

## ОГЛАВЛЕНИЕ

|  |    |
|--|----|
| <b>Введение</b> .....  | 4  |
| <b>1 Редьярд Киплинг</b> .....   | 7  |
| 1.1 Жизненный путь.....  | 7  |
| 1.2 Творчество Киплинга и его значение для мировой литературы.....   | 12 |
| 1.3 Лингвостилистические особенности сказок Киплинга.....  | 26 |
| <b>Выводы по главе 1</b> .....   | 33 |
| <b>2 Психолого-педагогические основы обучения лексике на среднем этапе обучения</b> .....  | 34 |
| 2.1 Понятие лексического навыка .....  | 34 |
| 2.2 Возрастные особенности обучающихся среднего этапа.....   | 38 |
| 2.3 Основные этапы работы над лексикой.....  | 41 |
| 2.4. Способы формирования и совершенствования рецептивных лексических навыков в процессе обучения иностранным языкам на среднем этапе..... | 43 |
| <b>Выводы по главе 2</b> .....   | 51 |
| <b>3 Программа элективного курса по английскому языку «Just So Stories by Rudyard Kipling»</b> .....                                       | 52 |
| 3.1 Пояснительная записка.....   | 52 |
| 3.2 Учебно-тематический план факультативного курса.....  | 58 |
| 3.3 Содержание программы.....  | 60 |

|  |           |
|--|-----------|
| 3.4 Учебно-методическое обеспечение..... | 63        |
| 3.5 Разработка конспектов уроков.....    | 64        |
| <b>Выводы по главе 3.....</b>            | <b>75</b> |
| Заключение.....                          | 76        |
| Библиографический список.....            | 77        |
| Приложение А.....                        | 82        |
| Приложение Б.....                        | 83        |
| Приложение В.....                        | 84        |

## Введение

Выпускная квалификационная работа посвящена использованию произведений Редьярда Киплинга в обучении лексике английского языка на среднем этапе.

Лексические единицы – это разнохарактерные и многомерные явления, существенные качества и особенности усвоения которых трудно выявить и направить на пользу методики обучения. Перемены в области ориентации от изучения языка как формальной системы, абстрагированной от условий его использования, к рассмотрению языка как средства общения и коммуникативного воздействия оказались весьма продуктивными и многообещающими для обучения иностранному языку и лексике, в частности. Поскольку целью обучения является развитие и совершенствование коммуникативных форм общения, то владение лексикой иностранного языка в плане семантической точности, синонимического богатства, адекватности и уместности его использования является необходимой предпосылкой достижения этой цели.

Проанализировав пособия для домашнего чтения с точки зрения их возможностей в расширении активного словаря мы пришли к выводу, что несмотря на достаточно тщательный подход к тематике активного словаря формирование лексического навыка на основе текстов по домашнему чтению не является одной из главных задач при описании целей пособий. Также мы наблюдали дефицит примеров употребления лексики и недостаточное количество заданий на расширение словаря за счёт единиц из семантических полей и слов-синонимов. Этим объясняется **актуальность выбранной темы исследования.**

**Теоретической базой исследования** послужили работы А.Н. Щукина, Л.С. Выготского, Г.В. Роговой, П.К. Бабинской, Е.Н. Солововой, кроме этого для написания работы были использованы учебные пособия по обучению иностранному языку для преподавателей и студентов.

**Объект исследования** – процесс обучения лексике на среднем этапе обучения школьников, **предмет исследования** – способы и приёмы формирования и совершенствования рецептивных лексических навыков у школьников в процессе обучения иностранным языкам на среднем этапе.

**Материалом для исследования** стали произведения Редьярда Киплинга из сборника сказок «Just So Stories», впервые опубликованного в 1902 году.

**Цель исследования** – изучить особенности обучения лексике на уроке иностранного языка на среднем этапе обучения и использовать лексические навыки на практике.

Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:

- 1) изучить психолого-педагогические основы обучения лексике на среднем этапе обучения;
- 2) выявить навыки обучающихся, формируемые в процессе обучения лексике;
- 3) выделить основные этапы обучения иностранной лексике на среднем этапе обучения;
- 4) изучить методологические основы работы при формировании и совершенствовании рецептивных лексических навыков в процессе обучения иностранным языкам на среднем этапе обучения;
- 5) разработать элективный курс на основе проведённого исследования.

В процессе работы применяется комплекс **методов и исследовательских приёмов**, таких как:

- 1) анализ научной литературы;
- 2) наблюдение;
- 3) метод научного описания;
- 4) приём сплошной выборки;
- 5) описательный и составительный методы;
- б) метод анкетирования.

**Теоретическая значимость** работы состоит в том, что она расширяет имеющиеся представления о роли развития лексического навыка на уроках домашнего чтения.

**Практическая значимость** исследования состоит в возможности использования материалов выпускной квалификационной работы при разработке программы элективного курса по английскому языку для 5 классов.

**Апробация.** Материалы выпускной квалификационной работы были апробированы во время педагогической практики в МБОУ гимназии №16 города Красноярск в 5 классе в период с 1 сентября по 23 октября 2016 года, а также в учебном центре английского языка Oxbridge среди обучающихся в возрасте 10-12 лет в марте 2017 года.

**Структура работы.** Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трёх глав, заключения, списка литературы и приложений, содержит таблицы.

## Глава 1. Редьярд Киплинг

### 1.1 Жизненный путь

Редьярд Киплинг ворвался в английскую литературу, как «беззаконная комета». Когда в конце 1889 года он, совсем ещё молодой журналист из индийских колоний, сошёл на британский берег, лишь несколько человек в столице знали о его существовании, а через несколько месяцев он уже мог считать себя самым знаменитым писателем Англии. На закате викторианской эпохи, в период литературного безвременья и идейных брожений его незамысловатые рассказы и баллады, повествующие о страданиях и подвигах англичан в далёкой загадочной Индии, пришлись как нельзя кстати – в них была мощь, была жизнеутверждающая сила, которой явно недоставало анемичной культуре тех лет.

Чтобы разгадать «феномен Киплинга», необходимо прежде всего обратиться к биографии писателя, особенно к обстоятельствам его детства и юности. Редьярд Киплинг родился в 1865 году в Индии, куда его отец, неудачливый декоратор и скульптор, отправился с молодой женой в поисках постоянного заработка, спокойной жизни и солидного положения в обществе. До шести лет мальчик рос в кругу дружной семьи, в родном доме, где его воспитанием занимались в основном индийские няни и слуги, отчаянно баловавшие своего подопечного. В воспоминаниях Киплинга эта пора его жизни – идиллия, рай, Аркадия. Недаром героем нескольких его лучших рассказов станет очаровательный ребёнок, умница и шалун, боготворимый взрослыми, а он шестилетнем диктаторе по имени Тодс он напишет почти то же самое, что в автобиографии о самом себе: «Примерно восемьдесят джампани в Симле и ещё примерно сорок саистов души не чаяли в маленьком Тодсе. Встречаясь с ними, Тодс говорил приветственно: «О брат!». Тодсу не приходило в голову, что кто-то может не подчиниться его приказу, и, когда мама Тодса бывала не в духе, он выступал посредником между нею и слугами. Мир и порядок в доме зависели от Тодса: его обожали

все домочадцы, от дхоби до мальчишки, присматривающего за собаками... Он, разумеется, умел говорить на урду, но вдобавок владел многими менее важными языками, например, чхоти-боли, в котором изъясняются женщины, - и с одинаковым успехом беседовал и с лавочниками, и с горцами-кули».

И вдруг этот свободный, по-домашнему уютный мир рухнул – Редьярда вместе с младшей сестрой отправили в Англию на попечение дальних родственников, которые держали нечто вроде частного пансиона. Здесь всем заправляла хозяйка – жестокая, вздорная ханжа, как будто сошедшая со страниц диккенсовского романа. Она сразу невзлюбила независимого мальчишку, и для него начались годы нравственных и физических мучений: допросы с пристрастием, запреты, изощрённые наказания, побои, издевательства. В этом «Доме Отчаяния», как называли его дети, Редьярд досконально изучил науку ненависти и познал бессилие жертвы. Потрясенный внезапной потерей семьи и свободы, он даже не пытался бунтовать, но иступленно мечтал о мести, осуществить которую ему удастся лишь много лет спустя, во «второй», художественной реальности – когда владыка зверей Маугли снесёт с лица земли «обидевшую» его деревню, когда герой автобиографического романа «Свет погас» изобьёт до полусмерти лицемера издателя, когда славные английские солдаты будут уничтожать злых и коварных врагов. [Конрад, 2014: 10]

В реальности же обыденной Редьярд был вовсе не «железным» мстителем, а слабым ребёнком, и в конце концов нервы его не выдержали. После особенно унижительного наказания (за какую-то ничтожную провинность мальчика заставили ходить в школу с надписью «лгун» на груди), он тяжело заболел, на несколько месяцев полностью потерял зрение и долго балансировал на грани умопомешательства. Спас его только приезд матери, которая догадалась, в чём причина болезни, и немедленно забрала детей из «Дома Отчаяния». Но, хотя Киплинг и утверждал впоследствии, что перенесённые им страдания навсегда лишили его способности «испытывать

подлинную, личную ненависть к людям», детские страхи продолжали преследовать его всю жизнь, возвращаясь в кошмарах и галлюцинациях, отзываясь в рассказах и стихах. Избавление от источника ужаса и объекта ненависти вовсе не означало, что ожесточённое за шесть лет сознание снова вернулось к блаженному неведению индийского рая, ибо, как писал сам Киплинг, «когда детским губам довелось испить полной мерой горькую чашу Злобы, Подозрительности, Отчаяния, всей на свете Любви не хватит, чтобы однажды изведенное стёрлось бесследно, даже если она ненадолго вернет свет померкнувшим глазам и туда, где было Неверие, заронит зёрна Веры.» Обезличенная, загнанная внутрь ненависть не перестала быть ненавистью, так же как подавленный ужас не перестал быть ужасом.

Не важным и весьма болезненным оказался для Киплинга и опыт закрытой мужской школы, куда его определили после возвращения матери в Индию. В этом питомнике будущих «строителей Империи», где он провёл почти пять лет, от воспитанников требовали не столько знаний, сколько послушания и соблюдения полувоенной дисциплины. Учителя добивались желаемых результатов строгостью, а в случае необходимости – поркой; старшие безжалостно угнетали младших, сильные – слабых; независимость поведения каралась как святотатство. Если в «Доме Отчаяния» Киплингу пришлось испытать на себе насилие отдельной личности, то теперь он столкнулся с безличным насилием Организации. Ему – болезненному очкарику, никудышному спортсмену, книжочю – приходилось особенно трудно, но и на этот раз он не пытался бунтовать, а стойчески сносил все тяготы муштры. Более того, осмысляя впоследствии полученные им в школе уроки подчинения, Киплинг полностью оправдал систему палочного воспитания. С его точки зрения, она необходима и справедлива, поскольку приучает индивидуума беспрекословно исполнять отведённую ему социальную роль, обуздывает низменные инстинкты, прививает чувство общественного долга и корпоративный дух, без чего невозможно служение



высшим целям. Кульминация его сборника рассказов из школьной жизни «Стоки и компания» (1899) – фантасмагорическая сцена, где Директор, воплощение авторитета и власти, самолично лупцует палкой всех до единого учеников, которые восторженно приветствуют это торжество Порядка и Дисциплины. Как видно, школе удалось доказать Кипплингу благость упорядоченного, подчиненного регламенту насилия, удалось внушить ему, что, говоря словами его же афоризма: «The game is more than the player of the game, and the ship is more than the crew». [Тынянов: 2005, 73]

Редьярд Киплинг закончил школу не по годам зрелым человеком, с оформившимся мировоззрением, со сложившейся системой ценностей. Семнадцатилетний юноша, он уже твёрдо решил стать писателем, ибо только литература, способности к которой у него обнаружили очень рано, обещала удовлетворить его амбиции: военная карьера была закрыта из-за слабого здоровья, а на продолжение образования не хватало средств. Необходимо было лишь обрести опыт реальной жизни, обрести материал для творчества, и поэтому он с радостью ухватился за возможность вернуться к родителям в Индию, где его ждало место корреспондента в газете города Лахора.

Новая встреча с полузабытой страной раннего детства окончательно вылепила из Киплинга гражданина и художника. Кочевая жизнь колониального газетчика сталкивала его с сотнями людей и ситуаций, бросала в самые невероятные приключения, заставляла постоянно играть с опасностью и смертью. Он писал репортажи о войнах и эпидемиях, вёл «светскую хронику», брал интервью, заводил множество знакомств как в «английской», так и в «туземной» Индии. Журналистская поденщина научила его внимательно наблюдать и ещё более внимательно слушать: постепенно он превращается в великолепного знатока местного быта и нравов, мнением которого интересуется даже британский главнокомандующий, лорд Роберт Кандахарский.

## 1.2 Творчество Киплинга и его значение в мировой литературе

Профессиональная репортёрская выучка не только помогла Киплингу получить глубокое знание разных сторон индийской жизни, которая долгие годы будет служить ему надёжным источником творчества, но и повлияла на построение киплинговского образа личности – той маски, в которой он представит себя миру. Если можно говорить о театрализованной позе Киплинга, то это поза не участника, но ироничного зрителя, циника, вездесущего регистратора событий и коллекционера характеров, бывалого человека, отлично знающего «жизнь как она есть», но эмоционально от неё отчуждённого. «Киплинг видел значительно больше, чем чувствовал», - сказал о нём один проницательный современник, уловив характернейшую особенность его жизненной позиции. Защитный механизм отчуждённости и безразличия, выработанный ещё в «Доме Отчаяния», за семь лет газетной работы превратился в тип литературного и бытового поведения: подлинное «я» старательно прячется от посторонних взоров, а взамен предлагается искусно стилизованный образ «специального корреспондента», который вступает в лишь чисто профессиональный контакт с реальностью. Отсюда, конечно, - почти маниакальное стремление включить в свой кругозор как можно больше внешних форм бытия, как можно больше человеческих типов, занятий, групп, каст, систем, обрядов; отсюда же – ненасытная жажда новых впечатлений, красок, звуков, запахов; отсюда и страсть к путешествиям, которые осмысляются как единственный путь к познанию истины: в качестве примера можно привести его афоризм: «What can the know of England who only England know». И вновь открытая Киплингом Индия – огромная, многоликая, и многоукладная страна, где соприкасались две великие культуры, «Запад и Восток», и где поэтому можно было с лёгкостью добыть материал для алчного журналистского взора и слуха, - предоставила его художественному мышлению достаточно новых, ещё не освоенных

традицией сюжетов, образов, мотивов, знаков, чтобы репортажность стала литературным приёмом. [Maurois: 2011, 84-102]

С точки зрения литературной эволюции, появление первых кипплинговских новелл из индийской жизни с их установкой на заведомо незнакомый читателю, экзотический материал (чужая природа, странные нравы и обычаи, восточный быт, жизнь колониальных чиновников и солдат) следует считать исторически неизбежным – ведь не случайно в те же восьмидесятые годы, когда Киплинг начал печатать в колониальных газетах свои очерки и рассказы, сенсационным успехом в Англии пользуются «Остров сокровищ» Р.Л. Стивенсона и «Копи царя Соломона» Р. Хаггарда, также откликнувшиеся на потребность в экзотике. Но если Стивенсон или Хаггард вступают в полемику с господствующим в английской прозе социально-психологическим романом (Т. Гарди, Дж. Мередит, Г. Джеймс и др.), противопоставляя ему другую жанровую разновидность – стилизованный авантюрный роман, то Киплинг выбирает совершенно иные средства. Его моделью становится «физиологический очерк», жанр, находящийся на самой периферии современных ему литературных систем, и, модифицируя его, он преобразует очерк в сюжетную новеллу, которой, кстати сказать, английская литературная традиция до Киплинга почти не знала.

Введение экзотического материала на сжатом пространстве новеллы потребовало от Киплинга особого внимания к проблеме авторского слова. Выработанные романом формы повествования вряд ли могли его удовлетворить, поскольку они были отмечены клеймом канонической литературной условности, тогда как Киплинг стремился внушить читателю, что ему рассказывают чистую правду – «всё, как оно есть на самом деле». Вот здесь и пригодилась журналистская техника, пригодилась хорошо отработанная интонация очевидца происшествий, излагающего только факты: свои «простые рассказы» (Plain Tales from the Hills – название его

первого, вышедшего в 1888 году прозаического сборника) Киплинг ведёт, как правило, от первого лица, но обращённое к читателю «я» принадлежит не участнику событий (как, скажем, у Стивенсона и Хаггарда), а безымянному Репортёру – проницательному наблюдателю и внимательному собеседнику, который с протокольной точностью передаёт увиденное и услышанное. [SanJuran: 2007, 26]

Пользуясь материалом, который прежде считался непригодным для литературы, Киплинг и не пытается его «олитературить», привязать к какой-либо из существующих стилистических систем. Его рассказчик-репортёр как бы транскрибирует реальность, а не переводит её на другой, более привычный язык – в текст вводятся «заумные», непонятные для читателя индийские слова, профессиональные термины, местные географические названия, арготизмы, что создаёт иллюзию полной достоверности, «жизни», а не искусства. Авторское слово в киплинговских новеллах подчёркнуто сухо, бесстрастно, безлично (как заметил И. Бабель, его точность – это точность военного донесения или банковского чека); оно никогда не сливается с чужими, экзотическими голосами, но – явно или неявно – заключает в себе их оценку; именно в нём воплощается «правильная», «своя», выдающая себя за объективную точка зрения, с которой может идентифицировать себя читатель.

Особенно остро эта двуплановость ощущается в тех случаях, когда авторское слово выступает только как посредник между читателем и словом экзотического героя. Киплинг чрезвычайно широко пользуется сказом – то есть «такой формой повествовательной прозы, которая в своей лексике, синтаксисе и подборе интонаций обнаруживает установку на устную речь рассказчика». Чужая для автора и для читателя точка зрения тогда получает у него возможность самовыявления: индийцы разных каст и верований, полуграмотные солдаты колониальных войск, моряки, всяческие искатели приключений попадают в авторский кругозор вместе со своими речевыми

манерами, лексиконами, даже диалектными особенностями произношения. Так, в «Воротах ста печалей» читатель слышит исповедь курильщика опиума, в «Человеке, который хотел стать королём» - рассказ авантюриста, а новеллы из солдатского цикла воспроизводят монологи современных «трёх мушкетёров» - йоркширца Лиройда, ирландца Малвени и лондонца Ортериса, причём каждый из них говорит на соответствующем региональном диалекте. Взаимодействуя между собой, репортажное слово автора и экспрессивное, индивидуализированное слово героя сообщают друг другу обаяние правдоподобия, ибо читательское сознание, воспринимающее сказ на фоне консервативной литературной традиции, узнаёт его в непривычных интонациях голос «живой жизни», и, следовательно, проникается ещё большим доверием к авторской точке зрения.

Столь же полемическими по отношению к традиции должны были показаться современникам и киплингские «казарменные баллады», которым он в первую очередь обязан славой «народного поэта». Ещё в школьные годы внимательно изучив все поэтические языки эпохи – Теннисона, Браунинга, Суинберна, прерафаэлитов во главе с Россети, - Киплинг очень скоро преодолел их влияние, осязаемое в юношеских стихах. Как это часто бывает в истории литературы, его «декларацией независимости» стали пародии на всех известнейших поэтов-викторианцев, которые он опубликовал вскоре после приезда в Индию (сборник «Отзвуки» 1884). Уже в этих ранних опытах стих, так сказать, пропитывается прозой – внелитературный, экзотический быт соплагается с условно-литературными системами и обнажает их искусственность. А когда опробованный в пародиях антитрадиционный диалект отделяется от пародируемого языка и обретает самостоятельное существование в формах баллады, то на свет рождается новый, собственно киплингский «железный» стиль, главный признак которого – последовательная «прозаизация» стиха.

В поэзии, как и в прозе, Киплинг опирается на жанры периферические, находящиеся на «задворках литературы». Он возрождает к жизни стихотворные размеры и синтаксис народной баллады, которые после романтиков считались совершенно стёртыми и использовались главным образом для стихотворных фельетонов в газетах и юмористических журналах; он обращается к рифмам и интонациям популярных комических опер Гилберта и Салливана; он строит стихи как подтекстовку к мелодиям распространённых песен, маршей и романсов. Даже когда источником ему служит жанровая схема, канонизированная «высокой» поэзией, он и то изменяет её до неузнаваемости: так, например, позаимствовав у Браунинга идею «драматического монолога» для своих стихов «Мэри Глостер» и «гимн Макэндрию», Киплинг применил в них размер и систему рифмовки, немислимые для браунинговской традиции.

Но почему же стихи Киплинга столь упорно не желают походить на Поэзию? Дело здесь, по-видимому, заключается в том, что Киплинг, как заметил Т. С. Элиот, никогда не ставил перед собой специфических для поэзии задач, а пытался распространить в сферу поэтического языка свою типично прозаическую установку на новый материал и предельное правдоподобие его подачи. И действительно, киплинговские баллады подобны новеллам – это «простые истории» из жизни, рассказанные либо бесстрастным репортёром, либо персонажем, выходцем из народной среды. Слово в них, если использовать замечание Ю. Н. Тынятова по поводу баллады «нашего времени», теряет почти все стиховые краски чтобы стать опорным пунктом сюжета, сюжетной точкой. Оно хочет быть прежде всего точным и достоверным, а затем уже поэтичным, и все блистательно используемые Киплингом версификационные приёмы подчинены этой доминанте его поэзии.

В «казарменных балладах» Киплинга нет лирического героя. Место его занимает рассказчик с непривычной для читательского сознания, резко

обозначенной речевой манерой – как в прозаическом сказе. Его монолог обычно обращен к невидимому собеседнику, с которым может отождествить себя читатель; реже перед нами диалог, построенный по фольклорным и песенным образцам. Во всех случаях, однако, слово персонажа экзотично для литературной традиции, ибо принадлежит низшим речевым стилям – кокни, солдатскому жаргону, просторечью. Даже эвфонически стих организован с оглядкой на неправильное или диалектическое произношение рассказчика, которое передано через графику.

Таким образом, балладная поэзия Киплинга оказывается в такой же степени лишенной лирического, личностного начала, как и его проза, - и в стихах голос автора как психологически определённой личности надёжно укрыт за многоголосьем всевозможных Томми Аткинсов, которые ведут читателя за собой в грубый и жестокий мир боя, казармы и плаца. В этом смысле творчество Киплинга вообще поразительно безлично, и, может быть, в этой непроницаемости таится одна из невозможных разгадок его популярности.

Даже в автобиографии, у которой, кстати сказать, крайне показательное название: «Кое-что о себе» (*Something of Myself for My Friends Known and Unknown*, 1936), Киплинг скорее прячет, чем открывает своё лицо. Мы всё время ощущаем, что нас дурачат, водят за нос, что нам подсовывают конкретное, осязаемое, материально-вещественное «кое-что» вместо духовной целостности. Наконец, в последней главе мы попадаем в святая святых – кабинет писателя, и кажется, вот сейчас произойдёт долгожданная встреча, но нет: посетителю долго демонстрируют все орудия труда, подробно описывают сорта бумаги и карандашей, говорят о достоинствах ручек и настольных ламп, но человека по имени Редьярд Киплинг увидеть при этом так и не удаётся. Подобный эффект возникает и при чтении лучших киплинговских рассказов и стихов, ибо их абсолютная, внеисторическая, материальная точность тоже есть следствие безличности или, продолжая

метафору, «пустоты кабинета». Мы знаем, что Томми Аткинс – очередной литературный персонаж, что Индия Киплинга – миф, что Маугли – сказка. Знаем – и продолжаем верить их создателю, потому что он кажется объективным, как скрытая камера.

Безусловно, наше рассуждение ни в коем случае не относится к авторской оценке изображаемого. В отличие от точки зрения, оценка у Киплинга всегда субъективна, всегда окрашена своим временем и идеологией. Более того, благодаря «жизнеподобию» текста она превращается в программу, в модель поведения, на которую следует ориентироваться в повседневной деятельности и которая, надо сказать, нашла себе немало приверженцев в Англии конца XIX века. По многочисленным свидетельствам современников, вплоть до первой мировой войны большинство британских офицеров старательно имитировало стиль жизни и строй речи мужественных субалтернов из рассказов «железного Редьярда», а воспетые им англо-индийцы изо всех сил тщились соответствовать своему «неоромантическому» изображению, льстившему их провинциальному самолюбию.

Впрочем, не только офицеры и англо-индийцы строили себя и свою жизнь, руководствуясь киплинговской программой. В противоположность одновременно выдвинутым моделям символистского «жизнетворчества», предназначенным для аристократии духа, программа Киплинга была рассчитана на массовое потребление. В принципе ей мог следовать каждый, кто признавал основной его императив – целенаправленное созидательное действие. Для Киплинга человека определяет отнюдь не то, что он есть, а то, что он совершает. Высмеивая благополучных буржуа и рафинированных интеллигентов, которые не участвуют в «Большой Игре», он противопоставляет этим Томлинсонам и Глостерам-младшим своих идеальных героев, таких, например, как инженер Скотт и его возлюбленная из рассказа «Вильгельм Завоеватель» - людей дела, бескорыстных



тружеников, которые отправляются на край света, чтобы прокладывать дороги, возводить мосты, лечить, управлять, строить – словом, чтобы нести, стиснув зубы, «бремя белых». Преображая мир, герой Киплинга преобразует и самого себя: только действие придает смысл его существованию, только действие выковывает из «дрожащей твари» сильного Человека.

Эта доктрина социального активизма не была новинкой для английской культуры XIX века. Ещё задолго до Киплинга поэт-лауреат А. Теннисон сформулировал её в лаконичном девизе: «Бороться и искать, найти и не сдаваться!», и он же, а не «бард империализма», писал: «I myself must mix with action, lest I wither by despair».

Наверное, все образованные англичане помнили наизусть и заключительные строки из девятой главы философского романа Карлейля *Sartor Resartus* (1836): «Вставай, вставай! Какую бы работа ни нашла твоя рука, выполняй её, не щадя сил. Работай, трудись, пока длится Сегодня, ибо грядёт Ночь, в которой человеку уже не дано трудиться». Однако киплинговская программа, не смотря на всё её сходство с этими манифестами, по сути своей весьма сильно от них отличается, так как принадлежит иному культурному контексту.

Дело в том, что классическое викторианское сознание было ещё сознанием по преимуществу религиозным, не сомневающимся ни в божественности человеческой души, ни в трансцендентности истины. Поэтому вопрос о смысле и цели созидательного действия был для него решён изначально – работая, человек выполнял божественную волю и постигал скрытую от разума сущность явлений; труд отождествлялся с молитвой, с откровением, с приобщением к «сверхдуше». Но к концу столетия казавшаяся незыблемой твердыня викторианского сознания дала заметную трещину. Под мощным натиском открытия естественных наук, особенно дарвинской теории эволюции и её социологических интерпретаций, картина мира резко изменилась: приняв «смерть Бога» за аксиому и отбросив

за ненужностью систему трансцендентных абсолютов, культура предложила взамен новую концепцию космоса, который стал мыслиться человеку «гигантской фабрикой, где с оглушительным шумом снуют челноки и крутятся мириады колёс и шестеренок... и где он почувствовал себя глупым бездомным ребёнком». С потерей высшего смысла бытия человек утратил веру в собственное предназначение. Если прежде он видел свою жизненную задачу в восхождении к божественной истине, то теперь, низведённый до положения детерминированной пылинки в детерминированной вселенной, остро ощутил свою полную беспомощность, ощутил себя игрушкой в руках неподвластных ему сил – биологических, экономических, социальных.

У. Б. Йейтс недаром назвал кипплинговское поколение трагическим. Ведь, пожалуй, этому поколению первому в мировой истории пришлось стать свидетелем окончательного разрыва «великой цепи, связывающей землю с небом» и осознать, что за «крутящимися колёсами» эмпирической реальности томится Пустота, Ничто. Кипплинг вместе со своим поколением испытал ужас перед опустевшей вселенной. «Бывают минуты, - говорил он, - когда душа опускается во мрак, её охватывает страх заброшенности и обреченности, она сознаёт собственную беспомощность, и это – самый реальный ад, на который мы обречены». Но, сумевший скрыть свой личный ужас от самого себя, он считал, что человек должен точно так же поступить и с ужасом метафизическим – должен, как сказано в «Молитве Мириам Коен», спустить завесу на пустоту и мрак реальности.

Предлагая своим современникам императив активного действия, Кипплинг предлагал не что иное, как свой вариант «завесы». Именно в действии он видел единственное спасение от бессмысленности мира, «мост между Отчаянием и гранью Ничто». Однако действие может придать смысл человеческому существованию, только когда оно санкционировано высшей, надындивидуальной целью. У Карлейля был бог, а что же может оправдать

самопожертвование кипплинговских героев-колонизаторов? Ведь, как писал в повести «Сердце Тьмы» Джозеф Конрад: «Завоевание земли, - большей частью оно сводится к тому, чтобы отнять землю у людей, которые имеют другой цвет кожи или носы более плоские, чем у нас, - цель не очень-то хорошая, если поближе к ней присмотреться. Искушает её только идея, идея, на которую она опирается, - не сентиментальное притворство, но идея».

Такой идеей у Кипплинга стала идея высшего нравственного Закона, то есть господствующей над человеком и нацией системы запретов и разрешений, «правил игры», нарушение которых строго карается. Ещё в юности присоединившийся к братству масонов и знающий, какой дисциплинирующей, связывающей силой обладает единение в таинстве, Кипплинг смотрит на мир как на совокупность разнообразных «лож», или, точнее говоря, корпораций, каждая из которых подчиняется собственному Закону. Если ты волк, убеждает он, ты должен жить по Закону Стаи, если матрос – по Закону Команды, если офицер – по Закону Полка. С законом соизмеряется любой твой поступок, любое высказывание или жест; они служат опознавательными знаками твоей принадлежности к корпорации, которая читает их как зашифрованный текст и даёт им окончательную оценку. Всякое поведение ритуализируется: через ритуал – этот, по Кипплингу, «спасительный якорь» человечества – люди посвящаются в таинство Закона, ритуал позволяет им выказать преданность общему делу и отличить «своего» от «чужака».

Согласно представлениям Кипплинга, принудительные для человека законы выстраиваются в иерархию, пронизывающую снизу-вверх весь миропорядок – от закона семьи или клана до закона культуры и универсума. Его знаменитая, но не всегда правильно понимаемая сентенция: «О, Запад есть Запад, Восток есть Восток, и с мест они не сойдут, пока не предстанет Небо с Землёй на Страшный господень суд» как раз и означает, что Европа и Азия мыслятся им как две гигантские корпорации, каждая из которых

обладает собственными внутренними законами и ритуалами, как два самодовлеющих единства, неизменные, равные только самим себе и закрытые друг для друга. Но есть «великие вещи, две как одна: во-первых – Любовь, во-вторых – Война», по отношению к которым оба Закона совпадают – оба они требуют от влюблённого верности и самопожертвования, а от воина- беззаветной отваги и уважения к врагу. Так возникает узкая площадка, на которой непроницаемая граница между корпорациями временно раздвигается, высвобождая место для честного поединка или короткого любовного объятия; но к тем, кто подобно героям рассказа «Без благословения церкви», пытается «остановить мгновенье», Закон неумолим – они либо гибнут, либо вновь оказываются перед сплошной стеной, преграждающей вход в чужой мир.

Вопреки распространённому мнению, Киплинг никогда не отрицал достоинств азиатской культуры. Более того, он терпеливо пытался понять Закон Востока, расшифровать его код и даже взглянуть на мир с его точки зрения. Проблема выбора, с которой сталкивается главный герой его лучшего романа «Ким» (1901), колеблющийся между восточной и западной системами ценностей, была отчасти и его проблемой. В рассказе «Чудо Пурун Бхагата», например, он с сочувствием описывал духовные искания индийского мудреца, отказавшегося от блестящей карьеры, чтобы в мистическом самоуглублении и созерцании познать тайну бытия. И все же сам дух Востока, в котором Киплинг видел прежде всего пассивное начало, не мог удовлетворить его ненасытную потребность в действии. Как и Ким, он всегда в конечном счёте выбирает Запад, выбирает азарт «Большой Игры», и даже Пурун Бхагат у него забывает, что по закону Востока саньяси не должен вмешиваться в божественный промысел, и идёт спасать жителей обреченной деревушки.

Однако оппозиция «Восток-Запад» отступает на второй план по сравнению с центральной антитезой творчества Киплинга: «Империя –

Неимперия», которая синонимична традиционному противопоставлению добра злу или порядка хаосу. Рассматривая общество как цепочку замкнутых корпораций, каждая из которых регулирует поведение своих членов через собственный Закон, он неминуемо должен был прийти к идее Корпорации всех Корпораций, являющейся носителем Закона всех Законов: ведь совместное действие группы, как и одиночное действие человека, тоже нуждается в оправдании «высшей целью». Таким средоточием санкционирующей истины Киплинг и увидел Британскую Империю, которая приобрела в его глазах значение почти трансцендентальное; в ней он обнаружил законодателя и вождя, ведущего «избранные народы» к эсхатологическому спасению. Имперский мессианизм стал его религией, и с пылом апостола он бросился обращать в неё весь земной шар.

В результате возникла вторая литературная маска Киплинга – маска Оратора, к которой были подобраны соответствующие ей витийственные и морально-дидактические жанры: ода, послание, сатира, панегирик, эпиграмма, притча. И, естественно, уже не рассказчик или репортёр обращается в них к читателю, а сама идея Закона и Империи, воплощенная в подчеркнуто высоком слоге, стилизованным под церковный гимн, псалмы и библейские книги Пророков. Более того, дидактическое витийство постепенно начинает распространяться и на «низшие», сказовые жанры: к концу девяностых годов у Киплинга всё чаще и чаще встречается совмещение двух масок, когда Оратор как бы накладывает на себя стилистический грим экзотического рассказчика, в котором он продолжает свою проповедь имперского мессианизма.

Смысл киплингской проповеди предельно ясен: чтобы оправдать действие, необходимо уверовать в коллективную миссию англичан, уверовать в то, что «Англия снов» важнее и реальнее самой эмпирической реальности – «шпаклёвки, меди и краски». Поэтому известный парадоксалист Г. К. Честертон бы не так уж далёк от истины, когда упрекал

Кипплинга в отсутствии истинного патриотизма и утверждал, что ему в принципе безразлично, какую империю или страну использовать в качестве образца. Британская Империя существует в его сознании лишь как умопостигаемая идея, как миф, который, говоря словами одного английского исследователя, «наделяет нравственным содержанием обыденное поведение, связывая его с надличностной, коллективной задачей апокалипсического переустройства мира».

Но, творя имперский миф, Кипплинг вынужден постоянно соотносить его с той реальной действительностью, из которой он рождён, - вынужден замечать вопиющие несоответствия между желаемым и действительным, между отвлечённым чертежом разумного миропорядка и его малопривлекательным политическим воплощением. Боязнь того, что Империя не выполнит возложенную на неё миссию, заставляет его не только проповедовать, но и обличать, требуя от «строителей Империи» соблюдения высшего нравственного Закона. Его политические стихи и гимны девяностых годов, такие как «Песнь мертвых», «Последнее песнопение», «Гимн перед битвой» и другие, полемически заострены против хвастливого джингоизма, получившего распространение во многих слоях английского общества: в них он призывает страну не упиваться лёгкими победами, а трезво всмотреться в собственные слабости и понять своё предназначение как бескорыстную жертвенность, как беззаветное служение «великой цели». В формулировке Кипплинга «бремя белых» - это покорение низших рас ради из же собственного блага, не грабёж и расправа, а созидательный труд и чистота помыслов, не высокомерное самодовольство, а смирение и терпение.

Окончательно сложившись к концу девяностых годов, кипплинговская картина мира словно бы застыла в неподвижности, окаменела и без всяких изменений переключалась в век двадцатый. Его систему ценностей не смогли поколебать ни позорная для Британской Империи агрессия в Южной Африке, ни катастрофа первой мировой войны (на которой погиб его сын), ни

идейный кризис двадцатых годов. Пожалуй, только в самые последние годы жизни Киплинга в его творчестве наметилось некое подобие сдвига, свидетельство чему – появление неожиданных для него мотивов христианского милосердия в «Садовнике» и ряде других поздних рассказов, но в целом, художественное мышление писателя на протяжении многих лет движется по заданному кругу, претерпевая, как точно заметил Т. С. Элиот, лишь внешние мутации, а не внутреннее развитие.

Безусловно, в этой неспособности к развитию, в этой застывшей неизменности Киплинга – одна из коренных слабостей его таланта, но, видимо, в ней же и одна из разгадок его «магнетической силы». Обращаясь к разнообразному жизненному и языковому материалу, Киплинг всякий раз пытался организовать его так, чтобы сквозь плотную вещественность художественной реальности просвечивала жестокая конструкция универсального мифа о мире и человеке – мифа, в котором место богов занимает высший нравственный Закон, воплощенный в Империи, а место культурных героев – «дети Марфы», простые труженики, механики, моряки, солдаты, преданные своей корпорации и отдающие все духовные и физические силы служению общему делу. В некоторых случаях мифологизация действительности оборачивается у Киплинга насилием над ней, но в лучших своих рассказах и стихах ему удаётся, говоря словами Андре Моруа, установить связь «с самыми древними и глубокими слоями человеческого сознания».

Хотя предложенная Киплингом модель мира крайне проста и сводит человека и универсум к набору элементарных категорий (жизнь – смерть, порядок – хаос, сила – слабость, действие – пассивность, знание – неведение, корпорация – одиночество, цивилизация – природа), сами эти категории в принципе не противоречат той сетке координат, при помощи которой люди нового времени воспринимают действительность. И поэтому сейчас, когда воспетая Киплингом Британская Империя канула в Лету, его творчество,

потеряв неприятный привкус политической злободневности, не разделило судьбу давно забытых книг, мимолётная слава которых была порождена лишь злободневностью – за внешним слоем преходящих пошлых смыслов в нём открылся уровень смыслов универсальных, созвучных общечеловеческим представлениям о мире.

Подобной же силой воздействия обладает и этический кодекс Киплинга, который открыт для всех, подчас взаимоисключающих, толкований и применений. Бесспорно, Киплинг – моралист, но, как это ни парадоксально звучит, моралист без определённой морали. Неустанно апеллируя к нравственному Закону и требуя от человека соблюдения жестких правил поведения, он, однако, нигде не оговаривает прямо, что именно с его точки зрения добродетельно, а что греховно. Абсолютную этическую ценность он приписывает лишь таким человеческим качествам, как мужество, энергия, преданность, стойкость, которые положительно оцениваются в любой системе долженствований. Когда, скажем, он призывает: «Владей собой среди толпы смятенной, тебя клянущей за смятенье всех, верь сам в себя, наперекор вселенной и маловерным отпусти их грех», то каждый человек – от злодея до праведника – способен принять эту заповедь «доверия к себе» за руководство к действию. Его этический кодекс, таким образом, сводится к признанию необходимости такого кодекса: это структура, в которую не подставлены элементы, это, так сказать, - грамматика морали, а не её словарь.



### 1.3 Лингвостилистические особенности сказок Киплингa

Сказка - универсальный жанр, охватывающий все явления окружающей жизни и природы. Для жанра русской сказки характерна образность, эмоциональность, доступность, экспрессивность, проявляющаяся в фонетике, лексике и синтаксисе.

Как и русская, британская сказочная традиция представляет собой богатую копилку ярких образов, народного юмора, необыкновенных приключений, волшебных событий. Британские сказки являются носителями национального самосознания, своеобразным обобщением британского духа и образа мысли. Вбирая фольклорный и литературный материал, обогащенные заимствованиями из культуры других народов, сказки представляют собой уникальный синтез образов, сюжетов, идей. Именно в сказочных произведениях автор выражает многие свои взгляды на мир, искусство, общественные отношения; именно в сказках проявляются в полной мере особенности художественного метода, любовь к красочным, богатым описаниям.

Сказки Киплингa возникли в результате чрезмерного в хорошем смысле любопытства его старшей дочери Жозефины, задававшей свои первые вопросы «что, почему, и где» в надежде познать этот необъятный, но очень интересный окружающий мир. Обладая недюжинным талантом, Редьярд Киплинг был не только отличным рассказчиком, но и своего рода актёром. Рассказывая свои сказки детям, он словно проживал их и, например, открывал рот именно так, как это делал Кит или говорил «Humph!» так, как это мог произносить верблюд. И именно поэтому Жозефина просила отца записать сказки именно так, как он их рассказывал, без малейших изменений. Сочетание «just so» встречается в тексте довольно часто, возможно и это натолкнуло автора и на идею названия сборника, «Just So Stories». Позже к любопытству Жозефины присоединились её друзья, расширив тем самым

круг любителей и слушателей сказок Редьярда Киплинга. Таким образом возник целый сборник сказок про животных, получивший название «Сказки просто так». Данный сборник был впервые опубликован в 1902 году и лишь в 1956 году он был переведён на русский язык.

Основные сказки:

- How the Whale got his Throat;
- How the Camel got his Hump;
- How the Rhinoceros got his Skin;
- How the Leopard got his Spots;
- The Elephant's Child;
- The Sing-Song of Old Man Kangaroo;
- The beginning of the Armadilloes;
- How the First Letter was Written;
- How the Alphabet was Made;
- The Crab that Played with the Sea;
- The Cat that Walked by Himself;

Сборник обладает реалистическим подтекстом и своеобразной ненавязчивой назидательностью, в основе которой лежит доверие и уважение к её читателям. Он воспитывает ум, чувство юмора и воображение ребенка, возвращая интерес к происхождению знакомых и обычных вещей, заставляя задуматься над тем, откуда это все возникло. Наличие данной воспитательной задачи обуславливает актуальность сказок Киплинга на данный момент, так как в современном обществе наблюдается снижение интереса к окружающему миру и желания его познавать.

Поскольку Редьярд Киплинг был весьма эрудированным и часто путешествующим человеком, для него не составляло труда овладеть такими науками, как история, археология, география, этнография, зоология и другие. В следствии этого, выдумка в его сказках опирается на его энциклопедические познания, что делает описания животных и природы

весьма убедительными, с головой погружая читателя в происходящие события.

Сюжеты сказок навеяны африканским фольклором, однако несмотря на это, ни одна из сказок Киплинга не имеет ничего общего с животным эпосом народов Центральной и Южной Африки. Следовательно, сказки – это чистый вымысел, где автор, переплетая выдумку с реальными фактами, интересно, остроумно и поучительно рассказывает детям о том, как возник и развивался окружающий мир. Практически все вошедшие в сборник сказки можно было бы условно охарактеризовать как шутовское приложение к эволюционной теории, так как при всей фантастичности повествования в них можно проследить мысль о приспособлении животных к условиям окружающей среды.

Отличительной особенностью сказок Киплинга является своеобразная противоречивость: не смотря на их незаурядность они являются простыми, и погружаясь в разнообразную, экзотическую, временами захватывающую экспозицию, одновременно возникает ощущение домашнего очага и явственно прослеживается, что сказки были созданы в кругу семьи, мотивируя читателя ознакомиться с жанром в целом и с произведениями в частности.

Сказки написаны «возвышенным стилем» в развлекательной форме, в них использованы разнообразные, созданные автором слова – возможно, комическое преувеличение и изменение слов, услышанных в Индии и Африке. На протяжении всей книги он обращается к читателю «O my Best Beloved», что создает атмосферу особой близости между рассказчиком и слушателем, между автором и читателем. Кроме этого, особую доверительность и реальность создают образы животных. Об этом свидетельствует текст. Например, рассказывая о Ките он говорил: «All the fishes he could find in all the sea he ate with his mouth – so!», «He swallowed them all down into his warm, dark, inside cupboards and then he smacked his lips

–so...». Или же в сказке про любопытного Слонёнка «The Elephant's Child» можно прочесть: «the Crocodile winked one eye like this». Для усиления эффекта, Киплинг даже пытается изобразить речь Слонёнка, когда Крокодил ухватил его за нос: «Led go! You are hurtig be!» или «This is too butch for be!», оживляя тем самым повествование. Литературная анималистическая фантазия добавляет к этому одухотворению единственную возможность показать мир изнутри героев. В описании зверей Киплингу удалось достичь такой живой выразительности, которой не знает, возможно, ни одно из человеческих лиц, изображенных в его книгах. Звери хранят у Киплинга достоверность своего животного вида, и, вместе с этим, каждому из них предоставлена живая, одухотворенная характерность и каждый убедительно ведет себя в соответствии с ней.

Сказочное повествование всегда начинается с «зачина», вводящего слушателя в мир далекого прошлого. Оно подчеркивает причудливую обстановку и, таким образом, обосновывает необычность происходящего. Например, «Once upon a time» (How the Whale got his throat), «In the beginning of years, when the world was so new-and-all» (How the Camel got his hump), «In the High and Far-Off Times» (The Elephant's Child).

Композиция сказок проста: обычно она строится на троекратности, либо многократности повторения одного и того же действия. Многократность действия обычно перекликается с повторением словесных формул в виде диалога или какой-либо реплики. Например, в сказке «How the Whale got his throat», автор три раза просит читателя не забывать про подтяжки: «You must not forget the suspenders», «Have you forgotten the suspenders?», «Now you know why you were not to forget the suspenders». Либо в сказке «How the Camel got his Hump» верблюд постоянно говорит только одно слово «Humph», а другие герои истории три раза обращаются к нему: «Camel, O Camel, come out and (trot, fetch, plough) like the rest of us». Что касается сказки «The Elephants' Child», вежливость Слонёнка подчёркивается

неоднократным повторением наречия «politely», а его любознательность – повторением вопроса: «What does the Crocodile have for dinner?»

Киплинг широко использует ретардацию, достигающуюся за счёт приема троекратности, о котором писалось выше, а также детализацией описания. К примеру, иитон из сказки про слонёнка изображён как «Bi-Coloured –Python –Rock –Snake», а крокодил «Yonder self-propelling man-of-war with the armour-plated upper deck».

Ритмическая организация речи, использование созвучий, а также рифмы в сумме придают повествованию особую размеренность: местами оно напоминает ритмику колыбельных песен. Например, в сказке «How the whale got his throat» используется перечисление рыб и морских животных, которыми питался кит, написанное в форме ритмической и рифмованной прозы: «He ate the starfish and the garfish, and the crab and the dab, and the plaice and the dace, and the skate and his mate». Приём ритмических рифмованных повторов также встречается в описании поведения моряка внутри кита: «He stumped and he jumped and he thumped and he bumped and he pranced and he danced and he banged and he clanged, and he hit and he bit». В свою очередь, сказка «The Elephants' Child» наполнена рифмующимися эпитетами, к примеру: «Scalesome, flailsome tail», «Musky, tusky mouth», «A mere-smear nose».

На фоне нейтрального или мягко окрашенного фамильярно-разговорного контекста Киплинг широко использует две категории стилистически окрашенных слов — детскую лексику (так называемые nursery words) и литературно-книжную лексику. Прочитав некоторые из предложенных сказок, можно выделить следующие детские неологизмы: «twirly – whirly», «nubbly», «snarly –yarly», «satiabile», «scuse me», «hijjus», что придаёт повествованию дополнительную яркость и оригинальность.

Литературно-книжная лексика, помимо сравнительно небольшого числа слов «высокого стиля» (как, например, *oration*, *inordinate* и др.), в основном представлена тремя разрядами слов:

- 1) Слова - термины (*Cetacean*, *Recession of the Equinoxes*, *Pachyderm*);
- 2) Архаизмы (*hither*, *yonder*, *behold*)
- 3) Историзмы (*hetman*, *adscript serfs*, *villein*).

Для создания неожиданного, чаще всего юмористического эффекта, Киплинг виртуозно переплетает повествование, ведущееся в простой разговорной манере со словами, придуманные автором по образцу детской лексики, а также словами-терминами, архаизмами и историзмами. Например, при обращении «хитрой рыбки» к киту: «*Noble and generous Cetacean*», Киплинг умышленно использует слово-термин «*Cetacean*», для придания речи важности и напыщенности. Речь питона и крокодила из сказки про слонёнка наполнена архаизмами: «*Come hither, Little One*», «*Yonder limped stream*».

Для придания сказкам особой звуковой и интонационной выразительности, автор активно пользуется такими приёмами, как аллитерация, синонимические рифмованные повторы и эпитеты. Наибольшее количество приёмов аллитерации было обнаружено в сказке «*The Elephant's Child*», причём аллитерация сопровождается эпитетами и синонимическими рифмованными повторами. Например, «*The great grey-green, greasy Limpopo River*», «*Scalesome, flailsome tail*», «*Musky, tusky mouth*», «*Slushy –slushy*», «*Slushy –squshy*».

Необходимо отметить, что сказки Киплинга содержат такие неологизмы, как «*a man of infinite-resource-and-sagacity*», «*black and blue*», «*In the High and Far-Of Times*», «*crocodile tears*». Данные неологизмы впоследствии вошли в словарный фонд английского языка как устойчивые

словосочетания, что в очередной раз доказывает актуальность выбранного материала.

Если обратиться к грамматической стороне анализируемых сказок, Киплинг чаще всего употребляет глаголы прошедшего времени, которые также оформлены в рифмованный ряд. Например, в сказке «How the Whale got his throat» можно заметить: «He stumped and he jumped and he thumped and he bumped...and he stepped and he lepped », где слово «lepped» образовано Киплингом, чтобы составить рифму со словом «stepped». В предложении «I have stopped your ating», неологизм «ating» образован при помощи продуктивного суффикса -ing от формы прошедшего времени «ate» глагола «to eat» для образования рифмы со словом «grating», что в результате даёт предложение: «By means of a grating, I have stopped your ating».

Подводя итоги, хотелось бы отметить, что сборник сказок «Just So Stories» занимает почетное место в английской детской литературе; его смело можно назвать «книгой №2», оставив первое место «Алисе в Стране Чудес» Льюиса Кэрлла. Книга сочетает в себе ряд особенностей, сделавших ее уникальной.

Таинственность и доверительность повествованию придаёт восточное обращение автора к читателю, а также указание на давние-давние времена, когда происходит событие, что в свою очередь, завораживает и вызывает живой интерес к сказке. Многократность повторяющихся действий или описаний сначала вызывает недоумение, однако позже становится понятно, что Киплинг ведёт доверительную беседу с читателем, выражая желание выразить мысль как можно яснее, чтобы она была понятна до логического конца.

## **Выводы по главе 1**

Раздумывая над загадками Редьярда Киплинга сегодня, почти через сто лет после появления «беззаконной кометы» на небосклоне английской литературы, мы не можем не заметить, что в его творчестве предвосхищены многие – и далеко не всегда оправданные историей – явления западной культуры XIX века. Киплингский мир – это мир промежутка, мир на пороге грядущих изменений, истинное значение которых, столь хорошо известное нам, ещё сокрыто от взора писателя. Поэтому, например, творчество Киплинга смогло подготовить революционные преобразования англоязычного стиха у постсимволистов, повлияло на развитие жанра новеллы у Конрада, Шервуда, Андерсона, Хемингуэя, но, с другой стороны, послужило прообразом «массовой литературы» и в большей степени определило его жанровый репертуар. Однако сам Киплинг вряд ли был повинен в возникновении тех антигуманных, разрушительных для культуры тенденций, которые ему пришлось предвосхитить и предугадать. Заблуждаясь, цепляясь за ложные идеалы и ценности, он тем не менее всегда стремился искренне служить «простому человеку», стремился помочь ему преодолеть страдания и страх, научить его мужеству, стойкости и преданности избранному делу. Да, душу Киплинга терзали коршуны, но он писал не об этом, а о том, как нужно жить вопреки терзаниям, и, может быть, именно в этом – главная разгадка его неослабевающей притягательности.



## **Глава 2. Психолого-педагогические основы обучения лексике на среднем этапе обучения**

### **2.1 Понятие лексического навыка**

Современная лингвистика расценивает язык как иерархическую структуру, состоящую из ряда уровней, каждый из которых характеризуется собственным набором языковых знаков. На лексическом уровне функционируют такие единицы как: слова, фразеологические и устойчивые сочетания, клише, этикетные и речевые формулы.

Согласно теории обучения Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез, за курс обучения в средней школе обучающиеся должны овладеть навыками лексического оформления порождаемого текста при говорении и письме и научиться понимать лексические единицы на слух и при чтении [Гальскова, 2008: 275].

Для осуществления коммуникации в языке существуют специальные единицы:

- слова — с их помощью человек называет предметы и свойства окружающего его реального мира;
- словосочетания (свободные и устойчивые) - функционируют так же как имена, но имена комплексного типа;
- морфемы - наименьшие значимые элементы языковой системы, с помощью которых говорящий может образовать понадобившееся ему в ходе общения слово [Жизневская, 2008: 9].

В своей общности эти единицы образуют систему лексических единиц языка.

Лексические единицы – двусторонние и им свойственны: форма — определенная звуковая оболочка и значение - соотнесённость звуковой оболочки слова с соответствующими предметами или явлениями объективной действительности [Жизневская, 2008: 10].

В реестре лексических единиц наиболее значимая роль принадлежит слову. Согласно А.И. Смирницкому: «Не случайно человеческий язык нередко называют языком слов: ведь именно слова, в их общей совокупности, как словарный состав языка, являются тем строительным материалом, без которого немислим никакой язык» [Жизневская, 2008: 11]. Следовательно, слово признается основной языковой единицей. В основах определения слова лежит то, что оно — многосторонняя, многоаспектная единица. В нём сосредотачиваются фонологические, морфологические, семантические и синтаксические свойства.

Лексический навык – это способность производить автоматически и самостоятельно ряд действий и операций, связанных с вызовом слова из долговременной памяти и с сопоставлением его с другой лексической единицей. Процесс обучения иностранной лексике, прежде всего, направлен на формирование лексических навыков, поэтому для его осуществления необходимо узнать, в чем заключается сущность лексического навыка и какие условия необходимы для его усвоения. Формирование лексического навыка предполагает овладение обучающимися правилами соотнесения конкретной лексической единицы с другими лексемами в тематической и семантической группах, с синонимами и антонимами, точным определением значения лексического навыка, соотнесённостью этого значения со сходными или контрастными значениями сравниваемых лексем, овладение правилами конкретного словообразования и сочетания, а также овладение вследствие этого правила выбора и употребления лексической единицы в тексте высказывания, в его грамматической и стилистической структуре, смысловом восприятии в тексте. Все компоненты лексического навыка должны учитываться как при введении (семантизации) лексических единиц, так и при формировании ответствующего навыка в процессе работы со словарём, с текстом, лексическими упражнениями, при активизации лексики в иноязычной речи [Маслыко, 2004: 13 - 27].

Структура лексического навыка состоит из звуковой формы лексических единиц, операции по их выбору и сочетанию, речевой задачи. Качественная структура лексического навыка включает в себя:

- автоматизированность (позволяет говорящему сконцентрировать своё внимание на содержании своего высказывания, а не отдельных компонентах навыка);

- гибкость (выработка у обучающихся способности использовать лексические единицы в различных ситуациях общения);

- относительная сложность навыка (отражает строение навыка, который включает в свой состав целый ряд компонентов);

- сознательность навыка (когда нарушается автоматизированность или она недостаточна, сознание сосредотачивается на способе действия).

Все рассмотренные качества лексического навыка формируются в условиях, когда он выступает в процессе обучения как аспект языка [Коростелёв, 2007: 79].

В содержание обучения лексической стороне иностранного языка входят три компонента: лингвистический, психологический и методологический. Лингвистический компонент представлен научно отобранным и организованным словарём. В условиях школы речь идёт о лексическом минимуме. Лексический минимум – объём языковых средств, являющийся максимальным с точки зрения возможностей учащегося и отводимого времени и максимальным с точки зрения всей системы языка, то есть не разрушающим её и позволяющим использовать язык как средство общения. Вся лексика минимума должна быть практически усвоена обучающимся в течение курса обучения. По учебной программе рецептивный лексический минимум за курс средней школы составляет: 5 класс - 100-150 лексических единиц, 6 класс – 150-250, 7 класс - 150-250, 8 класс - 150-250 и 9 класс – 200-250 слов. Таким образом, общий объём рецептивной лексики за курс средней школы составляет 850-1250 слов [Колкер, 2007: 17–32]. Вся лексика, включённая в школьный словарь-

минимум, отбирается в соответствии с определёнными принципами. По характеру признаков и показателей все принципы можно разделить на три группы:

-статистические (употребительность: частотность, распространённость);

-методические (соответствие определённой тематике; описание понятий; семантический принцип);

-лингвистические (сочетаемость; словообразовательная ценность; многозначность; стилистическая неограниченность; строевая способность).

На основе приведённых принципов П. К. Бабинской выделяются продуктивный и рецептивный словари-минимумы. Рецептивная лексика включает слова, значения которых обучающиеся могут вывести, используя различные стратегии: догадка по сходству с родным языком, словообразовательные модели, контекст [Бабинская, 2007: 41].

## 2.2 Возрастные особенности обучающихся среднего этапа

С психолингвистической точки зрения, различия между двумя видами лексики заключаются в направлении движения мысли: в рецептивных процессах мысль движется от формы слова к его содержанию, а в продуктивных процессах, наоборот, от содержания к форме [Бабинская, 2007: 42]. Лексические навыки существенно отличаются от грамматических. Лексические навыки характеризуются большей осознанностью. В речи мы более всего осознаём её содержание, что проявляется в выборе слов, их правильном сочетании с другими словами в зависимости от целей коммуникации. Психологический компонент содержания обучения иностранным языкам призван определить те навыки и умения, которые должны быть сформированы в процессе обучения применительно к конкретным условиям и на конкретном этапе [Соловова, 2012: 34].

Подростковый возраст часто характеризуют как сложный возраст взросления, переходный от детства к юности. Подросток уже не ребенок. У него нет той непосредственности восприятия явлений окружающей действительности, как у младшего школьника. Поскольку его познавательный опыт богаче, полнее и позволяет иначе относиться к ценностям науки, собственной деятельности. Но вместе с тем подросток еще не юноша. Его познавательная деятельность отражает то особо важное, значительное, что связано с личностным планом, потребностями, развивающимися у подростка в реальной среде. Поэтому его суждения и оценки явлений, его отношения бывают остро категоричны (или – или). Познавательные интересы подростков определяются возрастными новообразованиями – стремлением к взрослости и вместе с тем, развитием самостоятельности. В познавательном процессе интерес подростка полностью не свободен от интереса к фабуле произведения, описаниям, и все же он носит поисковый характер, с тенденцией проникать в более глубокие слои знаний. Своими познаниями подросток нередко опережает прохождение

программного материала и может использовать в учебном процессе информацию, почерпнутую им из других источников, что вызывает у него чувство самоуважения и укрепляет его познавательный интерес [Артемов, 2009: 83-87]. Но познавательные интересы подростков неоднородны. Они могут значительно отличаться и в предметной направленности, и в уровне развития, и в самом характере. По интересам подростков можно разделить на теоретиков, стремящихся проникнуть в истину, познать причины, закономерности, единые принципы, и эмпириков, тяготеющих к жизненным объяснениям и прикладному характеру знаний. Ответить на запросы всех и удовлетворить интересы каждого в подростковых классах – задача для учителя весьма трудная. И тем не менее, опираясь на перспективы развития этого возраста, необходимо вводить подростков в круг теоретических проблем, побуждать их к поиску доказательств и обоснований, к творческой деятельности, развивать стремление к собственным «микрооткрытиям», создавать условия для практического использования приобретенных знаний, умений, приобщать к анализу деятельности [Дарвиш, 2004: 132].

На среднем этапе обучения появляются новые мотивы учения, связанные с идеалом, профессиональными намерениями. Учение приобретает для многих подростков личностный смысл. В подростковом возрасте развитие речи идет, с одной стороны, за счет расширения богатства словаря, с другой — за счет усвоения множества значений, которые способен закодировать словарь родного языка. Подросток интуитивно подходит к открытию того, что язык, будучи знаковой системой, позволяет отражать окружающую действительность и фиксировать определенный взгляд на мир. Подросток легко улавливает неправильные или нестандартные формы и обороты речи у своих учителей, родителей, находит нарушение несомненных правил речи в книгах, газетах, в выступлениях дикторов радио и телевидения. Школьники обращаются к словарям и справочникам, чтобы уточнить значение слова. У учеников

наблюдается большой прогресс в запоминании словесного и абстрактного материала. Однако, нередко запоминание носит механический характер, так как обучающиеся ещё не умеют пользоваться рациональными приёмами запоминания: сравнение нового со старым, опорой на наглядность, составлением плана, членением текста на смысловые единицы, выделение основных мыслей. Активно развивается устная и письменная речь подростков: от умения пересказывать текст и писать изложения до способности вести рассуждения, формулировать и аргументировать свои мысли, самостоятельно готовить устное выступление, писать сочинения на заданную тему. Высокая интеллектуальная активность подростков стимулируется не только их возрастной любознательностью, но и желанием продемонстрировать свои способности окружающим и получить с их стороны оценку [Сорокоумова, 2006: 174 - 176].

Таким образом, обучающиеся совершенствуют знания, навыки и умения, приобретенные ими за предыдущий период. Для данного этапа обучения характерны совершенствование умений обучающихся пользоваться разнообразными приемами обогащения их словарного запаса, расширение их потенциального словаря и лингвистических знаний. На первый план выходит самостоятельное использование иностранного языка как средства получения обучающимися новой информации, которая бы по-иному представляла известные им факты, расширяла их информированность в различных областях знания, вводила в новые сферы их применения. Поэтому, ведущим видом речевой деятельности становится чтение, а ведущим видом работы — извлечение информации из текста и ее обработки [Зимняя, 2004: 137].

В целом, иностранный язык на данном этапе должен выступать как эффективное средство, способствующее удовлетворению, развитию и углублению интересов школьников

### 2.3 Основные этапы работы над лексикой

Обучение лексической стороне иноязычной речи в средней школе представляет определенные трудности как для обучающихся, так и для учителей. Вся работа над иноязычным словом должна обеспечить:

- создание мобильного словарного запаса;
- предотвращение его забывания;
- адекватное целям общения его использование в устной речи.

Не может быть полноценного общения на иностранном языке, если обучающиеся не владеют лексическим материалом. Центром общения всегда является передача мысли, для выражения которой нужно не только знать слово, но и владеть им.

Учитывая, что лексические навыки – сложное действие, которое состоит из отдельных простых операций, их отработка должна приводиться на основе использования специальных упражнений.

Каждое упражнение должно быть направлено на овладение соответствующей операцией, хорошо сочетаться с предыдущими и последующими, быть оптимальным по объему и структуре, укладываться в общую схему обучения лексике. Тем не менее, можно указать на основные типы упражнений, которые должны быть предусмотрены в системе:

- упражнения, направленные на овладение реальным словарным запасом, на расширение потенциального словарного запаса и на развитие языковой догадки;
- рецептивные лексические упражнения (аудирование, чтение) и репродуктивные (говорение, частично - письмо);
- упражнение на овладение различными типами лексических единиц (словами, устойчивыми словосочетаниями, речевыми клише) с учетом их трудности для усвоения.

К основным этапам работы над лексикой относятся:



- ознакомление с новым материалом;
- первичное закрепление;
- развитие умений и навыков использования лексики в различных видах речевой деятельности [Цетлин, 2002: 31 - 37].

Всё перечисленные этапы работы над лексикой представляют собой единое целое, и выделение каждой из них проводится в исключительно методических целях, чтобы предусмотреть основные трудности в упражнениях.

## **2.4. Способы формирования и совершенствования рецептивных лексических навыков в процессе обучения иностранным языкам на среднем этапе**

Подготовка учителя к объяснению новой лексики сводится к следующему:

а) проводится анализ новых слов с целью определения трудностей (форма, значение, употребление);

б) обосновывается выбор способов семантизации словарных единиц;

в) составляется комментарий (паспорт слов), если в УМК объяснения не даются;

г) определяется целенаправленность и достаточность упражнений, а также последовательность их выполнения в классе и дома [Щукин, 2004: 38].

Этап ознакомления с лексическим материалом определяет прочность его усвоения. В средних классах успех обучения во многом зависит от того, как организована самостоятельная работа обучающихся. Существуют требования для успешного формирования лексических навыков:

-наличие инструкций, упражнений и ключей, делающих процесс ознакомления управляемым;

-наличие текстов, примеров и заданий, активизирующих мыслительную деятельность учащихся путем решения посильных коммуникативных задач и использования проблемных ситуаций;

-хорошо продуманная организация материала (текстов, иллюстраций, схем, таблиц и так далее), стимулирующих самостоятельные занятия языком [Вайсбурд, 2005: 59].

На среднем этапе обучения новое слово следует вводить с обязательными сочетаниями, выделение которых в рамках учебных минимумов должно являться первоочередной задачей. При этом, необходимо учитывать характерные лексические связи в словах, относящихся к одной предметно-тематической группе. Одновременно с процессом развития рецептивных лексических навыков происходит становление лексической компетенции- способности

обучающихся определять контекстуальное значение слова, сравнивать его объем в двух языках, выявлять в нем специфически национальное, характерное для культуры народа, который говорит на данном языке [Щукин, 2004: 39].

Вопрос о характере ознакомления с продуктивной и рецептивной лексикой решается различно и сводится в основном к двум альтернативам: 1) в процессе ознакомления с новой продуктивной/рецептивной лексикой различий быть не должно, они появляются лишь в упражнениях на этапе закрепления; 2) в зависимости от характера владения материалом как ознакомление с ним, так и закрепление должны строиться различно. Для введения рецептивной лексики характерны следующие особенности:

1) объяснение слов должно идти от языковой формы к понятиям, которые она передает;

2) для каждого нового слова сообщаются различные значения, зафиксированные в лексическом минимуме;

3) для правильного и быстрого узнавания слова в тексте (или на слух) сообщаются его информативные признаки: наличие синонимов, словообразование, возможное контекстуальное окружение;

4) ознакомление с новой лексикой может строиться как на печатном, так и на звучащем тексте;

5) при ознакомлении с лексикой необходима установка на узнавание слов [Рогова, 2008: 21].

Раскрытие значения слова может осуществляться различными способами, которые принято объединять в две различные группы: беспереводные и переводные способы семантизации.

К беспереводные способы семантизации:

-демонстрация предметов, жестов, действий, картин, рисунков, и так далее;

-раскрытие значений слов на иностранном языке, для чего могут использоваться:

а) определение (дефиниция) – описание значения слова:

Theatre – a place, where plays are shown.

б) перечисления:

Green, red, orange are colours.

в) семантизация с помощью синонимов и антонимов:

Day-night, beautiful-ugly.

г) определение слова на основе контекстуальной догадки, знания фактов:

The sun rises in the East.

д) определение значения слова на основе его внутренней формы. Например, известная основа и знакомые словообразовательные элементы: writer; слова, сходные по написанию и звучанию в родном языке: music и другие.

Переводные способы семантизации:

поиск эквивалента в родном языке;

перевод – толкование, при котором помимо эквивалента на родном языке обучающимся сообщают сведения о совпадении (или расхождении) в объёме значения.

Беспереvodные способы развивают догадку, увеличивают практику в языке, создают опоры для запоминания (например, формальные опоры на структуру слова, а также опоры на основе сходства или контрастности при использовании синонимов или антонимов), усиливают ассоциативные связи. Стоит заметить, что беспереvodные способы требуют больше времени, чем переводные, при этом не всегда обеспечивая точность понимания. Перевод экономен в отношении времени, универсален в применении, но увеличивает возможность межъязыковой интерференции.

Выбор способов семантизации зависит от ряда факторов, в частности: от качественных характеристик слова, от его принадлежности к продуктивному и рецептивному минимуму, от этапа обучения и языковой

подготовки класса, а также от того, работают ли обучающиеся самостоятельно или под руководством учителя.

Ознакомление с рецептивной лексикой (предъявление и семантизация) осуществляется, как правило, в процессе чтения с опорой на графический образ слова. Ознакомление с новыми словами не должно менять сути процесса чтения. Обучающиеся выделяют незнакомое слово, отталкиваясь от его формы в тексте, устанавливают его словарную форму, соотносят ее со словарным значением, определяют контекстуальное значение. Обеспечить автоматическое узнавание слова и его соотнесение со значением в процессе речевой деятельности, то есть сформировать рецептивный лексический навык, призвана тренировка.

Согласно П. К. Бабинской, схема последовательности действий учителя и обучающихся по формированию рецептивных лексических навыков на этапе введения такова:

- 1) предъявление лексических единиц на слух (в речевых образцах, в аудиокассете) или в письменном контексте (на доске, карточке, в учебнике);
- 2) сообщение обучающимся правила-инструкции (памятки) для распознавания производных (сложных, конвертированных) слов;
- 3) определение обучающимися значения лексических единиц:
  - а) на слух:
    - определите по звучанию слова, с какими выученными ранее лексическими единицами оно соотносится по общности значения;
    - раскройте значение слова по его дефиниции;
    - объясните на родном языке разницу в значении синонимов, употреблённых в двух предложениях и так далее;
  - б) визуально, по формальному признаку:
    - прочитайте слова и скажите, от каких слов они образованы;

- определите по формальным признакам, какой частью речи являются выделенные слова;
  - разложите сложное слово на компоненты и так далее;
- в) визуально, по семантическому признаку:

- найдите синонимы, антонимы ряду данных слов;

найдите в тексте слова, относящиеся к определённой теме и так далее.

Тренировка обучающихся в усвоении слов реализуется при помощи упражнений, упрочивающих семантику новых слов и словосочетаний, образованных на основе смысловой совместимости. Все лексические упражнения делятся в соответствии с этим на две категории, направленные на:

1) запоминание слова, его семантики в единстве с произносительной и грамматической формой;

2) формирование сочетаний слов смыслового характера [Смирницкий, 2005: 109].

Хотелось бы подчеркнуть, что владение словом иностранного языка зависит в большей мере от характера закрепления и от практики, а не от способа введения. И ключевыми моментами во всей работе по созданию лексических речевых навыков являются этапы создания прочных и гибких лексических речевых навыков. Под лексическими речевыми навыками понимается связь:

- 1) слухо-речемоторного образа слова и его значения;
- 2) связь слова с другими словами иностранного языка в словосочетаниях, создаваемых в устной речи.

Содержание работы на этих этапах составляют условно-речевые подлинно речевые, лексически направленные ситуативные и контекстные упражнения [Елухина, 2007: 8].

Упражнения, обеспечивающие первичное закрепление рецептивной лексики, должны входить в общую систему упражнений, предназначенных для развития

умений и навыков использования лексического материала в слушании, говорении, чтении и письме. Для них характерны следующие особенности:

1) они должны составлять неотъемлемую часть объяснения, выполняя иллюстративную, разъясняющую и контролирующую функции;

2) новые лексические единицы следует предъявлять в знакомом лексическом окружении и на усвоенном грамматическом материале;

3) в упражнениях должны предусматриваться не только элементарные операции, но и сложные умственные действия, развивающие творческие возможности учащихся и позволяющие им уже на этапе первичного закрепления использовать вновь введенный материал во всех формах речевого общения [Филатов, 2004: 215-220].

Выполнение упражнений из учебника также не должно носить формальный характер. Учитель должен проявить свое творчество, максимально используя наглядность — карточки, рисунки, цветные маркеры, лексические игры. Лексически направленные упражнения в форме игры способствуют развитию внимания учащихся, их познавательного интереса, помогают созданию благоприятного психологического климата на уроке.

Лексические игры могут быть: языковыми (тренировка учащихся в овладении словами вне контекста, а также усвоение всех системных признаков иноязычного слова); речевыми (решение различных коммуникативных задач имеющимися лексическими средствами) [Коньшева, 2010: 67-70].

Чтобы обеспечить активность учащихся класса (группы) при выполнении игровых упражнений, рекомендуется использовать различные формы работы: парную, групповую и фронтальную.

Третий этап работы над лексикой – применение. Здесь от учащихся требуется использовать новые слова в высказываниях, в диалогической и монологической форме, понимать текст на аудировании, понимать новые слова при чтении текста.

На этапе закрепления используются самые разнообразные упражнения, связанные с усвоением значений, формы и употребления слов. Считается, что

основная доля потери полученной информации выпадает на первые дни. Как отмечал Воронин Л. Г.: «Новое явление ненадолго закрепляется в памяти не только потому, что образовалась нестойкая временная связь, еще не подвергавшаяся тренировке, а главным образом потому, что еще не установлен широкий контакт ее с другими системами речевых связей». На продвинутых этапах работа начинает носить более сложный и разнообразный характер. К подготовительным и речевым упражнениям добавляются коммуникативные и ролевые игры, увеличивается объем рецептивной лексики [Колкова, 2003: 216].

П. К. Бабинская для активизации лексических единиц (совершенствования рецептивных лексических навыков) предлагает:

- 1) чтение обучающимися текстов, включающих новые лексические единицы, и контроль понимания прочитанного;
- 2) прослушивание обучающимися аудиотекста, включающего новые лексические единицы и контроль его понимания [Бабинская, 2007: 64].

Таким образом, к основным возможностям увеличения словаря обучающихся относятся:

- 1) на этапе формирования рецептивных лексических навыков (введения):
  - распознавание лексических единиц (по семантическому или формальному признаку);
  - соотнесение лексических единиц с контекстом, темой или ситуацией;
  - нахождение эквивалента в родном языке на основе имеющегося речевого опыта или использования двуязычного словаря;
- 2) на этапе расширения потенциального словаря (тренировки):
  - развитие языковой догадки на основе сходства со словами родного языка, словообразовательных элементов или контекста;



- произвольное запоминание в процессе устного и письменного общения;
- 3) на этапе систематизации изученного лексического материала (закрепления):
- группировка слов по сочетаемости, тематическому признаку и так далее;
  - составление лексико-тематических таблиц, денотатных карт, коллажа.

## **Выводы по главе 2**

Итак, при работе над иноязычной лексикой приходится преодолевать комплекс трудностей, связанных с содержанием, формой, употреблением слова, длиной синонимического ряда, учитывать внутриязыковую и межъязыковую интерференцию и многое другое.

Общие требования к лексическим правилам будут следующими:

- лексические правила включают экспликации разного характера и разных уровней;
- разъяснения дают по-разному для активных лексических навыков и для пассивных лексических навыков;
- обязательной экспликации в лексических правилах подлежат значения слова, формообразования, предъявляются уровни сочетаемости, демонстрируется употребление в примерах;
- лексические правила строятся на сравнении-сопоставлении на межъязыковом и внутриязыковом уровнях;
- лексические правила и составляющие их экспликации «выводятся» совместно с учащимися – эвристическим путем;
- среди лексических правил следует различать правила-инструкции по распознаванию и употреблению единичных учебных лексемно-семантических единиц и правила-обобщения, систематизирующие особенности определенных групп лексических единиц;
- лексические правила предъявляются в различных формулах: в модельных фразах, в ситуативных контекстах или иллюстрациях, в памятках инструкциях к действию, в алгоритмах.

Все компоненты лексического навыка должны учитываться как при введении лексических единиц, так и при формировании соответствующего навыка в процессе работы со словарем, с текстом, лексическими упражнениями, при активации лексики в иноязычной речи.

## **ГЛАВА 3. Программа элективного курса по английскому языку «Just So Stories by Rudyard Kipling»**

### **3.1. Пояснительная записка.**

Элективный курс по английскому языку «Just So Stories by Rudyard Kipling» разработан для обучающихся 5-6 классов с учётом требований Федерального государственного образовательного стандарта.

**Актуальность программы** – повышенное внимание к вызывающей в последнее время беспокойство проблеме снижения уровня лексической компетенции школьников. Чтение является основным источником получения информации, расширяет кругозор, учит мыслить и грамотно строить свои суждения, расширяет словарный запас. Что касается иностранного языка, то его изучение становится не целью, а средством, тем самым помогая развивать интерес к предмету.

**Цель факультатива:** Формирование языковой, коммуникативной, лингвострановедческой компетенции на базе чтения художественной англоязычной литературы.

Данный элективный курс ставит перед собой следующие задачи:

Воспитательные:

1. Прививать интерес к чтению книг;
2. Развивать толерантность, уважение к стране изучаемого языка;
3. Развивать художественно-эстетический вкус обучающихся.

Развивающие:

1. Развивать память, внимание, воображение, логическое мышление обучающихся;
2. Развивать кругозор

Образовательные:

1. Обогащать лексический запас обучающихся;
2. Учить художественному переводу текстов;
3. Совершенствовать произносительные навыки, умение чтения и письма;
4. Расширить объём грамматических явлений;
5. Учить делить текст на смысловые части, находить в каждой части главное и второстепенное;
6. Обучать краткому изложению прочитанного;
7. Учить выражать свои собственные суждения, мысли, по поводу прочитанного, строить догадки, предположения как устно, так и письменно;
8. Учить анализировать прочитанное с лингвистической и грамматической точки зрения;

Данный курс рассчитан на учащихся 5-6 классов в количестве 16 часов. Занятия проводятся в форме индивидуальной и групповой работы один раз в неделю в течение одной учебной четверти.

В процессе элективного курса реализуются следующие универсальные учебные действия:

Регулятивные:

- целеполагание;
- планирование;
- прогнозирование;
- контроль;
- коррекция;

- оценка.

Познавательные:

- умение строить высказывание;
- формулировка проблемы;
- рефлексия деятельности;
- структурирование знаний;
- поиск информации;
- смысловое чтение;
- моделирование.

Коммуникативные:

- постановка вопросов;
- разрешение конфликтов;
- умение выражать свои мысли;
- управление поведением партнера;
- планирование учебного сотрудничества.

Личностные:

- самоопределение;
- смыслообразование;
- нравственно-эстетическое оценивание.

Программа направлена на достижение планируемых личностных, метапредметных и предметных результатов ФГОС.

**Планируемые результаты:**

**Личностные результаты учащихся:**

- формирование мотивации изучения иностранных языков и стремление к самосовершенствованию в образовательной области «Иностранный язык»;
- осознание возможностей самореализации средствами иностранного языка;
- стремление к совершенствованию собственной речевой культуры в целом;
- формирование коммуникативной компетенции в межкультурной и межэтнической коммуникации;
- развитие таких качеств, как воля, целеустремленность, креативность, инициативность, эмпатия, трудолюбие, дисциплинированность;
- стремление к лучшему пониманию культуры изучаемого языка и готовность содействовать ознакомлению с ней представителей других стран.

#### **Метапредметные результаты изучения курса:**

- развитие умения планировать свое речевое и неречевое поведение;
- развитие коммуникативной компетенции, включая умение взаимодействовать с окружающими, выполняя разные социальные роли;
- развитие исследовательских учебных действий, включая навыки работы с информацией: поиск и выделение нужной информации, обобщение и фиксация информации;
- развитие смыслового чтения, включая умение определять тему, прогнозировать содержание текста по заголовку/ключевым словам,

выделять основную мысль, главные факты, опуская второстепенные, устанавливать логическую последовательность основных фактов;

- осуществление регулятивных действий самонаблюдения, самоконтроля, самооценки в процессе коммуникативной деятельности на иностранном языке.

### **Предметные** результаты освоения учащимися курса:

- вести разговор в стандартных ситуациях общения, поддержать его, соблюдая нормы речевого этикета, расспросить собеседника и ответить на его вопросы, высказать свою просьбу, мнение, опираясь на изученную тематику и усвоенный лексико-грамматический материал;
- понимать на слух основное содержание высказываний носителей языка в стандартных ситуациях общения;
- читать тексты разных жанров с пониманием основного содержания (ознакомительное чтение), с пониманием деталей (поисковое чтение), с полным пониманием (изучающее);
- писать личные письма, рассказы;
- адекватное произношение и различение на слух всех звуков иностранного языка;
- соблюдение правильного ударения в словах и фразах;
- соблюдение ритмико-интонационных особенностей предложений различных коммуникативных типов (утвердительное, вопросительное, отрицательное, повелительное); правильное членение предложений на смысловые группы;
- распознавание и употребление в речи основных значений изученных лексических единиц (слов, словосочетаний, реплик-клише речевого этикета);

- умение выходить из трудного положения в условиях дефицита языковых средств при получении и приеме информации за счет использования контекстуальной догадки, игнорирования языковых трудностей, переспроса, словарных замен, жестов, мимики.



### 3.2 Учебно-тематический план факультативного курса

#### «Just So Stories by Rudyard Kipling»

Таблица 1.

| №  | Дата | Тема                            | Лексика  | Грамматика  | Количество часов |
|----|------|---------------------------------|--|---|------------------|
| 1. |      | How the Whale got his Throat    | Clever, confused, delicious, raggedy, to annoy, to escape, to prevent  | Past Indefinite. Правильные, неправильные глаголы | 2                |
| 2. |      | How the Camel got his Hump      | stubborn, oasis, genie, tolerate, laziness, difficult, cave, to accept | Повелительное наклонение                          | 2                |
| 3. |      | How the Rhinoceros got his Skin | rude, crafty, waddled, horn, wrinkles, crumb                           | Употребление артиклей                             | 2                |
| 4. |      | How the Leopard got his Spots   | fair, to match, to hunt, to wink, to avoid, curious                    | Образование и употребление Present Perfect        | 2                |
| 5. |      | The Elephant's Child            | mighty, tiresome, dreadful,  | Вопросительные предложения в Present Simple       | 2                |

|    |  |                                   |  |  |   |
|----|--|-----------------------------------|--|--|---|
|    |  |                                   | excitement,<br>magnificent   |  |   |
| 6. |  | The Sing-Song of Old Man Kangaroo | wooly,<br>boastful,<br>gum, hind,<br>important,<br>pride,<br>shenanigan  | Модальные<br>глаголы                                     | 2 |
| 7. |  | The Crab that Played with the Sea | to scuttle, to<br>vanish,<br>obedient,<br>restless, mud,<br>wise, island | Образование и<br>употребление<br>Future Simple           | 2 |
| 8. |  | The Cat that Walked by Himself    | bargain, to<br>follow, grass,<br>promise, to<br>pounce                   | Степени<br>сравнения имён<br>прилагательных<br>и наречий | 2 |

### 3.3 Содержание программы

1. Краткое знакомство с биографией Редьярда Киплинга. Чтение рассказа «How the Whale got his Throat». Работа с новыми лексическими единицами. Детальное понимание текста, выделение главной идеи, выполнение теста по содержанию, пересказ по опорам.

Лексика: 10-15 лексических единиц

Грамматика: Past Indefinite. Правильные и неправильные глаголы.

2. Чтение рассказа «How the Camel got his Hump». Художественный перевод рассказа, ответы на вопросы, деление на смысловые части, выполнение теста по содержанию, пересказ по опорам.

Лексика: 10-15 лексических единиц.

Грамматика: Повелительное наклонение.

3. Чтение рассказа «How the Rhinoceros got his Skin». Детальное понимание рассказа, тест по содержанию, ответы на вопросы, пересказ от лица путешественника и носорога, высказывание своего отношения к прочитанному.

Лексика: 10-15 лексических единиц.

Грамматика: Употребление артиклей.

4. Чтение рассказа «How the Leopard got his Spots». Деление рассказа на смысловые части, выбор заголовка для каждой части, ответы на вопросы по содержанию рассказа, пересказ по опорам.

Лексика: 10-15 лексических единиц.

Грамматика: Образование и употребление Present Perfect.

5. Чтение рассказа «The Elephant's Child». Художественный перевод текста. Выполнение теста по содержанию прочитанного, ответы на вопросы. Пересказ 1 части. Инсценировка 2 части рассказа.  
Лексика: 10-15 лексических единиц.  
Грамматика: Вопросительные предложения в Present Simple.
6. Чтение рассказа «The Sing-Song of Old Man Kangaroo». Художественный перевод, выполнение теста по содержанию (выбор правильного продолжения предложения; определение правильного/неправильного предложения, исправление неправильного; определение «кто сказал следующие выражения?»), ответы на вопросы по тексту, инсценировка.  
Лексика: 10-15 лексических единиц.  
Грамматика: Модальные глаголы.
7. Чтение рассказа «The Crab that Played with the Sea». Детальное понимание рассказа, характеристика одного из главных героев, ответы на вопросы по содержанию рассказа, переводные задания, выявление основной идеи рассказа, пересказ по опорам. Небольшое сочинение на одну из предложенных тем.  
Лексика: 10-15 лексических единиц.  
Грамматика: Образование и употребление Future Simple.
8. Чтение рассказа «The Cat that Walked by Himself». Детальное понимание прочитанного, характеристик кота, ответы на вопросы, пересказ текста, выражение своего отношения к прочитанному. Написание небольшого сочинения на одну из предложенных тем.  
Лексика: 10-15 лексических единиц.  
Грамматика: Степени сравнения имён прилагательных и наречий.

Всего вводится 120 лексических единиц.

### 3.4 Учебно-методическое обеспечение:

1. Афанасьева О.В., Верещагина И.Н. Английский язык 5 класс. Книга для чтения. Пособие для учащихся общеобразовательных учреждений и школ с углубленным изучением английского языка. М.: Просвещение, 2013. 96 с.
2. Баграмова Н.В., Блинова С.И. Практика английского языка. Сборник упражнений по лексике. М.: Союз, 1998. 144 с.
3. Голицинский Ю.Б. Грамматика. Сборник упражнений. Спб.: Каро, 2011. 576 с.
4. Кузовлёв В.П., Английский язык 5 класс. Книга для чтения. М.: Просвещение, 2014. 96 с.
5. Романова Л.И. Практическая лексика английского языка. РнД.: Феникс, 2012. 352 с.
6. Степанов В.Ю. Английский в играх, ребусах, шарадах. РнД.: Феникс, 2014. 95 с.
7. Vames Annete. Have fun with vocabulary. L.: Pearson education, 1999. 159 p.
8. McCarthy Michael, O'Dell Felicity. English Vocabulary in use. 2nd edition. C.: Cambridge University Press, 2006. 307 p.
9. Thornbury Scott. How to teach vocabulary. L.: Longman, 2002. 185 p.

### **3.5 Разработка конспектов уроков.**

#### **Технологическая карта урока английского языка**

**Учебный предмет:** английский язык

**Класс:** 5

**Тема урока:** Домашнее чтение: Сказки Редьярда Киплинга. Работа с текстом.

**Тип урока:** Урок первичного предъявления новых знаний.

**Цель:**

- в области предметной компетентности – тренироваться в применении новых лексических единиц, тренировать навыки различных видов чтения (поисковое, чтение с общим пониманием).
- в области коммуникативной компетенции – готовность и способность осуществлять общение; планировать свое речевое поведение.
- в области языковой компетентности – готовность и способность применять языковые знания для выражения коммуникативного намерения.

**Задачи:**

- Развивающие: развивать навыки чтения с пониманием основного содержания текста; развивать навыки чтения с полным пониманием текста; развивать навыки устного высказывания.
- Образовательные: активизировать лексические навыки.
- Воспитательные: воспитывать интерес и уважение к традициям изучаемого языка.

### **Формируемые УУД:**

- регулятивные: определять цель учебной деятельности; обнаруживать и формулировать учебную задачу и составлять план ее выполнения и оценивать результаты;
- познавательные: самостоятельно искать необходимую информацию в тексте; обобщать информацию в виде схемы (таблицы);
- коммуникативные: организовывать учебное взаимодействие в группе; владеть различными стратегиями чтения; ориентироваться в иноязычном печатном тексте; действовать по аналогии при выполнении заданий.

**Формы работы:** групповая, фронтальная.

**Ресурсы:** текст сказки «How the whale got his throat» из книги «Just so stories», раздаточный материал, карточки с заданиями, презентация сказки.



## Технологическая карта урока по рассказу «How the Whale got his Throat»

**Таблица 2.**

| Этапы урока   | Формируемые УУД                 | Деятельность педагога  | Деятельность обучающихся   |
|---|---------------------------------|--|--|
| 1. Мотивация к учебной деятельности. Установление эмоционального контакта и создание положительного настроения на предстоящую работу. | личностные и познавательные УУД | Приветствие учителя.<br>Good morning, boys and girls! I hope you are all feeling well today. Are you ready to start our lesson? Do you like reading? What is your favourite book? Do you remember the author? Do you know any English writers? | Обучающиеся приветствуют учителя.<br>Good morning! We are glad to see you!<br>Обучающиеся отвечают на вопросы, догадываются о теме урока, выражая свое мнение. |
| 2. Актуализация и пробное учебное действие.   | личностные и познавательные УУД | 1. Введение обучающихся в тему урока:<br>Today our lesson is devoted to the famous British author Rudyard Kipling and one of his best digest   | Пытаются сформулировать основную мысль текста.   |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  |   | <p>«Just So Stories».</p> <p>Today we are going to begin with a story «How the whale got his throat».</p> <p>Look at the title. How do you think what is the text about?</p> <p>2. Учитель организует просмотрное чтение текста.</p> <p>We are going to answer the questions and do some tasks.</p> |   |
| 3. Учебно-познавательная деятельность. | личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные УУД | <p>1. Предъявление слов из сказки, формирование произносительных навыков:</p> <p>Now, please, look at the board.</p> <p>Today we are going to learn some new words, which will help you understand the text.</p> <p>2. Предложение задания:</p>   | <p>1. Просматривают презентацию, повторяют произношение важнейших слов, контролируя произношение звуков.</p> <p>2. Читают предложения и ставят их в правильном порядке, работая в группах.</p> <p>3. Читают предложения, осуществляют самопроверку на основе презентации.</p> |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  |   | <p>прочитать предложения и поставить их в правильном порядке в соответствии с содержанием.</p>  |   |
| <p>4.Реализация проекта выхода из затруднения.</p> | <p>Коммуникативные и регулятивные УУД</p> | <p>1.Учитель организует работу с текстом.</p> <p>a) Read the text once again and say what is the text about?</p> <p>b)give the answer who said it:</p> <p>-Take me home, to Albion!</p> <p>-What should I do?</p> <p>- Have you ever tasted man?</p> <p>2.Обсуждение текста.Work in groups.<br/>(обсуждают в группе и дают ответ).</p> <p>a)Say who in the story:</p> <p>-was the cleverest one; kicked the</p> | <p>1. Учащиеся читают текст с детальным пониманием (по раздаточному материалу) и находят нужную информацию.</p> <p>2. Отвечают на вопросы по тексту.</p> <p>3. Составляют таблицу вопросов- 5W в группах.</p> |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  | <p>whale; ate fish.</p> <p>b) Say true, false or I don't know:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- The whale was always hungry;</li> <li>- He loved to eat animals;</li> <li>- Only three fish left in the whole sea;</li> <li>- The whale swallowed the policeman;</li> <li>- The man was delicious.</li> </ul> <p>3. Помогает учащимся составить таблицу вопросов:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- What was the whale like?</li> <li>- What did the whale like to do?</li> <li>- Did the whale eat all fish?</li> <li>- What did the last fish ask?</li> <li>- Where was the sailor?</li> <li>- Did the whale eat the sailor?</li> </ul> |  |
|--|--|--|--|

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
| 5.Включение в систему знаний.                     | Коммуникативные и регулятивные УУД                        | Организует работу, предлагая составить мини-рассказ от одного из действующих лиц сказки   | Составляют рассказы.   |
| 6.Подведение итогов, домашнее задание. Рефлексия. | Личностные, познавательные, коммуникативные, регулятивные | <p>1. Предлагает и объясняет домашнее задание, основанное на изученных лексических единицах.</p> <p>2. Предлагает учащимся оценить свою работу на уроке</p> | <p>1. Получают домашнее задание и выясняют детали при необходимости.</p> <p>2. Записывают домашнее задание</p> <p>3. Оценивают свою деятельность на уроке.</p> |

## **Технологическая карта урока английского языка**

**Учебный предмет:** английский язык

**Класс:** 5

**Тема урока:** Домашнее чтение: Сказки Редьярда Киплинга. Работа с текстом.

**Тип урока:** Урок первичного предъявления новых знаний.

**Цель:**

- в области предметной компетентности – тренироваться в применении новых лексических единиц, тренировать навыки различных видов чтения (поисковое, чтение с общим пониманием).
- в области коммуникативной компетенции – готовность и способность осуществлять общение; планировать свое речевое поведение.
- в области языковой компетентности – готовность и способность применять языковые знания для выражения коммуникативного намерения.

**Задачи:**

- Развивающие: развивать навыки чтения с пониманием основного содержания текста; развивать навыки чтения с полным пониманием текста; развивать навыки устного высказывания.
- Образовательные: активизировать лексические навыки.
- Воспитательные: воспитывать интерес и уважение к традициям изучаемого языка.

**Формируемые УУД:**

- регулятивные: определять цель учебной деятельности; обнаруживать и формулировать учебную задачу и составлять план ее выполнения и оценивать результаты;

- познавательные: самостоятельно искать необходимую информацию в тексте; обобщать информацию в виде схемы (таблицы);
- коммуникативные: организовывать учебное взаимодействие в группе; владеть различными стратегиями чтения; ориентироваться в иноязычном печатном тексте; действовать по аналогии при выполнении заданий.

**Формы работы:** групповая, фронтальная.

**Ресурсы:** текст сказки «How the Rhinoceros Got His Skin» из книги «Just so stories», раздаточный материал, карточки с заданиями, презентация сказки.

### Технологическая карта урока по рассказу «How the Rhinoceros Got His Skin»

**Таблица 3.**

| Этапы урока   | Формируемые УУД                 | Деятельность педагога  | Деятельность обучающихся   |
|---|---------------------------------|--|--|
| 1. Самосознание в учебной деятельности.<br>Целеполагание. | Личностные и познавательные УУД | 1. Вводит обучающихся в атмосферу иностранной речи, настраивает на работу.<br>2. Предлагает проблемное задание для определения темы урока учениками. | 1. Обучающиеся приветствуют учителя, отвечают на вопросы, настраиваются на работу,<br>2. Формулируют тему урока исходя из названия рассказа. |
| 2. Учебно-познавательная деятельность                     | Предметные, личностные,         | 1. Введение новых лексических  | 1. Повторяют произношение  |

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
|  | регулятивные,<br>коммуникативные<br>УУД                               | единиц.<br>2.Формирование<br>произносительных<br>навыков.<br>3.Представление<br>упражнений,<br>направленных на<br>формирование<br>лексического<br>навыка. | важнейших<br>слов,<br>контролируя<br>произношение<br>звуков.<br>2. Выполняют<br>предложенные<br>упражнения   |
| 3.Интеллектуально-<br>преобразовательная<br>деятельность | Предметные,<br>личностные,<br>регулятивные,<br>коммуникативные<br>УУД | 1.Организация<br>чтения рассказа.<br>2. Обсуждение<br>прочитанного<br>3 Выполнение<br>упражнений.   | 1. Читают<br>рассказ,<br>выделяют<br>основные<br>смысловые<br>части, главных<br>героев.<br>2. Отвечают на<br>вопросы,<br>выполняют<br>послетекстовые<br>задания. |
| 4.Включение в систему<br>знаний                          | Коммуникативные<br>и регулятивные<br>УУД                              | Предложение<br>пересказать текст<br>от лица одного из<br>героев с<br>употреблением<br>новых<br>лексических<br>единиц.                                     | Пересказывают<br>текст от лица<br>одного из<br>героев.   |
| 5.Подведение итогов.<br>Рефлексия                        | Личностные и<br>регулятивные УУД                                      | 1. Выдача и<br>объяснение<br>домашнего<br>задания   | 1. Записывают<br>домашнее<br>задание.<br>2. Оценивают  |



|  |  |   |                            |
|--|--|---|----------------------------|
|  |  | 2. Предложение обучающимся оценить себя самостоятельно. | свою деятельность на уроке |
|--|--|---|----------------------------|

### **Выводы по главе 3**

В результате можно сделать следующие выводы:

- при совершенствовании лексических навыков как продуктивных, так и рецептивных, необходимо активизировать лексические единицы в чтении и в многократном воспроизведении лексических единиц;
- потенциальный словарь учащихся в значительной мере расширяет лексические возможности учащихся при обучении рецептивным видам речевой деятельности.
- Приведенные упражнения не исчерпывают всего разнообразия видов работы, которые позволяют ввести, активизировать и закрепить большое количество активных лексических единиц, вскрыть эмоциональные и личностные резервы ребенка, сделать процесс обучения не только приближенным к естественному, но и эмоционально позитивным. Представляется весьма перспективной идея использования индивидуализированного подхода, направленного на формирование активных лексических единиц на всех этапах обучения.

## **Заключение**

Средний этап изучения иностранного языка характеризуется изменениями в интеллектуальном и психофизиологическом развитии школьников. В этом возрасте у подростков появляется ярко выраженное стремление к самостоятельности и самоутверждению, формируется избирательность в познавательной деятельности, индивидуальные интересы. Поэтому существует острая необходимость сместить акцент с механического запоминания знаний на деятельностный компонент образования.

Большое внимание нужно уделять обучению лексической стороне речи, так как владение лексикой является одним из основных компонентов речевой деятельности. Обучающиеся должны овладеть строительным материалом для осуществления общения и взаимодействия. И для выполнения этой нелегкой задачи на уроке учитель может использовать разноуровневые упражнения, направленные на формирование активных лексических навыков.

Необходимость в индивидуализации повышается больше в тех классах, где неоднородность знаний и способностей обучающихся больше. Максимальная включенность всех обучающихся в учебную деятельность требует концентрации внимания школьников, не оставляя им времени для нарушения дисциплины, поскольку нарушителями дисциплины, как известно, являются главным образом те обучающиеся, которые испытывают интеллектуальную незагруженность, и в связи с этим скуку.

## Библиографический список

- 1 Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М.: Высшая школа, 2009. 256 с.
- 2 Афанасьева О.В., Верещагина И.Н. Английский язык 5 класс. Книга для чтения. Пособие для учащихся общеобразовательных учреждений и школ с углубленным изучением английского языка. М.: Просвещение, 2013. 96 с.
- 3 Бабинская П.К., Будько А.Ф., Леонтьева Т.П., Чепик И.В. Практический курс методики преподавания иностранных языков: английский, немецкий, французский: Учебное пособие. М.: ТетраСистемс, 2007. 288 с.
- 4 Баграмова Н.В., Блинова С.И. Практика английского языка. Сборник упражнений по лексике. М.: Союз, 1998. 144 с.
- 5 Беспальчикова Е.В. «Обучение анализу текста», ИЯШ. 2002. № 2 С. 12-15
- 6 Вайсбурд М.Л. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 2005. 278 с.
- 7 Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранного языка высших педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2008. 336 с.
- 8 Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: Акти-гlossa, 2000. 321 с.
- 9 Гез Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник / под. ред. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Фоломкина С.К. М.: Высшая школа, 2008. 421 с.
- 10 Голицинский Ю.Б. Грамматика. Сборник упражнений. Спб.: Каро, 2011. 576 с.

- 11 Дарвиш О.Б. Возрастная психология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. 264 с.
- 12 Елухина Н.В. Устное общение на уроке, средства и приемы его организации. // Иностранные языки в школе. 2007. № 2. С 8.
- 13 Жизневская Л.В. Лексикология современного английского языка. М.: Дрофа, 2008. 139 с.
- 14 Жукова И.В. Работа с текстами на уроке английского языка/ Жукова И.В. // Иностранные языки в школе. 2006. № 1. С.8.
- 15 Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 2004. 248 с.
- 16 Клычникова З.И. «Психологические особенности обучению чтению на иностранном языке», М.: Просвещение, 2000. — 207 с.
- 17 Колкер Я.М. Практическая методика обучению иностранному языку: Учеб. Пособие. М.:Академия,2007. 316 с.
- 18 Колкова М.К. Обучение иностранным языкам. М.: Просвещение, 2003. 310 с.
- 19 Конрад Д. Избранное в 2-х томах. М., ГИХЛ, 2014, 10 с.
- 20 Конышева А.В. Современные методы обучения английскому языку. М.: ТетраСистемс, 2010. 176 с.
- 21 Коростелёв В.С. Основы функционального обучения иноязычной лексике. М.: Дрофа, 2007. 85 с.
- 22 Кричевская К.С. К вопросу о содержании лексических правил в обучении ИЯ / К.С. Кричевская // Иностранные языки в школе. 2005, № 4. С. 12-13
- 23 Кувшинов В.И. О работе с лексикой на уроках английского языка // ИЯШ. 2005. № 5. С. 4.
- 24 Кузовлёв В.П. Английский язык 5 класс. Книга для чтения. М.: Просвещение, 2014. 96 с.

- 25 Кузьменко О. Д., Рогова Г. В. Учебное чтение, его содержание и формы / Кузьменко О. Д., Г. В. Рогова // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. М.: Рус. язык, 214. — С. 238–252.
- 26 Лингводидактические проблемы обучения иностранным языкам: межвузовский сборник / Под ред. Г.А. Баева, Н.В. Баграмова.- СПб: Изд. С.-Петербур. ун-та, 2001.
- 27 Ловцевич Г.Н. «Об индивидуальном чтении в старших классах», ИЯШ. 2012. № 6 С. 30
- 28 Маслыко, Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справ. Пособие / под. ред. Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова - Мн.: Выш. шк.,2009. 455 с.
- 29 Мачхелян, Г.Г. Современную английскую лексику – в учебный процесс! / Г.Г. Мачхелян // Иностранные языки в школе. – 2008. -15 марта.
- 30 Мильруд. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology. М.: Дрофа, 2007. – 256 с
- 31 Михайлов Н.Н. Художественный текст как модель образовательного процесса // Методическое пособие обучения иностранным языкам в школу и вузе. С-Пб.: Каро. 2010.
- 32 Норман Б.Ю. Лингвистические задачи. – М.: Флинта, Наука, 2009. – 272 с.
- 33 Панов А.И «Урок проверки домашнего чтения», ИЯШ, №6, 1967
- 34 Рабинович Ф.М. К вопросу о месте аналитического чтения в средней школе // Вопросы обучения устной речи и чтению на иностранном языке, 2008. № 3. С. 6–7.
- 35 Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 2008. 370 с.
- 36 Романова Л.И. Практическая лексика английского языка. РнД.: Феникс, 2012. 352 с.

- 37 Сказкив Г.Г. «Приемы проверки домашнего чтения в 8-м классе», ИЯШ. 2005.№ 4. С. 25-26
- 38 Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. – М.: Академия, 2008. 576 с.
- 39 Смирницкий А.И. Лексикология английского языка. М.: Омен, 2005. 259 с.
- 40 Соловова Е.Н. Методика обучения иностранному языку. Базовый курс. Пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Астрель, 2012. 238 с.
- 41 Сорокоумова Е.А. Возрастная психология. Краткий курс. СПб: Питер, 2006. 208 с.
- 42 Степанов В.Ю. Английский в играх, ребусах, шарадах. РнД.: Феникс, 2014. 95 с.
- 43 Тынянов Ю.Н. Поэтика. История литературы.. М.: Кино 2005, 192 с.
- 44 Учебная программа для общеобразовательных учреждений с русским языком обучения: Иностранные языки (английский, немецкий, французский, испанский) III – XI классы. М.: АСТ, 2010. 128 с.
- 45 Ушинский К.Д. Избранные труды. В 4 книгах. Книга 1. Проблемы педагогики. – М.: Дрофа, 2005. – 640 с.
- 46 Фадеев В.М. «Домашнее чтение в старших классах, его организация и способы контроля», ИЯШ, № 6, 1979, стр. 30
- 47 Филатов В.М. Методика обучения иностранному языку в начальных и основных общеобразовательных школах. РнД.: Феникс, 2004. 351 с.
- 48 Цетлин В.С. Работа над словом // Иностранные языки в школе. 2002. №3. С. 31-37.
- 49 Чарекова Е.П., Баграмова Н.В. Практика английского языка: сборник рассказов и упражнений для домашнего чтения .СПб.: Союз, 2004. 289 с.
- 50 Шамов А.Н. Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых / А.Н. Шамов // Иностранные языки в школе. 2007. №4. С. 15-18.

- 51 Щукин А.Н. Обучение иностранному языку: теория и практика. Учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2004. 416 с.
- 52 Языкова Н.В. Практикум по методике обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 2012. – 240 с.
- 53 Bames Annete. Have fun with vocabulary. L.: Pearson education, 1999. 159 p.
- 54 Ishcuk N. “The Manual on the Home Reading for the Senior Students of the Secondary School”, «Английский язык», № 41, 1998. P. 45-49.
- 55 Maurois A. RudyardKipling. A. Maurois. Magiciens et logicians / RudyardKipling. Maurois.. – Paris : YMCA-Press, 2011. – 244 с.
- 56 McCarthy Michael, O’Dell Felicity. English Vocabulary in use. 2nd edition. C.: Cambridge University Press, 2006. 307 p.
- 57 SanJuran E. Toward a Definition of Victorian Culture / SanJuran. E., Jr. // British Victorian Literature. Recent Revaluations. – 2007. – 4. – С. 26.
- 58 Thornbury Scott. How to teach vocabulary. L.: Longman, 2002. 185 p.