



Check for updates

Педагогические науки

УДК 37.022

EDN PLQHOI

<https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2026-220-110-120>

Научная статья

Канон и подростковая литература: вопросы консенсуса в зарубежной школе

Е. В. Гетманская ^{✉1}

¹ Московский педагогический государственный университет,
119435, Россия, г. Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1

Для цитирования: Гетманская, Е. В. (2026) Канон и подростковая литература: вопросы консенсуса в зарубежной школе. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, № 220, с. 110–120. <https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2026-220-110-120> EDN PLQHOI

Получена 13 ноября 2025; прошла рецензирование 13 марта 2026; принята 19 июня 2026.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © Е. В. Гетманская (2026). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

Аннотация

Введение. В статье рассматриваются подходы западной методики к внедрению в школу современной литературы для подростков (Young Adult Literature — YAL), ее место в содержании предмета «литература» и перспективы спаренного изучения канонических произведений и текстов подростковой литературы. **Актуальность.** Периферийный статус подростковой литературы в современной западной парадигме претерпевает серьезные изменения: YAL претендует на системное присутствие в образовательных стандартах. В методике ситуация осложняется полемикой сторонников доминирования канона в школе и «защитников» подростковой литературы. Сложившееся противостояние канона и YAL, которое не является проблемой лишь западного литературного образования, требует аргументированных методов своего разрешения. Цель работы — сформулировать концептуальные признаки YAL на основе ее множественных характеристик, заявленных в западных исследованиях; проанализировать ее конкурентное положение по отношению к сложившемуся канону; выделить подходы к ее изучению в ситуации нарастающего присутствия современной прозы для подростков в школьном чтении.

Методы исследования. В процессе работы использовался социолого-педагогический метод (анализ методических моделей изучения YAL); культурно-исторический метод (определение культурно-исторических и социологических доминант культурных феноменов канона и YAL).

Научная новизна статьи заключается в следующем: определены причины экспансии подростковой литературы в школьную программу; интегрированно описаны характеристики YAL, принятые в западной гуманитаристике; представлены научные позиции, отстаивающие как вневременную фиксацию сложившегося канона, так и его константную «текучесть»; актуализированы алгоритмы спаренного изучения YAL и классики, нивелирующие их «антагонизм».

Результаты. Статья описывает постулаты западного литературного канона, его динамику и причины интервенции подростковой литературы в школьную программу. Одновременная представленность в западной школе литературного канона и Young Adult Literature определяется автором как элемент состязательной модальности. Модальные различия отражаются в наличии институционального статуса у канонической литературы за счет ее длительного функционирования в школе и отсутствии такого статуса у современной подростковой литературы. В работе обобщаются дефинитивные характеристики YAL, описываются модели спаренного изучения литературы для подростков и классики. Один из фокусов статьи — американская школьная программа, состоящая на 95 % из канонических произведений и признаваемая в Великобритании, Канаде и еще 60 странах. Диапазон функционирования программы доводит ее до уровня общей англо-саксонской методической традиции и, следовательно, позволяет делать обобщения наднационального свойства. Хронологическая динамика присутствия канона в школьном курсе литературы подтверждается сопоставлением трех стандартов для старших классов 1963, 1988 и 2023 гг.

Заключение. Подходы современных западных методистов, отстаивающих ревизию канона и необходимость систематического чтения в школе YAL, строятся на возможности гармонизации классики и подростковой литературы в процессе спаренного изучения классического произведения и текста YAL. Основа спаренного освоения канонической и современной подростковой литературы заключается в константной интертекстуальности классики. Представление в работе полемических позиций приверженцев литературного западного канона и «школы сопротивления» приводит к выводу о начавшемся процессе «перемещения» YAL из досугового чтения школьников в ранг чтения обязательного.

Ключевые слова: канон, Young Adult Literature, школьная программа, институционализация YAL, «школа сопротивления», спаренный анализ

Literary canon and young adult literature: Issues of consensus in foreign schooling

E. V. Getmanskaya ¹

¹ Moscow Pedagogical State University, 1/1 Malaya Pirogovskaya Str., Moscow 119435, Russia

For citation: Getmanskaya, E. V. (2026) Literary canon and young adult literature: Issues of consensus in foreign schooling. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 220, pp. 110–120. <https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2026-220-110-120> EDN PLQHOI

Received 13 November 2025; reviewed 13 March 2026; accepted 19 June 2026.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © E. V. Getmanskaya (2026). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Abstract

Introduction. The article examines the approaches of Western methodology to the introduction of contemporary literature for adolescents (Young Adult Literature, YAL) into the school curriculum, its place within the content of the “literature” subject, and the prospects for the paired study of canonical works and young adult texts.

Relevance. The peripheral status of young adult literature in the contemporary Western paradigm is undergoing significant changes: YAL is laying claim to a systematic presence in educational standards. In methodological terms, the situation is complicated by the polemic between proponents of the canon’s dominance in schools and the “defenders” of young adult literature. The existing opposition between the canon and YAL, which is not a problem unique to Western literary education, requires well-substantiated methods of resolution. The aim of this work is to formulate the conceptual features of YAL based on its multiple characteristics as articulated in Western scholarship; to analyze its competitive position relative to the established canon; and to identify approaches to its study in the context of the growing presence of contemporary prose for adolescents in school reading.

Research Methods. The work employed the sociological-pedagogical method (analysis of methodological models for studying YAL) and the cultural-historical method (identification of the cultural-historical and sociological dominants of the cultural phenomena of the canon and YAL).

Scientific Novelty of the article lies in the following: the reasons for the expansion of young adult literature into the school curriculum are identified; the characteristics of YAL accepted in Western humanities are described in an integrated manner; scholarly positions are presented that advocate both for the timeless fixation of the established canon and for its constant “fluidity”; and algorithms for the paired study of YAL and the classics that level their “antagonism” are brought to the fore.

Results. The article describes the postulates of the Western literary canon, its dynamics, and the reasons for the intervention of young adult literature into the school curriculum. The simultaneous presence of the literary canon and Young Adult Literature in Western schools is defined by the author as an element of competitive modality. Modal differences are reflected in the institutional status that canonical literature possesses due to its long-standing functioning in schools, and the absence of such status for contemporary young adult literature. The work summarizes the definitive characteristics of YAL and describes models for the paired study of adolescent literature and the classics. One focus of the article is the American school curriculum, which consists of 95 % canonical works and is recognized in Great Britain, Canada, and 60 other countries. The scope of this curriculum’s application elevates it to the level of a general Anglo-Saxon methodological tradition and, consequently, allows for generalizations of a supranational nature. The chronological dynamics of the canon’s presence in the school literature course are confirmed by a comparison of three standards for senior grades from 1963, 1988, and 2023.

Conclusion. The approaches of contemporary Western methodologists, who advocate for a revision of the canon and the necessity of systematic reading of YAL in schools, are built on the possibility of harmonizing the classics and young adult literature through the paired study of a classical work and a YAL text. The foundation of the paired study of canonical and contemporary young adult literature lies in the constant intertextuality of the classics. The presentation in the work of the polemical positions of the adherents of the Western literary canon and the “school of resistance” leads to the conclusion that a process of “relocation” of YAL from students’ leisure reading to the realm of compulsory reading has begun.

Keywords: canon, young adult literature, school curriculum, YAL institutionalization, ‘school of resistance’, paired analysis

Введение

В конце XX — начале XXI в. в западной педагогической мысли отмечалась второстепенная роль подростковой литературы в школьном чтении (Young Adult Literature — YAL). YAL находилась в библиотеках лишь для того, чтобы вознаграждать досуговым чтением учеников, уже прочитавших программные классические произведения (Allington 2013; Alverman, Stephen 2001; Daniels 1994, Gibbons et al. 2006). Начиная с 2000-х гг. методика ставит вопросы о YAL как о содержательном потенциале образовательных стандартов. Методисты, инициирующие ее включение в стандарты, ставят «в заслугу» YAL следующее:

- подростковая литература обуславливает создание продуманного варианта чтения, соответствующего современным образовательным программам, и вовлекает учащихся XXI в. в содержательные дискуссии о литературе и жизни;
- нивелирует разрыв между «трудным восприятием» классики и читательской идентичностью подростка, а также затрагивает неоднозначные, противоречивые темы (геноцид, травля, самоубийства, неблагополучные семьи и т. п.) (Bushman, Kay 2006; Donelson, Alleen 2004; Ericson 2001; Glenn et al. 2016; Hipple 1997; Jago 2000; Rybakova et al. 2013).

В это же время в Единых образовательных стандартах (США) канон по-прежнему сохраняет наибольшую значимость. Так, в списке произведений для изучения в 11-м классе из 19 прозаических произведений лишь одно можно отнести к современной прозе (дебютный роман американки бенгальского происхождения Дж. Лахири «Тезка»). Остальные авторы, за исключением Сервантеса, Достоевского и Чехова, относятся к американской классике XIX и XX вв., от Э. По до Э. Хемингуэя (Common Core State Standards... 2010, 11–12).

Проблема доминирования канона в школьной программе критически очерчивается в ряде

методических исследований. Например, в работе А. Янга канон оценивается в негативном ключе: «В старшей школе классика — это краеугольный камень; в то же время “Убить пересмешника” (1960) и “Приключения Тома Сойера” (1876) определяются учениками как неинтересные, просматриваются ими бегло или вовсе не читаются» (Yang 2022, 1). В работе Л. Гиббонса канон также оценивается бескомпромиссно: «...учителя указывают на жалобы учеников по поводу заданных классических произведений, а также на их вопросы о том, “почему мы это читаем?”» (Gibbons et al. 2006, 53). Не меньшая эмоциональность оценок прослеживается и в литературоведении: «...эти книги [YAL] несколько упрощены и менее литературны; они недостаточно серьезны для использования в школах, так как написаны начинающими писателями; YAL — это эксперимент, маркетинговый ход; подростковая литература недостаточно устоялась, чтобы претендовать на место в каноне» (Stephens 2007, 34).

К обозначенным подходам в последние десятилетия добавились «вопросы трансформации читательских приоритетов современного подростка, испытывающего объективные трудности при чтении классики, порой отстоящей от читателя-школьника на несколько столетий» (Glenn, Ginsberg 2016, 306). Таким образом, в школьной практике оформилось противоречие: в образовательном стандарте подростковая литература не присутствует, а запрос от учителей и учащихся на нее значителен, его нельзя игнорировать. В связи с этим перед методистами стоит задача по сохранению классического канона в школе и непротиворечивого по отношению к нему включения в программы Young Adult литературы.

Материалы и методы исследования

В процессе работы использовались социолого-педагогический метод (анализ методических и литературоведческих работ, отражающих позиции pro и contra относительно канона); диалогический подход к определению меры присутствия канонических произведений в школьных

программах; проблемно-логический подход, позволяющий разделить проблему консенсуса канона и YAL в западной школе на ряд концептуальных аспектов (в том числе определить причины экспансии подростковой литературы в школьную программу и механизмы возможного спаренного изучения YAL и классики).

Ситуация конкуренции литературного канона и YAL в западной методике обуславливает обращение к дефинициям обеих категорий. Оксфордский словарь литературных терминов определяет канон национальной литературы «как совокупность произведений, одобренных критиками или составителями антологий и признанных соответствующими уровню академического изучения» (Baldick 2015, 111). Контекстно такое определение обуславливает специфический статус канонических произведений — их привилегию быть предметом институционального изучения (в школе, университете). Англоязычная энциклопедия Britannica фиксирует YAL как «литературу, ориентированную на читателей от 12 до 18 лет и написанную от лица подростка, где автор стремится запечатлеть опыт подросткового возраста» (Young adult literature... 2025). Американская Ассоциация библиотечных услуг для юношества (YALSA) подчеркивает способность YAL предоставлять читателям возможность обрести уверенность в том, что ты не одинок, не изгой, не чужой, а, напротив, являешься полноценной частью большего сообщества людей, разделяющих общую человечность» (Американская библиотечная ассоциация).

Ученые Орегонского университета У. Харрисон и Э. Бек определяют YAL как литературу, отражающую трудности, с которыми сталкиваются подростки: «...романы YAL затрагивают темы идентичности, самопознания и перехода к взрослой жизни, предлагая читателям сопереживающие истории» (Harrison, Вес 2024). Близкую позицию представляет профессор Иллинойского университета Р. Трайтс, трактуя YAL как тексты с персонажами, в которых подростки могут увидеть себя; как сюжеты из реальной жизни подростков, написанные на «доступном» для читателей-подростков языке (Trites 2010, 7). Дж. Каплан, рассматривая YAL в рамках современной «постгуманитарной эпохи», считает ее общим принципом поиска идентичности подростком (Kaplan 2005, 11). Дж. Стивенс относит YAL к повествованиям, которые «ведутся подростковым голосом, обладающим таким же потенциалом художественной ценности, как и художественная литература из категории “для взрослых”» (Stephens 2007, 41). Л. Гиббонс отмечает, что «YAL предлагает сложные, как и клас-

сика, варианты чтения и вовлекает подростков XXI века в дискуссии о литературе и жизни» (Gibbons et al. 2006, 53). В диссертации К. Коннер подростковая литература рассматривается как связующее звено с классической литературой, «главная функция современной подростковой литературы, — с точки зрения ученого, — помочь учащимся установить связь с произведениями литературного канона» (Conner 2019, 12).

Западное литературоведение связывает динамику канона, включение в него новых текстов и, как следствие, формирование нового канона не с результатами индивидуального чтения, а с институционализированным процессом изучения литературы в учебном заведении. Г. Блум, анализируя витальность канона, его изначальную организацию связывает с выбором книг учителями в школах (Bloom 1994, 16). Канадский профессор Л. Робинсон (1983) утверждает, что «именно благодаря преподаванию и изучению они институционализируются как каноническая литература» (Robinson 1983, 83). Дж. Гиллори анализирует каноничность «не как свойство самого произведения, а как его связь с другими произведениями учебного плана в институциональном локусе (в школе)» (Guillory 1993, 55). Иными словами, обогащение и развитие канона происходит в институционализированной школьной повседневности, в ежедневном выборе книг для чтения учителями. YAL в этом процессе рассматривается академическим сообществом как претендент на приобщение к каноническому статусу.

Результаты исследования и их обсуждение

«Тектонические сдвиги» в каноне проявились в западном литературоведении в 70-х гг. XX в., когда оформилась идея плюралистичности канона. Так, Ф. Кермоуд, размышляя о каноничности в истории литературы, заявлял: «...глобально каноны никогда не были нерушимыми, и защита канонов всегда носила временный характер» (Kermode 1985, 13). А. Фаулер отстаивал текучесть и перманентную трансформацию канона, допуская его множественность, — «от личного канона каждого человека до официального, который в итоге институционализируется» (Fowler 1979, 98). С точки зрения Т. Росса, «современная объективистская культура принципиально основана на разнообразии» (Ross 1998, 24). Г. Холдернес постулировал канон «как понятие, которое зависит от времени и обстоятельств и переопределяется многочисленными последствиями движения самой культуры» (Holderness 2014, 87).

На сегодняшний день в западном литературоведении оформились две противостоящие друг другу группы — апологеты канона и «школа сопротивления». Первые рассматривают внедрение YAL в школьный курс литературы как разрушение высокого канона, надлежащего быть предметом изучения в школе (сторонники Г. Блума и А. Блума); вторые воспринимают канон как средство нежелательной индоктринации читателя-школьника. Г. Блум настаивал: «...западный канон должен оставаться важным из-за своего эстетического превосходства и очевидного совершенства, поскольку он был написан гениальными авторами, которые, кстати, почти исключительно являются белыми мужчинами» (Bloom 1994, 106). А. Блум тревожился по поводу утраты традиционных ценностей, которые привили читателям неканонические новые тексты: «Литература, отражающая культурное и этническое разнообразие людей и авторов и прежде не входившая в канонический перечень, увы, постепенно проникает в школьную программу» (Bloom 1987, 7). Дж. Сёрл, комментируя ценность канона, отмечал: «...цель образования не в том, чтобы дать представление или образец всего, что было написано, а в том, чтобы предоставить учащимся доступ к произведениям высокого качества» (Searle 1994, 10).

Таким образом, в западных *литературоведческих оценках* каноничности как явления просматриваются две контрастные позиции: 1) сложившийся западный канон незыблем в силу своего эстетического совершенства и признанной гениальности авторов классических произведений; 2) канон плюралистичен, он перманентно трансформируется и переопределяется многочисленными последствиями движения самой культуры, его защита всегда носит временный характер.

Методическое осмысление канона связывается в западных исследованиях прежде всего с наличием институционального статуса у канонической литературы за счет ее длительного функционирования в школе. Каноничность «вырастает» не из свойств самого произведения, а из связи с другими произведениями учебного плана в институциональном локусе (в школе).

Резко критические оценки канона, данные «Школой сопротивления», на наш взгляд, тяготеют к социологическим интерпретациям. Так, понятие канона соизмеряется с категориями социального класса, расы, пола и национальных интересов. Школьные перечни для обязательного чтения, включающие У. Шекспира, Ч. Диккенса и М. Твена, определяются, прежде всего, как интенция власти, а не как собрание вершин-

ных произведений: «...общество индоктринируется посредством текстов институтами и людьми, обладающими властью» (Aston 2017, 39). С чувством разочарования приверженцы «школы» свидетельствуют: «Несмотря на растущее культурное разнообразие учащихся в американской школе и тридцатилетнюю кампанию за внедрение мультикультурной литературы в учебные программы, произведения из обязательного списка для чтения — это тексты, написанные белыми мужчинами англо-саксонского происхождения» (Darragh, Boyd 2019, 61).

Пolemика приверженцев канона и «школы сопротивления» находит свое отражение в методических исследованиях. Сопоставление результатов прикладных работ С. Б. Андерсона (1963), А. Х. Эпплби (1988) и Э. Риос (2023) указывает на определенное движение (а в конечном счете и на редукцию) канонических текстов в американской школьной программе за последние 60 лет. В работах Андерсона и Эпплби последовательно было установлено доминирование У. Шекспира в школьных программах (Anderson 1964, 8; Applebee 1992, 28). Если рассматривать учительские предпочтения по авторам, то в обеих выборках (и у Андерсона, и у Эпплби) лидировали Шекспир, Стейнбек и Диккенс. Динамика представленности канона у Андерсона и Эпплби дополняется результатами исследования Э. Риос (2023). В таблице 1 на основе исследований Андерсона, Эпплби и Риос сопоставляется частотность обращения учителей к 10 каноническим произведениям, одновременно зафиксированным в школьных программах 1963, 1989 и 2023 гг.

В 1988 г. Эпплби констатирует: школьная программа европоцентрична, в ней не учитывается вклад женщин и представителей других культурных традиций (Applebee 1992, 7). Описанный ученым незначительный сдвиг школьной программы в сторону включения более современных текстов все же представляется произведениями, созданными более 40 лет назад.

Результаты исследования А. Риос (Rios 2024) показали заметное снижение обращений к классике, по сравнению с 1989 г. Тем не менее ученый характеризует литературный ландшафт старшей школы как «текстовую стагнацию и канонический монокультурализм» (Rios 2024, 32). Стагнация связывается с тем, что большинство из упомянутых текстов написаны не менее чем 50 лет назад и принадлежат исключительно англосаксонской традиции. Кроме того, неблагоприятный контекст канона, с точки зрения Риос, состоит в его апелляции к взрослой аудитории. Вывод исследователя: программные произведения

Табл. 1. Сопоставление частотности обращения американских учителей к 10 каноническим художественным произведениям, закрепленным в школьных программах 1964, 1989 и 2023 гг.

Table 1. Comparison of the frequency of American teachers' references to ten canonical fiction works included in school curricula in 1964, 1989 and 2023

№ п/п	10 самых востребованных классических произведений (название, автор)	Процентное соотношение учителей, участников эксперимента, обращающихся к каноническим текстам		
		Андерсон, 1963	Эпплби, 1988	Риос, 2023
1	«Убить пересмешника», Харпер Ли	8 %	74 %	68 %
2	«Ромео и Джульетта», Шекспир	14 %	90 %	67 %
3	«Великий Гетсби», Фицджеральд	5 %	54 %	46 %
4	«451 градус по Фаренгейту», Брэдбери	не указано	не указано	31 %
5	«Повелитель мух», Голдинг	5 %	56 %	28 %
6	«О мышах и людях», Стейнбек	5 %	60 %	28 %
7	«Макбет», Шекспир	90 %	81 %	23 %
8	«Суровое испытание», Миллер	5 %	47 %	21 %
9	«Гамлет», Шекспир	33 %	56 %	18 %
10	«1984», Дж. Оруэлл	не указано	не указано	17 %

должны отражать разнообразие идентичностей учащихся, а также учитывать интересы и мотивацию подростков. Оба эти условия рассматриваются в работе А. Янга, который анализирует «внутренний отклик» старшеклассников на современные книги для подростков и на классические произведения. Общие итоги эксперимента: рефлексия на подростковую литературу продемонстрирована у 47,7 % опрошенных; на классическую литературу — у 26,7 % (Yang 2022, 12).

Очертим концептуальные признаки YAL, так или иначе воспроизводимые в западных исследованиях. К ним можно отнести: запечатление в YAL опыта подросткового возраста; актуализацию темы самопознания и перехода к взрослой жизни; привлечение «доступного» для читателей-подростков языка; сопереживающую тональность художественного произведения; избавление подростка в процессе чтения YAL от чувств собственной отверженности и чужеродности окружающему миру. Но, помимо этих довольно распространенных характеристик, в исследованиях последних лет культурная и методическая ценность YAL транслируется (сверх ожиданий) через категорию канона, а именно: YAL нивелирует разрыв между «трудным восприятием» классики и читательской идентичностью подростка; главной функцией YAL утверждается функция связи с произведениями классического канона; подростковая литература с позиций убежденных защитников YAL в школе может обеспечить, так же как

и классика, сложные, недосуговые варианты чтения.

В современной методической литературе существует значительное число работ, в которых предлагаются модели одновременного (спаренного) изучения канонических произведений и текстов Young Adult Literature (Banack 2021; Dyches 2017; Hays 2016; Macaluso, Macaluso 2018; Olan, Richmond 2017; Rybakova et al. 2013; Smith, Olan 2025; Strickland 2020; Toliver 2021; Yang 2022). Главный посыл исследователей — данные категории художественных текстов будут наиболее эффективными, если они взаимоувязываются, а не противопоставляются друг другу (Rybakova, Roccanti 2016, 31).

Задача взаимосвязанного (спаренного) изучения классики и YAL рассматривалась еще в 2000 г. в коллективной монографии «Подростковая литература как дополнение к классике», где представлялся ряд моделей *спаренного* изучения YAL и классики на основе родства тем и главных героев. В этом перечне присутствовали «трансграничные» сценарии, на наш взгляд, универсально применимые в процессе сопоставительного изучения канона и подростковой литературы вне зависимости от принадлежности к тому или иному корпусу национальной литературы. Среди таких моделей выделяются такие темы, как «Оливер Твист» и сироты подростковой литературы»; «Изгой в литературе: “Собор Парижской Богоматери” и связанные с ним романы для юношества»; «Продать душу дьяволу: трагедия

доктора Фауста и литература для юношества» (Kaywell 2000, 289).

Следующая учебная модель, представляющая алгоритмы спаренного изучения, актуализируется С. Герц и Д. Галло. «Метод» моста, сформулированный методистами, устанавливает связи между текстами YAL и каноном с помощью доступного «мостового перехода» к классическим произведениям посредством общей темы, сюжета, персонажей, места действия или других подобных элементов (Herz, Gallo 2005, 12). С позиций Герц и Галло создание такого моста способствует формированию позитивного отношения к чтению и литературе, а также поощряет учащихся анализировать и интерпретировать тексты самостоятельно, не полагаясь на предписывающие рекомендации учителя.

Рассмотрим путь спаренного изучения романа С. Хинтон «Изгой» (Hinton 1967) и книги Ш. Алекси «Абсолютно правдивый дневник индейца на полдня» (Alexie 2009), представленный в исследовании А. Янга. Роман «Изгой» трактуется в западном литературоведении как классика (Tribunella 2007, 87; Yang 2022, 20). В нем описывается жесткий конфликт между двумя враждующими подростковыми бандами в Оклахоме: группировкой, состоящей из детей работяг, и бандой из привилегированного среднего класса. В центре романа Алекси, получивший в 2007 г. национальную книжную премию США, четырнадцатилетний Джуниор, коренной американец, переведенный из школы в резервации в учебное заведение, где учатся преимущественно белые. А. Янг, ощущая некоторую размытость классических признаков в «Изгоях», определяет его в качестве текста, в котором «присутствуют элементы как канонической литературы, так и YAL, что уравнивает уважение к литературному канону и интерес учащихся к YAL» (Yang 2022, 22). В обоих произведениях решаются проблемы взросления; в фокусе сюжетов — подросток, находящийся в противоречивых отношениях с миром. В данном случае метод моста Герц и Галло скрепляется тождественной идентификацией главного героя — подростка, противостоящего окружающей действительности.

В диссертации А. Миллер «Спаренное изучение современной подростковой и классической литературы на уроках английского языка» критикуется существующая учебная программа, где доминирует канон и где, с точки зрения исследователя, не отражается ни разнообразие американской культуры, ни жизнь учащихся в XXI в. (Miller 2017, 2). Как методологию, разрешающую это противоречие, Миллер пред-

лагает системное спаренное изучение классической и современной подростковой литературы. Одна из практических моделей, описанных ученым, — сопоставление двух тематически связанных романов: классического романа Дж. Стейнбека «О мышах и людях» (1937) и книги К. Кратчера «Остаться толстым ради Сары Бирнс» (1993).

Выбор романа Кратчера как текста YAL не случаен. Он вошел в список 50 книг, рекомендованных Ассоциацией библиотечных служб для молодежи и подростков. Роман «Остаться толстым ради Сары Бирнс» повествует о непростой дружбе старшеклассников Эрика и Сары. Девушка доверяет другу секрет, а Эрик раскрывает его взрослому. Поначалу Сара чувствует себя преданной, но позже понимает, что решение друга принято в ее интересах. В сюжете романа Стейнбека — история двух бродяг, Джорджа и Ленни, связанных дружбой и общей мечтой. В результате сложного стечения обстоятельств Джордж чувствует себя обязанным убить своего друга, страдающего когнитивным расстройством, прежде чем толпа линчевателей сможет выследить его. С позиций Миллер, роман Стейнбека ставит перед героями сложные моральные проблемы. Нравы, описанные в романе, мало знакомы современным старшеклассникам и воспринимаются ими как неоправданно жестокие, в то время как сюжет Кратчера опирается на современные реалии. Персонажи-подростки легко узнаваемы читателями-старшеклассниками. Миллер предполагает, что первичное знакомство учащихся с романом Кратчера и анализ темы через развитие современного персонажа-сверстника позволит учащимся с большей готовностью узнать и понять развитие схожих тем при последующем чтении классического романа «О мышах и людях».

Еще один пример опосредованной реализации «метода мостов» предлагается М. Боумером и Дж. Кервудом в работе «От Китса до Канье: романтическая поэзия и популярная культура на уроках английского языка в средней школе» (2016). В исследовании рассматривается путь представления темы «Романтизм в литературе» в 9-м классе австралийской школы в соотношении с рэп-сюжетами современного рэп-музыканта Канье Уэста. Главные проблемы, которые ставят перед собой методисты:

- современная поп-культура как связь между жизнью учащихся и романтическим направлением в литературе;
- смешение «высокой» романтической поэзии и «низкой» популярной культуры как способ литературного развития учащихся.

Джон Китс — английский поэт-романтик XIX в., его творчество наполнено идеями демократизма, верой в конечное торжество социальной справедливости, в неисчерпаемые возможности человеческой личности и творческого духа. Канье Уэст — своего рода революционер современной рэп-индустрии, выделяющий в своем творчестве образ Иисуса, тему любви к семье, трудной жизни рабочего человека, живущего в современном мегаполисе. Анализ анкет и интервью с учащимися позволяют Боумеру и Кервуду делать следующие обобщения:

- понимание романтизма через призму популярной культуры оптимизируется личностными, текстовыми и образовательными факторами современного читателя-подростка;
- учащиеся полагают, что литературоведческая концепция романтизма идейно не принадлежит тому миру, в котором они живут;
- учащиеся считают, что процесс спаренного изучения «высокой» романтической поэзии и «низкой» поп-культуры способствует свободе их самовыражения (Bowmer, Curwood 2016, 141).

На основании этого ученые приходят к выводу о необоснованности беспокойства учителей по поводу вытеснения канонической литературы за счет произведений современной поп-культуры. С их точки зрения, включение популярной культуры в процесс изучения литературы — это не подход «или-или», а обогащающая, дополняющая практика. Обоснованность выводов Боумера и Кервуда может быть подкреплена мыслью Герц и Галло, которые сформулировали суть «метода мостов»: «сочетание канона с YAL является примером учебной практики, которая поддерживает учащихся при переходе от текущего уровня литературного развития к желаемому уровню их литературных навыков» (Herz, Gallo 2005, 12).

Заключение

Одновременное присутствие в западной школе канонических произведений и Young Adult Literature сопровождается системным противоречием: в государственных образовательных стандартах современная подростковая литература практически не задействована, а запрос от учителей и учащихся на такую литературу заметен, его уже нельзя игнорировать. В связи с этим перед методистами стоит проблема гармонизации взаимосвязей в школьном курсе канонических текстов и текстов YAL. Парал-

лельно с процессом постепенного «врастания» подростковой литературы в школьную программу идут литературоведческие и культурологические дискуссии, разделившие участников на два лагеря: защитников канона и его критиков.

Критики канона, так называемая школа сопротивления, ратуют за расширение перечня канонических авторов за счет современной литературы. Онтологической базой такого расширения «школа сопротивления» определяет *процесс обретения подростками в процессе чтения собственной идентичности, которая впоследствии будет определять будущее цивилизации*. В то же время критика защитников канона по поводу подростковой литературы определена и категорична: произведения YAL схематичны и недостаточно глубоки для чтения в классе, так как принадлежат, как правило, debutирующим, неопытным авторам; YAL — это некая проба, маркетинговая проверка; подростковой литературе нужно время, чтобы войти в канон.

Чтобы отстоять ценность и конкурентоспособность YAL в рамках школьного курса литературы, западные методисты выстраивают стратегии, где подростковая литература анализируется в опосредованной или прямой связке с каноническими текстами, в частности с помощью «метода моста». Как пример такого «мостового перехода» можно рассматривать тему спаренного изучения канона и YAL «Продать душу дьяволу: трагедия доктора Фауста и литература для юношества». Анализ академических источников, материалов школьной практики и образовательных стандартов позволяет сформулировать ряд положений, которые являются, на наш взгляд, ключевыми в ситуации постепенного «врастания» подростковой литературы в западную образовательную парадигму:

- 1) в западном образовании назрел вопрос перемещения YAL из разряда учительской инициативы в государственный образовательный стандарт;
- 2) обязательное условие включения YAL в школьную программу — академическая оценка ее художественных и стилистических качеств;
- 3) потенциальное внесение YAL в школьный курс литературы должно исключить некорректную критику канона и попытки его вытеснения;
- 4) спаренное изучение YAL детерминировано константной интертекстуальностью классических произведений.

Сформулированные положения статьи, базирующиеся на анализе представленных исследований, очерчивают все же интенцию, некий «план действий» педагогической западной мысли. Практическая же школьная модель изучения литературы на сегодняшний день опирается на системное изучение канона.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Dictionaries

- Baldick, C. (2015) *Oxford dictionary of Literary Terms*. Oxford: Oxford University Press. [Online]. Available at: <https://doi.org/10.1093/acref/9780198715443.001.0001> (accessed 13.11.2025). (In English)
- Young adult literature. (2025) *Encyclopædia Britannica*. [Online]. Available at: <https://www.britannica.com/art/young-adult-literature> (accessed 13.11.2025). (In English)

References

- Alexie, S. (2009) *The absolutely true diary of a part-time Indian*. New York: Little, Brown and Company Publ., 229 p. (In English)
- Allington, R. (2013) What really matters for struggling readers: Designing research-based programs. *The Reading Teacher*, vol. 66, no. 7, pp. 520–530. <https://doi.org/10.1002/TRTR.1154> (In English)
- Alverman, D., Stephen, F. (2001) *Content reading and literacy*. 3rd ed. Boston: Allyn & Bacon Publ., 447 p. (In English)
- Anderson, S. B. (1964) *Between the Grimms and "The Group": Literature in American high schools*. Princeton: Educational Testing Service Publ., 23 p. (In English)
- Applebee, A. (1992) Stability and change in the high-school canon. *The English Journal*, vol. 81, no. 5, pp. 27–32. <https://doi.org/10.2307/819891> (In English)
- Aston, R. (2017) A culture of text: The canon and the common core. *Journal of Curriculum Theorizing*, vol. 32, no. 2, pp. 39–52. <https://doi.org/10.63997/jct.v32i2.585> (In English)
- Banack, A. (2021) Connecting and critiquing the canon: Pairing pride and prejudice. *Study and Scrutiny: Research on Young Adult Literature*, vol. 5, no. 1, pp. 41–66. <https://doi.org/10.15763/issn.2376-5275.2021.5.1.41-66> (In English)
- Bloom, A. (1987) *The closing of the American mind*. New York: Simon and Chuster Publ., 393 p. (In English)
- Bloom, H. (1994) *The Western canon: The books and school of the ages*. New York; San Diego; London: Harcourt brace & Company Publ., 598 p. (In English)
- Bowmer, M., Curwood, J. (2016) From Keats to Kanye: Romantic poetry and popular culture in the secondary English classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 60, no. 2, pp. 141–149. <https://doi.org/10.1002/jaal.550> (In English)
- Bushman, J., Kay, P. (2006) *Using young adult literature in the English classroom*. 3rd ed. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall Publ., 345 p. (In English)
- Common core state standards for English language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects. Appendix B: Text exemplars and sample performance tasks*. (2010) [Online]. Available at: https://achievethecore.org/content/upload/corestandards_appendix_b_text_exemplars_sample_performance_task.pdf (accessed 13.11.2025). (In English)
- Conner, K. R. (2019) Building Bridges: Connecting to the classics with young adult literature. *Education Dissertations and Projects*. [Online]. Available at: https://digitalcommons.gardner-webb.edu/education_etd/356 (accessed 13.11.2025). (In English)
- Daniels, H. (1994) *Literature circles: Voice and choice in the student-centered classroom*. 2nd ed. York: Stenhouse Publ., 260 p. (In English)
- Darragh, J., Boyd, A. (2019) Text selection: Perceptions of novice vs. veteran teachers. *Action in Teacher Education*, vol. 41, no. 1, pp. 61–78. <https://doi.org/10.1080/01626620.2018.1533903> (In English)
- Donelson, K., Alleen, P. (2004) *Literature for Today's Young Adults*. 7th ed. Boston: Allyn & Bacon Publ., 496 p. (In English)
- Dyches, J (2017) Shaking off Shakespeare: A white teacher, urban students, and the mediating powers of a canonical counter-curriculum. *The Urban Review*, vol. 49, no. 2, pp. 300–325. <https://doi.org/10.1007/s11256-017-0402-4> (In English)
- Ericson, B. (2001) *Teaching Reading in High School English Classes*. Urbana: National Council of Teachers of English Publ., 164 p. (In English)

- Fowler, A. (1979) Genre and the literary canon. *New Literary History*, vol. 11, no. 1, pp. 97–119. <https://doi.org/10.2307/468873> (In English)
- Gibbons, L. C., Dail, J. S., Stallworth, B. J. (2006) Young adult literature in the English curriculum today: Classroom teachers speak out. *The Alan Review*. [Online]. Available at: <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/ALAN/v33n3/gibbons.pdf> (accessed 13.11.2025). (In English)
- Glenn, W., Ginsberg, R., King-Watkins, D. (2016) Resisting and persisting: Identity stability among adolescent readers labeled as struggling. *Journal of Adolescent Research*, vol. 33, no. 3, pp. 306–331. <https://doi.org/10.1177/0743558416684953> (In English)
- Guillory, J. (1993) *Cultural capital: The problem of literary canon formation*. Chicago; London: The University of Chicago Press, 379 p. (In English)
- Harrison, W., Bec, E. (2024) What is Young Adult Literature. *Oregon State University*. [Online]. Available at: <https://liberalarts.oregonstate.edu/wlf/what-young-adult-literature-definition-and-examples> (accessed 13.11.2025). (In English)
- Hays, A. (2016) Using young adult (YA) literature in a classroom: How does YA literature impact writing literacies? *Study and Scrutiny: Research in Young Adult Literature*, vol. 2, no. 1, pp. 53–86. <https://doi.org/10.15763/issn.2376-5275.2016.2.1.53-86> (In English)
- Herz, S., Gallo, D. (2005) *From Hinton to Hamlet: Building bridges between Young Adult Literature and the Classics*. 2nd ed. Connecticut; London: Greenwood Press, 257 p. (In English)
- Hinton, S. E. (1967) *The Outsiders*. New York: Viking Books for Young Readers Publ., 224 p. (In English)
- Hipple, T. (1997) It's the THAT, Teacher. *English Journal*, vol. 86, no. 3, pp. 15–17. <https://doi.org/10.2307/820639> (In English)
- Holderness, G. (2014) An Arabian in my room: Shakespeare and the canon. *Critical Survey*, vol. 26, no. 2, pp. 73–89. <https://doi.org/10.3167/cs.2014.260204> (In English)
- Jago, C. (2000) *With Rigor for All: Teaching Classics to contemporary students*. Portsmouth: Heinemann Publ., 178 p. (In English)
- Kaplan, J. (2005) Young Adult Literature in the 21st Century: Moving Beyond Traditional Constraints and Conventions. *The ALAN Review*. vol. 32, no. 2, pp. 11–18. (In English)
- Kaywell, J. (ed.). (2000) *Adolescent Literature as a Complement to the Classics*. Norwood: Christopher-Gordon Publ., 255 p. (In English)
- Kermode, F. (1985) *Forms of attention*. Chicago: University of Chicago Press, 112 p. (In English)
- Macaluso, M., Macaluso, K. (2018) Teaching the canon in 21st century classrooms: Challenging genres. Leiden; Boston: Brill Publ., 244 p. (In English)
- Miller, A. (2017) *Pairing Young Adult and Classic Literature in the High School English Curriculum*. [Online]. Available at: <http://digitalcommons.library.umaine.edu/etd/2645> (accessed 13.11.2025). (In English)
- Olan, E., Richmond, K. (2017) Disrupting the dominant narrative: Beginning English teachers' use of young adult literature and culturally responsive pedagogy. *Journal of Language & Literacy Education*, vol. 13, no. 2, pp. 1–31. (In English)
- Rios, A. (2024) The Kansas literary canon: A study of texts taught in high school English courses. *Kansas English*, vol. 105, pp. 26–37. <https://doi.org/10.62704/e222h045> (In English)
- Robinson, L. (1983) Treason our text: Feminist challenges to the literary canon. *Tulsa Studies in Women's Literature*, vol. 2, no. 1, pp. 83–98. <https://doi.org/10.2307/464208> (In English)
- Ross, T. (1998) *Making of the English literary canon: From the middle ages to the late eighteenth century*. Montreal: McGill-Queen's Press, 400 p. (In English)
- Rybakova, K., Piotrowski, A., Harper, E. (2013) Teaching controversial young adult literature with the common core. *Wisconsin English Journal*, vol. 55, no. 1, pp. 37–45. (In English)
- Rybakova, K., Roccanti, R. (2016) Connecting the canon to current young adult literature. *American Secondary Education*, vol. 44, no. 2, pp. 31–45. (In English)
- Searle, J. (1994) The storm over the university. In: R. Simon (ed.). *Neutrality and the academic ethic*. New York: Rowman & Littlefield Publ., pp. 189–215. (In English)
- Smith, S., Olan, E. (2025) Activism against stigma: YAL authors' writing and language choice. *Study & Scrutiny: Research on Young Adult Literature*, vol. 7, no. 1, pp. 163–184. <https://doi.org/10.15763/issn.2376-5275.2025.7.1.163-184> (In English)
- Stephens, J. (2007) Young adult: A book by any other name: Defining the genre. *The ALAN Review*, vol. 35, no. 1, pp. 34–42. <https://doi.org/10.21061/alan.v35i1.a.4> (In English)
- Strickland, T. (2020) Moving toward a method for YAL in secondary English teacher education. *Journal of Language and Literacy Education*, vol. 16, no. 2, pp. 1–30. (In English)
- Toliver, S. (2021) Ca(n)non-Fodder No More: Disrupting common arguments that support a canonical empire. *Journal of Language and Literacy Education*, vol. 17, no. 2, pp. 1–28. (In English)
- Tribunella, E. (2007) Institutionalizing the *Outsiders*: YA literature, social class, and the American faith in education. *Children's Literature in Education*, vol. 38, pp. 87–101. <https://doi.org/10.1007/s10583-006-9016-2> (In English)

- Trites, R. (2010) Young Adult Literature: Pedagogy and Social Justice. *First Opinions, Second Reaction*, vol. 3, no. 3, pp. 7–11. (accessed 13.11.2025). (In English)
- Yang, A. (2022) Young adult and canonical literature instruction in the high school classroom: Assessing students' reading interest. *Binghamton University Undergraduate Journal*, vol. 8, no. 1, pp. 1–31. (In English)

Сведения об авторе

Гетманская Елена Валентиновна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета.
SPIN-код: [5396-6574](#), ORCID: [0000-0002-6801-8114](#), e-mail: getmel@mail.ru

Author

Elena V. Getmanskaya, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Methods of Teaching Literature, Moscow Pedagogical State University.
SPIN: [5396-6574](#), ORCID: [0000-0002-6801-8114](#), e-mail: getmel@mail.ru