передатчик может кодировать сообщение. Преобразованное сообщение называется сигналом. Канал связи — это технический комплекс аппаратуры, который позволяет передать сигнал. В общем случае в процессе передачи сигнал в канале искажается шумом, который исходит от источника шума. Приемник обычно выполняет операцию, обратную по отношению к той, что производится передатчиком, — т. е. восстанавливает сообщение по сигналам. Процесс преобразования сигнала в сообщения, осуществляемый в приемнике, называют декодированием. Получатель — это человек или аппарат, для которого предназначено сообщение [Shannon 1948: 380].

Модель Шеннона универсальна. Рассмотрим процесс литературной коммуникации между автором и читателем как систему передачи информации, где:

- сообщение – это художественное произведение;
- источник сообщения – это писатель, автор произведения;
- передатчик – типография, преобразовывающая сообщение в печатный вид с характерным шрифтом, иллюстрациями, и пр.;
- канал связи, по которому сигнал поступает ко второму коммуниканту – это напечатанный текст, книга;
- приемник в процессе литературной коммуникации обычно не представлен, т.к. предполагается, что адресат владеет методом декодирования сигнала, т.е. перевода знаков письменной

речи в единицы речи устной (процесс чтения). Однако, в случае, если адресат – ребенок дошкольного возраста, роль приемника выполняют родители, няни, воспитатели и другие окружающие его люди, читающие ему вслух;

- получатель – читатель (или слушающий), которому предназначено сообщение, его адресат;

- шумы – все те помехи, что мешают адекватному пониманию адресатом информации, заложенной автором в сообщение. Помимо внешних раздражителей, собственно шумов, на декодирование сообщения оказывают влияние факторы внутренние, как то: тезаурус и лингвистическая компетенция получателя.

Если рассматривать художественное произведение как частный случай речевого акта, становится очевидным, что наличие его адресата как завершающего звена коммуникативной цепи, без которого акт литературной коммуникации не может считаться состоявшимся. В художественной коммуникации можно выделить два типа адресата:

а) идеальный/вымышленный адресат в рамках текста, исполняющий роль партнера, воображаемого "другого";

б) реальный адресат - читающая публика, соотносимая с ролью арбитра/ "наадресат" М.М.Бахтина [Бахтин 1979].

Схема художественной коммуникации, предложенная С.Чэтманом [Chatman 1980: 151], более сложная и лучше отражает специфику художественного произведения. Как в звене отправителя, так и в конечном звене получателя речевого сообщения автор выделяет три составляющих, три ипостаси одного и того же антропоцентра:

1. Адресант: реальный автор, подразумеваемый/ имплицитный автор, повествователь/нарратор.

2. Адресат: реальная аудитория, подразумеваемая/ имплицитная аудитория, слушатель/наррати.

Повествователь и слушатель - персонажи художественного произведения и, как таковые, факультативны. Реальные автор и аудитория - категории внешние по отношению к тексту, коммуникация между ними опосредована их имплицитными коррелятами, которым в традиционной литературоведческой терминологии соответствуют "образ автора" и "образ читателя".

Факультативны как наличие данных персонажей, так и степень их выраженности. Спектр варьирования по данному параметру весьма широк. Максимальная степень выраженности - объемные, полновесные персонажи - случай редкий. Обычно роль рассказчика и слушателя не предполагает активного участия в событиях и, следовательно, возможности в обрисовке характеров довольно ограничены. Часто эти герои остаются неназванными, - для функции идентификации вполне достаточно чисто дейктических элементов. Вышесказанное особенно справедливо для адресата, который традиционно остается в тени.

Адресат - конечное звено в коммуникативной цепи - является объектом речевого воздействия. Направленность на адресата играет важнейшую роль в организации текста. Речевое произведение выполняет свою коммуникативную функцию лишь при условии, что содержащуюся в нем идею адекватно воспринимает адресат. Следовательно, отправитель сообщения в той или иной мере ориентируется на адресата как в отборе языкового материала, так и в построении речевого произведения [Асанова 1992]. Таким образом, адресат - это не только неотъемлемый компонент текста, но и тот фактор, который во многом формирует его. При этом проблема адресата является наиболее сложной и наименее изученной в силу эфемерности параметров образа читателя, их полифункциональности и многозначности [Тураева 1997]. Однако это вовсе не означает, что раньше исследователи не отдавали себе отчет в существовании этого феномена. Активную роль читателя, важность читательского восприятия акцентировали многие авторитеты в различные эпохи. Еще Аристотель в своем трактате *"Об искусстве поэтики"* говорит о направленности произведения искусства на некоторую аудиторию. Призывы ориентировать свое творчество на читателей можно найти и у таких видных теоретиков искусства как Н. Буало (*"Своим читателям понравиться старайтесь!"*) и Лессинга [Прозоров 1975]. Также у А. де Мюссе читаем: *"Всякий замечательный стих истинного поэта содержит в два-три раза больше того, чем сказал поэт, на долю читателя остается дополнить недостающее по мере своих сил, мнений, вкусов"*. О.Хаксли в *"Пожухлых листьях"* шутит: *"Писатель предполагает, а читатель располагает"* [цит. по: Арнольд 1973: 18].

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]. В данной статье определяющим параметром выбран возрастной, однако, прежде чем приступить к анализу специфических черт литературы для детей, представляется целесообразным определиться с психолингвистической спецификой читателя-ребенка.

С точки зрения психики ребенка отличает:

- наглядно-образный тип мышления,
- активное воображение (его нельзя назвать богатым, поскольку небогат опыт, дающий пищу творческой активности мышления),
- преобладающе произвольные восприятие, память и внимание.

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*, *hanku* 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 ограничены, 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.

Все описанные особенности мышления, лингвистической компетенции и тезауруса ребенка-адресата являются потенциальными шумами – помехами для адекватного декодирования заложенного писателем в текст произведения сообщения, которые автор должен принимать во внимание. Проверим нашу ги-

потезу сравнением коэффициентов читабельности произведений для детей и взрослых.

Математическим выражением категории адресованности (зафиксированной в тексте направленности на конкретного адресата или группу адресатов) текста можно считать коэффициент его читабельности. Э.Дейл и Дж.Чолл определяют читабельность следующим образом: "В самом широком смысле под читабельностью печатного материала понимают совокупность всех тех элементов внутри данного материала, которые тем или иным образом влияют на успешность его усвоения определенной группой читателей" [цит. по Мацковскому 1976: 126]. Авторы определения видят свой предмет более широким, чем тот, что является предметом рассмотрения данной статьи:

- печатный материал может включать не только текст, но и различные схемы, иллюстрации и т.п.;

- читабельность может определяться всеми элементами печатного материала, в то время как для нас релевантны лишь лингвистические аспекты текста.

Привлекательна, однако, сама идея возможности числового выражения приемлемости текста для читателя. Ведь, применительно к слову *анализ* определения *математический, количественный, числовой* тождественны определению *объективный* [МИВР 1972: 4], и противопоставляются обычному интуитивному анализу.

М.С. Мацковский выделяет следующие аспекты читабельности:

1. Разборчивость и четкость печатного текста;
2. Степень интереса, возникающего у читателя в процессе чтения;
3. Степень трудности понимания данного текста группой его потенциальных читателей.

Очевидно, что для адресованности наиболее значимы второй и третий аспекты читабельности. При этом трудность понимания (3) представляется наиболее объективным критерием. Ее можно разложить на составляющие - параметры текста, влияющие на его трудность:

- а) словарный состав текста, под которым понимается разнообразие словаря речевого произведения, чем он выше, чем

больше процент незнакомых читателю слов, тем труднее текст для понимания.

б) структура предложений, которую можно рассматривать, во-первых, в плане его глубины, как ее понимает В.Ингве, т.е. количества регрессивных структур [Ингве 1965], и, во-вторых, в аспекте трансформационной сложности, т.е. количества трансформационных шагов, отделяющих поверхностную структуру от глубинной.

в) длина предложений напрямую не связана с их сложностью, хотя М.М.Гохлернер отмечает наличие некоторой корреляции между этими двумя параметрами [Гохлернер 1976: 88] в том смысле, что синтаксическое усложнение закономерно сопровождается удлинением структуры.

Проверим гипотезу о связи читабельности с возрастной адресованностью текста с помощью формулы одного из наиболее авторитетных исследователей - Р.Флеша:

$$X = 206,48 - 1,015 X' - 0,846 X'', \text{ где:}$$

X - оценка трудности текста для среднего взрослого читателя;

X' - средняя длина предложения в словах;

X'' - количество слогов на 100 слов текста.

Численное значение X колеблется от 0 до 100, чем оно выше, тем более "читабыелен" текст.

Для подсчета брались выборки одинаковой длины, по возможности представляющие собой законченные отрезки текста, из двух произведений одного и того же автора, отличающихся возрастной направленностью. Для иллюстрации мы взяли одного английского и одного американского писателя, Р.Киплинга и М.Твена, соответственно.

Вычисление коэффициента читабельности произведений Р.Киплинга дало следующее соотношение:

$$\text{КЧ детского произведения (Just So Stories)} = 84,8;$$

$$\text{КЧ взрослого произведения (Kim)} = 66,2.$$

Вычисление коэффициента читабельности произведений М.Твена дало следующее соотношение:

$$\text{КЧ детского произведения (The Adventures of Hucklebery Finn)} = 93;$$

КЧ взрослого произведения (*The Man that Corrupted Hadleyburg*) = 45,9.

Таким образом, цифровые данные доказывают, что различие в степени доступности текстов, адресованных читателям разного возраста, действительно существует. И речь идет о качественном отличии детской литературы в целом, а не об особенностях индивидуальных стилей авторов, пишущих для детей. Ибо выбор для анализа произведения одного автора исключает все факторы, кроме фактора адресата в его возрастном параметре.

Попытаемся проанализировать, к каким лингвистическим средствам прибегают авторы, пишущие для детской аудитории, с тем, чтобы преодолеть вышеупомянутые помехи. При этом, для полноты картины, мы будем вести анализ по языковым уровням, от меньшей единицы к большей.

Так на лексическом уровне очевидна тенденция к максимизации мотивированности лексических единиц, которая связана с учетом наглядно-образного типа мышления читателя. Ребенок даже в слове ищет образные элементы, которые помогают ему установить связь означаемого и означающего на основе сходства между материальной оболочкой слова и чувственно-воспринимаемыми свойствами предмета.

Фонетическая мотивированность слов проявляется в распространенности в детской литературе звукосимволических единиц.

Не менее распространены в детской литературе и случаи морфологической мотивированности слов. Однако можно констатировать определенную зависимость между преобладающим видом мотивированности и возрастным параметром адресата произведения. В словах с фонетической мотивированностью форма наиболее непосредственно связана с содержанием. Подобная лексика предполагает лишь элементарные знания о реальном мире, в то время как морфологически мотивированные слова требуют знания лексического значения основы и значения словообразовательной модели. Впрочем, последняя может и расшифровываться непосредственно в тексте произведения:

E.g. The great **rejuvenator**. It makes you young again [Dahl: 100].

Здесь: *re-* соответствует *again*;

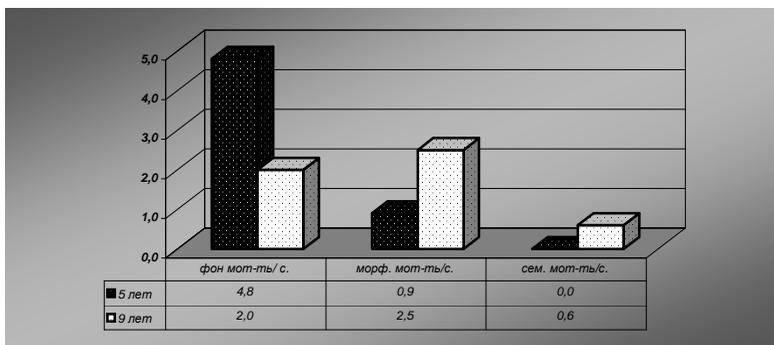
-juvenat- соответствует *makes young*;

-or, значение которого И. К. Архипов формулирует как "дискретную сущность" соответствует *it* [Архипов 1995: 9].

В отличие от первых двух типов мотивированности, частотность которых в детской литературе превышает соответствующие данные касательно взрослой, обратное справедливо для третьего, семантического, типа мотивированности. Под семантической мотивированностью понимаются различного рода переносные значения. Основной особенностью звукоизобразительных слов и дериватов является их наглядность, заключенная в самой их форме. Семантическая же мотивированность не затрагивает формальной стороны слова и потому гораздо менее очевидна. Кроме того, расшифровка образа, создаваемого переносом значения, требует значительных фоновых знаний. В основе переноса лежит скрытое сравнение, в результате которого свойства некоторого одного предмета переносятся на другой. Соответственно понимание образа предполагает наличие представления об обоих предметах, способность к анализу их свойств, выделению некоторого общего свойства, лежащего в основе сравнения, и к абстрагированию от остальных, нерелевантных в данном контексте характеристик [Семенова 1962: 136-137]. Чтение само по себе как деятельность по декодированию поглощает все внимание начинающего читателя. Задача адресанта в том, чтобы на первых порах облегчить эту работу реципиента, в то время как переносные смыслы лишь затруднили бы ее.

Это объясняет сравнительно небольшую распространенность в детской литературе слов с переносным значением, да и то, в основном в произведениях для детей старшего возраста. Математико-статистические данные анализа сборников рассказов для детей возрастом до пяти лет и для девятилетних (для контрастности промежуточные возраста опускаются) подтверждают сделанные выше предположения о распределении типов мотивированности в зависимости от возраста адресата произведения:

Схема № 1: Сопоставление видов мотивированности лексических единиц



Как сложные слова, так и фразеологические единицы, характеризующиеся в норме неразложимостью формы и идиоматичностью содержания, часто вовлекаются в игры, основанные на нарушении этой нормы, т.е. на разложении их в формальном или содержательном плане. Это разложение на компоненты способствует переосмыслению языковой единицы, повышая эффективность восприятия:

1. - A knot! Do let me help to **undo** it!

- I shall **do nothing** of the sort! (Carroll).

2. (Король, обращаясь к Чеширскому Коту): Don't be impertinent and don't look at me like that. - **A cat may look at a king** (Carroll).

UNDO в первом примере разлагается на DO NOTHING, идиома приобретает буквальный смысл во втором примере. При этом обе единицы сохраняют в контексте и свое идиоматическое значение, что приводит к их двойной актуализации. Даже при узуальном использовании фразеологические единицы, в силу своей образности, оптимально удовлетворяют особенностям детского возраста.

Вступая в область синтаксиса, также невозможно не отметить ряд специфических для детской литературы черт, вызванных учетом возрастных особенностей адресата.

Прежде всего, логика психического развития человека подсказывает, что магическое число В.Ингве (5+/-2 когнитивные единицы, удерживаемые оперативной памятью человека) должно быть меньше у ребенка, увеличиваясь с возрастом по мере

возрастания зрелости, т.е. средняя длина предложения в произведении для ребенка будет короче, чем в произведении для взрослого. Это предположение находит математическое подтверждение. Средняя длина предложения в произведениях для пятилетних детей составляет 7,7 слов, в произведениях для девятилетних – 14,6, а для взрослых – 26,4 слова. Та же закономерность наблюдается применительно к длине сверхфразовых единиц и относительно автономных текстовых сегментов (глав). Так, длина сверхфразовых единиц в текстах, адресованных детям пяти лет, в среднем составляет 3,5 предложения; в текстах для детей девяти лет – 4,8 предложения; а в текстах для взрослых читателей – 5,4 предложения.

Варьирование длины автономного сегмента еще более выражено: от 2,9 страниц, если произведение предназначено начинающим чтецам пяти лет, до 15,3 страниц в произведениях для девятилетних и 27,2 страниц для взрослых читателей.

Другой возрастно-обусловленной закономерностью, проявляющейся на различных языковых уровнях, является большая эксплицитность текстов литературы для детей. На уровне предложения эта особенность проявляется, во-первых, в сближении семантического и синтаксического уровней: все актанты оказываются выраженными, причем предпочтительным оказывается поименная, а не групповая номинация:

Then the brutal minions of the law ... dragged him from the Court House, **shrieking, praying, protesting**; ... (Grahame).

Во-вторых, большей эксплицитности повествования способствуют вводные и вставные элементы, потенциал которых используется авторами детских произведений в полной мере. Они выполняют широкий спектр функций, среди которых и перевод, и пояснение, и выражение авторской оценки предмета повествования.

На уровне сверхфразового единства прослеживается та же тенденция: автор, пишущий для ребенка, выводит в поверхностную структуру текста логические связи между составляющими единства, усиливая его связность.

Текст произведений для только начинающих читать строится линейно, строго по цепочке. Такая цепная организация наиболее проста для восприятия и удержания в памяти. Так, сцепление

оказывается доминирующим видом синтаксической связи в текстах для пятилетних читателей, связывая 81,1% предложений текста, в то время как в произведениях для детей 9 лет этот вид связи становится менее актуальным, встречаясь лишь в 63 из 100 случаев.

Другим универсальным связующим средством служат повторы: контактные и дистантные, полные и частичные, сопровождающиеся синтаксическим параллелизмом. Например:

Presently the Horse came to him on Monday morning ...

Presently the Dog came to him ...

Presently the Ox came to him ...

Presently there came along the Djinn ... (Kipling).

Повтор создает ритм, организует процесс восприятия и также способствует снижению нагрузки на еще слабо развитую детскую память. Поэтому прием повтора столь распространен в детской литературе, повторяемые элементы варьируются от отдельного звука до целого эпизода. Эта черта носит название кумулятивности, как принципа построения произведения на основе повторов.

В.В. Куций [Куций 1981] говорит о необходимости различать в письменном тексте два уровня: словесный, рассмотренный выше, и визуальный.

Визуальные средства являются маркерами категории избыточности, нейтрализующей шум и гарантирующей однозначное восприятие сообщения. Избыточность может достигать весьма высоких показателей в тексте, адресованном читателю-ребенку, поскольку отправитель не может полагаться на тонкость восприятия адресатом сообщения. Специфика воздействия графических выразительных средств на детей состоит в том, что для них слово еще не оторвано от его предметного содержания, которое должно 'просвечивать' сквозь его форму. С помощью графических средств внимание читателя фиксируется на наиболее важных с коммуникативной точки зрения отрезках текста и, таким образом, обеспечивается их углубленное восприятие и понимание.

Среди графических приемов отметим такие приемы как графическая сегментация текста, шрифтовое оформление, капитализация, расположение текста на странице, пунктуация. Все эти

средства выразительного графического набора служат решению двух задач:

1) функциональной, как средства выделения, разделения, акцентуации;

2) трактовки художественного произведения, выявлению нюансов его содержания и формы, своеобразному художественному прочтению произведения средствами набора. В последней функции они выступают как средства «художественной интерпретации» текста и занимают особо важное место в общей программе интерпретации детской художественной литературы.

Сфера применения графических приемов не ограничивается детской литературой, все они в большей или меньшей степени представлены и в литературе для взрослых, и не только художественной. Специфика их использования в произведениях, адресованных детям, заключается в их концентрации, обусловленной необходимостью более жесткой программы интерпретации текста.

Таким образом, подводя итог, можно констатировать, что психолингвистический портрет адресата-ребенка возводит определенные требования к автору, пишущему для детей, который вынужден прибегать к целому арсеналу средств всех языковых уровней в противощумовой функции. При этом, вышеуказанные средства на различных языковых уровнях могут иметь сходную природу, имея общее психофизиологическое основание.

Так, тенденция к наглядности проявляется в различных видах мотивированности языковых единиц, в ‘образности’ как способности вызывать в сознании читателя некоторые образы, и обусловлена наглядно-образным характером мышления ребенка, превалирующим над логическим.

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.

Гипертрофированная избыточность текстов детской художественной литературы проявляется в повторах на всех языковых

уровнях. Эта черта литературы для детей наиболее выпукло представлена в «кумулятивных произведениях», но в той или иной степени характерна для всей детской литературы.

Литература

Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка (стилистика декодирования). - М., 1989.

Арутюнова Н.Д. Фактор адресата. // Изв. АН СССР. Сер. яз. и лит. - М.: Наука, 1981. № 4.

Архипов И.К. К проблеме значения словообразовательных суффиксов // Проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. - СПб., 1995.

Асанова К.К. Проблема адресата в английском драматургическом тексте. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. - М., 1992.

Гохлернер М.М. Зависимость смыслового восприятия от синтаксической структуры высказывания // Смысловое восприятие речевого сообщения. - М., 1976.

Ингве В. Гипотеза глубины // Новое в зарубежной лингвистике, Вып. 4. - М., 1965.

Куций В.В. Визуальный текст как носитель прагматических значений // Лингвистика текста и методика преподавания иностранных языков. - Киев, 1981.

Леонтьев А.А. Психолингвистика // <http://encycl.yandex.ru>.

Мацковский М.С. Проблемы читабельности печатного материала // Смысловое восприятие речевого сообщения. - М., 1976.

МИВР - Методика исследования восприятия речи. - Л., 1972.

Прозоров В.В. Читатель и литературный процесс. - Саратов, 1975.

Сусов И.П. История языкознания. http://homepages.tversu.ru/~ips/Hist_10.htm#10.2.3

Тураева З.Я. Этнопсихологические особенности адресованности текста // Studia Linguistica. Вып. 4. - СПб, 1997.

Фрумкина Р.М. Возникновение психолингвистики. Психолингвистика первого поколения. <http://www.krugosvet.ru/articles/82/1008268/1008268a1.htm>).

Chatman S. Story and discourse. Narrative structure in fiction and film. Ithaca. - London, 1980.

Shannon C.E. A mathematical theory of communication // The Bell System Technical Journal, 1948, vol. 27, N 3.

Источники

Kipling R. Just So Stories. - М., 1968.

Kipling R. Kim. Penguin Books, 1994.

Twain M. The Adventures of Hucklebery Finn. W.W.Norton and Company. - New York. London.

Twain M. The Man that Corrupted Hadleyburg // The mysterious stratnger and other stories. Dover Publications, New York. 1992.

Dahl R. Charlie and the Great Glass Elevator. - Puffin Books, 1986.

Carroll L. Alice in Wonderland. Moscow Progress Publishers, 1979.

Grahame K. The Wind in the Willows. Penguin Books, 1994.

©Белоглазова Е.В., 2004