

Федеральное государственное бюджетное образовательное
Учреждение высшего профессионального образования
«Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»
Филологический факультет
Кафедра дидактической лингвистики и теории
преподавания русского языка как иностранного

На правах рукописи

Потёмкина Екатерина Владимировна

**Комментированное чтение художественного текста в
иностранной аудитории как метод формирования
билингвальной личности**

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доцент, канд. филол. наук
Ружицкий И.В.

Москва
2015

ВВЕДЕНИЕ	.....4
ГЛАВА I. КОНЦЕПЦИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	.....15
§ 1. Теоретические предпосылки возникновения концепции языковой личности	.....16
§ 2. Концепция языковой личности Ю.Н. Караулова	.....23
§ 3. Развитие концепции языковой личности в лингводидактике	.....35
3.1. Теоретические основы методики формирования языковой личности в лингводидактике	.....40
3.2. Лингводидактические принципы формирования билингвальной личности	.....49
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I	.....54
ГЛАВА II. КОММЕНТИРОВАННОЕ ЧТЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ	.....55
§ 1. Проблема понимания и восприятия художественного текста и концепция языковой личности	.....56
1.1. Основные подходы к изучению проблемы понимания	.....56
1.2. Уровни понимания художественного текста и особенности языковой личности читателя	.....64
1.3. Специфика понимания и восприятия иноязычного художественного текста	.....69
§ 2. Использование художественного текста в преподавании инострannого языка	.....76
2.1. Чтение литературного произведения как метод формирования билингвальной личности	.....76
2.2. Критерии отбора художественного текста в целях его изучения на занятиях по иностранному языку	.....81
2.3. Правомерность адаптации художественного текста	.....83
§ 3. Принципы анализа художественного текста в иностранной аудитории	.....88

§ 4. Методика составления комментария к художественному тексту	.....95
4.1. Комментарий как объект текстологии	.....95
4.2. Типологические свойства комментария к художественному тексту	.....105
§ 5. Методика составления комментария к учебному художественному тексту	.....108
5.1. Лингводидактические принципы выявления единиц комментирования	.....108
5.2. Метод выявления единиц комментирования посредством лингвистического эксперимента	.....114
5.3. Структура многопараметрового учебного комментария к художественному тексту	.....121
5.4. Способы семантизации единиц непонимания	.....129
§ 6. Система упражнений к художественному тексту	.....134
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II	.....138
ГЛАВА III. ФОРМИРОВАНИЕ БИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ МНОГОПАРАМЕТРОВОГО УЧЕБНОГО КОММЕНТАРИЯ	.....141
§ 1. Методика проведения опытного обучения	.....141
§ 2. Модель обучения иностранных учащихся комментированному чтению художественного текста и проверка ее педагогической эффективности	.....143
2.1. Разведывательный этап обучающего эксперимента	.....143
2.2. Констатирующий этап эксперимента	.....145
2.3. Основной этап эксперимента	.....155
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ III	.....183
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	.....184
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	.....187
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Результаты анализа учебных комментариев к текстам повестей А.С. Пушкина «Станционный смотритель» и «Выстрел»	

ПРИЛОЖЕНИЕ 2. Результаты лингвистического эксперимента по выявлению единиц непонимания в художественном тексте

ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Список сокращений

ПРИЛОЖЕНИЕ 4. Комментированное чтение рассказа Л. Улицкой «Коридорная система» (Комментарий I-II)

ПРИЛОЖЕНИЕ 5. Учебные тексты с комментариями (П. Санаев «Похороните меня за плинтусом», Л. Улицкая «Коридорная система» (Комментарий I-II-III), В. Крапивина «Наследники. Путь в архипелаге»)

ВВЕДЕНИЕ

Диссертация посвящена решению ряда проблем, связанных с методикой работы над литературным произведением в иностранной аудитории, и развитию теории построения учебного комментария к художественному тексту.

Провозглашенный в педагогике XIX века тезис о необходимости личностно-ориентированного обучения во многих отношениях остался теоретическим положением, не нашедшим должного практического воплощения, особенно по отношению к преподаванию русского языка в иностранной аудитории. Инструментом внедрения данного положения в педагогический процесс может явиться предложенная Ю.Н. Карауловым концепция языковой личности с выделением трех значимых для ее понимания уровней языковой личности: вербально-семантического, когнитивного и прагматического, – каждому из которых соответствует набор определенных единиц и готовностей. В настоящей работе представлены возможности применения категории «языковая личность» в практике преподавания русского языка как иностранного, в частности, при построении учебного комментария к художественному тексту.

Экспериментальное обучение проводилось нами в аудитории иностранных учащихся-филологов, владеющих русским языком в объеме III–IV сертификационного уровня, что обусловило необходимость введения категории «билингвальная личность», разрабатываемого в диссертации в качестве лингводидактической проекции понятия «языковая личность». Формирование билингвальной личности рассматривается нами в качестве стратегической цели обучения иностранному языку и подразумевает осознание иностранными учащимися различий родной и русской языковой личности, основанное на рефлексии. В качестве способа формирования билингвальной личности предлагается использовать чтение аутентичного художественного текста при помощи специально сконструированного для решения ряда учебных задач лингвистического комментария.

Актуальность работы обусловлена необходимостью уточнения содержания понятия «билингвальная личность» и создания лингводидактической модели формирования билингвальной личности посредством комментированного чтения художественного текста с целью введения ее в практику преподавания русского языка как иностранного.

Анализ существующих исследований, посвященных билингвальной личности, возможностям использования аутентичного художественного текста в преподавании русского языка как иностранного, а также изучение теории и практики составления учебного комментария позволяет утверждать, что разработка рассматриваемого в диссертации лингводидактического подхода к изучению литературного произведения в иностранной аудитории является актуальной лингводидактической задачей.

Степень научной разработанности проблемы. Актуальность изучения понятий «языковая личность», «вторичная языковая личность» и «билингвальная личность» обоснована в работах С.Г. Блиновой, Г.И. Богина, О.Л. Каменской, Л.П. Клобуковой, И.И. Халеевой, К.Н. Хитрика, Т.К. Цветковой и др. Проблема разработки системного подхода к описанию языковых способностей учащихся рассматривается в целом ряде лингвистических и лингводидактических исследований – А.В. Величко, Е.М. Верещагина, М.И. Гореликовой, Д.Б. Гудкова, А.А. Залевской, Ю.Н. Караулова, В.Г. Костомарова, Л.В. Красильниковой, В.В. Красных, И.В. Одинцовой, Е.И. Пассова, И.В. Ружицкого, И.П. Слесаревой, С.И. Титковой, В.М. Шаклеина и др. Разработкой проблемы теоретического обоснования и лингводидактического применения концепции языковой личности занимается недавно появившееся научное направление – лингвоперсонология (Н.Д. Голев, В.П. Нерознак, Е.Н. Татаринцева, Т.В. Чернышова и др.). Кроме того, вопрос формирования языковой личности иностранного учащегося напрямую рассматривается в области изучения билингвизма (У. Вайнрайх, Е.М. Верещагин, И.А. Зимняя, В.Г. Костомаров, Р.К. Миньяр-Белоручев, С.Г. Тер-Минасова, Л.В. Щерба и др.), хотя результаты этих исследований часто не учитываются в практике преподавания русского языка.

В связи с лингводидактическим потенциалом художественного текста актуальны результаты исследований, связанных с разработкой принципов его комментирования в текстологии (Г.О. Винокур, И.Р. Гальперин, Д.С. Лихачев, Ю.М. Лотман, В.В. Морковкин, С.А. Рейсер, Р.И. Розина, Н.А. Рубакин, И.Д. Успенская и др.), лингвистического анализа и составления учебного комментария в теории и практике преподавания русского языка как иностранного (Ю.А. Бельчиков, А.Н. Варламов, М.И. Гореликова,

А.С. Евтихиева, Н.В. Кулибина, А.Г. Лилеева, К.В. Маерова, Е.Б. Маркова, А.Г. Матюшенко, В.В. Муравьева, И.В. Ружицкий, Н.Ю. Филимонова, И.И. Яценко), а также работы, посвященные системному описанию лексики русского языка (Э.И. Амиантова, Э.В. Аркадьева, О.С. Ахманова, Л.Г. Бабенко, Г.А. Битехтина, А.В. Величко, А.Ф. Колесникова, Р.А. Кулькова, Н.А. Лобанова, Л.А. Нестерская, Л.А. Новиков, С.П. Розанова, И.П. Слесарева, И.А. Стернин, Д.Н. Шмелев, Т.В. Шустикова и др.).

Объектом исследования является билингвальная личность иностранного учащегося филологического профиля продвинутого этапа обучения.

Предметом выступает модель учебного комментария к художественному тексту, структурированного в соответствии с уровнями и элементами языковой личности, с целью формирования билингвальной личности

Целью исследования является создание комплекса упражнений и заданий к художественному тексту как реализации модели формирования билингвальной личности.

Данная цель реализуется в решении ряда **задач**:

- 1) проанализировать возможности применения концепции языковой личности в лингводидактике, определить и дифференцировать содержание терминов «языковая личность», «вторичная языковая личность» и «билингвальная личность»;
- 2) определить понятие «билингвальная личность»;
- 3) обосновать возможности использования метода комментированного чтения художественного текста при формировании билингвальной личности;
- 4) проанализировать и систематизировать существующие методы работы с художественным текстом в практике преподавания русского языка как иностранного;
- 5) выявить и описать факторы, влияющие на восприятие и понимание иностранными учащимися произведений русской литературы;
- 6) изучить текстологические принципы составления комментария и интегрировать их в методику работы над художественным текстом в иностранной аудитории;
- 7) на материале текстов художественных произведений, значимых для современной русской литературы, провести экспериментальное

исследование, направленное на выявление и классификацию единиц структуры языковой личности учащихся;

- 8) провести лингводидактический эксперимент, эксплицирующий структуру и содержательный потенциал билингвальной личности иностранных учащихся филологического профиля II–III сертификационного уровня владения русским языком;
- 9) разработать модель учебного комментария, включающего в себя комплекс упражнений и заданий, направленных на формирование билингвальной личности;
- 10) составить многопараметровый учебный комментарий и предложить систему заданий к произведениям современной русской литературы.

Гипотеза исследования состоит в том, что чтение и изучение художественного текста с помощью разработанной оригинальной модели учебного комментария, основанной на концепции языковой личности, в значительной степени способствует формированию билингвальной личности и служит инструментом для развития языковых готовностей, а также рефлексии над единицами изучаемого языка.

В качестве **материала исследования** использовались следующие источники:

- неадаптированные тексты художественных произведений;
- данные лингвокультурологических, энциклопедических, толковых и др. словарей;
- государственные образовательные стандарты по русскому языку, в том числе, русскому языку как иностранному;
- обработанные и систематизированные данные, полученные в результате наблюдения за реальным речевым поведением иностранных учащихся в процессе работы с художественным текстом на уроках русского языка;
- материалы проведенного опытно-экспериментального обучения, включающие результаты обучения, анкетирования и бесед-опросов.

Для решения поставленных задач, проверки и доказательства выдвинутой гипотезы использовались следующие **подходы и методы исследования**:

- системный подход при формировании представлений о феномене языковой личности;
- метод анализа и синтеза при исследовании и обобщении научных и литературных источников, словарных и учебно-методических материалов;

– экспертно-аналитический метод оценки существующих учебно-методических материалов, относящихся к комментированному чтению художественных текстов в иностранной аудитории;

– метод концептуального моделирования при определении этапов лингвометодического проектирования многопараметрового учебного комментария;

– различные лингвистические методы: компонентный, дистрибутивный, концептуальный и контекстуальный анализ;

– метод сопоставительного наблюдения за процессом изучения художественного текста посредством комментированного чтения;

– метод анкетирования в процессе выявления единиц непонимания в художественном тексте; качественно-количественный анализ экспериментальных данных (статистический метод);

– метод пилотажного опроса иностранных учащихся;

– опытно-экспериментальное обучение, направленное на определение принципов составления учебного комментария к художественному тексту, дополненного системой упражнений, и оценку эффективности предложенной методики формирования билингвальной личности при обучении русскому языку как иностранному.

Специфика объекта и предмета исследования предопределила многоплановость его **теоретико-методологической базы**, которую составили работы

– в педагогике: Ю.К. Бабанского, Б.В. Беляева, Ф.И. Буслаева, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.А. Леонтьева, Ю.С. Мануйлова, В.Ф. Одоевского, К.Д. Ушинского и др.;

– в области изучения феномена языковой личности и вторичной языковой личности: С.Г. Блиновой, Г.И. Богина, В.В. Виноградова, Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, В.В. Зеленской, О.Л. Каменской, Ю.Н. Караулова, Л.П. Клобуковой, В.П. Нерознака, И.В. Ружицкого, К.Ф. Седова, О.Б. Сиротининой, С.А. Сухих, И.И. Халеевой, Л.П. Халяпиной, Т.К. Цветковой;

– в области изучения билингвизма: У. Вайнрайха, Е.М. Верещагина, М.В. Завьяловой, И.А. Зимней, Р.К. Миньяр-Белоручева, А.Ю. Мутылиной, В.Ю. Розенцвейга, С.Г. Тер-Минасовой, Л.В. Щербы и др.;

– в области герменевтики: Й.Л. Вайсгербера, Г.-Г. Гадамера, В. фон. Гумбольдта, М. Мамардашвили, Г.Г Шпета и др.;

– в когнитивистике: Н.Д. Арутюновой, С.Г. Воркачева, Г.Д. Гачева, В.И. Карасика, Ю.Н. Караулова, В.В. Красных, Е.С. Кубряковой, М.Л. Новиковой, Ю.Е. Прохорова, Ю.С. Степанова, И.А. Стернина, Е.Ф. Тарасова, Н.В. Уфимцевой, Т.Н. Ушаковой, Н.Л. Чулкиной, Ч. Филлмора и др.;

– в области стилистики художественного текста: М.М. Бахтина, В.В. Виноградова, А.А. Журавлевой, Ю.М. Лотмана, Л.А. Новикова, О.Г. Ревзиной и др.;

– связанные с изучением учебного комментария: Г.О. Винокура, И.Р. Гальперина, Л.В. Зиминной, Д.С. Лихачева Ю.М. Лотмана, В.В. Морковкина, С.А. Рейсера, Р.И. Розинной, Н.А. Рубакина, И.Д. Успенской, М.И. Шапира;

– в лингводидактике: А.В. Величко, Е.М. Верещагина, М.И. Гореликовой, Д.Б. Гудкова, А.А. Залевской, Л.П. Клобуковой, В.Г. Костомарова, Л.В. Красильниковой, В.В. Красных, Н.В. Кулибиной, Л.А. Нестерской, И.В. Одинцовой, Е.И. Пассова, И.В. Ружицкого, И.П. Слесаревой, Н.Ю. Филимоновой, В.М. Шаклеина, И.И. Яценко и др.;

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем впервые выявлены типологические особенности билингвальной личности; осуществлена классификация единиц, формирующих лексикон (вербально-семантический уровень), тезаурус (когнитивный уровень) и прагматикон (прагматический уровень) билингвальной личности; разработана оригинальная методика составления многопараметрового учебного комментария к художественному тексту, в экспериментальных условиях доказана ее педагогическая эффективность.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что результаты, полученные на новом экспериментальном материале, развивают отдельные положения концепции языковой личности Ю.Н. Караулова в ее лингводидактическом применении. Выявленные и систематизированные в работе научно-методологические принципы формирования билингвальной личности служат базой для дальнейшего совершенствования приемов и способов работы над художественным текстом в иностранной аудитории.

Практическая значимость исследования состоит в том, что предлагаемая методика конструирования учебного комментария направлена на развитие у иностранных учащихся навыков и умений, необходимых для адекватного понимания и восприятия художественного текста. Применение данной методики значительно увеличивает объем лингвострановедческого материала, усваиваемого учащимися на занятиях по русскому языку. Результаты исследования могут быть интегрированы в теоретические курсы по методике преподавания русского языка как иностранного и в практические курсы по русскому языку как иностранному. Кроме того, в процессе работы были составлены многопараметровые учебные комментарии к рассказу Л. Улицкой «Коридорная система», отрывку из романа В. Крапивина «Наследники. Путь в архипелаге», отрывку из повести П. Санаева «Похороните меня за плинтусом», которые целесообразно использовать в иностранной аудитории.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Концепция языковой личности, характеризующаяся такими типологическими особенностями, как трехуровневая структура, взаимопроникновение уровней и их открытость, наличие на каждом уровне инвариантной и вариативной частей, а также набора элементов (единиц, стереотипов и готовностей), обладает большим и не до конца исследованным лингводидактическим потенциалом, который может быть реализован за счет введения в уровни структуры языковой личности новых единиц, а также расширения существующего списка готовностей, формируемых у иностранных учащихся.
2. Проведенный анализ работ, посвященных изучению феномена билингвизма, позволяет внедрить в лингводидактику термин «билингвальная личность», под которым понимается структура языковой личности учащегося, реализуемая средствами двух языков, родного и изучаемого. Свойства билингвальной личности коррелируют с типологическими особенностями языковой личности. Одним из методов формирования билингвальной личности является использование в практике преподавания русского языка как иностранного комментированного чтения художественного произведения, обладающего необходимым для этого лингводидактическим потенциалом. Разработанный в соответствии с данным методом многопараметровый учебный комментарий включает в себя единицы трех

уровней языковой личности (семантемы, когнемы, прагмемы), что позволяет интегрировать их в учебный процесс.

3. Предлагаемая методика составления комментария к художественному тексту включает в себя специально разработанную процедуру выявления единиц непонимания и их классификацию, что в значительной степени упорядочивает процесс конструирования комментария и систематизирует работу над литературным произведением в зависимости от конкретных целей и задач обучения. При составлении комментария и системы упражнений и заданий также целесообразно использовать сравнительно-сопоставительный ассоциативный эксперимент, анализ результатов которого позволяет активизировать рефлексивное мышление учащихся, эксплицировать ассоциативно-вербальную сеть в структуре билингвальной личности и выявить случаи смешения и разделения родной и вторичной языковой личности.
4. Структурированный в соответствии с моделью языковой личности учебный многопараметровый комментарий имеет три уровня и включает в себя интерактивные вопросы и задания, а также развернутую систему упражнений, что соответствует задачам комплексного обучения, объединяющего сознательный, функциональный и коммуникативный подходы.
5. Результаты проведенного опытно-экспериментального обучения подтверждают педагогическую эффективность использования разработанного многопараметрового учебного комментария к художественному тексту, направленного на формирование билингвальной личности при обучении русскому языку иностранных учащихся филологического профиля.

Обоснованность и достоверность результатов исследования диссертации обеспечивается исходными методологическими положениями, опорой на достижения теории и методики преподавания русского языка как иностранного, актуальностью разрабатываемой теории, системным анализом материала, в том числе экспериментального, подтверждается апробацией предложенной методики работы над литературным произведением в иностранной аудитории.

Апробация. Результаты диссертационного исследования были представлены автором на научных международных и всероссийских конференциях: Русский

язык как иностранный в современной образовательной и геополитической парадигме: IV Международная научно-практическая конференция (Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова, 2010); Русский язык@Литература@Культура: актуальные проблемы изучения и преподавания в России и за рубежом: III Международная научно-практическая интернет-конференция (Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова; филологический факультет; 2010); Русское культурное пространство: научно-практический семинар (Москва, Центр международного образования МГУ имени М.В. Ломоносова, 2013); Пространство языка – пространство культуры: региональная научно-практическая конференция (Москва, Московский архитектурный институт (государственная академия), 2013).

Апробация разработанных материалов осуществлялась в ходе опытно-экспериментального обучения, проводившегося в 2011/2012 и 2012/2013 гг. на филологическом факультете МГУ имени М.В. Ломоносова. В общей сложности в нем приняли участие 83 человека (учащихся и преподавателей).

По теме исследования опубликовано 10 статей и 1 учебное пособие общим объемом 6,8 п.л., в том числе 4 (2 п.л.) по списку журналов, рекомендованных ВАК МОиН РФ:

1. **Потёмкина Е.В.** Вторичная языковая личность как объект лингводидактики // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. М., 2012. № 4. С. 59–64; 0,5 п.л.
2. **Потёмкина Е.В.** Прецедентный текст как единица формирования когнитивного уровня вторичной языковой личности // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Воронеж, 2013. № 9. С. 61–67; 0,5 п.л.
3. **Потёмкина Е.В.** К вопросу о методах формирования вторичной языковой личности // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. СПб., 2013. №2, Том 1. Филология. С. 215–224; 0,5 п.л.
4. **Потёмкина Е.В., Ружицкий И.В.** Проблема формирования билингвальной личности // Мир русского слова. М., 2013. №2; С. 81–90; 0,4 п.л.
5. **Потёмкина (Писарева) Е.В.** Фрейм как единица комментирования художественного текста в иноязычной аудитории // Русский язык как иностранный в современной образовательной и геополитической парадигме:

- IV Международная научно-практическая конференция. Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова, 18–19 ноября 2010 г.: Тезисы докладов. М.: МАКС Пресс, 2010. С. 114–116; 0,3 п.л.
6. Потёмкина (Писарева) Е.В. Фреймовый подход в методике работы с художественным текстом в иностранной аудитории // Язык, литература, культура: Актуальные проблемы изучения и преподавания: Сб. науч. и научно-методических ст. / Ред. коллегия: Л.П. Клобукова и др. М.: МАКС Пресс, 2011. Вып. 7. С. 173–179; 0,5 п.л.
7. Потёмкина (Писарева) Е.В. Фрейм как единица комментирования художественного текста в иноязычной аудитории / Русский язык@Литература@Культура: актуальные проблемы изучения и преподавания в России и за рубежом: III Международная научно-практическая Интернет-конференция: Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова; филологический факультет; 22–29 ноября 2010 г.: Труды и материалы / Сост. Дунаева Л.А., Ружицкий И.В. М.: МАКС Пресс, 2011. С. 610–615; 0,5 п.л.
8. Потёмкина Е.В. К понятию «вторичная языковая личность» // Слово. Грамматика. Речь: Сб. научно-методических ст. по преподаванию РКИ. М.: МАКС Пресс, 2012. Вып. XIII. С. 222–236; 0,6 п.л.
9. Потёмкина Е.В. К понятию «вторичная языковая личность» // Русское культурное пространство. Сб. материалов научно-практического семинара. Центр международного образования МГУ имени М.В. Ломоносова, 19 апреля 2012 г. С. 92–99. 0,5 п.л.
10. Потёмкина Е.В. Проблема формирования билингвальной личности // Пространство языка – пространство культуры: Материалы региональной научно-практической конференции. М.: МАРХИ, 2013. С. 79–81. 0,4 п.л.
11. Потёмкина Е.В. (в соавт. с Белицкой М.А., Баландиной Н.В., Лилеевой А.Г. и др.). Современная русская проза–XXI век: Хрестоматия для изучающих русский язык как иностранный. Ч. II / Под общ. ред. И.В. Ружицкого. М.: ИНФОТЕХ, 2013; 2,5 п.л.

Структура работы. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы и пяти приложений.

ГЛАВА I. КОНЦЕПЦИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Антропоцентрический подход, доминирующий в современном языкознании, определяет в качестве объекта лингводидактики языковую личность (*далее – ЯЛ*) учащегося (С.Г. Блинова, Т.К. Цветкова, Г.И. Богин, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Н.Д. Голев, В.В. Зеленская, О.Л. Каменская, Ю.Н. Караулов, М.В. Китайгородская, Л.П. Клобукова, И.В. Ружицкий, К.Ф. Седов, О.Б. Сиротина, С.А. Сухих, И.И. Халеева и др.), в связи с чем проводятся многочисленные исследования, посвященные личностному аспекту усвоения иностранного языка как в методическом аспекте (А.В. Величко, Е.М. Верещагин; Г.И. Гореликова, Д.Б. Гудков, М.В. Завьялова, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, В.Г. Костомаров, В.В. Красных, Н.В. Кулибина, И.В. Одинцова, Е.И. Пассов, И.В. Ружицкий, И.П. Слесарева, В.М. Шаклеин и др.), так и в теоретическом – в области изучения билингвизма (У. Вайнрайха, Е.М. Верещагин, Р.К. Миньяр-Белоручев, А.Ю. Мутылина, В.Ю. Розенцвейг, С.Г. Тер-Минасова, Л.В. Щерба). Однако вплоть до настоящего времени не выработано общей точки зрения на то, как именно элементы русской ЯЛ формируются в сознании иностранного учащегося: каким образом лексическая единица, принадлежащая иной языковой системе, входит в лексико-семантическую систему индивида; каким образом новые понятия, представления, ассоциации и другие единицы знаний, когнемы, а также элементы эмоционально-оценочного восприятия действительности влияют на существующую в сознании инофона концептуальную систему. Другими словами, открытым остается вопрос о механизмах изменения ЯЛ учащихся, овладевающих иностранным языком и культурой и тем самым становящихся билингвами.

Не вызывает сомнений тот факт, что личность определяется синтезом биологического фактора (индивидуальные особенности) и фактора среды (совокупность условий существования). Выделяется географическая, макро- и микросреда и социальная среда. При этом если в педагогическом аспекте изучения билингвизма язык является лишь одним из факторов социальной среды наряду с государственным строем, конфессиональным признаком, системой школьного воспитания, фактором науки и культуры (традиции и обычаи, историческое, литературное, архитектурное наследие и т. п.), то в лингводидактическом аспекте языковая среда представляет основной исследовательский интерес. Личность рассматривается здесь как

лингвоцентрическая сущность, т. е. ЯЛ, в которой, тем не менее, находят отражение другие факторы среды.

При описании процесса усвоения иностранного языка возникает вопрос о том, что происходит с ЯЛ в условиях погружения в новую языковую среду. Прежде чем ответить на него, обратимся к концепции ЯЛ и – конкретно – к модели ЯЛ, предложенной Ю.Н. Карауловым, которая позволит описать личность билингва с учетом совокупности структурированных параметров и рассмотреть методы ее формирования.

§ 1. Теоретические предпосылки возникновения концепции языковой личности

В последние десятилетия понятие «языковая личность» достаточно активно используется в российской лингвистической науке. При этом основой для исследований в большинстве случаев является модель ЯЛ, предложенная Ю.Н. Карауловым (см. [Караулов 1987]), основавшего в 1996 году научную школу «Русская языковая личность»¹.

На возникновение концепции ЯЛ повлияли, с одной стороны, философско-лингвистические исследования XIX–XX вв. (В. фон Гумбольдт, Л. Вайсбергер, Э. Сепир и Б. Уорф), в которых рассматривалась связь языка, мышления и культуры, с другой стороны, несмотря на фактическое неиспользование самого термина «языковая личность», идея отражения личности в языке так или иначе присутствовала в трудах по педагогике (Ф.И. Буслаев, В.Ф. Одоевский, К.Д. Ушинский), что соответствовало основным положениям личностно-ориентированного обучения.

Важную роль в изучении личностного фактора в языке сыграли работы В. фон Гумбольдта. Анализируя соотношение языка и мышления, ученый пришел к выводу, что мышление зависит от конкретного языка. Важным в теории В. фон Гумбольдта является то, что язык фиксирует особое национальное мировоззрение, являясь «промежуточным миром» между мышлением и действительностью (это находит отражение и в модели ЯЛ Ю.Н. Караулова): «Язык – орган, образующий мысль, следовательно, в становлении человеческой личности, в образовании у нее системы понятий, в присвоении ей накопленного поколениями опыта языку принадлежит ведущая роль» [Гумбольдт 1984: 78]. При описании взаимосвязи языка и мышления В. фон Гумбольдт использовал термин

¹ См. <http://karaulov.it-claim.ru/>

«Weltbild» («картина мира»); Л. Вайсгербер в дальнейшем развил идеи В. фон Гумбольдта и ввел термин «sprachliches Weltbild» («языковая картина мира») (см. [Вайсгербер 2004]).

Необходимо отметить, что большой вклад в изучение понятий «картина мира» и «языковая картина мира» (далее – ЯКМ) внесли Э. Сепир и Б. Уорф. Учение В. фон Гумбольдта предшествовало их исследованиям, однако гипотеза, получившая название «гипотеза лингвистической относительности Сепира-Уорфа», возникла независимо в 30-х гг. XX века. Э. Сепир на основе данных, полученных при изучении языка индейских племен, привел факты, доказывающие, что язык тесно переплетается с непосредственным опытом людей. Его идеи повлияли на взгляды американского антрополога Б. Уорфа, который считал, что благодаря языку «мировой хаос приводится в порядок», и так как языки отличаются друг от друга, то и способы фрагментации действительности тоже различны. Данная идея тесно связана с вопросами изучения иностранного языка: в процессе овладения языковой системой, отличной от родной, учащийся сталкивается и с новыми способами упорядочения входящих в нее единиц.

Логичным продолжением исследования ЯКМ стало появление понятия «языковая личность», которое также связывается с именем Л. Вайсбергера. Так, Г.И. Богин утверждает, что именно в работах этого ученого был впервые введен термин «sprachliche Personlichkeit» – «говорящая личность». Ю.Н. Караулов указывает на то, что представлением о ЯЛ оперировал еще А.А. Шахматов, давая свою трактовку синтаксических явлений и структур исходя из психологических категорий (см. [Караулов 2004 (д): 13]). В.В. Виноградов, в свою очередь, указывает на использование понятия «языковая личность» К. Фосслером в связи со стилистическим аспектом изучения языка: по мнению немецкого филолога, задача стилистики состоит в освещении «на базе конкретной языковой деятельности постоянно действующей связи, отношения языка, как стиля, и его творца – человека, писателя» [Виноградов 1963: 27].

Зарождающийся антропоцентрический подход в языкознании нашел также отражение в работах И.А. Бодуэна де Кортунэ, закрепившего за фонемой и за языком в целом социально-психологическую природу (см. [Бодуэн де Кортунэ 1963]).

Скажем подробнее о том влиянии, которое оказали на становление понятия «языковая личность» В.В. Виноградов и К. Фосслер.

Научное мировоззрение К. Фосслера формировалось под влиянием идей В. фон Гумбольдта. Ученый выступал за превращение лингвистики в

инструмент открытия индивидуального внутреннего мира человека, открытия механизма процессов, которые там протекают, того, как они выражаются в языке и каким путем объективируются (подробнее о концепции К. Фосслера см. [Амирова и др. 2003]).

С именем В.В. Виноградова связано обращение к понятию «языковая личность» в отечественной лингвистике (сам термин был впервые употреблен им в работе «О художественной прозе»). Как и К. Фосслер, В.В. Виноградов стремился создать науку, которая синтезировала бы лингвистику и литературоведение (см. [Виноградов 1959: 3]). Результатом анализа материала художественной литературы, проведенного В.В. Виноградовым, стали разработанные пути описания ЯЛ автора и персонажа. Ученый писал, что «если подниматься от внешних грамматических форм языка к более внутренним и учитывать кроме всего прочего композиционные приемы сочетаний элементов речи, то структура литературного языка предстает в более сложном виде, чем плоскостная система языковых соотношений Соссюра. <...> В особую субъектную, смысловую структуру элементы речи объединяются посредством личности говорящего или пишущего» [Виноградов 1930: 62]. При этом, в отличие от К. Фосслера, который в своих исследованиях опирается на индивидуальную языковую деятельность человека, В.В. Виноградов пишет о том, что определяет и одновременно определяется деятельностью индивидуальной ЯЛ, – о том, что имеет общественный, наиндивидуальный характер, т. е. автор рассматривает язык и литературу как явления коллективного характера (см. [Виноградов 1980: 90–91]). В дальнейшем эта проблема стала обсуждаться в рамках вопроса о разграничении индивидуального и коллективного знания, являющегося актуальным и для лингводидактики.

На сформировавшуюся впоследствии концепцию Ю.Н. Караулова большое влияние оказал накопленный в отечественной педагогике опыт. Среди русских ученых, изучавших проблему развития личности, Ф.И. Буслаев в работе 1867 г. впервые выдвинул понятие «личности ученика в качестве объекта воздействия учителя в процессе преподавания родного языка» [Караулов 2004 (д): 15]. Сама же идея антропологизации педагогики была выдвинута в середине XIX в. К.Д. Ушинским: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [Ушинский 1990: 15]. Ученый рассматривает язык как зеркало народа, на нем говорящего: «Язык народа есть цельное органическое его создание, вырастающее во всех своих народных особенностях из какого-то одного, таинственного, где-то в

глубине народного духа запрятанного зерна. Язык народа – лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни, начинающейся далеко за границами истории» [там же: 112]. Именно поэтому особое значение в воспитании человека К.Д. Ушинский придает языку.

В своих трудах К.Д. Ушинский ставит вопрос изучения иностранного языка во взаимоотношении с родным. Важно, что первой среди целей изучения иностранного языка К.Д. Ушинский называет знакомство с литературой того народа, язык которого изучается. Вторая цель – дать средство развития логического мышления. И только в последнюю очередь автор рассматривает изучение языка как «средство словесно или письменно войти в сношение с людьми той нации, язык которой мы изучаем» [Ушинский 1974: 116]. Отметим, что целью разрабатываемой нами методики изучения художественного произведения в иностранной аудитории является именно «гимнастика ума», расширение когнитивной базы учащихся.

Важный шаг в развитии личностного подхода в обучении был сделан в начале 30-х гг. XX в. Л.С. Выготским, который предложил теоретическое обоснование возможности и необходимости обучения, ориентированного на личность ребенка. «Пассивность ученика как недооценивание его личного опыта является величайшим грехом с научной точки зрения, так как берет за основу ложное правило, что учитель – это всё, а ученик – ничто. Напротив, психологическая точка зрения требует признать, что в воспитательном процессе личный опыт ученика представляет из себя всё. Воспитание должно быть организовано так, чтобы не ученика воспитывали, а ученик воспитывался сам» [Выготский 1999: 40]. Впоследствии этот принцип был реализован в методике развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, в которой постулировался отказ от репродуктивного способа обучения и переход к деятельностной педагогике. При этом ключевой компетентностью является наличие у учащегося основ теоретического мышления. Важно, что через всю их теорию воспитания проходит идея развития: «Любая система обучения имеет эффекты развития, но только мы попытались превратить развитие из эффекта и вторичного последствия в цель учебного процесса» [Щедровицкий 2005: www].

Исследуя взаимосвязь личности и языка, в 60-х гг. Г.И. Богин начал разрабатывать модель ЯЛ, актуальную для лингводидактики. Ученым была создана концепция, в которой человек рассматривается с точки зрения готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи. В интерпретации Г.И. Богина ЯЛ понимается как многокомпонентный набор

языковых способностей, умений, готовности к осуществлению речевых актов, которые классифицируются, с одной стороны, по видам речевой деятельности, а с другой стороны – по уровням языка: фонетике, грамматике и лексике (см. [Богин 1984]). Особенность этой модели состоит в том, что ЯЛ предстает в ней в своем развитии и движении.

Предложенная Г.И. Богиним модель строится по трем осям, объединяя в себе (1) уровни языка, (2) виды речевой деятельности и (3) уровни владения языком (см. Схему 1).

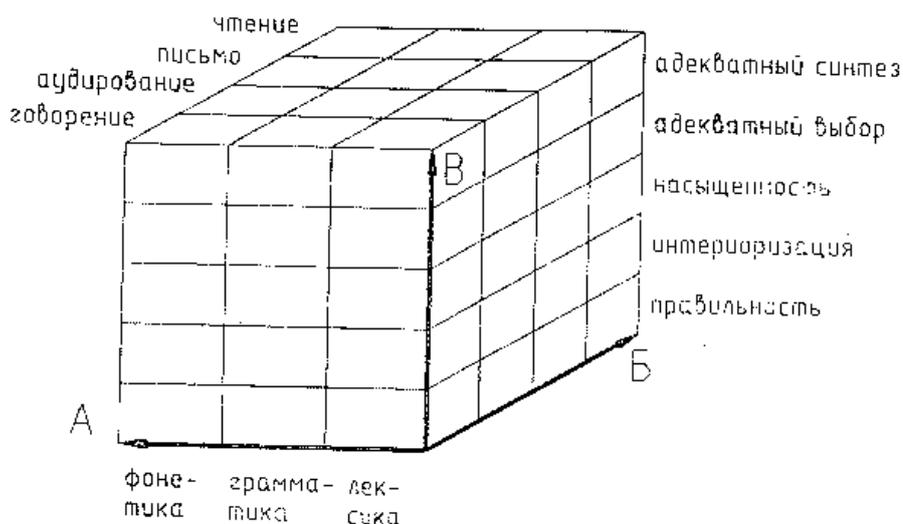


Схема 1. Модель языковой личности Г.И. Богина

Ученый выделяет пять ступеней овладения языком:

1. Уровень правильности, который предполагает знание лексики и языковых закономерностей. Несформированность данного уровня в структуре ЯЛ приводит к следующим ошибкам. Из детской речи: **я буду прыгнуть сейчас*, **мотолок*; из речи иностранных учащихся: **он надеет на себя*, **авторка трёх² романов*, **несмотря на какое место*, **философические вопросы*, **ненарушительность связей³*;

2. Уровень интериоризации связанный с процессом формирования внутреннего плана речи: **мы... товарищи... ну-у... это самое... по линии отделения... вот...;* из речи иностранных учащихся: **это я типа видела в музее;*

² Здесь и далее в примерах из речи учащихся, в заданиях и упражнениях и в текстах учебных комментариев мы различаем буквы «е» и «ё».

³ Здесь и далее примеры из речи носителей русского языка цит. по [Богин 1984]. Примеры из речи иностранцев взяты нами из собственной практики преподавания русского языка в иностранной аудитории.

3. Уровень насыщенности, определяемый умением говорящего использовать весь набор выразительных средств, возможностью выразить свои мысли различными языковыми средствами. Приведем примеры несформированности данного уровня в структуре ЯЛ. Из речи носителей языка: **в этом городе был завод. На заводе работали рабочие. Они не любили этого завода. Работы они тоже не любили.* Из речи иностранных учащихся: **такая жизнь нехорошая; *Современная литература очень увлекается в описывании всех трудностей нашей настоящей жизни. Она тяжёлая. Она заставляет нас думать о грустных вещах. Поэтому я её не очень люблю читать.*

4. Уровень адекватного выбора, предполагающий умение использовать языковые средства в соответствии со сферой общения. Например, из речи носителей языка: **Вчера **шествую** это в баню* – говорящий не учел возможности непонимания собеседником его мотива выбора слова *шествовать*; из речи иностранных учащихся: ****Ввиду того**, один из самых приятных моментов в городе – закат на площади; *мы путешествовали в деревню, где живут **национальные меньшинства**;*

5. Уровень адекватного синтеза, предполагающий соответствие используемых учащимся языковых средств комплексу коммуникативных задач. Например: **Кладовщиком? Что же, это можно, кладовщик нужен... О! А вот у вас тут в трудовой книжке запись... Работали раньше директором МТС... Это хорошо. – Да, раньше... Моя звезда закатилась – нарушение «тональности разговора»; в речи иностранных учащихся: **В детстве всё без настоящих обид <...> Когда, если не в детстве, ты ешь столько конфет? У тебя нет забот, нет суеты, но ты всё равно хочешь быстрее стать взрослым. Ты себе это так **круто** представляешь. И ты вырастаешь, понимаешь, что мир больше, чем просто твой район, что в нём живет большое количество людей и что всё не так **круто**, как ты себе представлял⁴.**

Параметрическая модель Г.И. Богина дает системное представление о ЯЛ, однако она оказывается недифференцирована по отношению к национальной специфике языка. При таком подходе не различается процесс овладения родным языком и иностранным. «Она <модель> не может быть охарактеризована как онтогенетическая, поскольку речь идет не только о ребенке, но и о взрослой личности, совершенствующей свое знание <...>. Модель страдает от своей универсальности, т. е. приложимости к любой языковой личности независимо от

⁴ В данном примере «тональность речи» (стилистический регистр) нарушается из-за использования разговорного слова *круто*.

национальной специфики языка, независимо от того, первый это язык или второй» [Караулов 2004 (д): 67–68]. По мнению Ю.Н. Караулова, ЯЛ начинается там, где «в игру вступают интеллектуальные силы и становится актуальной иерархия смыслов и ценностей в ее картине мира» [Караулов 2004 (д): 36], которая обусловлена, во-первых, жизненной доминантой и, во-вторых, ситуационной доминантой. Т.е. важной составляющей ЯЛ является ее соотношение с той или иной языковой картиной мира.

Идеи Г.И. Богина оказали большое влияние на взгляды Ю.Н. Караулова, который высоко оценил предложенную ученым модель: «Принципиально новым в этой модели является введение уровней владения языком. <...> От готовностной модели ее выгодно отличает отчетливо выраженная системность» [Караулов 2004 (д): 67–68].

Помимо вышесказанного, на оформление идей Ю.Н. Караулова в самостоятельную концепцию ЯЛ повлияли также психолингвистические исследования середины-конца XX в. Важную роль сыграли идеи Т.Н. Ушаковой об уровнях организации «внутриречевого звена». Автор выделяет

1) уровень «базовых элементов», соответствующих словам конкретного значения, усваиваемым в начале речевого онтогенеза;

2) базовые элементы внутренней речи интегрируются, объединяясь множественными временными связями, и образуют при этом «вербальную сеть», которую можно рассматривать как второй уровень структур внутриречевого механизма;

3) высшим уровнем внутренней речи являются динамические функциональные паттерны (когда специальным перекодирующим механизмом внутриречевые процессы трансформируются в команды артикуляторным органом и тем превращаются во внешнюю речь) (см. [Ушакова 1985]).

Такое понимание механизма речепорождения нашло отражение в структуре предложенной Ю.Н. Карауловым модели ЯЛ.

§ 2. Концепция языковой личности Ю.Н. Караулова

В появившейся в 1987 г. монографии «Русский язык и языковая личность», которая стала синтезом вышеперечисленных взглядов на феномен «языковая личность», Ю.Н. Караулов рассматривает ЯЛ как генетически обусловленную предрасположенность к созданию и манипулированию знаковыми системами. По формулировке автора, ЯЛ есть многокомпонентный набор языковых способностей и готовностей к осуществлению речевой деятельности. Соответственно, ЯЛ является «любой носитель того или иного языка, охарактеризованный на основе анализа произведенных им текстов <...>» [Караулов 1997: 671].

Разработанная Ю.Н. Карауловым концепция ЯЛ имеет ряд типологических особенностей.

1. ЯЛ включает три уровня – лексикон, тезаурус и прагматикон, каждый из которых характеризуется набором единиц, отношений и стереотипных объединений (под стереотипами Ю.Н. Караулов понимает единицы текста, обладающие свойством повторяемости и отвечающие коммуникативным потребностям личности и условиям коммуникации – «стандарты», «шаблоны» [Караулов 2004 (д): 54]).

Лексикон в структуре ЯЛ – это уровень обычной языковой семантики, смысловых связей слов. Для носителя языка он предполагает степень владения обыденным языком, для его исследователя – традиционное описание формальных средств выражения значений. Основой лексического значения единиц этого уровня является денотативно-сигнификативный компонент, который связывает знак с предметом действительности. Отношения между словами охватывают всё разнообразие их грамматико-парадигматических, семантико-синтаксических связей, которые образуют достаточно устойчивую систему – ассоциативно-вербальную сеть ЯЛ (см. [Караулов 1989 (б)]). В качестве стереотипов на этом уровне выделяются стандартные словосочетания и модели предложений: *пойти в кино, любить цветы, купить хлеба*. Лексикон формирует словарный запас ЯЛ, поэтому уже на данном уровне можно говорить о такой характеристике ЯЛ, как, например, «богатый или бедный словарный запас» (в модели Г.И. Богина это соответствует уровню насыщенности ЯЛ).

Единицу данного уровня обозначим термином «семантема⁵» (см. Схему 2).

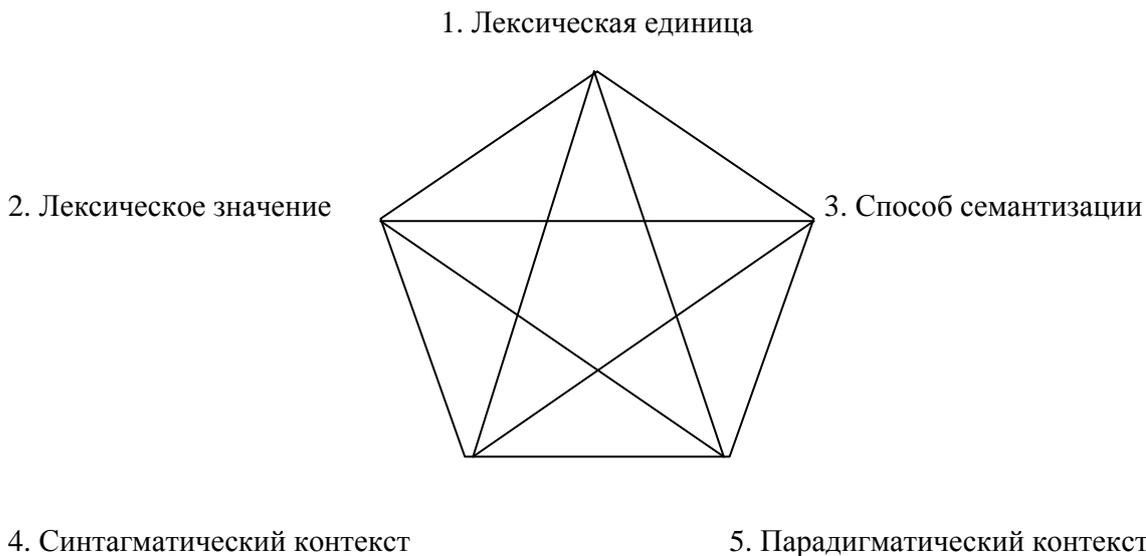


Схема 2. Фигура семантемы

«Фигура» семантемы включает следующие элементы: она обозначается некоторым знаком – лексической единицей (1), выражающей определенное лексическое значение (2), которому соответствует некоторый способ семантизации (3), и, так как слово обладает значением, поскольку сочетается с другими словами и входит в группу слов, – синтагматический (4) и парадигматический контекст (5).

Такой способ представления слова соотносится с многокомпонентной моделью лексического значения (см., например, [Новиков 1982; Слесарева 1990]), которая находит широкое применение в практике преподавания русского языка как иностранного (*далее – РКИ*). Отметим, что предложенная схема подчеркивает взаимосвязанность входящих в нее элементов.

Когнитивный уровень в структуре ЯЛ представляет собой систему ценностей и смыслов (по-другому Ю.Н. Караулов обозначает этот уровень ЯЛ термином «тезаурус» (см. [Караулов 1981])). На этом уровне ЯЛ семантика размывается, и на первое место выходит образ, возникающий не в семантике, а в системе знаний. «К когнитивному уровню языковой способности я отношу бинарные и n-парные ментальные структуры, смысл и назначение которых в том, чтобы устанавливать связи между принципиально разными и семантически не смежными областями в тезаурусе носителя языка. Семантически связанные

⁵ Традиционно в лингвистике под «семантемой» понимается совокупность семем, выраженных одной лексемой, неизменная смысловая единица на уровне плана содержания (см. [Боровикова 1987; Гак 1966]).

единицы относятся к поверхностному уровню <...>. Те же связи, которые не обеспечиваются семантически, лежат по ту сторону лексического и грамматического значения, относятся к глубинному когнитивному уровню» [Караулов 2004 (д): 113]. Единицами этого уровня являются понятия и идеи.

Ю.Н. Караулов пишет, что ЯКМ «складывается из элементов, которые представляют собой отражающие окружающий мир единицы знания о мире» [Караулов, Филиппович 2009: 9]. Эти элементы образуют систему, отражающую иерархию ценностей. «Так понимаемая ЯКМ представляет собой относительно стабильное непersonальное образование, в основных своих позициях стандартное для всех носителей данного языка и культуры и мало изменяющееся в пределах жизни двух-трех поколений» [там же].

В аспекте преподавания РКИ исследование когнитивного уровня ЯЛ лежит в основе лингвострановедения – специальной дисциплины, которая изучает фоновый компонент значения слова (см. [Верещагин, Костомаров 1990]). «Лингвострановедение рассматривается нами как отрасль филологии, изучающая национально-культурную семантику языковых единиц с целью понимания их во всей полноте содержания, оттенков и коннотаций, в степени, максимально приближенной к их восприятию носителями данного языка и культуры» [Воробьев 2000: 84]. Заметим, что принятое в современной научной парадигме различие терминов «лингвострановедение» и «лингвокультурология» состоит в дифференциации методической и теоретической задач, решаемых в рамках этих двух дисциплин.

Знания в языке могут выражаться различными типами когнем (элементарными единицами знаний) (см. [Караулов, Филиппович 2009]). В аспекте преподавания РКИ объектами изучения являются, как правило, такие когнемы, как концепт, фрейм, идиома, прецедентный текст (*далее – ПТ*), мнема, метафора и др. В данной работе они будут рассмотрены в первую очередь с точки зрения представленного ими способа хранения знаний. Соответственно, актуальные для данного исследования когнеммы мы определяем следующим образом:

– концепт как культурно значимое понятие. Концепт отражает некоторый фрагмент действительности и может быть вербализован микротекстом энциклопедического характера. Любой концепт возникает в процессе структурирования информации, поэтому совокупность концептов формирует

ценностно-иерархизированное дерево тезауруса ЯЛ. В современной лингвистике концепт интерпретируется различными способами, о чем, в частности, свидетельствует терминологическая парадигма: концепт (Ю.Н. Степанов, Н.Д. Арутюнова), логоэпистема (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Н.Д. Бурвикова), лингвокультурема (В.В. Воробьев), ключевое слово культуры (А. Вежбицкая). В целях описания лингводидактической модели ЯЛ мы будем использовать термин «концепт» и понимать под ним вербализованные культурнозначимые единицы когнитивного уровня ЯЛ, составляющие понятийную сферу языка;

– фрейм как совокупность данных, необходимых для представления определенной стереотипной ситуации (см. [Минский 1979]);

– идиому как устойчивое по составу и структуре, регулярно воспроизводимое носителями языка, лексически неделимое и целостное по значению словосочетание или предложение;

– ПТ как текст (не только словесный), значимый для носителей той или иной культуры, к которому он периодически обращается;

– мнему как комплекс зрительных, звуковых, слуховых, двигательных, вкусовых и т. п. ассоциаций, хранящихся в коллективной памяти носителей той или иной культуры (см. [Ружицкий 2006 (а)]);

– метафору как употребление слов не в собственном, а в переносном смысле в результате перенесения свойств одного объекта на другой. Выделение метафоры в качестве типа когнемы позволяет эксплицировать узловые соединения в системе образов русской ЯКМ и обнаружить неожиданную общность далеких друг от друга областей тезауруса.

Каждая когнема, так же как и семантема, может быть представлена в виде пятикомпонентной фигуры: она обозначается некоторым знаком – лексической единицей (1), выражающей определенный смысл (2), которому соответствует некоторый способ представления знаний (3), соотносящийся со сферой знаний (4) и имеющий ядро и периферию (5), другими словами – активную и пассивную составляющие (см. Схему 3). В зависимости от типа когнемы выражаемый смысл и способ семантизации будут различными. Например, в ходе работы в группе стажеров-филологов продвинутого этапа обучения над художественным текстом (рассказ Л. Улицкой «Коммунальная квартира») потребовалось при включении в тезаурус концепта *коммунальная квартира* использовать микротекст историко-

некоторым общим фрагментом действительности). В их основе – подчинительно-координативные отношения. В качестве стереотипов когнитивного уровня ЯЛ выступают генерализованные высказывания (далее – ГВ) – общезначимые изречения, содержащие относительно простые житейские правила, формулы поведения и оценки, отражающие естественные нормы здравого смысла и базовые понятия национальной ЯКМ: пословицы, афоризмы, сентенции, речевые штампы, клише и др. Примеры ГВ: *Нельзя быть эгоистом; Знание – сила; Каждый понимает в меру своей испорченности; Краткость – сестра таланта.* Ю.Н. Караулов отмечает, что ГВ бывают «рассыпаны довольно обильно по всему тексту и композиционная их роль очевидна: главные действующие лица, осмысляя создавшуюся ситуацию, как бы подводят итог разным аспектам размышлений» [Караулов 2004 (д): 134]. В рамках готовностной модели знание стереотипов когнитивного уровня является важнейшим условием формирования языковой способности формулировать те или иные обобщающие выводы, «связывая воедино несколько узловых центров своего тезауруса-мира» [там же: 134].

Прагматикон в структуре ЯЛ обеспечивает переход от речевой деятельности к осмыслению деятельности реальной, т. е. выражает интенции говорящего, вследствие чего единицы этого уровня, прагмемы, формируют сеть коммуникативных потребностей. Термин «прагмема» неоднократно использовался в научных трудах для обозначения языковых средств, референтное значение которых связано с оценочным. «Существующая в языке система прагмем основана на субъективных оценках реалий, склеивании названия реалии с ее оценкой» [Эпштейн 1991: 15]. В понимании З. Мамардашвили, «прагмема – это элемент соединения воспринимающего (человека) и воспринимаемого (объекта)» (см. [Мамардашвили, Пятигорский 1997]).

Фигура прагмемы выглядит следующим образом: она обозначается некоторым знаком – лексической единицей или другими средствами (1), выражающими эмоции или оценку с помощью нейтральной или стилистически маркированной лексики (2), которые обслуживают те или иные интенции (3) и соотносятся с рефлексией (4) и пресуппозицией (5) (см. Схему 4). Последние носят яркий экстралингвистический характер: рефлексия связана с когнитивными механизмами речи – соотношением нового опыта с уже

имеющимся, а пресуппозиция предполагает общие для говорящих место, время, знание и оценку ситуации.

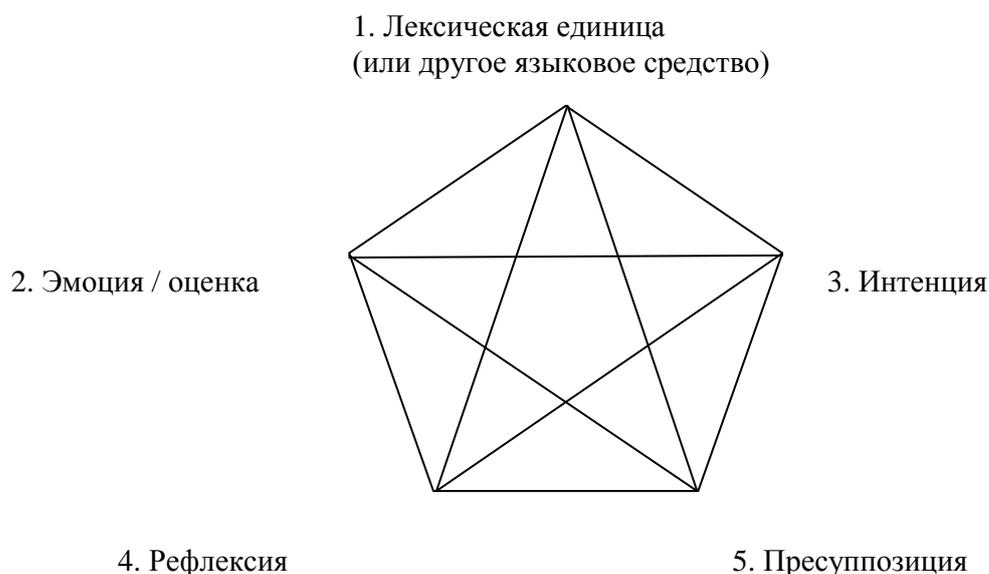


Схема 4. Фигура прагмемы

«Фигура» прагмемы эксплицирует семантическую структуру таких единиц, как междометия, суффиксы субъективной оценки, модальные частицы (*ведь, же, уж, хоть, -то, -ка* и др.), стилистически маркированную лексику и др. Данный компонент значения рассматривается в рамках прагматики – науки, изучающей намерения говорящего или пишущего, язык в его отношении к тем, кто его использует [Столнейкер 1972: 419]. В связи со спецификой преподавания иностранного языка «мы ориентируемся на самое широкое понимание прагматики, в соответствии с которым к прагматическому компоненту значения слова следует относить (1) связь значения с пресуппозицией и рефлексией (рефлексивный микрокомпонент), (2) оценку по шкале пейоратив ↔ мелиоратив (оценочный микрокомпонент), (3) выражение словом эмоций (эмотивный микрокомпонент) и (4) связь употребления слова с определенным функциональным стилем (стилистический микрокомпонент)» [Ружицкий 2007: 66].

Наиболее сложной для понимания иностранцами учащимися представляется связь значения с пресуппозицией и рефлексией. Данный тип связи обуславливает, с одной стороны, необходимость учета в процессе понимания высказывания ситуации (в условиях которой это высказывание было произведено), становящейся «своеобразным квази-аргументом». Под ситуацией мы подразумеваем то, что М.М. Бахтин обозначил термином «физический контекст» или, по-другому, «внесловесный» контекст (см. [Волошинов 1926]).

С другой стороны, рефлексия предполагает необходимость учета в значении высказывания соотношения нового знания с уже имеющимся. Так, например, частица *ведь* в высказывании «У нас *ведь* кончилось молоко. Надо сходить в магазин» выполняет функцию пробуждения рефлексии. Это не сообщение какой-то новой информации, а акцентирование, выделение уже имеющейся, т. е. уже рефлексивный процесс: ‘Я знаю, что у нас нет молока’. Из соотношения опыта говорящего следует вывод, являющийся результатом рефлексивного процесса, – «Надо сходить в магазин». Посредством категории рефлексии и пресуппозиции значение высказывания «Я *же* говорила!» можно эксплицировать как: ‘Я знаю, что ты об этом знаешь (рефлексия) + напоминание об общности этого знания (пресуппозиция)’ (см. [Ружицкий 2001]).

Об оценочном микрокомпоненте лексического значения Л.А. Новиков писал как о центральной проблеме прагматики вообще: «Одной из центральных проблем лингвистической прагматики является изучение эмоционально-оценочного содержания языковых единиц <...>. В языке, и прежде всего в лексико-семантической системе, такого рода оценки закрепляются за стилистически маркированными единицами (с помощью которых даются квалификации “хорошо”, “плохо” и т. п., но не “безразлично”), словами, обладающими различными коннотациями, образными ассоциациями» [Новиков 2001: 460].

Относительно стилистического микрокомпонента значения отметим, что указания на стилистический регистр часто бывают недостаточны для понимания функционирования прагмем: «О чем конференция-то? – Да вот, говорим о том, как надо учить русскому языку. – А-а, училки, значит». Объясняя употребление в данном диалоге модальных частиц, следует уделять внимание «не только “разговорным интонациям”, но и своеобразной функции этих частиц, которую можно назвать парольной, – говорящий стремится сократить дистанцию с собеседником» [Ружицкий 2007: 78].

Из-за кажущейся сложности в объяснении семантики прагмем в практике преподавания РКИ данному аспекту обучения уделяется недостаточно внимания. На занятиях с иностранными учащимися необходимо планомерно вводить не только суффиксы субъективной оценки, но наиболее употребительные модальные частицы и их сочетания, а также междометия. В противном случае в речевой практике иностранных учащихся повсеместно будут происходить коммуникативные сбои. «Ориентируясь в первую очередь на задачи преподавания русской лексики в иноязычной аудитории, а также на

специфику значений таких категорий слов, как модальные частицы и междометия, полагаем целесообразным выделять в прагматическом компоненте значения собственно оценки, другие эмоции, которые могут быть и не связанными с оценочным компонентом (например, удивление), и использование слова в определенном функциональном стиле. Так, употребление частицы *-ка* (напр.: *Посмотрю-ка я телевизор*) вряд ли как-то связано с оценочным компонентом, между тем связь с разговорным регистром, а также с рефлексией и пресуппозицией несомненна» [Ружицкий 2007: 73].

2. Важной составляющей модели ЯЛ является выделение в ее структуре на каждом из уровней инвариантной и вариативной частей. Инвариантная часть – это неизменные, обладающие высокой устойчивостью к вариациям общие для всех русских смыслы, т. е. типологические черты ЯЛ. Вариативная часть, напротив, может относиться к определенному периоду и утрачиваться со временем, становиться неактуальной для национальной ЯКМ или относиться к узкому языковому сообществу, определять лишь индивидуальные способы создания эстетической и эмоциональной окраски речи. По словам Л.В. Щербы, вариативным является подлинно индивидуальное, не вытекающее из языковой системы, то, что «не находит отклика и безвозвратно гибнет» [Щерба 1974: 27].

Иностранные учащиеся усваивают в первую очередь инвариантную часть русской ЯЛ. Для вербально-семантического уровня ЯЛ это будет общерусский языковой тип и устойчивая часть вербально-семантических ассоциаций. Под общерусским языковым типом понимаются «такие системно-структурные черты языкового строя, которые, будучи пронесены через историческое время и эволюционируя в нем, некоторым инвариантным образом преломляются в сознании носителя языка и позволяют носителю русского языка опознать “русскость” какого-то текста». Другими словами, общерусский языковой тип – это «концепция родного языка», то, каким мы привыкли его видеть [Караулов 2004 (д): 138].

Сформированность общерусского языкового типа позволяет человеку идентифицировать отклонения от нормы, акцент в речи иностранца или понять детскую речь, не достигшую еще уровня литературного языка. «Между тем весьма важную составную часть языкового материала образуют именно неудачные высказывания с отметкой «так не говорят» [Щерба 1974: 29], т. е. отрицательный языковой материал. Так, например, в результате анализа отрицательного языкового материала выявляется, что данная система включает следующее знание: «согласование в числе при сочетаниях имени с

прилагательным и глаголом не знает исключений; с предлогом употребляется только косвенный падеж или винительный падеж; способы отрицания имеют четко ограниченные и строго соблюдаемые формы выражения» и др. [Караулов 2004 (д): 148]. Кроме того, намеренные отклонения от нормы (прежде всего, это случаи языковой игры) свидетельствуют о вариативной части ЯЛ.

Отметим, что, с точки зрения методики преподавания РКИ, отрицательный языковой материал играет определяющую роль в систематизации лексики, так как ошибки в речи учащихся эксплицируют теневые компоненты значения лексической единицы. Другими словами, анализ отрицательного материала позволяет объединить лексические единицы, в которых иностранные учащиеся делают ошибки, в ЛСГ (*тоже, также; уже, еще; использовать, пользоваться, употреблять; собственный, личный, частный* и др.). Анализ отрицательного языкового материала лежит в основе лингводидактического принципа учета и прогнозирования трудностей (см. [Слесарева 1990]).

Для тезауруса инвариантную часть составляет базовая часть картины мира – узловые соединения в иерархической системе ценностей и смыслов. Для прагматикона – устойчивые коммуникативные потребности и готовности, свидетельствующие о типологических особенностях речевого поведения.

3. Концепция ЯЛ связана с коммуникативно-деятельностным подходом в методике преподавания иностранного языка. Единицы каждого уровня ЯЛ представляются значимыми с точки зрения того, какие речевые готовности они обеспечивают.

Сформированность вербально-грамматического уровня ЯЛ предполагает умение адекватно выбирать языковые средства в процессе коммуникации. Кроме того, на базе лексикона формируются элементарные правила русского языка, позволяющие строить словосочетания и предложения, соответствующие языковой норме. Владение тезаурусом обеспечивает умение определять тему высказывания, выражать свое мнение, готовность пользоваться внутренней речью, готовность производить и воспроизводить генерализованные высказывания и т. д. Прагматикон отвечает за коммуникативные потребности, за соответствие выбранных языковых средств условиям коммуникации, за использование подязыков и регистров, за идентификацию банальностей и языковой игры, за прочтение подтекста и др. Если провести параллель с видами компетенций, определяемыми в методике преподавания РКИ, то лексикон будет обеспечивать языковую и дискурсивную, тезаурус – социокультурную (распознавание социокультурного контекста), страноведческую и предметную,

прагматикон – иллокутивную (т. е. выражение говорящим различных интенций) и стратегическую компетенции.

Готовностная модель ЯЛ, предложенная Ю.Н. Карауловым, является открытой, поскольку набор готовностей определяется социальными условиями и соответствующими ролями ЯЛ. Другими словами, их список видоизменяется в зависимости от уровня владения языком и профиля обучения иностранного учащегося. В связи с этим для расширения перечня готовностей нам представляется целесообразным провести параллель готовностной модели ЯЛ в практике преподавания РКИ с моделью ЯЛ, формирующейся в среде носителей русского языка.

В соответствии с формирующимися в процессе обучения готовностями, результаты школьного образования в сфере иностранных языков должны отражать:

1) сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации;

2) владение знаниями о социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка и умение строить свое речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике;

3) достижение порогового уровня владения иностранным языком, позволяющего выпускникам общаться на нем с носителями изучаемого иностранного языка;

4) сформированность представлений о языке как многофункциональной развивающейся системе; о стилистических ресурсах языка;

5) владение знаниями о языковой норме, ее функциях и вариантах; о нормах речевого поведения в различных сферах и ситуациях общения;

7) владение умениями анализировать единицы различных языковых уровней, а также языковые явления и факты, допускающие неоднозначную интерпретацию;

8) владение навыками комплексного филологического анализа художественного текста (в том числе новинок современной отечественной и мировой литературы);

10) знание содержания произведений классической и современной литературы, их историко-культурного и нравственно-ценностного влияния на формирование национальной и мировой культуры и др. (см. [ФГОС. Среднее (полное) общ. обр.]).

Все вышеперечисленные требования к российским школьникам дополняют готовностную модель ЯЛ иностранных учащихся на соответствующем этапе ее развития.

4. Важная особенность модели ЯЛ – взаимосвязанность ее уровней: «То, что лексикон в сильной степени пересекается с тезаурусом, не вызывает сомнений, и центрами субъективных конденсатов смысла, указывающих на соответствующие узлы в тезаурусе, служат и концептуальные категории, семантические и тематические зоны, так же как и многие грамматические явления» [Караулов 2004 (д): 96]. Адекватность понимания определенной единицы текста поэтому может рассматриваться как с точки зрения семантики, так и в связи с когнитивным потенциалом, а также эмоционально-оценочной окрашенностью – в зависимости от цели и позиции исследователя (см. [Ружицкий 2010]). Так,

например, прецедентные тексты в качестве своей материальной базы используют единицы вербально-семантического уровня (понимание ПТ невозможно без знания соответствующих лексических единиц), но являются стереотипами когнитивного уровня ЯЛ (их понимание обусловлено экстралингвистическими знаниями). При этом они функционируют на мотивационном уровне, так как связаны с фиксацией определенной ситуацией (*С корабля на бал*) или оценкой (*Может быть, тебе еще дать ключ от квартиры, где деньги лежат?*). Более того, мотивационный уровень ЯЛ оказывается «распыленным» по всей структуре ЯЛ, интенции пронизывают все ее уровни.

5. Особенностью модели ЯЛ является то, что это система открытого типа. Ю.Н. Караулов в своих работах неоднократно подчеркивает, что предложенная им модель является «принципиально незавершенной, способной к умножению своих составляющих» [Караулов 2004 (д): 65]. Об открытости модели ЯЛ Ю.Н. Караулова свидетельствуют попытки ученых расширить как количество ее уровней, так и набор входящих в них элементов.

6. Концепция ЯЛ имеет лингводидактическую направленность. Ю.Н. Караулов предложил модель, связанную с коммуниктивно-деятельностным подходом в обучении РКИ. Концепция ЯЛ дает возможность осуществить интегративное изучение личностных особенностей говорящего, отражающихся в структуре ЯЛ: в единицах, относящихся к разным уровням ЯЛ и связанных различного рода отношениями, в формировании соотносимых с этими единицами разноуровневых умений и навыков. Это соответствует задачам комплексного обучения, объединяющего сознательный, функциональный и коммуникативный подходы. Кроме того, концепция ЯЛ позволяет учитывать лингвокультурологические задачи обучения иностранному языку.

Одним из методов познания ЯЛ Ю.Н. Караулов, наряду с ассоциативным экспериментом, считает изучение дискурса персонажей художественного текста и – шире – языка литературного произведения. Можно в связи с этим заключить, что при специально организованной работе с художественным текстом, в частности, с помощью построения комментария особого типа, мы можем влиять на формирование ЯЛ учащихся.

§ 3. Развитие концепции языковой личности в лингводидактике

Ю.Н. Караулов отмечает, что накопленный опыт преподавания РКИ позволяет говорить о некоторых косвенных, но продуктивных способах представления ЯЛ в лингводидактике (см. [Караулов 1987]). Эти различные способы служат предпосылками для разработки нового лингводидактического подхода, основанного на концепции ЯЛ, о котором пойдет речь в данном параграфе.

Первый способ представления ЯЛ в лингводидактическом аспекте связан с ее трехуровневой организацией: в структуре процесса понимания принято различать понимание смысла слов и их соединения на вербально-семантическом уровне, понимание концепции текста и понимание замысла автора. Соответственно, в лингводидактике различают уровни понимания слова, текста и подтекста, при этом в качестве объектов изучения выделяются слова, понятия и деятельностно-коммуникативные потребности.

Второй способ заключается в классификации навыков и умений учащихся в различных видах речемыслительной деятельности, поэтому может быть соотнесен с целевым подходом к обучению языку. Он нашел отражение в готовностной модели ЯЛ учеников русской школы, а также в системе тестов ТРКИ, однако остается вопрос о системных отношениях между речевыми готовностями, поскольку какие-то из них рассматриваются в учебных программах как ключевые и системообразующие, а какие-то – как вторичные.

В настоящее время в лингводидактике продолжают поиски способов продуктивного использования понятия «языковая личность». «Теория языковой личности не является застывшим константным понятием. Она может быть диверсифицирована как по вертикали (за счет выделения новых уровней), так и по горизонтали (за счет детализации имеющихся уровней)» [Каменская 1998: 10]. Так, О.Л. Каменская расширила модель ЯЛ до пяти уровней, выделив эмоциональный и моторико-артикуляционный уровни, что, по словам автора, охватывает основные этапы речемыслительной деятельности. Отметим, что, на наш взгляд, исследования подобного рода чаще всего означают не расширение концепции ЯЛ, но скорее тавтологическое переоформление.

И.И. Халеева, принимая в целом трехуровневую организацию языковой личности, условно делит тезаурусную сферу на два взаимосвязанных и в то же время автономных компонента: тезаурус-1 и тезаурус-2. Языки отличаются друг

от друга своей вербально-семантической сетью, вследствие чего их носители различаются своим тезауросом-1, формирующим ЯКМ. Тезаурус-2 представляет собой систему пресуппозиций и импликаций языковой личности и формирует концептуальную картину мира (см. [Халеева 1995]).

«Горизонтальное» развитие модели ЯЛ активно происходит в рамках когнитивного и лингвокультурологического направлений за счет выделений новых единиц, прежде всего на тезаурусном уровне ЯЛ (Н.Д. Бурвикова, А. Вежбицкая, Е.М. Верещагин, Д.Б. Гудков, Т.А. Кильдибекова, В.Г. Костомаров В.В. Красных, Ю.Е. Прохоров, И.В. Ружицкий, Ю.А. Сорокин и др.).

Одним из наиболее значимых этапов экстернального развития концепции ЯЛ в настоящее время можно считать формирование научной дисциплины, изучающей основы теории ЯЛ – лингвоперсонологии⁷. В настоящее время данное направление включает в себя следующие аспекты исследования ЯЛ: речевая личность (Ю.Е. Прохоров, Л.П. Клобукова), коммуникативная личность (В.В. Красных), словарная ЯЛ (В.И. Карасик), диалектная ЯЛ, полилектная и идиолектная личности (В.П. Нерознак), этносемантическая личность (С.Г. Воркачев), элитарная ЯЛ (Т.В. Кочеткова, О.Б. Сиротинина), орфографическая ЯЛ и пр.

В рамках этого направления ЯЛ рассматривается как «носитель языковой способности определенного качества, данного ей изначально и далее развиваемого в соответствии с заложенным в ней потенциалом» [Лингвоперсонология 2006: 10]. Это означает, что структура ЯЛ напрямую зависит от (1) коммуникативного опыта носителя языка, который, в свою очередь, имеет (2) индивидуальную и коллективную составляющие, а также от (3) приобретенных в процессе обучения языку знаний. В соответствии с таким пониманием ЯЛ исследования в области лингвоперсонологии находят практическое применение в лингводидактике, так как предполагают разработку методик обучения языку с учетом индивидуально-типовых характеристик учащихся.

В лингвоперсонологии выделяются методически значимые параметры ЯЛ: орфографические / синтаксические признаки-индикаторы ЯЛ (Е.Н. Татаринцева, Е.А. Аввакумова), профессиональные / гендерные и др. аспектуальные параметры (Т.Н. Внучкова, Т.В. Чернышова), характер проявления в функциональных

⁷ Термин «лингвистическая персонология» предложил В.П. Нерознак (см. [Нерознак 1996]).

стилях (А.Б. Бушев) и характер обучаемости ЯЛ (Д.А. Лытов). При этом, так как качество ЯЛ, с точки зрения лингвоперсонологии, напрямую связано с варьированием языковых способностей человека, Н.Д. Голев полагает, что в основе типологии лингвоперсонем в общем виде должно лежать универсальное соотношение лево- и правополушарных форм языковой активности, которые автор обозначает терминами «лингвомнемоническая и лингвокреативная языковые способности» (одна из них отвечает за извлечение из памяти готовых языковых единиц, а другая – за порождение и понимания новых). Например, в орфографическом представлении типов ЯЛ данная антиномия находит отражение в выделении, с одной стороны, способности запоминать и хранить в памяти особенности орфографического облика слов и, с другой стороны, способности орфографического варьирования в процессе пользования нормами правописания носителей языка. Кроме того, авторы выделяют экстраорфографические особенности реализации субъектами письма орфографической способности: наличие / отсутствие у индивида самоконтроля, значимость / незначимость орфографической правильности письма для индивида и др.

Отметим, что применение подобной типологии языковых способностей в лингводидактике могло бы в значительной степени способствовать систематизации отрицательного языкового материала, а также выявлению новых формируемых в процессе обучения языку навыков и умений иностранных учащихся.

Помимо собственно языковой способности ЯЛ авторы лингвоперсонологических исследований выделяют в ее структуре мотивационно-интенциональный компонент, который наравне с ментальным планом может определять стратегию развертывания ЯЛ. Например, различные интенции, характерные для разных типов ЯЛ, влияют на то, как человек реагирует на конфликтные ситуации. Наиболее ярко это проявляется в неподготовленных спонтанных репликах. При этом вербализация подобных реакций происходит средствами прагматического уровня ЯЛ.

Понятие лингвоперсонологического функционирования языка тесно связано с идеей взаимной детерминации языка и мышления, поэтому особое место в типологии языковых способностей занимает национально-культурное самоопределение индивида – природная вариативность усиливается разнообразием условий «окультуривания» того, что дано природой. Так,

Н.Д. Голев отмечает, что «написание сочинений учащимися на одну и ту же тему зависит от разнообразия природного качества языковой способности, а еще глубже – от разнообразия ментальных структур разных типов личности» [Лингвоперсонология 2006: 21]. Результаты эксперимента, подтверждающие данное положение, представлены в Главе 3 настоящей работы.

Обобщая задачи лингвоперсонологии – типологизация языковой личности через соотнесение с единицами системы языка, типовыми элементами когнитивно-языкового механизма порождения речи и через соотнесение со структурой речевой деятельности в целом, реконструкция русского типа языкового мышления (Г.М. Богомазов), постановка проблемы личностно-ориентированного языкового обучения, обсуждение лингводидактического потенциала текстов разного типа, – можно сделать вывод, что одним из главных результатов лингвоперсонологических исследований является соотнесение теоретического и прикладного аспектов концепции ЯЛ. Для нашей работы важным является также то, что лингвоперсонологический анализ текста позволяет определить не только влияние ЯЛ на процессы текстопорождения, но и влияние, оказываемое текстом на ЯЛ читателя.

Наконец, говоря о развертывании лингводидактического потенциала концепции ЯЛ, нельзя не отметить введение И.И. Халеевой понятия «вторичная языковая личность» (см. [Халеева 1989]), связавшей концепцию ЯЛ Ю.Н. Караулова с методикой преподавания РКИ: «Человек изучается лингвистом через совокупность созданных им текстов, и восприятие текста, равно как и его порождение, является вполне закономерно одной из центральных проблем лингвистики и лингводидактики последних десятилетий <...>. Идея Ю.Н. Караулова о языковой личности, обретающей контуры лишь вне языка системы, является ключевой не только для лингвиста, но и для лингводидакта, призванного воспитывать вторичную языковую личность» [Халеева 1995: 278].

Отметим, что разрабатываемый в данном исследовании подход к изучению ЯЛ во многом опирается на современные лингводидактические и лингвоперсонологические исследования и предложенное И.И. Халеевой понятие «вторичная языковая личность», однако не может ими ограничиваться. С нашей точки зрения, большинство современных методистов все чаще используют термин «вторичная языковая личность», не имея на это

теоретического обоснования, что опустошает и обесмысливает само понятие «языковая личность». Приведем несколько примеров.

При описании методов формирования вторичной языковой личности частыми являются следующие высказывания: формирование вторичной языковой личности «самым тесным образом связано с привитием учащемуся особой перцептивной способности постигать иную ментальность, иную стратегию и тактику жизни, а значит, иной способ осмысления информации, затрагивающий любые стороны этой жизни» [Халеева 1995: 279], «вторичная языковая личность формируется путем приобщения к русскому языку» [Урханова 2008: 27], «вторичная языковая личность – это не просто ассимиляция вербально-семантического кода, это аккомодация собственного языкового сознания, расширение его, включение в него новых связей и отношений, присущих изучаемому иностранному языку» [Шепунова 2008: 5]. В статье «Трансформация концепта “языковая личность” в теории и методике обучения иностранным языкам» Л.П. Халяпина пишет: «Автор исследует вопрос обращения теории и методики обучения иностранным языкам к концепту «языковая личность» как новому направлению, основанному на достижениях когнитивной лингвистики <...> Важным компонентом обучения считается приобщение к языковой картине мира его носителей, к этнокультурной концептосфере. Автором статьи предлагается новый подход к обучению иностранным языкам, ориентирующий учебный процесс на формирование поликультурной языковой личности, в большей степени подготовленной к позитивному взаимодействию с представителями различных лингвокультур поликультурного глобализирующегося мира [Халяпина 2006: www]. Однако остается непонятным, как именно должен реализоваться данный подход – в систематических беседах с учащимися, в чтении газет и просмотре видеозаписей (как в случае развития «медиакомпетентности вторичной языковой личности» [Хлызова 2011: www], в написании эссе или, возможно, в посещении музеев и т. д.

Таким образом, несмотря на то что в настоящее время формирование вторичной языковой личности уже считается стратегической целью обучения иностранному языку и критерием его эффективности («Результатом любого языкового образования должна явиться сформированная языковая личность, а результатом образования в области иностранных языков – вторичная языковая личность как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации» [Гальскова, Гез 2004: 65]), авторы приведенных

высказываний оперируют данным понятием для описания традиционных методов обучения (сознательно-практический метод, методика национально-ориентированного и коммуникативного обучения), которые лишь косвенно связаны с концепцией ЯЛ. Соответственно, перед нами в данном исследовании стоят задачи уточнения теоретической основы методики формирования языковой личности иностранного учащегося и систематизации основанных на ней лингводидактических принципов обучения.

3.1. Теоретические основы методики формирования языковой личности в лингводидактике

В данном подпараграфе проводится дифференциация понятий «языковая личность», «вторичная языковая личность» и «билингвальная личность». На наш взгляд, понятие «билингвальная личность» в большей степени отражает механизмы изучения иностранного языка и снимает двусмысленность понятия «вторичная языковая личность». Слово «вторичный», с одной стороны, вызывает вопрос о возможности существования «третичной» и т. д. языковых личностей при изучении других иностранных языков и, с другой стороны, вызывает ассоциации второстепенности, незначительности данной ЯЛ. Частично соглашаясь с подобными критическими замечаниями, мы, как будет показано ниже, не отказываемся от использования термина «вторичная языковая личность», но уточняем его содержание. Дадим теоретическое обоснование введения понятия «билингвальная личность» (далее – *БиЛ*) как объекта исследования.

Очевидно, что методика преподавания иностранного языка тесно связана с принципами, лежащими в основе изучения феномена билингвизма в его широком понимании, т. е. как гибкой характеристики, варьирующейся от самой малой степени владения двумя языками до совершенного владения (см. [Вайнрайх 1972]). Однако приемы описания языковой способности в области билингвизма, на наш взгляд, не всегда находят соответствия в лингводидактике. В частности, история изучения билингвизма предлагает подробное описание механизмов взаимодействия контактирующих в сознании языковых систем и соответственно выделяет следующие типы билингвизма: чистый и смешанный (Л.В. Щерба), составной, координированный и субординативный (У. Вайнрайх), рецептивный, репродуктивный и

продуктивный (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров). В зависимости от возраста, в котором происходит усвоение второго языка, различают ранний и поздний билингвизм. В данной типологии нас интересуют структурные различия субординативного и координированного билингвизма, так как они напрямую связаны с уровнями владения иностранным языком.

Принято считать, что индивид с координативным (чистым) двуязычием владеет двумя независимыми языковыми системами. Подтверждением данной идеи являются многочисленные экспериментальные исследования, в результате которых выясняется, что, в зависимости от использования в жизни того или иного языка, говорящие могут по-разному воспринимать информацию. Так, например, Сьюзан Эрвин-Трипп из Калифорнийского университета в Беркли в 60-х гг. XX в. провела исследование с участием англо-японских билингвов, которым она предлагала дополнить одинаковые по смыслу незавершенные предложения на каждом из двух языков. Оказалось, что респонденты выбирали разные концовки высказывания. Фраза «Настоящие друзья должны...» на японском языке заканчивалась словами «помогать друг другу», а на английском – «быть искренними». В каждом случае ответы испытуемых были схожи с соответствующими ответами монолингвов. Согласно другому исследованию, у англо-греческих билингвов меняется эмоциональное восприятие одного и того же рассказа. Эрвин-Трипп предположила, что «билингвы пользуются двумя ментальными каналами, т. е. в их голове уживаются две личности» [Деланж 2012: 93]. Отличительной же особенностью субординативного (смешанного) типа билингвизма является то, что система второго языка постигается через призму первого. Другими словами, параметром различия данных типов билингвизма можно считать наличие в сознании индивида или двух равноправных ЯЛ, каждая из которых имеет независимые друг от друга лексикон, тезаурус и прагматикон, или наличие единственной ЯЛ, оперирующей, однако, двумя языковыми кодами.

Применяя данные понятия к методике обучения иностранному языку, можно сделать следующий вывод. В процессе сознательного изучения иностранного языка по сравнению с естественным способом овладения им (например, в условиях воспитания в билингвальной среде с рождения) учащиеся невольно постоянно прибегают к помощи своего основного языка (посредством мысленного перевода), поэтому чаще всего результатом обучения иностранному языку является формирование именно субординативного типа билингва,

которому и соответствует термин «вторичная языковая личность» – т. е. языковая личность, опосредованная родным языком учащегося, зависимая, второстепенная. Однако подобная постановка вопроса выявляет методическое несовершенство процесса преподавания иностранного языка, особенно если речь идет о продвинутом этапе обучения. Данное положение и стало причиной отказа от понятия «вторичная языковая личность» в качестве единственно возможного способа описания процесса изменения ЯЛ иностранного учащегося.

Предлагаемый в диссертации подход к обучению иностранному языку предполагает, что на продвинутом этапе обучения, т. е. на стадии сформированности субординативного типа билингвизма, следует говорить о методах сближения его с координативным типом⁸. При таком подходе главной задачей является создание в сознании учащихся дополнительной, относительно независимой когнитивной базы средствами изучаемого языка, что должно находить отражение в программе обучения иностранному языку. Данная идея лежит в основе многих современных лингводидактических исследований. Например, М.Б. Оспанова в статье «Билингвальная языковая личность в процессе формирования вторичной языковой способности» выделяет четыре уровня формирования билингва, отмечая, что «анализ языковых способностей билингва показывает его как личность, постоянно совершенствующую свои навыки – от владения субординативным двуязычием до достижения координированного двуязычия» [Оспанова 2009: www].

Всё вышесказанное является теоретическим основанием для выделения в качестве объекта изучения именно понятия «билингвальная личность», подразумевающего осознанное структурное различие учащимися родной языковой личности и вторичной языковой личности. Необходимо подчеркнуть, что принцип сознательности находится в центре нашего рассмотрения данного понятия, так как иностранных учащихся на продвинутом этапе обучения, обладающих достаточным объемом знаний и соответствующим опытом чтения ХТ, тем не менее, необходимо ориентировать на сознательное включение «рефлективного механизма». «Каждому преподавателю известно, что читатель-иностранец не замечает искаженность собственного восприятия ХТ.

⁸ При этом мы учитываем, что понятия субординативного и координированного типов билингвизма являются идеальными, абстрактными конструктами, которые на практике не существуют в чистом виде, претерпевая значительные трансформации.

Преподаватель должен провоцировать ситуацию непонимания, заставляя учащихся объяснять, толковать, интерпретировать его, дополняя понятийный ряд описанием образов и представлений» [Кулибина 2001: 92], т. е. помогать им осознавать, классифицировать и структурировать свои знания. «В задачу преподавателя, на наш взгляд, входит <...> активизация имеющихся у учащегося приемов управления собственной фантазией и демонстрация возможностей их применения» [там же: 93]

Скажем подробнее о модели формирования БиЛ, уточнив, как соотносятся между собой БиЛ и вторичная языковая личность (*далее – ВтЯЛ*).

При погружении в принципиально новую языковую среду учащийся с уже сформировавшейся ЯЛ начинает испытывать на себе влияние другой ЯЛ. В результате взаимодействия с ней у учащегося в рамках БиЛ начинает формироваться ВтЯЛ, которую можно определить как структуру ЯЛ учащегося, реализуемую средствами изучаемого языка. Процесс формирования ВтЯЛ автоматически оказывается опосредован системой родного языка, поэтому новая картина мира накладывается на уже имеющуюся и не существует независимо от нее. Данное положение свидетельствует о промежуточном характере понятия ВтЯЛ⁹. Структуры ЯЛ и ВтЯЛ не могут существовать отдельно друг от друга в сознании индивида, поэтому они синтезируются, вместе определяя субординативный характер билингвальной личности – структуры ЯЛ учащегося, реализуемой средствами двух языков, родного и изучаемого. При этом с методической точки зрения важным представляется именно процесс взаимодействия языковых личностей внутри билингвального сознания.

Важно отметить, что в структуре БиЛ происходит именно взаимодействие: ЯЛ влияет на формирование ВтЯЛ не меньше, чем ВтЯЛ трансформирует ЯЛ (что уже является одним из проявлений не субординации, а координации двух ЯЛ). На время пребывания в неродной языковой среде может даже происходить отчуждение от своей ЯЛ с превалированием ВтЯЛ, так как, по словам Б.С. Котика, «систематическое употребление второго языка в реальной действительности может способствовать формированию единства языка и

⁹ Н.Н. Рогозная использует для описания субординативного типа билингвизма термин «интерязык», отмечая, что лишь 5 % людей, изучающих иностранный язык, достигают результатов, близких к координированному типу билингвизма, тогда как иностранный язык у 95 % остается на уровне интерязыка [Рогозная, Мо Пин 2006: 57].

чувственной ткани сознания, что приводит к образованию непосредственного доступа второго языка в прелингвистический доречевой уровень» (цит. по [Блинова, Цветкова 2004: www]).

Представим процесс взаимодействия ЯЛ и ВтяЛ внутри БиЛ в виде схемы (см. Схему 5), где ЯЛ – языковая личность на базе родного языка, ВтяЛ – языковая личность на базе изучаемого языка, БиЛ – личность билингва.

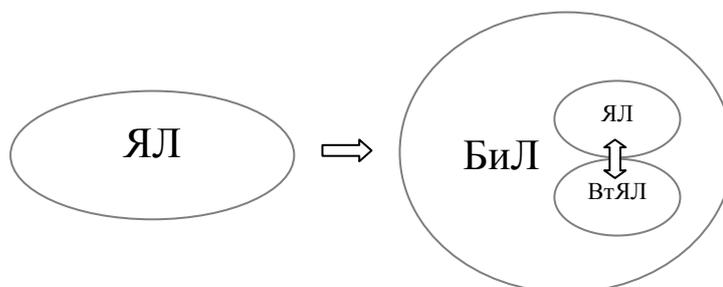


Схема 5. Модель соотнесенности ЯЛ, ВтяЛ и БиЛ

Среди механизмов взаимодействия ЯЛ и ВтяЛ выделим процессы слияния и разделения. Это значит, что на уровне лексикона, когнитивного уровня и прагматикона ЯЛ и ВтяЛ будут происходить смешение и замещение.

О слиянии следует говорить в связи с использованием индивидом единого «концептуального хранилища» с различными языковыми кодами. Так, например, один и тот же смысл может быть передан на двух языках, однако при этом чаще всего происходит семантическое подстраивание единицы неродного языка под единицу родного языка (ср. использование русского «эквивалента» *друг* для англ. *friend*¹⁰). Если же языковое сознание индивида «сопротивляется», то на вербально-семантическом уровне неприятие новой языковой системы приводит к калькированию с родного языка (**таксист нажал на бутон для открытия и закрытия окна*), а на когнитивном уровне – к построению ценностно-

¹⁰ Из разговора иностранцев о русском менталитете: «В русской культуре дружба и открытость незнакомцам (даже русским) представляются чем-то трудновыполнимым. В английском языке у нас есть слово *friend*, которым мы обозначаем, что знаем кого-то очень хорошо, и слово *acquaintance*, если знаем человека поверхностно. В русском же языке много таких слов – *drug*, *znakomi*, *peznakomi* и так далее. Это я к тому, что на Западе мы легко можем назвать кого-то «другом» (*friend*), хотя на самом деле не считаем человека действительно Другом. В России люди более дистанцированы от человека до тех пор, пока действительно не знают его хорошо. Например, когда я был в России, мне было сложно становиться друзьями с другими мужчинами, потому что в их понимании друзья-мужчины – это те, с кем они ходили в школу или служили в армии, или коллеги по работе. Если ты не входишь в их число, тебе будет непросто стать другом русского» [Московские новости 2013: www].

иерархизированной системы смыслов, не соотносимой с ценностно-иерархизированной системой смыслов носителей языка. Так, например, Н.В. Кулибина отмечает, что читатель-инофон не всегда способен соотнести даже «безусловно известные ему сведения о культуре страны с текстом читаемого ХТ, фоном для которого они являются, так как первыми в поле сознания попадают образы, ассоциации и оценки, присущие родной культуре» [Кулибина 2001: 90]. Другими словами, на этапе формирования субординативного типа билингвизма имеют место случаи взаимной интерференции на всех уровнях ЯКМ. При этом можно предположить, что активное взаимодействие (слияние и разделение) родной и ВТЯЛ учащихся на этом этапе обуславливаются неравнозначностью мыслительных процессов этих ЯЛ. В случае естественного билингвизма при функционировании одной из ЯЛ вторая «отключается», но при искусственном билингвизме такое возможно, только если в структуре ВТЯЛ нет пробелов, если сформированы «автоматизмы связи между означающим (общим) и означающим (новым)» [Кашкурович 1988: 20]. Однако главным механизмом формирования субординативного билингвизма является лишь первичная обработка информации как начало формирования когнитивных структур (см. [Шахнарович, Голод 1986]). Соответственно, о динамике развития БиЛ в сторону координированного типа будет свидетельствовать переход от восприятия учащимися образов предметов к формированию в сознании образов и представлений, которые фиксируют наиболее полную картину когнитивного развития индивида (см. [там же: 53]). В связи с использованием здесь термина «представление» отметим, что Н.В. Кулибина отводит соответствующему понятию значительную роль в описании методики работы с ХТ, так как именно сумма «читательских представлений» является результатом мыслительной деятельности учащихся в процессе чтения (см. [Кулибина 2001: 90]).

Приведем пример диагностики различий когнитивных структур американских и российских учащихся, которые, условно, соответствуют когнитивным структурам родной и ВТЯЛ. В ходе эксперимента, проведенного в группах американских и российских школьников, были получены следующие результаты относительно такой базовой когнемы-образа, как *дом*: на рисунках американских учащихся дом изображается с плоской крышей, около дома – газон, а на рисунках русских школьников рядом с домом с треугольной крышей часто изображаются деревья (как правило, яблони или березки). Неравноценными в рамках ассоциативного

эксперимента будут и словесные реакции в мультинациональной группе иностранцев и в группе русскоязычных испытуемых на такие слова-стимулы, как *коммуналка, кавказец, детдомовец, Москва* и др., представляющие собой строевые единицы-образы современной русской ЯЛ. Л.В. Щерба указывал на причину подобных проявлений билингвизма: «Говорящий заимствует из другого (родного) языка, прежде чем слова, те понятия или их оттенки, ту их окраску, наконец, которые кажутся ему необходимыми» [Щерба 1974: 69]. Другие ученые также отмечают в подобных случаях на разницу между денотативной номинацией и прагматико-сигнификативной, ассоциативно-психологической структурой слова¹¹. А.Ю. Мутылина приводит следующие примеры переключения кодов в речи русско-китайских билингвов, когда у говорящего есть необходимость употребить некоторую прагматически нагруженную единицу или своего рода образ: *Он не хотел // второй ребенок / это слишком tafan* – ‘хлопоты, беспокойство’; *Хотелось бы внутрь зайти // но как-то buhaoyisi* – ‘неловко, неудобно, стеснительно’ (см. [Мутылина 2011: 58–59]).

Как в случае слияния, так и в случае разделения ЯЛ и ВТЯЛ результатом могут стать многочисленные коммуникативные неудачи и даже конфликты. Как отмечают специалисты в области изучения феномена билингвизма, «наступает момент, когда выводы и обобщения относительно закономерностей иностранного языка, сделанные в рамках смысловой системы родного языка, вступают в противоречие с практикой изучаемого языка. Эти высказывания оцениваются преподавателем как неправильные, а сам учащийся начинает воспринимать изучаемый язык как нечто нелогичное и недоступное для понимания» [Блинова, Цветкова 2004: www].

Таким образом, в отношении характера взаимодействия ЯЛ и ВТЯЛ следует говорить о двунаправленной интерференции¹², понимаемой широко: на уровне образов, мотивов, этических ориентиров, особенностей эмоционально-оценочного восприятия действительности¹³. Другими словами, одной из

¹¹ В работах Г.Н. Чиршевой выделяются следующие прагматические функции кодовых переключений: «...адресатная, цитатная, юмористическая, фатическая, эзотерическая, экономии речевых усилий, эмоциональная, самоидентификации, предметно-тематическая, металингвистическая и воздействующая» [Чиршева 2000: 73–75].

¹² В.В. Виноградов определял подобную интерференцию как «незавершенное переключение кодов» (цит. по [Чиршева 2000]).

¹³ Как справедливо отмечает Р.К. Миньяр-Белоручев, размышляя над проблемой билингвизма, лишь овладев навыком девербализации, т. е. способностью произвольно переходить к образному мышлению на иностранном языке, можно «освободиться от

типологических особенностей БиЛ, наряду с типологическими особенностями ЯЛ, следует назвать ее своеобразную диалогичность.

В связи с вопросом «генезиса» БиЛ необходимо рассмотреть известные модели поэтапного развития личности в условиях чужой культуры. Автор одной из таких моделей, М. Беннет, полагает, что процесс развития личности начинается в состоянии этноцентризма обучающегося и заканчивается тогда, когда ЯЛ осознанно принимает чужую культуру и при этом чувствует себя комфортно, то есть переходит на позицию этнорелятивизма. М. Беннет различает «шесть ступеней развития межкультурной сенсibilityности, отражающих отношение ЯЛ к различиям между родной и другими культурами, последние из которых – стадия адаптации к межкультурным различиям (БиЛ осознает различия, но не испытывая при этом дискомфорта); и стадия интеграции межкультурных различий (БиЛ может как бы «переключать» свое восприятие и поведение между двумя или несколькими культурами, чувствуя себя в зависимости от обстоятельств представителем либо одной, либо другой культуры; характерно для билингвов)» [Bennet 1986: 179–196]. Отметим, что минимальной и одновременно максимальной целью обучения иностранному языку (в частности, РКИ) является достижение учащимися этапа адаптации к межкультурным различиям, который должен, однако, постоянно стремиться к этапу интеграций межкультурных различий. Это находит подтверждение в исследовании Д.Б. Гудкова, который полагает, что задача формирования в инофоне БиЛ, способной видеть мир так же, как и носители языка, воспринимать их ассоциации и метафоры как свои и активно производить их в качестве таковых, – невыполнима. Автор допускает, что «на поверхностном уровне адаптация к иноязычной культуре может происходить достаточно успешно, но при обращении к более глубоким слоям сознания основные “архетипы” родной культуры, воспринятые с рождения модели остаются без существенных изменений» [Гудков 2003: 37].

Итак, мы исходим из того, что формирование БиЛ является результатом успешного обучения иностранному языку (что отражается в соотношении структур ЯЛ и ВтЯЛ), в то время как формирование ВтЯЛ является внутренней, промежуточной целью в рамках этого процесса, инструментом формирования

господства одного языка и войти в мир многоязычия, познать не только свою страну, но и другие национальные культуры» [Миньяр-Белоручев 1999: 66].

БиЛ (что отражается в структуре входящих в нее единиц, отношений и стереотипных объединений). Уровень сформированности ВтяЛ может быть проанализирован на основе произведенных учащимся текстов (устных и письменных), тогда как уровень сформированности БиЛ может быть проанализирован только с учетом проявления интерференции родной и изучаемой ЯКМ, в том числе – на уровне тезауруса и прагматикона.

3.2. Лингводидактические принципы формирования билингвальной личности

Сказанное выше свидетельствует о том, что в современной лингводидактике нашла применение терминологическая и отчасти теоретическая база концепции ЯЛ Ю.Н. Караулова. Однако помимо проблемы выбора использования того или иного термина, с нашей точки зрения, более остро стоит вопрос о методологической целесообразности использования данных понятий в практике обучения иностранному языку. Ведь использование нового термина само по себе не ведет к автоматическому формированию учащегося-билингва (предполагающему рефлексивность над изучаемым языком). Как отмечает Г.И. Богин, несмотря на то, что человек обладает врожденной способностью быть ЯЛ, он еще должен ею стать» [Богин 1984: 14]. К сожалению, развитие навыков и умений иностранных учащихся часто ограничивается количественным приращением на вербально-семантическом уровне, что не приводит к качественному скачку, обеспечивающему формирование БиЛ. Как отмечает И.А. Зимняя, даже «в условиях языкового вуза второй язык не реализует всего объема функций (например, как средства осознания собственного «Я», рефлексии). Только длительное, специально направленное изучение иностранного языка может привести к выполнению им этих функций» [Зимняя 1989: 13]. Рассмотрим существующие лингводидактические принципы, основанные на понятии «языковая личность».

Если принять во внимание, что модель формирования БиЛ является логическим продолжением предложенной Ю.Н. Карауловым идеи о системном представлении ЯЛ, то, как уже было сказано выше, в ее структуре также выделяются уровни, каждый из которых характеризуется набором единиц, отношений и стереотипных объединений изучаемого языка. Выделение в структуре БиЛ лексикона, тезауруса и прагматикона ставит вопрос о

соответствии им трехуровневой структуры лексических минимумов, стандартов и программ по обучению иностранному языку. Разработка соответствующих стандартов и учебных пособий не имеет на данный момент практических результатов. Приведем конкретный пример, связанный с проблемой включения в программу по преподаванию РКИ такого типа когнемы, как ПТ.

Включение ПТ и различного рода отсылок к ним в учебные пособия по русскому языку для иностранцев представляется довольно сложной проблемой в силу того, что в лингводидактике нет четких критериев отбора и приемов семантизации прецедентных единиц. Актуальная задача для преподавателей РКИ заключается в том, чтобы ответить на вопрос: «если за прецедентной фразой стоит смысл, который не всегда выводится из суммы смыслов составляющих ее слов, как сделать так, чтобы он стал понятен изучающему русский язык иностранцу?» [Костомаров, Бурвикова 1994: 76]. На наш взгляд, помочь в решении данного вопроса может метод сравнительного анализа изучения ПТ в русской и иностранной аудиториях.

Авторами пособия «Читая и почитая Грибоедова. Крылатые слова и выражения» (см. [Костомаров, Бурвикова 1998]), адресованного русским старшеклассникам, было выявлено 49 логозписем (или прецедентных выражений). Например: *Горе от ума; Счастливые часов не наблюдают; Ну как не порадеть родному человечку; А судьи кто?; Герой не моего романа; Ба, знакомые все лица* и многие другие. Логозписемы, возникшие на основе этого ПТ, как отмечает Е.А. Попова, выполняют различные культурные функции: адаптивную, связанную с совершенствованием отношения человека к природе и собственной духовной жизни; коммуникативную, формирующую условия и средства человеческого общения; интегративную, т. е. функцию скрепления с помощью культуры социальной общности; и функцию социализации, которая позволяет личности включиться в общественную жизнь. Благодаря выполнению этих функций «Горе от ума» и через много лет после своего первого выхода в свет способна дать ответы на многие вопросы, возникающие перед русской ЯЛ (см. [Попова 2007]). Отметим, что как в случае комедии А.С. Грибоедова, так и в случае других прецедентных текстов, среди факторов, определяющих их прецедентность, можно назвать общеизвестность, авторитетность, универсальность, самодостаточность, автосемантическую коммуникативную силу и др. (см. [Костомаров, Бурвикова 1994]). Знание данных единиц является

необходимым условием формирования тезауруса ЯЛ. При этом прецедентные единицы должны быть систематизированы. Только рефлексивное знание формирует культурную компетенцию учащихся.

Е.А. Попова пишет, что в последние годы интертекстуальность привлекла внимание авторов школьных учебников и учебных пособий. Это объясняется одной из новых тенденций в преподавании русского языка в средней школе – его изучением на широкой текстовой основе. Знание данного свойства текста позволит учащимся лучше понимать чужие тексты и создавать свои, т. е. интертекстуальность имеет непосредственное отношение к формированию коммуникативной компетенции (навыков текстовосприятия и текстопорождения) (см. [Попова 2007]). Согласимся, что это в равной степени относится и к иностранным учащимся, так как ПТ – это «интертекстуальные фреймы, структуры, которые, активизируясь в сознании читателя в процессе восприятия текста, способствуют адекватному пониманию его смысла или, по крайней мере, задают направление понимания» [Кремнева 1999: 9]. При этом если для носителя русского языка употребление и восприятие ПТ без знания источника необязательно будет приводить к коммуникативному сбою («Вот ты, читатель, обронишь иной раз мудрую фразу: “Что имеем, не храним, потерявши – плачем” – и сам того не знаешь, что повторил ее вслед за Козьмой Прутковым» [Жуков 1981: 295]), то для иностранного читателя аналогичная ситуация будет создавать значительные трудности в процессе коммуникации.

О неэффективности самостоятельного, стихийного усвоения иностранными учащимися данного типа когнем свидетельствуют следующие факты. В настоящее время в интернет-сети появляется все больше тестов на «русскость». Подобные тесты направлены прежде всего на выявление знаний или незнаний человека в области ПТ. Так, например, тест, опубликованный журналом «Коммерсантъ ВЛАСТЬ» в 2006 году (<http://www.kommersant.ru/k-vlast/vlast-test.asp>), включает в себя такие единицы, как *же не манж на сис жур, рукописи не горят, счастье – это когда тебя понимают, сообразим на троих, а мы тут плюшками балуемся, не тормози – сникерсни; я ужас, летящий на крыльях ночи* и др. Хотя подобные тесты не являются в полном смысле лингвистическими, они отражают представления о когнитивном уровне русской ЯЛ в наивной картине мира носителей русского языка. Попытка дать подобный тест иностранным учащимся даже продвинутого этапа обучения РКИ оборачивается,

как правило, полной неудачей. За редким исключением учащиеся даже не догадываются о существовании ПТ, отсылки к которым, однако, довольно часто используются в речи современных носителей русского языка. Так, например, по результатам проведенного Н.В. Смыктуновой в рамках диссертационной работы (см. [Смыктунова 2003]) пилотажного опроса иностранных преподавателей-русистов из Китая, Югославии, Черногории, Сербии, Венгрии, Польши, Египта (всего около 200 человек), направленного на выявления их знаний в области ПТ, оказалось, что из 200 анкет только 23 анкеты, заполненные преподавателями из Черногории, содержали правильные ответы. Остальные анкеты остались незаполненными или содержали неправильные ответы (например, **восток – дело таинственное/дело социализма*), хотя опыт преподавательской работы некоторых опрошенных составлял 30 лет. Несмотря на некоторую категоричность сделанных в данном исследовании выводов, с ними в целом нельзя не согласиться.

Подобная ситуация возникает и в том случае, если мы говорим о таких когнумах, как фрейм и мнема. В процессе чтения художественных текстов, просмотра художественных фильмов учащиеся не осознают контактообразующую функцию таких значимых для русской ЯЛ единиц, как *берёзки, жить в коммуналке, пойти на шашлыки, майские праздники, осенний призыв, квартирник, поехать в пионерлагерь, путевка в санаторий* и др.

Мы полагаем, что составление минимумов единиц когнитивного и прагматического уровней ЯЛ представляется необходимым шагом в развитии методики преподавания РКИ. При этом одной из основ для отбора соответствующих единиц может стать программа российской школы – от русского фольклора до произведений художественной литературы XXI века, включая корпус фильмов, произведений изобразительного искусства и др. (о президентской программе «100 книг» и о введении в школах факультатива «100 лучших фильмов» (см. [www.mkrf.ru]).

Сказанное выше позволяет сделать вывод, что выделение уровней БиЛ не находит четкого и системного отражения в процессе преподавания иностранных языков. Между тем, осознание себя как БиЛ, по мнению Е.И. Пассова, предусматривает, прежде всего, осознание себя как ЯЛ в целом, включая вербально-семантический, лингво-когнитивный и мотивационный уровни (см. [Пассов 1989]).

В настоящем исследовании под БиЛ понимается ЯЛ учащегося, реализуемая средствами родного и изучаемого языков. Предложенное определение отражает идею о том, что понимание БиЛ должно, с одной стороны, основываться на модели ЯЛ Ю.Н. Караулова и, с другой стороны, – «углублять» идею личностно-ориентированного обучения (*далее – ЛОО*). Второе отмеченное свойство БиЛ заключается в следующем. В данный момент обучение РКИ проходит в рамках коммуникативно-деятельностного подхода, который обеспечивает (1) коммуникативную направленность обучения, (2) учет индивидуально-психологических особенностей учащихся, (3) функциональный подход к отбору и презентации материала и (4) новизну речемыслительных задач, приемов работы, самой информации и характера организации учебного процесса. При этом, как отмечает Н.Д. Голев, пожелание учитывать «индивидуальные особенности» декларируется чуть ли не всеми, кто называет себя сторонниками ЛОО, но это пожелание остается, к сожалению, нереализованным. Автор считает, что, основываясь на имеющемся «когнитивном стиле» учащихся, ЛОО должно разрабатывать соответствующие стратегии развития их ЯЛ. «Когнитивный стиль», сильные стороны учащегося должны стать фактором воздействия на его ЯЛ (см. [Лингвоперсонология 2006: 367]).

Итак, основываясь на положениях концепции ЯЛ Ю.Н. Караулова, мы полагаем, что главным условием формирования «идеальной БиЛ» (под «идеальной БиЛ» мы подразумеваем такую БиЯЛ, которая развивается в рамках ЛОО иностранному языку и достигает порогового уровня в общении на изучаемом языке) является наличие у индивида билингвального языкового сознания (представлений, закрепленных во втором языке) и языкового самосознания (способности оценивать эти представления, отличая их от представлений в родной ЯКМ). В условиях формирования БиЛ учащийся должен сознательно стараться находить случаи интерференции родной ЯЛ и ВтЯЛ. В соответствии с трехуровневым строением ЯЛ в процессе «идеального» овладения иностранным языком БиЛ обладает способностью

- 1) развивать языковую компетенцию, строить предположения относительно усваиваемых элементов языка;
- 2) использовать идеографические принципы в представлении лексического материала;

- 3) спонтанно делать коммуникативно-релевантные выводы на основе прочитанного / услышанного;
- 4) развивать рефлексивные навыки, позволяющие рассматривать ошибки в их соотнесенности с уровнями ЯЛ;
- 5) анализировать такие причины возникновения ошибок, как влияние интерференции, особенности системы изучаемого языка, личностные факторы аудитории и др.

Отметим, что развитие данных способностей обеспечивается формированием навыков и умений, коррелирующих с требованиями, предъявляемыми российским школьникам.

Названные способности позволяют эксплицировать существующие в методике преподавания РКИ приемы формирования БиЛ, среди которых отметим следующие: объединение слов в лексико-грамматические группы; изучение словообразовательных моделей с целью семантизации лексики; анализ функционирования стилистически маркированной лексики и фразеологических единиц различного типа; сравнительно-сопоставительный анализ когнем родного и изучаемого языков; выполнение упражнений творческого характера, развивающих рефлексивные навыки; анализ художественного текста с использованием комментария особого типа и др.

В задачи настоящей работы входит доказательство того, что в качестве эффективной методики, объединяющей и дополняющей все названные приемы формирования БиЛ, выступает составление многопараметрового комментария к художественному тексту, включающего в себя элементы уровней ЯЛ, с последующим выполнением упражнений деятельностного типа и использованием данных сравнительно-сопоставительного ассоциативного эксперимента.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I

Анализ результатов исследований языковой личности в лингводидактике свидетельствует о тенденции рассмотрения в качестве объекта ее изучения понятий «языковая личность», «вторичная языковая личность» и «билингвальная личность». Необходимо констатировать отсутствие единого мнения относительно их лингводидактического потенциала, в связи с чем релевантными оказываются следующие выводы.

6. Анализ концепции языковой личности, обладающей такими типологическими особенностями, как 1) трехуровневая структура, 2) наличие инвариантной и вариативной частей на каждом из уровней, 3) набор готовностей, 4) взаимопроникновение уровней и 5) открытость, позволяет сделать заключение о ее большом и не до конца исследованном лингводидактическом потенциале.

7. Возможность использования концепции языковой личности в лингводидактике предполагает, в частности, ее расширение за счет введения в уровни структуры языковой личности новых элементов, когнем и прагмем, а также в дополнении существующего списка готовностей, которыми должны овладеть учащиеся на каждом из уровней языковой личности.

8. Термин «вторичная языковая личность» является недостаточно корректным для его использования по отношению к процессу освоения иностранного языка. Проведенный анализ исследований, посвященных изучению феномена билингвизма, позволяет внедрить в лингводидактику термин «билингвальная личность», для уточнения содержания которого в настоящей работе учтены данные существующих классификаций типов билингвизма.

9. Дифференциация понятий «вторичная языковая личность» и «билингвальная личность» отражается в следующих определениях данных терминов. Вторичная языковая личность – это структура языковой личности учащегося, реализуемая средствами изучаемого языка, а билингвальная личность – это структура языковой личности, реализуемая средствами двух языков, родного и изучаемого. При этом с методической точки зрения важным представляется именно взаимодействие языковых личностей внутри билингвального сознания, процессы их слияния и разделения, что должно быть учтено в методике преподавания русского языка как иностранного.

10. В основе формирования билингвальной личности лежит, с одной стороны, идея личностно-ориентированного обучения и, с другой стороны, общедидактический принцип сознательности, который, в свою очередь, предполагает пробуждение у учащихся рефлексии. Данный принцип обеспечивается таким свойством билингвальной личности, как ее диалогичность.

ГЛАВА II. КОММЕНТИРОВАННОЕ ЧТЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

§ 1. Проблема понимания и восприятия художественного текста и концепция языковой личности

Комментирование художественного текста (*далее – ХТ*) тесно связано с проблемой понимания. Так, одним из важных аспектов работы с ХТ в иностранной аудитории является экспериментально и теоретически обоснованное разграничение ситуаций, в которых «надо требовать понимания», и тех, в которых «и без того понятно» (см. [Богин 2001]). Преподаватель не всегда осознает того, что не понимает учащийся, поскольку ориентируется только на его общий уровень владения языком, тогда как причины непонимания чаще всего намного шире, они связаны с несовпадением ЯКМ. С этой точки зрения в решении методических задач при работе с ХТ в иностранной аудитории помогают результаты исследований в таких дисциплинах, как герменевтика, когнитивистика, библиопсихология, психолингвистика и др.

1.1. Основные подходы к изучению проблемы понимания

Герменевтический подход

Герменевтика, учение об истолковании текста, является одновременно и первой наукой, предметом которой стало понимание. Выделим основные, на наш взгляд, значимые для лингводидактики идеи, заложенные в трудах ученых-герменевтов.

1. Различение уровней понимания текста

Материалом герменевтических исследований служит текст, в котором древнегреческие ученые выделяли формально-грамматический, материально-моралистический и аллегорический уровни. Рассмотрение последнего означало, что наряду с прямым значением слова или текста допускался не всегда эксплицитный, более глубокий его смысл. Другими словами, ученые разделяли предметно-объективный и психологически-субъективный смыслы. В современной лингвистике сохраняется данная дихотомия: текст и подтекст. При этом последний рассматривается с двух точек зрения – как проявление когнитивного и как проявление прагматического содержания. Античные философы объясняли данные явления под иным углом зрения. Изначально они полагали, что, выражая психологически-субъективный смысл, слово

приобретает значение при подчиненности воли и сознания говорящего чему-то сверхъестественному, высшей силе (см. [Шпет 1989: 234]). В начале новой эры Ориген и Августин отмечали, что, так как Бог создал всё видимое и невидимое, то в предметах есть невидимые скрытые субстанции, которые, соответственно, не могут быть выражены никакими словами. Так, например, Августин подчеркивает необходимость для понимания Св. Писания знаний в области истории, географии, физики, астрономии и пр. (см. [Ориген 2007, Августин 1991]). Позже в герменевтике выделение в слове двух уровней смыслов связывалось с различением слова как прямого обозначения вещи и слова-символа, понимание которого требует знания определенного фрагмента внеязыковой действительности и наличия в сознании соответствующего ассоциативного поля.

В конце XIX века вопрос о необходимости выделения трех уровней текста исследовался в работах Г. Штейнталя, который различал психологическую (индивидуальную), реальную (историческую) и стилистическую интерпретации текста. Г. Штейнталь полагал, что непонимание происходит при сбое коммуникации в каждом из аспектов интерпретации, поэтому полноценное прочтение текста предполагает уяснение как намерения автора, так и реальных и грамматических условий функционирования единиц языка (см. [Шпет 1990: 233]). При этом важно, что, являясь последователем В. фон Гумбольдта, ученый развил в своих исследованиях идею «внутренней формы языка», которая и объясняет механизмы надличностного понимания и восприятия ХТ. Отметим, что для современной лингводидактики большое значение имеют также исследования А.А. Потебни, предложившего понятие «внутренняя форма слова» (см. [Потебня 1993]), которое в дальнейшем стало использоваться, в частности, в методике работы над лексикой в иностранной аудитории.

2. Признание значимой роли контекста при объяснении значения слова

Важный этап в развитии герменевтики связан с проблемой догматичного толкования Св. Писания в позднем средневековье (XIV–XVI вв.). Отсутствие единой методики «вычленения» смысла текста приводило к множественной интерпретации, поэтому была поставлена цель толковать частности из контекста целого. «Нужно было все-таки вернуться к самому тексту и найти средства устранения трудностей и правила его понимания. Уже в предисловии к книге “Ключ к Св. писанию, или О языке священных книг” Флаций жалуется,

что никто с должным прилежанием не изучает текста, а если и изучают, то игнорируют контекст, целое, общую цель» [Шпет 1989: 235]). Необходимую объективность перевода могла гарантировать зарождающаяся в древности теория синтагматических зависимостей. Для этого сначала анализу стал подвергаться формально-грамматический уровень слова, а аллегорический смысл определялся контекстом. Как отмечает Г.Г. Шпет, стало очевидным, что «слово не обладает абсолютным значением, для каждого контекста существует только один смысл» [Шпет 1989: 240]. Данная идея реализуется и в современной методике толкования слова при работе с ХТ: иностранные учащиеся должны уметь сопоставлять значение слова с контекстом, развивая таким образом навык антиципации. В процессе знакомства с новыми контекстными употреблениями уже знакомых лексических единиц учащиеся расширяют вербально-семантический уровень ЯЛ.

3. Роль рефлексии и пресуппозиции в процессе понимания

Особую трудность в процессе понимания ХТ составляет его прагматический уровень, так как именно он отвечает за эмоциональный «тон» текста. В современной методике лингвистического анализа нет общепринятой модели описания и комментирования прагмем в структуре ХТ. В основу метода комментирования подобных единиц в данной работе положены понятия рефлексии и пресуппозиции. Отметим роль, которую сыграли в исследовании данного аспекта проблемы понимания Джон Локк (см. [Локк 1985]) и Иоганн-Август Эрнести (см. [Ernesti 2011]).

Согласно учению Дж. Локка, основой человеческого познания является опыт. Он состоит из единичных восприятий, которые Дж. Локк делит на ощущения и рефлексии. Герменевтика XX века рассматривает последнюю как связующее звено при переходе от восприятия к пониманию (см. [Богин 1984]). Дж. Локк дает следующее определение рефлексии: «...под рефлексией я подразумеваю то наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность, и способы ее проявления, вследствие чего в разуме возникает идея этой деятельности» [Локк 1985: 155]. Опираясь на это определение, мы считаем необходимым учитывать механизмы рефлексии при семантизации в иностранной аудитории прагмем, о чем уже было сказано выше (см. Схему 4). Так, в практике комментирования того или иного фрагмента ХТ преподаватель может использовать клише типа «принимая решение сделать что-либо, говорящий

обращается сам к себе (например, *помыть, что ли, посуду; попью-ка я чайку*)». Кроме того, механизмы рефлексии необходимо учитывать и при интерпретации целого текста.

Теория Дж. Локка о рефлексивной составляющей процесса понимания связана с учением Иоганна-Августа Эрнести, в котором отражена идея пресуппозиции. Не используя самого термина «пресуппозиция», И.-А. Эрнести выдвинул гипотезу о том, что множественность смыслов слова, которая является множественностью его употреблений, зависит от отношений, которые устанавливает связь слова и идеи. Интерпретация высказывания в таком случае требует установления тех специальных обстоятельств, при которых оно было употреблено, – времени, социального положения, пола говорящего и иных внеязыковых факторов – т. е., в нашем понимании, пресуппозиции высказывания. Это же относится и к целому тексту. Впоследствии влияние внесловесного, «физического» контекста на коммуникацию было рассмотрено М.М. Бахтиным (см. [Волошинов 1926]). В данной работе мы вслед за М.М. Бахтиным рассматриваем внесловесный контекст как трехчастную составляющую прагматического компонента значения лексической единицы, включающую: 1) «общий для говорящих пространственный кругозор (единство видимого – комната, окно и проч.); 2) общие для обоих знания и понимания положения, наконец, 3) общую для них оценку этого положения» [там же: 249–250].

4. Понятие герменевтического круга

Следующие важные выводы, относящиеся к изучению природы понимания ХТ, мы находим в «Герменевтике» Ф. Шлейермахера, написанной в 1819 году (см. [Шлейермахер 2004]). Ученым был выявлен лингвистический феномен, который получил название герменевтического круга – принципа понимания текста, основанного на диалектике части и целого. По мысли Ф. Шлейермахера, нельзя интерпретировать текст без знания грамматики и логики, но, с другой стороны, непосредственное понимание предшествует всякому грамматическому и логическому оформлению со стороны того, кто воспринимает речь, да и сам говорящий облекает свою речь в форму, потому что уже понимает то, что намерен сказать. Подобный «круг» есть выражение двусторонности самого акта понимания: чтобы понимать, надо уметь увидеть формальное, но, чтобы оформить содержание, надо уметь понимать. Герменевтический круг не является замкнутым, так как понимание, которое является в какой-то степени

автоматическим, предполагает уже наличие некоторых внутренних логических форм и формообразований, что было описано впоследствии Н.А. Рубакиным в его библиопсихологии (см. [Рубакин 1977]).

Техника разрыва герменевтического круга представляет особый интерес и для работы с ХТ в иностранной аудитории, так как понимание смысла прочитанного, особенно в иноязычном тексте, обязательно предполагает выход читателя за рамки сугубо личного восприятия. Как отмечает Г.И. Богин, фиксируемая по ходу герменевтического круга «обыденная» рефлексия нуждается в замене осознанным и дискурсивным знанием. «Понимание достигается, когда я, находясь в данной герменевтической ситуации, одновременно нахожусь в процессе выхода из нее. Так, совмещенное с пониманием знание (называемое также “горизонтом понимания”) выводит меня далеко за пределы герменевтической ситуации как “моей и только моей встречи с этим и только с этим текстом”» [Богин 2011: 46].

Технику разрыва герменевтического круга дополняет интерпретация процесса понимания М. Мамардашвили. Согласно его теории, механизм понимания текста читателем основан на том, что он знал еще до того, как начал читать текст. «Из нашего опыта мы знаем, что другой человек понимает тебя, если уже понимает. Понимание случается тогда, когда помимо ряда словесно-знаковых форм присутствует дополнительный эффект сосуществования двух точек какого-то “поля”. И тогда мы узнаем, что если кто-то не понимал того, что ему говорят, то уже не поймет, как бы ему ни объясняли» [Мамардашвили 1990: 241]. При таком подходе «конструктивность текста» заключается в том, что он предоставляет читателю возможность познать и изменить самого себя, а интерпретация текста в таком случае есть поиск в нем своих собственных смыслов. Для современной методики преподавания иностранного языка это является важным выводом, свидетельствующим о трудности осознания иностранными учащимися всех факторов, препятствующих пониманию иноязычного ХТ. Кроме того, с точки зрения принципов составления комментария к ХТ понятие герменевтического круга связано с такой частой ошибкой авторов, как тавтология словарных дефиниций или «тавтологический круг» (например, *круг* - часть плоскости, ограниченная окружностью; *историчный*, *-ая*, *-ое*; *-чен*, *-чна*, *-чно*. – соответствующий историческим фактам, исторически точный, правильный. (см. [МАС 1981-1984]).

5. Представление о языковой картине мира

В связи с проблемой культурной детерминации сознания следует сказать об исследовании В. фон Гумбольдтом философско-антропологического уровня языка [Гумбольдт 1984].

Согласно В. фон Гумбольдту, «язык есть орган внутреннего бытия <...> и всеми тончайшими нитями своих корней сросся поэтому с силой национального духа» [там же: 47]. В. фон Гумбольдт говорит о зависимости мышления от языка, из которой следует, что различные языки – это не различные способы обозначения одного и того же, но разное видение этого. Изучение какого-либо языка поэтому скрывает под собой изучение всей национальной культуры. На этом положении построена гипотеза лингвистической относительности Сепира-Уорфа и современная концепция национальной ЯКМ (Г.Д. Гачев, О.А. Корнилов, Е.С. Яковлева и др.).

В основе концепции В. фон Гумбольдта лежит именно национальное языковое сознание, а не индивидуальное, так как язык возникает из таких глубин человеческой природы, что в нем никогда нельзя видеть намеренное индивидуальное произведение. Язык – это не продукт индивидуальной рефлексии <...>» [там же: 49]. Основываясь на этой идее, Ю.Н. Караулов выделяет вариативную и инвариантную составляющие ЯЛ. Различение в ее структуре временных, изменяющихся знаний и национально обусловленных констант имеет принципиальное значение для лингводидактики и методики работы над ХТ в иностранной аудитории. В процессе интерпретации ХТ необходимо трансформировать инвариантную составляющую структуры ЯЛ учащихся так, чтобы результатом прочтения ХТ стало сознательное увеличение вербально-семантического, когнитивного и прагматического потенциала их БиЛ.

Итак, выделим основные принципы, предложенные учеными-герменевтами, которые можно использовать в лингводидактике:

- методика комментирования ХТ основывается на представлении об уровнях его понимания;
- толкование той или иной единицы в комментарии к ХТ напрямую зависит от ее контекстного употребления (в широком понимании того, что такое контекст);
- при толковании прагмем необходимо учитывать такие факторы, как рефлексия и пресуппозиция;

– вопрос о понимании находится в тесной взаимосвязи с восприятием внеязыковой действительности; структура комментария к ХТ должна коррелировать со структурой ЯЛ его читателей.

Когнитивный подход к изучению проблемы понимания

Методические вопросы, рассматриваемые современной герменевтикой, имеют решение и в рамках когнитивистики (А.А. Залевская, Дж. Лакофф, А.Е. Кибрик, Е.С. Кубрякова, Л. Талми, Ч. Филлмор и др.), изучающей вопросы получения, хранения и оперирования знаниями человека, доступом к которым служит язык.

Понимание текста с когнитивных позиций есть процесс обработки языковых данных, результатом которого является построение ментальной модели текста. При этом все языковые и когнитивные способности человека связаны с аппаратом его памяти. «Память служит базисом всей когнитивной деятельности человека, поскольку способность нашего организма постоянно накапливать опыт различного содержания есть предпосылка для соответствующих инициаций в ментальной и поведенческой сферах» [Бондарева 2005: 154].

Для описания и понимания того, как информация о мире хранится в памяти человека, в лингводидактике прибегают к артефактам, моделирующим эти процессы. Разными исследователями предлагается ряд терминов для обозначения единицы знания: фрейм, схема, сценарий, скрипт, план, пропозиция, модель, мнема и др. При рассогласовании набора подобных единиц в структуре ЯЛ говорящих коммуникативные неудачи в процессе их общения неизбежны (это относится и к диалогу автора и читателя). Для нас это важно с той точки зрения, что, имея представление о типологии ментальных конструкторов, мы можем ответить на вопрос о типах единиц, выносимых в комментарий к ХТ, прогнозируя понимание или непонимание тех или иных фрагментов текста, а также контролируя его доступность.

Кроме того, в рамках когнитивного подхода выделяются методически значимые особенности процесса понимания: многоступенчатость (приблизительную схему процесса понимания можно обозначить как (а) восприятие значения языкового знака, (б) освоение его содержания, (в) осмысление извлеченной информации, (г) ее осознание в рамках контекста произведения, личного опыта и в широких культурно-исторических рамках); нелинейность (обусловленная динамичностью когнитивных характеристик

концептуальной системы читателя); творческое начало; рефлексивность; диалогичность (см. [Коробейникова 2006]).

Мы полагаем, что приведенная здесь характеристика процесса понимания полностью отвечает принципам, лежащим в основе методики составления учебного комментария к ХТ. Комментарий, предназначенный для иностранных учащихся, должен характеризоваться многоступенчатостью (в соответствии с уровнями ЯЛ) и диалогичностью, т. е. включать в себя вопросы, нацеленные на пробуждение рефлексии читателя и осознание различий в структуре его родной ЯЛ и ВТЯЛ. Работа с таким комментарием (самостоятельная или на занятиях с преподавателем), с одной стороны, структурирует получаемые знания в зависимости от выполняемой ими функции в системе мыследеятельности иностранного учащегося и, с другой стороны, эксплицирует процесс понимания и восприятия ХТ, давая преподавателю возможность управлять им.

Библиопсихологический метод описания процесса понимания

Значительную роль в решении проблемы понимания сыграла библиопсихологическая теория Н.А. Рубакина, в рамках которой автор разрабатывает понятие мнемы (см. [Рубакин 1977]). Мнema – это след, полученный в результате какого-либо раздражения и последующего возбуждения, рефлексорно записанный мозгом. В повседневной жизни это можно назвать нашим опытом – полученными впечатлениями (речь идет необязательно о речевом опыте, они могут быть получены при просмотре фильма, чтении книги и т. п.). Набор мнем в сознании читателя определяет стратегию понимания им ХТ.

Важно отметить, что связь механизма вспоминания, узнавания какого-либо предмета или явления с процессом понимания была описана еще Аристотелем (см. XI гл. в [Аристотель 1983]). Ученый полагал, что если бытие «узнается», а суть «умопостигается», то значение «понимается». Таким образом, «понимание» значения не влечет за собой «узнавание», так как для «узнавания» необходим опыт.

В течение жизни мы пропускаем через себя различные раздражители, а при чтении текста используем накопившиеся мнемы. У каждого конкретного человека набор мнем одновременно индивидуален и имеет общие национальные особенности, так как любой индивид находится в некоторой общей социальной среде. Например, можно предположить, что для носителей русского языка

общими являются условно обозначаемые мнемы: *аромат березовых сережек*¹⁴, *ругань в коммуналке*, *советская квартира* и др. Выявить наличие данных мнем в сознании можно следующим образом: их упоминание / восприятие в речи сопровождается «в-споминанием» совокупности вкусовых, слуховых, тактильных, аудиальных или визуальных рецепторов, как если бы мы снова переживали описываемое явление или событие в режиме реального времени (см. [Ружицкий 2006]).

Описанный психолингвистический механизм функционирования мнем объясняет активное использование их авторами ХТ, так как наличие мнем в структуре ХТ обеспечивает необходимый эмоциональный контакт автора с читателем – образный язык ХТ позволяет «извлекать» мнемы из памяти читателя. В теории Н.А. Рубакина процесс «оживания» мнем обозначается термином «экфория». При чтении ХТ на неродном языке механизм экфории осложняется тем, что читатель может не обладать тем набором мнем, на которые рассчитывал при создании текста автор, поэтому теория мнем представляется значимой в методике работы с ХТ.

Изучение механизма понимания текста предполагает анализ процесса воспроизведения в сознании некоторого фрагмента реальности под влиянием раздражителей, появляющихся при чтении. Для устранения коммуникативного сбоя, возникающего при столкновении иностранных читателей с единицей, предполагающей механизм экфории, «преподавателю следует помочь обучаемым “вспомнить” нужное, т. е. актуализировать нужные (имеющиеся или не имеющиеся у читателя) представления, как бы подтолкнуть читателя к рефлексии» [Кулибина 2001: 92]. Для выполнения этой задачи мы предлагаем выделять при комментировании ХТ в иностранной аудитории такую единицу непонимания, как мнema. Она представляет собой совокупность ассоциаций различного типа, хранящихся в коллективной памяти представителей

¹⁴ Слово «берёза» является многокомпонентной мнемой и когнемой. Связанные с ним индивидуальные мнемические ассоциации подкрепляются сетью социо-культурных знаний. «“Хотя бы береза. Она, по-нашему, стройна, в ней есть что-то женское – с ее тонким стволом, с ее развесистой кроной, с висящими гирляндами веток: не то косы, не то платье. А кора? Нам кажется, что нигде на свете нет такого красивого дерева с такой чудной корой” (Известия, 1986, 16 марта). Представление о березе, как о чем-то близком, родном, очень интимно русском, сформировалось и поддерживается народными песнями, художественной литературой, поэзией. А.С. Пушкин писал: “Мы переехали горы и первый предмет, поразивший меня, была береза, северная береза! Сердце мое ждалось”» [Лобанова, Слесарева 1984: 133].

определенной культуры, «известных большому числу носителей той или иной культуры, узнаваемый ими» [Ружицкий 2006: 177]. Главная функция подобных единиц в ХТ заключается в создании «общего между автором и читателем мнемонического фона» [там же: 181], т. е. своего рода мнемонической пресуппозиции.

Итак, анализ результатов исследований проблемы понимания в герменевтике, когнитивистике, библиопсихологии позволяет сделать вывод о целесообразности использования их при решении проблемы комментирования ХТ в иностранной аудитории.

1.2. Уровни понимания художественного текста и особенности языковой личности читателя

Определение понимания как творческого процесса, тесно связанного с познавательным опытом читателя, дает основания утверждать, что для объяснения процессов понимания текста необходимо исследовать именно личностный аспект его восприятия. Развивая библиопсихологическую теорию Н.А Рубакина, Ю.Н. Караулов полагает, что в основе понимания текста лежат личностные знания носителей языка, аккумулирующие их предшествующий индивидуальный опыт, установки, намерения, чувства и эмоции (см. [Караулов 1989(б): 9]). Другими словами, проблема понимания текста – это проблема соотношения структуры текста со структурой ЯЛ его читателя. В связи с этим обратимся к идеям Г.И. Богина, которые, в каком-то смысле, синтезируют предшествующий опыт герменевтики в ее стремлении определить модель понимания текста. Г.И. Богин выделяет три уровня понимания:

1) семантизирующее понимание – декодирование единиц текста, выступающих в знаковой функции. Понимание выступает как понимание значения, т. е. как готовность включить подлежащее пониманию языковое явление в рефлексивные процессы, обеспечивающие семантизацию;

2) когнитивное понимание – преодоление трудностей в освоении объективно-реальных ситуаций. В этом типе понимания коммуникация осуществляется в рефлексии над опытом, полученным в определенном лингвокультурном сообществе, т. е. между реципиентом и культурой;

3) распремечивающее понимание – не как простое декодирование знаковых образований, но образование новых смыслов в результате рефлексии над всем

собственным опытом отражения действительности и коммуникации, т. е. рефлексия осуществляется над образами ситуаций субъективной реальности. Результат распрямляющего понимания – переживания смыслов, которые становятся индивидуализированными, личностными (см. [Богин 2001: 12]).

Возможность понимания на данных трех уровнях, очевидно, предполагает сформированность трех соответствующих уровней ЯЛ. Глубина понимания определяется структурой и «наполненностью» ЯЛ читателя, поэтому, чтобы проверить уровень понимания текста читателем, необходимо различными способами реконструировать уровни его ЯЛ таким образом, чтобы стало ясно, какое место в ней занимает или не занимает та или иная единица текста. В практике преподавания РКИ это возможно, например, посредством использования на занятиях отдельных когнем с экспликацией их ассоциативных связей, с последующим написанием учащимися творческих работ, эксплицирующих их понимание той или иной единицы, обозначающей феномен русской культуры, менталитета, общерусской культурной памяти и т. д.

Если понимание тесно связано с личным, языковым и культурным опытом ЯЛ, то естественно, что при этом важную роль играет и психотип ЯЛ¹⁵. В процессе осознания учащимися национальных особенностей русской культуры происходит развитие и обогащение его БиЛ, но этот процесс напрямую зависит от «привычек» ЯЛ, связанных с родной культурой. Так, например, в соответствии с дидактическими принципами, принятыми в странах Восточной Азии, учащийся рассматривается как объект обучения и выполняет на занятиях пассивную роль. В России в процессе учебно-профессионального общения студент высказывает свою точку зрения. Как показывает преподавательский опыт, будучи не подготовленными к такому проявлению инициативности, иностранные учащиеся из Китая, Кореи, некоторых других стран нередко испытывают культурный шок, следовательно, в задачи формирования БиЛ входит необходимость осознания учащимися в том числе и психологических различий между носителями родного и изучаемого языков.

В процессе чтения ХТ на русском языке происходит постоянная работа сознания учащегося. Он рефлексировывает над своим языковым опытом – находит и

¹⁵ Типология личности традиционно является объектом рассмотрения психологии (подробные классификации психотипов приведены в работах П.Б. Ганнушкина, К. Леонгарда, А.Е. Личко, А. Маслоу, В.Д. Шадрикова, К. Юнга и др.).

активизирует соответствующие единицы знания. Каждая фаза понимания текста опирается на нахождение информации в его долговременной и рабочей памяти. Это связано с преодолением разного рода трудностей: например, ошибки в опознании слова на этапе доступа, в припоминании значения слова на этапе узнавания с опорой на память слова, в разграничении уровней понимания контекста, подтекста, затекста (см. [Залевская 2001]), наконец, возникновение ситуаций непонимания / недопонимания при столкновении с неизвестными лексическими единицами.

От психологического типа ЯЛ учащегося может зависеть его реакция на неизвестную лексическую единицу в тексте. В частности, при проведении нами лингвистического эксперимента выяснилось, что некоторые учащиеся психологически не готовы строить предположения о смысле высказывания, называть ассоциации, связанные с тем или иным понятием, и т. п. У одних просьба «поразмышлять» над значением языковой единицы вызывало интерес, у других – лишь раздражение и скуку, что, безусловно, препятствовало ее пониманию. При этом реакция учащихся часто определялась как национальными (в эксперименте принимали участие стажеры из Китая, Кореи, Словакии, Польши, Японии и других стран), так и индивидуальными особенностями, связанными либо с экстравертированным, либо с интровертированным типом личности.

Приведем классификацию Т.Н. Дорожкиной, которая дает представление о психотипе ЯЛ учащихся, исходя из анализа их эссе. Автор выделила некоторые распространенные типы ЯЛ, обозначив их достаточно прозрачными латинскими терминами:

1. *Homo scribens «currente calamo»* (человек, пишущий «беглым пером»; пишущий что-либо быстро и не очень обдуманно). Такой учащийся создает речевое произведение, не имеющее четкой целевой направленности, т. е. не осознает в должной мере главного вопроса, который должно раскрыть, и не имеет руководящей идеи.

2. *Scriptor* («переписчик»). Интеллектуальная работа автора сводится к воспроизведению системы чужих взглядов; не развивая своих идей и часто не выражая собственных чувств, он просто пересказывает.

3. *Compiler* («не добавляющий от себя»). Этому типу ЯЛ учащегося свойственно умение органично соединять мысли и оценки, почерпнутые из разных

источников, однако ему еще не хватает творческой инициативы и смелости для поиска собственного видения проблемы, для самовыражения.

4. Commentator («проясняющий смысл»). К умениям, отмеченным выше, у такого учащегося добавляется еще и умение выражать свое видение, свое понимание прочитанного или увиденного.

5. Auctor («излагающий собственные мысли, опирающийся на авторитеты»). Это тип ЯЛ, умеющей организовать творчески свою мыслительную и текстовую деятельность.

6. Homo sui generis («в своем роде, своеобразный»). Это учащийся, уже проявляющий задатки филологической одаренности (см. [Дорожкина 2006]).

Наряду с названными психологическими типами учащихся на процесс понимания ХТ сильно влияют жизненные установки человека, о которых можно судить, например, по выбранной профессии и специальности, а также от удобных для него способов представления материала (ЯЛ-визуал, ЯЛ-аудиал, ЯЛ-сенсуал), его возраста и пола.

Наблюдения из практики преподавания РКИ позволяют сделать следующие предположения: учащиеся из Китая и Кореи в большинстве случаев обладают психотипом *skriptor* и *compiler* (внутри данного психотипа выделяются и экстраверты, и интроверты), при этом учащиеся филологического профиля, как правило, ближе к психотипу *auctor* и *homo sui generis*, учащиеся из Японии ближе к психотипу *commentator*, дискурс иностранных учащихся общегуманитарных специальностей (экономический, юридический факультеты) в большей степени соответствует психотипу *homo scribens «currente calamo»*.

Процесс понимания еще более осложняется в силу того, что, как отмечает И.В. Ружицкий, независимо от индивидуальных особенностей реципиента ХТ стремление понять отличную от родной культуру всегда «сопровождается презумпцией негативной оценки»: «Мы можем негативно оценивать себя, свою культуру, но в еще большей степени это проявляется по отношению к другим» [Ружицкий 1995: 38]. Ю.Н. Караулов пишет, что «инокультурный наблюдатель всегда склонен смотреть на другую культуру, язык, национальные особенности с позиции превосходства» [Караулов: 2010: 41]. В отношении данной особенности восприятия чужой культуры и языка Г.Д. Гачев писал о чувстве «возлюбленной непохожести», которой должен руководствоваться человек при знакомстве с отличной от родной ЯКМ [Гачев 2008: 15].

Помимо психологических, индивидуальных, субъективных трудностей, связанных с пониманием ХТ иностранными учащимися, существует и вполне объективный факт «презумпции неполного понимания» ХТ на неродном языке: с одной стороны, при подходе к другой культуре учащийся заранее полагает, что что-то в этой культуре окажется для него непонятным (и это само по себе затрудняет процесс обучения), с другой стороны, если возникшее переживание в связи с конкретным фрагментом текста находит «отклик» в сознании иностранного учащегося, то у него складывается, как правило, ошибочное впечатление, что он понимает его (см. [Ружицкий 1995: 38]). «Беда состоит в том, что люди с разным менталитетом и не подозревают о разности разумеемого и подразумеваемого, поэтому, чтобы мнимое взаимопонимание приближалось к действительному, надо учитывать, что представитель другого народа может видеть мир несколько иначе, чем я» [Гачев 2008: 18]. И хотя, безусловно, не совсем корректно говорить о правильном или неправильном понимании смысла, в рамках филологического изучения ХТ, можно разграничить, как минимум, его поверхностное и глубинное понимание, так как при учебной работе над ХТ преподаватель должен опираться на некий инвариант его восприятия. Кроме того, как отмечает Г.И. Богин, каждый имеет право на свободное понимание ХТ, но, если это понимание никак не сочетается с культурой, приходится признать, что понимание текстов культуры не осваивается огромным количеством людей, и они в силу этого оказываются духовно обездоленными (см. [Богин 2001]).

Таким образом, в связи с проблемой презумпции неполного понимания иноязычного текста следует говорить о двух ее аспектах. С одной стороны, чтобы чтение текста на иностранном языке протекало напряженно и эффективно, полезно исходить из презумпции неполного понимания как рабочей гипотезы (иначе, так как «мозг ленив и самоуспокоен, он подсунет читателю привычную схему мира» [Гачев 2008: 18]). С другой стороны, такой подход может привести к значительному психологическому дискомфорту, возникающему у иностранных читателей. В психологии подобное явление несоответствия в системе знаний называют «когнитивным диссонансом» (*cognitive dissonance*). Это понятие, введенное американскими учеными (см. [Фестингер 1999; Aronson 1968]), проявляется в ощущении дискомфорта, вызванного существованием противоречивых отношений между отдельными элементами в системе знаний коммуникантов (в данном случае автора текста и читателя). Способы преодоления

подобного чувства дискомфорта лежат в планомерном и целенаправленном формировании у читателя соответствующих уровней БиЛ, которые позволили бы им свободно переходить от одного уровня понимания ХТ к другому, не вступая в «конфликт» с культурой изучаемого языка и системой знаний, ассоциаций и образов ЯЛ носителей. Один из путей решения этой задачи лежит в определении круга единиц, потенциально вызывающих когнитивный диссонанс в ЯЛ иностранных учащихся.

1.3. Специфика понимания и восприятия иноязычного художественного текста

Чтение литературного произведения в иностранной аудитории предполагает необходимость разделения терминов «понимание» и «восприятие», так как механизмы данных процессов обуславливаются двумя различными функциями ЯКМ – формированием на основе системы языка совокупности смыслов и совокупности образов.

Понимание ХТ, в котором в свернутом виде представлена ЯКМ, не может ограничиваться экспликацией заложенных в нем смыслов (безусловно, составляющих базу ЯКМ), так как в обыденной жизни мы оперируем не смыслами, а, скорее, возникшими на их основе образами; а поскольку образы рождаются в системе знаний (см. [Караулов, Филиппович 2009]), то о понимании ХТ невозможно говорить без учета его образной составляющей. «В процессе смыслового восприятия художественного произведения мысль читателя, или фокус его восприятия, постоянно перемещается с понятийного уровня мышления на уровень образов-представлений в поисках наиболее оптимального способа познания как отдельных мышления. единиц текста, так и текстового смысла в целом» [Кулибина 2001: 93].

Таким образом, мы в данной работе исходим из того, что изучение ХТ включает в себя его понимание (основанное на смыслах) и восприятие (основанное на образах) (см. [Ружицкий 1994 (а)]). Национальная обусловленность этих процессов предопределяет тот факт, что в методике преподавания иностранных языков приоритетными в настоящее время являются направления, связанные с выявлением национально-специфических элементов текста, включение которых в программу обучения значительно расширит когнитивную базу учащихся и не только будет способствовать пониманию и

восприятию конкретного ХТ, но и снимет некоторое психологическое напряжение, существующее в процессе чтения ХТ на неродном языке, а также повысит качество знания иностранного языка в целом.

Национальная специфика присутствует практически в любом ХТ и, как правило, отражена в лингвострановедческом аспекте его анализа. Н.В. Кулибина вслед за Г.А. Антиповым называет следующие национально-специфические элементы содержания ХТ: традиции, обычаи, обряды, бытовая культура, повседневное поведение, национальные картины мира, художественная литература (см. [Кулибина 2001]). Несмотря на очевидность культурологического аспекта изучения текста в настоящее время по-прежнему недостаточно разработана методика планомерной и системной работы с ним.

Экзотичные элементы культуры, которые затрудняют понимание, в концепциях разных исследователей представлены как «сбои», «барьеры», «коммуникативные неудачи», «идиоэтнические элементы», «безэквивалентная лексика», «темные места», «белые пятна», «пустоты», «этноэидемы», «агнонимы» и т. д. Наряду с перечисленными широкое распространение получил термин «лакуна», отметим, однако, многозначность данного термина, затрудняющую его использование. Достаточно указать на бытовое употребление слова «лакуна», а также применение этого термина в области физиологии, анатомии, ботаники, права, существование его широкого и узкого понимания. Приведем пример словарного определения данного понятия: *книжн.* ‘пробел, пропуск, недостающее место в тексте’ (см. [МАС]). В бытовой же речи слово «лакуна» может иметь множество синонимов (Ср.: *Когда умирает выдающийся человек, образуется лакуна* (т. е. пустота – прим. автора) *которую при нашем нравственном мелководье бывает нечем восполнить* (см. [Поленова 2001]); *В любом логическом разуме образуется явление, которое Библиер обозначает словами зазор, антиномия, промежуток, пропасть, лакуна* [Ахиезер 2003: 24]).

Рассмотрим подробнее понятие «лакуна», а также представим имеющиеся в современной лингводидактике классификации лакун.

Изначально лакунарность рассматривалась только как языковое явление. Впоследствии в теории Ю.А. Сорокина к лакунам стали относить понятийно-смысловые несоответствия, так называемые «смысловые скважины» (по терминологии Н.И. Жинкина), а также коннотативно-смысловые,

поведенческие, культурные расхождения в структурах двух текстов, вызванные несоответствиями в концептуальных системах контактирующих сознаний. Признаки лакун и не-лакун могут быть представлены в виде следующего ряда антонимий: непонятно-понятно, непривычно-привычно, незнакомо-знакомо, ошибочно-верно (см. [Сорокин 1994]). Отметим, что с точки зрения языковых лакун в настоящее время исследователи (Н.Н. Коробейникова, С.И. Титкова) всё чаще понимают под ними не только случаи отсутствия в одном языке прямых соответствий лексическим единицам другого языка, но и весь комплекс несоответствий между контактирующими языками, затрудняющий понимание сообщения. Так, С.И. Титкова предлагает определить языковую лакуну как несоответствие между двумя языками, которое проявляется (1) в отсутствии в одном из языков однозначного эквивалента языковой единице другого языка (*тоска, сниться, наговориться, зато, разве* в русском по сравнению с английским языком); (2) в несовпадении способа выражения общих для двух языковых культур понятий (*Бабье лето/Indian Summer*); (3) в несовпадении значений языковых единиц при схожести их формы (*интеллигентный/intelligent*) (см. [Титкова 2007]).

Приведем некоторые из существующих типологий лакун. В самом общем виде лакуны условно разделяются на языковые и культурологические. В работе Ю.А. Сорокина и И.Ю. Марковиной класс культурологических лакун представлен, в частности, четырьмя подгруппами:

1. Субъективные лакуны – отражают несовпадения национально-психологических типов участников коммуникации. Например, принято считать, что главное в английском национальном характере – это уравновешенность, в американском – прагматичность, в немецком – пунктуальность. Пунктуальность можно рассматривать как относительную характерологическую лакуну для темпераментных испанцев и латиноамериканцев, для которых концепт времени имеет иную значимость.

2. Деятельностно-коммуникативные – отражают национально-культурную специфику различных видов деятельности (лакуны этого типа возникают, например, когда носителям некоторой культуры предлагают отгадать загадку, созданную в другой культуре).

2. Лакуны культурного пространства – отражают несовпадения культурных фонов взаимодействующих культур.

3. Текстовые (случайные и намеренные лакуны) – обусловлены характером текста как инструмента общения (архаизмы, пропуски строф и т. п.) (см. [Сорокин 1989]).

Из данной типологии видно, что термином «лакуна» обозначаются фрагменты языка и культуры, препятствующие пониманию иноязычного текста и, с методической точки зрения, создающие почву для потенциальных ошибок и неточностей в речи учащихся. Кроме того, как отмечает С.И. Титкова, эти фрагменты языка и культуры имеют важную образовательную ценность, так как привлекают внимание учащихся к национально-культурным особенностям изучаемого языка, способствуют совмещению и обобщению языкового, речевого и культурного опыта познания новой лингвосоциокультурной системы.

В основу типологии лакун С.И. Титковой легли общие для их больших групп признаки, ставшие критериями выделения уровней предлагаемой классификации: 1) структура несоответствия единиц двух сопоставляемых языков; 2) характер соотнесения явления с родной для учащихся лингвокультурой: на уровне понятия, семантики, лексики, грамматики, стилистики, узуса. Так, принимая во внимание различные варианты структуры языковых несоответствий, С.И. Титкова предлагает разделить все лакуны на три большие группы: однокомпонентные, двухкомпонентные и многокомпонентные (векторные) лакуны (см. [Титкова 2007]).

Ю.А. Сорокиным был введен термин «лакуникон», под которым ученый понимает некоторую составляющую часть структуры ЯЛ. Н.Л. Глазачева определяет лакуникон как некий механизм, управляющий фильтрацией всей поступающей информации. Когда человек в процессе общения или в процессе восприятия письменного сообщения сталкивается с элементами чужой культуры, непонятными и неизвестными ему, лакуникон посылает в мозг информацию о расхождениях на понятийном или языковом уровнях двух локальных культур. Затем вступает в действие механизм элиминирования лакун, который зависит как от собственного опыта, так и от степени знакомства человека с данной культурой (см. [Глазачева 2005]). Отметим, что в процессе формирования БиЛ важной задачей является выявление лакуниона иностранного учащегося. При этом при изучении ХТ одним из средств

экспликации лакун является интерактивный вопрос, который используется в пособиях по изучению РКИ. Приведем несколько примеров:

– *Как вы понимаете значение данных слов и выражений? Что вы знаете о ЛЕФе?* и др. (см. [Лобанова, Слесарева 1983]);

– *Знаете ли вы, что такое **раскладушка**? Как вы понимаете выражение **шестнадцать рублей мы вычли за бездетность**?* (см. [Кулибина 2001]);

В данной работе при составлении учебных комментариев интерактивным вопросам также уделяется большое внимание (см. [Современная русская проза... 2009, 2013]).

Несмотря на значимость для методики преподавания иностранных языков введенного Ю.А. Сорокиным понятия «лакунион», отметим, что термин «лакуна» правомерен, прежде всего, при сравнительном описании двух языков и разработке средств передачи смыслов из одного языка в другой. Этот термин активно применяется в теории перевода и тесно связан с понятием «эквивалент» (см. [Бархударов 1969; Виноградов 1975; Егер 1978; Комиссаров 1980; Нойберт 1975; Стернин 1997; Швейцер 1988]). Так, используя термин «семантические лакуны», обычно имеют в виду отсутствие в переводящем языке единицы аналогичного уровня для обозначения какого-либо понятия. Однако в методике преподавания иностранного языка и, уже, в процессе изучения ХТ на иностранном языке непонятые элементы текста не всегда составляют лакуну в системе знаний учащихся в том смысле, в котором ее понимают сторонники теории лакунарности, так как не всегда в процессе обучения иностранному языку есть возможность соотнести элементы изучаемого и родного языка и культуры. На наш взгляд, в методике преподавания РКИ целесообразнее использовать более широкое понятие, в целом обозначающее ситуацию непонимания фрагмента текста, а именно – «атопон». Данный термин применительно к герменевтике впервые использовал Г.-Г. Гадамер (см. [Гадамер 1991: 45]), а в аспекте лингводидактики – И.В. Ружицкий (см. [Ружицкий 1994 (а)]). Понятие «атопон» покрывает всю вышеназванную классификацию лакун, но не ограничивается ею, так как служит обозначением любой непонятой читателем единицы в тексте, независимо от того, представлена она в его языке и культуре или нет.

Отметим, что термин «атопон» не следует приравнивать и к введенному В.В. Морковкиным и А.В. Морковкиной понятию «агноним» (см. [Морковкин, Морковкина 1997]), так как последний используется, во-первых, только для

обозначения вербализованных единиц ЯЛ, и, во-вторых, только для обозначения слов, составляющих пассивный словарный состав носителя языка. В.В. Морковкин и А.В. Морковкина предлагают считать агнонимичной лексическую единицу, относительно которой носитель языка «может сказать: 1) совершенно не знаю, что значит слово; 2) имею представление только о том, что слово обозначает нечто, относящееся к определенной весьма широкой сфере, например, *бакитов* – “что-то, связанное с морем”; 3) знаю, что слово обозначает нечто, относящееся к определенному классу предметов, но не знаю, чем именуемый предмет отличается от других предметов данного класса, например, *бальнеология* – “какая-то наука”; 4) знаю, что слово обозначает определенный предмет, но не знаю конкретных особенностей этого предмета, способов его использования или функционирования, например, *сизоворонка* – “перелетная птица, но певчая или нет?”; 5) знаю, что обозначает слово, но не представляю, как выглядит соответствующий предмет, например, *епанечка*, *таратайка*; 6) знаю слово в связи с особенностями своего жизненного опыта и своей специальности, но предполагаю, что многие другие люди его не знают или плохо представляют, что оно означает, например, *менталитет*, *фрикативный*» [Морковкин, Морковкина 1997: 15].

Таким образом, выявление учащимися агнонимов в ХТ является важным стимулом для языковой рефлексии, однако термин «агноним» не применяется по отношению ко всем единицам непонимания, в связи с чем и возникает необходимость введения понятия «атопон».

Рассмотрим существующие в современной теории перевода практические приемы элиминирования лакун, так как они, очевидно, могут быть в равной мере отнесены и к методике работы с атопонами.

Элиминирование единиц непонимания в тексте осуществляется двумя способами: заполнением и компенсацией. Заполнение – это процесс раскрытия некоторого понятия, которое может быть различной глубины и в зависимости от этого ограничиваться большим или меньшим комментарием к нему. Процесс компенсации заключается во введении в текст в той или иной форме (для облегчения понимания и снятия конфликта двух культур) специфического элемента культуры реципиента. В результате в тексте одной культуры появляются элементы другой культуры и частично утрачивается национальная специфика исходной культуры. Чаще всего это происходит при переводе

безэквивалентной лексики на какой-либо иностранный язык или попытке описать фрагмент действительности, не характерный для какой-либо иной культуры. Для нас в первую очередь актуален первый способ элиминирования единиц непонимания, так как он не предполагает перевода атопона в систему координат иной лингвокультуры.

Методика экспликации атопонов может быть представлена в виде последовательности следующих этапов: (1) распознавание их в тексте; (2) семантизация; (3) формирование навыков узнавания и понимания; (4) совершенствование речевых навыков их употребления. При этом первые два этапа являются специфическими именно для работы с атопонами, которые не всегда распознаются в тексте, квалифицируются как незнакомый материал и в силу своей безэквивалентности не могут быть переведены на родной язык учащихся. Неточное и неполное проведение этих этапов работы неизменно будет приводить к неточному пониманию смысла текста и снижению качества обучения языку. Нельзя пренебрегать наличием в тексте атопонов, поскольку, если неточности в распознавании смысла текста не будут осознаваться читателем, существуя в скрытой для него форме, они будут способствовать «созданию искаженного образа той или иной действительности, формируя или подкрепляя ложные стереотипы» [Сорокин, Марковина 1989: 55].

Вслед за С.И. Титковой мы выделяем ряд факторов, которые необходимо учитывать в каждом отдельном случае работы с атопонами (лакунами): роль атопона в конкретном тексте, степень его влияния на понимание смысла всего текста и, в зависимости от этого, степень активного овладения той или иной языковой единицей; значимость понятия, лежащего в основе атопона, для национальной ЯКМ; частотность употребления атопона в речи носителей языка и др. Данные критерии, на которые должен опираться преподаватель при работе с атопонами, находят отражение в методике составления многопараметрового учебного комментария к ХТ, а именно в способах экспликации атопонов различных уровней и самой структуре комментария.

§ 2. Использование художественного текста в преподавании иностранного языка

2.1. Чтение литературного произведения как метод формирования билингвальной личности

Чтение ХТ при обучении РКИ выполняет значительную роль в процессе формирования БиЛ, в связи с чем встает вопрос о функциях чтения ХТ как особого вида речевой деятельности. Как отмечает Г.О. Винокур, «нет сомнений, что чтение – искусство, которому нужно учиться... Читатель умелый, владеющий своим искусством в совершенстве <...> и есть тот человек, которого мы называем филологом» [Винокур 1981: 39].

Чтение – это рецептивный и реактивный вид речевой деятельности, процесс восприятия и актуализации целенаправленной установки – смысловой переработки информации, зафиксированной в письменном виде. Как средство обучения чтение способствует лучшему усвоению лексического, словообразовательного, орфографического, грамматического, стилистического материала; напрямую влияет на развитие психофизиологических механизмов: механизм внутреннего проговаривания, механизм вероятностного прогнозирования и механизм логического понимания. Скажем об этом подробнее.

Прогнозирование представляет собой мысленное опережение в процессе чтения и способствует созданию у учащихся установки эмоционального настроения, готовности к чтению. При этом необходимым условием прогнозирования является, прежде всего, наличие в языковом сознании читателя единиц знаний, являющихся единицами того или иного уровня ЯЛ (яркий пример – фрейм), которые наиболее ярко представлены в самих же ХТ. Так, например, в контексте художественных произведений рождаются ПТ (*Счастливые часов не наблюдают; Все смешалось в доме Облонских; Любви все возрасты покорны* и т. д.).

На продвинутом этапе обучения чтение ХТ выступает как один из способов расширения словаря: мнемическая деятельность, сопровождающая процесс чтения, обеспечивает запоминание языковых единиц. Чтение ХТ также связано со сложным процессом поиска и выбора информативных признаков из ряда возможных, что влияет на развитие у БиЛ читателя ассоциативных связей, умения пользоваться ими избирательно, освобождаясь от несущественных признаков.

С точки зрения мыслительных процессов чтение протекает на различных уровнях: от умения приблизительно понять содержание до творческого

прочтения, между которыми существует ряд промежуточных. В зависимости от уровня понимания содержания и смысла текста выделяются виды чтения, под которыми понимается набор операций, обусловленных целью чтения и характеризующихся специфическим сочетанием приемов смысловой и перцептивной переработки материала, воспринимаемого зрительно (см. [Фоломкина 1987: 22]). В основу классификации видов чтения С.К. Фоломкиной легло следующее: просмотр книги, ознакомление, поиск необходимой информации и изучение текста. Соответственно, выделяется *просмотровый, поисковый, ознакомительный и изучающий* виды чтения. Когда речь идет о филологическом профиле учащихся, чтение становится и целью, и средством обучения иностранному языку, поэтому в данной работе мы будем говорить о последнем из перечисленных видов чтения – изучающем.

Изучающее чтение предполагает достижение полного и точного уровня понимания основных и второстепенных фактов, содержащихся в тексте. Несмотря на высокую степень автоматизма такое чтение протекает медленно, так как предполагает многократное перечитывание текста с учетом решения новых задач, самостоятельную работу, связанную с обращением к словарю (см. [Гальскова, Гез 2004: 232]). Перечислим основные умения, обеспечивающие данный вид чтения:

- 1) перефраз и умение толковать трудные для понимания лексические единицы;
- 2) умение отделять объективную информацию от субъективной;
- 3) умение выявлять имплицитную информацию в структуре ХТ;
- 4) понимание содержания с опорой на фоновые знания и широкий контекст и др.

Отметим, что существующая система ТРКИ на продвинутом этапе обучения (см. [Типовые тесты по РКИ. Третий сертиф. ур. 1999; Четвертый сертиф. ур. 2000]) лишь частично отражает названные умения в области изучающего чтения. Например, субтесты «Чтение» третьего и четвертого сертификационных уровней владения РКИ содержат в себе четыре части, последняя из которых основана на материале неадаптированного ХТ. Предлагаемый для чтения текст сопровождается следующим типовым заданием: «Прочитайте текст <...> ответьте на вопросы после текста. Внесите свой вариант ответа в матрицу», правильное выполнение которого может свидетельствовать о понимании читающим лишь содержательно-фактуальной информации в ХТ. Контроль

понимания содержательно-концептуальной и содержательно-подтекстовой информации в данных субтестах отсутствует.

В процессе работы с ХТ на занятиях с иностранными учащимися важнейшую роль приобретает способ прочтения ХТ, поэтому мы полагаем, что один из методов сделать текст эффективным учебным материалом, позволяющим развивать навык зрелого изучающего чтения, заключается в использовании предтекстовых, послетекстовых и притекстовых упражнений в комплексе с развернутым лингво-культуроведческим комментарием к тексту, который позволил бы читателю систематизировать воспринимаемую в процессе чтения информацию с целью ее лучшего усвоения, т. е. рассмотреть ХТ с точки зрения представления в нем различных уровней русской ЯЛ.

Считается, что чтение – «самый легкий вид речевой деятельности», так как, во-первых, чтение опирается на зрительное восприятие – к тексту можно возвращаться несколько раз, и, во-вторых, при чтении не нужен четкий эталон в сознании (см. [Хрестоматия по методике 2010]). Однако на продвинутом этапе обучения русскому языку возникают трудности другого характера: 1) широта охвата материала; 2) сложность содержания, композиции, синтаксиса. Чтение иностранными учащимися ХТ является одним из наиболее эффективных способов преодоления названных трудностей в практике преподавания РКИ.

Процесс формирования навыков изучающего чтения на продвинутом этапе обучения русскому языку следует сопоставлять с процессом обучения пониманию ХТ, которое зависит от навыков и умений экспликации трех уровней содержания ХТ: вербально-семантического, когнитивного и прагматического.

Русская культура всегда характеризовалась особой «литературоцентричностью», поэтому именно чтение ХТ в иноязычной аудитории существенно расширяет страноведческую компетенцию учащихся, дает представление о нормах поведения и связанных с ними речевых моделях. «Художественный текст становится тем своеобразным инструментом, с помощью которого учащиеся познают не только чужой язык, но и незнакомую культуру» [Филимонова 2003: 43], однако встает вопрос об оправданности затрачиваемых на занятиях по изучению ХТ учебных часов. В связи с этим следует рассмотреть все преимущества и недостатки использования ХТ в иноязычной аудитории.

Ю.М. Лотман в своей статье оспаривает точку зрения, что «использование ХТ при обучении неродному языку малоэффективно в силу низкой повторяемости слов и специфичности текстов» [Лотман 1968: 17].

Рассуждая о значении ХТ при изучении неродного языка, преподаватели часто жалуются, что чтение ХТ на занятиях отнимает время и требует специальной подготовки преподавателя, которая входит, скорее, в компетенцию литературоведов. Первопричиной подобных жалоб является разделение при обучении языка и литературы. Отвечая на подобные высказывания, Ю.М. Лотман описывает две противоположные системы использования ХТ при изучении языка. Первая извлекает отрывки из ХТ для использования их в качестве иллюстративного материала при изучении правил языка. При этом ХТ рассматриваются в функции нехудожественных. Вторая использует ХТ таким образом, чтобы текст в ходе изучения выступал не как «подсобный материал», а сохранял свою художественную ценность. Далее Ю.М. Лотман последовательно доказывает, что при втором подходе ХТ становится важнейшим инструментом активизации механизмов запоминания, что закрепляет за ним статус эффективного инструмента обучения иностранному языку. Как отмечает автор, объем кратковременной памяти человека сравнительно невелик (широко известна формула Дж. Милера 7 ± 2), в связи с чем встает вопрос о расширении возможностей памяти. «Повторение не единственный механизм запоминания. Понимание дает гораздо более низкую забываемость, чем механическое повторение, так как понимание – частный случай включения факта в систему <...>. Хотя лексических повторов в ХТ немного, зато много звуковых, ритмических, интонационных, много семантических и синтаксических параллелизмов, и они составляют мощный аппарат активизации памяти. Если же этот аппарат не использовать, то ХТ превращается в балласт, не только бесполезный, но и мешающий» [Лотман 1968: 18].

Кроме того, Ю.М. Лотман обращает внимание на особенность ХТ, которая заключается в его способности вызывать интерес: «Память тесно связана с интересом. Искусство заставить запоминать – это в значительной степени искусство поддерживать интерес. Об этом мы всегда забываем, составляя тексты для чтения». Ограничивая изучение иностранного языка безликими учебными текстами, мы допускаем «опасность недогрузки – падает интерес учащихся, выключается память» [там же: 18].

Ю.М. Лотман обозначил предпосылки, определяющие место ХТ в практике преподавания иностранного языка. В статье И.П. Слесаревой [Слесарева 1984 (б)] преимущества использования ХТ приведены в достаточно стройную систему.

Совершенствование владения языком на продвинутом этапе обучения происходит главным образом за счет расширения количества единиц уровней ЯЛ, а источником такого обогащения служит, прежде всего, ХТ, являющийся основной формой представления речевых моделей, лексических единиц и грамматических конструкций. Словарный запас иностранного учащегося при зрелом беспереводном чтении художественной литературы должен составлять не менее 25–35 тыс. лексических единиц, характеризуется подвижностью границ между пассивным и активным, рецептивным и продуктивным словарями. В связи с этим можно говорить и о негативной стороне использования на занятиях в иностранной аудитории ХТ. Значительная часть из воспринимаемой в процессе его чтения лексики входит в пассивный словарный запас, что является существенным недостатком неадаптированных ХТ, так как учащийся тратит много усилий для ее (пассивной лексики) осмысления, но вместе с тем, как отмечает И.П. Слесарева:

1) благодаря диапазону различного восприятия при чтении ХТ возникает стимул к обмену впечатлениями, к речевой деятельности в процессе обучения языку;

2) ХТ содержит информацию, передающуюся по разным каналам, поэтому при его чтении активизируются как мыслительная, так и чувственная сферы;

3) в ХТ имплицитно выражена определенная доля содержания, что является основой для возбуждения поисковой активности читателя, условием для целенаправленной организованной мыслительной деятельности;

4) слово как лексическая единица в составе ХТ за счет символичности, неоднозначности и смысловых приращений пробуждает в иностранных учащихся (филологов в первую очередь) в процессе чтения интерес к пониманию его значения;

5) внутри ХТ слова «открывают возможность для образования широких семантических полей в сознании читателей, и чем глубже такие поля, тем ближе иностранный учащийся к полному овладению языком» [Слесарева 1984 (б): 59].

Таким образом, потенциал чтения ХТ выражается в его полифункциональности. Принято считать, что вовлечение в учебный процесс литературных произведений способствует достижению трех целей: познавательно-воспитательной, коммуникативно-практической, профес-

сиональной. Во-первых, ХТ содержит в себе культурологическую информацию, обогащая тем самым знания учащихся об истории, о традициях, о русском социуме. В процессе чтения ХТ у иностранных учащихся формируется представление о национальном характере и литературном опыте русского человека. Во-вторых, правильно выбранный ХТ с интересным сюжетом мотивирует учащихся к обсуждению затронутых в нем проблем и активному общению, актуализирует их внутреннюю речь, обуславливает необходимость осуществления в процессе чтения логического упорядочения воспринимаемых данных. Наконец, для студентов-нефилологов в тексте интересен, как правило, содержательно-фактуальный тип информации, тогда как среди студентов-филологов чтение ХТ является вершинной целью изучения русского языка. Таким образом, ХТ вызывает интерес у иностранных учащихся как явление национальной культуры и тем самым активизирует их речемыслительную деятельность и, следовательно, является одним из средств формирования БиЛ.

2.2. Критерии отбора художественного текста в целях его изучения на занятиях по иностранному языку

Только правильно выбранный для чтения в иностранной аудитории ХТ может стать эффективным средством формирования БиЛ. Целенаправленное обращение к русскому ХТ в состоянии эффективно способствовать достижению расширения когнитивного и эмоционального горизонта учащихся при обучении РКИ в нерусской среде (см. [Ассаму 2002: www]).

В процессе чтения ХТ учащиеся сталкиваются с базовыми категориями русского культурного пространства – концептами, фреймами, мнемами, метафорами, ПТ и др., которые формируют русскую национальную ЯКМ. Задача преподавателя РКИ состоит в том, чтобы эксплицировать атопоны, показать важность семантемы, когнемы или прагмемы для носителей русского языка и культуры, часто не являющейся актуальной для их ЯКМ, и на основе этого вызвать дополнительную мотивацию к изучению специфики русской ЯКМ.

Помимо классических авторов, произведения которых составляют золотой фонд русской литературы и отражают кодифицированный литературный язык XIX–XX вв. (А.С. Пушкин, Л.Н. Толстой, А.П. Чехов, Ф.М. Достоевский и др.), на занятиях с иностранными учащимися продвинутого этапа обучения русскому языку необходимо использовать произведения современной художественной прозы (Л. Улицкой, Л. Петрушевской, В. Пелевина, П. Санаева, М. Шишкина, А. Геласимова и др.), поскольку современный русский литературный язык в

первую очередь является объектом изучения иностранных учащихся. И хотя «преподавателю трудно избавиться от убеждения, что читать надо только классиков» [Кулибина 2001: 103], именно современная проза представляет интерес с точки зрения отражения в ней российской и советской действительности (часто в сопоставлении) – т. е. «ближайшей» истории страны изучаемого языка. «Мы хотим читать современную русскую литературу, ту, которая выходит сейчас; с классикой нас знакомят дома» – именно такое пожелание часто слышат преподаватели русского языка, работающие с иностранными учащимися» [Современная русская проза... 2009: 4].

Опираясь на возможности использования литературного произведения, составим список критериев, предъявляемых к учебному ХТ:

1) репрезентативность ХТ: он должен быть информативным, познавательным, содержать в себе обширную страноведческую информацию, актуальную идейно-воспитательную компоненту;

2) поиск источников ХТ должен происходить не на периферии русской литературы, а в творчестве крупных ее представителей, другими словами, «текст должен принадлежать к вершинной литературе» [Гореликова, Магомедова 1983: 119]). Соответственно, иностранные учащиеся знакомятся на занятиях по русскому языку только со значимыми для русской культуры авторами;

3) язык выбираемого для работы в иностранной аудитории ХТ должен быть современным, т. е. отвечающим существующим нормам кодифицированного литературного и разговорного языка;

4) среди учащихся-филологов актуальным является включение в список изучаемых текстов произведений современных русских авторов, так как «зарубежные филологи-русисты – это в известной степени пропагандисты нашей культуры за рубежом, им нередко приходится участвовать в диспутах и дискуссиях, посвященных обсуждению новинок современного искусства» [Кулибина 1987: 71].

Один из основных принципов отбора ХТ – учет объективных, социально-психологических и национальных особенностей учащихся, их интересов, степени подготовленности к восприятию литературы. Необходимо принимать во внимание опыт работы с ХТ в моно- и мультинациональных группах учащихся. С точки зрения этого принципа можно выделить следующие критерии отбора ХТ:

1) соответствие языковых, структурно-композиционных, жанровых

особенностей ХТ уровню владения студентами русским языком, этапу обучения;

2) учет национальных особенностей учащихся;

3) учет возрастных особенностей;

4) учет инициативы самих иностранных учащихся, их желаний и потребностей в чтении определенной художественной литературы; кроме того, литературное произведение должно представляться значимым как для иностранных учащихся, так и для носителей языка (о чем свидетельствует перевод литературного произведения на другие языки, использование в качестве учебного материала, номинация на различные литературные премии и др.): только интересный для самого преподавателя текст может увлечь учащегося.

По отношению к объему учебного текста следует сказать, что он может сильно варьироваться, так как принципиальным является количество содержащихся в нем трудностей. Идеальным для урока признается текст, работа над которым укладывается во время, отведенное для одного-двух занятий (см. [Кулибина 2001]) (если, конечно, речь не идет о домашнем чтении).

2.3. Правомерность адаптации художественного текста

Следующий методический вопрос, возникающий при использовании ХТ на занятиях в иностранной аудитории, связан с целесообразностью его адаптации и сокращения. Существует мнение, что особенно на начальном этапе изучения языка полезно читать ХТ в адаптированном виде, однако это может привести к формированию у иностранного читателя искаженного представления о произведении, авторе и о месте этого произведения в русской художественной культуре. Приведем примеры анализа адаптированных учебных текстов рассказов А.С. Пушкина, предназначенных для иностранцев, изучающих русский язык, и иллюстрирующих неправомочность их использования в учебном процессе (см. Приложение 1).

Пособие «Graded Russian readers. Books one to five» знакомит американских учащихся с русской литературой XIX века. Материалом выступают, в частности, повести А.С. Пушкина «Станционный смотритель» и «Выстрел» [Graded Russian readers 1961]. В сравнительной Таблице 10 (см. Приложение 1) приведены оригинальный¹⁶ и адаптированные тексты «Станционного смотрителя», видно, каких «результатов» достигают авторы, адаптируя произведения художественной литературы.

¹⁶Цит. по *Пушкин А.С. Повести покойного Ивана Петровича Белкина*. М.: Русский язык, 1978.

Анализ материала, представленного в Таблице 11, показывает, насколько разнятся оригинальный и адаптированный тексты: сокращение привело к утрате индивидуального авторского стиля и упрощению сюжета. Так, например, очевидной смысловой и культурно значимой единицей повести «Станционный смотритель» является *притча о блудном сыне*, однако авторы не сочли целесообразным включение ее в учебный текст. Кроме того, отметим в адаптированном тексте рассказа случай влияния родного языка авторов пособия: «Я не хотел согласиться, но ваш проезжий показал мне свой пистолет. Я очень боялся пистолета и не знал, что делать. Поэтому я вам тогда ничего об этом не сказал» и т. п. Многократное использование в речи местоимения «я» является особенностью английской речи, но в русском речевом этикете считается недочетом.

Еще один пример адаптации повести «Станционный смотритель» – пособие «По страницам Пушкина» [По страницам Пушкина 2010]. В предложенном авторами адаптированном варианте текста также отсутствует упоминание о библейской притче, между тем символика (картина на стене в комнате смотрителя, изображающая историю блудного сына) играет особую роль в художественном произведении, являясь одним из основных средств выражения авторской идеи. Появление в тексте данного символа выполняет также функцию антиципации, поскольку настраивает читателя на дальнейшее развитие сюжета и расширяет смысловой план до вневременного, общечеловеческого.

В Таблице 10 нами выделены единицы текста (*в мае месяце¹, губернию^к, ныне^п* и др.), которые могли бы составить основу вербально-семантического и лингвокультурного комментариев к повести (цифровой индекс обозначает, что данная единица является семантемой, индекс «^к» – обозначение когнемы, индекс «^п» – прагмемы), предназначенного для иностранных учащихся. В тексте пособия «Graded Russian readers. Books one to five» (см [Graded Russian readers 1961]) данные атопоны или опущены, или заменены «эквивалентами»: *в мае месяце¹ → летом, вымочил до последней нитки → весь мокрый от дождя, гусар^к → офицер, нагайка^к → пистолет, подорожная^к → паспорт, обитель^п → комната*. Неравноценная замена приводит к тому, что текст во многом перестает быть культурно-специфичным.

Отметим, что авторы пособия никак не комментируют стилистическую окрашенность лексических единиц и, более того, намеренно заменяют выбранную А.С. Пушкиным книжную лексику на нейтральную, что, кстати сказать, является общепринятым в практике адаптации художественного произведения (например,

заялся рассмотрением картинок, украшавших его смиренную, но опрятную обитель" → начал осматривать комнату станционного смотрителя). Однако мы считаем целесообразным обращать внимание иностранных учащихся в тексте учебного комментария к данной повести на употребление А.С. Пушкиным не только книжкой лексики (*столь же (долго), смиренная обитель*), но также устаревших и просторечных слов и выражений (*бирал, во мнении моем, кушанье подавать, спросить себе (чаю), да (сходи), дочка-с*), так как подобное объединение лексем в группы по стилистическому признаку является одним из способов структурирования единиц ЯЛ.

Вторая адаптированная повесть из цикла «Two Short Stories by Pushkin» – «Выстрел» (см [Graded Russian readers 1961]). В Таблице 11 (см. Приложение 1) приведен сравнительный анализ оригинального и адаптированного текстов, который еще раз демонстрирует снижение русского культурного фона ХТ авторами пособия.

Объем адаптированного и оригинального текстов практически совпадают, чего нельзя сказать об объеме их содержания. Оригинальный текст включает в себя описание такого феномена русской культуры XIX века, как *офицерство/офицер*. В тексте представлена соответствующая тематическая группа: *ученье, манеж, пуни, карты, трактир, мундир, тридцать пять лет, гусар, фуражка, сабля*. Отметим, что для понимания замысла автора когнема *офицерство* имеет определяющую роль. В пособии «Graded Russian readers» данные единицы или отсутствуют (*мундир*), или заменены «эквивалентами» (*пуни* → *вино, жидовский трактир* → *ресторан, фуражка* → *шапка*). В результате описание быта *русского офицера Гусарского полка XIX века* становится когнитивно ущербным. Кроме того, в пособии авторы никак не указывают на автобиографичность эпизода (*черешня в фуражке во время дуэли*), что также является важным для понимания текста.

Из эпизода, посвященного описанию быта молодого *помещика*, авторы пособия исключили значимые для понимания данной когнемы лексические единицы (*хозяйство, разъезжать по работам, обходить новые заведения, сказки, песни баб, тоска, наливка*). В результате адаптированный текст становится примитивным (*Так тяжело мне было жить в деревне одному, без друзей, что я иногда даже пил*), весьма далеким от замысла А.С. Пушкина.

Нельзя не отметить, что авторы пособия не включили в текст эпиграфы *Стрелялись мы. Баратынский; Я поклялся застрелить его по праву дуэли (за ним остался еще мой выстрел). Вечер на бивуаке*, выполняющие в повести

функцию антиципации, а также позволяющие включить повесть А.С. Пушкина в соответствующий литературный контекст, что для филологической аудитории является актуальным. Кроме того, в учебном тексте рассказа не прокомментирован и не сохранен оригинальный порядок слов: *стрелялись мы; с неизъяснимым нетерпением ожидал я моего противника; всего труднее было мне привыкнуть; до обеда кое-как еще дотягивал я время; от нее болела у меня голова; узнал я конец повести; с героем оной уже я не встречался.*

Пособие «А.С. Пушкин. Повести покойного Ивана Петровича Белкина. Книга для чтения с комментарием на нидерландском языке и словарем» (см. [Пушкин 1978]) также включает в себя текст повести «Выстрел». Он представлен в неадаптированном виде и снабжен комментарием, содержащим некоторый объем лингвострановедческой информации. Например, выбранные нами отрывки из повести подкрепляются указанием на годы жизни авторов, из чьих произведений взяты эпитафии. Комментарий включает описание значений следующих лексических единиц: *местечко, открытый дом, разъезжая по работам, песни баб, неподслащенная наливка, Ипсиланти, этерист, Скуляны.* Несмотря на очевидное преимущество данного пособия по сравнению с вышеописанным, оно также не отражает всех возможностей, которые предоставляет текст повести «Выстрел» в процессе его изучения в иностранной аудитории. В частности, в комментарии не раскрываются значения единиц когнитивного и мотивационно-прагматического уровней, дефиниция ограничивается переводом на нидерландский язык.

Исходя из всего вышесказанного, мы предлагаем вариант своего учебного Комментария к повести «Выстрел» (см. Приложение 1), который мог бы использоваться иностранными учащимися в процессе чтения при условии сохранения в пособии оригинального текста повести.

Как было отмечено выше, потенциал ХТ выражается в его полифункциональности. Рассмотренные же нами примеры свидетельствуют о том, что адаптация и сокращение сводят функции ХТ к минимуму, и полученный в результате подобной методической «обработки» текст может быть назван учебным, но не художественным.

Итак, распространенная в настоящее время практика адаптации ХТ является примером смысловой редукции, которая часто оказывается с методической точки зрения неоправданной, особенно если речь идет о филологической аудитории. Намного более продуктивным способом адаптации ХТ представляется его так называемая внешняя адаптация.

Под межкультурной адаптацией в широком смысле понимается «происходящая при межкультурной коммуникации трансформация исходного сообщения с целью предотвращения (смягчения) возможного культурного шока» [Валуйцева 2004: 320]. Принято различать внутреннюю и внешнюю адаптацию. В случае внутренней адаптации переводчик прибегает к соответствующим преобразованиям внутри текста. Текст «подгоняется» под лингво-культурный универсум принимающей аудитории. При этом в определенной степени утрачивается национально-культурная специфика текста. Переводчик выступает в роли своеобразного соавтора, не отделяющего себя от создателя оригинального текста.

При внешней адаптации составитель комментария или переводчик стремится к переводческой эквивалентности и старается сохранить максимальную близость переводного текста исходному. Для этого он создает дополнительный, вторичный текст – комментарий, который является одним из переводческих инструментов, призванным снимать ситуации непонимания. Г.В. Денисова называет этот переводческий способ приемом «отчуждения», представляющим собой своего рода фиксацию в предисловии, послесловии, примечании отличий исходной культуры от переводной, при этом учитывается своеобразие обеих культур (см. [Денисова 2001]). Понимание текста становится возможным, согласно данной точке зрения, не за счет сокращения культурной дистанции между исходным и переводным текстом, а за счет ее сохранения.

Комментарий как следующий уровень понимания текста и как средство его адаптации имеет целью расшифровать значение и смысл языковых единиц, соотнести смысл произведения с внетекстовой реальностью, описать контекст, в котором создавалось произведение, а также зафиксировать связи и отношения со всем миром текстов. Если, как замечает М.Л. Гаспаров, перевод начинает интерпретацию текста, то комментарий ее продолжает. В более общем смысле «комментарий – это перевод: перевод чужой культуры на язык наших понятий и чувств» [Гаспаров 2004: 73].

Рассмотрение комментария как инструмента формирования когнитивных структур в сознании иноязычного читателя ведет за собой необходимость рассмотрения существующих принципов анализа ХТ, о чем пойдет речь в следующем параграфе

§ 3. Принципы анализа художественного текста в иностранной аудитории

Во второй половине XX века на стыке ряда наук – поэтики, риторики, стилистики, герменевтики, семиотики, психолингвистики и др. – сформировалась особая филологическая дисциплина – лингвистика текста. Она «вместила в себя многое из того, что прежде с ходу объявлялось как нелингвистическое» [Ревзина 1998: 315], и появление ее обусловлено тем, что текст стал рассматриваться не только как среда, в которой функционируют различные языковые единицы, но и как особая речевая единица. Современная лингвистика во многих вопросах пересекается с задачами литературоведения. В методике составления комментария к ХТ, предназначенному для иностранных учащихся-филологов, о которой будет сказано ниже, отражаются некоторые положения лингвистики текста, в том числе существующие виды его лингвистического анализа.

Сложность структурной, семантической и коммуникативной организации ХТ, его соотнесенность с автором и читателем, обусловленность действительностью и знаковый характер являются причиной множественности подходов к его изучению. В языкознании выделяются следующие современные подходы к изучению текста (например, Л.Г. Бабенко (см. [Бабенко 2003]):

- 1) лингвоцентрический подход (соотнесенность язык-текст);
- 2) текстоцентрический подход (текст как автономное структурно-смысловое целое вне соотнесенности с участниками литературной коммуникации);
- 3) антропоцентрический подход (соотнесенность автор-текст-читатель);
- 4) когнитивный подход (соотнесенность автор-текст-действительность).

В процессе лингвистического анализа ХТ в учебных целях используются все вышеперечисленные подходы. На продвинутом этапе изучения русского языка целесообразно говорить о доминировании последних двух, которые могут быть объединены в «миропорождающий» тип анализа текста (см. [Ревзина 1998]). По определению О.Г. Ревзиной, миропорождающий анализ ставит вопрос о связи знака и его референта¹⁷, и поскольку в ХТ речь идет о вымышленном референте, данную проблему можно сформулировать как «реконструкция мира по тексту». Эта задача, как уже было сказано, обычно решалась в области литературоведения, герменевтики, философии, культурологии, но не в лингвистике, так как понятийный аппарат лингвистики предназначен для описания языка, но не мира. Новейшие исследования в данной области основываются на том, чтобы,

¹⁷Под референтом понимается конкретный денотат – элемент множества значений, который имеет в виду говорящий в контексте конкретной языковой ситуации.

отказавшись от непроницаемости ХТ, рассматривать в единстве текст и внеязыковую действительность (см. [Ревзина 1998]).

Итак, стратегия изучения ХТ основывается на общелингвистических принципах его анализа и, соответственно, определяется двумя основными функциями, выделяемыми по отношению к тексту: информативной и коммуникативной.

Внутри информативной функции текста принято выделять три уровня: содержательно-фактуальной информации (СФИ), содержательно-концептуальной информации (СКИ) и содержательно-подтекстовой информации (СПИ) (см. [Гальперин 2004; Гореликова, Магомедова 1983; Кулибина 2001]). СФИ является эксплицитной и составляет материал для первичной работы с ХТ. СКИ сообщает читателю индивидуально-авторское понимание отношений между явлениями, описанными средствами СФИ.

СКИ извлекается из всего ХТ и составляет материал для второго этапа работы с ним. Отметим, что в настоящее время анализ данного пласта ХТ активно обсуждается и исследуется в теоретической лингвистике. Существуют образцы концептуального анализа отдельных слов, но нет последовательной модели такого анализа целого текста. Между тем, Ю.С. Степанов пишет: «Не следует воображать себе культуру в виде воздуха, который пронизывает все поры нашего тела, – нет, это «пронизывание» более определенное и структурированное: оно осуществляется в виде ментальных образований – концептов» [Степанов 1997: 40]. Интересным с этой точки зрения является идея Ю.Н. Караулова о том, что в формировании концептуального пространства текста участвуют предтекстовые пресуппозиции, которые представляют собой как бы предзнание определенного текста, составляют часть наших знаний о мире (см. [Караулов, Филиппович 2009]). Большое значение для формирования концептов имеют повторяющиеся в тексте слова (ключевые слова, слова-лейтмотивы). Более подробный анализ СКИ и возможные алгоритмы работы с ней представлены в пособиях «Лингвистический анализ художественного текста» (см. [Бабенко 2003]), «Зачем, что и как читать на уроке» (см. [Кулибина 2001]), «Лингвистический анализ художественного текста» (см. [Гореликова, Магомедова 1983]).

СПИ – это скрытая информация, извлекаемая из СФИ благодаря способности единиц языка порождать ассоциативные и коннотативные значения, а также способности приращивать смыслы. И.Р. Гальперин отмечает, что наличие в тексте СФИ и СПИ можно сравнить с наличием фабулы и морали в басне (см. [Гальперин 2004]).

Коммуникативная функция текста позволяет рассматривать его не просто как блок разного типа информации, но и как обмен этой информацией. В качестве

участников этого обмена выступают автор и читатель. Целью методики работы с ХТ является оптимизация подобного акта коммуникации с тем, чтобы читателем было достигнуто понимание содержания и смысла текста. Однако значительную роль в любой коммуникации играет форма, в которую заключена информация. По отношению к ХТ форма а) требует более сложного механизма декодирования; б) нередко получает особое содержание, имеющее эстетико-познавательную направленность.

Говоря о специфике языка ХТ, Ю.М. Лотман называет художественную литературу самым экономным и компактным способом хранения и передачи информации, что становится возможным за счет имплицитно выраженного содержания (см. [Лотман 1998]). Соответственно, в процессе чтения ХТ учащимся предстоит сначала заметить, распознать в тексте имплицитные единицы содержания и после этого их интерпретировать. Маркерами коммуникативного уровня ХТ выступают используемые автором стилистические приемы, языковая игра, уменьшительно-ласкательные суффиксы, реминисценции, т. е. всё, что способно передать авторские интенции. Однако помимо механизма декодирования авторского дискурса в процессе анализа ХТ перед читателем встает также вопрос его эстетического осмысления. Искусство и ХТ в частности представляют собой великолепно организованный генератор языка такого типа, который оказывает человечеству незаменимую услугу, обслуживая одну из самых сложных и не до конца еще ясных по своему механизму сторон человеческого знания (см. [там же]). Осмысление существующих между человеком (автором, читателем, персонажами) и миром отношений является одной из основных и одновременно одной из наиболее сложных коммуникативных целей чтения и анализа ХТ.

В соответствии с описанными функциями ХТ в лингводидактике традиционно выделяют два этапа его анализа – комментированное чтение и лингвистический анализ. Первый предполагает восприятие плана содержания (СФИ). С помощью комментария снимаются языковые трудности и вводится необходимая страноведческая информация. Приведем в качестве примера фрагмент комментария к рассказу С. Довлатова «Номенклатурные ботинки» в пособии М.И. Гореликовой (см. [Гореликова 2002]):

1. Лексико-грамматический и стилистический комментарий

по блату (разг.-прост.) – незаконным способом, по знакомству

работяги (фам.) – рабочие

Цыпа (разг., прозв.) – уменьшит. от фамилии «Цыпин»

стойкий ленинец – устойчивое словосоч. советского периода: ленинец – последователь учения В.И. Ленина; стойкий – твердый, упорный, такой, который устоит, не отступит перед трудностями, не откажется от своих убеждений и др.

2. Культурно-исторический комментарий

Маяковский Владимир Владимирович (1893–1930) – русский советский поэт. Оказал большое влияние на мировую поэзию. В начале творчества, в 1912 г., Маяковский подписал манифест кубофутуристов, которые, провозглашая новаторство, отвергали и декаденство и классическое искусство. Лучшие его произведения в предреволюционный период – лирическое стихотворение («Послушайте!» (1914), «Нате!» (1913), поэмы «Облако в штанах», «Флейта-позвоночник» (1915). Революцию 1917 г. Маяковский воспринял торжественно <...>.

Как видно из приведенных примеров, в рамках методики анализа ХТ в иностранной аудитории комментарию отводится довольно скромная роль словаря (отдельные дефиниции совпадают со словарными, ориентированными на русскоязычного читателя), внутри которого раскрывается вербально-семантический и культурно-исторический (но не когнитивный) уровни ХТ. Соответственно, «вертикальный» анализ ХТ происходит на втором этапе, когда в качестве материала выступают СКИ и СПИ.

В интерпретации М.И. Гореликовой вертикальный анализ имеет свою внутреннюю логику. На этом этапе осуществляется последовательный анализ трех уровней текста: лексического, синтаксического и композиционно-синтаксического. В процессе анализа текста студенты изучают закономерности использования отдельных лексических единиц, принципы их сочетания, рассматривают пространственно-временную и субъектную организацию текста, тип повествования и взаимодействие речевых структур. Порядок работы над названными уровнями является свободным. В общем виде анализ текста на втором этапе представляет собой рассмотрение взаимодействия многочисленных разноуровневых элементов, сверхфразовых единств, знаков подтекста. Основные шаги для осуществления анализа этого уровня ХТ состоят в 1) членении текста и многократном перечитывании его, 2) определении речевых структур и выявлении авторской позиции, которая и составляет коммуникативное содержание, смысл текста. В пособии М.И. Гореликовой данный этап работы с ХТ реализован в разделе «Вопросы и задания». Приведем примеры формулировок заданий, направленных на «вертикальный» анализ ХТ:

Прочитайте фрагмент текста, назовите его тему; Какой стилистический прием использован здесь? Определите модальность абзаца; К какому тематическому полю относятся эти слова? Есть ли юмор в этом абзаце? Назовите способы создания комической модальности; Каковы коммуникативные интенции рассказчика в тексте отрывка? Обратите внимание на виды глагола в авторской речевой структуре; какой вид глагола употребляется чаще? Какие группы персонажей описаны в этом фрагменте? Что можно сказать о поведении героев? Отражает ли название рассказа основную тему и идею произведения? каков художественный смысл текста? и др. (см. [Гореликова 2002]).

Как отмечает автор пособия, данные вопросы и задания направлены на «пошаговое движение декодирования» [там же: 6].

Описанная методика работы с ХТ является традиционной, она используется, например, в учебнике Н.А. Лобановой и И.П. Слесаревой (см. [Лобанова, Слесарева 1983]) и включает в себя лингвостилистический анализ ХТ, который реализуется посредством комплекса предтекстовых и послетекстовых заданий. Авторы учебника отмечают, что «в заданиях, которые обучают студента лингвостилистическому анализу текста и подготавливают к целостному анализу художественного произведения, обращается внимание на существенные – разноуровневые и разноплановые – языковые средства текста, осмысление которых необходимо для адекватной рецепции текста: стилистическая окраска языковых единиц, виды речи, средства связи и членения текста (тематическая сетка, различные виды номинации т.д.» [там же: 14]. Приведем пример представленной в учебнике структуры анализа ХТ:

1. Прочитайте текст, не обращаясь к словарю, с целью общего охвата содержания;

2. Прочитайте слова и выражения из текста / Прочитайте комментарий, предваряющий чтение текста.

3. Выполните задания после текста:

а) вопросы и задания на знание и понимание использованных в тексте лексических средств;

Как вы понимаете значение данных слов и выражений? Укажите стилистические различия между вариантами близких по смыслу слов; Ответьте на вопросы словами текста.

б) вопросы и задания на понимание содержание текста;

Что вы знаете о (военном коммунизме, о нэпе, ЛЕФе и т. п.)? Ответьте на вопросы по тексту; Проверьте свое понимание текста, отвечая на вопросы; Передайте содержание текста, выступая в роли преподавателя.

4. Выполните задания на лингвостилистический анализ текста.

Укажите жанр текста; Укажите стилистически окрашенную лексику; Обратите внимание на наличие в тексте слов...; Обратите внимание на связь слов...; Что объединяют эти языковые средства? Найдите в тексте обороты с...; Проследите, как меняется общая стилистическая окрашенность текста; Какую роль играют в тексте частицы? Проанализируйте текст с точки зрения порядка слов.

Л.А. Голышкина выделяет следующие этапы анализа композиционно-синтаксического уровня текста: а) членение текста на функционально-смысловые типы речи: описание, повествование, рассуждение; выделение персонажной и

несобственно-прямой речи; б) характеристика выделенных функционально-смысловых единиц (анализ видо-временных форм глаголов и именных групп); в) функции компонентов текста (функциональная роль повествования, описания, рассуждения; роль несобственно-прямой и персонажной речи в процессе субъективации повествования) (см. [Голышкина 2000]).

В пособии Н.В. Кулибиной (см. [Кулибина 2001]) «вертикальный» анализ ХТ также состоит в последовательности вопросов и заданий. Приведем пример формулировок вопросов к тексту С. Довлатова «Поплиновая рубашка».

1. Вопросы на понимание содержания рассказа;

Почему Елена Борисовна ходила по домам и как она относилась к этому занятию? Как вы можете объяснить чувства, которые испытал автор, увидев в альбоме жены свою фотографию? Что пишет автор о своей работе? О каком розовом пакете идет речь? (ребенок из роддома) Знаете ли вы, что такое раскладушка?

2. Вопросы по содержанию текста, требующие активизации фоновых знаний;

Что такое диссидентские соображения и о какой ненависти к бессмысленным действиям идет речь? Как вы понимаете слова, что «после войны в этом городе стало меньше знаменитостей: одних за что-то расстреляли, другие переехали в Москву...»? Как вы понимаете выражение «шестнадцать рублей мы вычли за бездетность»?

3. Вопросы на экспликацию читательского восприятия рассказа;

Как вы представляете себе двадцатилетнюю совместную жизнь этих людей? Были ли для вас неожиданными его слова <...>? Каким вы представляете себе автора?

4. Вопросы, направленные на экспликацию авторского замысла.

Отметьте в тексте фрагмент, в котором автор сравнивает свою семейную жизнь с тем, как жили его друзья. Обратите внимание, как меняется тональность повествования. Что объясняет читателю «детский «эпизод с Луизой Генриховной»? Как вы понимаете смысл вопросов, которыми заканчивается рассказ? Как вы думаете, почему автор с иронией пишет о серьезных и важных для него вещах?

Из приведенных примеров видно, что используемая в настоящее время методика работы с ХТ включает в себя два подхода: комментированное чтение и лингвистический анализ, первый из которых является скорее материальной базой, лексической основой для второго. Следует сказать, что данная методика в полной мере отвечает современному подходу к лингвистическому анализу ХТ: в ней находят отражение лингвостилистический, лингвострановедческий и литературоведческий аспекты его изучения. Однако практика преподавания РКИ показывает, что такая методика не является универсальной: нет четких критериев отбора единиц учебного комментария; каждый ХТ является уникальным как с лингвистической, так и с эстетической точки зрения, поэтому невозможно

предложить единый алгоритм вычленения его смысла; в зависимости от стилистики ХТ меняются способы декодирования авторских интенций и т. д. Другими словами, анализ конкретного ХТ в соответствии с существующей методикой вынуждает преподавателя каждый раз импровизировать, искать методы интерпретации текста, что не всегда способствует задаче формирования БиЛ.

Методика работы над ХТ, предлагаемая в настоящем исследовании, имеет целью объединить в себе оба подхода – комментированное чтение и лингвистический анализ, придав учебному комментарию к ХТ большую лингводидактическую силу. Главная задача такого комментария – упорядочить анализ ХТ.

Основной теоретической предпосылкой разрабатываемой методики является идея о трехуровневой структуре ЯЛ, что должно находить отражение в стратегии анализа ХТ. Соответственно, в структуру учебного комментария к ХТ включаются три типа атопонов: атопон-семантема, атопон-когнема и атопон-прагмема (см. [Ружицкий 1994 (а)]). Подобный трехуровневый комментарий позволяет структурировать представленные в ХТ единицы, формирующие его содержание. Комментарий эксплицирует «темные места» одновременно на всех трех уровнях ХТ, выполняя при этом функцию «активатора» рефлексивной деятельности учащихся как в лексико-грамматическом, так и эстетическом аспекте понимания и восприятия текста. В результате происходит комплексный анализ ХТ. Заметим, что комментарий в данном случае не становится единственным способом экспликации смысла ХТ. В монографии, описывающей в том числе и принципы составления лингвострановедческого комментария, Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров отмечают, что комментарий не должен быть всеильным, так как он «не отменяет ни труда, который читателю предстоит затратить, ни обязательного интереса к произведению» [Верещагин, Костомаров 1990: 137]. Правомерным также является замечание Н.В. Кулибиной, которая пишет, что преподаватель может использовать комментарий для устранения непонимания, вложив в него свою исчерпывающую интерпретацию идейного содержания ХТ. Однако такой подход может обеспечивать понимание одного конкретного текста, но никак не способствует развитию умения чтения ХТ (см. [Кулибина 1987]), поэтому комментарий, составленный по предлагаемой нами методике, не предполагает прямой подачи такого типа информации. Интерпретация прагматического уровня текста находит косвенное отражение в структуре комментария и характере дефиниций.

§ 4. Методика составления комментария к учебному художественному тексту

Теоретически обосновать целесообразность и эффективность использования на занятиях по изучению иностранного языка метода комментированного чтения ХТ с целью формирования БиЛ помогают ключевые герменевтические принципы, связанные с проблемой понимания и интерпретации текста. Согласно идеям Иоганна-Августа Эрнести, герменевтика как наука имеет две основные задачи – нахождение смысла и его объяснение. Эти же задачи, как было отмечено нами в Главе 1, лежат в основе формирования БиЛ: методика преподавания иностранного языка, так же как и герменевтика, должна делать актуальным процесс экспликации смысла. Среди способов подобной экспликации мы, вслед за И.-А. Эрнести, выделяем (наряду с переводом и парафразой) комментарий, так как он замедляет чтение, делает его «филологическим». Номера примечаний служат «дополнительными знаками препинания, призванными остановить внимание на тех местах текста, мимо которых нередко проходят не останавливаясь» [Винокур 1990: 5]. Однако задачи комментария не ограничиваются простой экспликацией, указанием на скрытый смысл. И.-А. Эрнести утверждает, что «хороший интерпретатор должен обнаруживать не только тонкость объяснения, но и тонкость уразумения текста, которое включает в себя понимание того, что понимаешь и чего не понимаешь и в чем кроется причина этого непонимания, а также анализ смысла того, что вызывает затруднения» (цит. по [Шпет 1990: 227]). Данное уточнение лежит в основе нашего понимания процесса формирования БиЛ и, соответственно, разрабатываемой методики составления многопараметрового учебного комментария к ХТ.

4.1. Комментарий как объект текстологии

Разрабатывая методику составления комментария к ХТ в рамках практики преподавания РКИ, следует обратиться к текстологии, одной из задач которой является разработка принципов составления комментария к литературному произведению. С этой целью нами были проанализированы наиболее значимые теоретические исследования в области текстологии [Коробейникова 2006; Лихачев 1989; Лотман, Успенский 1984; Рейсер 1970; Шапир 1990 и др.], а

также различные комментарии к ХТ [Бродский 1932; Данилов 1918; Лотман 1980; Набоков 1998; Пушкин 1931; Тихомиров 2005].

Современная текстология определяет цели комментария следующим образом: хотя каждый комментируемый текст заставляет решать свои, особые проблемы, существует, однако, общая для всех комментариев цель – обеспечить понимание текста на всех уровнях, начиная от понимания семантики использованных в тексте языковых единиц и кончая пониманием семантики текста в целом. Те же цели ставит перед собой составитель комментария, адресованного иностранной аудитории: обеспечить понимание на вербально-семантическом, когнитивном и прагматическом уровнях. В настоящее время, исходя из этих общих целей, текстологи выделяют ряд основных принципов, на которых должно основываться построение комментария.

Основные теоретические предпосылки для выявления принципов комментирования ХТ, как это было сказано в Главе 1, были заложены еще в герменевтике. Одним из первых в XX веке эти принципы сформулировал С.А. Рейсер, назвав основные требования, которые должны применяться к комментарию: ориентация на различные читательские группы, оптимальный объем и полнота, четкая связь с текстом (см. [Рейсер 1970]).

Во-первых, комментарий должен быть ориентирован на запросы самых различных читательских групп, поэтому необходимо различать академическое издание произведения и издание, предназначенное для начинающего читателя.

Во-вторых, независимо от читательской аудитории, комментарий всегда подчинен тексту и призван помочь читателю понять его («комментарий – спутник текста»). В связи с этим С.А. Рейсер пишет об объеме и полноте комментария. По его мнению, вспомогательный текст должен быть оптимальным для восприятия, т. е. должен содержать именно ту информацию, которая необходима читателю для понимания конкретного участка художественного произведения. «Все, что не нужно для разъяснения текста, справедливо признается излишеством. <...> Превращать комментарий в демонстрацию эрудиции комментатора <...> противопоказано. С другой стороны, недооценка значения комментария не менее серьезная ошибка <...>» [Рейсер 1970: 293].

В-третьих, комментарий не должен быть «глухим». Связь текста с комментарием должна быть очень четкой. «Самое рациональное – повторить в

комментарии подлежащее разъяснению место <...>, оставлять комментируемый текст без всякого знака порочно» [там же: 294].

Эти требования универсальны и применимы к любому комментарию.

В соответствии с типом информации С.А. Рейсер выделяет три вида комментария:

1. Библиографический

Этот тип комментария обеспечивает читателю получение самых общих сведений: где и когда произведение впервые напечатано, какие были перепечатки, какой текст взят в основу в данном издании и т. п. В некоторых случаях эта информация составляет преамбулу произведения, т. е. его текстолого-библиографическую справку.

2. Историко-литературный

Примечание этого типа является дополнением к вступительной статье, объемы которой не позволяют исчерпать весь материал. Задачей историко-литературного комментария является исследование возникновения замысла или даже всей творческой истории произведения. Оно включает в себя, по мере возможности, выявление творческого метода писателя. Анализируя этот уровень содержания ХТ через призму преподавания РКИ, мы будем включать единицы, отражающие интенции автора, в прагматический уровень комментария к ХТ.

3. Реальный

Реальный комментарий описывает явления, которые могут быть непонятными для читателя иного, чем автор, поколения. «Реальный комментарий в сущности представляет собой восстановление в памяти современников того, что забыто за истекшие десятилетия или века» [Рейсер 1970: 304]. Именно поэтому комментарий не является чем-то неизменным, сделанным раз и навсегда. «Художественное произведение и после своего создания продолжает свою жизнь» [там же: 305] и требует новых комментариев, ориентированных на нового читателя.

На основе вышесказанного можно сделать вывод о том, какими качествами должен обладать комментарий к ХТ. В него следует включать и лингвистический комментарий – толкование малопонятных, в частности, устаревших слов, и историко-литературный анализ, и библиографическую справку, т. е. представлять собой значительный по объему и разнообразный по типу единиц текст.

С.А. Рейсер касается в своей работе также проблемы структуры комментария. Существует несколько типов его оформления, он может быть дан в конце текста, построчно и постранично. С.А. Рейсер допускает также использование таких альтернативных форм комментария, как словари устаревших или трудно понимаемых слов, персонажей, мифов и прочее, данных в алфавитном порядке в конце текста. Словари могут включать собственные и географические имена, иностранные выражения, слова, обозначающие устаревшие реалии. При таком расположении информации роль историко-литературного комментария переходит к статье-вступлению, где он совмещается с библиографической справкой. С.А. Рейсер описывает в своей работе также «постатейные комментарии» к отдельным произведениям или группе произведений. Комментарии такого рода представляют собой отдельные книги, своеобразные пособия для изучения произведения (см. [Данилов 1918; Бродский 1932; Тихомиров 2005]). Еще одним способом оформления комментария является справочник по тому или иному автору (см. [Пушкин 1931]). В таких изданиях читатель находит и хронологические справки, и общий комментарий, толкование реалий, алфавитный перечень действующих лиц с краткими характеристиками и целый ряд иных данных.

Как мы видим, в распоряжении составителя комментария находится множество вариантов оформления вспомогательного аппарата художественного произведения. Наша задача состоит в том, чтобы разработать структуру комментария, лучше всего отвечающую запросам читателей, для которых язык художественного произведения является неродным.

Проблеме комментирования посвящена статья Д.С. Лихачева «О филологии». Основной принцип комментирования, о котором говорит автор, состоит в том, что формальный подход в изучении текста должен быть вытеснен историческим. Автор формулирует задачи текстологии следующим образом: «Текстология ставит себе целью изучить историю текста памятника на всех этапах его существования в руках у автора и в руках его переписчиков, редакторов, компиляторов, т. е. на протяжении всего того времени, пока изменялся текст» [Лихачев 1989: 176]. Изучать историю текста – главная задача текстолога; это значит видеть текст «в тесной связи с мировоззрением, идеологией авторов и составителей тех или иных редакций памятников», «обнаружить судьбу памятника в зависимости от изменения вкусов и

литературных интересов среды, в которых он вращался и подвергался новым обработкам». Кроме того, «чтобы полностью восстановить историю текста, надо войти в историческую обстановку, детально знать исторические события, детально знать факты классовой и внутриклассовой борьбы» [там же: 177]. Н.Н. Коробейникова называет основанное на данном положении свойство комментария «дискурсивностью», которая проявляется как чувствительность к условиям порождения и восприятия текста. Структурно-содержательная организация комментария обусловлена рядом факторов: индивидуальным своеобразием личности писателя, особенностями ЯЛ адресата, его возрастными, профессиональными, национально-культурными характеристиками и особенностями ЯЛ посредника-комментатора, его образованием, степенью профессиональной подготовленности, умением адекватно ориентироваться в тексте и принимать решения (см. [Коробейникова 2006: 7]).

Д.С. Лихачев акцентирует внимание на важности понимания истории текста, которая раскрывает произведение во всей его полноте. Исторический взгляд дает изучение текста в его динамике, однако автор не сводит работу над текстом к изучению его истории и пишет о том, что невозможно изучать историю текста без изучения его содержания. Данный принцип необходимо учитывать при создании всех трех типов комментария, выделенных в работе С.А. Рейсера, так как он затрагивает информацию, содержащуюся и в библиографическом, и в реальном, и в историко-литературном комментариях, позволяет читателям получить представление об истории создания произведения и исторической обстановке в целом. Это обеспечит необходимую полноту комментария.

Ю.М. Лотман выделил два типа пояснения, значимых при разработке структуры комментария. Первый тип – это текстуальные пояснения, которые включают в себя расшифровку намеков, обнаружение скрытых цитат, реминисценций, разбор стилистической игры автора. Второй тип – «концепционные» пояснения. В них исследователь «дает разного рода интерпретации: историко-литературные, стилистические, философские и др.» [Лотман 1980: 7]. Данный вид пояснений, по мысли Ю.М. Лотмана, должен содержаться в исследовательской литературе.

Ю.М. Лотман говорит о пояснениях, имеющихся в его книге: «Тип комментария зависит от типа комментируемого текста, а пушкинский роман отличается исключительной сложностью структурной организации. Это

закономерно приводит к необходимости совмещения нескольких видов комментария» [там же: 7]. Во-первых, реализм романа вынуждает читателя вникать в бытовые подробности пушкинской эпохи, поэтому автор комментария не пренебрегает никакими реалиями жизни героев романа. Во-вторых, Ю.М. Лотман классифицирует пояснения по трем сферам описываемых явлений, существенных для читателей «Евгения Онегина»: явления вещественного, нравственного и социального быта. Кроме того, Ю.М. Лотман отделяет слова, непонятные читателю в силу изменений, произошедших в жизни с момента написания романа, от тех, которые изначально, по замыслу автора, должны были быть непонятными для читателя. Эти замечания должны быть учтены, в первую очередь, при составлении реального типа комментария.

Комментарий Ю.М. Лотмана является одним из возможных способов оформления пояснительного текста, которому предшествует «Введение» и «Очерк дворянского быта онегинской поры». Во «Введении» говорится о хронологии работы над романом, о внутренней хронологии «Евгения Онегина», а также о прототипах персонажей. Оно дает некое общее, лежащее на поверхности представление о работе над романом. Подобного рода информации не будет в последующем комментарии, но она представляется важной при чтении романа, следовательно, несмотря на то, что внешне «Введение» отделено от комментария, оно входит в его состав, соответствуя требованиям библиографического комментария С.А. Рейсера. То же можно сказать и о разделе «Очерк дворянского быта...», который представляет собой описание некоторых социально-бытовых реалий, необходимых для понимания текста романа. Важным является замечание Ю.М. Лотмана о том, что он не ставит цели «характеризовать быт эпохи как таковой – внимание читателя привлекается лишь к тем его сторонам, которые прямо или косвенно отразились в тексте романа» [Лотман 1980: 36]. Этот принцип дозирования информации соответствует текстологическим требованиям, о которых писал С.А. Рейсер (см. [Рейсер 1970: 293]).

Ю.М. Лотман рассматривает в историко-литературном комментарии следующее: «хозяйство и имущественное положение», «образование и служба дворян», «интересы и занятия дворянской женщины», «дворянское жилище и его окружение в городе и поместье», «день светского человека, развлечения», «бал», «дуэль», «средства передвижения, дорога», – и все это со ссылкой на текст романа, не оставаясь «глухим» комментарием. Этот раздел книги

Ю.М. Лотмана дает широкое представление об эпохе пушкинских героев, имея в своей основе исторический подход, о котором писал Д.С. Лихачев. Легко заметить, что такого рода информация коррелирует с единицами когнитивного и прагматического уровней ЯЛ.

Та часть книги, которую Ю.М. Лотман назвал «Комментарием», имеет следующие подразделы:

1. Анализ заглавия произведения

В этой части комментария Ю.М. Лотман затрагивает и литературную семантику имени, и литературную традицию называния произведений именем главного героя, и принцип значимости фамилии в литературных произведениях; заглавие романа включает в себя и жанр, и эпиграф, и посвящение, что также комментируется. Эта часть должна быть отнесена к историко-литературному типу комментария.

2. Комментарий, данный по главам романа

В соответствии с классификацией С.А. Рейсера, в этой части можно выделить два типа комментария: реальный и историко-литературный.

I. Реальный комментарий

Он неоднороден и имеет подтипы:

а) лингвистический комментарий (жаргонизмы, архаизмы, диалектизмы)

Нередко в комментарии Ю.М. Лотмана происходит контаминация лингвистического пояснения и пояснения, связанного с историческими персоналиями. Например:

Надев широкий боливар... – курсив и фамильярно-метонимическая замена шляпы именем прославившего ее политического деятеля указывают на сознательное использование *П.* жаргонизма из диалекта франтов. *Боливар* Симон (1783–1830) – вождь... [Лотман 1980: 140].

б) комментарий, связанный с бытовыми вещественными реалиями

Усеян плошками кругом... – *Плошки* – плоские блюда с укрепленными на них светильниками или свечками. Плошками, расставленными по карнизам, иллюминировались дома в праздничные дни [там же: 161].

в) объяснение топонимов

И в Летний сад гулять водил. – *Летний сад* – петербургский парк, основанный Петром I; по утрам был местом детских гуляний [там же: 123].

г) комментарий, связанный с историческими персоналиями

Парни Эварист (Дезире де Форж) (1753–1814) – французский поэт <...> [там же: 129].

д) комментарий, связанный с историческими процессами и социально-культурными течениями

С чулком в руке, седой калмык. – Мода иметь в доме слугой мальчика-калмыка относится к XVIII в. Ко времени приезда Лариных в Москву мода эта устарела, состарился и мальчик-калмык. *С чулком в руке...* – Лишь в немногих богатых домах имелся специальный швейцар. Обычно его функцию выполнял кто-либо из дворовых слуг, занимавшийся в то время каким-либо домашним рукоделием [там же: 329].

II. Историко-литературный комментарий

Среди вопросов, которые ставит перед собой Ю.М. Лотман в этом разделе «Комментария», можно выделить следующие: изучение разных вариантов текста романа, его редакций; анализ тем и мотивов, затронутых А.С. Пушкиным в романе, толкование заглавия романа и эпиграфов.

Проведенный анализ структуры комментария Ю.М. Лотмана показывает, что весь пояснительный текст к роману А.С. Пушкина может быть разделен по трем типам комментария, разработанным С.А. Рейсером: библиографический («Введение»), историко-литературный («Очерк», «Комментарий»), реальный («Комментарий»). Важно, что Ю.М. Лотман использует такой способ комментирования, при котором эти типы всё чаще переплетаются. Автор предпочитает комментировать единицы текста по мере их появления в романе, не разделяя их по типу, что, с одной стороны, экономит время, если мы читаем комментарий параллельно с текстом романа, но, с другой стороны, ограничивает возможности читателя, когда необходимо отделить реальный комментарий от историко-литературного.

Кроме того, проведенный анализ показал, что в «Комментарии» действительно содержится информация, отвечающая трем сферам жизни: вещественной, нравственной и социальной. Им соответствуют комментарий, связанный с бытовыми реалиями, комментарий, связанный с историческими процессами и модными течениями, и комментарий, связанный с проблемой нравственности, распыленной между первыми двумя. Такой всесторонний подход при составлении реального комментария представляется значимым для опыта создания пояснительного текста и в иностранной аудитории.

Методически значимым примером текстологического анализа романа «Евгений Онегин» является также комментарий В.В. Набокова, содержащий информацию разных уровней содержания; обширным является библиографический комментарий:

а) «Календарь», в котором В.В. Набоков рассказывает о времяисчислении, принятом А.С. Пушкиным в романе;

б) «Структура “Евгения Онегина”» – глава о композиции и внутреннем строе романа;

в) «Генезис “Евгения Онегина”» – глава о том, где и когда создавалось художественное произведение;

г) глава о том, где и когда А.С. Пушкин упоминал о своем романе.

Особо следует сказать о лингвистическом комментарии. Например:

...эконом... – Сегодня по-русски говорят «экономист» [там же: 120].

Отметим, что В.В. Набоков очень часто прибегает в своей работе к лингвистическому комментарию, рассчитанному на читателя-переводчика:

разуверить... – Точного эквивалента в английском нет. Глагол означает «разубеждать», «рассеять или изменить чью-то веру во что-то», «заставить кого-то перестать во что-то верить». Глагол здесь к тому же несовершенного вида. «Она думала, что он ее любит, я долго разуверял ее» [там же: 123].

...вдруг... – Это русское наречие, в силу своей краткости, употребляется гораздо чаще, чем в любой из его английских эквивалентов; как и уже, уж [там же: 124].

...дремучий бор. – В этом старинном словосочетании эпитет, произведенный от «дремать», передает образ чего-то угрюмого, непроходимого, заросшего лишайником [там же: 126].

...злой – недобрый, злобный, коварный, недоброжелательный [там же: 132].

Мои Богини! Что вы? Где вы? – Один из тех редких случаев, когда, наоборот, для перевода четырех русских слов английских требуется в два раза больше [там же: 137].

...то вздохнет, то охнет... – Непереводимое русское восклицание «ох», выражающее усталость и горе, схоже с ирландским «ooh», но звучит скорее как стон, а не вздох и заканчивается резким придыхательным согласным звуком [там же: 333].

...глыба снеговая... – «Глыба» предполагает массу большего объема, чем англ. lump («ком»), – нечто среднее между lump и mass («масса», «куча») [там же: 466].

В качестве историко-литературного комментария в книге В.В. Набокова выступает глава под названием «Абрам Ганнибал», рассказывающая об истории жизни предка А.С. Пушкина.

Анализ примечаний к «Письмам русского путешественника» Н.М. Карамзина (см. [Лотман, Успенский 1984]) позволяет выявить принципы выделения единиц комментирования: внимание составителей комментария обращено на орфографию ХТ, на использование заглавных букв, на случаи обращения автора к «церковно-славянской книжности». Значимыми с точки зрения интерпретации становятся и знаки препинания, используемые автором в тексте. «Карамзин сознательно <...> превращал графический уровень текста в художественно значимый» [Лотман, Успенский 1984: 519]. Составители комментария отмечают

индивидуальную интонационную пунктуацию Н.М. Карамзина, к которой относится и употребление разного рода типографских средств.

Комментарий к книге Г.О. Винокура «Филологические исследования» помимо описания графических особенностей включает в себя вопрос о месте той или иной работы автора в истории изучения соответствующей проблематики в филологии, знакомит читателя с «интеллектуальным контекстом, в котором формировались и развивались научные взгляды» [Шапир 1990: 6]. Подобная информация существенно дополняет оригинальный текст, расширяя его рамки с историко-научной точки зрения. Как пишет автор, только такой жанр текста, как комментарий, позволит органически соединить расширение и уточнение справочного аппарата, библиографические, текстологические и биографические разыскания, историко-научное исследование и собственно научное исследование (см. [там же: 256]). Таким образом, комментарий оказывается нагруженным информацией текстом, выполняющим различные функции: информативную, поясняющую, систематизирующую и – часто – оценочную. Этот подход должен осуществляться и при составлении комментария к ХТ для чтения в иностранной аудитории.

Анализ текстологических исследований позволил обозначить список потенциальных атопонов – тех единиц, которые необходимо выносить в комментарий.

Таблица 1

Типы и единицы комментирования, выделяемые в текстологии

Библио-графический комментарий	<ol style="list-style-type: none"> 1. Генезис текста 2. Внутренняя хронология произведения 3. Биография автора
Историко-литературный комментарий	<ol style="list-style-type: none"> 1. Орфография 2. Пунктуация 3. Скрытые цитаты 4. Реминисценции 5. Стил 6. Авторский замысел 7. Подтекст произведения 8. Творческий метод писателя 9. Композиция произведения 10. Прототипы персонажей 11. Пояснение эпиграфа, посвящения, вступления 12. Алфавитный указатель имен 13. Указатель произведений 14. Указатель персонажей 15. Варианты текста

Реальный комментарий	<ol style="list-style-type: none"> 1. Реалии вещественного быта предметы топонимы имена собственные 2. Реалии нравственного быта 3. Реалии социального быта 4. Исторические персоналии 5. Словарь мифологических имен 6. Исторические процессы и события
Лингвистический комментарий	<ol style="list-style-type: none"> 1. Архаизмы 2. Диалектизмы 3. Авторские окказионализмы 4. Трудные для понимания слова 5. Трудные для перевода слова 6. Словарь местных слов 7. Словарь иностранных слов 8. Список сокращений

Классификация выявленных единиц комментирования подтверждает идею о том, что комментарий к ХТ находится в тесной взаимосвязи с историей и культурой эпохи, в рамках которой создавался текст. Представленная классификация используется нами и при составлении комментария, ориентированного на иностранную аудиторию.

4.2. Типологические свойства комментария к художественному тексту

Анализ комментариев, проведенный в параграфе 4.1., позволяет сделать выводы о его типологических свойствах. Во-первых, комментарий представляет собой особый вид универсального словаря. Понимание текста предполагает понимание всех использованных в нем единиц, которые могут принадлежать к разным семантическим классам, иметь разные социолингвистические, стилистические и временные характеристики. Все эти единицы распределяются, как правило, по словарям соответствующих типов, при этом словарь, включающего в себя во всей полноте перечисленные единицы, не существует. Комментарий является таким словарем для каждого конкретного текста.

Структурное отличие комментария от словаря определяет характер его словника и системы помет, а также влияет на способы толкования входящих в него единиц. В связи с этим комментарий обладает следующими свойствами:

- 1) неавтономность: несамостоятельность, идейная и позиционная зависимость от основного текста;
- 2) ориентация на потенциального читателя: зависимость структурно-содержательной организации комментария от параметров адресата;

- 3) фрагментарность: статейная, мультисеквенциальная организация;
- 4) компактность: максимальная сжатость информации, ее экономичная представленность.
- 5) содержательная однозначность: отсутствие амбивалентных трактовок, нейтральный стиль;
- 6) энциклопедичность: функциональное сходство с энциклопедической статьей, разъясняющий, образовательный характер (см. [Коробейникова 2006]).

Во-вторых, на структуру комментария оказывает воздействие принцип, связанный с тем, что комментарий – это особый тип текста. Ориентированный на трактовку одного произведения, комментарий, помимо пояснения отдельных единиц, берет на себя задачу интерпретации текста как целого. В предисловии к книге Г.О. Винокура «Филологические исследования» М.И. Шапир писал: «Комментарий принципиально диалогичен: наряду с голосом самого Винокура в нем звучат голоса его предшественников, современников и последователей» [Винокур 1990: 5]. Действительно, комментарий, с одной стороны, поясняет текст, а с другой – достраивает его. Соответственно, к нему предъявляется следующее требование: так как комментарий является интерпретацией единого авторского замысла, он должен являться метатекстом, т. е. нести в себе собственное содержание. Это возможно за счет того, что ряд несвязанных единиц текста обладает семантической общностью на уровне подтекста. «Сообщая информацию, скрытую от читателя, воспринимающего текст лишь на поверхностном уровне, комментарий объективизирует подтекст» [Розина 1984: 265]. Для понимания текста этот уровень представляется очень важным, так как отражает интенцию автора, которая чрезвычайно сложно воспринимается не только носителями языка, но и иностранными учащимися. «Для читателя, не обладающего специальными знаниями или не сумевшего найти тот угол зрения, под которым отдельные единицы текста оказываются семантически связанными, без комментария подтекст остается недоступным» [там же: 265].

На этой же проблеме, связанной с процессом чтения ХТ, акцентирует внимание В. Асмус в работе «Чтение как труд и творчество». По его замечанию, текст может вызывать образы, которые оказываются небезразличными к самому содержанию литературно-художественных произведений, но такие образы часто не осознаются как несущие какую-то

дополнительную информацию, и в этом случае они остаются «побочным» продуктом процесса чтения (цит. по [Гальперин 2004: 23]).

В-третьих, на структуру комментария оказывает воздействие принцип, определяющийся тем, что пояснения к тексту содержат в себе дополнительный тип информации – культурный код, или реальный тип комментария в классификации С.А. Рейсера. В отличие от «линейного» текста комментариев позволяет дать синхронный срез культуры во всем разнообразии его элементов. Поясняя читателю те или иные реалии, составитель комментария создает образ культуры. Однако в связи с этой особенностью комментария встает вопрос о его границах, так как любой текст предполагает определенную степень недосказанности. Сформулировать принцип, которым должен руководствоваться составитель комментария, можно лишь приблизительно: поясняющий содержание текст «должен быть основан на знании, а не на воображении» [Розина 1984: 267]. Комментарий фиксирует только уже вошедшее в культуру знание, основанное на фактическом материале. Обозначим данное свойство как «самоограничение».

Представим выявленные требования к процессу составления комментария к ХТ в виде таблицы.

Таблица 2

Свойства комментария как особого типа текста

Типологические черты комментария	Свойства комментария
Универсальность	1. неавтономность 2. ориентация на адресата 3. фрагментарность 4. компактность 5. однозначность 6. энциклопедичность
Метатекст	1. внутренняя связность 2. содержательность
Словарь культуры	1. ориентация на культурный код 2. «самоограничение»

Названные типологические черты и свойства комментария являются основой для разработки системного подхода к процессу составления комментария в лингводидактике.

§ 5. Методика составления комментария к учебному художественному тексту

Хотя комментированное чтение давно стало обязательной частью методики работы с ХТ в иностранной аудитории, принципы выявления списка единиц ХТ, требующих пояснения, так же как описание самой стратегии их комментирования, до сих пор остаются открытыми методическими вопросами. Их решение, на наш взгляд, заключается в определенной модификации существующей методики изучения ХТ в преподавании РКИ, а именно – в актуализации лингводидактического потенциала концепции ЯЛ, выстраивании структуры комментария в соответствии с трехуровневой моделью ЯЛ (см. [Ружицкий 1994 (б)]). Для теоретического обоснования и подтверждения целесообразности такой модификации проведем критический анализ существующих в практике преподавания РКИ пособий по изучению неадаптированных ХТ, свидетельствующих о недостаточной степени разработанности данных методических вопросов.

5.1. Лингводидактические принципы выявления единиц комментирования

Результаты анализа пособий по изучению литературного произведения в иностранной аудитории [Быков 2008; Гореликова 2002; Гуцко 2012; Евтихиева, Маркова 2007; Еремина, Булыгина 2014; Еремина, Потапурченко, Степанова 2014; Из истории русской культуры 2008; Кулибина 2001; Лобанова, Слесарева 1984; Маерова 2006; Маканин 2014; Матюшенко 2009; Николаева 2007; Петрушевская 2006; По страницам Пушкина 2010; Пушкин 1978; Рассказы. Книга для чтения <...> 2006; Суржикова 1985; Улицкая 2012; Яценко 2004] показали, что практикуемые в настоящее время методы по выявлению единиц комментирования имеют произвольный и достаточно бессистемный характер. Предлагаемые для изучения иностранными учащимися комментарии часто имеют недостаточно выраженную учебную направленность и несоответствующий задачам объем. Другими словами, «имеется определенное противоречие между огромной, ежедневно увеличивающейся массой учебных комментариев и их теоретическим осмыслением» [Тер-Минасова 1986: 107].

В 80-х годах прошлого века В.В. Морковкин писал о недостаточной разработанности лексикографических принципов, указывая на то, что, вероятно,

существует некая сумма выработанных методистами правил, но она «составляет как бы корпоративную тайну» [Морковкин 1986: 102]. Представляется, что подобная ситуация сложилась и в сфере комментирования ХТ: сведения о понятийном аппарате комментария разбросаны по многочисленным публикациям и системно не интерпретированы, единицы для корпуса комментария отбираются интуитивно (в первую очередь, это происходит из-за отсутствия общих принципов отбора единиц комментирования). Приведем пример единиц комментария, входящих или, наоборот, не входящих в современные пособия для иностранных учащихся.

В статьях, посвященных учебному комментарию, методисты едины во мнении, что в список единиц непонимания должны входить: 1) архаизмы; 2) историзмы; 3) неологизмы; 4) сложные для понимания тропы; 5) устойчивые выражения и все виды идиом; 6) стилистически окрашенные слова.

Включение перечисленных языковых единиц в корпус учебного комментария широко используется в современных учебных пособиях. Например, в предисловии к пособию «Задания к домашнему чтению» (см. [Суржикова 1985]) автор пишет, что в учебном комментарии дается толкование лексики, трудной для понимания иностранными студентами, в том числе в состав комментария включена стилистически маркированная лексика, которая обозначена условными сокращениями: *книж.*, *уст.*, *прост.*, *идиом.*, *укр.*, *нар.* Вместе с тем в тексте комментария прослеживается определенная бессистемность, так как автор оставляет без каких-либо помет такие единицы, как, например, *полушки не оставляю*, *барчата* и др., что свидетельствует о размытости представления о границах кодифицированного литературного языка и о том, что необходимо выносить в комментарий, а что – нет.

С.Г. Тер-Минасова предлагает выделять среди единиц комментирования 1) внеязыковые реалии (географические названия, имена собственные, исторические события, специфические детали быта); 2) явления литературно-филологического характера (цитаты, аллюзии); 3) игру слов (см. [Тер-Минасова 1986]).

Данный принцип отбора единиц комментария находит отражение в пособии «Русская нетрадиционная проза конца XX века» [Яценко 2004]. В нем присутствует разъяснение игры слов (*чайник – сосуд для чая* и *чайник (жарг.) – ненормальный человек*), указание на интертекстуальные связи (рассказ

Т. Толстой «Ночь» и повесть Н.В. Гоголя «Записки Сумасшедшего»), комментирование таких значимых для русской культуры реалий, как *коммунальная квартира, чека, кантоваться*, товарные знаки («Чайка»). Отметим, что выделяемые С.Г. Тер-Минасовой в качестве единиц непонимания внеязыковые реалии предоставляют составителю комментария возможность включить в комментарий большой объем экстралингвистической информации, поэтому встает вопрос об их релевантности для каждого конкретного текста.

Ярким примером существующего субъективного подхода в этом аспекте комментирования ХТ может служить сравнительный анализ пособий (см. Таблицу 3), содержащих в себе комментарий к рассказу А.П. Чехова «Дама с собачкой». Обозначим их как комментарий № 1 (см. [Маерова 2006]) и № 2 (см. [Николаева 2007]).

Таблица 3

Сравнительный анализ комментариев к тексту «Дама с собачкой»

Комментарий № 1	Комментарий № 2
Ялта, -ы, <i>жс</i> – курортный город в Крыму на берегу Черного моря. Ялта славится своими санаториями, пляжами, чудесным климатом и воздухом;	Ялта – знаменитый курорт в Крыму, на берегу Черного моря, где А.П. Чехов провел последние годы жизни;
ъ – буква алфавита, которая в настоящее время не обозначает звука. Раньше «ъ» писали на конце слов. Жена Гурова придерживалась новых правил во всем;	«ъ» (устар.) – ять, буква в дореволюционном русском алфавите, исключенная из него реформой 1917 – 1918 годов; восходит к кириллической букве («ять»), которая первоначально обозначала особый звук, позднее совпавший в русском языке с «е»;
Белев – небольшой городок в Тульской области; Жиздра – маленький городок в Калужской области;	Белев и Жиздра – маленькие малоизвестные провинциальные города в центральной России;
Феодосия, -и, <i>жс</i> . – город в Крыму;	Феодосия – крымский город, основанный древними греками, в средние века центр генуэзских колоний на Чёрном море, известный курорт и порт;
среди бела дня, фраз., разг. – днем, когда светло;	среди бела дня (фраз.) – днем, у всех на глазах, явно, открыто, не скрываясь;
Господь с вами – Бог с вами (у христиан)	господь с вами (устар. фраз.) – выражение доброжелательности (т. е. «Пусть вам охраняет бог», ср. с «Храни вас господь»;
«Славянский базар» – в те годы фешенебельная гостиница в центре Москвы, в настоящее время ресторан [Маерова 2006: 50–53].	«Славянский базар» – московская гостиница и знаменитый ресторан начала XX века, сохранившийся до сих пор. А.П. Чехов часто встречался там с актерами и режиссерами

	Московского Художественного театра, в котором прошли премьеры многих его пьес [Николаева 2007: 7–36].
--	---

Из сравнительной Таблицы 3 видно, что одни и те же единицы могут иметь различное толкование в зависимости от желания авторов-составителей комментариев. Прежде всего отметим, что объяснение единицы «ъ» в Комментарии № 2 содержит фактологическую ошибку (текст комментария относится к другой единице непонимания). Несмотря на очевидные достоинства, примеры, взятые из Комментария № 1, свидетельствуют о том, что толкование внеязыковых реалий, содержащееся в нем, не в полной мере отвечает на вопросы, которые могут возникнуть у иностранных учащихся при чтении текста. Так, иностранные учащиеся могут не знать о географическом расположении Тульской и Калужской областей, тогда как указание на то, что города Белев и Жиздра находятся в центральной России, представляется достаточным для понимания соответствующего отрывка текста. Кроме того, вряд ли иностранным читателям понятна разница между *небольшим* городом Белев и *маленьким* городом Жиздра. С другой стороны, авторы Комментария № 2 в случае толкования топонима *Феодосия* «злоупотребляют своими полномочиями», рассказывая читателям об истории этого города. Информация о том, что в средние века город *был центром генуэзских колоний на Чёрном море*, является избыточной при понимании данного текста. При этом Комментарий № 2 привлекает внимание читателей к историческим событиям, затронутым в рассказе А.П. Чехова, обращает внимание на связь топонимов с биографией автора. Для нас кажется правильным предоставление в тексте комментария подобной информации, так как она делает внеязыковую действительность, значимую для автора текста, «видимой» для читателя.

В результате проведенного сравнительного анализа пособий можно заключить, что оба комментария к рассказу А.П. Чехова не отвечают в полной мере лингводидактическим принципам составления комментария к учебному ХТ. Очевидные расхождения в толковании единиц (хотя оба пособия ориентированы на II–III сертификационные уровни ТРКИ и соответствующие лексические минимумы) свидетельствуют о господствующем субъективном подходе к составлению учебного комментария.

Возвращаясь к принципам составления комментария, необходимо указать на единицы, выявленные в статье И.Д. Успенской. Они включают в себя: 1) авторские индивидуализмы; 2) диалектизмы; 3) экзотизмы; 4) арготизмы; 5) безэквивалентную лексику; 6) нечастотные слова и выражения; 7) многозначные слова; 8) эмоционально-экспрессивно окрашенную лексику (см. [Успенская 1986]).

Отмети, что комментирование эмоционально-экспрессивной лексикой ставит вопрос о систематизации используемых в комментарии стилистических помет. Например, в пособии М.И. Гореликовой мы встречаем такие пометы, как «бранное», «грубое», «ироническое», «неодобрительное», «усилительное», «шутливое», «шутливо-ироническое» [Гореликова 2002: 9], в то время как в хрестоматии «Современная русская проза – XXI век» (см. [Современная русская проза <...> 2009]) предложены такие пометы, как «искаженное», «уничижительное» (*бумажка*), «ласкательное» (*Татуля, водочка*), «оскорбительное» и др.

Отметим, что особую трудность при комментировании ХТ вызывают имена собственные (ИС), поскольку далеко не во всех пособиях для иностранных учащихся ИС входит в корпус комментария. Так, например, рассмотренное выше пособие «Graded Russian readers» содержит следующий комментарий: «Дуняша (dim. of Дуня), little Dunia» – при этом полная форма имени не приводится; ИС «Самсон Вырин» вообще никак не фигурирует в пособии).

В пособии М.И. Гореликовой и Д.М. Магомедовой ИС описываются как одно из проявлений модальности текста: «Мотивировки ИС персонажей в художественном тексте многообразны. Они могут быть автобиографическими, культурно-историческими, символическими и пр., но почти всегда содержат установку автора на характеризующую роль имени персонажа» [Гореликова, Магомедова 1983: 35]. В качестве примера приведем фрагмент, посвященный анализу ИС в рамках рассказа А. Платонова «Фро»: «Каждый вариант ИС героини выполняет в тексте определенную функцию. Варианты «Фрося» и «Фро» являются знаками чужого восприятия, но выступают в авторской речи с разной степенью освоенности. ИС «Фрося» – как наиболее стилистически нейтральное именование <...> – становится авторским наименованием. ИС «Фро» выделяет в тексте фрагменты лирической тональности» [Гореликова, Магомедова 1983: 41]. Отметим, что хрестоматия «Из истории русской

культуры» (см. [Из истории русской культуры 2008]), которая представляет собой сборник текстов с обширным многопараметровым комментарием, также включает в себя толкование ИС и названий.

Среди методически значимых единиц комментирования авторами пособий по изучению ХТ, как правило, выделяются тематические поля, так как они формируют смысловой план ХТ, являясь индикатором прагматики текста. Подобный подход к комментированию ХТ подробно описывается З.С. Смелковой. По ее словам, нельзя полагаться на самопроизвольное совершенствование иностранными учащимися навыков понимания эстетической природы словесно-художественных образов. Необходимо «систематически на конкретных примерах раскрывать экспрессивную характеристику тех или иных реалий, идейно-художественную нагрузку словесных образов, фиксировать внимание учащихся на «уловимых» стилистических особенностях текста» [Смелкова 1979: 82]. В качестве примера при составлении учебного комментария к поэме М.Ю. Лермонтова «Мцыри» З.С. Смелкова предлагает включить в круг лексики, подлежащей комментированию, синонимы глаголов *жечь* и *гореть*, рассматривая их как «лексику эмоционально-художественного лейтмотива поэмы, создающий один из многоплановых художественных образов – образ пламени, сжигающего героя поэмы» [там же: 83]. На примере фрагмента романа «Война и мир» Л.Н. Толстого, путем сопоставления использованных автором лексем *весна, первый, зеленый, счастье, любовь, другие, молодые, надежда, безнадежное*, М.И. Гореликова также выявляет в тексте смысловые оппозиции и прослеживает эволюцию внутреннего состояния главного героя – «от подсознательно ощущаемого желания обновления – к осознанному отрицанию возможности новых начал в его жизни» [Гореликова, Магомедова 1983: 26].

Анализ рассмотренных пособий свидетельствует о том, что в настоящее время актуальными лингводидактическими вопросами являются, во-первых, разработка универсального метода выявления единиц комментирования ХТ, во-вторых, разработка оптимальной структуры комментария к ХТ и, в-третьих, систематизация способов комментирования единиц непонимания в ХТ.

5.2. Метод выявления единиц комментирования посредством лингвистического эксперимента

Методика проведения лингвистического эксперимента

В качестве фактического доказательства того, что содержание текста не есть единица постоянная, Н.А. Рубакин одним из первых прибегает к методу эксперимента с целью выявления несоответствия при восприятии одного и того же текста разными людьми (см. [Рубакин 1977: 144]). Предложенный ученым библиопсихологический метод предполагает, что «все слова текста могут быть расклассифицированы тем субъектом, который их воспринимает, по рубрикам классификации переживаемых психологических явлений» [там же: 145]. Классификация Н.А. Рубакина включает в себя восемь категорий психических переживаний читателя. Воспринимая текст, читатель отмечает каждое свое констатированное переживание графическим знаком – точкой, обозначающей ту или иную категорию. В итоге исследователь получает диаграмму, по которой можно наглядно судить о переживаниях читателя. За описанной работой читателя следует вычисление процентного отношения того числа точек, какое было проставлено в каждой из категорий, к общему числу точек. В результате исследователь получает цифровую характеристику переживаний читателя во время чтения текста. Эти цифры Н.А. Рубакин именует библиопсихологическими коэффициентами. В рамках проведенного нами эксперимента в качестве инструмента анализа полученных данных используется коэффициент частотности.

О правомерности проведения лингвистического эксперимента писал Л.В. Щерба (см. [Щерба 1974]): чтобы понять, может ли лексема функционировать, для лингвиста должен вступать в силу «психологический момент метода» – оценочное чувство правильности или неправильности речевого высказывания (см. [Щерба 1974: 34]). Представление о важности самонаблюдения при проведении эксперимента, связанного с языковой системой, соответствует методу, предлагаемому Н.А. Рубакиным для выявления библиопсихологических коэффициентов

Одно из описаний метода эксперимента и его теоретическое обоснование в сфере преподавания русского как иностранного содержится в статье «Социально-психологические методы изучения иностранных учащихся <...>»:

«При отборе текстов для создаваемых <...> учебных пособий следует учитывать знания иностранцев, <...> их стартовый уровень» [Аркаченко, Иванова, Суринский и др. 1986: 44]. К моменту написания статьи еще не существовало конкретных критериев отбора материала, однако разработка этого вопроса проходила в режиме исследования на подготовительном факультете для иностранных граждан Калининского политехнического института. Проводимые исследования позволяли учитывать различные факторы при определении объема, содержания и ценностного плана страноведческой информации (см. [там же: 45]). В качестве участников эксперимента выступили 200 учащихся подготовительного факультета, которым было дано задание написать сочинение на тему «Что я знал об СССР». Анализ проделанной работы выявил, что объем, качество и направленность информации о стране неодинаковы для представителей различных национальностей и государств. В результате полученные знания легли в основу отбора текстов при создании национально ориентированного учебника и нашли отражение в методических рекомендациях по презентации страноведческого материала в зависимости от национальной принадлежности учащихся. Заметим, что в целях проверки достоверности данных эксперимента использовался метод экспертных оценок. В роли экспертов выступали преподаватели РКИ.

О необходимости проведения лингвистических экспериментов пишет в своем пособии И.П. Слесарева: «Принцип учета и прогнозирования трудностей при обучении русскому языку как иностранному предполагает обращение к “отрицательному языковому материалу” и к методу эксперимента» [Слесарева 1990: 101]. При этом И.П. Слесарева подчеркивает, что значение эксперимента в лингвистических исследованиях состоит в сокращении путей к достижению результата.

При составлении учебного комментария мы также предлагаем использовать метод лингвистического эксперимента. Это значит, что отбор единиц непонимания, атопонов, в рамках каждого конкретного ХТ должен происходить исходя не только из субъективных представлений составителя комментария (несмотря на его возможный профессионализм и опыт), но и из непосредственного контакта с учащимися. Только на основе полученных в результате работы с иностранными студентами статистических данных, т. е.

через контакт с непосредственными адресатом, может быть создан оптимальный комментарий к ХТ (см. [Ружицкий 1994 (а)]).

Описание эксперимента

Предлагаемый в данной работе метод выявления единиц комментирования основывается на результатах лингвистического эксперимента, проходящего в три этапа: а) анкетирование методом «подчеркивания»; б) выполнение письменного задания; в) ассоциативный эксперимент.

Материалом для эксперимента выступили текст рассказа Л. Улицкой «Коридорная система», отрывки из романа В. Крапивина «Наследники. Путь в архипелаге» и отрывок из повести П. Санаева «Похороните меня за плинтусом», обсуждение которых вызывает живой интерес у иностранных учащихся.

Участники эксперимента:

Группа 1 (23 человека) – иностранные учащиеся-стажеры гуманитарных специальностей, в основном – филологи (25–35 лет), владеющие русским языком в объеме II-III сертификационного уровня: Тайвань, Китай, Южная Корея, Польша, Болгария, Словакия, Чехия, Литва, Сербия, Италия, Германия, США, Португалия.

Группа 2 (40 человек) – носители русского языка (20–50 лет), преподаватели и аспиранты филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова).

Ход эксперимента:

На первом этапе двум группам респондентов было предложено прочитать выбранный нами ХТ и графически выделить в нем непонятные или малопонятные единицы, например, незнакомые слова, грамматические формы, стилистически окрашенные слова и др., т. е. все единицы, требующие, по их мнению, комментария. Приведем пример задания:

Задание 1. Прочитайте отрывки из повести П. Санаева «Похороните меня за плинтусом». Подчеркните непонятные или малопонятные слова в тексте.

Полученные данные были оформлены в виде таблиц:

Таблица 4

Таблица атопонов, потенциально входящих в учебный комментарий к повести

П. Санаева «Похороните меня за плинтусом»

Используемые обозначения:

1 – единица, отмеченная как требующая комментария

0 – единица, отсутствующая в анкете данного респондента

Атопон	I ¹⁸	II ¹⁹	III ²⁰	Иностр. уч.
а				
А?	1	0	1	0
А-а!	1	0	0	0
альбуцид	1	1	1	0
астматический компонент (астма)	1	1	1	0
ах	1	0	1	0
б				
барометр	0	1	0	1
бах	1	1	1	0
безвылазно	1	1	1	0
безобидный	1	0	0	0
беспомощно	0	1	0	0
беспрекословно	1	0	1	1
битюг	1	1	1	1

и т. д. (см. полный список атопонов в Приложении 2).

Мы разделили вошедшие в таблицу атопоны на те, которые выделили

- а) все респонденты;
- б) некоторая часть респондентов;
- в) незначительная часть респондентов.

В соответствии с этим единицы разделены на три группы в зависимости от коэффициента частотности: греметь¹, башка², скоротечный³, вскидывать⁴. В целях составления комментария к данному тексту значимыми являются единицы с самым высоким коэффициентом, поскольку можно прогнозировать, что они вызовут наибольшее непонимание в иностранной аудитории. Кроме количественной характеристики мы учитываем, кем из респондентов была выделена единиц – наибольшее внимание уделяется анкетам иностранных учащихся.

На втором этапе респондентам Группы 1 было предложено на занятии выполнить письменные задания на проверку знание лексики из прочитанного ХТ. Основной целью данного задания было выявить, осознаются ли выбранные единицы учащимися как атопоны. Приведем пример задания:

Задание 2. Продолжите объяснение значения выделенных слов и выражений (не пользуясь словарем) из повести П. Санаева «Похороните меня за плинтусом»:

1) Ни табло нормального нет, ничего, – **сетовала** бабушка. – Какой путь, **чёрт его знает**...

Глагол «сетовать» – _____

Выражение «чёрт его знает» имеет значение _____

¹⁸ 1-ый респондент: аспирант филол. ф-та МГУ им. М.В. Ломоносова, Потемкина Е.В.

¹⁹ 2-ый респондент: аспирант филол. ф-та МГУ им. М.В. Ломоносова, Фалдина М.В.

²⁰ 3-ий респондент: кандидат филол. наук, доцент филол. ф-та МГУ имени М.В. Ломоносова, Ружицкий И.В.

2) **Тю-тю** баночка! – заговорщицки подмигнул мне дедушка и заулыбался

Междометие «тю-тю» – _____

3) **Вот и поели**, – сказала бабушка, заворачивая курицу в бумагу. – Вся в стекле. Придётся одни бутерброды **жрать**. Ты голодный?

Сочетание «вот и + глагол» – имеется в виду _____

4) Он один был моего возраста, и, ещё раз подумав, кто **же** будет мой друг, я посмотрел на него внимательнее: **уж не он ли?**

Частица «же» – _____

Сочетание «уж + не + сущ./мест./глагол. и т.д. + ли» _____

5) **Ну-ка** привстань! _____

Сочетание «ну-ка + импер.» _____

6) Традиционные игры вроде **колечка**, которым учила нас воспитательница, не были для меня большой потерей, но вместо того, чтобы слушать про стафилококк, можно было бомбить мелкими камушками слепленные из песка танки, запускать в бассейне с рыбками пластилиновые батискафы, делать из **проволоки** скелетиков, **да мало ли что ещё...**

«Колечко» – это _____

«Проволока» – это _____

Сочетание «да мало ли» _____

7) Медсестёр мы считали **заклятыми** врагами и свою ненависть выражали кто как мог.

Прилагательное «заклятый» выражает _____

8) Дорого **обошлась** мне сахарная вата!

Глагол «обойтись (кому)» – _____

9) Как-то бабушка показала пальцем в телевизор, где показывали юношеские мотогонки, и восторженно сказала: – Есть **же** дети!

Частица «же» используется для _____

10) Ночью мы подолгу не спали, смешили друг друга, и ночная тишина, заставлявшая сдерживаться, превращала в **уморительные** шутки самые простые **выходки**.

Прилагательное «уморительный» имеет значение _____

Существительное «выходка» – это _____

Письменные работы показали, что 0 % учащихся ответили правильно на 100 % вопросов, 18 % – дали правильные ответы более чем на 50% заданных вопросов, 65 % – дали правильные ответы на менее чем 50 % вопросов и 17 % не смогли дать ни одного правильного ответа. Было выявлено, что в 50 % случаев единицы, значение которых для учащихся непонятно, не были, тем не менее, выделены ими в качестве атопонов, что лишний раз подтверждает: одной из основных целей комментария к ХТ является «задержать» внимание читателей на тех единицах, понимание которых с первого взгляда не вызывает у них затруднения, но впоследствии препятствует экспликации содержания и смысла ХТ.

Завершающим этапом выступил метод ассоциативного эксперимента, направленный на выявление несоответствий ассоциативных полей в структуре ЯЛ учащихся и ЯЛ носителей русского языка, осознание и анализ которых способствует формированию БиЛ. Респондентам групп 1 и 2 было предложено выполнить задание следующего типа:

Задание 3. а) Напишите свои ассоциации (5–6 слов/словосочетаний) на слово-стимул «кавказец».

Пример выполнения задания:

Ассоциации на слово-стимул МОСКВА: *кремль, пробки, красная (площадь), метро, бульвар, хаос, понаехали, златоглавая* и др.

Ассоциации на слово-стимул КАВКАЗЕЦ _____

б) Вспомните и напишите имя персонажа(ей) литературного произведения, кинофильма, мультфильма, из живописи, фольклора и т. п., связанного со словом «кавказец».

Результаты анкетирования представлены в таблице.

Таблица 5

Ассоциативное поле атопона «кавказец»

Слово-ассоциация	Гр. 1	Гр. 2
акцент	0	3
арбуз	0	1
аул	0	1
баран	0	3
беззаконие	0	1
<i>вино</i>	1	4
война	0	2
волосатый/волосы	0	5
вспыльчивость	0	1
вызывающее поведение /нрав	0	3
Герой нашего времени	1	0
гнев	0	1
гордость	0	4
<i>горы</i>	4	8
<...> ²¹		

Курсивом в таблице выделены случаи пересечения ассоциативного поля «кавказец», характерные для языкового сознания иностранных учащихся и русскоязычных респондентов: *вино, горы, Грузия, коньяк, патриархальный, стрельба, Чечня*. Данный список свидетельствует о том, что, хотя учащиеся давали такие реакции, как *понаехали, чурки, рынок, патриархальный, семья, таксист*, отражающие имеющиеся в русском языке коннотации коглемы «кавказец», в большинстве случаев в ассоциативно-вербальное поле «кавказец» иностранных учащихся входят общеупотребительные, нейтральные по стилю, прагматически не нагруженные лексические единицы.

²¹ Полностью результаты ассоциативного эксперимента представлены в Приложении 2.

В ходе проведения эксперимента учащимся предлагалось поразмышлять, какой образ кавказца формируется на основе следующих слов-реакций: (1) *беззаконие, нрав, оружие, пренебрежение, гордость, горячий, грубость, замкнутое общество, угроза, сила*; (2) *акцент, улыбка, усы, волосатый, арбуз, рынок, пение, таксист, тюнинг*.

Сопоставление полученных в ходе эксперимента данных с материалами ассоциативных словарей свидетельствует о когнитивно-прагматической нагруженности выбранного нами слова-стимула. Ср.: *гора-4, кинжал-2, Лермонтов-2, гордый-2, аксакал-1, баран-1, бедствовать-1, горы-1, грузин-1, под солнцем-1, щедрый-1, чувак-1, чурбан-1, чурка-1* (см. [Русский ассоциативный словарь 2002]).

Итоги лингвистического эксперимента

В результате лингвистического эксперимента было опрошено 63 человека, из них 23 – иностранные учащиеся филологического профиля продвинутого этапа обучения РКИ (25–35 лет) и 40 – филологи, носители русского языка (20–50 лет). На первом этапе эксперимента был выявлен коэффициент частотности атопонов. В первичный список вошли только атопоны, отмеченные (более двух «подчеркиваний») иностранными учащимися. В конечный список вошли все единицы, отмеченные иностранными учащимися, и остальные атопоны с коэффициентом «3» (не выделенные иностранными учащимися, но отмеченными тремя другими респондентами (количество респондентов из Группы 2 на первом этапе эксперимента не регламентируется).

На втором этапе полученный список атопонов был расширен за счет выявления коэффициента непонимания. По результатам письменных работ респондентов Группы 1 были выявлены единицы, первоначально не отмеченные иностранными учащимися как атопоны, но в процессе выполнения задания оказавшиеся непонятными.

На третьем этапе (участвовали обе группы респондентов) список вновь расширился за счет выявления преподавателем-методистом коэффициента ассоциативных связей. В структуру комментария вошли единицы, формирующие лексическую группу слова-концепта «кавказец».

Итогом лингвистического эксперимента на материале текста повести «Похороните меня за плинтусом» стал список атопонов, полностью

сформировавший текст комментария (см. Приложение 5), разница объема которого от первичного списка атопонов с коэффициентом частности (100 атопонов) составляет 55 % (78 единиц комментирования). Другими словами, при чтении текста данного рассказа без комментария иностранные учащиеся оставили бы непонятой половину (!) содержательных/смысловых единиц (важно отметить, что полученные результаты эксперимента не зависят от принадлежности аудитории к славянской, восточноазиатской или западноевропейской лингвокультурам).

Представим универсальную методику выявления атопонов ХТ поэтапно:

1. По результатам анкетирования иностранных и русских респондентов методом подчеркивания преподаватель-методист выводит коэффициент частности-1 и коэффициент частности-2 атопона^{1,2,3...} соответственно;

2. По результатам выполнения письменных заданий выводится коэффициент непонимания атопона^{1,2,3...};

3. По результатам ассоциативного эксперимента определяется коэффициент ассоциативных связей атопона^{1,2,3...};

4. Сумма полученных коэффициентов отражает общий коэффициент комментирования атопона^{1,2,3...}.

5.3. Структура многопараметрового учебного комментария к художественному тексту

Ориентации на адресата напрямую связана с таким принципом составления комментария, как «гибкость», сформулированным в когнитивной модели понимания Т.А. ван Дейка, который ориентируется не на последовательный анализ единиц различных уровней языка (как это принято, например, среди сторонников так называемого комплексного анализа ХТ), а на отборе наиболее значимой для данного момента чтения информации независимо от того, к какому уровню она принадлежит (см. [Дейк 1989]). В соответствии с данным принципом процесс чтения ХТ с помощью комментария происходит следующим образом. Иностранный учащийся встречается в тексте единицы²², имеющие специальные цифровые и буквенные обозначения (например,

²²По результатам проведенного нами лингвистического эксперимента (см. ниже) при чтении иностранными учащимися ХТ примерно 25 % единиц текста нуждаются в комментировании, т. е. потенциально учащиеся могут обращаться к комментарию через каждые четыре слова в тексте.

*шпалы*⁴⁶, *Железноводск*^к, *ну вот еще*^п), каждое из которых отсылает его к комментарию того объема, который необходим для понимания данной конкретной единицы, от простой дефиниции до микротекста энциклопедического характера, т. е. комментарий «подстраивается» под иностранного читателя. Однако предлагаемая в данной работе система комментирования ХТ является трехуровневой. Это значит, что атопоны классифицируются преподавателем как атопоны-семантемы (*шпалы*⁴⁶), атопоны-когнемы (*Железноводск*^к) или атопоны-прагмемы (*ну вот еще*^п) и включаются в I, II или III уровни комментария. В результате, обращаясь к словнику, иностранный читатель осознает, какую функцию в системе языка и культуры выполняет атопон и какую часть изучаемой ЯКМ «достраивает» комментарий. Таким образом, сознание иностранного учащегося настраивается на различные пласты восприятия художественного текста.

Скажем подробнее о разрабатываемой в данной работе структуре комментария.

Соглашаясь с Н.В. Кулибиной в том, что при работе с ХТ не следует торопиться со снятием трудностей до начала чтения (так как в большинстве случаев они проясняются самим текстом), мы предваряем учебный текст только краткой справкой об авторе ХТ.

В таком случае текст не имеет предтекстовых заданий, весь объем комментариев с вопросами и заданиями включен в структуру самого текста с помощью концевых сносок, т. е. притекстовая работа встроена в структуру многопараметрового учебного комментария. Отметим, что данное свойство многопараметрового учебного комментария характеризует его как метатекст и «открывает многоканальность восприятия ХТ, снимает линейность его прочтения» [Коробейникова 2006: 8].

Что касается объема комментария, предназначенного для иностранного учащегося, и принципа самоограничения, то норма его объема составляет 10–15 % от объема текста [Зими́на 1992: 83]. Разрабатываемая в данной работе методика комментирования ХТ допускает, что объем учебного комментария может быть равным объему ХТ (или близким в этому), что объясняется такими его характеристиками, как интерактивность, многопараметровость, универсальность и вариативность.

Текст многопараметрового учебного комментария разделен на три значимых для понимания и восприятия ХТ части:

I. Уровень лексикона: строевые элементы – семантемы

II. Уровень тезауруса: строевые единицы – когнемы

III. Уровень прагматикона: строевые единицы – прагмемы²³.

Важной частью комментария являются интерактивные вопросы и задания, имеющие своей целью повышение коэффициента понимания. Мы считаем данный прием эффективным инструментом активизации рефлексивной деятельности учащихся, так как те действия, которые в сознании носителей языка происходят автоматически (например, читатель анализирует внешний облик слова, его словообразовательную модель, строит гипотезы дальнейшего развития сюжета и т. п.), при чтении текста инофоном должны быть смоделированы с помощью специальных вопросов (соответствующие умения в родном языке, как показывает практика, не всегда переносятся на чтение на иностранном языке). «Интерактивные вопросы и задания являются частью многопараметрового комментария, они содержат фоновую информацию, необходимую для более глубокого понимания слова (текста), позволяют объяснить лексическую единицу в доступной учащимся форме, а также выполняют мотивирующую и стимулирующую функции, что способствует пробуждению читательской рефлексии» [Современная русская проза... 2009: 4]. Отвечая на подобные вопросы, читатель учится использовать различные стратегии извлечения смысла слов / текста. Таким образом, интерактивные вопросы служат дополнительным средством экспликации компонентов значения атопона. Среди данных вопросов мы выделяем направленные на анализ:

- 1) части речи слова-атопона (*Как вы думаете, какой части речи данное сл.?*);
- 2) этимологии слова-атопона (*Как вы объясните этимологию данного сл.?*);
- 3) словообразовательной модели слова-атопона (*Как вы думаете, как образ. данный глаг.?*);
- 4) синтагматического контекста слова-атопона (*С какими глаг. чаще всего употр. сл. данной группы?*);

²³Частично данная методика реализована нами в пособии для иностранных учащихся [Современная русская проза... 2013].

5) парадигматического контекста слова-атопона (*В чём различие в зн. и употр. данных прил.? Знаете ли вы разницу в зн. данных сущ.?*);

6) ключевых слов-атопонов в тексте (*Для чего автор вводит в рассказ эти образы и как это связано с названием?*);

7) фоновых знаний, связанных с атопоном (*Есть ли в вашей стране уроки труда? Чем занимаются дети на этих уроках?*);

8) иллюстраций, сопровождающих атопон (*Посмотрите на рис. Знаете ли вы, как называется данный предмет?*).

Итак, на уровне лексикона мы выделяем слова, трудные для понимания с лексико-стилистической и грамматической точек зрения. Классификация соответствующих теневых компонентов значения атопонов отражается в системе используемых помет: авт. – авторское, бран. – бранное, высок. – высокое, груб. – грубое, жарг. – жаргонное, ирон. – ироничное, искаж. – искаженное, неодобр. – неодобрительное, почтит. – почтительное и др. (полный список сокращений см. в Приложении 3).

Как видно из предложенного списка, на уровне I Комментария происходит снятие различного рода трудностей, связанных с

(1) отклонениями от языковой нормы:

падла – *груб., бран.* подлый человек²⁴

шестировать – *окказ.* по аналогии с **четвертовать** – разрубить не на 4 части, а на 6

девятисторовать – *окказ.* разрубить на 90 частей

видать – *прост. ввод. сл.* наверное

(2) наличием коннотативно-оценочного компонента значения атопона:

судёнышко – *уменьш.* от **судно** – корабль. *Какие ещё уменьш. суф., кроме суф. -ишк-, вы знаете?*

водичка; водица – *уменьш.-ласк.* к **вода**. *Какой оттенок зн. придают суф. -ичк- и -иц-?*

-с – *част., употр.* для придания речи оттенка почтительности или шутки, иронии. *Какой оттенок имеет речь персонажа в данном случае?*

готовенькое – от **готовый**. *Какой оттенок зн. привносит суф. -еньк-? Как вы понимаете выражение **жить на всём готовеньком**?*

(3) словообразовательной моделью атопона:

звёздно-презвёздно – *окказ.* о большом количестве **звёзд**. *Какие ещё сл., образованные по такой же модели, вы знаете?*

подправить – *Какое зн. вносит прист. под-? Какие сл. с этой прист. в таком же зн. вы можете назвать?*

Млечный путь – скопление звёзд, видимое на ночном небе как светлая полоса. *Знаете ли вы, как образовано сл. **млечный**? Знаете ли вы однокоренные сл.?*

пахучий – *прил.* от **пахнуть** – обладать сильным **запахом**; ср.: *скрипеть* – *скрипучий*,

²⁴Здесь и далее примеры взяты из хрестоматии «Современная русская проза – XXI век» (см. [Современная русская проза... 2009; 2013]).

сыпаться – сыпучий. Как вы объясните зн. суф. -уч-?

заряжать / зарядить – разг. начинать / начать лить без остановки (о дожде). Знаете ли вы однокоренные сл.?

Отметим, что уже на этом уровне проявляется многопараметровый характер комментария, так как в дефиниции атопона факультативно может быть представлена этимологическая справка, грамматические пометы (*част.*, *мжд.*, *прич.* и т. п.), актуализируются синтагматические и парадигматические связи. Комментарий носит учебный характер, поэтому в него, как правило, выносятся слова и словосочетания в исходной форме, дается видовая пара глаголов, представлена словообразовательная модель. Приводится только значение слова, актуализированное в комментируемом тексте, поэтому помета *зд.* (здесь) отсутствует (см. [Современная русская проза... 2009]).

На уровне тезауруса (уровень II) комментирование атопонов происходит с точки зрения

(1) толкования значимых для адекватного понимания ХТ культурных реалий, собственных имен, названий и цитат и др. типов когнем:

[историзм] **Тракт** – *устар.* большая дорога. **Ярославский тракт** (Ярославское шоссе) – дорога, соединяющая Москву и **Ярославль**. *Знаете ли вы, на какой реке расположен город Ярославль? Почему он так называется? С каким историческим периодом Древней Руси он связан?*

[фрейм] **Получить инвалидность** – В зависимости от состояния здоровья человек в России может получить I, II или III группу **инвалидности**; до 2005 г. установление группы **инвалидности** позволяло человеку получать социальные льготы: пособие, бесплатные лекарства, бесплатное техническое средство реабилитации (протезы, коляску или слуховой аппарат), скидки по оплате жилья, проездных билетов, скидки на покупку автомобиля и др.; сейчас часть льгот заменена ежемесячными денежными дотациями;

[фразеологизм-жест] **Дать отмашку** – сделать быстрое и короткое движение рукой сверху вниз (часто используется для обозначения начала спортивных соревнований); жест и фраз. **дать отмашку** используют для выражения уступки-согласия. *Можете ли вы показать этот жест? Какие жесты и выражения с этим зн. используются в вашей стране?*

[концепт] **Милосердие** – одно из основополагающих понятий в христианстве: сострадательное, доброжелательное, заботливое, любовное отношение к другому человеку, кот. проявляется в бескорыстных поступках, помощи близким; противоположность **милосердия** – равнодушие, **жестокосердие**, злонамеренность, насилие. *Как образованы сл. милосердие и жестокосердие?*

[мнема-фрейм] **Коммунальная квартира / жить в коммуналке** – **коммуналка** – квартира, в кот. одновременно живёт несколько семей: каждая семья занимает одну или несколько комнат, а ванная, туалет, кухня, коридор и прихожая являются местами общего пользования. *Смотрели ли вы фильм «Покровские ворота» и «Стиляги»? Как бы вы описали типичную советскую коммуналку? Есть ли в современной России коммунальные квартиры? Что в тексте обозначает это словосоч. коридорная система?*

(2) объединения атопонов в ЛСГ по тематическому принципу²⁵:

В рассказе употребляется большое количество слов медицинской тематики: (1) названий заболеваний: *ОРЗ (острое респираторное заболевание), астматический компонент (астма), грибок, стафилококк (золотистый), пристеночный гайморит, глисты, дизентерия, хронический панкреатит, миндалины, заворот кишок*; (2) названий лекарственных средств: *гомеопатические шарики, гомеопатия, колларгол, мексаформ, панзинорм, эссенцеале, супрастин, порошок Звягинцевой, кониум, альбуцид*; (3) названий медицинских приборов и процедур: *клизма, кварцевая лампа, электрофорез, парафинолечение (парафин), ингаляция, хирургический пинцет, стерилизатор, пробирка (пробирочка)*.

На уровне прагматикона (уровень III) комментирование происходит с точки зрения

(1) экспликации эмоционально-оценочного компонента значения атопонов:

Мда... – мжд., выражающее озадаченность, размышление

Какое там! – разг. выражение категорического отрицания. *Какие ещё формы выражения категорического отрицания вы знаете?*

Ессе! – англ. **yes** ('да'); выступает в роли мжд. восклицания, выражающего радость при получении желаемого результата. *Какое русское сл. можно употребить для выражения тех же эмоций?*

да уж спасибо – ирон. выражение резкого несогласия с собеседником

Вот это да! – выражение очень сильного удивления. *С какой интонацией можно произнести эту фразу? Какие еще способы выражения сильного удивления в русском языке вы знаете?*

(2) толкования значения и правил употребления модальных частиц (которые тоже, как правило, выражают эмоции и оценку):

-то – част. в модальном зн. употр. в рассказе в следующих случаях: *население-то он об этом предупреждает заранее; Магазин-то ваш «Продуктовый» называется! Как бы вы объяснили зн. част. -то в этих высказываниях?*

же – част. или сз., употр. в рассказе в следующих случаях: 1) смесь детской серьезности и детской **же** веселости; 2) ты **же** любишь; 3) мама **же** к тому времени... 4) что **же** он (не оставит свою жену); 5) сразу **же** устыдилась; 6) такие **же**, как у отца; 7) сказал то **же** слово. *Как бы вы объяснили зн. же в этих высказываниях?*

дай-ка – *Как вы думаете, какой нюанс вносит употребление част. -ка с глаг. в форме имп.? Какие ещё случаи употребления -ка вы знаете?*

(3) объединения атопонов в зависимости от выполнения ими стилистической функции:

В рассказе «Опала» используются многочисленные средства стилизации, а именно (1) лексические – историзмы: *тракт, опричный, земский, вотчинный, верста, терем, окольный, вельможа, дворецкий, ливрея, кафтан, тягловый, выть, труба, столбовой*; архаизмы: *обстоять, яко, в обстоянии, токмо, придверник, зело, почто, обретаться, прелгать*; разговорная лексика: *полно, драный, расхристаный, извилина-загогулина*,

²⁵Отметим, что Н.В. Кулибина, рассматривая объединение единиц непонимания в группы как прием работы с ХТ, пишет: «Если в ХТ много новых для учащихся слов и выражений, которые объединяются в тематическую или стилистическую группу, то может быть использован следующий прием: целесообразно составить небольшой связный текст, включив в него и выделив графически всю лексику, требующую семантизации» [Кулибина 2001: 115–116].

надобно, поспешать, поразвестись, нынче, страсть (в зн. 'страх, ужас'), *гадить, взбодриться, привереда, пиел, впериться, опрокинуть, стреляный*; просторечная лексика: *мокреть, вповерх, покудова, морда, вона, таперича, толстомясый, заспать*; (2) слова с суф. субъективной оценки – уменьш.-ласк.: *давенько, головушка, машинка, водичка, здоровьице, увелич.: ручища, ножища*; уменьш.-фам.: *Филька, Ванька*; ласк.-фам.: *батьюшка*; (3) объединение однородных членов (часто – син.) и написание их через дефис: *накапливаясь-собираясь, в лопухах-репейниках, извилина-загогулина, вспышками-искрами, конусов-шаров-пирамид, наплыл-надвинулся*; (4) измененный порядок сл.: определение (зависимое слово) стоит после определяемого (главного) сл.: *мгла рассветная осенняя, тракт Ярославский, круг солнечный, хмарь подмосковная, в минуту роковую, каплями солёными, день роковой, волна морская, волною солёной, пламя холодное, дымом успокаивающим, руль податливый, дома высотные* и т. д.; зависимое сл. (надежная ф. сущ.) стоит перед главным сл. – глаг. ф. (спрягаемой, прич. или деепр.): *в роковой час накапливаясь-собираясь, волною... накрытому, кончик поджигая, с тракта сворачивая, листом усеянной, туманом окутанный, папиросу бросая, за Комягою поспешая, под пар распахано, озимых... не сеяли, закону ждут, на труба уходить, к столбовым закладываться, волосы приглаживая, водичку... возлюбил, в водичке плавают* и т. д.; зависимое сл. (инф.) стоит перед главным сл. словосоч. – спрягаемой ф. глаг. или предикативным нареч.: *бывать не соизволили, прибрать надобно, стряхивать торопится, возглавить... поручил*.

Многопараметровый учебный комментарий, составленный по изложенной выше методике, 1) имеет трехуровневую структуру, отвечающую задачам формирования БиЛ иностранных учащихся; 2) имеет учебную направленность; 3) является многопараметровым; 4) представляет собой универсальный текст, объединяющий в себе различные типы словарей, необходимых для адекватного понимания отдельно взятого литературного произведения; 5) включает в себя словник, в котором способ семантизации отдельных атопонов зависит от их типа (семантема, когнема, прагмема); 6) оснащен системой интерактивных вопросов и заданий; 7) самодостаточен и может использоваться не только для аудиторной, но и для самостоятельной работы.

Другими словами, комментарий отвечает требованиям, выдвигаемым к программе обучения русскому языку студентов-филологов: «В них акцент делается на языковые трудности – особенности словоупотребления, грамматические, стилистические сложности. Особое внимание обращается на культурологические явления, связанные со страной изучаемого языка, такие как исторические реалии, топонимы, культурологическая лексика и т. п. Вынесение в комментарий этих единиц кроме герменевтической цели преследует еще цель дидактическую – обеспечить студентов лингвокультурной информацией, необходимой для профессионального роста» [Коробейникова 2006: 114].

В заключение представим типологию атопонов в многопараметровом учебном комментарии в соответствии с его трехуровневой структурой.

На уровне лексикона происходит снятие различного рода трудностей, связанных с «обыденным значением» лексических единиц, следовательно, в него входят следующие типы единиц: омонимы, редкие в употреблении слова нейтрального стиля, безэквивалентная лексика, многозначные слова, синонимы, паронимы, согипонимы, гиперонимы и др. Единицы второго уровня составляют когнемы – онимы, топонимы, мнемы, фреймы, прецедентные тексты, слова-концепты, слова-советизмы, идиомы, фразеологизмы-жесты, товарные знаки и др. В третий уровень выносятся прагмемы, отражающие интенциональную сторону содержания художественного текста, включающую в себя различные способы выражения оценки и эмоций, такие как: оценочные высказывания, эмоционально-экспрессивная лексика, поговорки, диминутивы, модальные частицы, междометия, стилистически маркированная лексика, отвечающая определенным авторским интенциям, языковая игра, употребление слова в ироническом контексте и др.

Отметим, что предложенная классификация не характеризуется абсолютной строгостью и закрытостью: границы уровней являются условными, а сами уровни взаимосвязанными. Отнесение атопона в I, II или III уровень комментария зависит от целей и задач обучения, от функции, выполняемой данной единицей в тексте, от степени ее важности для понимания текста и некоторых других факторов. Промежуточными единицами комментария являются отсылки к ПТ (их понимание невозможно без соответствующих знаний, но их функция в тексте – прагматическая), мнемы (одна из основных функций данных единиц – установление эмоционального контакта между автором и читателем), имена собственные (их понимание определяется в том числе осознанием читателем связанных с ними коннотаций), окказионализмы (могут быть обусловлены авторским замыслом), архаизмы и диалектизмы (их использование часто связано с общей авторской интенцией) и др. Основываясь на предложенную классификацию атопонов преподаватель может включить выявленные атопоны в тот или иной уровень комментария: лексикон, тезаурус или прагматикон. При этом в процессе классификации атопонов следует опираться на (1) структуру ЯЛ, (2) словарное представление соответствующих единиц (анализ толковых, энциклопедических и др. типов словарей), а также на (3) здравый «методический смысл».

На основе выявленной типологии атопонов нами были составлены комментарии к рассказу Л. Улицкой «Коридорная система», отрывку из повести П. Санаева «Похороните меня за плинтусом» и отрывку из романа В. Крапивина «Наследники. Путь в архипелаге» (см. Приложение 5).

5.4. Способы семантизации единиц непонимания

Учитывая, что атопоны второго и третьего уровней комментария строятся вокруг когнитивных знаний, образов и коммуникативных намерений, объем отдельно взятой статьи здесь может быть довольно обширным (обычно это микротекст или ситуативный контекст). В общем виде составитель комментария выбирает стратегию толкования атопона в зависимости от выполняемой им функции в ХТ. Выше мы отмечали, что комментарий должен оставлять место для самостоятельной исследовательской работы иностранных учащихся, в связи с чем необходимо разграничивать приемлемую и необходимую информацию, входящую в текст комментария, и недопустимую, избыточную.

Скажем подробнее о характере различных используемых в практике преподавания РКИ способов семантизации атопонов. Взяв за основу существующие принципы толкования лексических единиц, мы выделяем следующие способы семантизации: средства наглядности (в том числе, видео- и аудиоматериалы, кадры, схемы, таблицы, использование интерактивной доски, использование самого предмета или его иллюстрации); синонимы, антонимы, семантизация через родовое слово; контекст (для семантизации ближних синтагматических связей атопона – на уровне предложения, для семантизации дальних синтагматических связей – на уровне нескольких предложений; для объяснения атопона с ярко выраженным фоновым компонентом значения – микротекст; для атопонов с ярко выраженным прагматическим компонентом значения – ситуативный контекст); дефиниция (краткое определение); компонентный анализ; указание жестом (остенсивные приемы семантизации); однокоренное слово (т. е. при помощи словообразовательной модели); этимологический анализ; перевод и др.

Как уже было отмечено выше, выбор способа семантизации зависит от типа атопона, т. е. актуализации компонента его лексического значения. Так, семантизация с помощью синонимов или антонимов указывает на существенность парадигматической значимости, при помощи контекста – на синтагматическую значимость. Дефиниция раскрывает понятийную отнесенность

слова, выделяя в лексеме отличающие ее признаки – семантические компоненты. Прием семантизации с помощью микротекста удобен при наличии в лексическом значении ярко выраженного фонового компонента. Семантизация с помощью наглядности или через жест чаще всего применяется по отношению к предметной лексике (предметы быта), отражая превалирование в лексеме номинативно-денотативного компонента. Семантизация при помощи перечисления отражает согипотетические отношения. Семантизация через однокоренное слово раскрывает деривационные связи слова. Семантизация на основе этимологического анализа и словообразовательной модели возможна, если необходимо мотивировать внутреннюю форму слова. Последний, наименее эффективный²⁶ с методической точки зрения, но самый экономный способ семантизации – перевод (см. [Слесарева 1990]). При составлении статьи комментария данные способы будут неизбежно комбинироваться, так как по отдельности они довольно ограничены. По словам И.П. Слесаревой, единственным «адекватным способом семантизации является последовательное указание на все слагаемые значения слова» [Слесарева 1990: 141].

В процессе составления комментария те или иные приемы семантизации являются более продуктивными в зависимости от типа лексического значения слова. Кроме того, способы семантизации могут и должны варьироваться в зависимости от уровня владения языком и специализации учащегося. В аудитории иностранцев-филологов целесообразно чаще использовать этимологический анализ, синонимию, дефиницию, изъяснение.

И.П. Слесарева выделяет следующую типологию лексических значений:

1) слова с превалированием общечеловеческого понятийного компонента. В этом случае должны семантизироваться парадигматические отношения в их связи с синтагматическими характеристиками. Например:

крушение – катастрофа, несчастный случай в пути (с поездом, судном)

надуть (в голову) – *безл.* о действии ветра, сквозняка, кот. вызывает болезнь, простуду
(*надуло в ухо, спину, шею, грудь*)

дребезжать – издавать при тряске дрожащий звук (о стекле, посуде, окне)²⁷

²⁶Перевод не является оптимальным способом семантизации по ряду причин: (1) перевод замедляет развитие внутренней речи, (2) не существует абсолютно точного перевода, в любом языке присутствует значительный процент безэквивалентной лексики, (3) группа иностранных учащихся может быть неоднородной с точки зрения владения языком-посредником (4) преподаватель может не в полной мере владеть языком-посредником, и сами учащиеся чаще всего против использования на занятиях своего родного языка.

²⁷Все приведенные здесь и далее примеры взяты из комментария к повести П. Санаева [Современная русская проза... 2013], который в полном виде представлен в Приложении 5.

2) термины. Раскрытие значений атопонов этого типа должно происходить через научную дефиницию, предполагающую отражение фоновых знаний. Пример:

целлофан – материал, пластик, из кот. делаются пакеты

проводник – человек, кот. работает в вагонах поезда, обслуживает пассажиров

язычок (замка) – подвижная часть замка в двери. *Какие ещё зн. сл. **язык** и **язычок** вы знаете?*

переключка – вызов по фамилии и/или имени, чтобы проверить, кто отсутствует

слюна – жидкость, кот. скапливается у человека во рту

3) абстрактная лексика и слова с превалированием понятийного компонента, выражающие категориальные смыслы. Ее целесообразно семантизировать, раскрывая специфику связи с контекстом. Например:

Милосердие – одно из основополагающих понятий в христианстве: сострадательное, доброжелательное, заботливое, любовное отношение к другому человеку, кот. проявляется в бескорыстных поступках, помощи близким; противоположность **милосердия** – равнодушие, **жестокосердие**, злонамеренность, насилие.

4) слова, слабо противопоставленные парадигматически. Способ семантизации – толкование с указанием на дифференциальные признаки, т. е. компонентный анализ. Например:

с **упрёком** – *В чём разница в употр. сущ. **обвинение**, **укор**, **упрёк**, **укоризна**, **выговор**?
Знаете ли вы выражения **живой укор**, **ставить в укор***

осмеливаться / осмелиться – *Знаете ли вы разницу в зн. глаг. **решиться**, **осмелиться**, **посметь**, **отважиться***

уверять / уверить – *Знаете ли вы разницу в зн. глаг. **уговаривать / уговорить**, **убеждать / убедить**, **уверять / уверить**?*

*В чём различие в употр. сл. **почтительный** и **почтенный***

5) слова с ярко выраженным денотативным компонентом, с превалированием конкретно-предметной отнесенности (предметная лексика). Способом семантизации может быть изъяснение или зрительная наглядность с изъяснением. Например:

булавочка – имеется в виду **английская булавка** (см. рис.)



б) слова с ярко выраженным денотативным аспектом значения и фоновыми признаками (фрейм, концепт, мнema, жест). Способ семантизации – микротекст с элементами наглядности. Например:



Колечко – дворовая игра для детей 7–12 лет. Игроки садятся в ряд и складывают перед собой ладони «лодочкой»; один человек держит в ладонях маленький предмет (монетку или колечко), его задача – незаметно положить «колечко» в ладони одного из игроков. Когда он говорит: «Колечко-колечко, выйди на крылечко!» – игрок, у кот. в руках оказался этот предмет, должен вскочить с лавочки и выбежать; задача остальных игроков – удержать убегающего.



Приложить руку к уху – жест кот. используется, когда человек плохо слышит или совсем не слышит то, что ему говорят (см. рис.).

Лордкипанидзе – Многие фамилии из западной и центральной Грузии оканчиваются на суф. - дзе», означающий ‘рождённый’; фамилии из восточной Грузии чаще оканчиваются на **-швили**, что означает ‘ребёнок, дитя’. *Какими средствами в тексте передаётся грузинский акцент (здэс, нэ и т. п.) в речи Лёши Лордкипанидзе? Каковы основные особенности этого акцента?*

Ситуация ‘ехать в поезде’: **варёная курица, крутое яйцо, чай, бутерброды с сыром** – именно эти продукты в России принято брать с собой в поездку на поезде; **стакан с чаем** – в российских поездах у проводника можно купить чай, кот. подаётся в **стаканах** с железными **подстаканниками** (см. рис.). **Чтобы в голову не надуло...** – в поездах советского образца плохо регулируется температура воздуха, поэтому пассажиры часто страдают в поездке от жары или холода. *Как бы вы описали «стандартную» поездку на поезде по своей стране?»²⁸*

7) слова с ярко выраженными прагматическими характеристиками:

ну – *част.*, в рассказе употр. в следующих случаях: 1) **Ну** пачэму... 2) **Ну** что, пузо; 3) **Ну**, кому тут не спится?; 4) **Ну** что, Савельев, не хочешь спать; 5) **Ну** что, Савельева в холл выставим или к девочкам; 6) **Ну** пойдем со мной; 7) **Ну** попробуй! – отвечал я ему и с аппетитом съедал; 8) **Ну** что? – сурово спрашивал я; 9) **Ну**, я не успеваю. *Как бы вы объяснили эти случаи функционирования ну?*

да – *част.*, в рассказе употр. в следующих случаях: 1) **Да** вы не волнуйтесь; 2) **Да** мало ли что ещё?; 3) **Да** ты посмотри на себя! 4) **Да** мы все здоровые. *Как вы объясните эти случаи функционирования да?*

8) слова с ярко выраженной внутренней формой. Прием семантизации – через однокоренное слово (часто в сопровождении интерактивного вопроса):

ночник – небольшая лампа (обычно рядом с кроватью), кот. при необходимости включают **ночью**

снотворное – лекарство для хорошего **сна**. *Как образовано это сл.?*

9) Диминутивы, имеющие яркую прагматическую характеристику. Способом семантизация является описание контекста, при котором уместно употребление лексической единицы, т. е. актуализируется связь с интенцией говорящего. Например:

Сенечка – диминутив от **Семён**. Ф. имени без окончания используется при обращении, а также для выражения разного рода отношения к обозначаемому лицу. *Как вы понимаете значение употребления формы диминутивов Сенечка и Саша в данных контекстах а) Но тебя терпеть, Сенечка, лучше удавиться б) Сенечка, в курице осколки?*

10) Отметим возможные способы толкования топонимов.

Специфическим свойством географических названий, в особенности наименований, широко известных географических объектов, является высокая степень концентрации в них экстралингвистической информации. Заложённая в них информация представляет собой комплекс национально-культурных, исторических и других ассоциаций (т. е. широко известный топоним является

²⁸Обсуждение на занятии данной мнемы-фрейма вызывает живой интерес у иностранных учащихся. Приведем пример даваемых учащимися реакций на стимул **ехать в поезде**: *пьяный, цыгане, или жарко, или холодно, медленно, старый (Болгария); долго, воры, дешево, спать, контроль, тесно, вагон-ресторан, знакомство, опасность, новые друзья, опоздание (Польша); тускло, спать, фильмы, нет огоньков, холодно, тихо, дует по ногам (Германия).*

концептом). Являясь по своей структуре «свернутым текстом» [Молчановский 1987: 160], топоним выполняет в языке кумулятивную функцию, в результате чего внутри него оказывается скрытым большой пласт информации, обуславливающий его художественный потенциал внутри конкретного текста.

В рамках разрабатываемой нами методики составления комментария следует уточнить, что речь идет о целесообразности отнесения того или иного атопона-топонима в уровень II или III комментария. Так, например, топонимы в комментарии к роману Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», выполняя в нем особую парольную функцию, будут составлять отдельную часть Комментария III. В рассказе же «Коридорная система» топонимы *Бульварное кольцо* и *Сергиев Посад* выполняют свою прямую функцию – обозначение географических объектов, поэтому мы относим их в Комментарий II:

Железноводск – город-курорт, входящий в группу курортов Кавказских Минеральных Вод (Кавминводы): Пятигорск, **Железноводск**, Лермонтов, Ессентуки, Кисловодск и др. Расположен в горной местности (Кавказский хребет). В центре города находится гора **Железная**, откуда и происходит название **Железноводск**. Город известен тем, что сюда приезжал на лечение, снимал квартиру поэт М.Ю. Лермонтов. Благодаря многочисленным лечебным источникам и **санаториям** город является популярным местом для отдыха россиян.

12) Одним из значимых способов, помогающих учащимся самостоятельно определить значение атопона, является интерактивный вопрос. Приведем типы формулировок подобных вопросов:

*Какое зн. имеет данное слово? Знаете ли вы прям. зн. этого глаг.? Знаете ли вы, в чём различие в зн. глаг. **любоваться, наслаждаться, восхищаться**? Как вы понимаете зн. этой метаф.? Знаете ли вы зн. выражения **плавать на экзамене**? В чём разница в употр. глаг. **грозиться** и **угрожать**? Как вы представляете себе этот жест? Как вы думаете, в какой ситуации можно использовать данное слово? Знаете ли вы, в каких случаях используется это выражение? В какой ситуации можно использовать этот жест? и т.д. Откуда появилось это слово? Какое суц. можно образовать от этого глаг.? Как называют человека, кот. **заикается**? От какого глаг. образовано это суц.? Какие ещё ф. имён **Семён, Ольга** и **Игорь** вы знаете?*

Описанные способы семантизации определяют принципы составления комментария с учетом

- 1) профессиональной характеристики иностранного учащегося;
- 2) связи значения атопона с контекстом;
- 3) его стилистической окрашенности, грамматических, сочетаемостных и других особенностей;
- 4) наличия в его значении фонового и прагматического компонентов;
- 5) конкретных задач, решаемых в процессе написания комментария;
- 6) целесообразности расширения комментария до размера микротекста.

§ 6. Система упражнений к художественному тексту

В практике преподавания РКИ принята следующая последовательность компонентов текстового анализа посредством упражнений:

1. Предтекстовые задания, которые направлены на моделирование фоновых знаний, необходимых для устранения смысловых и языковых трудностей понимания ХТ. В них учитываются лингвострановедческие, лексико-грамматические, лингвостилистические и структурно-смысловые трудности восприятия художественного произведения. Желательно использование соответствующей зрительной наглядности. «Для адекватной рецепции существенно, чтобы мини-фон имелся *до* чтения художественного текста, а не *после*» [Верещагин, Костомаров 1976: 235].

Согласно мнению Л.С. Журавлевой и М.Д. Зиновьевой, снятие лексико-грамматических трудностей в предтекстовых заданиях осуществляется следующим образом. До чтения текста выносятся слова, актуальные для его понимания, ранее вообще не встречавшиеся в языковой практике учащихся или представленные в тексте в новом значении. Их следует организовать в лексические группы, каждую из которых необходимо сопроводить заданием. Особое внимание следует уделять устойчивым словосочетаниям. При этом учащимся, как правило, предлагается а) самостоятельно устанавливать значение лексических единиц с помощью словаря, б) проводить семантизацию с опорой на языковую догадку, однако на данном этапе не ставится задача выведения новой лексики в продуктивную речь (см. [Журавлева, Зиновьева 1984]).

Что касается снятия лингвострановедческих трудностей, то предтекстовые задания

1) начинаются со знакомства учащихся с личностью автора, сообщение историко-литературных сведений о писателе осуществляется в кратком тексте биографического характера;

2) должны облегчить узнавание и понимание при чтении произведения имеющихся в тексте лингвострановедческих объектов;

3) ограничивают первичную семантизацию фразеологизмов их значением в современном русском языке, не объясняя происхождения.

Особенно важно, что выполнение предтекстовых заданий направлено на выявление в тексте лингвострановедческих объектов, когнем, и развитие умения извлекать из текста информацию, ценную для понимания целого текста.

Л.С. Журавлева и М.Д. Зиновьева предлагают включать уже в предтекстовые задания отдельные наблюдения над особенностями художественной речи. Внимание учащихся привлекается к метафорам и другим тропам, к особой роли глаголов, определяющих пластичность изображения, к словам с яркой эмоциональной окраской. При этом рассмотрение особой организации слов в художественной речи, тех или иных образных средств на этапе обращено на создание у учащихся установки на необходимость более глубокого осмысления читаемого. Такие наблюдения постепенно подведут учащихся к осознанию эстетической функции слова, подготовят их к лингвостилистическому анализу художественных произведений. Отметим, что весь комплекс названных предтекстовых упражнений может быть встроен в трехуровневую систему комментария.

2. Притекстовые задания – основной этап работы над текстом, моделирующий в учебных условиях естественную деятельность читателя ХТ. Другими словами, на этом этапе происходит формирование у учащихся навыков самостоятельного чтения ХТ, включающих умение обнаруживать в тексте ключевые словесные образы, умение эксплицировать скрытые смыслы, умение устанавливать внутритекстовые смысловые связи.

В процессе работы на этом этапе задействуются мотивационный, когнитивный, эмоциональный, аксеологический аспекты восприятия ХТ. «Успешность деятельности читателя во многом зависит от его умения использовать рефлексию над собственным опытом и применять на практике имеющиеся знания <...>. Результатом грамотно проведенной притекстовой работы следует признать создание каждым обучаемым собственной проекции текста, которая представляет собой определенным образом систематизированную совокупность частных смыслов и образов-представлений, мотивированных словесными образами текста, откорректированную в соответствии с внутритекстовыми смысловыми связями» [Кулибина 2001: 130].

3. Послетекстовые задания, которые предназначены для закрепления усвоенного материала, проверки глубины и точности понимания прочитанного, для обеспечения творческого использования извлеченной информации; включают в себя: работу над языком, задания на углубленное понимание текста, контрольные задания, задания на включение затронутых в ХТ проблем в более широкий социально-культурный контекст.

При этом важно, чтобы контроль понимания иноязычного ХТ имел обучающий характер, т. е. был направлен на формирование навыков вдумчивого чтения и осмысления прочитанного.

Вышеназванные типы предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий в настоящей диссертационной работе рассматриваются в едином комплексе с точки зрения трех уровней ЯЛ (т. е. разрушается традиционная последовательность упражнений «до», «при» и «после» чтения ХТ). Соответственно, мы будем выделять три типа упражнений и заданий²⁹ к ХТ: формирующие (1) вербально-семантический, (2) когнитивный и (3) прагматический уровни ЯЛ. Отметим, что при таком подходе упражнения и задания являются частью комментария к ХТ; они включены в него посредством интерактивных вопросов и заданий, а также вынесены в раздел «Упражнения» после учебного ХТ и комментария к нему.

Мы выделяем три типа упражнений, целью каждого из которых является концентрированное изучение одного из уровней русской ЯЛ. Подсистема 1 ориентирована на формирование лексикона билингвальной личности учащихся. Она включает в себя 5 микросистем языковых и речевых заданий и упражнений, которые в комплексе направлены на усвоение учащимися лексической и синтаксической сочетаемости атопонов, на формирование представления об их деривационных возможностях с выходом в область словообразования и морфологии, на различение стилистической маркированности близких по значению лексических единиц, на отработку навыков семантизации прямых и метафорических значений слова. Подсистема 2 содержит языковые, речевые и коммуникативные упражнения и задания, направленные на формирование тезауруса билингвальной личности учащихся; они объединены в 6 микросистем. Задания и упражнения здесь ориентированы на расширение уровня знаний языковой личности. Каждая микросистема опирается на теоретические представления о функционировании в речи той или иной когемы: концепта, мнемы, фрейма, прецедентного текста, символа и др. – и нацелена на последовательное закрепление и активизацию соответствующего языкового и внеязыкового материала: наблюдение над когемами с целью выявления их

²⁹Упражнение понимается как структурная единица методической организации материала, обеспечивающая предметные действия с лексическим материалом и формирование на этой основе умственных действий в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становления речевых навыков и умений [Азимов, Щукин 1999], а задание – как проблемная ситуация, требующая для своего разрешения выполнения комплекса действий [Львов 1988].

смысла, определение их места в структуре языковой личности, отработка навыков их идентификации и экспликации и употребления в речи. Подсистема 3 нацелена на формирование прагматикона билингвальной личности учащихся и включает в себя 6 микросистем. Упражнения и задания здесь направлены на умение учащихся порождать экспрессивно-оценочные суждения, эксплицировать подтекст художественного текста и самим создавать его, использовать в речи с целью аргументации модальные частицы, прецедентные тексты, навык проведения лингвостилистического анализа художественного текста с выявлением средств создания образа персонажей и индивидуального авторского стиля³⁰.

Описанная система упражнений и заданий представляет собой модель, обладающую определенными универсальными характеристиками и способную к воспроизведению и переносу на иной лексический материал (например, публицистический текст). При наличии большой лингвометодической базы данных, включающей структурированный языковой материал и наборы формулировок различных упражнений и заданий, предлагаемая модель имеет способность к реализации в целом ряде вариативных систем упражнений и заданий. Подробнее о названных типах заданий см. Схему 6 (Глава III).

Предполагается, что разрабатываемый методический аппарат к учебному ХТ должен иметь универсальный характер, не ориентированный на национальный контингент учащихся, на конкретные условия и формы обучения. Предлагаемая система упражнений³¹ в комплексе с учебным комментарием, содержащим атопоны трех уровней, призвана обеспечить полноценное понимание иностранным учащимся ХТ и способствовать формированию БиЛ.

³⁰Предложенная классификация типов упражнений и заданий не является закрытой и может дополняться в зависимости от конкретных задач и целей обучения.

³¹В основе предлагаемой методики создания системы упражнений и заданий лежат схема работы с лексикой, разработанная, в частности, И.П. Слесаревой [Слесарева 1990] и трехуровневая структура ЯЛ.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

Понимание художественного текста является сложным многоуровневым явлением, а в проекции на концепцию языковой личности дополняется задачей осознания иностранными учащимися в процессе чтения литературного произведения особенностей языковой личности автора и читателя. Одним из возможных способов решения данной задачи является составление к учебному художественному тексту комплексного многопараметрового комментария. В связи с этим значимыми являются следующие выводы:

1. Целесообразность и эффективность использования в иностранной аудитории неадаптированного художественного текста обуславливается таким его типологическим свойством, как полифункциональность. Художественный текст является одним из важнейших источников расширения как активного, так и пассивного словарного запаса; заложенная в нем информация формирует у учащихся представление о национальном характере и литературном опыте русского человека, активизирует как мыслительную, так и чувственную сферы, мотивирует развитие внутренней речи, обуславливает необходимость осуществления в процессе чтения логического упорядочения воспринимаемой информации.

2. Использование литературного произведения при обучении иностранному языку предполагает учет ряда критериев, предъявляемых при отборе учебного художественного текста, среди которых: художественная ценность языка произведения, репрезентативность, актуальность и значимость для современной русской культуры, соответствие языковых, структурно-композиционных, жанровых особенностей художественного текста уровню владения учащимися русским языком и этапу обучения.

3. Анализ требований, предъявляемых к комментарию в текстологии, позволяет проецировать их на составление комментария к учебному художественному тексту для иностранных учащихся, выявить такие его свойства, как неавтономность, ориентированность на потенциального читателя, фрагментарность, компактность, содержательная однозначность, энциклопедичность, а также метатекстовость и следование принципу «самоограничения».

4. На основе теоретических положений, касающихся проблемы понимания и интерпретации литературного произведения в герменевтике, антропологистике

и когнитивистике, в диссертации выявлены следующие принципы комментирования художественного текста: необходимость расширения номенклатуры элементов структуры языковой личности; учет при толковании единиц прагматического уровня рефлексии и пресуппозиции, существования презумпции неполного понимания и презумпции негативной оценки при чтении художественного текста; создание многоступенчатой структуры комментария, отвечающей принципу диалогичности. Работа с комментарием, составленным в соответствии с названными принципами, с одной стороны, структурирует получаемые в процессе чтения литературного произведения знания, с другой стороны, эксплицирует процесс его восприятия и понимания.

5. Для обозначения случаев разного рода непонимания, возникающих в процессе чтения художественного текста, в диссертации вводится термин «атопон». Успешность понимания художественного текста в значительной степени зависит от развития у учащихся умения распознавать атопоны в тексте, в связи с чем специфика методического подхода к работе с единицами непонимания заключается в регулярном, систематическом и целенаправленном их выявлении в тексте.

6. Анализ существующих пособий по комментированному чтению показал, что в методике преподавания русского языка как иностранного понятийный аппарат учебного комментария не систематизирован. Это обуславливает необходимость разработки универсальной процедуры выявления и классификации атопонов, позволяющей вычислить коэффициент их комментируемости.

7. В учебном комментарии выделяются три значимых для понимания художественного текста уровня, коррелирующих со структурой языковой личности: I. Уровень лексикона (строевые элементы – семантемы); II. Уровень тезауруса (строевые единицы – когнемы); III. Уровень прагматикона (строевые единицы – прагмемы). В соответствии с выделенными уровнями комментария в диссертации разработана типология атопонов. Трехуровневая структура распространяется также на систему упражнений и заданий, основанную на составленном к художественному тексту учебном комментарии. Выделяются задания, формирующие 1) вербально-семантический, 2) когнитивный и 3) прагматический уровни языковой личности. Такая система упражнений, составляющая отдельную часть комментария, призвана обеспечить полноценное понимание

иностранным учащимся художественного текста и способствовать формированию билингвальной личности.

8. Предлагаемый в работе учебный комментарий обладает следующими свойствами: 1) имеет трехуровневую структуру, отвечающую задачам формирования билингвальной личности; 2) имеет учебную направленность; 3) является многопараметровым; 4) представляет собой универсальный текст, объединяющий в себе различные типы словарей, необходимых для адекватного понимания литературного произведения; 5) включает в себя словник, в котором способ семантизации отдельных единиц непонимания зависит от их типа; 6) оснащен системой интерактивных вопросов и заданий; 7) самодостаточен и может использоваться как для аудиторной, так и для самостоятельной работы.

9. Разработанные теоретические принципы верифицируются на составлении комментариев к разножанровым произведениям, отвечающим критериям отбора учебных текстов. Эти комментарии активизирует рефлексивное мышление учащихся, что приводит к осознанному структурированию ими своих знаний на уровне лексикона, тезауруса и прагматикона.

ГЛАВА III. ФОРМИРОВАНИЕ БИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ МНОГОПАРАМЕТРОВОГО УЧЕБНОГО КОММЕНТАРИЯ

§ 1. Методика проведения опытного обучения

Разработка предлагаемой нами методики составления учебного многопараметрового комментария к ХТ, адресованного иностранным учащимся филологического профиля продвинутого этапа обучения русскому языку, основывается на подходе, главная идея которого заключается в новом лингводидактическом осмыслении концепции ЯЛ. Данный подход позволил объединить основные теоретические положения о принципах изучения ХТ, описанные в таких смежных научных дисциплинах, как герменевтика, когнитивистика, библиопсихология, лингвоперсонология и текстология. В результате стало возможным выйти на этап эксперимента, в процессе и по результатам которого осуществлялась разработка методики комментированного чтения ХТ, включающей в себя систему упражнений и заданий, для обучения иностранных учащихся русскому языку.

Этапы, цели и гипотеза эксперимента

На первом, подготовительном этапе эксперимента проходил сбор и систематизация фактов, т. е. использовался научно-эмпирический метод (включавший, кроме сбора фактов, такие виды исследовательской деятельности, как наблюдение, изучение литературы, беседы, анкетирование, изучение опыта работы преподавателей). На основе анализа фактов на втором этапе подготовки эксперимента возникли теоретические построения и обобщение материала, т. е. стало возможным использовать научно-теоретические и логические методы анализа, включающие описание, объяснение, предвидение, анализ, синтез, аналогию, сравнение, формализацию, моделирование. Основным результатом стало описание модели формирования языковой личности иностранного учащегося (подробнее в Главе 1). На третьем этапе на основе полученных данных были подготовлены рабочие материалы для проведения базового эксперимента, в основу которого легло предположение о том, что чтение и изучение ХТ с помощью специального учебного комментария является одним из методов формирования БиЛ. Разработанная на основе такого комментария методика обучения иностранных учащихся русскому языку способствует развитию рефлексии над изучаемыми в процессе чтения ХТ разноуровневыми единицами, способствуя тем самым осознанию различий родной и русской ЯЛ. Для достижения этой цели был поставлен ряд задач:

1. Предварительная проверка актуальности избранной проблемы и определение теоретических предпосылок ее исследования (разведывательный этап)

а) анализ существующих пособий по РКИ, использующих метод комментированного чтения; б) анализ существующих комментариев, адресованных русскоязычным читателям; в) выявление лингводидактических принципов отбора единиц комментирования.

2. Проверка исходного уровня понимания иностранными учащимися выбранных ХТ³² (констатирующий срез), при этом материалом должен выступить ХТ с комментарием, составленным в соответствии с концепцией ЯЛ;

3. Определение возможных способов модификации существующей методики комментирования ХТ и разработка оптимальной для восприятия иностранными учащимися структуры комментария.

4. Разработка системы упражнений и заданий, входящих в трехуровневую структуру комментария.

5. Апробация разработанной методики комментирования ХТ в целях преподавания РКИ

а) проведение обучения иностранных стажеров-филологов II-III сертификационного уровня³³ на базе разработанных нами комментариев и системы упражнений;

б) определение изменений в уровне понимания и восприятия ХТ иностранными учащимися;

в) описание принципов составления комментария, влияющих на формирование БиЛ.

Таким образом, рабочая гипотеза эксперимента заключалась в следующем: на основе разрабатываемого метода комментированного чтения ХТ можно создать эффективную методику обучения РКИ, способствующую формированию БиЛ.

Согласно указанной гипотезе и целям эксперимента были спроектированы этапы его проведения: (1) разведывательный эксперимент; (2) констатирующий эксперимент; (3) экспериментальное обучение; (4) анализ результатов эксперимента.

³²Отбор ХТ для иностранных филологов мотивировался общим интересом современных учащихся и преподавателей-методистов к «новой литературе» (метапрозе, мидл-литературе, литературе ultra-fiction [Иванова 2006]), а также художественной ценностью языка выбранных произведений, возможностью его адекватного понимания иностранными учащимися.

³³Выбор контингента не был случайным. Решение задач, стоящих перед иностранными студентами филологических специальностей – будущими исследователями и преподавателями русского языка, невозможно осуществить в полном объеме без овладения ими навыка комментированного чтения и лингвостилистического анализа ХТ.

§ 2. Модель обучения иностранных учащихся комментированному чтению ХТ и проверка ее педагогической эффективности

Эксперимент, описываемый в данной работе, проводился в несколько этапов в период с 2011 по 2013 годы на базе филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова в группах стажеров продвинутого этапа обучения (2011–2012 и 2012–2013 гг.) с участием автора исследования и привлеченных преподавателей. Общее количество испытуемых составило 83 человека.

2.1. Разведывательный этап обучающего эксперимента

Целью данного этапа эксперимента было выявить и систематизировать список единиц непонимания, потенциально входящих в комментарий к ХТ. Для этого нами были проанализировано 20 пособий по комментированному чтению [Гореликова 2002; Евтихиева, Маркова 2007; Кулибина 2001; Маёрова 2006; Матюшенко 2009; Николаева 2007; Суржикова 1985; Яценко 2004 и др.] и используемые в них приемы отбора единиц комментирования. Как уже было сказано в Главе 2, по результатам проведенного анализа лингводидактических принципов комментирования ХТ была разработана универсальная многошаговая процедура выявления и классификации атопонов в ХТ, позволяющая систематизировать работу с ХТ в иностранной аудитории.

Следующим этапом разведывательного эксперимента стало рассмотрение текстологических (значимых с точки зрения лингводидактики) принципов составления комментария к ХТ [Бродский 1932; Данилов 1918; Коробейникова 2006; Лихачев 1989; Лотман 1980; Лотман, Успенский 1984; Набоков 1998; Пушкин 1931; Рейсер 1970; Тихомиров 2005; Шапир 1990]. Основываясь на результатах названных текстологических исследований, мы составили список потенциальных атопонов, представленных в Таблице 1. Кроме того, были систематизированы требования, предъявляемые в текстологии по отношению к свойствам комментария учебному ХТ (см. Таблицу 2).

Наконец, третьим шагом для достижения поставленной цели стало проведение лингвистического эксперимента. Участники эксперимента:

Группа 1 (19 человек) – иностранные учащиеся-стажеры гуманитарных специальностей, в основном филологи (25–35 лет), владеющие русским языком в объеме от II сертификационного уровня, из разных стран (США, Польша, Китай, Германия, Финляндия, Италия, Испания, Тайвань и др.).

Группа 2 (3 человека) – носители русского языка, преподаватели и аспиранты филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова.

Учащимся было предложено прочитать текст рассказа Л. Улицкой «Коридорная система» и графически выделить в нем непонятные или малопонятные единицы, например, незнакомые слова, грамматические формы, стилистически окрашенные слова и др., – т. е. все единицы, требующие, по их мнению, комментария. Приведем пример задания:

Прочитайте отрывки из рассказа Л. Улицкой «Коридорная система». Подчеркните неизвестные единицы в тексте.

Впоследствии полученные данные были сопоставлены с результатами проведения такого же лингвистического эксперимента в группе респондентов носителей русского языка и оформлены в виде таблицы.

Таблица 6

Таблица атопонов, потенциально входящих в учебный комментарий к рассказу Л. Улицкой «Коридорная система»

Используемые обозначения:

1 – единица, отмеченная как требующая комментария

0 – единица, отсутствует в анкете данного респондента

Атопон	I ³⁴	II ³⁵	III ³⁶	Иностр. уч. ³⁷
		а		
автомат	1	0	1	0
антрекотик	1	1	0	1
атомный гриб запаха и пара	1	1	0	0
		б		
башка	1	0	0	1
полостью и без остатка	1	1	0	0
бег на короткую дистанцию	1	0	0	0
белый халат и т.д. ³⁸	1	0	0	0

Вошедшие в таблицу атопоны были разделены на те, которые выделили а) все респонденты, б) некоторая часть респондентов, в) незначительная часть респондентов. В соответствии с этим единицы распределены по трем группам в

³⁴1-ый респондент: аспирант филол. ф-та МГУ имени М.В. Ломоносова, РКИ, Потёмкина Е.В.

³⁵2-ый респондент: аспирант филол. ф-та МГУ имени М.В. Ломоносова, РКИ, Фалдина М.В.

³⁶3-ий респондент: кандидат филол. наук, доцент филол. ф-та МГУ имени М.В. Ломоносова, Ружицкий И.В.

³⁷4-ая группа респондентов иностранные учащиеся, владеющие русским языком в объеме от II сертификационного уровня.

³⁸Полностью представлено в Приложении 2.

зависимости от коэффициента частотности: греметь¹, башка², скоротечный³, вскидывать⁴. В целях составления комментария к данному тексту значимыми являются единицы с самым высоким коэффициентом. На основании результатов эксперимента можно прогнозировать, что эти единицы вызовут наибольшее непонимание в иностранной аудитории. Кроме количественной характеристики мы учитываем, кем из респондентов была выделена та или иная единица – наибольшее внимание уделяется анкетам иностранных учащихся.

На базе полученных результатов был выявлен список единиц комментирования – атопонов трех уровней (семантем, когнем и прагмем) с соответствующими способами их семантизации. Эти результаты легли в основу составления учебного комментария к тексту рассказа Л. Улицкой «Коридорная система». Аналогичная работа была проведена по отношению и к другим художественным текстам (см. [Современная русская проза... 2013]).

Таким образом, на описанных выше теоретических, практических и экспериментальных данных нами были созданы материалы для проведения констатирующего эксперимента.

2.2. Констатирующий этап эксперимента

С целью определения основных направлений экспериментального обучения нами в течение 2011–2012 учебного года был проведен констатирующий эксперимент в нескольких группах иностранных учащихся МГУ имени М.В. Ломоносова.

Основные задачи, решаемые на данном этапе эксперимента, можно обозначить как выявление конкретных трудностей, возникающих у иностранных учащихся продвинутого этапа обучения³⁹ при работе с ХТ, и на основе полученных данных – разработка эффективных механизмов устранения этих трудностей.

Кроме того, поскольку материалом для проведения констатирующего эксперимента выступил комментарий к тексту рассказа Л. Улицкой «Коридорная система» [Современная русская проза... 2013], используемый на занятиях по русскому языку в группах иностранных студентов-филологов, для нас было важно провести проверку его эффективности. Данный комментарий

³⁹За исходный уровень владения учащимися русским языком принимался переходный от второго к третьему уровню ТРКИ. За конечный уровень обучения принимался переходный от третьего к четвертому уровню ТРКИ.

имеет два структурных уровня: вербально-семантический (в него входят также и единицы-прагмемы) и когнитивный. В ходе проведения эксперимента определялось, является ли принятая структура комментария (Комментарий I и Комментарий II) оптимальной формой работы с ХТ и является ли учебный комплекс **текст + учебный комментарий** достаточным для полноценного изучающего чтения ХТ в аудитории иностранных студентов.

К участию в констатирующем эксперименте были привлечены

Группа 1

(1) Иностранные учащиеся-стажеры кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета из разных стран: США, Хорватия, Польша, Китай, Словакия, Германия, Болгария, Южная Корея, Литва, Финляндия, Чехия, Италия – 20 человек, 2011–2012 учебный год;

(2) Иностранные учащиеся-стажеры кафедры русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов из Польши, Литвы и Южной Кореи – 3 человека, 2011–2012 учебный год.

Группа 2 (40 человек) – носители русского языка (20–50 лет), преподаватели и аспиранты филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова.

Констатирующий эксперимент, проводимый на материале текста рассказа Л. Улицкой, проходил в рамках обучения русскому языку и был встроен в программу занятий иностранных стажеров. Соответственно, его результаты основывались на выполнении учащимися заданий разных типов: самостоятельное чтение текста рассказа с Комментарием I, II; работа с комментарием на занятии; выполнение письменного задания, направленного на проверку понимания прочитанного произведения; ассоциативный эксперимент, целью которого являлось определение степени адекватности восприятия тех или иных когнем, и др.

Названная программа изучения ХТ в иностранной аудитории потребовала:

1) определения круга тем, в которые логично включается работа с данным ХТ;

2) составления письменных заданий проблемного характера, основанных на материале текста рассказа;

3) прогнозирования всех возможных трудностей при работе с ХТ, т. е. выделение всех контрольных моментов.

Ход и результаты эксперимента

В процессе изучения выбранной темы, обозначенной как «Слова-реалии советской эпохи», иностранным стажерам был предложен текст «Коридорная система» с Комментарием⁴⁰: для самостоятельного чтения. Предварительно преподавателем были эксплицированы логика построения предлагаемого Комментария и система используемых в нем помет⁴¹. На чтение текста отводилось 2–3 дня.

В ходе устного обсуждения на занятии единиц комментария учащиеся должны были ответить на вопросы преподавателя, коррелирующие с интерактивными вопросами и заданиями в комментарии: *Как вы понимаете значение данного сущ., глаг., прил. и т.д.? В каких ситуациях можно использовать данную частицу? Как образовано это слово? Какие однокоренные слова вы знаете? Как бы вы объяснили значение данного понятия? Какие еще ф. этих имен вы знаете? Как бы вы описали эту метафору?*

На основе полученных результатов был сделан вывод о недостаточной сформированности навыков и умений, обеспечивающих готовности на каждом из уровней билингвальной личности, и, соответственно, о недостаточной степени эффективности комментария к выбранному художественному тексту, который должен максимально активизировать рефлексивную деятельность учащихся, мотивировать их к сопоставительному анализу русской и родной языковой картины мира. В частности, была отмечена низкая готовность учащихся к самостоятельному анализу информации, данной в комментарии; большинство из них отвечали с помощью преподавателя либо вовсе не могли этого сделать. В отдельных случаях учащиеся отказывались от чтения комментария ввиду его «сложности» (всего в процессе проведения констатирующего эксперимента зафиксировано 2 случая отказа, отмеченных у студентов, владеющих русским языком в объеме II сертификационного уровня).

Далее учащимся предлагалось выполнить письменное задание объяснить значения отдельных единиц комментария

Продолжите объяснение значения выделенных слов и выражений (не пользуясь словарем) из рассказа Л. Улицкой «Коридорная система»:

⁴⁰ Полный текст рассказа с комментарием представлен в Приложении 4 (Комментированное чтение рассказа Л. Улицкой «Коридорная система». Учебный комментарий I-II).

⁴¹ Цифровым индексом обозначаются атопоны в Комментарий I, а индексом «*» – атопоны в Комментарий II.

1) Разводись. Так жить нельзя. Ты **же** любишь другого человека.

Частица «же» используется _____

2) Мишаня, пожарь-**ка** нам антрекотики

Частица «-ка» выражает _____

3) **Господи**, как все это интересно...

Межд. «Господи» выражает _____

4) Сергей Иванович просил позвонить, **если что**... – без всякого выражения говорит Женя.

Выражение «если что» имеет значение _____

5) Женя пошла по длинному коридору, спустилась на **полпролета** к **автомату**. Вынула из кармана белого халата заготовленную **монетку**, набрала номер.

Полпролета – это _____

Автомат – имеется в виду _____

Монетка – имеется в виду _____

6) Он был всё ещё женат, и жизнь его молчаливой жены была сильно **омрачена**. Женя и прежде об этом иногда думала: почему это все они соглашаются молчать и терпеть...

Ничего, скоро она его получит в полном объеме – зло подумала Женя, и сразу же **устыдилась**.

Кратк. прич. омрачена – _____

Част. ничего – _____

Глаг. устыдиться – _____

7) Я с самого начала знала, что Эммочка в мое дежурство... **вот, ей-Богу**, знала.

Выражение «вот, ей-Богу» используется, когда _____

8) Потом происходили всякие разные вещи, – женились, разводились, **разменивались**, переезжали, рождались дети...

Глаг. размениваться – _____

9) Начало болезни совпало по времени с его выходом на пенсию и **перестройкой** всей страны, середина – с личной перестройкой жизни Михаила Александровича, превратившегося из **преуспевающего**, бодрого и слегка хвастливого профессора в **угрюмого** молчуна, **удрученного** внезапно наступившей **скудностью** и оживляющегося лишь при виде вкусной еды и при получении разного рода подтверждений успешности Жениной карьеры, которая должна была **компенсировать** его собственные неудачи.

Перестройка – _____

Преуспевающий – _____

Урюмый – _____

Удрученный – _____

Скудность – _____

*Компенсировать*⁴² – _____

⁴²В ходе устной беседы с учащимися было выявлено, что неожиданную трудность для понимания вызывает атопон *компенсировать* (учащиеся не смогли самостоятельно

Результаты письменных работ показали, что 0 % учащихся ответили правильно на 100% вопросов, 26,5 % – дали правильные ответы более чем на 50% заданных вопросов, 60 % – дали правильные ответы на менее чем 50% вопросов и 13,5 % не смогли дать ни одного правильного ответа.

100% правильных ответов	более 50% правильных ответов	менее 50% правильных ответов	ни одного правильного ответа
0%	26,5%	60%	13,5%

Таким образом, было выявлено, что в 40% случаев единицы, значение которых для учащихся непонятно, не были, тем не менее, выделены ими в качестве атопонов, что лишний раз подтверждает: одной из основных целей комментария к ХТ является задержать внимание читателей на тех единицах, понимание которых с первого взгляда не вызывает у них затруднения, но в действительности препятствует экспликации содержания и смысла ХТ.

Завершающим этапом выступил метод ассоциативного эксперимента, направленный на выявление характерных особенностей ассоциативных полей в структуре сознания ЯЛ учащихся. Учащимся было предложено выполнить задание следующего типа:

а) Напишите свои ассоциации (5–6 слов/словосочетаний) на слово-стимул «коммуналка».

Пример выполнения задания:

Ассоциации на слово-стимул МОСКВА: *кремль, пробки, красная (площадь), метро, бульвар, хаос, понаехали, златоглавая* и др.

б) Вспомните и напишите имя персонажа(-ей) литературного произведения, кинофильма, мультфильма; из живописи, фольклора и т.п. (любой культуры), связанного с понятием «коммунальной квартиры»

Результаты анкетирования представлены в таблице.

Таблица 7

Ассоциативное поле атопона «коммуналка»

Слово-ассоциация	Гр. 1	Гр. 2
Арбат	0	1
белье	0	1
беседа	1	0
брань	0	1
в тесноте да не в обиде	0	1
велосипед	0	2
<i>весело</i> ⁴³	2	2

сопоставить данную лексическую единицу с эквивалентом в английском языке), что послужило причиной включения данного слова в письменное задание.

⁴³В Группе 2 возраст респондентов, давших в процессе анкетирования ассоциации «весело» и «романтика», составляет 20–25 лет. Данный факт косвенно отражает постепенное изменение отношения носителей русского языка к реалиям советского времени. С другой стороны, отсутствие принципиальных противоречий в ответах русскоязычных респондентов 20–30 и 30–60

вонь	0	3
встречи	1	0
высокие потолки	0	1
Высоцкий	0	1
газовая плита	0	1
грызня	0	1
двери	0	2
деградация	1	0
дежурство	1	0
дети	0	2
драки	0	1
<i>дружба</i>	1	2
духота	0	1
Дюна	0	2
застолье	0	2
звонки	0	1
Зоценко	0	1
караоке	1	0
кастрюля	0	3
коммунальные платежи	0	4
комнатки / комната	0	3
коридор	0	4
курение	1	0
лимитчик	0	1
лифт	1	0
Маргарита Пална	0	1
Мастер и Маргарита	0	1
Москва слезам не верит	0	1
Москва	0	3
музыка	1	0
мыть посуду	1	0
на виду	0	1
<i>нет личной жизни</i>	1	1
обувь в рядочек	0	1
<i>общая кухня</i>	4	9
<i>общежитие</i>	1	3
паркет	0	1
Покровские ворота	2	4
половник	0	1
<i>помощь</i>	1	1
претензии к чистоте	1	0
примус	0	1
проблемы	1	0
разборки	0	1
разговоры	1	0
разъезд	0	1
романтика	0	1
ругань	0	3
скандал	0	2

лет свидетельствует о том, что единицы когнитивного уровня русской ЯЛ претерпевают незначительные изменения, так как прочно вошли в культурную память благодаря своей прецедентности – через художественные тексты, кинофильмы, песни и др. типы прецедентных текстов.

склоки	0	1
Собачье сердце	1	0
советское кино	0	2
<i>соседи / много людей</i>	10	11
спертость воздуха	0	1
сплетня	1	0
<i>ссора</i>	4	8
СССР /советский союз	0	4
сталинский дом	0	1
суп	0	1
таз	0	1
тапочки	0	2
телефон (в прихожей)	0	3
теснота	0	2
тетки с чепцами на голове	0	1
тонкие стены	0	1
тревога	0	1
<i>очередь в туалет</i>	2	4
<i>уборка</i>	1	1
халат	0	1
чайник	0	1
<i>шум</i>	9	4

Курсивом в таблице выделены случаи пересечения ассоциативного поля «коммуналка» языкового сознания иностранных учащихся и русскоязычных респондентов: *весело, дружба, кухня, нет личной жизни, общежитие, очередь в туалет, соседи / много людей, ссора, уборка, шум*. Данный список свидетельствует о том, что в ассоциативное поле иностранных учащихся входят в основном синтагматические и парадигматические ассоциации (*весело, много людей, кухня, разговоры, уборка, шум* и др.), в то время как фоновые и прагматические (*Покровские ворота, Высоцкий, Дюна, Москва слезам не верит, грызня, духота, половник, примус, ругань, тревога* и др.) практически отсутствуют, хотя в ответах носителей языка содержится значительное их количество (13 из 44, т. е. 24%).

Отметим, что полученные результаты не противоречат данным ассоциативных словарей. Так, например, в русско-испанском ассоциативном словаре (см. [Санчес Пуинг, Караулов, Черкасова 2001]) в русском языке словосочетание *с соседом* входит в одно ассоциативное поле со словом *война*, тогда как в испанском языке наиболее сильная ассоциативная связь прослеживается между словами *huesped, hija* → *vecino* ('хозяин, дочь → сосед'), хотя ассоциативная связь *odiar* → *vecino* 'ненавидеть → сосед' также имеет место. Представим также сравнительные результаты ассоциативного опроса среди респондентов-славян (русские, белорусы, болгары, украинцы): в русском

языке. *смерть* → *соседям*; *жадный, глупый, враг, дурак* → *сосед*; в белорусском языке *дурны* → *сосед*; в болгар.яз *глупак* → *съседът на Мишо*; в украин.яз. *жадібний, дурний, ворог, дурень, ненавидіти, зло* → *сусід* (см. [Караулов, Тарасов, Уфимцева и др. 2004]). На основе полученных авторами словаря результатов можно сделать объективный вывод о существовании наднациональной вербально-ассоциативной сети общеславянской ЯЛ.

На фоне данных результатов эксплицитной становится степень расхождения ассоциативных полей в русском и испанском языках: в русском языке слово *стена* входит в ассоциативное поле *кричать* (ср. словосочетания *кричать через стену, тонкие стены, слушать через стену*), а в испанском языке наиболее частотной связью является *pared-blanco* ('*стена* → *белая*') (см. [Санчес Пуинг, Караулов, Черкасова 2001]).

Полученные в ходе нашего эксперимента результаты соотносимы с материалом ассоциативных словарей [Санчес Пуинг, Караулов, Черкасова 2001; Караулов, Тарасов, Уфимцева и др. 2004], например, в области прецедентности. Если в нашем эксперименте появляются такие реакции, как *Маргарита Пална, Покровские ворота, Собачье сердце* и др., то в ассоциативных словарях мы обнаруживаем следующее:

	<i>русский</i>	<i>белорусский</i>	<i>болгарский</i>	<i>украинский</i>	<i>испанский</i>
<i>дурак</i> →	<i>Иванушка</i> ⁴⁴	<i>Иванка</i>	<i>Иванушка</i>	<i>Иванушка</i>	<i>Pedro</i> ⁴⁵
<i>вместе</i> →	<i>Тимур и команда</i>	<i>Тимур и команда</i>	∅	∅	∅
<i>памятник</i> →	<i>Пушкину</i>	<i>Леніну</i>	<i>Левски</i>	<i>Шевченку</i>	<i>Cibeles (фонтан)</i>

На основе полученных данных был сделан вывод о низком уровне сформированности БиЛ и, соответственно, о недостаточной степени эффективности комментария к выбранному ХТ, который должен максимально активизировать рефлексивную деятельность учащихся, мотивировать их к сопоставительному анализу русской и родной ЯКМ.

Проверка подготовленного пересказа текста свидетельствовала об адекватном понимании учащимися содержания и смысла произведения, улавливании основных характерных особенностей выбранных персонажей. Иностранцы

⁴⁴Здесь и далее приводится наиболее частотная реакция на слова-стимулы, связанная с прецедентным текстом.

⁴⁵Вероятно, данный результат отражает сугубо индивидуальную реакцию на данный стимул у респондента.

стажеры использовали в своей речи приемы создания комического, языковую игру, выражали эмоциональные отношения к пересказываемому. При этом достаточно ощутимым недостатком большинства пересказов, по нашим наблюдениям, явилось отсутствие в речи учащих модальных частиц, рубленость используемых фраз, длительные паузы (что говорит, в частности, о несформированности уровня интериоризации).

Последним подэтапом констатирующего эксперимента было написание учащимися эссе на тему «Философские мотивы в рассказе Л. Улицкой «Коридорная система»». Приведем некоторые примеры:

(1)

«Коридорная система» Людмилы Улицкой

В рассказе Л. Улицкой «Коридорная система» речь идет о жизни двух поколений одной русской семьи. В данном произведении хорошо отображены крушение брака Эммы и ее мужа и их отношения с дочкой. Можно сказать, что дочь Эммы, всю свою жизнь пытающаяся подавить чувство ненависти и неприязни к собственному отцу и ввести порядок в личную жизнь матери, у которой есть продолжительный роман с женатым человеком, и является центральным персонажем истории. Надо заметить, что одним из важнейших событий, связанным с данным персонажем, является смерть ее родителей, косвенно относящаяся к заглавию произведения. Дело в том, что в течение смерти обоих родителей она бежит по коридорам и пропускает последние минуты жизни матери и отца. Здесь надо добавить, что, когда ее мать умирает, она поневоле оказывается в коридоре, и ей не удается добраться до комнаты умирающей вовремя, а смерти отца она пытается избежать намеренно. Только после смерти родителей она понимает, что коридор, который снился ей еще с детства, есть что-то самое ужасное в ее жизни, что никогда не даст ей покоя. Такая концовка намекает на то, что жизнь, состоящая из малозначительных и значительных событий, свой полный смысл получает только в конце.

Катарина Бралич, Хорватия

(2)

«Тема смерти и страха в рассказе Л. Улицкой»

Рассказ «Коридорная система» мне кажется довольно интересным, но, честно говоря, от его прочтения я не получила какое-то удовольствие. Он действительно имеет автобиографические черты и отражает настоящие ситуации и проблемы, которые или случились или могут случиться. И это главный недостаток, с моей точки зрения. Мне кажется, что современная литература очень увлекается в описывании всех трудностей нашей настоящей жизни, поэтому я ее не очень люблю читать <...>

Дана Слободова, Чехия

(3)

Рассказ Л. Улицкой вызвал у меня крайние эмоции. Сочувствие, возмущение, разочарование. Мир рассказа мрачный и угрюмый. Трудно увидеть хотя бы маленькое счастье в их жизни. Зато более заметны болезни, трудности, дилеммы. Все время повторяется образ коридора. В рассказе это кошмар, рок, препятствие. Не можно с ним выиграть. Он является символом слабостей и ограничений, ответственным за несчастья. А может быть в героях недостаточно силы, решимости. Эта история очень сложная. Тяжело мне ее понять. После чтения могу только сказать, что надо делать выборы смело и самостоятельно, брать жизнь

полными руками, любить сильно близких и прежде всего не заглушать того, что говорит сердце и совесть. Это самое главное.

Катажина Выжиковска, Польша

Содержащиеся в сочинениях рассуждения иностранных учащихся о смысле рассказа дают представления о проблемах, затронутых в тексте, вызвавших у них наибольший интерес. Среди таких тем выделим

- 1) отношения между героями: родителями и ребенком, мужем и женой;
- 2) восприятие главной героиней рассказа смерти (образ коридора);
- 3) восприятие главной героиней рассказа жизни (образ паззла);
- 4) проблема «правильного выбора» в жизни людей и проблема страха.

Отметим, что активный интерес вызвала композиция рассказа, кроме того, во всех работах видно стремление иностранных учащихся эксплицировать прагматический компонент текста, т. е. объяснить его фрагменты, содержащие оценочные высказывания и суждения и – шире – сформулировать главную идею рассказа. Эти результаты легли в основу предположений, выдвинутых на завершающем подэтапе констатирующего эксперимента.

Отметим, что помимо работы с иностранными учащимися программа эксперимента подразумевала проведение опроса преподавателей для выяснения их мнения о целесообразности использования на занятиях предложенного комментария, о степени соответствия лингвистической подготовки иностранцев целям и задачам, поставленным автором комментария, в результате которого выяснилось, что при работе с ХТ преподаватели в большинстве случаев склонны констатировать несформированность у учащихся навыков построения собственного устного или письменного высказывания на заданную тему, ограниченное умение употреблять использованные в ХТ лексические единицы в речи, а также на низкий уровень владения навыками лингвостилистического анализа ХТ. Многие преподаватели отмечали, что основную причину трудностей, с которыми встретились студенты на данном этапе эксперимента, следует искать в лингвометодической необеспеченности учебного процесса – в отсутствии соответствующих разделов в учебных пособиях и учебных словарях.

Итак, на основе анализа проведенного констатирующего эксперимента нами были сделаны следующие предположения и выводы:

1. Разрабатываемая методика комментированного чтения ХТ предполагает вариативность наполнения: а) в зависимости от аудитории комментариев может

и должен читаться полностью или фрагментарно; б) наиболее легкий для восприятия уровень комментария (Комментарий I) может частично опускаться при устном обсуждении текста на занятии – в таком случае всё внимание учащихся направлено на когнитивный и прагматический уровни комментария; в) работой над Комментарием II следует предварять чтение основного текста, что облегчает его восприятие. Другими словами, многопараметровый комментарий вместе с текстом является универсальным учебным комплексом с гибкой системой заданий, эксплицирующих потенциальные трудности при восприятии ХТ и дающих рекомендации по их разрешению.

2. Структура комментария, включающая в себя уровни I и II должна быть трансформирована в трехуровневую с выделением III, прагматического уровня. Данное положение основывается на наблюдениях за реакциями учащихся в процессе изучения комментария к ХТ: они сами отмечают случаи проявления авторской позиции, стремятся эксплицировать авторскую интенцию. При этом, если преподаватель не акцентирует внимание учащихся на случаях употребления в тексте модальных частиц, суффиксов субъективной оценки и других типов прагмем, сами учащиеся чаще всего не идентифицируют их как единицы непонимания в структуре БиЛ и пропускают.

3. Предложенную структуру комментария к ХТ необходимо дополнить комплексом упражнений, расширив также систему интерактивных вопросов и заданий внутри комментария, так как это способствует закреплению формируемых в процессе чтения ХТ навыков и умений. Такая система упражнений и заданий максимально коррелирует со структурой комментария.

4. В целом иностранные учащиеся положительно реагируют на составленный комментарий к ХТ и задания на проверку его понимания. Отмечены лишь единичные случаи отказа выполнять задания среди учащихся II сертификационного уровня владения русским языком (на задание «прочитать текст с комментарием» была получена реакция «это слишком трудно»).

2.3. Основной этап эксперимента

Данные разведывательного эксперимента и констатирующего среза послужили основанием для поиска подходов к изучению ХТ в иностранной филологической аудитории. На этом этапе была предложена система упражнений и заданий, ориентированная на развитие умений и навыков

адекватного лингвостилистического анализа ХТ, т. е. умения работать с уровнями текста, которые предполагают:

- 1) расширение и обогащение активного и пассивного словаря учащихся,
- 2) совершенствование навыков семантического анализа,
- 3) развитие рефлексии,
- 4) экспликация ассоциативного ряда, возникающего в процессе восприятия текста учащимися,
- 5) расширение лингвострановедческих знаний студентов,
- 6) развитие дискурсивного, диалогического способа понимания и восприятия текста,
- 7) формирование навыка идентификации и интерпретации прагматического уровня ХТ.

Разработка системы упражнений, отвечающей поставленным целям, является логичным продолжением предлагаемой методики комментированного чтения ХТ и определяет ее эффективность по отношению к процессу формирования БиЛ учащихся.

Методический подход к организации системы упражнений и заданий к ХТ с комментарием строился на выполнении следующих практических задач:

- а) создание аппарата упражнений, упорядоченного и исчерпывающего в представленном репертуаре упражнений по комментированному чтению ХТ;
- б) разработка системы упражнений, ориентированной на конкретные задачи обучения по комментированному чтению ХТ;
- в) разработка микросистемы упражнений, обеспечивающей выполнение взаимосвязанных учебных действий, вырабатывающих готовность к изучающему чтению ХТ.

Структура трехуровневой системы упражнений и заданий к ХТ с комментарием

Подсистема 1, направленная на систематизацию знаний в области лексикона ЯЛ, включает в себя анализ атопонов первого уровня ЯЛ – семантем. Данные упражнения призваны акцентировать внимание учащихся на сочетаемости лексемы, на ее грамматических особенностях. Отметим, что И.П. Слесарева выделяет два плана работы над лексикой: накопление лексики во время работы над текстом и специальная работа над группой слов,

объединяющихся отношениями смыслового сближения (омонимы, нейтральных по стилю редких в употреблении слов, безэквивалентная лексика, стилистически маркированная лексика, многозначные слова, синонимы, паронимы, согипонимы, гиперонимы).

Первому плану соответствует **Микросистема 1.1.** и задания типа:

Прочитайте комментарий к тексту. Обратите внимание на следующие слова комментария...

Как вы думаете, что общего в зн. следующих выражений: как ветром сдуло, как водой смыло, как корова языком слизнула, как не бывало, ни слуху ни духу, поминай как звали, с собаками не сыщешь, только и видели?

Знаете ли вы вид тропа, когда частью обозначается целое?

Что может производить шорох? Знаете ли вы, что может скрипеть? В чём разница в употр. глаг. грозиться и угрожать?

Знаете ли вы, в чём различие в зн. глаг. любоваться, наслаждаться, восхищаться?

В процессе его выполнения происходит усвоение учащимися информации, необходимой для понимания значения лексемы в данном ХТ.

Второй план освещается в рамках

– **микросистемы 1.2.** с помощью упражнений и интерактивных вопросов и заданий в тексте комментария типа «Знаете ли вы..?» (вопросы на выявление денотативного компонента значения атопонов):

Какое зн. имеет данное слово? Знаете ли вы прям. зн. этого глаг.? Как вы понимаете зн. этой метаф.? Знаете ли вы зн. выражения плавать на экзамене? Как вы представляете себе этот жест? Что такое чёрная (белая) зависть?

– **микросистемы 1.3.** с помощью интерактивных вопросов и заданий в тексте комментария типа «Как использовать...?» (вопросы на выявление синтагматического компонента значения атопона):

Как вы думаете, в какой ситуации можно использовать данное слово?

Знаете ли вы, в каких случаях используется это выражение?

– **микросистемы 1.4.** с помощью упражнений и интерактивных вопросов и заданий в тексте комментария типа «Как образовано...?» (вопросы на выявление деривационного потенциала атопона):

Откуда появилось это слово?

Какое сущ. можно образовать от этого глаг.?

Как называют человека, кот. заикается?

От какого глаг. образовано это сущ.?

Какие ещё ф. имён Семён, Ольга и Игорь вы знаете?

Какие ещё вы знаете сл., образованные подобным образом?

Какое прич. можно образовать от глаг. мять? и т. д.

– **микросистемы 1.5.** – с помощью упражнений и интерактивных вопросов и заданий в тексте комментария типа «А как в вашем родном языке?» (вопросы на сопоставление вербально-семантического уровня родной и изучаемой ЯЛ):

Знаете ли вы такие дворовые игры, как казаки-разбойники, ножнички, классики, вышибала? А какие дворовые игры есть в вашей стране?

Согласно существующим методическим принципам в основе данных вопросов лежит ономазиологический подход – от смысла к средствам его выражения.

Второму уровню ЯЛ соответствует **Подсистема 2**, в которой представлена лексика с ярко выраженным сигнификативным и фоновым компонентами: **Микросистема 2.1.** – задания, направленные на понимание смысла слов-концептов. Возможны следующие формулировки интерактивных вопросов и заданий;

Продолжите текст, раскрывающий значение концепта. Напишите рассказ с использованием данного концепта. Напишите сочинение о значимых концептах своей культуры.

Микросистема 2.2. – лексические единицы, обозначающие различного рода мнемы (реалии, фреймы, звуковые, вкусовые и др.); в данном случае уместно подкреплять задания и упражнения приемами наглядности (иллюстрации, рисунки);

*Знаете ли вы, как по-другому называется этот предмет? Как вы думаете, что можно было купить в СССР в 70-х – 80-х гг. за один рубль? Как вы понимаете словосочетание **пиво в пакете и автомат на улице**? Какими словами вы бы описали обычную **поездку на поезде** в вашей стране?*

Микросистема 2.3 – упражнения на распознавание в тексте и употребление в речи фреймов;

Опишите, как это происходит в вашей стране. Скажите, есть ли в вашей стране подобная традиция? В чем отличие празднования свадьбы в России и вашей стране? Как ходят в баню в вашей стране?

Какие действия нужно совершить, чтобы сесть в метро в Москве? Как выглядит метро в вашей стране? Какие особенности жизни в деревне / за городом есть в вашей стране? и т. п.

Микросистема 2.4 – упражнения на распознавание в тексте и употребление в речи ПТ⁴⁶;

Объясните, какой текст можно назвать «прецедентным» и как можно его использовать. Приведите примеры. Что может служить источником прецедентных текстов?

Прочитайте диалоги из фильма. Найдите фразы, которые, по вашему мнению, стали прецедентными в русском языке. В каких ситуациях они употребляются?

Прослушайте аудиофрагмент новостей. Скажите, какой прецедентный текст обыгрывается в данном фрагменте? Кто и как его использует? Составьте диалог, используя один из прецедентных текстов.

Найдите соответствие прецедентного текста, его автора и ситуации употребления

Приведите пример прецедентного текста из своего родного языка. Опишите правила использования его отсылок к нему в речи. Работая в парах, составьте предложения, используя прецедентный текст, описанный вашим собеседником.

⁴⁶Работа над ПТ может также проходить в рамках Подсистемы 3, в зависимости от выполняемой ими функции в тексте.

Аргументируйте свою точку зрения, используя названные пословицы / прецедентные тексты.

Микросистема 2.5 – упражнения на распознавание в тексте и употребление в речи фразеологизмов, обозначающих жесты; в данном случае уместно подкреплять задания и упражнения приемами наглядности;

В каких ситуациях употр. данное выражение? Какими жестами сопровождается данное выражение? Используются ли подобные жесты в вашей стране? Назовите жест, который используют участники диалога.

Микросистема 2.5. – упражнения на распознавание в тексте и интерпретацию слов-символов:

Как вы думаете, какую функцию в тексте выполняет этот символ? Есть ли подобные символы в вашей стране? Какие символы встречаются в тексте рассказа? С какой целью? Что символизирует данный предмет в тексте? Какое символическое значение может иметь это сл.?

Третьему уровню ЯЛ будет соответствовать **Подсистема 3**, включающая: интерактивные вопросы и задания, упражнения на лексику с ярко выраженным прагматическим компонентом значения.

Микросистема 3.1 – формирование навыков употребления в речи модальных частиц, экспрессивных и оценочных выражений, распознавания в тексте случаев языковой игры, употребления слов в ироническом контексте и др.

Обратите внимание, что при передаче прямой и косвенной речи героев в романе автор использует большое количество модальных частиц, междометий, эмоционально-экспрессивных и оценочных выражений, в том числе метафорических.

Обратите внимание, какие ф. имён употр. в романе.

Обратите внимание на случаи использ. в тексте романа сущ. с суф. субъективной оценки.

Включает речевые упражнения ситуативного характера:

Придумайте ситуации и составьте диалоги, в которых возможно использование данных высказываний.

*Аргументируйте свое мнение, используя частицы **ведь** и **же**.*

*Придумайте ситуации и диалоги, в которых част. **хоть** используется в разных значениях.*

Составьте диалог между двумя маленькими детьми, используя жаргонную лексику.

Используя названные модальные частицы, составьте диалог между русским и кавказцем, изобразив акцент.

Составьте диалог между мужем и женой, используя слова в ироническом контексте.

Какими средствами создаётся языковая игра?

Микросистема 3.2 – формирование навыков употребления в речи различных вариантов имен собственных и диминутивов;

Знаете ли вы, как образуются прозвища?

В каких ситуациях в романе используются полные ф. имени?

В каких ситуациях уместно называть человека по фамилии?

Есть ли в вашем языке ф. имен, имеющие оттенки значения? Соответствуют ли значения ф. имён в вашем языке значению вариантов имён в русском языке?

Микросистема 3.3 – формирование навыков употребления в речи слов с суффиксами субъективной оценки;

Какие суф. субъективной оценки входят в состав этих суц.? Какой оттенок зн. имеют эти суф.? Какими средствами передается это субъективное значение в вашем языке?

Микросистему 3.4 – объединение атопонов в ЛСГ по стилистическому и тематическому принципам;

Какие ещё средства создания разговорного стиля речи употребляет автор романа?

С какой целью автор использует подобную терминологию? Какой стилистической особенностью объединены эти сл.? Обратите внимание, что в тексте используются слова одной лексико-тематической группы. Какое значение имеет эта микротема по отношению ко всему тексту рассказа?

Микросистема 3.5 – использование заданий литературоведческого характера (обычно в группах студентов филологического профиля):

Выделите ключевые слова, идеи, лейтмотивы в ХТ. Сформулируйте главный философский мотив данного рассказа. К какому литературному жанру относится данный текст?

Упражнения этого типа призваны пробудить более глубокий интерес к идейному содержанию произведения и предполагают актуализацию творческого аспекта в процессе обучения.

Микросистема 3.6 – проведение ассоциативного эксперимента с последующим обсуждением полученных результатов (выявление ассоциативных связей в структуре БиЛ):

Напишите свои ассоциации на слово-стимул «...» Вспомните имена известных людей, которые ассоциируются у вас с этим словом. С какими животными у вас ассоциируется данное прилагательное? Какие ассоциации у вас вызывает слово «берёзка»? С какими эмоциями у вас связано слово «Америка»? Как вы думаете, какие ассоциации вызовет слово «свобода» у русского, американца и европейца? Какими прилагательными вы бы описали слово «любовь»? С каким цветом у вас ассоциируется слово «тоска»? С какими словами у вас ассоциируется «новый год»?

Опираясь на предложенную методику комментирования ХТ и создания системы упражнений и заданий, преподаватель может сам выбрать ХТ и составить к нему многопараметровый комментарий, вводя в него необходимые лексические единицы. Следует отметить, что разработанную систему упражнений и заданий предполагается использовать фрагментарно. В этом случае при предварительном отборе языкового материала и при комбинировании различных типов и формулировок заданий разные варианты системы могут использоваться не только в филологической аудитории, но и при обучении разных категорий учащихся, в том числе общегуманитарных специальностей. При работе с учащимися-нефилологами преподаватель не должен ставить перед собой задачу продуктивного усвоения всех без исключения лексических единиц, но рецептивное

их усвоение представляется, на наш взгляд, полезным, поскольку демонстрирует учащимся тесную связь различных аспектов изучения русского языка.

Предлагаемая система упражнений и заданий является универсальной, т. е. способна к воспроизведению и переносу на иной лексический материал. Соответственно, выше мы привели пример ее вариативного наполнения посредством различных формулировок лексических упражнений и заданий, собранных нами по различным российским публикациям [Амиантова, Битехтина и др. 2004; Когда не помогают словари 1997; Гореликова 2002; Кулибина 2001; Лобанова, Слесарева 1984]. При отборе формулировок заданий и упражнений особое внимание уделялось эффективным приемам активного обучения и совершенствования управления учебной деятельностью учащихся, а также достижениям современных методов в обучении иностранным языкам (в том числе коммуникативно-деятельностного, сознательно-практического, проблемного, коммуникативного и интенсивного обучения, игрового моделирования).

Предлагаемая трехуровневая система упражнений, интерактивных вопросов и заданий представлена в виде Схемы 6.

Разработанная система упражнений обеспечивается следующим лингвометодическим ресурсом:

- a) классификация атопонов на каждом из уровней комментария,
- b) типология упражнений и заданий,
- c) варианты формулировок упражнений и заданий,
- d) готовые комментарии к выбранным ХТ с системой упражнений и интерактивных вопросов и заданий.

Являясь рабочим представлением, предлагаемая модель носит нормативный характер, играет роль стандарта и образца. В связи с этим она отвечает ряду требований, обеспечивающих ее функционирование:

- 1) простота, как основное свойство модели, объясняется, прежде всего, необходимостью использования ее как рабочего инструмента, который должен быть понятен и доступен каждому, кто будет участвовать в ее реализации;
- 2) универсальность;
- 3) вариативность наполнения;
- 4) адекватность (возможность с помощью модели достичь поставленной цели).

Функционирование модели в таком ее понимании поддерживается избыточностью ее лингвистического и методического наполнения.

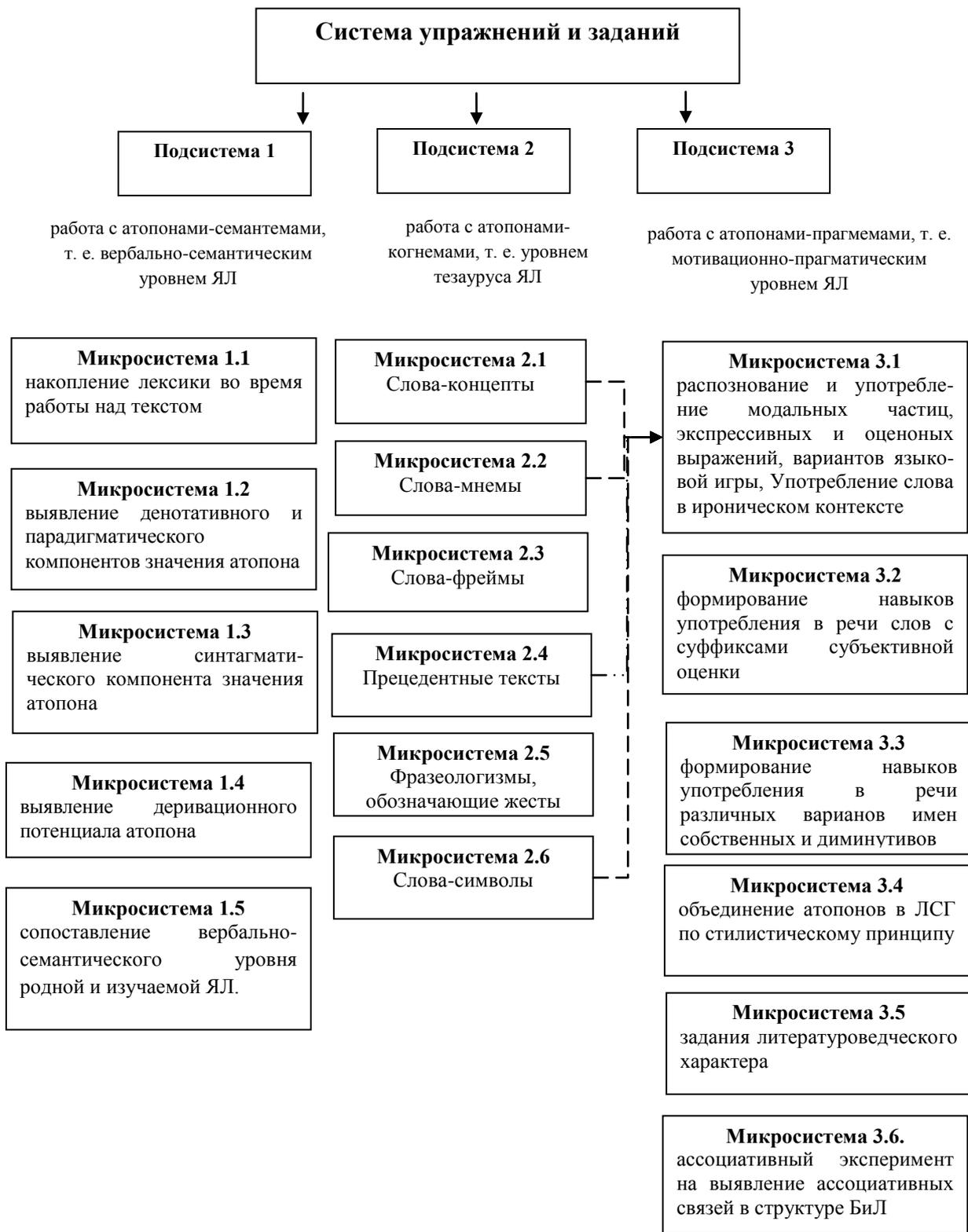


Схема 6. Структура системы трехуровневых упражнений и заданий к художественному тексту с комментарием

В качестве примера ниже приводятся комплексы упражнений и заданий к текстам В. Крапивина и Л. Улицкой, составленные с использованием лингвометодического ресурса.

Основной эксперимент с использованием разработанных материалов проводился в 2012–2013 учебном году на Кафедре русского языка для иностранных учащихся филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова. В общей сложности в нем приняли участие 20 человек (состав участников совпадает с составом Группы 1 (1) на констатирующем этапе эксперимента).

Целью обучающего эксперимента стала проверка эффективности предложенной системы упражнений и заданий при формировании БиЛ учащихся на основе методики комментированного чтения ХТ, созданной с учетом данных разведывательного и констатирующего экспериментов, опросов и анкетирования иностранных учащихся и преподавателей.

Предпосылки создания специальных материалов для обучения иностранных студентов-филологов, методика разработки соответствующей системы упражнений и заданий и особенности описания наполняющего ее языкового материала анализировались нами в исследовании. Таким образом, в процессе теоретического обоснования и практического воплощения разработанных лингвистических и методических принципов сложилась методика проведения экспериментального обучения.

Итак, приведем пример одного из вариантов учебного комплекса к ХТ В. Крапивина, созданного в соответствии с разработанной методикой⁴⁷. Он включает в себя: (1) художественный текст с системой помет, (2) многопараметровый комментарий с интерактивными вопросами и заданиями, которые впоследствии могут быть дополнены системой упражнений тестового характера и другими типами заданий. Цифровым индексом «¹» в Комментарии обозначается атопон первого уровня, индексом «^к» – атопон когнитивного уровня, и, наконец, индексом «^п» – атопон прагматического уровня.

⁴⁷ Данный учебный комплекс был апробирован в группе иностранных стажеров филологического профиля продвинутого уровня обучения.

**Комментированное чтение отрывков из романа В. Крапивина
«Наследники. Путь в архипелаге»**

Эвакуатор

По дороге от вокзала Михаил держал Мартышонка^п за руку. А Димка^п шёл сам по себе, рядом. Когда миновали вокзальную площадь и вышли на улицу Кирова^к, Мартышонок бежал. Сделал он это с умом, чётко, ничего не скажешь¹. До последнего момента притворялся он раскисшим², послушным и будто даже заболевшим, потом потёрся щекой о рукав шинели³, поднял на Михаила печальную обезьянью мордашку^п и тихо попросил:

– Дядя Миша^п, купите мороженку^п, а^п?<...>⁴⁸

Микросистема 1.1.

Задание 1. Прочитайте комментарий к тексту. Обратите внимание на следующие слова комментария: *специкола, приёмник-распределитель, пацанёнок, четыре побега из дома, эвакуатор.*

I

¹ **ничего не скажешь** – разг. конструкция не + глаг. СВ употр. для выражения модального значения ‘невозможность’; то же, что *невозможно сказать по-другому. Знаете ли вы зн. выражений легко сказать, как сказать, не скажи?<...>*

Микросистема 3.1.

Задание 2. Обратите внимание, что при передаче прямой и косвенной речи героев в романе автор использует большое количество модальных частиц, междометий, эмоционально-экспрессивных и оценочных выражений, в том числе метафорических:

а? – *част.*, употр. для побуждения собеседника к чему-л.

И всё. Привет – *разг.*, выражение для обозначения безвыходной ситуации, имеющей для говорящего негативные последствия, то же, что *ничего не поделаешь<...>*

Интерактивное задание	Примеры из текста	Прогнозируемые варианты ответов
<p>Микросистема 3.2. Задание 3. Обратите внимание, какие ф. имён употр. в романе</p>	<p>1. Уменьшительно-ласкательные ф. имен: Димка, Тошка (Антошка, Антон), Миша, Вовка, Юрка. <i>Знаете ли вы другие (полные, краткие) ф. этих имен? Ф. личных имен, образованные при помощи суф. -к-, несут в себе оттенок фамильярности, а иногда и пренебрежения. Какой оттенок имеют эти ф. имён в тексте? Есть ли в вашем языке ф. имен, имеющие оттенки значения? Соответствуют ли значения ф. имён в вашем языке значению вариантов имен в русском языке?</i></p>	<p>– В России так может обратиться друг к другу, мама или папа к сыну, девушка к своему парню. Но иногда эти суф. придают имени оттенок пренебрежения, фамильярности – В американском английском есть варианты таких имён, как <i>Джон, Джони; Робб, Боб, Робби; Ричард, Рики; Стефан, Стив, Стиви; Николас, Ник, Максимилиан, Макс, Макси; Даниэль, Дэни, Данили</i> и др. Так могут обращаться друг к другу друзья, близкие люди. – В чешском языке <i>Ленка</i> – это полное имя, а в русском – уменьшительно-ласкательная форма.</p>

⁴⁸ Полный текст комментария представлен в Приложении 5.

	2. Прозвища: Мартышонок, Волчок . <i>Знаете ли вы, как образуются прозвища?</i>	– Прозвища образуются по фамилии человека (<i>Мартышов</i> – <i>Мартышонок</i> ; <i>Петухов</i> – <i>Петух</i> ; <i>Горбачёв</i> – <i>Горби</i>), по внешнему признаку (<i>Очкарик, Лысый, Рыжий, Бобёр</i>), для преподавателя – по предмету (<i>физрук, русичка</i>)
	3. Полные формы имени: Михаил Юрьевич, Александр Яковлевич . <i>В каких ситуациях в романе используются полные ф. имени?</i>	– При обращении ребёнка к взрослому, в разговоре о заместителе главного режиссёра на студии.
	4. Упоминание фамилии героя в романе: Лейтенант Головачёв . <i>В каких ситуациях уместно называть человека по фамилии?</i>	– Так может обращаться учитель к ученику в школе, но не преподаватель к студенту в университете, это будет восприниматься как грубость – По фамилии принято обращаться к военным, с указанием на звание (капитан, генерал, солдат)
Микросистема 3.3. Задание 4. Обратите внимание на случаи использ. в тексте романа суфф. с суфф. субъективной оценки:	мордашка, пацан/пацанёнок, домишки, лестница/лесенка, рожица, пёрышки, пуговики, Мамочка. <i>Какие суфф. субъективной оценки входят в состав этих суфф.? Какой оттенок зн. имеют эти суфф.?</i>	– Уменьшительно-ласкательное значение, ироническое, пренебрежительное (<i>пёрышки</i>)
Микросистема 3.4. Задание 5. Обратите внимание, какие ещё средства создания разговорного стиля речи употребляет автор романа:	1) Груб. и бран. лексика: гнида! (уходи) гадина! мент (паршивый), сам иди, раззява, шляпа, салага, свинья, дуррак, чучело, ползучее гадство, чиновничьи рожи 2) Сл. из детской речи: Дядя Миша, мороженка, я больше не буду 3) Сл., использ. при описании ребенка: мордашка, рожица <i>С какой целью автор использует эти лексические средства?</i>	– Для раскрытия образа персонажа, как проявление авторского стиля, как отражение современного русского языка

Следует отметить, что предложенная система заданий является лишь одним из возможных способов работы с данным ХТ. На его основе может быть организована работа с лингвострановедческим материалом (прослушивание аудиозаписи «Несчастный случай – Генералы песчаных карьеров» и т.п.). Кроме того, учащимся можно предложить провести ассоциативный эксперимент путем выполнения следующего задания:

Микросистема 3.6.

Задание 6. Напишите свои ассоциации на слово-стимул *детдомовец*:

Таблица 8

Ассоциативное поле атопона «детдомовец»

Слово-ассоциация	Гр.1 ⁴⁹	Гр. 2
Америка	0	1
«Анастасия»	1	0
Аня с зеленого холма	1	0
беда	2	0
бедный	1	0
беспомощность	1	0
<i>беспризорник</i>	1	1
<i>благотворительность</i>	3	2
брошенный	0	1
валенки	0	1
Ванка	1	0
Василий Теркин	0	1
возможность	1	0
война	0	1
воришка	0	2
воспитатели	0	3
<i>Гаврош</i>	1	1
<i>голод/голодный</i>	2	1
горе	0	2
грусть	0	1
грязный-чумазый	0	1
Два капитана	0	1
деревянные игрушки	0	1
Джейн Эйр	1	0
драка	0	1
другой, чем остальные	1	0
дружба	0	1
Дядя длинных ног	1	0
<i>жалко</i>	2	1
казенный	0	1
«Когда ласкали вы детей своих, Я есть просил, я замерзал»	0	1
Макаренко	2	0
Маленькая принцесса	0	1
маленький мальчик	1	0
много детей	1	0
наказание	0	1
незащищенность	1	0
ненужность	0	2
нищий	0	3
<i>обида</i>	2	2
оборванец	4	2
<i>одиночество</i>	2	0
Оливер Твист	3	0

⁴⁹ Состав Групп 1 и 2 описаны выше (см. Ассоциативный эксперимент на констатирующем этапе эксперимента)

отсутствие / нет любви	1	0
печаль	1	0
плохие условия	0	1
побои	0	1
преданность	1	0
Принц и нищий	1	0
промоглый	0	1
психологические проблемы	1	0
пугливый	1	0
Пэппи	1	0
<i>разочарование</i>	2	1
Республика ШКИД	0	2
<i>самостоятельность</i>	1	0
Сестрица Алёнушка и братец Иванушка	2	0
<i>сирота</i>	1	1
скучает по родителям	1	0
слезы	2	1
<i>смерть родителей</i>	1	0
<i>собирать игрушки</i>	1	0
<i>страх</i>	1	0
«Судьба человека»	1	0
тоска	0	1
улица	0	2
усыновление	1	0
<i>холодный</i>	1	1
штанишки	0	1

Полученные в результатах эксперимента реакции на стимул 'детдомовец' могут быть объединены в следующие лексико-тематические поля, свидетельствующие о наполненности той или иной сферы ассоциативно-вербальной сети как характеристики БиЛ учащихся:

	Гр. 1	Гр. 2
'внешний вид, атрибуты, сопутствующие события'	маленький мальчик, слезы	валенки, война, грязный-чумазый, деревянные игрушки, драка, дружба, маленький мальчик, побои, штанишки, оборванец
'социальное положение и общественное мнение'	благотворительность, возможность, жалко, усыновление, собирать игрушки	воспитатели, брошенный, нищий, казенный, улица, усыновление благотворительность, воришка, жалко
'морально-психофизиологические признаки'	психологические проблемы пугливый, скучает по родителям, бедный, другой, чем остальные, беда, беспомощность, незащищенность, обида, одиночество, отсутствие / нет любви, печаль,	голод, горе, грусть, незащищенность, обида, одиночество, преданность, пугливость, разочарование, самостоятельность, страх, тоска

	разочарование, самостоятельность, страх, преданность, голод/голодный, холодный	
‘прецедентные тексты’	«Анастасия» Аня с зеленого холма Ванка Гаврош Джейн Эйр Дядя длинных ног Оливер Твист Пэппи «Судьба человека» Сестрица Алёнушка и братец Иванушка Принц и нищий «Когда ласкали вы детей своих, Я есть просил, я замерзал»	Макаренко Два капитана Гаврош Василий Теркин, Республика ШКИД
‘антропонимы’	сирота, беспризорник	беспризорник, сирота

Анализ полученных результатов свидетельствует о положительной динамике формирования БиЛ учащихся. Большое количество реакций в области прецедентности свидетельствует о повышении общего уровня осознанности учащимися процесса чтения и анализа ХТ, развитии навыка ассоциативного и диалогического восприятия языковой и внеязыковой действительности изучаемой картины мира. В результате можно сделать промежуточный вывод о том, что разработанная методика комментированного чтения ХТ повлияла на процесс формирования БиЛ учащихся, способствовала активизации их рефлексивной деятельности.

Комментированное чтение рассказа Л. Улицкой «Коридорная система»

Учебный комментарий I-II-III

Микросистема 1.1.

Задание 1. Прочитайте текст с комментариями. Обратите внимание на следующие слова комментария: *коридорная система, коммуналка, Эрос, Танатос, шаман.*

КОРИДОРНАЯ СИСТЕМА^к

Первые фрагменты этого паззла¹ возникли в раннем детстве и за всю жизнь никак не могли растеряться, хотя многое, очень многое растворилось² полностью и без остатка за пятьдесят лет.

По длинному коридору коммунальной квартиры^к бежит, деревянно хлопая каблуками³ старых туфель, с огненной сковородой в вытянутой руке молодая женщина. Щёки горят, волосы от кухонного жару распушились⁴ надо лбом, а выражение лица неопишное, её личное – смесь детской серьёзности и детской же весёлости <...>⁵⁰.

⁵⁰Цит. по Улицкая Л. Люди нашего царя. Авторский сборник. М.: Эксмо. 2011. Полный текст комментария представлен в Приложении 5.

Система упражнений и заданий

Микросистема 1.2.

Задание 1. Найдите в тексте рассказа случаи употребления прил. и прич. *горестный, мрачный, непроницаемый, закушенный, угрюмый, удрученный, брюзгливый*. В чём особенности их лексической сочетаемости? Прочитайте сущ. в таблице, определит с каким прил. и прич. сочетаются эти сущ. и заполните таблицу.

человек	характер	вид	молчание	событие

Задание 2. Вставьте вместо точек подходящие по смыслу прил. и прич. из списка.

1. Она стояла с пустыми глазами и ... лицом. 2. У него был испуганный ... вид. 3. Она посмотрела вокруг ... взором. 4. С возрастом отец стал ... и часто ворчал из-за пустяков. 5. У него с детства был ... характер, он редко улыбался и никогда не смеялся. 6. Гуляя по улицам города, который кажется тебе ... попробуй открыто улыбнуться случайному ... прохожему.

Задание 3. Прочитайте предложения с глаголами *урчать, гремять, скулить, топтать, грохотать*. Обратите внимание на разницу в их использовании. Скажите, в каких предложениях глаголы имеют переносное значение.

1. На столе лежал толстый рыжий *кот* и громко *урчал*. 2. Если долго не есть, *в животе* начинает *урчать*. 3. *Станок урчал*, как кот ленивый, снимая стружку, словно масло.... 4. Во время полнолуния *собака* начинала лаять и *скулить* и успокаивалась, если только кто-нибудь просыпался и выходил к ней. 5. Машенька плакала во сне, *скулила жалобно*, тонко, как щенок. 6. Считается, что когда на Пасху готовят кулич, пока поднимается тесто, нельзя слушать громкую музыку, хлопать дверьми, *греметь посудой* и даже громко говорить. 7. Вдали уже *гремело*, приближалась гроза. 8. Не всё бьёт, что *гремит* (поговорка). 9. Его *слава гремела* по всей стране. 10. Весенний первый *гром... грохочет* в небе голубом (Ф.Тютчев). 11. На поле *танки грохотали*, / Солдаты шли в последний бой...» (из военной песни). 12. Соседи за стеной *топают* по ночам как слоны. 13. Ребенок кричал, плакал, *топал ногами*, требуя купить ему мороженое.

Задание 4. Проанализируйте средства обозначения звуков различными глаголами в русском языке. Приведите примеры, аналогичные данным. Пользуясь определениями, выделите дифференциальные признаки значения данных слов, характеризующие: 1) характер звука (резкий, громкий, протяжный)⁵¹ 2) происхождение звука (от удара, трения, падения). Какие дифференциальные признаки, кроме названных, выделяются в определении? (см. [Лобанова, Слесарева 1984]).

шуршание (страниц)	хруст (печенья)	шум (машины)	грохот (поезда)	вой (сирены)
глухой грубоватый звук от трения, соприкосновения чего-нибудь с чем-нибудь	ясный звук от чего-нибудь хрупкого, ломающегося	звуки, слившиеся в громкое и нестройное звучание	очень громкий шум, то усиливающийся, то ослабевающий	шум протяжных, свистящих звуков
рев (мотора)	хлопанье (двери)	шелест (платья)	шорох (листьев)	топот (копыт)
протяжный громкий звук	резкий звук от удара двух предметов друг о друга	легкий звук трения, соприкосновения чего-нибудь с чем-нибудь	глухой и грубоватый звук трения, соприкосновения чего-нибудь с чем-нибудь	частый звук от ударов ног о твердую поверхность при ходьбе, беге

⁵¹ Отметим, что представленные в таблице дефиниции не являются абсолютными и требуют дополнительного устного обсуждения на занятии.

Задание 5. По таблице расскажите о способах обозначения звуков:

- а) скажите, какие звуки могут производить *метель, толпа, дверь, флаг, ураган, снег под ногами, мотор, океан, морской прибой, выстрелы, колеса*; б) опишите *осенний сад в дождливый день, шторм в океане, читальный зал в библиотеке, момент окончания лекции*.

Задание 6. а) Прочитайте предложения. Обратите внимание на лексическую сочетаемость глаг. *дивиться / удивляться / удивиться, поражаться / поразиться, изумляться / изумиться*.

1. А на пятнадцатом году стала она совсем как девушка, и народ дивился её миловидности (И. Бунин). 2. Всякий мастер сам себе дивится (поговорка). 3. Он поразился красотой и величием Кремля. 4. Я изумилась, узнав, что она родила ребенка в 50 лет. 5. Мы все удивлялись его спокойствию.

б) Сформулируйте правила использования глаголов из списка. Составьте предложения с этими глаг.

- в) какие вы знаете фразеологизмы, обозначающие жесты, выражающие удивление (напр.: *округлить глаза, всплеснуть руками*)?

Задание 7. Проанализируйте материал таблицы. Расскажите о семантических отношениях между глаголами группы *открыть-закрыть*.

	‘делать закрытым’	‘с помощью ключа’	‘соединить крайние части, концы чего-либо’	‘не давать кому-либо выйти’
закрывать / закрыть	+			+
запирать / запереть	+	+		+
замыкать / замкнуть	+		+	

	‘делать открытым’	‘с помощью ключа’	Развернуть что-либо сложенное, свернутое (газету, ноты, коробку)	‘резким движением’	‘об одежде’
открывать / открыть	+		+		
распахивать / распахнуть	+			+	+
отмыкать / отомкнуть	+	+			

Задание 8. Вставьте вместо точек подходящие по смыслу глаголы.

- а) 1. Дивизия, прорвав вражеский фланг и огибая его, зашла в немецкий тыл. Ей предстояло ... кольцо окружения (Б. Полевой). 2. Телегин тщательно ... двери на все крючки и задвижки (А.Толстой). 3. Олечка унесла альбом к себе в комнату и ... его в стол (А.Чехов).

- б) 1. [Аглая] <...> бросилась вон из комнаты, за ней Рогожин, чтоб ... ей задвижку у дверей на улицу (Ф. Достоевский). 3. Торопливо ... затейливые замки входной двери, он с тоскливым страхом переступал родной порожек. (Б. Полевой). 4. Федот Якимыч ... свой сюртук, достал из пестрого бархатного жилета большие серебряные часы луковицей (Мамин-Сибиряк). 5. Начало моросить, и мы ... зонтик.

Задание 9. Составьте диалоги, используя глаголы *закрывать / закрыть, запирать / запереть, замыкать / замкнуть, открывать / открыть, распахивать / распахнуть, отмыкать / отомкнуть*.

Микросистема 3.2.

Задание 10. а) Найдите в комментарии объяснение значения и условия использования следующих высказываний: *Дай тебе Бог! Ей Богу! Да уж спасибо. Да ладно уж. Да почему?*

б) Работая в парах, составьте диалоги, используя данные выражения.

в) Приведите примеры других фразеологизмов со словом *Бог*.

Задание 11. Найдите в тексте рассказа слова *монетка, коготок, антрекотик, Эммочка, кушеточка, папочка, подушка-думочка*. Заполните таблицу, распределив эти слова по трём группам в соответствии с их значением:

‘ласкательное’	‘маленький размер’	‘уменьшит.-уничижительное’

Микросистема 2.1.

Задание 12. Продолжите текст, раскрывающий значение концепта «милосердие».

Милосердие – одно из основополагающих понятий в христианстве. Оно выражает христианское понимание любви к окружающим людям. Быть милосердным – значит ...

Классификация типов заданий	Формулировка задания	Методические рекомендации
Микросистема 2.2.	<p>Задание 13. а) Напишите ассоциации (5–6 слов или словосоч.) на слово-стимул <i>коммуналка</i>: <i>Советский Союз, комнатки, коридор, велосипед, общий телефон ругань, Покровские ворота, кастрюля, халат, половник, белье, Москва</i> и др.</p> <p>Сравните свои результаты с результатами, полученными в аудитории русских учащихся. Как бы вы прокомментировали полученные результаты?</p> <p>б) Составьте диалоги, используя слова, связанные с понятием <i>коммуналка</i></p>	<p>На материале текста Л. Улицкой «Коридорная система» вводится мнема-реалия коммуналка и мнема-фрейм жить в коммуналке. Учащиеся самостоятельно читают дома текст рассказа с комментарием, который включает в себя словарную статью Коммунальная квартира с интерактивными вопросами.</p> <p>На занятии преподаватель обсуждает с учащимися, уточняя ответы на вопросы. После этого учащимся дается задание написать 5–6 реакций на слово-стимул коммуналка. Они могут быть примерно такими: много людей, общий туалет, очередь, ссоры, шум, помощь, нет личной жизни, общежитие. Результаты эксперимента обсуждаются (учащиеся стараются объяснить, с чем связана у них та или иная ассоциация) и сравниваются с реакциями носителей языка: советский союз, комнатки, коридор, велосипед, общий телефон, ругань, Покровские ворота, кастрюля, халат, половник, белье, Москва и др. Учащиеся стараются догадаться, чем вызвана та или иная реакция носителей русского языка, выявляются несовпадения в русской и их родной ЯКМ.</p>

<p>Микросистема 2.2.</p>	<p>Задание 14. Посмотрите фрагмент фильма «Покровские ворота».</p> <p>а) Опишите увиденную квартиру и особенности взаимоотношений между её жителями.</p> <p>б) Как вы думаете, какие существуют плюсы и минусы проживания в коммунальной квартире?</p> <p>в) Подумайте, о чем может идти речь в статье, имеющей заголовок «Сосед в России больше чем сосед».</p>	
<p>Микросистема 2.2.</p>	<p>Задание 15. Посмотрите клип на песню «Романс» российской рок-группы «Сплин».</p> <p>а) Знаете ли вы, что показано в клипе? Можете ли вы назвать аналог в своей стране? Где происходит действие в клипе?</p> <p>б) Прочитайте ассоциации русских учащихся (возраст 20-40 лет) на слово-стимул <i>квартирник: гитара, сидеть на полу, подпевать, теплая, атмосфера, кухня, свои люди, курить на лестнице</i>. Заполните таблицу своими ассоциациями. Как бы вы прокомментировали полученные результаты?</p> <p>в) Опишите детали интерьера, перечислите предметы, которые, по вашему мнению, являются типичными для квартир в России в период существования СССР и в современной России.</p> <p>г) Как вы думаете, почему данный клип пользуется большой популярностью в России?</p>	<p>Студенты уже узнают коммуналку, называют её атрибуты (<i>велосипед, много дверей, общая кухня, длинный коридор</i>), но определяют данное мероприятие как маленький концерт. Преподаватель вводит мнемю-фрейм «квартирник». Учащиеся отвечают на вопрос, что необходимо для организации квартирника: <i>квартира, музыкант, зрители</i>.</p> <p>После этого, как и в случае с мнемю <i>коммуналка</i> анализируются результаты ассоциативного эксперимента, который выявил устойчивые реакции на слово-стимул «квартирник» у носителей русского языка, это: <i>курить на лестнице</i> (то, с чего начинается клип) <i>гитара, сидеть на полу, подпевать, теплая атмосфера, кухня, свои люди</i>.</p> <p>Следующий этап – сравнение данного фрагмента ЯКМ с соответствующим фрагментом родной ЯКМ. Учащиеся рассказывают, как правило, о мнемю-фрейме <i>репетиция группы в гараже</i>, перечисляя, что необходимо для организации такого рода мероприятий: <i>частный дом, гараж, гитары, барабанная установка, друзья</i>.</p> <p>Далее учащиеся переходят к описанию деталей квартиры. Вместе с преподавателем перечисляют мнемю-реалии советской культуры. Преподаватель наводящими вопросами дополняет ответы учащихся: <i>барометр, этажерка, чугунный радиатор с тряпками, ракушки (Как можно их использовать?)</i> и пыльные цветочные</p>

		<p>горшки на подоконниках, ковер на полу, высокие потолки, выкрашенные двери, обои на стенах (<i>– В Европе принято клеить обои? – Нет, у нас красят стены</i>), буфет с хрустальными бокалами, линолеум на полу (<i>– Как у нас в Польше</i>), сушилка для тарелок, табуретки (<i>– А на чем сидят на кухне в вашей стране?</i>), хлебница на столе.</p> <p>Приведем пример диалога польских учащихся, узнавших в клипе некоторые детали интерьера польских квартир: <i>– У нас тоже часто ковер на полу и даже на стенах, такого же цвета и посуда, которой никто не пользуется, только вытирают пыль раз в год. – Нет, два раза, на Пасху всегда моют. – Ну а я один раз вытираю.</i> Приведем замечание, сделанное учащейся из Тайвани: <i>Мне совсем не знакомо это действие с газовой плитой. У нас только кнопка (показывает движение пальцем – т. е. использует двигательную мнему), но я видела такую плиту в общежитии МГУ. Два года назад они ещё были такими. Сейчас с кнопкой, как на Тайване.</i> Учащиеся также пытаются догадаться, где хранятся спички на кухне такого типа (<i>Куда жители кладут сгоревшие спички?</i>). Преподаватель обращает внимание учащихся на то, что в момент зажигания газовой конфорки в клипе затихает музыка (<i>Как вы думаете, зачем режиссер делает акцент на этом фрагменте клипа?</i>) При повторном просмотре можно остановить видео на изображении кухни, рассказать, что ещё могло бы находиться в ней: <i>пузатый «ЗИЛ», радиоприемник из черно-желтой пластмассы, инур обмотанный синей изоляцией, чеканка с узкоглазой женщиной, стол из ДСП, оклеенный белым, в голубой цветочек, пластиком, трехлитровая банка с чайным грибом, пепельница из раковины рапана, веник и совок, прикрученная к трубе проволокой спичечница, кран, на котором всегда висит влажная тряпка.</i> Отметим, что впоследствии более детальное описание советской кухни можно найти в рассказе В. Сорокина, который так и называется «Кухня».</p> <p>Итогом просмотра становится изображение мнемической схемы</p>
--	--	---

		данного клипа: пересекающиеся ассоциативные поля <i>квартирник – советская квартира – кухня.</i>
Микросистема 2.2.	<p>Задание 15. Посмотрите фрагмент спектакля Е. Гришковца «Как я собаку съел», посвященный детским воспоминаниям автора.</p> <p>а) Подумайте, почему зрители смеются во время спектакля. Смешно ли Вам в те моменты, когда смеются зрители? Как вы думаете, почему?</p> <p>б) Приведите примеры своих воспоминания, которые могут быть только у человека в вашей родной стране.</p> <p>в) Вспомнились ли Вам какие-либо фрагменты из своего детства при просмотре видеофрагмента? В какие игры вы играли в детстве? Шутили ли над Вами в детстве другие дети и как?</p>	<p>– <i>Вспомнились ли Вам какие-либо фрагменты из своего детства при просмотре видеофрагмента? – Да, например, прыгать в резиночку с девочками, когда ты единственный мальчик во дворе (Веселин, Болгария).</i></p> <p><i>В какие игры вы играли в детстве? – Это глупая игра. Мы качались на качелях и надо было бросить свой ботин далеко. Кто дальше может кинуть – тот победил (Каарина, Финляндия).</i></p> <p><i>Шутили ли над Вами в детстве другие дети и как? – Мне говорили, что если засунуть в рот лампочку, то она не будет гореть и ты не сможешь её вытащить... Но я так не делал (Веселин, Болгария)</i></p>
Микросистема 2.4.	<p>Задание 16. Домашнее задание. Напишите сочинение «Типичная квартира в < страна>» или «Роль воспоминаний в жизни человека».</p>	<p>После выполнения вышеназванных заданий учащимся можно дать задание написать сочинение на тему «Мнема», «Квартира» и др. в котором учащиеся стараются отразить национальную специфику тех или иных своих воспоминаний. Приведем один яркий пример активной рефлексии учащегося при выполнении подобного задания: <i>Засыпая вечером, я чувствовала вкус черного, слегка горьковатого русского шоколада. Он значил для меня все – аромат берез, зеленой травы, зимний мороз и каток возле дома, дедушкины сказки, гречневая каша с молоком, костер и печеная картошка, вишня и запах любви. (Из сочинения студентки, которая в раннем детстве с семьей эмигрировала из России)⁵²</i></p>

⁵²См. [Ружицкий 2006: 187].

	<p>Задание 17. Упоминаются ли в рассказе «Коридорная система» литературные произведения или какие-либо другие тексты? Как вы думаете, с какой целью автор использует эти тексты? 1.2. Объясните, какой текст можно назвать «прецедентным» и как можно его использовать. Приведите примеры. Что может служить источником прецедентных текстов?</p>	<p>Знакомство учащихся с понятием ПТ отвечает принципу сознательности в процессе изучения иностранного языка. Кроме того, подобные задания способствуют развитию у учащихся навыков межкультурного общения (например, интересно предъявление и толкование таких ПТ русского дискурса, как <i>шерше ля фам</i>, <i>финита ля комедия</i>, <i>сальто мортале</i>, <i>хенде хох</i> и др.).</p>
	<p>Задание 18. а) Прочитайте диалоги из фильма «Покровские ворота» (см. ниже Текст 1). Найдите фразы, которые, по вашему мнению, стали прецедентными в русском языке. В каких ситуациях они употребляются? б) Составьте диалог, используя один из перечисленных прецедентных текстов.</p>	
	<p>Задание 19. а) Прослушайте фрагмент новостей (см. Текст 2). Скажите, какой прецедентный текст обыгрывается в данном фрагменте? Кто и как его использует? б) Как вы понимаете выражение <i>оговорка по Фрейду</i>?</p>	
	<p>Задание 20. Найдите соответствие прецедентного текста, его автора и ситуации употребления (см. Таблицу 9).</p>	<p>а) – <i>Келли, ты слышала, какие отношения между Анной и старым профессором Владимиром Владимировичем?</i> – <i>Нет, какие у них отношения?</i> – <i>Все говорят, что они слишком дружеские, такие, слишком близкие.</i> – <i>Мм, значит, любви все возрасты покорны</i> б) – <i>Дочка, ты где была? Я же тебе говорю учиться, учиться и ещё раз учиться! А ты гуляешь по городу!</i> – <i>Я ходила гулять с другом.</i> – <i>Да ты каждый день гуляешь, каждый раз после школы, ты что?</i></p>

	<p>– <i>Не виноватая я, он сам пришел!</i> – <i>Вот этого я не понимаю. Мы тебя воспитываем, хотели как лучше, а получилось как всегда...</i></p> <p>в) – <i>Помнишь, когда мы пошли в магазин за покупками и ты там начала мерить все эти юбки, мы попросили продавщицу, чтобы она помогла нам найти размер, а она начала орать!.. Кричать на нас, чтобы мы оставили её в покое, потому что она занята. Я не понимаю, почему так... Зачем она так делает?</i> – <i>Да, я тоже не понимаю, у нас в Польше такого не бывает</i> – <i>Ну, умом Россию не понять!</i></p>
<p>Задание 21. Приведите пример прецедентного текста из своего родного языка. Опишите правила использования отсылок к нему в речи. Работая в парах, составьте предложения, используя прецедентный текст, описанный вашим собеседником.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. финск. <i>Народ ведь знает!</i> – полит. цит. 70-х гг., используется по отношению к какой-либо большой группе людей, совершающей ошибку, глупость; 2. чешск. <i>Где товарищ ГДР-овец совершил ошибку?</i> – цит. из фильма «Pelišku» («Уютные норки»), используется в ситуации какой-либо неудачи, просчета; 3. чешск. <i>Даю большевику год, максимум два</i> – цит. из фильма «Pelišku» («Уютные норки»), используется в ситуации, когда чьи-либо действия расцениваются как непродолжительные; 4. кит. <i>В самом начале на земле не было пути. Там, где прошел человек, путь появился</i> – цитата из рассказа ЛуСина, используется для подбадривания кого-либо; 5. польск. <i>Ты такой Хиляри!</i> – прецедентное имя из детск. стих., используется по отношению к рассеянному, невнимательному человеку, который никак не может найти какой-либо предмет находящийся рядом с ним; 6. польск. <i>Качка-Дзивачка</i> – прецедентное имя из детск. стих., используется по отношению к человеку, который странно себя ведет; 7. болг. <i>Милое</i> – прецедентное имя из молодежного сериала («Он и Она»), используется как шутливое обращение между мужем и женой (вместо <i>милая/милый</i>).

Микросистема 3.6.	<p>Задание 22. а) Найдите в рассказе фрагменты, описывающие смерть человека. Скажите, какие чувства испытывает Женя, вспоминая об этих моментах своей жизни. Какое место в этих описаниях занимает образ <i>коридора</i>.</p> <p>б) Расскажите, что обозначает слово <i>Танатос</i>. Как оно связано с содержанием рассказа? Подумайте, почему автор выбрал именно такое название рассказа.</p>	
	<p>Задание 23. а) Найдите в рассказе все места, связанные с образом «фрагмента», «пазла». Выпишите слова, продолжив ряд использующиеся для создания этого образа глаголов: <i>растеряться, соединиться, заполняться...</i></p> <p>б) Как вы думаете, зачем автор рассказа вводит образ «пазла»? Как соотносятся в рассказе образы «жизни» и «смерти»?</p>	
	<p>Задание 24. Напишите сочинение на тему «Философские мотивы в рассказе Л. Улицкой «Коридорная система».</p>	

Текст 1.

1. [* Хоботов сушит волосы феном... *]

М.П.: Хоботов, что это?

Х.: Прости, я воспользовался твоим бразильским феном.

М.П.: Ты что, куда-то собрался? Ты не забудь, сегодня придут Орловичи.

Х.: Пусть их теперь принимает Савва.

М.П.: Хоботов, это мелко.

Х.: Пусть.

М.П.: Короче, я прошу не опаздывать.

Х.: Я не могу дать тебе гарантий.

М.П.: От тебя один дискомфорт!

2. Х.: Ты объясни, зачем тебе нужно, чтоб я у вас жил. Тебе-то что за радость?

Савва: Вот ведь...на всех языках говоришь, а по-русски не понимаешь. Живут не для радости, а для совести! Ты без нас пропадешь!

Хоботов: А почему ты вбил себе в голову, что я без вас пропаду?

Савва: Да спроси хоть у Аркадия! Да некогда уже! Пора!

3. Савва: Видишь, какое дело. Сам Хоботов – это выдающийся феномен. На всех языках, как птица поет. Но вот нет равновесия в голове. В городе он ещё так-сяк, а кинули его на природу – тут он, понимаешь, и потек. За комнату вдвое переплатил. Хочет побриться – бритве капут. Забыл переключить напряжение. По той же причине сгорает утюг, чуть что – короткое замыкание. Вся дача во мраке, жена в слезах.

Друг: А ты тут и вертишься своевременно.

Савва: И в мыслях не имел. Ну просто ж невозможно смотреть! Женщина сказочного ума, характер такой, что фронтом командуй, а выбивается из сил. Ну я и хожу за им, как за дитем. Он ломает, я чиню. Он ломает, я чиню.

Друг: Ну и ловок же ты – сверхъестественно!

Костик: Да уж Савва, семью ты разбил. Крепкую советскую семью. В прах разметал домашний очаг! Одни руины.

4. Аркадий Варламович (артист): Достаточно, Вы мне плюнули в душу. Негодяи!

Костик: Неправда, они Вас любят!

Аркадий В.: Оставьте, я всех их знаю...

Костик: Что-то у нас как-то сыро. Аркадий Варламович, а не хлопнуть ли нам по рюмашке?

Аркадий В.: Заметьте, не я это предложил. Идемте.

Текст 2.

Оговорка государственной важности

Обозреватель Ё о противоречии между Владимиром Путиным и Федором Тютчевым

Принимая в Кремле своего французского коллегу Николя Саркози, российский президент Владимир Путин позволили себе процитировать Тютчева. В ответ на ремарку гостя о том, что он хотел бы получше узнать Россию, президент Путин прочитал: «Умом Россию не понять, аршином общим не измерить, у ней особенная статья, в Россию нужно просто верить». Между тем, у Тютчева сказано иначе. Хрестоматийное четверостишие звучит так: «Умом Россию не понять, аршином общим не измерить, у ней особенная статья, в Россию можно только верить».

Видимо, сам того не желая, Путин отредактировал классика, заменив всего два слова, Владимир Путин придал Тютчеву чуждую его мистической интонации императивную жесткость, не оставляя принципиального права выбора: можно верить, а можно не нет. В Москве, выстраивающей новые отношения с Западом, сегодня так вопрос не стоит. Западным лидерам в Россию верить нужно, причем нужно просто верить, не задавая вопросов – верить и точка. Конечно, оговориться может каждый, и вы, и я, даже вам президент, однако здесь, что называется, оговорка по Фрейду. Она выявила корень разногласия в нынешних отношениях России и Запада, причину их фундаментального непонимания друг друга. Обращаясь к западным лидерам, в Кремле недоумевают: когда вы, наконец, начнете нам верить и не будете подвергать сомнению демократические выборы России? Сколько можно во всех действиях российских властей искать подвох?.. Когда вы нас полюбите?..» [Коммерсантъ-Online: www].

Таблица 9

Умом Россию не понять... в Россию можно только верить	Подпись к плакату 1941 г.	<i>в ситуации неразберихи, путаницы</i>
Учиться, учиться и ещё раз учиться!	к/ф «Бриллиантовая рука»	<i>в ситуации, когда речь заходит о слишком почтенном или слишком юном возрасте влюбленных</i>
Любви все возрасты	В.И. Ленин	<i>в ситуации, когда кто-то</i>

покорны		<i>говорит о своей невиновности, оправдывается</i>
Все смешалось в доме Облонских	В.С. Черномырдин, политик	<i>замечание излишне говорливому человеку</i>
Хотели как лучше, а получилось, как всегда	Пионерский девиз	<i>в разговоре о неизменных проблемах России, о её самобытности</i>
Не виноватая я, он сам пришел!	Из романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина»	<i>когда что-то не получилось или получилось хуже, чем предполагали</i>
Болтун – находка для шпиона	Стихотворение Ф.И. Тютчева	<i>выражение готовности сделать что-л.</i>
Будь готов! Всегда готов!	Из романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин»	<i>в разговоре о пользе образования</i>

Анкетирование

Завершающим этапом основного эксперимента выступил метод анкетирования иностранных учащихся с целью выяснения их отношения к разработанному учебному комплексу. Респондентам Группы 1 были предложены анкеты, содержащие в себе оценочную шкалу комментария. Приведем пример анкеты:

АНКЕТА

Выполнил(а) _____

Страна: _____

Дата: _____

Вопрос № 1

Во время прочтения рассказа Л.Улицкой «Коридорная система» и комментария к нему сколько раз вы обращались к словарю (переводному, толковому или любому другому)?

- 0
 5–10
 10–15

Вопрос № 2

Возникали ли у вас в процессе чтения рассказа и комментария к нему какие-либо вопросы?

- нет, не возникали
 да, возникали (*Какие именно?*)

Вопрос № 3

Комментарий к рассказу «Коридорная система» является...

- малоинформативным
 достаточным
 избыточным

Вопрос № 4

Как вы считаете, возможно ли самостоятельное прочтение данного художественного текста без представленного учебного комментария?

- невозможно (Объясните почему)

- возможно

Результаты анкетирования показали, что из 20 участников эксперимента: 2 – считает Комментарий к рассказу избыточным (5%), 18 – достаточным (95%) и 0 – малоинформативным (0%). При этом во время прочтения данного ХТ и комментария к нему

дополнительно обращались к переводному словарю – 3 человека (Китай, Финляндия, Чехия) из 20 (15%).

избыточный	достаточный	малоинформативный
5%	95%	0%

На вопрос, возможно ли самостоятельное прочтение рассказа «Коридорная система» без представленного учебного комментария, 2 человека (Болгария, Чехия) из 20 ответили утвердительно (10%), тогда как другие посчитали это невозможным (90%).

возможно	невозможно
10%	90%

Приведем примеры ответов иностранных учащихся на данный вопрос:

Текст включает культурные моменты, которые нам неизвестны (Португалия); Я думаю, что текст без учебного комментария не был бы достаточно понятным – и в области значения слов, и их истории и т.п. (Польша); Самостоятельное прочтение этого текста невозможно, потому что в нем довольно много незнакомых слов, связанных с тем, как жили люди в советское время (Сербия); Если человек достаточно хорошо знает русскую культуру, может быть, ему не нужен этот комментарий, но для меня понять текст самостоятельно было бы невозможно (Финляндия).

Для подтверждения того факта, что работа по предложенной методике положительно влияет на учебный процесс и, соответственно, процесс формирования БиЛ, приведем примеры письменных работ учащихся, в которых ярко проявляются развиваемые на занятиях речевые навыки и умения.

(1)

Философские мотивы в рассказе «Коридорная система»

В своем рассказе Л. Улицкая, рассказывая о жизни главной героини – Жени, представляет человеческий страх сделать правильный выбор. Проблема выбора – актуальный вопрос. Его затрагивают многие философы и психологи, такие как З.Фрейд^к или К.Юнг^к.

В рассказе сначала речь идет о разговоре родителей, потом о её собственных жизненных решениях и о том, как сложилась жизнь её близких и друзей. Появляется также мотив⁵³ коридорного сна-кошмара, который сопровождает героиню всю жизнь. Женья в этом сне бежит по бесконечному коридору, по которого обеих сторон находятся двери – символ^п выбора <...>

Анна Мэндзлевска, Польша

(2)

Л. Улицкая: «Коридорная система»

Два ключевых мотива^п рассказа Л. Улицкой появляются в самом его начале. Это метафора^п жизни как паззла и образ^п длинного коридора с большим количеством дверей. При помощи этих мотивов, несколько раз возникающих в тексте, история одной конкретной семьи – Жени и ее родителей – переосмысливается как нечто универсальное, вечное. Женья вспоминает свое детство и юность и отдельные эпизоды видит как «разрозненные штучки, которые никак не соединяются в целое», хотя осознает, что из этих отдельных фрагментов остаются главные, переломные моменты, как в первый раз замеченный конфликт между ее родителями, новая семья папы, новый друг мамы, ее неожиданная быстрая болезнь, а все остальное, хотя

⁵³В тексте сочинений мы выделили использование учащимися атопонов II и III уровней ЯЛ.

именно оно связывало эти события, растворилось, предалось забвению. Жизнь меняется как в калейдоскопе – любовь и ее конец, работа, дети, болезнь и смерть – суть в том, чтобы из бесчисленного количества дверей выбрать одну, не ошибиться.

Образ коридора несколько раз повторяется в воспоминаниях Жени – коридор в коммуналке^к, в которой она жила со своими родителями, коридор в больнице, где лежала ее смертельно больная мать, коридор в квартире, где умирает ее отец – чтобы обобщиться в ее «коридорных снах» на всю жизнь. Их можно понимать как вечный человеческий страх, что надо принимать решения, делать выборы и нести за них ответственность, хотя никто не знает, как жить. Образы коридора стали отправными точками в жизни Жени, а между ними «происходили всякие разные вещи – женились, разводились, разменивались, переезжали, рождались дети».

Паулина Джонь, Польша

(3)

Коридорная система

Несмотря на все события в нашей жизни, которые кажутся нам важными, все это проходит как-то незаметно, «женились, разводились, разменивались, переезжали, рождались дети». И вот^п кажется, все главное об одной жизни сказано? Главные фрагменты паззла стоят устойчиво, на своем месте. Даже если понимаешь, что собранным рисунком не совпадает с тем, чего ожидали – то делать уже нечего, если когда-то было принято решение молчать и терпеть.

Но картинка еще не совсем завершилась – остались некоторые причудливые элементы, которые на первый взгляд не сочетаются с остальными. И как ни странно, именно эти фрагменты оказываются самими важными в нашей жизни: запах цветного медового пота умершей мамы, сохранившийся в подмышках черного платья, разрисованного в мелких лазоревых незабудках, седые блестящие курды отца и коридоры – в коммуналке, в больнице, во сне^к <...>

Му, Тайвань

(4)

Детские воспоминания

Утром просыпаешься и существует только сегодняшний день, твой день рождения и может быть еще завтра, потому что мама обещала купить мороженое^к. Придя со школы, ты поешь, быстро сделаешь домашнее задание и на улице тебя уже ждут друзья. И так ты проведешь целый день на улице, тем более летом, играешь в прятки, в догонялки, в казаки-разбойники^к и в много другие игры. Но тебе и никогда не становится скучно одному на улице. Ты обязательно найдешь какую-то палку, которая покажется очень интересной и с ней можешь целый час провести^к <...>.

Мария Хартманн, Германия

Систематизируем выделенные в сочинениях иностранных учащихся атопоны по типам:

1. Когнитивный уровень БиЛ:

а) мнema (примеры индивидуальных мнем, пример упоминания мнемы, использованной Л. Улицкой); б) мнema-реалия; в) символ.

2. Мотивационно-прагматический уровень БиЛ: а) модальные частицы; б) мотив; в) образ; г) метафора.

Полученные на основе наблюдений за процессом выполнения различного вида заданий позволили сделать вывод, что для достижения цели формирования билингвальной личности необходимо включать в учебный процесс единицы всех ее уровней, работа с которыми мотивирует учащихся к более глубокому изучению особенностей русской языковой личности. В группе, участвующей в программе

опытного обучения, возросла способность к самостоятельному анализу и объяснению ошибок. Этот результат стал подтверждением предположения о том, что включение в систему обучения проблемных заданий, составленных в соответствии с представлением об уровнях языковой личности и элементах этих уровней, развивает гибкость мышления учащихся, активизирует механизмы произвольного и произвольного запоминания, формирует способность активизации резервов памяти.

Результаты проведения основного этапа эксперимента

Для проведения описанного обучающего эксперимента был разработан дневник наблюдений, где в ходе экспериментального обучения фиксировались посещаемость и мотивация учащихся, темп работы, возникающие трудности. Стоит отметить, что предложенная система упражнений и заданий повышала мотивацию учащихся на уроках русского языка. Особый интерес вызвало проведение ассоциативных экспериментов, обсуждение слов-мнем и других атопонов тезаурусного уровня ЯЛ. Важную роль играла возможность варьирования формулировок заданий – изменения способа их выполнения из устного в письменный и наоборот.

По окончании экспериментального обучения были сделаны важные выводы о том, что необходимо учитывать при дальнейшей разработке системы лексических упражнений и заданий для иностранных студентов-филологов продвинутого этапа обучения при работе с ХТ. Был осуществлен итоговый срез, проводимый в экспериментальной группе на основе методики, разработанной во время проведения констатирующего эксперимента. Целью итогового среза явилась проверка эффективности обучения с использованием предложенной методики. Проводилось сопоставление суммы результатов обучения. По фактическому окончании эксперимента учащимся были предложены задания, аналогичные заданиям констатирующего среза.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ III

В ходе проведения обучающего эксперимента были выполнены следующие задачи:

1. По результатам разведывательного и констатирующего экспериментов установлено, что специально подготовленный учебный комментарий к художественному тексту, адресованный иностранному читателю, является эффективным инструментом лингвостилистического анализа художественного текста и развития у учащихся навыков рефлексии над языком и содержанием литературного произведения.

2. Разработан лингвометодический ресурс, включающий в себя классификацию атопонов на каждом из уровней комментария; типологию упражнений и заданий; варианты формулировок упражнений и заданий; комментарии к художественным текстам с системой упражнений и интерактивных вопросов (многопараметровые комментарии к отрывку из романа В. Крапивина «Наследники. Путь в архипелаге» и к рассказу Л. Улицкой «Коридорная система»).

3. Разработана модель комментированного чтения художественного текста, которая носит нормативный характер, играет роль стандарта и образца, т. е. имеет такие свойства, как простота, универсальность, вариативность наполнения и адекватность.

4. Доказана эффективность разработанной методики: итоговый срез эксперимента в группе иностранных учащихся показал, что ее использование в целом оказывает положительное воздействие на процесс формирования билингвальной личности, о чем свидетельствуют примеры выполнения учащимися заданий различного типа, наблюдения за их речевым поведением и результаты ассоциативного эксперимента и анкетирования.

Таким образом, в ходе обучающего эксперимента разработанная в диссертации методика работы с художественным текстом была апробирована в иностранной аудитории стажеров-филологов. На основе полученных результатов можно сделать вывод об универсальности и вариативности данной методики (в зависимости от конкретных целей и условий обучения), способствующей формированию билингвальной личности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящее исследование представляет собой комплексное изучение понятия «билингвальная личность» в его тесной связи с проблемой разработки методики комментированного чтения литературного произведения в иностранной аудитории.

Анализ концепции языковой личности, обладающей такими типологическими особенностями, как трехуровневая структура, наличие инвариантной и вариативной частей на каждом из уровней, а также набора готовностей, взаимопроникновение уровней и открытость, позволяет сделать заключение о ее большом и не до конца исследованном лингводидактическом потенциале, который может быть реализован за счет введения в уровни структуры языковой личности новых элементов. Результаты исследований языковой личности в современной лингводидактике свидетельствуют о тенденции рассмотрения в качестве объекта ее изучения понятий «вторичная языковая личность» и «билингвальная личность». С целью дифференциации их содержания в диссертации сформулированы следующие определения: вторичная языковая личность – это структура языковой личности учащегося, реализуемая средствами изучаемого языка, а билингвальная личность – это структура языковой личности, реализуемая средствами двух языков, родного и изучаемого (при этом с методической точки зрения важным представляется именно взаимодействие языковых личностей внутри билингвального сознания, процессы их слияния и разделения). Для описания результатов изменений в структуре языковой личности учащегося при овладении иностранным языком предлагается использовать термин «билингвальная личность».

Методически значимым представляется изучение принципов формирования билингвальной личности, в основе чего лежит, с одной стороны, идея личностно-ориентированного обучения и, с другой стороны, общедидактический принцип сознательности, что, в свою очередь, предполагает пробуждение у учащихся языковой рефлексии. Исходя из этого возрастает роль использования в преподавании русского языка как иностранного учащимся продвинутого этапа обучения аутентичного художественного текста.

На основе теоретических положений, касающихся проблемы понимания и интерпретации литературного произведения, в диссертации выявлены следующие

принципы комментирования художественного текста: необходимость расширения номенклатуры элементов структуры языковой личности; учет при толковании единиц прагматического уровня рефлексии и пресуппозиции, существования презумпции неполного понимания и презумпции негативной оценки при чтении художественного текста; создание многоступенчатой структуры комментария, отвечающей принципу диалогичности и др. Работа с комментарием, составленным в соответствии с названными принципами структурирует получаемые в процессе чтения литературного произведения знания и эксплицирует процесс его восприятия и понимания.

Анализ исследований, связанных с комментированным чтением художественного текста, позволил разработать оптимальную для преподавания русского языка как иностранного модель учебного комментария, в которой выделяются три (в соответствии со структурой языковой личности) значимых для понимания художественного текста уровни. В диссертации разработана типология единиц непонимания – атопонов, а также метод их выявления в художественном тексте. Трехуровневая структура распространяется также на систему упражнений и заданий, основанную на составленном к художественному тексту учебном комментарии. В основу предложенной системы, состоящей из трех подсистем, положен следующий принцип: лексическая единица должна усваиваться учащимися как элемент структуры языковой личности, т. е. на основе трех измерений – вербально-семантического, тезаурусного (когнитивного) и мотивационно-прагматического. Система упражнений, являющаяся частью учебного комментария, призвана обеспечить полноценное понимание иностранным учащимся художественного текста и способствовать формированию билингвальной личности.

Разрабатываемый в соответствии с предложенной методикой комментарий представляет собой универсальный текст, объединяющий в себе различные типы словарей, необходимых для адекватного понимания отдельно взятого литературного произведения; включает в себя словник, в котором способ семантизации единиц непонимания зависит от их типа (семантема, когнема, прагмема); оснащен системой интерактивных вопросов и заданий; самодостаточен и может использоваться как для аудиторной, так и для самостоятельной работы.

В диссертации представлены примеры составленных в соответствии с разработанной методикой комментариев к рассказу Л. Улицкой «Коридорная система», отрывку из романа В. Крапивина «Наследники. Путь в архипелаге», отрывку из повести П. Санаева «Похороните меня за плинтусом». За счет трехуровневой структуры и многопараметровой системы толкования единиц непонимания эти комментарии активизируют рефлексивное мышление учащихся, что приводит к осознанному структурированию знаний на уровне лексикона, тезауруса и прагматикона.

Педагогическая эффективность предложенной методики составления учебного комментария к художественному тексту была установлена в ходе экспериментального исследования на филологическом факультете МГУ имени М.В. Ломоносова. Результаты апробации подтвердили общую гипотезу исследования и основные положения, выносимые на защиту. Стало очевидным, что в целях формирования билингвальной личности необходимо включать в учебный процесс единицы всех ее уровней.

Разработанная методика составления учебного комментария к художественному тексту является универсальной, допускающей разную степень наполнения в зависимости от конкретных целей обучения, служит задаче формирования билингвальной личности.

Разработка рассмотренных в диссертации положений концепции языковой личности является основой для расширения возможностей методики формирования билингвальной личности в лингводидактике. Результаты проведенного эксперимента могут быть учтены при создании учебно-методических комплексов по русскому языку как иностранному для студентов-филологов продвинутого этапа обучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абдулфанова А.А.* Язык как средство формирования национального самосознания личности // Лексика, грамматика, текст в свете антропологической лингвистики. Тезисы докл. и сообщ. науч. конф. 12–14 мая 1995 г. Екатеринбург, Россия. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1995. С. 37–38.
2. *Августин Аврелий* Исповедь. М.: Ренессанс, 1991. – 506 с.
3. *Аврорин В.А.* Двухязычие и школа. М., 1979. – 51 с.
4. *Алефиренко Н.Ф.* Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка: Учеб. пособие / Н.Ф. Алефиренко. М.: Флинта: Наука, 2010. – 282 с.
5. *Амиантова Э.И., Битехтина Г.А., Горбачик А.Л., Лобанова Н.А., Слесарева И.П.* Русский язык как иностранный. Лексика русского языка: Сб. упражнений. М.: Флинта: Наука, 2004. – 376 с.
6. *Амирова Т.А.* и др. История языкознания: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.А. Амирова, Б.А. Ольховиков, Ю.В. Рождественский; Под ред. С.Ф. Гончаренко. М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 483 с.
7. *Андреева С.М.* Формирование коммуникативной культуры «вторичной языковой личности» иностранных студентов-филологов в процессе обучения русскому языку (подготовительный факультет): Дисс. ... канд. пед. наук. Белгород, 2003. – 333 с.
8. *Антипов Г.А., Донских О.А., Марковина И.Ю. и др.* Текст как явление культуры. Новосибирск: Наука, Сиб. отд-е. 1989. – 197 с.
9. *Аристотель.* Поэтика / Сочинения: В 4-х т. М.: Мысль, 1983. Т. 4. – 830 с.
10. *Аркаченков А.Д., Иванова Т.А., Суринский В.А., Цоколь Л.П.* Социально-психологические методы изучения иностранных учащихся с целью отбора лингвострановедческого материала в учебник русского языка // Учебники и словари в системе средств обучения русскому языку как иностранному: Сб. ст. М.: Русский язык, 1986.
11. *Арутюнова Н.Д.* Язык и мир человека. М.: Яз. рус. культуры, 1999. – 895 с.
12. *Ахиезер А.* Как мыслить в усложняющемся и опасном мире? // Отечественные записки. 2003. № 3. С. 461–466.
13. *Ахметжанова Р.Н.* Самосознание личности в аспекте языка (на материале обращений) // Язык и межкультурные коммуникации: Материалы межд. конф. Уфа: Изд-во БГПУ, 2002. – 176 с.
14. *Бабанский Ю.К.* Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект. М.: Педагогика, 1977. – 254 с.
15. *Бабенко Л.Г.* Роль человеческого фактора в интерпретации эмоций: репрезентация эмотивных смыслов в словаре, предложении и тексте // Лексика, грамматика, текст в свете антропологической лингвистики. Тезисы докл. и сообщ. науч. конф. 12–14 мая 1995 г. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1995. С. 65–66.
16. *Бабенко Л.Г.* Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика. М., 2003. – 496 с.
17. *Баранов А.Н., Добровольский Д.О.* Когнитивные операции при порождении актуального значения идиомы // Русский язык: исторические судьбы и современность. Межд. конгресс русистов-исследователей. Тезисы докладов. М., 2001. С. 84.
18. *Бармина Л.В.* Затекстовый комментарий как компонент

- лингвокультурологического исследования художественного текста. Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. М., 2011. – 224 с.
19. *Бархударов Л.С.* Вопросы общей и частной теории перевода. М.: Международные отношения, 1969. – 240 с.
 20. *Бахтикиреева У.М.* Художественный билингвизм и особенности русского художественного текста писателя-билингва. Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. М., 2005. – 40 с.
 21. *Белова Н.В.* К вопросу о составляющих коммуникативной компетенции билингва // Межд. научн.-практ. конф. «Русский язык – язык науки, культуры, коммуникации», посвящённая 60-летию со дня основания первого в России подготовительного факультета для иностранных учащихся. Москва, 7 ноября 2014.
 22. *Беляев Б.В.* Психологические основы обучения русскому языку в национальных школах // Рус. яз. в национальной школе. 1962. № 3. С. 12–18.
 23. *Беляев Б.В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1965. – 227 с.
 24. *Бельчиков Ю.А.* Лексическая стилистика: проблемы изучения и обучения. М.: Рус. яз. 1988. – 157 с.
 25. *Белянин В.П.* Речевое поведение русских и попытки реконструкции русской ментальности // 9-й Межд. конгресс МАПРЯЛ. Русский язык, литература и культура на рубеже веков. Т.2. Братислава, 1999. – 168 с.
 26. *Бердический А.Л.* Почему?: книга для чтения с комментариями. М.: Русский язык: Курсы. 2012. – 72 с.
 27. *Береснева Н.И.* Ассоциативная методика как средство построения модели внутреннего лексикона человека // Лексика, грамматика, текст в свете антропологической лингвистики. Тезисы докл. и сообщ. науч. конф. 12–14 мая 1995 г. Екатеринбург, Россия. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1995. С. 25–26.
 28. *Берестнев Г.И.* Самосознание личности в зеркале языка. Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. М., 2000. – 50 с.
 29. *Блинова О.И.* Роль психолингвистического эксперимента в изучении образности слова // Лексика, грамматика, текст в свете антропологической лингвистики. Тезисы докл. и сообщ. науч. конф. 12–14 мая 1995 г. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1995. С. 3–4.
 30. *Богин Г.И.* Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов. Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. Л., 1984. – 24 с.
 31. *Богин Г.И.* Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику. М.: Психология и Бизнес ОнЛайн, 2001. – 516 с.
 32. *Бодалев А.А.* Личность и общение. М.: Межд. педагогическая академия, 1995. – 328 с.
 33. *Бодуэн де Кортунэ И.А.* Избранные труды по общему языкознанию. М., 1963. – 391 с.
 34. *Бойцан Л.Ф.* Особенности текстовой характеристики персонажа художественного произведения как личности // Лексика, грамматика, текст в свете антропологической лингвистики. Тезисы докл. и сообщ. науч. конф. 12–14 мая 1995 г. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1995. С. 26–27.

35. *Болдырев Н.Н.* Концепт и значение слова // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / Под ред. И.А. Стернина. Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2001. С. 25–35.
36. *Бондарева Л.М.* Память как объект когнитивных исследований // Реальность, язык и сознание: Межд. межвуз. сб. науч. трудов. Вып. 3. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2005.
37. *Боровикова Н.А.* Полевые структуры в системе языка. Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1989. – 197 с.
38. *Бродский Н.Л.* «Евгений Онегин», роман А.С. Пушкина. Комментарий. М., 1932. – 247 с.
39. *Брыкина Е.В.* Языковая личность и знаковая семантика // Языковая личность: проблемы обозначения и понимания. Тезисы докл. и сообщ. науч. конф. Волгоград, 1997. С. 24–25.
40. *Бурвикова Н.Д., Костомаров В.Г.* Прецедентный текст как единица нелинейного понимания // Лексика, грамматика, текст в свете антропологической лингвистики. Тезисы докл. и сообщ. науч. конф. 12–14 мая 1995 г. Екатеринбург, Россия. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1995. С. 5.
41. *Быков Д.Л.* Девочка со спичками даёт прикурить. СПб.: Златоуст, 2008. – 60 с.
42. *Вайнрайх У.* Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. 1972. Вып. 6. С. 25–60.
43. *Вайнрайх У.* Языковые контакты. Киев, 1979. – 217 с.
44. *Вайсгербер Й.Л.* Родной язык и формирование духа. Пер. О. Радченко. М.: Едиториал УРСС, 2004. – 232 с.
45. *Варламов А.Н., Муравьева В.В., Яценко И.И.* Русский рассказ конца XX века: Уч. пособие. М.: Флинта: Наука, 2005. – 128 с.
46. *Вежбицкая А.* Метатекст в тексте // Новое в зарубежной лингвистике. 1978. Вып. VIII. С. 402–422.
47. *Вежбицкая А.* Понимание культур через посредство ключевых слов. М.: Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.
48. *Величко А.В.* Язык как источник познания свойств человеческой личности // Лексика, грамматика, текст в свете антропологической лингвистики. Тезисы докл. и сообщ. науч. конф. 12–14 мая 1995 г. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1995. С. 27.
49. *Вербицкая М.В.* Теория вторичных текстов. Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. М., 2000. – 47 с.
50. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. – 269 с.
51. *Веселова Л.А.* Интегративный культурологический комментарий художественного текста как способ формирования общекультурной компетентности учащихся. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2008. – 28 с.
52. *Виноградов В.В.* О художественной прозе. М., ГИЗ, 1930. – 190 с.
53. *Виноградов В.В.* О языке художественной литературы. М.: Гослитиздат. 1959. – 656 с.
54. *Виноградов В.В.* Избранные труды. Том 5. О языке художественной прозы. М.: Наука, 1980. – 362 с.
55. *Виноградов В.С.* Лексические вопросы перевода художественной прозы: Дисс.

- ... докт. филол. наук. М., 1975. – 517 с.
56. *Виноградов С.И.* К вопросу о нормативности языкового сознания // Этническое и языковое самосознание: Материалы конф. Москва, 13–15 декабря 1995 г. М., 1995. С. 24–25.
 57. *Винокур Г.О.* Филологические исследования // Лингвистика и поэтика. М.: Наука, 1990. – 456 с.
 58. *Винокур Т.Г.* Говорящий и слушающий: Варианты речевого поведения. М., 1993. – 172 с.
 59. *Вишневская Г.М.* Билингвизм и его аспекты. Иваново, 1997. – 120 с.
 60. *Волошинов В.Н.* Слово в жизни и слово в поэзии // Звезда. 1926. № 6. С. 244–267
 61. *Воркачев С.Г.* Две ипостаси языковой личности в лингвистике. // Языковая личность: проблемы обозначения и понимания. Тезисы докл. и сообщ. науч. конф. Волгоград, 1997. С. 33–34.
 62. *Воркачев С.Г.* Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. 2001. № 1. С. 64–72
 63. *Воробьев В.В.* Лингвокультурология (теории и методы). Монография. М.: Изд-во РУДН, 1997. – 331 с.
 64. *Воробьев Ю.К.* О речевом искусстве личности / Вестник Морд. ун-та. Саранск, 1991. № 3. С. 42–44.
 65. *Воробьев В.В.* Общее в лингвострановедении и лингвокультурологии // Слово и текст в диалоге культур. М., 2000. С. 83–92
 66. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
 67. *Гадамер Г.-Г.* Язык и понимание // Актуальность прекрасного. М., 1991. – 367 с.
 68. *Гайсина Р.М.* Модели развития лингвистических знаний и формирование языковой личности специалиста-филолога // Лексика, грамматика, текст в свете антропологической лингвистики. Тезисы докл. и сообщ. науч. конф. 12–14 мая 1995 г. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1995. С. 4–5.
 69. *Гак В.Г.* Беседы о французском слове. Из сравнительной лексикологии французского и русского языков. М.: Международные отношения, 1966. – 335 с
 70. *Галеева Н.Л.* Понимание текста оригинала как компонент деятельности переводчика художественной литературы. Дисс.... канд. филол. наук. Тверь, 1991. – 189 с.
 71. *Галкина С.В.* Психолингвистические аспекты преобразования языковой картины мира // Языковое сознание: содержание и функционирование. XIII Межд. симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. Тезисы докладов. М., 2000. С. 55–56.
 72. *Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. М.: Едиториал УРСС, 2004. – 144 с.
 73. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Уч. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М., 2004. – 336 с.
 74. *Гаспаров М.Л.* Ю.М. Лотман и проблемы комментирования // Новое литературное обозрение. 2004. № 66. С. 70–74.
 75. *Гачев Г.Д.* Ментальности народов мира. М., 2008. – 544 с.

76. *Гераскевич Н.В.* Обучение творческому монологическому высказыванию по прочитанному оригинальному художественному тексту учащихся старших классов школ гуманитарного типа (на материале французского языка). Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Томск, 2000. – 22 с.
77. *Гинзбург Е.Л., Караулов Ю.Н., Цыб Е.А.* Русский тезаурус второй половины XIX века. Конкретная лексика // Русский язык: исторические судьбы и современность. Межд. конгресс русистов-исследователей. Тезисы докладов. М., МГУ, 2001. С. 166.
78. *Глазачева Н.Л.* Лакуны и теория межкультурной коммуникации. // Лакуны в языке и речи: Сб. науч. трудов. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2005. Вып. 2. С. 31–34.
79. *Глозман Ж.М., Самойлова В.М.* Лексикон как форма языкового сознания // Материалы XII Межд. симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации «Языковое сознание и образ мира», Москва, 2–4 июня 1997 г. М.: Ин-т языкознания РАН и МГЛУ, 1997. С. 44.
80. *Головки О.В.* И жизнь, и слёзы, и любовь: книга для чтения с комментариями и упражнениями. М.: Русский язык: Курсы. 2011. – 144 с.
81. *Голубева А.В., Задорина А.И., Гананольская Е.В.* Россия: характеры, ситуации, мнения: книга для чтения : В 3 вып. Вып. 3. Мнения. СПб.: Златоуст. 2011. – 124 с.
82. *Гольшикина Л.А.* Лингвистические основы интерпретации художественного текста в аспекте понимания индивидуального стиля как речевого поведения. Дисс. ... канд. филол. наук: С-Пб., 2000 – 192 с.
83. *Гореликова М.И.* Интерпретация художественного текста: Лингвистический анализ: Из русской прозы 70–90-х годов XX века: Уч. пособие для иностранных учащихся: Продвинутый этап. М.: Изд-во МГУ, 2002. – 224 с.
84. *Гореликова М.И., Магомедова Д.М.* Лингвистический анализ художественного текста. М.: Русский язык, 1983. – 126 с.
85. *Горошко Е.И.* Эмоция – ассоциация и их связь со спецификой русского языкового сознания // Язык и образование. Курск, КПКУ, 1999. С. 40–59.
86. *Горошко Е.И.* Языковое сознание (ассоциативная парадигма). Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. М., 2001. – 60 с.
87. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. СПб.: Златоуст, 2001. – 32 с.
88. *Гудков Д.Б.* Когнитивная база русской языковой личности и обучение межкультурной коммуникации // Межд. конф. по русскому языку. МГУ. Москва, 1994. Тезисы докладов. М., 1994. С. 119–120.
89. *Гудков Д.Б.* Индивидуальные имена и обучение межкультурной коммуникации // Лексика, грамматика, текст в свете антропологической лингвистики. Тезисы докл. и сообщ. науч. конф. 12–14 мая 1995 г. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1995. С. 146–147.
90. *Гудков Д.Б.* Прецеденты в языковом сознании и дискурсе // Русский язык, литература и культура на рубеже веков. IX Межд. конгресс МАПРЯЛ. Тезисы докладов и сообщений. Братислава, 1999. С. 61.
91. *Гудков Д.Б.* Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: Гнозис, 2003. – 288 с.
92. *Гумбольдт В. фон.* Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984. – 400 с.

93. *Гуцко Д.Н.* Русскоговорящий. СПб.: Златоуст. 2012. – 160 с.
94. *Гынгазова Л.Г.* Жанр оценки в языке личности // Проблемы лексикографии, мотивологии, дериватологии. Томск, 1998. С. 230–238.
95. *Данилов В.В.* Комментарии к роману И.С. Тургенева «Рудин». М., 1918. – 78 с.
96. *Дейк ван Т.А.* Язык. Познание. Коммуникация / Сост. В.В. Петров. М.: Прогресс, 1989. – 308 с.
97. *Деланж К.* Мой второй мозг // New Scientist №№ 7–8(19) июль-август 2012. С. 91–93.
98. *Денисова Г.В.* Интертекстуальность и семиотика перевода: возможности и способы передачи интекста // Текст. Интертекст. Культура: Сб. докл. межд. науч. конф. М., 2001. С. 80–87.
99. *Диденко Л.В.* Высказывания с выражением чувств в языке личности: к вопросу о языковой картине мира // Актуальные проблемы лингвистики. Томск, 2001. С. 157–161.
100. *Добровольский Д.О., Караулов Ю.Н.* Идиоматика в тезаурусе языковой личности // Вопросы языкознания. 1993. № 2. С. 5–15.
101. *Дорожкина Т.Н.* Учебно-творческий дискурс в сфере письменной коммуникации: формирование языковой личности человека пишущего. Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. Уфа, 2006. – 376 с.
102. *Драчева С.И.* Экспериментальное исследование национальной специфики концептуальной картины мира (на материале русского и алтайского языков). Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Барнаул, 1998. – 20 с.
103. *Евтихиева А.С., Маркова Е.Б.* Повесть Н.В. Гоголя «Шинель». М.: Товарищество русских художников, 2007. – 97 с.
104. *Евтушенко О.В.* Картина мира: от хаоса к космосу // Русский язык: исторические судьбы и современность. Межд. конгресс русистов-исследователей. Труды и материалы. М., МГУ, 2001. С. 70.
105. *Евтюгина А.А.* Прецедентные тексты в поэзии Высоцкого (к проблеме идиостиля). Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 1995. – 17 с.
106. *Егер Г.* Коммуникативная и функциональная эквивалентность // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. М.: Межд. отношения, 1978. С. 137–156.
107. *Емельянова О.Н.* Ассоциативное поле существительных с семантикой чувства // Русский язык в школе, 1993. № 6. С. 73–75.
108. *Еремеева О.А.* О понятии «языковая личность» // Лингвистика: взаимодействие концепций и парадигм. Харьков, 1991. Вып. 1. Ч. 2. – 434 с.
109. *Еремина Н.А., Булыгина Л.А.* «Белый пудель». А.И. Куприн. Серия «Классное чтение». М.: Русский язык.: Курсы. 2014. – 40 с.
110. *Еремина Н.А., Потапурченко З.Н., И.А. Степанова* «Преступление и наказание». Ф.М. Достоевский. Серия «Классное чтение». М.: Русский язык: Курсы. 2014. – 88 с.
111. *Жуков Д.А.* Классик, которого не было. Сочинения Козьмы Пруткива. М.: Советская Россия, 1981. – 304 с.
112. *Журавлева Л.С., Зиновьева М.Д.* Обучение чтению (на материале художественных текстов). М.: Рус. яз., 1984. – 28 с.
113. *Завьялова М.В.* Исследование речевых механизмов при билингвизме (по данным ассоциативного эксперимента с литовско-русскими билингвами) // Языковое сознание: содержание и функционирование. Тезисы докладов XIII

- Межд. симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации, Москва, 1–3 июня 2000 г. М.: Ин-т языкознания РАН и МГЛУ, 2000. С. 88–89.
114. *Завьялова О.С., Барышникова Е.Н.* Читаем чехова - говорим по-русски: учебное пособие по чтению для иностранцев, изучающих русский язык. М.: Русский язык: Курсы. 2013. – 136 с.
 115. *Залевская А.А.* Слово в лексиконе человека: Психолингвистические исследования. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1990. – 204 с.
 116. *Залевская А.А.* Индивидуальное знание: специфика и принципы функционирования. Тверь: Изд-во Тверск. ун-та, 1991. – 136 с.
 117. *Залевская А.А.* Вопросы теории и практики межкультурных исследований // Этнокультурная специфика языкового сознания: Сб. ст. / Отв. ред. Н.В. Уфимцева. М., Ин-т языкознания РАН, 1996 (а). С. 23–39.
 118. *Залевская А.А.* Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. Тверь, 1996 (б). – 195 с.
 119. *Залевская А.А.* Текст и его понимание. Тверь, 2001. – 177 с.
 120. *Земская Е.А., Китайгородская М.А., Розанова Н.И.* Особенности мужской и женской речи // Русский язык в его функционировании: Коммуникативно-прагматический аспект. М.: Наука, 1993. С. 90–136.
 121. *Зимина Л.В.* Комментирование художественных текстов. Методологические аспекты. Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 1992. – 25 с.
 122. *Зимняя И.А.* Смысловое восприятие речевого сообщения. М., 1976. С. 5–33.
 123. *Зимняя И.А.* Психология обучения неродному языку. М.: Русский язык, 1989. – 219 с.
 124. *Зиновьева Е.И.* Концепты в русской языковой картине мира: диахронический аспект // Язык и образование: Сб. науч. трудов. Великий Новгород, 2001. С. 23–26.
 125. *Золотова Г.А.* Говорящее лицо и структура текста // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. Сб. ст. / Ин-т рус. яз. РАН. М.: Наука, 1995. С. 120–133.
 126. *Золотова Н.О.* Ядро лексикона человека как феномен языкового сознания // Языковое сознание: содержание и функционирование. Тезисы докладов XIII Межд. симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. Москва, 1–3 июня 2000 г. М.: Ин-т языкознания РАН и МГЛУ, 2000. С. 94.
 127. *Иванова Н.* Ultra-fiction, или Фантастические возможности русской словесности // Знамя. 2006. № 11. С. 3–7
 128. *Иванова С.В.* Лингвокультурологический анализ прагматикона языковой личности: Уч. пособие. Уфа: РИО БашГУ, 2004. – 134 с.
 129. *Иванцова Е.В.* Феномен диалектной языковой личности. Томск: Изд-во Томского ун-та, 2002. – 312 с.
 130. Из истории русской культуры: Хрестоматия / Под ред. А.Г. Лилеевой и И.В. Ружицкого. М.: Гуманитарий, 2008. – 280 с.
 131. *Илиева П.С.* Психолингвистические особенности восприятия и оценки художественного текста. Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 1983. – 22 с.
 132. *Ирисханова К.М.* Функционирование топонимов в художественной литературе (английский язык). Дисс. ... канд. филол. наук. М., 1978. – 195 с.
 133. *Казакова О.А.* Диалогические единства в речи языковой личности // Актуальные проблемы лингвистики. Томск, 2001. С. 161–166.
 134. *Казакова Т.А.* Переводческий комментарий: структура и функции //

- Университетское переводоведение: Мат-лы IV межд. науч. конф. по переводоведению «Федоровские чтения». Вып. 4. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003. С. 169–179.
135. *Каменская О.Л.* Эмоциональный уровень языковой личности. // Актуальные проблемы теории референции: Сб. науч. трудов. Вып. 435. М., МГЛУ. 1997. С. 9–18.
136. *Каменская О.Л.* Вторичная языковая личность – методологическая основа межкультурной парадигмы в лингводидактике // Актуальные проблемы постдипломного профессионального лингвистического образования: Сб. науч. трудов. Вып. 440. М., МГЛУ. 1998. С. 30–36.
137. *Каменская О.Л.* Языковая личность и семантика слова. // Социокультурное варьирование в языке: Сб. науч. трудов. Вып. 452. М., МГЛУ. 2001. С. 3–13.
138. *Карасик В.И.* Оценочная мотивировка, статус лица и словарная личность // Филология = Philologica. Краснодар, 1994 (а). № 3. С. 2–7.
139. *Карасик В.И.* Языковая личность и доминанты культуры // Языковая личность и семантика: Тезисы докл. и сообщ. науч. конф. Волгоград: Перемена, 1994 (б). С. 52–53.
140. *Карасик В.И.* Культурные концепты: проблема ценностей // Языковая личность: культурные концепты: Сб. науч. трудов / ВГПУ, ПМПУ. Волгоград–Архангельск: Перемена, 1996. С. 3–15.
141. *Карасик В.И.* Языковая личность и категория языка // Языковая личность: проблемы обозначения и понимания. Тезисы докл. и сообщ. науч. конф. Волгоград, 1997. С. 32–36.
142. *Карасик В.И.* О категориях дискурса // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты: Сб. науч. трудов / ВГПУ, СГУ. Волгоград–Архангельск: Перемена, 1998. С. 185–197.
143. *Карасик В.И.* Ценностная картина мира: межкультурный аспект // Языковое сознание: содержание и функционирование. XIII Межд. симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. Тезисы докладов. М., 2000. С. 106–107.
144. *Карасик В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
145. *Караулов Ю.Н.* Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка. М.: Наука, 1981. – 368 с.
146. *Караулов Ю.Н.* «Четыре кита» современной лингвистики, или О предпосылках включения «языковой личности» в объект науки о языке (от содержания науки к ее истории) // Соотношение частнонаучных методов и методологии в филологической науке. М., 1986 (а). С. 33–52.
147. *Караулов Ю.Н.* Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности // Науч. традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. Докл. сов. делегации на VI Конгрессе МАПРЯЛ. М.: Рус. яз., 1986 (б). С. 105–126.
148. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. – 263 с.
149. *Караулов Ю.Н.* Предисловие. Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность. М.: Наука, 1989 (а). С. 3–8.
150. *Караулов Ю.Н.* Язык и личность. М., 1989 (б). – 263 с.
151. *Караулов Ю.Н.* О состоянии русского языка современности: Доклад на конф. «Русский язык и современность. Проблемы и перспективы развития

- русистики» и материалы почтовой дискуссии. М., 1991 (б).
152. *Караулов Ю.Н.* Словарь Пушкина и эволюция русской языковой способности. М.: Наука, 1992 (а). – 168 с.
153. *Караулов Ю.Н.* О русском языке зарубежья // Вопросы языкознания. 1992 (б). № 6. С. 5–12.
154. *Караулов Ю.Н.* От структуры ассоциативного словаря к структуре языковой способности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия Филология, Журналистика. 1994. № 1. С. 15–26.
155. *Караулов Ю.Н.* Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть. М., ИРЯ РАН, 1999. – 180 с.
156. *Караулов Ю.Н.* Национальные образы сознания в ассоциативной структуре слова // Национальный менталитет и языковая личность: Межвуз. сб. науч. трудов / Перм. ун-т. Пермь, 2002. С. 3–17.
157. *Караулов Ю.Н.* Единицы языка и единицы знания // Теория и практика лингвистического анализа текстов СМИ в судебных экспертизах и информационных спорах: Материалы науч.-практ. семинара. Ч. 2. М., 2003(а).
158. *Караулов Ю.Н.* О единицах знания // Полифония образования и англистика в мультикультурном мире. Тезисы первой межд. конф. Ассоциации англоведов и преподавателей английского языка 25–26 ноября 2003 г. М., 2003 (б).
159. *Караулов Ю.Н.* Языковое сознание: пассивный и активный режим работы // Межкультурная коммуникация и перевод. Материалы межвуз. науч. конф. МОСУ, 2003 (в). С. 10–16.
160. *Караулов Ю.Н.* Горячие точки развития русистики: русский язык, русский мир и российский менталитет (К обоснованию исследовательской программы Научного центра русского языка в Московском государственном лингвистическом университете) // Русское слово в русском мире: сборник ст. М.: МГЛУ; Калуга: ИД «Эйдос», 2004 (а). С. 5–28.
161. *Караулов Ю.Н.* Концептография языковой картины мира. Статья 1 // Проблемы прикладной лингвистики. Вып. 2. М., 2004 (б).
162. *Караулов Ю.Н.* Концептография языковой картины мира. Статья 2. Референтные области, концепты и концептосферы (Второй этап «восхождения» – от областей к концептам) // Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты: Сб. ст. / Под общ. ред. Н.В. Уфимцевой. Москва; Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 2004 (в). С. 71–86.
163. *Караулов Ю.Н.* Основы лингвокультурного тезауруса русского языка // Русское слово в русском мире: Ред. Ю.Н. Караулов, О.В. Евтушенко. М.: МГЛУ–Калуга: Эйдос, 2004 (г). С. 244–296.
164. *Караулов Ю.Н., Коробова М.М.* Языковая способность в зеркале ассоциативного поля (лонгитюдный эксперимент и интерпретация) // Известия АН. Серия литературы и языка. 1993. Т. 52. № 2.
165. *Караулов Ю.Н., Красильников Е.В.* Русская языковая личность и задачи ее изучения. Предисловие // Язык и личность: Сб. ст./ Отв. ред. Шмелев Д.Н. М.: Наука, 1989. С. 5–7.
166. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М., Едиториал УРСС, 2004 (д).
167. *Караулов Ю.Н., Филиппович Ю.Н.* Лингвокультурное сознание русской языковой личности. Моделирование состояния и функционирования. М., 2009. – 336 с.

168. *Кассирер Э.* Познание и действительность. Понятие о субстанции и понятие о функции. СПб., 1912.
169. *Каишкүревич Л.Г.* О деятельностном подходе к проблеме формирования искусственного билингвизма // Русск. яз. за рубежом. 1981. № 1. С. 70–73.
170. *Каишкүревич Л.Г.* Формирование универсальных умений билингва. М.: Высш. шк., 1988. – 142 с.
171. *Китайгородская Г.А.* Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам: теория и практика. М., 1992. – 175 с.
172. *Клеменко Т.И.* О некоторых особенностях языковой личности // Текст как реальность: содержание, форма, изучение. Тула, 1997. С. 8–14.
173. *Клобукова Л.П.* Феномен языковой личности в свете лингводидактики // Межд. юбил. сессия, посвященная 100-летию со дня рождения академика В.В. Виноградова. Тезисы докладов. М., 1995. С. 321–323.
174. Когда не помогают словари... Практическая лексика современного русского языка. Уч. пособие для иностранцев. Вып. 1 / Аркадьева Э.В., Горбаневская Г.В., Давыдова Е.Г., Кирсанова Н.Д. М.: УРСС, 1997. – 201 с.
175. *Комиссаров В.Н.* Лингвистика перевода. М., Межд. отношения, 1980. – 166 с.
176. *Конрад Н.И.* О работах В.В. Виноградова по вопросам стилистики, поэтики и теории поэтической речи // Проблемы современной филологии: Сб. ст. к семидесятилетию академика В.В. Виноградова. М.: Наука, 1965. С. 400–412.
177. *Корнилов О.А.* Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. М.: ЧеРо, 2003. – 349 с.
178. *Коробейникова Н.Н.* Онтология комментария и его роль в понимании иноязычного художественного текста. Дисс. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2006. – 202 с.
179. *Косарева Т.А.* Вторичная языковая личность / Учитель. № 4. 2003. С. 73–74.
180. *Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д.* Когда текст становится прецедентным // Русский язык за рубежом. 1994. № 1. С. 73–76.
181. *Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д.* Читая и почитая Грибоедова. Крылатые слова и выражения. М.: Рус. яз. 1998. – 78 с.
182. *Кочеткова Т.В.* Проблема изучения языковой личности носителя элитарной речевой культуры (обзор) // Вопросы стилистики: Язык и человек. Саратов: Колледж, 1996. Вып. 26. С. 14–24.
183. *Кочеткова Т.В.* Языковая личность носителя элитарной речевой культуры в аспекте концептов русской культуры // Античный мир и мы / Материалы межвуз. науч. конф. Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 1999. Вып. 5. С. 76–88.
184. *Кошкүревич Л.Г.* О деятельностном подходе к проблеме формирования искусственного билингвизма // Русск. яз. за рубежом. 1981. № 1. С. 70–73.
185. *Крапивец Е.А.* Специфика употребления языковой личностью экспрессивных лексических единиц в речевых жанрах // Филологические исследования. Томск, 2000. С. 87–94.
186. *Красных В.В.* Когнитивная база vs культурное пространство в аспекте изучения языковой личности // Язык, сознание, коммуникация. Вып. 1. М., 1997. С. 128–144.
187. *Красных В.В.* Анализ дискурса с точки зрения национально-культурной составляющей // Русский язык: исторические судьбы и современность. Межд. конгресс русистов-исследователей. Труды и материалы. М., МГУ, 2001. С. 74.

188. *Красных В.В.* «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М.: Гнозис, 2003. – 375 с.
189. *Кремнева А.В.* Функционирование библейского мифа как прецедентного текста (на мат-ле произведений Джона Стейнбека). Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Барнаул, 1999. – 26 с.
190. *Крюков А.Н.* Межъязыковая коммуникация и проблема понимания // Перевод и понимание. ИЯ РАН, М., 1997. С. 73–83.
191. *Крюков А.Н.* Фоновые знания и языковая коммуникация. // Этнопсихоллингвистика / Ю.А. Сорокин, И.Ю. Марковкина, А.Н. Крюков и др. Отв. ред. и авт. предисл. Ю.А. Сорокин. М.: Наука, 1988. С. 19–34.
192. *Кубрякова Е.С.* Концепт // Краткий словарь когнитивных терминов / Под общ. ред. Е.С. Кубряковой. М., 1996. – С. 90–93.
193. *Кубрякова Е.С.* Языковая картина мира и особенности ее влияния на сознание человека // Русское слово в русском мире: Сб. ст. М., МГЛУ. 2004. С. 29–39.
194. *Кулибина Н.В.* Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом. М.: Рус. яз., 1987. – 143 с.
195. *Кулибина Н.В.* Зачем, что и как читать на уроке. СПб: Златоуст, 2001. – 264 с.
196. *Культура, человек и картина мира / АН СССР, Ин-т философии.* М.: Наука, 1987. – 350 с.
197. *Леонтьев А.А.* Предисловие // Очерки методики обучения чтению на иностранных языках. Киев: Вища школа, 1977. С. 3–5.
198. *Леонтьев А.А.* Языковое сознание и образ мира // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М., 1993. – 174 с.
199. *Ли Сяндун.* Смысловое восприятие русских текстов китайскими читателями. Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 1991. – 20 с.
200. *Лингвоперсонология: типы языковых личностей и личностно-ориентированное обучение: монография / Под ред. Н.Д. Голева, Н.В. Сайковой, Э.П. Хомич.* Барнаул–Кемерово, 2006. – 435 с.
201. *Литвин Ф.А.* Тезаурус языковой личности как условие и мера степени понимания речевого сообщения // Языковая личность: проблемы обозначения и понимания. Тезисы докл. и сообщ. науч. конф. Волгоград, 1997. С. 91–92.
202. *Лихачев Д.С.* О филологии. М.: Высшая школа, 1989. – 208 с.
203. *Лихачев Д.С.* Концептосфера русского языка // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. М., 1993. Т. 52. № 1. – С.3–9.
204. *Лобанова Н.А., Слесарева И.П.* Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов. Систематизирующий курс. Книга для преподавателя. М.: Рус. яз., 1983.
205. *Лобанова Н.А., Слесарева И.П.* Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов. Систематизирующий курс (третий год обучения). М.: Рус. яз., 1984 (а).
206. *Лобанова Н.А., Слесарева И.П.* Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов. Систематизирующий курс (четвертый-пятый годы обучения). М.: Рус. яз., 1984 (б).
207. *Локк Дж.* Сочинения в 3-х т. Т. 1. Опыт о человеческом разумении. М.: Мысль, 1985. – 621 с.
208. *Лотман Ю.М.* Художественный текст и изучение неродного языка // Русский язык в национальной школе. 1968. № 1. С. 17–19.
209. *Лотман Ю.М.* Роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин». Комментарий:

- Пособие для учителя. Л.: Просвещение, 1980. – 416 с.
210. *Лотман Ю.М.* Структура художественного текста // Об искусстве. СПб., 1998. – 285 с.
211. *Лотман Ю.М.* Три функции текста // *Ю.М. Лотман.* Внутри мыслящих миров. М., 1999.
212. *Лотман Ю.М., Успенский Б.А.* Текстологические принципы издания // Н.М. Карамзин Письма русского путешественника. Л.: Наука, 1984.
213. *Лукьянова Н.Н.* Лингвистическая интерпретация текста как способ моделирования фрагмента языковой картины мира (на материале произведений Д. Хармса «Мечь», «Искушение») Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2000.
214. *Львов М.Р.* Словарь-справочник по методике русского языка. М.: Просвещение, 1988.
215. *Ляпон М.В.* Языковая личность: поиск доминанты // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. М. РАН ИРЯ, 1995. С. 260–277.
216. *Маерова К.В.* Книга для чтения с параллельным текстом на английском языке, комментарием, заданиями и контрольными текстами. М.: Русский язык: Курсы, 2006.
217. *Маканин В.* Человек свиты. СПб.: Златоуст. 2014. – 40 с.
218. *Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М.* Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символическом и языке. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997.
219. *Мамардашвили М.* Как я понимаю философию... М., Прогресс, 1990.
220. *Маркелова Т.В.* Функционально-семантическое поле оценки в русском языке как условие формирования оценочного дискурса языковой личности // Лексика, грамматика, текст в свете антропологической лингвистики. Тезисы докл. и сообщ. науч. конф. 12–14 мая 1995 г. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1995. С. 66–67.
221. *Марковина И.Ю.* Влияние лингвистических и экстралингвистических факторов на понимание текста. Дисс. ... канд. филол. наук. М., 1982. – 221 с.
222. *Марова Н.Д.* Текст как картина // Лексика, грамматика, текст в свете антропологической лингвистики. Тезисы докл. и сообщ. науч. конф. 12–14 мая 1995 г. Екатеринбург, Изд-во Урал. ун-та, 1995. С. 103–104.
223. *Маслыко Е.А.* Овладение иностранным языком как трансформация знакового носителя сознания // Тезисы IX Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации «Языковое сознание», Москва, 30 мая – 8 июня 1988 г. М.: Институт языкознания АН СССР, 1988. С. 119–120.
224. *Матюшенко А.Г.* Анализ художественного текста: Рассказ А.П. Чехова «Студент»: Пособие по русскому языку для иностранных учащихся-филологов. М.: МАКС Пресс, 2009.
225. Методика преподавания русского языка в школе: Учебник / Под ред. М.Т. Баранова. М., 2001.
226. *Минский М.* Фреймы для представления знаний. М., Энергия, 1979. – 151 с.
227. *Миньяр-Белоручев Р.К.* Как стать переводчиком. М.: Готика, 1999. – 176 с.
228. *Можайцева Г.Н.* Формирование духовной и национальной культуры в процессе воспитания языковой личности // Язык и национальная культура. СПб., 1995. С. 37–38.
229. *Молчановский В.В.* Использование лингвострановедческого потенциала

- топонимической лексики русского языка при работе над текстом // Лингвострановедение и текст: Сб. ст. М.: Русский язык, 1987.
230. *Морковкин В.В.* О базовом лексикографическом знании // Учебники и словари в системе средств обучения русскому языку как иностранному: Сб. ст. М.: Русский язык, 1986.
231. *Морковкин В.В., Морковкина А.В.* Русские агнонимы (слова, которые мы не знаем) М.: Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова, 1997.
232. *Мутылина А.Ю.* О разграничении понятий «переключение» и «смешение кодов» (на примере устной речи русско-китайских билингвов в Пекине) // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2011. № 1.
233. *Набоков В.В.* Комментарий к роману А.С. Пушкина «Евгений Онегин». СПб.: Искусство-СПб, 1998.
234. Национальная специфика языка и ее отражение в нормативном словаре: Сб. ст. / Отв. ред. Ю.Н. Караулов. М.: Наука, 1988.
235. Национальный менталитет и языковая личность: Межвуз. сб. науч. трудов. Пермь, 2002. – 232 с.
236. *Нерознак В.П.* Лингвистическая персонология: к определению статуса дисциплины // Язык. Поэтика. Перевод: Сб. науч. трудов. М., 1996. Вып. № 426. С. 16–28.
237. *Николаева Ю.В.* Чехов А.П. Дама с собачкой. СПб.: Златоуст, 2007. – 40 с.
238. *Новиков А.И.* Смысл как особый способ членения мира в сознании // Языковое сознание и образ мира: Сб. ст. М., 2000.
239. *Новиков Л.А.* Семантика русского языка // Избранные труды. Т. I. М.: Высшая школа, 2001. – 272 с.
240. *Новиков Л.А.* Художественный текст и его анализ. М.: Русский язык, 1988. – 304 с.
241. *Новикова Н.С., Щербакова О.М.* Синяя звезда. Рассказы и сказки русских и зарубежных писателей с заданиями и упражнениями. Учебное пособие. М.: Флинта: Наука. 2002. – 256 с.
242. *Новикова Н.С., Щербакова О.М.* Удивительные истории. 116 текстов для чтения, изучения и развлечения. М.: Флинта: Наука. 2008. – 368 с.
243. *Нойберт А.* Переводоведение с точки зрения социолингвистики // Теория перевода и научные основы подготовки переводчиков. Ч. 1. М.: Изд-во МГПИИЯ им. М. Тереза, 1975. С. 56–61.
244. *Одинцова И.В.* Учебная коммуникативно-речевая ситуация и учебно-речевая ситуация как методические категории // Русский язык@Литература@Культура: актуальные проблемы изучения и преподавания в России и за рубежом: III Межд. науч.-практ. интернет-конф.: Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова; филол. ф-т; 22–29 ноября 2010 г.
245. *Омельченко С.Р.* Прагматика языковой личности и прагматика языкового знака // Лексика, грамматика, текст в свете антропологической лингвистики. Тезисы докл. и сообщ. науч. конф. 12–14 мая 1995 г. Изд-во Урал. ун-та, 1995. С. 33–34.
246. *Ориген* О началах, СПб.: Амфора, 2007. – 464 с.
247. *Орлов Е.В.* Аристотель об опыте и уме во «Второй аналитике» II 19 // Историко-философский ежегодник. М., 2002. С. 34–68.
248. *Осиянова О.М.* Языковая личность XXI века: проблемы и перспективы //

- Вестник ОГУ. 2002. № 6. С. 191–193.
249. *Павлючко А.А.* Эмотивность языковой личности в творческом ракурсе // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты: Сб. науч. трудов Волгоград-Саратов: Перемена, 1998. С. 116–126.
250. *Пассов Е.И.* Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур. Минск: Лексис, 2003. – 184 с.
251. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус. язык, 1989. – 276 с.
252. *Пелевин В.* Ника. СПб.: Златоуст. 2003. – 56 с.
253. *Пельц Л.В.* О некоторых теоретических и практических аспектах изучения вторичной языковой личности // Электронный журнал. Вестник Кузбасской государственной педагогической академии, 5 октября 2010.
254. Петрушевская Л. Королева Лир. СПб.: Златоуст. 2006. – 72 с.
255. *Писаревская И.С.* Обучение иностранных студентов анализу художественного текста на основе его лексического наполнения (на материале текста повести А.С. Пушкина «Гробовщик»). Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. СПб, 2004. – 20 с.
256. *Плехов А.Н.* Психологические условия развития вторичной языковой личности преподавателя-лингвиста. Автореф. дисс. ... канд. психологич. наук. Нижний Новгород, 2007.
257. По страницам Пушкина / Сост. В.С. Ермаченкова М.–СПб.: Златоуст. 2010. – 104 с.
258. *Полани М.* Личностное знание. Пер. с англ. М.Б. Гнедовского, Н.М. Смирновой, Б.А. Старостина. М.: Прогресс, 1985. – 344 с.
259. *Поленова Н.* Поленовские аллеи // Труд-7, 2001.11.29
260. *Попова Е.А.* Прецедентные тексты в обучении русскому // Русский язык в школе. 2007. № 3. С. 47.
261. *Попова З.Д., Стернин И.А.* Язык и национальная картина мира. 1-е изд. Воронеж, 2002.
262. Пособие по лексике русского языка для иностранных студентов-филологов / Величко А.В., Калинина Л.Г., Кулькова Р.А., Слесарева И.П. М.: Русский язык, 1987. – 205 с.
263. *Постовалова В.И., Серебренников Б.А., Кубрякова Е.С.* Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. М.: Наука, 1988. – 216 с.
264. *Потебня А.А.* Мысль и язык. Киев, 1993. – 192 с.
265. Проблемы формирования языковой личности учителя-русиста. Волгоград: Перемена, 1993. – 163 с.
266. *Прохоров Ю.Е.* Коммуникативное пространство языковой личности в национально-культурном аспекте. // Язык, сознание, коммуникация: Сб. ст. Вып. 8. М.: Диалог-МГУ, 1999. С. 52–63.
267. *Прохоров Ю.Е., Стернин И.А.* Русское коммуникативное поведение. М., 2002. – 238 с.
268. *Пушкин А.А.* Прагмалингвистические характеристики авторитарной языковой личности. Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Чебоксары, 1992. – 16 с.
269. *Пушкин А.С.* Полное собрание сочинений: В 6 т. Т. 6. Путеводитель по Пушкину. СПб., 1931.
270. *Радбиль Т.Б.* О мифологизации картины мира языковой личности // Лексика, грамматика, текст в свете антропологической лингвистики. Тезисы докл. и

- сообщ. науч. конф. 12–14 мая 1995 г. Изд-во Урал. ун-та, 1995. С. 34–35.
271. Рассказы. Книга для чтения с параллельным текстом на английском языке, комментарием, заданиями и контрольными тестами / Сост. литературной справки, комментария, заданий и контрольных тестов Маёрова К.В. М.: Русский язык: Курсы, 2006.
272. *Ревзина О.Г.* Методы анализа художественного текста // Структура и семантика художественного текста. М., 1998.
273. *Рейсер С.А.* Палеография и текстология. М., Просвещение, 1970.
274. *Рогозная Н.Н., Ма Пин.* Исследования субординативного билингвизма по обе стороны контактирования языков (китайско-русский и русско-китайский интерязык) // Лингвистические и методические стратегии обучения иностранцев русскому языку как средству межкультурной коммуникации. Иркутск, 2006. С. 56–63.
275. *Розанова С.П., Шустикова Т.В.* Человек среди людей. Книга для чтения. М.: Флинта: Наука. 2006. – 208 с.
276. *Розенцвейг В.Ю.* Основные вопросы теории языковых контактов // Новое в лингвистике. Вып. 6. М.: Прогресс, 1972. С. 5–22.
277. *Розина Р.И.* О комментарии // Проблемы структурной лингвистики. М., 1984. С. 259–267.
278. *Розина Р.И.* Человек и личность в языке // Логический анализ языка. Культурные концепты. М.: Наука, 1991. С. 52–56.
279. Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. Б.А. Серебrenников, Е.С. Кубрякова, В.И. Постовалова и др. М.: Наука, 1988. – 216 с.
280. *Ромашко С.А.* Культура, структура коммуникации и языковое сознание // Язык и культура: Сб. обзоров. М., 1987. С. 37–58.
281. *Рубакин Н.А.* Психология читателя и писателя. Краткое введение в библиологическую психологию. М., 1977. – 263 с.
282. *Ружицкий И.В.* О некоторых проблемах комментирования художественного текста в аспекте его восприятия носителем иной культуры // Повышение эффективности обучения иностранных студентов на основе активизации учебно-адаптационного процесса. Тверь, 1994 (а).
283. *Ружицкий И.В.* Текст в восприятии носителя иной культуры: проблема комментирования. Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 1994 (б). – 16 с.
284. *Ружицкий И.В.* Модальные частицы как один из способов реализации прагматического уровня языковой личности // Язык. Сознание. Коммуникация. Вып. 16. М., 2001. С. 13–20.
285. *Ружицкий И.В.* Мнемые как ключевые образы языкового сознания // Русское слово в русском мире 2006: Государство и государственность в языковом сознании россиян / Под ред. И.В. Ружицкого, Ю.Н. Караулова, О.В. Евтушенко. М., 2006 (а). С. 176–195.
286. *Ружицкий И.В.* Проблема языковой личности // Психоллингвистика: Учебник для вузов / Под ред. Т.Н. Ушаковой. М.: ПЕР СЭ, 2006 (б). С. 100–101.
287. *Ружицкий И.В.* Прагматический компонент значения слова // Reosiahag. № 3. 2007. InstituteofRussianStudies, ChungbukNationalUniversity. С. 65–79.
288. *Ружицкий И.В.* Презумпция негативной оценки в восприятии России и русских инокультурной языковой личностью // Русское слово в русском мире 2008: Россия и русские в восприятии инокультурной языковой личности / Под

- ред. И.В. Ружицкого, Ю.Н. Караулова, О.В. Евтушенко. М.: ЦП «Васиздаст», 2008. С 5–21, 196–229.
289. *Ружицкий И.В.* Концепция языковой личности: лингводидактический аспект // *Материалы Всероссийской науч.-практ. конф. «Словесник. Учитель. Личность»*. Чебоксары, 2010. С. 12–18.
290. *Русское слово в русском мире: Сб. ст.* М.: МГЛУ – Калуга: ИД «Эйдос», 2004. – 300 с.
291. *Савенкова Л.Б.* Отражение речевого поведения в русских пословицах и поговорках // *Лексика, грамматика, текст в свете антропологической лингвистики. Тезисы докл. и сообщ. науч. конф. 12–14 мая 1995 г.* Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1995. С. 23–24.
292. *Сальцева Н.А.* Познающий субъект и языковая личность: проблема синтеза антропологического подхода в философии и лингвистике // *Лексика, грамматика, текст в свете антропологической лингвистики. Тезисы докл. и сообщ. науч. конф. 12–14 мая 1995 г.* Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1995. С. 35–36.
293. *Седов К.Ф.* Становление дискурсивного мышления языковой личности: Психо- и социолингвистические аспекты. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1999. – 180 с.
294. *Седов К.Ф.* Речевое поведение и типы языковой личности // *Культурно-речевая ситуация в современной России.* Екатеринбург, 2000. С. 298–311.
295. *Седов К.Ф.* Становление языковой личности в онтогенезе // *Языковая личность и семантика. // Тезисы докл. науч. конф.* Волгоград, Перемена, 1994. С.104–105.
296. *Седов К.Ф.* Структура устного дискурса и становление языковой личности: Грамматический и прагмалингвистический аспекты. Саратов, 1998.
297. *Седов К.Ф.* Типы языковых личностей и стратегии речевого поведения (о риторике бытового конфликта) // *Вопросы стилистики. Язык и человек.* Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1996. Вып. № 26. С. 8–14.
298. *Сентенберг И.И.* Языковая личность в коммуникативно-деятельностном аспекте // *Языковая личность: проблемы значения и смысла.* Волгоград, 1994. С. 14–25.
299. *Сенчакова К.Э.* Аутентичный текст как носитель культурных кодов (на примере романа П. Санаева "Похороните меня за плинтусом) // *Межд. научн.-практ. конф. «Русский язык – язык науки, культуры, коммуникации», посвящённая 60-летию со дня основания первого в России подготовительного факультета для иностранных учащихся.* Москва, 7 ноября 2014.
300. *Сигуан М., Макки У.Ф.* Образование и двуязычие. М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
301. *Сидоров Е.В.* Личностный аспект речевой коммуникации и текста // *Личностные аспекты языкового общения.* Калинин, КГУ, 1989. С. 16–25.
302. *Сиротинина О.Б.* Языковая личность и факторы, влияющие на ее становление // *Термин и слово.* Нижний Новгород, 1997. С. 7–12.
303. *Слесарева И.П.* «Ближние» и «дальние» синтагматические связи слова // *Сочетаемость слов и вопросы обучения русскому языку иностранцев.* М., 1984 (а). С.26–34.
304. *Слесарева И.П.* Художественный текст в практическом курсе русского языка для студентов-филологов // *Теория и практика обучения русскому языку*

- инострантных студентов-филологов. М.: Русский язык, 1984 (б).
305. *Слесарева И.П.* Проблемы описания и преподавания русской лексики. М.: Русский язык, 1990.
306. *Смелкова З.С.* Лингвострановедческий комментарий при изучении произведений художественной литературы // Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: Сб. науч.-методических ст. М.: Русский язык, 1979.
307. *Смыктунова Н.В.* Прецедентные феномены в речевом общении русской языковой личности и процессе обучения русскому языку как иностранному. Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2003. – 228 с.
308. *Снитко Т.Н.* Языковая личность как методологическая проблема // Лексика, грамматика, текст в свете антропологической лингвистики. Тезисы докл. и сообщ. науч. конф. 12–14 мая 1995 г. Изд-во Урал. ун-та, 1995. С. 36–37.
309. Современная русская проза – XXI век: Хрестоматия для изучающих русский язык как иностранный. Вып. I / Под общ. ред. Е.А. Кузьминовой, И.В. Ружицкого. М.: Русский язык: Курсы, 2009. – 376 с.
310. Современная русская проза – XXI век: Хрестоматия для изучающих русский язык как иностранный. Ч. II / Под общей ред. И.В. Ружицкого. М.: ИНФОТЕХ, 2013. – 326 с.
311. *Соколова О.В.* Категория фрейма в когнитивной лингвистике // Вестник АГТУ. 2007. № 1. С. 236–239.
312. *Сорокин Ю.А.* Этническая конфликтология. Самара: Русский лицей, 1994. – 94 с.
313. *Сорокин Ю.А., Марковина И.Ю.* Национально-культурная специфика художественного текста. М.: Наука, 1989. – 87 с.
314. *Ссорина М.С.* Культурологический комментарий как средство лексикографирования национальной специфики в словаре языка и культуры. Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Ярославль, 2011. – 23 с.
315. *Стернин И.А.* Лексическая лакунарность и понятийная безэквивалентность. Воронеж, 1997. – 105 с.
316. *Стернин И.А.* Об особенностях русского коммуникативного сознания // Человек в информационном пространстве: Сб. науч. трудов. Ярославль, 2003. С. 98–107.
317. *Стернин И.А.* О понятии коммуникативного сознания и некоторых особенностях русского коммуникативного сознания // Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты: Сб. ст / Под общ. ред. Н.В. Уфимцевой. Москва; Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 2004. С. 36–63.
318. *Столнейкер Р.С.* Прагматика // Цит. по: Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI. М., 1984. С. 419–438.
319. *Сукаленко Н.И.* Отражение обыденного сознания в образной языковой картине мира. Киев: Наукова думка, 1992. – 164 с.
320. *Суржикова Н.Я.* Задания к домашнему чтению. М., 1985.
321. *Сусов И.П.* Личность как субъект языкового общения // Личностные аспекты языкового общения. Калинин: Изд-во Калинин. ун-та, 1989. – 141 с.
322. *Сухих С.А.* Черты языковой личности // Коммуникативно-функциональный аспект языковых единиц: Сб. ст. Тверь, 1993. С. 85–91.
323. *Сухих С.А., Зеленская В.В.* Прагмалингвистическое моделирование коммуникативного процесса. Краснодар: Изд-во Кубанского гос. ун., 1998. –

- 160 с.
324. *Тарасов Е.Ф.* Методологические проблемы языкового сознания // Тезисы IX Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. М., 1988.
325. *Тарасов Е.Ф.* Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания: Сб. ст. М., 1996. С.7–22.
326. *Тарасов Е.Ф.* Актуальные проблемы анализа языкового сознания // Языковое сознание и образ мира: Сб. ст. / Отв. Ред. Н.В. Уфимцева. М., 2000 (а). С. 36–53.
327. *Тарасов Е.Ф.* Языковое сознание – перспективы исследования // Языковое сознание: содержание и функционирование. XIII Межд. симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. Тезисы докладов. М., 2000 (б).
328. *Телия В.Н.* Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. М.: Наука, 1988. С. 173–205.
329. *Терехова Г.В.* Социализация личности студента в билингвальном образовании. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2007. – 22 с.
330. *Тер-Минасова С.Г.* Об учебном комментировании художественного текста при изучении русского языка как иностранного // Вопросы изучения русского языка в сопоставлении с другими языками. М.: Изд-во Московского университета, 1986. С. 107–108.
331. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Третий сертификационный уровень. Общее владение. М.–СПб.: Златоуст, 1999.
332. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Четвертый сертификационный уровень. Общее владение. М.–СПб.: Златоуст, 2000.
333. *Титкова С.И.* Языковая лакуна в практике преподавания РКИ // Русский язык за рубежом. 2007. № 3. С. 39–50.
334. *Тихомиров Б.Н.* «Лазарь! Гряди вон». Роман Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» в современном прочтении. Книга-комментарий. СПб., 2005. – с. 460.
335. Токарева В. Не сотвори. СПб.: Златоуст. 2009. – 72 с.
336. *Туксаитова Р.О.* Речевая толерантность в билингвистическом тексте (на материале русскоязычной казахской художественной прозы и публицистики). Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. Екатеринбург, 2007. – 44 с.
337. *Туманова А.Б.* Языковая картина мира в художественном дискурсе писателя-билингва. Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. Алматы, 2008. – 40 с.
338. *Улицкая Л.* Дочь Бухары. СПб.: Златоуст. 2012. – 36 с.
339. *Урханова Р.А.* СМИ на уроке русского языка как иностранного: Сб. трудов 2-й Межд. науч. конф. «Язык средств массовой информации как объект междисциплинарного исследования». Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова, 14–16 февраля 2008 г.
340. *Успенская И.Д.* Комментирование как вид лексикографической деятельности // Учебники и словари в системе средств обучения русскому языку как иностранному: Сб. ст. М.: Русский язык, 1986. С. 151–155.
341. *Уфимцева Н.В.* Структура языкового сознания русских: 70-е – 90-е гг. // Этническое и языковое самосознание: Материалы конф. М., 1995. С. 151–154.
342. *Уфимцева Н.В.* Языковое сознание и образ мира славян // Языковое сознание и образ мира. М.: Ин-т Языкознания РАН, 2000. С. 207–219.

343. *Уфимцева Н.В.* Ядро языкового сознания русских: Межкультурная коммуникация и перевод. Материалы межвуз. науч. конф. МОСУ, 2002 (а). С. 9–12.
344. *Уфимцева Н.В.* Системность языкового сознания как отражение системности образа мира // Межкультурная коммуникация и перевод. Материалы межвуз. конф. МОСУ, 2003 (б). С. 17–20.
345. *Уфимцева Н.В.* Ассоциативный тезаурус русского языка как модель языкового сознания русских // Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты: Сб. ст. / Под общ. ред. Н.В. Уфимцевой. Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 2004 (а). С.189–201.
346. *Уфимцева Н.В.* Языковое сознание русских в зеркале ассоциативного эксперимента / Русское слово в русском мире: Сб. ст. М.: МГЛУ–Калуга: ИД «Эйдос», 2004 (б). С. 40–45.
347. *Ушакова Т.Н.* Проблема внутренней речи // Вопросы психологии. 1985. № 2. С. 39–51.
348. *Ушакова Т.Н.* Понятие языкового сознания и структура рече-мыслеязыковой системы // Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты: Сб. ст. / Под общ. ред. Н.В. Уфимцевой. Москва; Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 2004. С. 6–17.
349. *Ушачева А.В.* Интерпретация художественного текста как один из способов создания интеркультурной компетенции (на материале австрийского рассказа XX в.). Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 1998. – 23 с.
350. *Ушинский К.Д.* Избранные педагогические сочинения: В 2 т. М., 1974. Т. 1. С. 145–159.
351. *Ушинский К.Д.* Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 5. М.: Педагогика, 1990. – 528 с.
352. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. Среднее (полное) общее образование. М.: Министерство образования и науки Российской Федерации. Проект 15 апреля 2011 г.
353. *Фестингер Л.* Теория когнитивного диссонанса. СПб.: Ювента, 1999. – 318 с.
354. *Филимонова Н.Ю.* Художественный текст в иностранной аудитории (начальный этап нефилологического вуза): монография. Волгоград: РПК «Политехник», 2004. – 111 с.
355. *Филлмор Ч.* Фреймы и семантика понимания. Пер.с англ. Л.Н. Баранова // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIII. М.: Прогресс, 1988. С. 52–92.
356. *Фоломкина С.К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. Минск: Высшая школа, 2005. – 255 с.
357. *Фосслер К.* Эстетический идеализм: Избранные работы по языкознанию. М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 144 с.
358. *Халева И.И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М.: Высшая школа, 1989. – 239 с.
359. *Халева И.И.* Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. М.: РАН ИРЯ, 1995. С. 277–286.
360. *Халева И.И.* «ЛИНГВАУНИ» – вклад в культуру мира // Лингвауни: Третья Межд. конф. ЮНЕСКО. М., 2000.
361. *Хитрик К.Н.* Теоретические основы обучения культуре иноязычного речевого общения в специальном языковом вузе (на материале иранской ветви

- индоевропейских языков). Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. М., 2001. – 43 с.
362. *Чернухина И.Я.* К проблеме языковой личности // Творческое наследие А.Н. Гвоздева и актуальные проблемы лингвистики: Межвуз. сб. науч. трудов. Самара: Изд-во Самар. ун-та, 1997. С. 48–54.
363. *Чернухина И.Я.* Параметры языковой личности и ее развитие // Проблемы формирования языковой личности учителя-русиста. Волгоград: Перемена, 1993. С. 10–11.
364. *Чиршева Г.Н.* Введение в онтобилингвологию. Череповец: ЧГУ, 2000. – 196 с.
365. *Чулкина Н.Л.* Мир повседневности в языковом сознании русских: Лингвокультурологическое описание. М.: РУДН, 2004. – 256 с.
366. *Чумак Л.Н.* Язык как отражение национального менталитета // Русский язык: исторические судьбы и современность. Межд. конгресс русистов-исследователей. Труды и материалы. М.: МГУ, 2001. С. 79.
367. *Шадриков В.Д.* Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 26–33.
368. *Шадрин Н.Л.* Фразеологизм как объект сопоставительной стилистики (теория и методика перевода). Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. Л., 1991. – 50 с.
369. *Шаклеин В.М.* Лингвокультурное содержание языка: к проблеме мотивации содержания лингвокультурной картины мира // Россия и Запад. Диалог культур. Вып. 6. М., 1988. С. 275–295.
370. *Шатир М.И.* Филологические исследования: Лингвистика и поэтика, Вступительная статья и комментарии. М.: Наука, 1990. – 452 с.
371. *Шахнарович А.М., Голод В.И.* Когнитивные и коммуникативные аспекты речевой деятельности // Вопросы языкознания. 1986. № 2. С. 52–60.
372. *Шашлова Г.С.* Теоретико-познавательные и методологические аспекты проблемы вторичной языковой личности. Дисс. ... канд. филол. наук. Москва, 2006. – 201 с.
373. *Шепунова Е.Л.* Языковая учебная группа как среда формирования вторичной языковой личности / Е.Л. Шепунова. – М.: МГЛУ, 2008.
374. *Шестак Л.А.* Русская языковая личность: коды образной вербализации тезауруса. Дисс. ... докт. филол. наук. Волгоград, 2003. – 503 с.
375. *Шлейермахер Ф.* Герменевтика СПб.: Европейский Дом, 2004. – 241 с.
376. *Шмелев А.Д.* Лексический состав русского языка как отражение «русской ментальности» // Лексика, грамматика, текст в свете антропологической лингвистики. Тезисы докл. и сообщ. науч. конф. 12–14 мая 1995 г. Екатеринбург: Изд-во Урал. Ун-та, 1995. С. 17–18.
377. *Шмелев Н.Д.* Современный русский язык. Лексика. Учебное пособие для студентов пед. институтов по специальности «Русский язык и литература». М.: Просвещение, 1977. – 335 с.
378. *Шпет Г.Г.* Герменевтика и ее проблемы // Контекст-1989. М.: Наука, 1991. С. 231–267.
379. *Шпет Г.Г.* Герменевтика и ее проблемы (продолжение) // Контекст-1990. М.: Наука, 1992. С. 219–259.
380. *Шпет Г.Г.* Герменевтика и ее проблемы (продолжение) // Контекст-1991. М.: Наука, 1993. С. 215–255.
381. *Штейнталь Г.* Грамматика, логика и психология (их принципы и взаимодействие) // История языкознания XIX–XX века в очерках и извлечениях / Под ред. В.А. Звегинцева. М.: Просвещение, 1973. Т. 1. С. 108–116.

382. *Щерба Л.В.* Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. – 428 с.
383. *Энштейн М.Н.* Идеология и язык. (Построение модели и осмысление дискурса) // «Вопросы языкознания». 1991. № 6. С. 19–33.
384. Язык – система. Язык – текст. Язык – способность: Сб. ст., посвященных 60-летию чл.-корр. РАН Ю.Н. Караулова. М., 1995. – 286 с.
385. Язык и структуры представления знаний. Сборник научно-аналитических обзоров. М., 1992.
386. Языковая личность: социолингвистический и эмотивный аспекты: Сб. науч. трудов. Волгоград; Саратов: Перемена, 1998. – 234 с.
387. Языковое сознание: формирование и функционирование: Сб. ст. / Отв. ред. Н.В. Уфимцева. М.: Институт языкознания РАН, 1998. – 256 с.
388. Языковое сознание: формирование и функционирование: Сб. ст. / Отв. ред. Н.В. Уфимцева. М.: Институт языкознания РАН, 2000. – 318 с.
389. *Яковлева Е.С.* Отражение в семантике слова личностных знаний говорящего // Русский язык за рубежом. 1992. №№ 5–6. С. 68–72.
390. *Яковлева Е.С.* Фрагменты русской языковой картины мира. М.: Гнозис, 1994. – 343 с.
391. *Яковлева Е.С.* К описанию русской языковой картины мира // Русский язык за рубежом. 1996. №№ 1–3. С. 47–57.
392. *Яценко И.И.* К социокультурному пространству – через язык художественного текста при обучении русскому языку иностранцев-гуманитариев // Лексика, грамматика, текст в свете антропологической лингвистики. Тезисы докл. и сообщ. науч. конф. 12–14 мая 1995 г. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1995. С. 151–152.
393. *Яценко И.И.* Культурологический / интертекстуальный комментарий к художественному тексту при обучении иностранных учащихся. Русский язык как иностранный: Теория. Исследования. Преподавание: Сб. ст. С.-Петербург, 1998. С. 102–110.
394. *Яценко И.И.* Русская нетрадиционная проза конца XX века: Пособие для иностранных учащихся. СПб.: Златоуст, 2004. – 168 с.
395. Graded Russian readers. Books one to five. Chicago, 1961.
396. *Aronson E.* Dissonance theory: progress and problems // Theories of cognitive consistency. Chicago, 1968.
397. *Bennett M.J.* A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity // International Journal of Intercultural Relations. 1986. Vol. 10. P.179-196.
398. *Ernesti Johann August.* Instruction for the Interpreter of the New Testament. 2011. – 594 с.

СЛОВАРИ

1. Ассоциативный тезаурус современного русского языка (АТСРЯ). Ч. I, II, III / Ю.Н. Караулов, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова; Под ред. Ю.Н. Караулова. М.: Помовский и партнеры, 1994–1998.
2. Ассоциативные нормы испанского и русского языков / М. Санчес Пуинг, Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова. Москва–Мадрид: Азбуковник, 2001. – 496 с.
3. Жизнь и культура США: Лингвострановедческий словарь. О.А. Леонтович, Е.И. Шейгал. Волгоград: Станица-2, 1998. – 416 с.

4. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю.С. Степанов М., 1997. – 824 с.
5. Лексическая основа русского языка: Комплексный учебный словарь / В.В. Морковкин, Н.О. Беме, И.А. Дорогонова, Т.Ф. Иванова, Т.Д. Успенская; Под ред. В.В. Морковкина. М.: Рус. яз.. 1984. – 1168 с.
6. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка / Под общ. рук. Ю.Д. Апресяна. М.: Языки русской культуры. 2000. – 624 с.
7. Русский ассоциативный словарь: В 2 т. / Ю.Н. Караулов, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова. М.: Изд-во АСТ, 2002.
8. Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений: в 6 т. / Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова РАН / Под общей ред. Н.Ю. Шведовой. М., 1998–2007.
9. Русский язык. Энциклопедия / Гл. ред. Ю.Н. Караулов. М., 1997. – 721 с.
10. Славянский ассоциативный словарь: русский, белорусский, болгарский, украинский / Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова, Ю.Н. Караулов, Е.Ф. Тарасов. М., 2004. – 792 с.
11. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. СПб: Златоуст, 1999. – 472 с.
12. Словарь русского языка: В 4-х т. (МАС) / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. М.: Русский язык, 1981–1984.
13. Словарь сочетаемости слов русского языка / Под ред. П.Н. Денисова, В.В. Морковкина. 3-е изд., испр. М., 2005. – 811 с.
14. Словарь языка Пушкина: в 4 т. / Отв. ред. акад. АН СССР В.В. Виноградов. 2-е изд., доп. / Российская академия наук. Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. М.: Азбуковник, 2000.
15. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
16. Функционально-когнитивный словарь русского языка: языковая картина мира / Под общ. ред. Т.А. Кильдибековой. М.: Гнозис, 2013. – 662 с.

ЭЛЕКТРОННЫЕ РЕСУРСЫ

1. www.vestnik.yspu.org [Блинова С.Г., Цветкова Т.К. Проблема формирования билингвального сознания в лингвистике и лингводидактике // Педагогический вестник. Ярославль, 2004. № 4].

2. www.lib.ua-ru. [*Диалло Абдулай Ассаму*. Лингвометодические основы оптимизации учебной работы с художественным текстом].
3. www.philology.ru [*Жинкин Н.И.* О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. 1964. № 6. С. 26–38].
4. www.kommersant.ru [Коммерсантъ ВЛАСТЬ, 2006].
5. www.kommersant.ru [Оговорка государственной важности // «Коммерсантъ-Online». 12.10.2007].
6. www.articlekz.com [*Оспанова М.Б.* Билингвальная языковая личность в процессе формирования вторичной языковой способности // Вестник Каргу. Караганда. 2009. № 1].
7. www.elib.ru [*Пищальникова В.А.* Содержание понятия картина мира в современной лингвистике // Ползуновский альманах. 1998. № 1].
8. www.mkrf.ru [Программа президента РФ «100 книг», «100 лучших фильмов»].
9. www.mn.ru [*Хазан А.* Какие они, русские? // Электронная версия газеты «Московские новости», 7 мая 2013 г].
10. www.lib.herzen.spb.ru [*Халяпина Л.П.* Трансформация концепта «языковая личность» в теории и методике обучения иностранным языкам // Изв. Рос. ун-та им. А.И. Герцена. 2006. № 7. С. 91–102].
11. www.md.islu.ru [*Хлызова Н.Ю.* Вторичная языковая личность с позиции глобально-открытого информационного общества в контексте медиаобразования. На основе компаративного анализа исследований в области лингводидакти. Иркутск: Magister Dixit. Науч.-педагогический журнал Восточной Сибири. 2011. № 2(06)].
12. www.fondgp.ru [*Щедровицкий П.Г.* Лекции о развитии. Ереван, 20 мая 2005 г].

Результаты анализа учебных комментариев к текстам повестей А.С. Пушкина
«Станционный смотритель» и «Выстрел»

Таблица 10

Сравнительный анализ учебных текстов рассказа «Станционный смотритель»

Two Shorts Stories by A.S. Pushkin. «Станционный смотритель»	Повести покойного Ивана Петровича Белкина «Станционный смотритель»	По страницам Пушкина «Станционный смотритель»
<p>Г. Дуня⁵⁴ Это было летом в 1816 году. Мне нужно было проехать через городок Н. Я был уже недалеко от станции, когда пошел сильный дождь. Я приехал на станцию весь мокрый от дождя. Мне было холодно и я хотел переменить одежду и выпить чаю. «Дуня!» позвал станционный смотритель, «принеси самовар.» При этих словах в комнату вошла девушка лет четырнадцати. Ах, какая она была красавица! «Это твоя дочь?» спросил я смотрителя. «Да, моя дочь,» ответил смотритель и с нежностью посмотрел на нее. «Моя Дуня девушка умная, ловкая и хозяйка хорошая. Порядок любит. Вся в мать.» Дуня пошла за самоваром. Я дал отцу</p>	<p>В 1816 году, в мае месяце¹, случилось мне проезжать через ***скую губернию^к, по тракту^к, ныне уничтоженному. Находился я в мелком² чине^к, ехал на перекладных³ и платил прогоны⁴ за две лошади. Вследствие сего^п смотрители^б со мною не церемонились⁷, и часто бирал^п я с бою то, что, во мнении моём^п, следовало мне по праву. Будучи молод и вспыльчив, я негодовал на^п низость и малодушие смотрителя, когда сей^п последний отдавал приготовленную мне тройку^к под коляску чиновного барина^к. Столь же^п долго не мог я привыкнуть и к тому, чтоб разборчивый холоп^к обносил⁹ меня блюдом на губернаторском обеде. Ныне^п то и другое кажется мне в порядке вещей. В самом деле, что было бы с нами, если бы вместо общеудобного правила: чин чина почитай^к, ввелось в употребление другое, например: ум ума почитай? Какие возникли бы споры! и слуги с кого бы начинали кушанье подавать[*]? Но обращаюсь к моей повести.</p>	<p>В 1918 году, в мае месяце, проезжал я через ***скую губернию. День был жаркий. В трех верстах от станции начался сильный дождь и вымочил меня до нитки. когда я приехал на станцию, первое мое желание было скорее переодеться, а второе – попросить себе чаю. «Эй, Дуня! – закричал смотритель. – Поставь чай да сходи за сливками». При этих словах в комнату вошла девочка лет четырнадцати. Красота ее меня удивила. «Это твоя дочка? – спросил я смотрителя. – Дочка» – отвечал он с гордостью, – да такая умная и быстрая, вся в покойницу-мать». Вижу, как теперь, самого хозяина, человека лет пятидесяти, свежего и бодрого, и его длинную зеленую форму с тремя медалями.</p>

⁵⁴Сохранена пунктуация, представленная в анализируемых пособиях.

<p>Дуни мой паспорт, а сам начал осматривать комнату станционного смотрителя.</p>	<p>День был жаркий. В трех верстах^к от станции*** стало накрапывать¹⁰, и через минуту проливной дождь вымочил меня до последней нитки¹¹. По приезде на станцию, первая забота^п была поскорее переодеться, вторая спросить себе^п чаю. «Эй, Дуня^{к!} – закричал смотритель, – поставь самовар да^п сходи за сливками». При сих^п словах вышла из-за перегородки девочка лет четырнадцати и побежала в сени^к. Красота ее меня поразила. «Это твоя дочка?» – спросил я смотрителя. «Дочка-с, – отвечал он с видом довольного самолюбия, – да такая разумная, такая проворная, вся в покойницу мать». Тут он принялся переписывать мою подорожную^к, а я занялся рассмотрением картинок, украшавших его смиренную, но опрятную обитель. Они изображали историю блудного сына^к...</p>	
<p>IV. Отъезд офицера Он просил меня сказать вам, что он так опасно болен, что не может ехать дальше. Я не хотел согласиться, но ваш проезжий показал мне свой пистолет. Я очень боялся пистолета и не знал, что делать. Поэтому я вам тогда ничего об этом не сказал [Graded Russian readers 1961: 59].</p>	<p>Тот же лекарь, который приезжал к гусару^к, лечил и его. Он уверил смотрителя, что молодой человек был совсем здоров и что тогда еще догадывался он о его злобном намерении, но молчал, опасаясь его нагайки^к [Пушкин 1978].</p>	<p>Тот же доктор, который приезжал к офицеру, лечил его. Он рассказал смотрителю, что молодой человек был совсем здоров и что тогда еще понял он его планы, но молчал, потому что боялся его [По страницам Пушкина 2010].</p>

Сравнительный анализ учебных текстов рассказа «Выстрел»

Two Shorts Stories by A.S. Pushkin «Выстрел»	Повести покойного Ивана Петровича Белкина «Выстрел»
(1)	
<p>Я был тогда офицером и мы жили в маленьком городке. Все знают жизнь офицера: утром мы учим солдат, потом обед в ресторане, а вечером вино и карты.</p> <p>В этом городке мы почти никого не знали. Не было почти ни одного дома куда мы могли бы ходить в гости. Молодых девушек было мало и даже в карты мы играли только друг с другом.</p> <p>Но у нас был там один приятель. Он не был военным. Ему было около тридцати пяти лет и нам, молодым офицерам, казалось, что он уже старик.</p> <p>Это был умный, красивый и уверенный в себе человек. Он не любил много говорить и никогда не рассказывал нам о своей жизни. Видно было, что у него была какая-то тайна и нам, молодым офицерам, это, конечно, очень нравилось. Наш приятель казался русским, но имя его было не русское. Его звали Сильвио.</p> <p>Сильвио был когда-то офицером. Никто не знал почему он теперь жил этом маленьком городе. Никто не знал богатый ли был человек Сильвио или бедный.</p>	<p style="text-align: right;">Стрелялись мы. <i>Баратынский</i>^к.</p> <p style="text-align: center;">Я поклялся застрелить его по праву дуэли (за ним остался еще мой выстрел). <i>Вечер на бивуаке</i>^к.</p> <p>Мы стояли в местечке ***. Жизнь армейского офицера известна. Утром ученье^к, манеж^к; обед у полкового командира^к или в жидовском трактире^к; вечером пунш и карты^к. В *** не было ни одного открытого дома^к, ни одной невесты; мы собирались друг у друга, где, кроме своих мундиров^к, не видали^п ничего.</p> <p>Один только человек принадлежал нашему обществу, не будучи военным. Ему было около тридцати пяти лет^к, и мы за то почитали^п его стариком. Опытность давала ему перед нами многие преимущества; к тому же его обыкновенная угрюмость¹, крутой нрав² и злой язык имели сильное влияние на молодые наши умы. Какая-то таинственность окружала его судьбу; он казался русским, а носил иностранное имя <Сильвио^к>. Некогда он служил в гусарах^к, и даже счастливо; никто не знал причины, побудившей его выйти в отставку³ и поселиться в бедном местечке, где жил он вместе и бедно и расточительно⁴.</p>

(2)	
<p>Было еще темно. Через некоторое время я увидел его издали. Он шел пешком со своим секундantom. Он держал в руках шапку, в которой были вишни, а секундantom нес его пистолет.</p> <p>Скоро все было готово к дуэли.</p>	<p>Это было на рассвете. Я стоял на назначенном месте с моими тремя секундантами⁵. С неизъяснимым⁶ нетерпением ожидал я моего противника. Весеннее солнце взошло, и жар уже напевал^п. Я увидел его издали. Он шел пешком, с мундиром на сабле^к, сопровождаемый одним секундantom. Мы пошли к нему навстречу. Он приблизился, держа фуражку^к, наполненную черешнями^к. Секундantomты отмерили нам двенадцать шагов.</p>
(3)	
<p>Прошло несколько лет. Я ушел из армии и жил в маленькой деревне. Я никак не мог привыкнуть к моей новой жизни и к моим соседям. Как часто я думал о веселой и шумной жизни офицера.</p> <p>Я вставал очень поздно. До обеда у меня всегда было много работы, но по вечерам, когда я оставался один, я не знал, что делать.</p> <p>Мне не с кем было разговаривать. Мои соседи мне не нравились я никогда не ходил к ним в гости. Так тяжело мне было жить в деревне одному – без друзей, что я иногда даже пил. Но и от этого мне не становилось лучше, а только болела голова.</p>	<p>Прошло несколько лет, и домашние обстоятельства принудили меня поселиться в бедной деревеньке Н** уезда⁷. Занимаясь хозяйством^к, я не переставал тихонько⁸ вздыхать^п о прежней моей шумной и беззаботной жизни. Всего труднее было мне привыкнуть проводить осенние и зимние вечера в совершенном уединении⁹. До обеда кое-как еще дотягивал¹⁰ я время, толкуя^п со старостой¹¹, разъезжая¹² по работам^к или обходя новые заведения^к; но коль скоро[*] начинало смеркаться¹³, я совершенно не знал куда деваться¹⁴. Малое число книг, найденных мною под шкафами и в кладовой, были вытвержены¹⁵ мною наизусть. Все сказки^к, которые только могла запомнить ключница Кириловна, были мне пересказаны; песни баб^к наводили на меня тоску^к. Принялся я было¹⁶ за неподслащенную наливку^к, но от нее болела у меня голова.</p>
(4)	
<p>Граф кончил свой рассказ. Скоро я попрощался с моими новыми соседями и вернулся домой.</p> <p>Я никогда больше не видел Сильвио (см. [Graded Russian readers 1961: 87]).</p>	<p>Граф^к замолчал. Таким образом узнал я конец повести, коей^п начало некогда¹⁷ так поразило меня. С героем оной^п уже я не встречался. Сказывают, что Сильвио, во время возмущения Александра Ипсиланти^к, предводительствовал отрядом этеристов^к и был убит в сражении под Скулянами^к (см. [Пушкин 1978]).</p>

(1)

Стрелялись мы. Баратынский – строка из поэмы «Бал» Евгения Баратынского, современника А.С. Пушкина. Герой поэмы, чтобы прекратить связь с любовницей, сообщает ей историю своей первой несчастной любви. При этом он пересказывает судьбу Ленского (героя романа «Евгений Онегин»), не убитого, а только раненного на дуэли. **Я поклялся застрелить его по праву дуэли (за ним остался еще мой выстрел).** **Вечер на бивуаке** – цитата из повести Александра Бестужева-Марлинского «Вечер на бивуаке», в которой офицеры рассказывают друг другу истории, якобы случившиеся с ними. Сюжет одной из таких историй похож на сюжет, рассказанный героем повести «Выстрел». Таким образом, оба эпиграфа взяты из произведений, где дуэль так и не состоялась и скорее всего была выдумана рассказчиками⁵⁵. *Как вы думаете, с какой целью автор использовал данные эпиграфы?*⁵⁶

Жизнь армейского офицера известна – в повести «Выстрел» описывается жизнь русского офицера. В России первой половины XIX века **офицерство** было привилегированной частью дворянского сословия; **ученье** – имеются в виду военные дисциплины офицеров (военное дело, верховая езда, иностранные языки и т.п.); **манеж** – место для занятий верховой ездой; **трактир** – *устар.*⁵⁷ гостиница с рестораном; **пунш** – популярный в XIX веке напиток, который делали из водки, сахара, чая и лимона; **карты** – среди офицеров были очень популярны карточные игры (преферанс, штосс, вист, банк и др.); **открытый дом** – *устар.* дом, куда офицеры могли прийти без приглашения; **мундир** – предмет одежды военных, символизирующий принадлежность в том числе к данной социальной группе (см. Рис. 1). **Сильвио** – имя героя повести, по-видимому, связано с *лат. лесной*.



Рис. 1

Гусары – элитное подразделение кавалерии; основное оружие гусара – **сабля** и два пистолета; в **гусарской** среде формировалась система ценностей, связанная с тем, что личные качества важнее унаследованных привилегий. Атрибутика и поведение **гусара** формировало его романтический образ – победителя, бесстрашного мужчины, участвующего в дуэлях, презирающего смерть и потому неизменно привлекающего внимание

⁵⁵В тексте комментария мы придерживаемся правил форматирования, использованных при создании Хрестоматии [Современная русская проза <...> 2009, 2013]: жирным шрифтом выделяются все атопоны (при объяснении возможно упоминание одного и того же атопона несколько раз), курсивом – стилистические и грамматические пометы.

⁵⁶Текст комментария содержит вопросы и задания (также выделяются курсивом), о функции которых будет сказано ниже.

⁵⁷Полный список сокращений, используемых в комментариях, см. в Приложении 1.

женщин. Многочисленные примеры романтического образа гусара мы находим в произведениях художественной литературы XIX века.

(2)

Фуражка – головной убор гусара (см. Рис. 1).

Наполненная черешнями – эпизод с черешнями автобиографичен. По свидетельству современников, Пушкин появился на одной из дуэлей с черешнями и ел их, пока соперник стрелял. После того, как его соперник промахнулся, Пушкин отказался стрелять. Об этом поединке он рассказал своему секунданту Данзасу по дороге с Чёрной⁵⁸ речки в Петербург после смертельной дуэли с Дантесом.

(3)

Автор использует в повести следующие лексические единицы, которые могут быть объединены в концептуальное поле ‘дворянство’: **хозяйство, толковать со старостой, разъезжать по работам, обходить новые заведения, ключница Кириловна, песни баб.**

Наливка – сладкий фруктовый или ягодный алкогольный напиток, то же, что настойка.

Тоска – тяжелое состояние души, доставляющее мучение, сильная тревога, уныние, отсутствие интереса к окружающему. *Как вы думаете, с какими словами у русского человека ассоциируется слово тоска? Знаете ли вы разницу между сл. тоска, печаль, грусть? Знаете ли вы выражения тоска зелёная, тоска грызёт?*

(4)

Возмущение Александра Ипсиланти – Речь идёт о греческом восстании 1821 года на территории Молдавии, поднятом **этеристами** во главе с генерал-майором русской армии Александром Ипсиланти, с которым Пушкин был лично знаком. Для понимания значимости описываемого эпизода повести отметим тот факт, что, по воспоминаниям современников, Пушкин мечтал участвовать в этом восстании. В нём погиб и любимый английский поэт Пушкина – лорд Байрон.

...предводительствовал отрядом этеристов... – **Этерии** – тайные греческие организации, боровшиеся за освобождение Греции от Турции.

...был убит в сражении под Скулянами – Сражение произошло в 1821 году и закончилось поражением Ипсиланти.

⁵⁸Здесь и далее в учебных комментариях мы различаем буквы «е» и «ё».

**Результаты лингвистического эксперимента
по выявлению атопонов в художественном тексте**

**Таблица атопонов, потенциально входящих в учебный комментарий к рассказу
П. Санаева «Похороните меня за плинтусом»:**

Используемые обозначения:

1 – единица, отмеченная как требующая комментария

0 – единица, отсутствует в анкете данного респондента

Атопон	I ⁵⁹	II ⁶⁰	III ⁶¹	Иностр. уч. ⁶²
а				
А?	1	0	1	0
А-а!	1	0	0	0
альбуцид	1	1	1	0
астматический компонент (астма)	1	1	1	0
ах	1	0	1	0
б				
барометр	0	1	0	1
бах	1	1	1	0
безвылазно	1	1	1	0
безобидный	1	0	0	0
беспомощно	0	1	0	0
беспрекословно	1	0	1	1
битюг	1	1	1	1
боксерская груша	1	0	0	0
больной-разбольной	1	0	1	0
бомбить	0	1	0	0
бронзового	0	1	0	0
брякаться	1	0	1	0
бубенчики	1	1	1	1
будоражить	1	1	1	0
будь(те) (вы) трижды прокляты	1	0	1	0
Букварь	1	1	1	0
булавочка	1	1	1	0
бутерброды с сыром	1	0	0	0
буцкать	1	1	1	1
бушующая (мощь)	1	1	0	0
быть, являться, казаться) вёрхом (чего-л.)	1	1	1	0
в				
в придачу	1	0	1	0
Варёная курица,	1	0	1	0
вволлю	1	1	1	0
вдребезги	1	1	1	0
велеть	0	1	1	0

⁵⁹ 1-ый респондент: аспирант филол. ф-та МГУ им. М.В. Ломоносова, РКИ, Потемкина Е.В.

⁶⁰ 2-ый респондент: аспирант филол. ф-та МГУ им. М.В. Ломоносова, РКИ, Фалдина М.В.

⁶¹ 3-ий респондент: кандидат филол. наук, доцент филол. ф-та МГУ им. М.В. Ломоносова, Ружицкий И.В.

⁶² 4-ая группа респондентов иностранные учащиеся, владеющие русским языком в объеме III сертификационного уровня: Урсула Райс (Россия-Америка), Маэда Такума (Япония), Катарина Брлич (Хорватия), Паулина Джонь, (Польша), Ли Юйпин (КНР), Родослав Помпура (Словакия), Мария Хартман (Россия-Германия), Виктория Щикорска (Польша), Лю Инь (КНР), Веселин Марешки (Болгария), Вэроника Трохонович (Польша), Ким Кюхен (Юж.Корея), Марта Ковальска (Польша), Гуань Линьли (КНР), Ли На (КНР), Ма Вэньин (КНР), Антанас Савчицкы (Литва), Каарина Сорвали (Финляндия), Александра Бинкевич (Польша), Юлия Дэ Биазы (Россия-Италия).

Велосипед «Бабочка»	1	0	1	0
взирать	1	1	1	0
видно	1	0	1	0
визг	1	0	1	0
возня	1	1	1	0
вон	1	0	1	0
вонючий (о детях)	1	1	1	0
вопить	1	1	1	1
вот	1	0	1	0
вручать	1	0	0	0
все мыслимые	1	0	1	0
всем покажу	1	0	0	0
встал как вкопанный	1	1	1	1
втолковывать	1	0	1	0
выводить	1	0	0	0
выделывать	1	0	0	0
выкрученные уши	1	1	1	0
высвечен	1	0	0	1
выше сил	1	0	1	0
вышивать	0	1	0	0
Г				
гайморит	0	1	1	0
глисты	1	0	1	1
глухое бревно	1	1	1	0
гнить	1	1	1	0
гомеопатические шарики	1	1	1	0
гомеопатия	1	1	1	0
граната	1	1	0	0
гранитный	1	0	1	0
грибок	1	1	1	0
грозиться	1	0	1	0
громить	1	0	1	0
гуашь	0	1	0	0
губить	1	0	1	0
гулко	1	0	1	0
Д				
да	1	0	0	0
да мало ли что ещё	1	1	1	0
дай только волю	1	0	0	0
дежурная сестра	1	1	0	0
дезинфицировать	1	0	0	0
действенно	1	1	1	0
делать страшные глаза	1	0	1	0
дивиться	1	1	1	0
дизентерия	1	1	1	0
дистрофик	1	1	1	0
добегаться	0	1	0	0
дорого обойтись	1	0	0	0
дохнуть	1	0	1	0
дребезжать	1	1	1	1
Е				
ёжась	1	1	1	1
ёрзать	1	1	1	0
Ж				
же	1	0	1	0
Железноводск	1	0	1	0
жрать	1	1	1	0
З				
заветный	1	1	0	0
завидно	1	1	1	0

заворот кишок	1	1	1	1
заговорщицки	1	0	1	1
задушить	0	1	0	0
заикаться	1	1	1	0
закатывать глаза	1	1	1	0
заклятый	1	1	1	1
закусать	1	1	1	0
закутывать	1	0	1	0
залог	1	0	1	0
замирать	1	0	0	0
зарабатывать своим потом и кровью	1	1	1	0
зарезо	1	1	1	0
заступник	1	0	0	0
засунуть	1	0	0	0
затейливый	1	1	1	1
затоптать	1	1	0	0
затянуть	1	1	1	0
зацепиться	1	0	1	0
защёлкиваться	1	1	1	1
заявлять	1	0	0	0
здóрово	1	0	1	0
здоровые	1	0	1	0
Землю есть буду	1	0	1	0
зловеще	1	1	1	0
злополучная	1	1	1	0
И				
Игоряша	1	0	1	0
извиваясь	1	1	0	0
ингаляция	1	1	1	0
Интернационал	1	0	1	0
К				
к черту!	0	1	1	0
как миленький	1	0	1	0
как сажа бела	1	0	1	1
калека	1	1	1	0
камень преткновения	1	1	1	0
карсэт	1	0	0	0
кафель	1	0	1	0
кварцевая лампа	1	1	1	0
клеённый	1	0	1	1
клетчатая бумага	1	0	0	0
клизма	1	1	1	0
Кобр в фуражках <...>	1	1	1	0
кожица	1	0	0	0
колготки	1	1	1	0
Колечко	1	0	1	0
колларгол	1	1	1	0
колпачок	1	1	1	0
комкать	1	0	1	0
кониум	1	1	1	1
кретин	1	1	1	1
круглая пластмассовая сетка с ручками	1	0	1	0
крутое яйцо,	1	1	1	0
крушение	1	0	1	0
крыться	1	0	1	0
кулёк	1	0	1	1
купе	0	1	0	0
кушетка	1	0	1	0
Л				0

лавина	1	1	1	0
ласково	1	0	0	0
латы	0	1	1	1
ледяной	1	0	0	0
лемур	1	0	1	0
Лена	1	0	1	0
Лёш	1	0	1	0
лобовое стекло	1	1	1	0
Лордкипанидзе	1	0	1	0
любоваться	1	0	1	0
люк	1	0	0	0
М				
мало того что	1	0	1	0
малохольный	1	1	1	1
мексаформ	1	1	1	0
мельтешение	1	1	1	1
миндалины	1	1	1	1
минеральная ванна	0	1	0	0
мольба	1	1	1	0
мотогонки	1	0	0	0
мощь	1	0	1	0
мразь	1	1	1	0
мусолить	1	1	1	0
муть	1	1	1	0
мыльная пена	0	1	0	0
мять	1	1	1	0
Н				
на голову свалиться	1	0	1	0
на лице расцвело <...> увяло	1	0	1	0
наверняка	1	0	1	0
навредить	0	1	0	0
наготове	1	0	1	0
надуть	1	0	1	0
накануне	0	1	0	0
наматывать	1	0	2	0
напрячь согнутую в локте руку	1	0	0	0
нарастать	1	0	1	0
нарочито	1	0	1	1
наточить	0	1	0	0
не до смеха	1	0	1	0
не дрыгайся	1	0	1	0
неведомый	1	0	1	0
невесть (откуда)	1	1	1	0
недосягаемый	1	1	1	0
неминуемо	1	1	1	0
непрерменно	1	0	0	0
Ни пуха, ни пера! – К чёрту!	1	1	1	0
ночник	0	1	0	0
ну	1	0	1	0
ну-ка	1	0	1	0
нянечка	1	1	1	0
О				
обдавать / обдать	1	0	1	0
обиды	0	1	0	0
обосраться	1	1	1	0
обошлось	1	0	1	0
обрушиваться	1	1	1	0
ограбление	0	1	0	0
озадачивать	1	0	1	0
округлое	0	1	0	0

Сенечка	1	0	1	0
сетовать	1	0	1	0
сжить со свету	1	1	2	0
скаля	1	1	1	0
скелет с косою	1	1	1	0
скомкав	1	0	2	0
скрип	1	1	1	0
сливка	1	1	1	1
Сложить руки в замок	1	0	0	0
слюна	0	1	1	0
смена	1	1	1	0
смоченный	1	1	1	1
сникать	1	1	1	1
снисходительный	1	1	1	0
со дня на день	1	0	1	0
совать	1	1	1	0
сойтись	1	1	1	0
соударяться	1	0	1	0
срань	1	1	1	0
срывать	1	0	1	0
ссанье	1	1	1	1
стакан с чаем	0	0	1	0
стафилококк	1	1	1	0
стерилизатор	1	1	1	0
стоило кому	1	0	1	0
стонать	1	0	1	0
страшные глаза	1	0	1	0
суждено	1	1	1	0
сука	1	1	1	0
супрастин	1	0	2	0
сушка	0	1	1	0
схватиться за голову	1	1	1	0
считать своим долгом	1	0	1	0
т				
таиться	1	0	1	0
танки	0	1	0	0
таскать (за волосы)	1	0	1	0
тиканье	0	1	0	0
тихий час	1	1	1	0
то так, то эдак	1	0	1	0
тоже мне	1	0	1	0
топтать	1	1	1	0
тракторище	1	0	1	1
трепет	1	0	1	0
тронуть	1	0	1	0
трюмо	1	0	1	1
трястись от страха	1	0	1	0
туго	1	1	1	0
тулья	1	1	1	1
тусклый	1	1	1	0
тыкать щепотью в протянутую ладонь	1	0	1	0
тю-тю (баночка)	1	1	1	1
у				
у кого-л. потемнело в глазах	1	0	1	0
уверять	1	0	0	0
увы	1	0	1	0
угождать	1	1	1	0
удавиться	1	1	1	1
уж	0	0	1	0
укладывать	1	0	1	0

украдкой	1	1	1	0
укрывать	1	0	1	0
укрытие	1	1	1	0
уловить момент	1	1	1	0
Умелые руки	1	0	1	1
умиляться	1	1	1	0
уморительный выходка	1	1	1	0
упираться	1	1	1	0
уписывать за обе щёки	1	0	1	0
урод	1	1	1	0
усаживаться	1	1	1	0
утешительно	1	1	1	0
уткнуться	1	1	1	0
участливо	0	1	0	0
ф				0
Фикси-Фоксы	1	1	1	1
фикус	1	1	1	0
фольга	0	1	0	0
х				0
хватив	1	1	1	1
хирургический пинцет	1	1	1	0
хлорка	0	1	0	0
ходуном ходить	1	1	1	0
хоть раз	1	0	1	0
хронический панкреатит	1	1	1	1
хрустеть	1	0	0	0
ц				0
Царь-колокол	1	1	1	1
целлофан	1	1	1	0
ч				0
чай	1	0	1	0
чего только не было	1	0	1	0
чёрт его знает	1	0	1	0
чугунные (рёбра)	1	1	1	0
ш				
швабра	0	1	0	0
шифр	1	1	1	0
шпала	1	1	1	1
шуршать	1	1	1	0
шутник	0	1	1	0
щ				
щекоча	1	1	1	1
щепотка	1	1	1	0
щуриться	1	0	1	0
э				
электрофорез	1	1	1	0
эссенцеале	1	0	1	0
я				
язычок (замка)	1	1	1	0
ярлычок	1	0	1	1

Таблица атопонов, потенциально входящих в учебный комментарий к рассказу Л. Улицкой «Коридорная система»:

Используемые обозначения:

1 – единица, отмеченная как требующая комментария

0 – единица, отсутствует в анкете данного респондента

Атопон	I	II ⁶³	III	Иностр. уч.
а				
автомат	1	0	1	0
антрекотик	1	1	0	1
атомный гриб запаха и пара	1	1	0	0
б				
башка	1	0	0	1
полостью и без остатка	1	1	0	0
бег на короткую дистанцию	1	0	0	0
белый халат	1	0	0	0
бессчетное множество	1	0	0	0
блажить	1	1	1	1
бредить	1	1	1	0
брюзглив	1	1	1	1
бульварное кольцо	1	0	1	1
бульон	1	0	0	0
в				
в срок	0	0	0	1
великодушна...равнодушна	0	0	1	0
верхний свет	1	0	1	1
вечер тридцать первого декабря, первого мая и седьмого ноября	1	0	1	1
вздymаться	1	0	1	0
войлочные туфли	1	0	1	1
возле	1	0	0	0
вполглаза	1	1	0	1
вполуха	1	1	0	1
врачиха	1	0	0	0
все, чего душа пожелает	1	0	1	0
вскидывать	1	1	1	1
всяких там	0	1	1	0
выгороженный	1	0	0	1
(кого) вырвать	0	1	0	0
вырасти до взрослого состояния	0	0	0	1
вытянутый	0	1	0	0

⁶³2-ый респондент: студент филол. ф-та МГУ им. М.В. Ломоносова, РКИ, Кныш К.В.

Г				
головные платки	1	0	0	0
горестно	1	0	1	0
Господи	1	0	0	0
греметь	1	0	0	0
Д				
да ладно уж	1	0	1	0
да почему	1	0	1	0
да уж	0	0	1	0
дай тебе Бог	1	0	1	0
дежурный врач	1	0	0	0
дежурство	1	0	0	0
дивиться	1	1	1	1
доктор (о Фрейде)	1	0	0	0
Дон Кихот	1	0	1	0
доноситься	0	1	0	0
Дульсинея	1	0	1	0
Е				
едко	1	1	1	1
ей Богу!	1	0	1	0
если что	1	0	0	0
ехидничать	1	1	1	1
Ж				
жаркое	1	1	0	0
желудочный голос	0	0	1	1
же	0	0	1	0
Женя	1	0	0	0
З				
заведовать	0	1	0	0
заводиться (о запахе)	1	0	1	0
заготовленный	1	0	0	0
закон сохранения энергии	1	0	0	0
закушенный	1	1	1	1
заламывать руки	1	1	1	1
заметаться по	1	1	1	0
замкнутый	1	0	0	0
запереть	1	0	0	0
зачислиться	1	1	0	0
злорадно	1	0	0	1
знаменитре сочинение, посвященное сновидениям	0	0	1	0
зов	1	0	0	0
И				
из тез мест	0	0	0	1

измученный	0	1	0	0
износить до паутины	1	1	1	1
инвалидность получить	1	0	0	0
инъекция	1	0	0	0
исколотый	1	1	1	0
истреблять	1	1	0	0
К				
(пожарь-)ка	1	0	1	0
кариатиды	1	1	1	1
картинка	0	0	1	0
кашлять	1	0	0	0
коготки	1	0	0	1
кома	1	0	0	1
койка	1	1	1	1
колоть	1	0	0	0
коммунальная квартира	1	1	1	0
компенсировать	1	0	0	0
Коридорная система	0	0	1	0
коридорные сны	0	0	1	1
курс нового лекарства	1	0	0	0
крутится (не мысль, а ощущение)	1	0	0	0
кудри	1	0	0	0
кушеточка психоаналитическая	1	1	1	1
Л				
лаборантка	1	0	0	0
лагерь	1	0	1	0
в лазоревых незабудках платье	1	1	1	1
легкое	0	0	1	0
лопающийся	1	1	0	1
М				
мам	1	0	1	0
медовый пот	1	0	0	1
милосердие	1	0	1	1
Мишаня	1	0	1	1
многоточие счастья	1	0	0	1
монетка	1	0	1	0
"Мясо"	1	0	0	1
Н				
(крик) на который никто не подошел	1	0	0	0
на одной ноте	1	0	0	1
набить	1	1	0	0
наблюдать	0	1	1	1
накрашенные стрелками ресницы	1	0	0	1
наркоз	1	1	0	0

настать (тот день)	1	0	0	0
не до того было	0	0	1	0
неописуемый	1	0	0	0
непроницаемый	1	0	0	0
никак нельзя	1	0	0	0
ничего (вводное сл)	1	0	0	0
новизна	1	0	0	0
Новослободская	1	0	1	0
"Новый мир"	1	0	1	1
новый район	1	0	0	0
ноготки	1	0	0	1
ночник	0	0	0	1
ну да	1	0	1	0
ну (хочешь?)	1	0	1	0
о				
обвинительное заключение	1	0	1	0
обезболивающее	1	0	0	0
огненный	0	0	1	1
Октябрьская	1	0	1	0
омрачена	1	1	1	0
онколог	1	1	0	1
опершись на стол, положив подбородок на сцепленные пальцы	1	1	1	1
от жару	1	1	0	0
особняк	1	0	1	1
отбивать	0	0	1	0
свиная отбивная	1	1	1	1
отвращение	0	1	1	0
отдохновение	1	1	1	0
отзыв на диссертацию		1	1	1
отклонение	1	1	0	0
отмашка	1	1	1	1
отозвавшийся	1	1	0	0
п				
пазл	1	0	0	1
палата	1	0	0	0
папочка	0	0	1	0
парадная зала	1	0	1	1
перебравшийся в Америку	1	1	1	1
перестройка страны	1	0	1	1
перламутровый	1	0	0	1
пищевод	1	1	1	1
плавно	0	1	0	0
плен	1	0	1	0
по кольцу	1	0	0	0

повторяла, как заклинание	1	1	1	0
подушка-думочка	1	1	1	1
подмышка	1	0	1	0
подцеплять	1	0	0	0
покуда	1	0	1	1
полпролета	1	1	1	1
попустить	1	1	0	1
поражаться	1	0	0	0
посудомойка	1	0	1	0
потрепать по	1	0	0	1
потрясающе	1	1	0	0
почему это	1	0	0	0
предвещать	1	1	1	0
предусмотрительно	1	1	0	0
преклонный возраст	1	0	1	0
прекрасная дама	1	0	1	0
преуспевающий	1	1	1	0
придавленная животом	1	0	0	1
придерживаться той точки зрения	0	1	0	0
приобщенный	1	0	0	0
дура припадочная!	1	1	1	1
приходящий	1	0	1	1
как пришпоренный	1	1	1	1
причудливый	1	1	1	0
пробежка	1	0	1	0
проволочная подставка	1	1	1	1
пролистать	0	0	1	0
промелькивать	0	1	0	0
проявлять себя	1	0	0	0
Пушкинская	1	0	1	0
р				
радиоактивный заряд	1	1	1	1
раздраженно	1	0	0	0
размениваться	1	1	1	1
разомкнуть	1	0	1	1
разрозненные (штучки)	1	1	1	1
распахнуть	1	1	0	0
распушиться	1	1	0	1
рассеяться	0	1	0	0
раствориться	1	1	0	1
растеряться	0	1	1	1
рвота	1	1	0	1
резная деревянная икона	1	1	1	1
рентгеновский снимок	1	0	0	1
с				
с вызовом	1	0	0	1

с усилием	0	1	0	0
свинцовый экран	1	1	0	1
своя	1	0	0	0
себя обслуживать	0	0	1	0
седины	1	1	0	0
семьянин	0	0	1	0
Сервантес	1	0	1	0
Сергиев Посад	1	0	1	0
Сергий Радонежский	1	0	1	1
сердечность	1	0	1	0
сердечный грохот	0	1	0	1
Симона де Бовуар	1	0	1	1
сковородный	0	0	1	0
скоротечный (рак)	1	1	1	0
скудность	1	1	1	1
скулить	1	0	1	0
слабенько	1	0	0	0
слуху не было	1	1	1	1
снисходительный	1	1	1	1
сновидения	1	0	0	0
снотворное	1	0	0	0
сойтись	1	0	0	0
сосредоточенный	1	1	0	0
соткаться	1	1	1	1
сохранить (ребенка)	1	0		0
Ставьте вопрос на голосование!	1	0	1	1
старческий	0	0	1	0
стеклянный	1	0	0	0
столь	1	0	0	0
стягивать	1	1	0	0
сцепленный	1	1	0	1
считать за счастье	1	0	0	0
сшибить	0	1	1	0
т				
Танатос	1	0	1	1
толстенный	1	1	0	1
топот	1	1	0	0
тоска по	1	0	0	0
тошнота	1	1	0	0
треснуть	1	1	1	1
тумбочка	1	0	1	1
у				
уборная	1	0	1	0
угрюмый	1	1	1	0

удрученный	1	1	0	1
укол	1	0	0	1
унаследовать	1	0	1	0
упустить	1	1	0	0
урчать	1	0	1	1
устыдиться	1	1	1	0
ф				
фанерная стена	1	1	1	1
фронт	1	0	1	0
фыркать	1	1	1	0
х				
хлипко	1	1	1	1
деревянно хлопя каблукам	1	1	0	1
ц				
цветастый	1	0	0	1
ч				
чепуха	1	1	0	0
числиться	0	0	1	0
ш				
великий шаман	1	0	1	0
штрафбат	1	1	1	1
э				
Эмма, Эммочка	1	0	1	0
Элизабет Тэйлор	1	0	1	1
Эрос	1	0	1	1
я				
явственный	1	1	1	0
ягодица	1	1	1	1
яйцо в смятку	1	0	1	0

Таблица атопонов, потенциально входящих в учебный комментарий к отрывкам из романа В. Крапивина «Наследники. Путь в архипелаге»:

Используемые обозначения:

1 – единица, отмеченная как требующая комментария

0 – единица, отсутствует в анкете данного респондента

Атопон	I	II	III	Иностр. уч.
а				
а	1	0	1	0
а вот что	1	0	1	0
адский	0	1	0	0
Антошка	1	0	1	0
б				
беспомощно плюнул	0	0	1	1
бродяжничество	0	1	0	1
брусья	0	1	0	0
будка	0	1	0	0
бункер	1	0	1	0
бурый	1	0	1	1
бурьян	1	1	1	0
в				
вбить себе в голову	1	1	1	0
ведь	1	0	0	0
взыграло	0	1	0	0
вне себя	1	0	1	0
Вовка	1	0	1	0
волокиччик	1	1	1	0
волчий	0	1	0	0
вот	0	0	1	0
вот именно	1	0	1	0
всхлипывать	1	0	1	1
всякий	0	0	1	0
выручать	1	0	1	1
вытравить	1	1	1	0
г				
гадина	1	1	1	0
гнида	1	1	1	0
гниль	1	1	1	1
горловой	0	1	0	1
горсть	0	1	1	1
Господи	1	0	1	0
гримасничать	1	1	1	0
груда	1	0	1	0
д				
да и	1	0	1	0
да нет	1	0	1	0
давась	0	1	0	0

детприемниковский	1	1	1	0
Димка	1	0	1	0
домишко	1	0	1	0
драный	1	1	1	0
е				
ж				
же	1	0	1	0
живо	1	1	1	0
з				
за шиворот	1	0	1	1
задрать	0	1	0	0
закоулок	1	1	1	0
закуток	1	1	1	0
зам.	0	1	0	0
заморгавший	0	1	0	0
замотанный	1	1	1	0
замурзанный	1	1	1	1
заросли	0	1	0	1
застежка	0	1	0	0
застрясть	0	1	0	0
и				
и все. Привет	1	0	1	0
и тэ дэ	1	1	1	1
интернат	0	0	1	0
исправный	1	0	0	1
к				
-ка	0	0	1	0
как назло	1	0	1	0
киоск	0	1	0	0
класс «в»	1	0	1	0
корчиться	1	1	1	1
косо	0	1	1	1
куцый	1	1	1	0
л				
лезвие	0	0	1	0
лейтенант Головачев	1	0	1	0
люк	1	1	1	0
м				
мазнуть	1	1	0	0
Мартышонок	1	0	1	0
машинально	1	1	0	0
мент	1	1	1	0
миновать	0	1	0	1
Миша	1	0	1	0
мол	1	0	1	0
мопед	0	1	0	0
мордашка	1	0	1	1
мустанг	0	1	0	0
н				
набухать	1	1	1	1
наменять	0	1	0	0

напрашиваться	1	1	1	0
насмешливо	0	0	1	0
не ваше цыплячье дело	1	1	1	0
нечисть	1	1	1	0
НИИхим	1	0	1	1
ничего не скажешь	1	0	1	0
ну	1	0	1	0
ну вот	1	0	1	0
ну и	1	0	1	0
ну, правда же	1	0	1	0
ну да ничего	1	0	1	0
о				
обвис как тряпичная кукла	0	1	1	1
обитание	0	1	1	0
облупленный	1	0	1	1
оглушенный	0	1	0	0
окурок	1	0	1	0
охнуть	0	1	0	0
п				
паршиво	1	1	1	1
пацаненок	1	1	1	1
петля	1	1	1	0
пиццать	1	1	1	1
подворотня	1	1	1	0
позвонок	0	1	0	0
ползучее гадство	1	1	1	1
полинять	1	1	1	0
половица	1	1	1	1
попереть	1	1	1	0
почтамт	1	0	1	0
при чем тут	0	0	0	1
приемник-распределитель	1	1	1	0
приткнуть	1	1	1	0
продираться	0	1	1	1
протиснуться	1	1	1	0
пуговка	0	0	1	0
пятнадчик	1	1	1	1
р				
разве	1	0	1	0
раззява	1	1	1	1
размякнуть	1	1	1	0
рапорт	1	1	1	1
раскисший	1	1	1	1
раскладушка	0	1	0	0
ремешок	1	0	1	0
репейник	1	0	1	0
рожица	1	1	1	0
рыдающий	0	1	0	0
с				

салага	1	1	1	1
само собой	1	0	1	0
сгинуть	1	1	1	0
сеять	0	1	0	0
сигануть	1	1	1	1
сипло	1	0	1	0
сиротство	0	1	0	0
складной ножик	0	1	1	0
соваться	1	0	1	0
сопеть	1	0	1	1
спецшкола	1	0	1	0
среднекамский	1	0	1	1
сумрачно	1	0	1	1
сьежиться	1	1	1	1
т				
тахта	1	1	1	0
твои перышки пообмакиваются в грязь...	1	1	1	0
-то	1	0	1	0
Тошка	1	0	1	0
тошно	0	1	0	1
трепыхаться	1	1	1	1
ты чего	1	0	1	1
у				
убогость	1	1	1	0
увесисто	1	0	1	1
увядший	0	1	0	1
угрюмо	1	1	1	0
удирать	0	1	1	0
уж	1	0	1	0
улица Кирова	1	0	1	0
учетно-статистическая карточка	1	1	1	0
ф				
фанерный	0	0	0	1
фуражка	0	1	0	1
х				
хлипкий	0	0	1	1
хоть	1	0	1	0
хоть куда	1	0	1	1
ч				
чертыхаться	1	1	1	0
четко	0	1	0	0
четыре побега из дома...	1	0	1	0
что ли	1	0	1	0
чучело	1	1	1	0
ш				
шинель	1	1	1	0
шляпа	1	1	1	0
штаны	0	0	1	0

э				
эвакуатор	1	0	1	1
этакий	1	0	1	0
ю				
Юрка	1	0	1	0

Ассоциативное поле атопона «кавказец»

Слово-ассоциация	Гр. 1	Гр. 2
акцент	0	3
арбуз	0	1
аул	0	1
баран	0	3
беззаконие	0	1
<i>вино</i>	1	4
война	0	2
волосатый/волосы	0	5
вспыльчивость	0	1
вызывающее поведение /нрав	0	3
Герой нашего времени	1	0
гнев	0	1
гордость	0	4
<i>горы</i>	4	8
горячий	0	3
гостеприимство	1	2
громко	0	2
грубость	0	1
<i>Грузия</i>	2	1
Дагестан	0	1
<i>драка</i>	2	1
загар	0	1
замкнутое общество	1	0
застолье	0	1
импульсивность	0	1
кепка	0	1
конфликт	0	1
<i>коньяк</i>	1	3
кровь/горячая кровь/зов крови	0	1
лезгинка /танцы	0	3
Лермонтов	1	0
лес	1	0
менталитет	0	1
метро	0	1
мусульманин	0	1
национализм	0	3
невежество	0	1
нефть	1	0
опасность	0	1
оружие/меч/сабля/нож	0	5
<i>патриархат / патриархальный</i>	1	1
пение	0	1
понаехали	1	0
похоть	0	1
пренебрежение	0	1

природа	1	0
продавцы	1	0
ресурсы	1	0
рынок	0	1
семья	1	0
сила	0	2
спортивный костюм	0	1
странный обычай	1	0
<i>стрельба</i>	2	4
таксист	1	0
танец	0	2
теракт	0	1
терроризм	0	1
тюнинг	0	1
угроза	0	1
украсть жену	1	0
улыбка	0	1
усы	0	2
ущелье	0	1
хачик	3	0
хинкали	0	1
хитрость	0	1
<i>Чечня</i>	1	1
чурки	2	0
шашлык	0	1
юрфак	0	2

Список сокращений

авт. – авторское	поэт. – поэтическое
англ. – английский язык (аналогично – другие языки)	превосх. ст. – превосходная степень
ант. – антоним	предлож. – предложение
безл. – безличное	презр. – презрительное
библ. – библейское	пренебр. – пренебрежительное
бран. – бранное	прил. – имя прилагательное
буд. – будущее время	прист. – приставка
букв. – буквально	прич. – причастие
в. п. – винительный падеж	произв. – производное
ввод. сл. – вводное слово или словосочетание	прост. – просторечное
высок. – высокое	прош. вр. – прошедшее время
глагол. – глагол	прям. зн. – прямое значение
груб. – грубое	р. п. – родительный падеж
деепр. – деепричастие	разг. – разговорное
диал. – диалектное	сз. – союз
ед. ч. – единственное число	син. – синоним
ж. р. – женский род	сл. – слово
жарг. – жаргонное	словосоч. – словосочетание
зн. – значение	см. стр. – смотри страницу
и. п. – именительный падеж	сниж. – сниженное
имп. – императив	собират. – собирательное
инф. – инфинитив, неопределённая форма глагола	сов. в. – совершенный вид
ирон. – ироничное	соч. – сочетание
искаж. – искажённое	спец. – специальное
использ. – используется	ср. – сравните
истор. – историческое	ср. ст. – сравнительная степень
книжн. – книжное	суф. – суффикс
кот. – который	сущ. – имя существительное
кр. ф. – краткая форма	тв. п. – творительный падеж
-л. – -либо	терм. – терминологическое
ласк. – ласкательное	трад.-нар. – традиционно-народное
м. р. – мужской род	уменьш. – уменьшительное
межд. – междометие	уменьш.-ласк. ф. – уменьшительно-ласкательная форма
мест. – местоимение	унич. – уничижительное
метаф. – метафора	употр. – употребляется, употребление
мн. ч. – множественное число	устар. – устаревшее
модиф. – модификация	ф. – форма
-н. – -нибудь	фольк. – фольклорное
напр. – например	фраз. – фразеологизм
нареч. – наречие	церк. – церковное
наст. – настоящее время	цит. – цитируется
неодобр. – неодобрительное	цсл. – церковнославянский язык
несов. в. – несовершенный вид	част. – частица, сочетание частиц или частиц с междометиями
обл. – областное	шутл. – шутливое
окказ. – окказиональное	этим. – этимологически
отглагол. сущ. – отглагольное существительное	
перен. – переносное	
почтит. – почтительное	

Комментированное чтение рассказа

Л. Улицкой «Коридорная система»

Учебный комментарий I-II

Людмила Улицкая



Улицкая Людмила Евгеньевна (р. в 1943 г.) – прозаик, сценарист; по образованию биолог-генетик. Широкую известность приобрела после появления в «Новом мире» повести «Сонечка» (1992) и романа «Медея и её дети» (1998); автор повестей и рассказов, вошедших в сборники «Бедные родственники» (1995), «Весёлые похороны» (1998), «Лялин дом» (1999), «Пиковая дама и другие» (2001), «Бедные, злые, любимые» (2002), «Девочки» (2002) и др. Роман Улицкой «Казус Кукоцкого» (2000) был удостоен в 2001 г. Букеровской премии, роман «Даниэль Штайн, переводчик» (2006) – в 2007 г. первой премии Большая книга. По сценариям, написанным Улицкой, были созданы фильмы «Сестрички Либерти», «Женщина для всех», «Седьмое небо». В 2005 г. по роману «Казус Кукоцкого» был снят одноимённый 12-серийный фильм (реж. Ю. Грымов). Книги Улицкой переведены на 17 языков мира.

КОРИДОРНАЯ СИСТЕМА*

Первые фрагменты этого паззла¹ возникли в раннем детстве и за всю жизнь никак не могли растеряться², хотя многое, очень многое растворилось полностью и без остатка за пятьдесят лет.

По длинному коридору коммунальной квартиры* бежит, деревянно хлопая каблуками³ старых туфель, с огненной сковородой в вытянутой руке молодая женщина. Щёки горят, волосы от кухонного жару распушились⁴ надо лбом, а выражение лица неопишное, её личное – смесь детской серьёзности и детской же⁵ весёлости. Дверь в комнату предусмотрительно приоткрыта так, что можно распахнуть⁶ её ногой, – чтоб ни секунды не уступить в этом ежевечернем соревновании с законом сохранения энергии*, в данном случае – не попустить⁷ сковородному теплу рассеяться в мировом холоде преждевременно. На столе перед мужчиной – проволочная подставка: жаркое⁸ он любит есть прямо со сковороды. Лицо его серьёзное, без всякой весёлости – жизнь готовит ему очередное разочарование.

Она снимает крышку – атомный гриб запаха и пара* вздымается⁹ над сковородой. Он подцепляет¹⁰ вилкой кусок мяса, отправляет в рот, жуёт с замкнутыми¹¹ губами, глотает.

– Опять остыло, Эмма*, – горестно¹², но как будто и немного злорадно¹³ замечает он.

– Ну¹⁴ хочешь, подогрею? – вскидывает¹⁵ накрашенные стрелками ресницы¹⁵ Эмма, сильно похожая на уменьшенную в размере Элизабет Тейлор*. Но об этом никто не догадывается – в нашей части света ещё не знают Элизабет Тейлор.

Эмма готова ещё раз совершить пробежку¹⁶ на кухню и обратно, но она давно уже знает, что достигла предела своей скорости в беге на короткую дистанцию со сковородкой. Муж блажит¹⁷, а она, во-первых, великодушна, а, во-вторых, – равнодушна¹⁸: не станет из-за чепухи¹⁹ ссориться.

– Да ладно уж²⁰, – даёт он снисходительную²¹ отмашку*. И ест, дуя и обжигаясь. Восемилетняя дочка Женя* лежит на диване с толстенным²² Дон Кихотом*. Читает вполглаза²³, слушает вполуха²⁴: получает образование и воспитание, не покидая подушек. Одновременно крутится не мысль, а ощущение, из которого с годами соткётся²⁵ вполне определённая мысль: почему отец,

такой лёгкий, весёлый и доброжелательный со всеми посторонними, именно с мамой раздражителен и брюзглив²⁶? Заполняется первая страница обвинительного заключения²⁷...

Через семь лет дочь скажет матери:

– Разводись. Так жить нельзя. Ты же⁵ любишь другого человека.

Мать вскинет ресницы и скажет с испугом:

– Разводись? А ребёнок?

– Ребёнок – это я? Не смейся.

Ещё года через три, навещая отца в его новой семье, выросшая дочь будет сидеть в однокомнатной квартире рядом с новой отцовой женой, дивиться²⁸ на лопающийся на её животе цветастый²⁹ халат, волосатые ноги, мятый «Новый мир»* в перламутровых³⁰ коготках³¹, на желудочный голос*, урчащий³²:

– Мишаня*, пожарь-ка³³ нам антрекотики³⁴...

Отец потрепал³⁵ молодую жену по толстому плечу и пошёл на кухню отбивать³⁶ антрекотики и греметь сковородой...

Потрясающе, потрясающе³⁷ – поражается дочь новизной картинки. – А если бы мама тогда один раз треснула³⁸ его даже не сковородкой, а сковородной крышкой по башке³⁹, могли бы и не разводиться... Господи⁴⁰, как всё это интересно...

Но Симону де Бовуар* тогда ещё не переводили, и про феминизм ещё слуху не было⁴¹. А у Сервантеса* об этом – ни слова. Даже скорее наоборот, посудомойка Дульсинея числилась⁴² прекрасной дамой*. Мама же⁵ к тому времени заведовала лабораторией и за счастье считала⁴³ испечь любимые пирожки с картошкой своему приходящему⁴⁴ Сергею Ивановичу. Десятилетнее многоточие счастья*: ежедневная утренняя встреча в восемь в магазине «Мясо»* на Пушкинской*, сорокаминутная прогулка скорым шагом по бульварному кольцу* к дому с кариатидами⁴⁵, трагически заламывающими руки*, – к месту Эмминой* работы, о – ежевечерняя встреча в метро, где сначала она провожает его до Октябрьской*, а потом он её – до Новослободской*. А иногда – просто несколько кругов по кольцу⁴⁶, потому что так трудно разомкнуть⁴⁷ руки.

– Что же⁵ он не оставит свою жену, если так тебя любит? – раздражённо спрашивает Женя у матери.

Они видятся триста шестьдесят пять дней в году – кроме вечеров тридцать первого декабря, первого мая и седьмого ноября*.

– Да⁴⁸ почему?

– Потому что он очень хороший человек, очень хороший отец и очень хороший семьянин...

– Мам⁴⁹, нельзя быть одновременно хорошим мужем и хорошим любовником, – едко⁵⁰ замечает Женя.

– Если бы я хотела, он бы оставил семью. Но он бы чувствовал себя очень несчастным, – объясняет мать.

– Ну да⁵¹, а так он очень счастлив, – ехидничает⁵² дочь. Ей обидно...

– Да! – с вызовом подтверждает мать. – Мы так счастливы, что дай тебе Бог узнать такое счастье...

– Да уж спасибо⁵³ за такое счастье... – фыркает⁵⁴ дочь.

Десять лет спустя дочь, придавленная к стулу семимесячным⁵⁵ животом, сидит глубокой ночью возле матери, в единственной одноместной палате, выгороженной из парадной залы особняка* с кариатидами⁴⁵, трагически заламывающими руки, отделённая от соседнего помещения, кроме фанерной⁵⁶ стены, ещё и свинцовым экраном⁵⁷, долженствующим защищать её будущего ребёнка от жёсткого радиоактивного заряда, спящего за стеной в теле другой умирающей.

Вторые сутки длится кома⁵⁸, и сделать ничего нельзя. Женя видела, как за два дня до этого мамина лаборантка пришла делать ей анализ крови и ужаснулась, увидев бледную прозрачную каплю. Крови больше не было...

Эмма была здесь своя, сотрудница, и даже всё ещё заведовала лабораторией: заболела таким скоротечным раком⁵⁹, что не успела ни поболеть как следует, ни инвалидность получить*. На тумбочке возле кровати лежит резная деревянная икона* из Сергиева Посада* – подаренный кем-то Жене Сергей Радонежский*. Почему-то мать попросила её принести. Почему, почему... Сергей Иванович из тех мест...

Бесшумно вошёл дежурный врач⁶⁰ Толбиев, потрогал маленькую руку матери. Она ему отзыв на диссертацию писала... Дыхание было – как будто одни слабые выдохи, и никаких вдохов...

– Сергей Иванович просил позвонить, если что⁶¹... – без всякого выражения говорит Женя.

– Иди, звони, Женя. Пусть едет.

Женя пошла по длинному коридору, спустилась на полпролёта⁶² к автомату*. Вынула из кармана белого халата заготовленную монетку*, набрала номер.

Они так жили уже два месяца: Сергей Иванович отпуск взял, приходил с утра. Женя приходила к вечеру, отпускала его и проводила в палате⁶³ ночь. Для неё здесь и вторую койку⁶⁴ поставили, но она не ложилась уже несколько ночей, боялась упустить минуту... Почему-то это казалось самым важным.

Позвонила. Он сразу поднял трубку.

– Приезжайте!

Он был всё ещё женат, и жизнь его молчаливой жены была сильно омрачена⁶⁵. Женя и прежде об этом иногда думала: почему это⁶⁶ все они соглашаются молчать и терпеть...

Ничего, скоро она его получит в полном объёме – зло подумала Женя, и сразу же⁵ устыдилась⁶⁷.

Но теперь уже было совершенно неважно, что скажет сейчас его жена и что он ей ответит.

Женя поднялась на полпролёта, открыла с усилием, отозвавшимся⁶⁸ в животе, тяжёлую дверь – и вдруг, как пришпоренная, понеслась по коридору⁶⁹, поддерживая прыгающий живот. Коридор был длинный, палата в самом конце, и Жене показалось, что бежит она целую вечность. В ночной больничной тишине стук войлочных туфель³ звучал как конский топот⁷⁰.

Дверь в палату была открыта. В палате было двое: врач и сестра.

Сестра говорила врачу:

– Я с самого начала знала, что Эммочка в моё дежурство... вот, ей-Богу⁷¹, знала.

Весь институт так звал её – Эммочка. За весёлую сердечность⁷², за природное милосердие*...

– Опоздала... – сказала Женя. – Господи⁴⁰, я опоздала.

Через сорок минут приехал Сергей Иванович. Он тоже бежал по коридору, стягивая⁷³ на ходу мокрый плащ. И он сказал то же⁵ слово:

– Опоздал...

Но никто не заплакал: Женя с самого начала беременности ходила какая-то стеклянная, непроницаемая⁷⁴, без чувств, как под наркозом⁷⁵, жила, сосредоточенная на одной ноте⁷⁶: мальчика сохранить. А Сергей Иванович был весь как закушенный⁷⁷, – у него был и фронт⁷⁸, и плен, и штрафбат*, и лагерь*. К жизни давно уже относился как к подарку, и особенно к этим последним годам, с Эммой. И ещё он сказал:

– Почему не я...

Коридорные сны начались ещё до рождения сына. В жёстком белом халате Женя бежала по бесконечному коридору, по обе стороны которого часто поставленные двери, но войти можно только в одну из дверей, и никак нельзя⁷⁹ ошибиться, скорей, скорей... Но неизвестно, какая из дверей правильная... а ошибиться нельзя, ошибиться – смертельно... всё – смертельно... И Женя бежит, и бежит, куда⁸⁰ не просыпается с сердечным грохотом в ушах⁸¹ и во всём теле...

Мальчик родился в срок, здоровый и нормальный, без всяких там отклонений⁸². Коридорный же⁵ сон остался на всю жизнь, но снился редко... Женя, чуть ли не⁸³ с детства приобщённая⁸⁴ к трудам великого шамана*, ещё раз пролистая знаменитое сочинение, посвящённое сновидениям. Прямого ответа доктор* не давал. В ту раннюю пору доктор больше интересовался Эросом*, чем Танатосом*. А кушеточек психоаналитических*, столы⁸⁵ для Жени привлекательных, в то время не держали, да и⁸⁶ не до того было⁸⁷.

Потом происходили всякие разные вещи, – женились, разводились, разменивались*, переезжали, рождались дети, у Сергея Ивановича – внуки, и у отца Михаила Александровича родилась ещё одна дочь, и он успел ещё развестись, ещё жениться, и опять развестись. Женины* дети выросли почти до взрослого состояния и уехали к своему отцу, перебравшемуся в Америку, и ничто не предвещало⁸⁸, что они вернуться, и вся жизнь состояла из разрозненных штук⁸⁹, которые никак не соединялись в целое.

Наконец, настал печальный год, когда отец Жени заболел медленной смертельной болезнью, которая заметна была первые годы исключительно на рентгеновских снимках⁹⁰ и ничем более себя не проявляла. Врачи обещали пять лет жизни, вне зависимости от лечения. Оперировать лёгкое в столь преклонном возрасте⁹¹ не рекомендовали. Начало болезни совпало по времени с его

выходом на пенсию и перестройкой* всей страны, середина – с личной перестройкой жизни Михаила Александровича, превратившегося из преуспевающего⁹², бодрого и слегка хвастливого профессора в угрюмого⁹³ молчуна⁹⁴, удрученного⁹⁵ внезапно наступившей скудностью⁹⁶ и оживляющегося лишь при виде вкусной еды и при получении разного рода подтверждений успешности Жениной карьеры, которая должны была компенсировать⁹⁷ его собственные неудачи. Когда отец уже не мог сам себя обслуживать, Женя перевезла его к себе – вместе с телевизором и шахматами, в которые он давно уже не играл. Болезнь шла к концу, а ему шёл восьмидесятый год, и эти последние месяцы его жизни, горькие и пустые, были омрачены ещё и голодом: пищевод⁹⁸ не пропускал еды. Он постоянно хотел есть, но после трёх ложек начиналась рвота. Как только рвота утихала, он просил Женю принести ему бутерброд с ветчиной. Организм, кое-как принимавший три ложки каши, отвергал⁹⁹ бутерброд с ветчиной.

– Тебя вырвет, давай лучше бульон или яйцо всмятку¹⁰⁰, – предлагала Женя.

Тогда он сердился, кричал на Женю, а потом целовал ей руки и плакал.

Женя умирала от жалости и отвращения¹⁰⁹. Она целовала его в голову, – запах волос был её собственный, он ей всегда не нравился, и она всю жизнь мыла голову каждый день и стирала вязаные шапки и головные платки, чтобы он никогда не заводился¹⁰¹, этот отцовский запах. И она вспомнила, как год спустя после смерти матери открыла её шкаф, взяла в руки чёрное, в мелких лазоревых¹⁰² незабудках¹⁰³ платье, поднесла к лицу и вдохнула не умерший запах Эммы – цветочный, медовый пот, сохранившийся в подмышках, сладчайший из всех запахов в мире... Женя износила то платье до паутины¹⁰⁴, а потом разрежала на куски и набила¹⁰⁵ ими подушечку-думочку¹⁰⁶...

Женя гладила старческую¹⁰⁷ голову отца, его седые блестящие кудри и думала о том, что если доживёт, то и у неё будут такие красивые седины¹⁰⁸, и такие же⁵, как у отца, ясные карие глаза, и руки, как у него – маленькие, с короткими ноготками... Всю жизнь не могла ему простить, что похожа на него, а не на мать... И сердце сжималось от тоски¹⁰⁹ по матери, которая умерла так давно...

Потом стало совсем плохо. Пришла мамина подруга, известный онколог¹¹⁰ Анна Семёновна, которая все эти годы наблюдала Михаила Александровича. Он много кашлял, почти ничего не ел и всё говорил о еде. Анна Семёновна придерживалась той точки зрения, что больного не следует лишать надежды, и потому долго объясняла пациенту, что сейчас выпишет ему новое лекарство, которое снимет эту отвратительную тошноту, и он сможет есть всё, чего его душа пожелает¹¹¹.

– И вы скажите ей, Анна Семёновна, вы ей скажите, что я могу есть свиные отбивные³⁶, если их хорошенько отбить, – требовал он. Но требовал так слабенько, так хлипко¹¹².

«Господи³⁹, лучше сшиби¹¹³ меня машиной, чем превращать вот в это, сделай что-нибудь мгновенное, пожалуйста», – скулила¹¹⁴ Женя измученной душой.

Анна Семёновна сделала вечерний укол – снотворное¹¹⁵ и обезболивающее¹¹⁶. Последние две недели делали четыре инъекции¹¹⁷ в сутки. Игла вошла в исколотую ягодицу¹¹⁸ так плавно, что отец даже не заметил. Женя позавидовала: она считала, что колет¹¹⁹ хорошо, но такого мастерства достичь не смогла.

– Ты засыпай теперь, папочка¹²⁰, – сказала Женя и выключила верхний свет¹²¹.

– Вы скажите, Анна Семёновна, вы ей скажите, чтобы завтра она пожарила мне отбивную³⁶...

– Да, да, может быть, не завтра, а через пару дней, когда вы примите курс нового лекарства... Спокойной ночи.

Они ещё сидели на кухне, пили чай.

– Вчера ему было так плохо, он был без сознания, не отвечал... Я думала, что конец. А сегодня лучше...

– Этого никто не знает. В любом случае – вопрос нескольких дней.

Она была ровесница Эммы, совсем старая врачиха¹²², из того самого института, давно уже переехавшего из здания с кариатидами в далёкий новый район*...

Женя заперла за ней дверь. Погасила свет в коридоре. Слабый свет шёл из дальнего конца, с кухни. Из отцовской комнаты раздалось довольно громко:

– Ставьте вопрос на голосование! Ставьте вопрос на голосование!*

«Опять бредит¹²³. Наверное, во сне», – подумала Женя.

Вымыла чашки. Вытерла чистым полотенцем. Села, опершись на стол, положив подбородок на сцепленные¹²⁴ пальцы. Это был его жест, его поза. Всю жизнь она избегала в себе самой того, что от

него унаследовала¹²⁵. Истребляла¹²⁶ в себе его часть. Но всё равно была похожа на него, а вовсе не на Элизабет Тейлор, на которую была похожа Эмма.

– Мама! – услышала Женя. «Опять бредит. Бедный...» И снова, уже громче, уже явственный¹²⁷ зов:

– Мама! Мама!

Вышла в коридор. Постояла под дверью. Войти? Не входить?

«Не пойду!» – сказала себе. И заметалась¹²⁸ по коридору.

– Мама! Мама! – доносилось из комнаты.

Он был не такой длинный, как коридор в старой коммуналке. И совсем не такой длинный, как в больнице. И совсем, совсем не такой длинный, как во сне. И здесь дверей было всего три, а не бессчётное множество¹²⁹. Но Женя металась¹²⁸ от входной двери к двери уборной¹³⁰, и повторяла, как заклинание¹³¹:

– Он бредит! Он бредит!

Потом он затих, и Женя остановилась.

«Ты сошла с ума, – сказала она себе, – дура припадочная¹³²!»

Но в комнату к отцу не вошла. Легла, не раздеваясь, в постель, и проснулась в два ночи, когда пора было делать следующий укол.

Тихо, чтобы не разбудить, открыла дверь. В свете ночника¹³³ он лежал мёртвый, открыв рот в последнем крике, на который никто не подошёл.

Женя опустилась на край кровати рядом с мёртвым отцом. Коснулась руки – температура та самая, страшная – никакая.

– Какой ужас... Я к нему не вошла... Этот коридор...

Картинка завершилась, все её причудливые¹³⁴ элементы сошлись. Она знала теперь, что до конца своей жизни будет видеть этот сон, а когда умрёт, то попадёт туда окончательно, и будет бежать по этому коридору в ужасе, в отчаянии, в отвращении к отцу, к себе самой, а в минуту счастливого отдохновения¹³⁵ от вечно длящегося кошмара будет промелькивать навстречу милая Эмма с дымящейся сковородкой в вытянутой руке, серьёзная и улыбающаяся, под деревянный стук каблуков, слегка запаздывающий относительно её энергичного бега...

I

¹ **пазл** – от *англ. puzzle* – игра-головоломка: из множества мелких фрагментов различной формы надо собрать цельный рисунок

² **растеряться** – смутиться, не знать, что делать, оказаться беспомощным. *Знаете ли вы разницу в зн. сл. потеряться, растеряться, затеряться?*

³ **деревянно хлопая каблуками** – от **хлопать каблуками** по деревянному полу; **стук войлочных туфель** – от **войлочный** – сделанный из **войлока**, плотного материала из шерсти. *Знаете ли вы разницу в зн. сл. стук, хлопок, топот, шарканье?*

⁴ **распушиться** – стать **пушистым**, потерять первоначальную форму. *Знаете ли вы, что такое пух?*

⁵ **же** – *част. или сз., употр. в рассказе в следующих случаях: 1) смесь детской серьезности и детской же веселости; 2) ты же любишь; 3) мама же к тому времени... 4) что же он (не оставит свою жену); 5) сразу же устыдилась; 6) такие же, как у отца; 7) сказал то же слово. Как бы вы объяснили зн. же в этих высказываниях?*

⁶ **распахивать / распахнуть** – широко открывать / открыть (дверь, окно, одежду)

⁷ **попускать / попустить** – *устар.* позволять / позволить

⁸ **жаркое** – мясо, запеченное или **зажаренное**

⁹ **вздвигаться** – *книжн., поэт.* подниматься. *Как вы объясните этимологию данного сл.?*

¹⁰ **подцеплять / подцепить** – брать / взять с помощью заостренного предмета

¹¹ **замкнутый** – *книжн.* закрытый, **сомкнутый**. *От какого глаг. образовано это прич.?*

¹² **горестно** – *Знаете ли вы разницу в зн. сл. горестно и горько? С какими глаг. употр. эти нареч.?*

¹³ **злорадно** – *нареч.* от **злорадный** – получающий удовольствие, **радующийся** несчастью, неудаче другого. *Как бы вы объяснили различие в зн. сл. злой, злобный и злорадный?*

¹⁴ **ну** – *част., употр. в зн. неохотной уступки*

¹⁵ **вскидывать / вскинуть** – резко поднимать / поднять

- ¹⁶ **накрашенные стрелками ресницы** – имеется в виду, что в уголках глаз для красоты специальной тушью нарисована линия, похожая на **стрелку**
- ¹⁷ **пробежка** – физическое упражнение в виде **бега** (*утренняя / вечерняя пробежка*)
- ¹⁸ **блажить** – *прост.* поступать своенравно, капризничать
- ¹⁹ **великодушна, а, во-вторых, равнодушна** – *Как вы думаете, на чем основана эта игра сл.?*
- ²⁰ **чепуха** – *разг.* ерунда, вздор, глупость, пустяки. *С какими глаг. чаще всего употр. сл. данной группы?*
- ²¹ **да ладно уж** – выражает неохотное согласие, уступку. *Какие еще способы выражения вынужденного согласия вы знаете?*
- ²² **снисходительный** – выражающий превосходство, покровительственное отношение
- ²³ **толстенный** – от **толстый**; **-енн-** – *суф.* субъективной оценки. *Какое зн. он имеет?*
- ²⁴ **вполглаза... вполуха** – невнимательно (смотреть, слушать)
- ²⁵ **соткаться** – *книжн.* составить, соединиться
- ²⁶ **брюзглив** – *кр. ф.* от **брюзгливый** – постоянно выражающий недовольство
- ²⁷ **обвинительное заключение** – *терм.* приговор в суде
- ²⁸ **дивиться** – *разг.* удивляться, поражаться
- ²⁹ **цветастый** – *разг.* с большим количеством цветов, покрытый цветами; имеющий узор из крупных цветов. *В чем различие в зн. и употр. сл. цветной, цветистый и цветастый?*
- ³⁰ **перламутровый** – меняющий оттенок; **перламутр** – вещество внутри жемчужных морских раковин
- ³¹ **коготок** – *уменьш.* от **коготь** – острое загнутое костное образование на концах пальцев многих животных и птиц
- ³² **урчащий** – *прич.* от **урчать** (о животе) – издавать негромкие, низкие звуки
- ³³ **-ка** – *Как вы думаете, какой оттенок зн. вносит употр. част. -ка с глаг. в форме имп.? В каких ситуациях возможно использование -ка? Какие еще случаи употр. -ка вы знаете?*
- ³⁴ **антрекотик** – *уменьш.* от **антрекот** – межреберная часть говядины; жаркое из него или котлета. *Какой оттенок зн. суц. придает суф. -ик?*
- ³⁵ **трепать / потрепать** – *разг.* ласково и фамильярно хлопать / похлопать, гладить / погладить
- ³⁶ **отбивать** (мясо) – делать мягким; **свиная отбивная** – кусок **свинины**, приготовленный из размягченного мяса
- ³⁷ **потрясающе** – удивительно, поразительно
- ³⁸ **треснуть** – *разг.* сильно ударить. *Какие еще зн. этого сл. вы знаете?*
- ³⁹ **башка** – *прост.* голова
- ⁴⁰ **Господи** – *межд.*, употр. для выражения удивления, досады, нетерпения и т. д. *Какие эмоции выражаются этим межд. в тексте?*
- ⁴¹ **слуху не было** – от **ни слуху ни духу** (о ком-, чем-л.) – нет никаких известий
- ⁴² **числиться** – *офиц.* быть в каком-л. положении, состоянии, должности согласно официальной записи, документу
- ⁴³ **за счастье считать + инф. сов. в.** – *разг.* воспринимать как **счастливую** возможность совершить желаемое действие
- ⁴⁴ **приходящий** – *разг.* не живущий постоянно с кем-л. (о любовнике, няне)
- ⁴⁵ **кариатида** – *терм.* колонна в виде стоящей женской фигуры, кот. поддерживает руками части здания (см. рис.)
- ⁴⁶ **по кольцу** – *разг.* по кольцевой линии метро
- ⁴⁷ **размыкать / разомкнуть** (руки) – разъединять / разъединить. *Знаете ли вы разницу в зн. сл. примыкать / примкнуть, смыкать / сомкнуть, отмыкать / отомкнуть?*
- ⁴⁸ **да** – *част.*, употр. для усиления вопросительного высказывания, а также для выражения различных эмоций – раздражения, недовольства и др. *С какой интонацией произносится вопрос Да почему?*
- ⁴⁹ **мам** – *разг.* звательная ф. от **мама**



- ⁵⁰ **едко** – злобно, насмешливо, язвительно
- ⁵¹ **ну да** – *част.*, употр. для выражения ироничного согласия
- ⁵² **ехидничать** – *разг.* зло насмеяться, язвить
- ⁵³ **да уж спасибо** – *ирон.* выражение резкого несогласия с собеседником
- ⁵⁴ **фыркать / фыркнуть** – *разг.* сказать что-то сердито, недовольно, усмехаясь
- ⁵⁵ (придавленная) **семимесячным** (животом) – имеется в виду **седьмой месяц** беременности
- ⁵⁶ **фанерный** – сделанный из **фанеры**, строительного материала из очень тонких склеенных листов древесины, используемых при строительстве тонких стен внутри помещения
- ⁵⁷ **свинцовый экран** – *терм.* металлический щит, не пропускающий радиацию
- ⁵⁸ **кома** – *терм.* физически тяжелое, близкое смерти состояние
- ⁵⁹ **скоротечный** (рак) – приводящий к быстрой смерти
- ⁶⁰ **дежурный** (врач) – кот. работает в определенное время суток: в ночное **дежурство**, в утреннее **дежурство**, **дежурство** выходного дня
- ⁶¹ **если что** – *разг.* если что-нибудь случится (как правило, о возможном неприятном событии)
- ⁶² **полпролета** – от **половина пролета** – участок лестницы между этажами, кот. отделяется от следующего небольшой площадкой
- ⁶³ **палата** – помещение в больнице, где лежат пациенты
- ⁶⁴ **койка** – кровать в больнице
- ⁶⁵ **омрачена** – *кр. прич.* от **омрачить** – сделать несчастным, безрадостным. *Как образовано это сл.? Знаете ли вы разницу в зн. сл. темный, мрачный, хмурый, угрюмый?*
- ⁶⁶ **почему это** – *разг. соч.*, используемое для выражения удивления, недоумения
- ⁶⁷ **устыдиться** – *сов. в.* почувствовать стыд, очень сильную неловкость. *Знаете ли вы, в чем различие в зн. сл. стыд и совесть?*
- ⁶⁸ **отозвавшийся** – *прич.* от **отозваться** – отразиться, почувствоваться
- ⁶⁹ **как пришпоренная** (понеслась по коридору) – *разг. прич.* от **пришпорить** – ударить **шпорами; шпоры** – специальные острые выступы на обуви, кот. используют наездники, чтобы лошадь ускорила бег
- ⁷⁰ **топот** – громкий звук от ног, копыт при беге. *Знаете ли вы разницу в зн. сл.: топот, шелест, шуриание, хруст, шорох, шум, грохот?*
- ⁷¹ **ей Богу** – *межд., употр.*, когда говорящий хочет, чтобы ему поверили; *син.* честное слово
- ⁷² **сердечность** – способность проявить сочувствие, доброту. *Как образовано это сл.?*
- ⁷³ **стягивая** – *деепр.* от **стягивать** – снимать движением руки вниз
- ⁷⁴ (ходила) **непроницаемая** – не показывающая своих чувств окружающим
- ⁷⁵ **наркоз** – *терм.* вызванная лекарственными средствами потеря чувствительности какого-л. органа человека или усыпление человека перед серьезной операцией
- ⁷⁶ (сосредоточенная) **на одной ноте** – думающая об одном и том же
- ⁷⁷ **закушенный** – *разг.* измученный, страдающий. *Как образовано это сл.?*
- ⁷⁸ **был фронт** – *разг.* участвовал в войне
- ⁷⁹ **никак нельзя** – *разг.* абсолютно невозможно
- ⁸⁰ **покуда** – *прост.* пока
- ⁸¹ **с сердечным грохотом в ушах** – слыша громкие звуки биения сердца
- ⁸² **отклонения** – проблемы со здоровьем, что-то ненормальное (*умственные отклонения, психические отклонения*)
- ⁸³ **чуть ли не** – почти. *В чем различие в употр. чуть и почти? Какие словосочет. с чуть вы знаете?*
- ⁸⁴ **приобщенный** (к чему-л.) – *прич.* от **приобщить** – познакомить с чем-л. *Как образовано это сл.?*
- ⁸⁵ **столь** – *книжн., устар.* настолько, так, в такой степени
- ⁸⁶ **да и** – *разг. сз.*, употр. при присоединении члена предлож. или целого предлож. со зн. добавления; *син.* кроме того, и притом
- ⁸⁷ **не до того было** – *разг.* было много других дел

- 88 (ничто) **не предвещало** – не свидетельствовало о близости чего-л. *Как связаны между собой глаг. предвещать и сущ. весть?*
- 89 **разрозненные штучки** – разг. не связанные между собой, разъединенные части. *Как вы объясните зн. сл. рознь, розниться, розничный?*
- 90 **рентгеновские снимки** – терм. медицинские фотографии, изображающие внутренние органы человека
- 91 **преклонный** (возраст) – приближающийся к глубокой старости
- 92 **преуспевающий** – прич. от преуспевать / преуспеть – добиваться / добиться успеха
- 93 **угрюмый** – мрачный, невеселый, неприветливый
- 94 **молчун** – *Как образовано это сл.? Как вы назовете мужчину (женщину), кот. много говорит или болтает?*
- 95 **удрученный** – очень огорченный, находящийся в подавленном состоянии
- 96 **скудность** – книжн. бедность; небольшое количество чего-л.
- 97 **компенсировать** – заменять чем-л. равноценным, возмещать / возместить
- 98 **пищеvod** – *Как образовано это терм. сл.?*
- 99 **отвергать / отвергнуть** – книжн. не соглашаться / согласиться с чем-л., отказываться / отказаться от чего-л.
- 100 (яйцо) **всмятку** – не доваренное до конца, полужидкое
- 101 **заводится / завестись** (о запахе) – разг. появляться / появиться, возникнуть
- 102 **лазореvый** – поэт. лазурный – светло-синий, цвета ясного неба, небесно-голубой
- 103 **незабудка** – маленькое полевое растение с голубыми цветами (от не забыть; ср. англ. forget-me-not, нем. Vergissmeinnicht, польск. Niezapominajki)
- 104 **износить... до паутины** – носить одежду так долго, что в ней начинают появляться дырки, и она становится похожа на паутину. *Какое зн. имеет прист. из-/ис- в глаг. исписать, изрезать, измучить, изранить?*
- 105 **набить** – полностью заполнить что-л. чем-л. *С какими еще прист. употр. глаг. бить?*
- 106 **подушка-думочка** – разг. небольшая декоративная подушка на диване или кресле. *Как вы думаете, почему она так называется?*
- 107 **старческий** – свойственный старикам, такой, как у стариков. *С какими сущ. может употр. это прил.?*
- 108 **седина** – книжн. седые волосы
- 109 **умирала от жалости и отвращения; сердце сжималось от тоски** – *Какое зн. имеют эти словосоч.? Знаете ли вы разницу в употр. предлогов от, из-за, по?*
- 110 **онколог** – терм. врач, лечащий рак и другие виды опухолей
- 111 **все, чего душа пожелает** – разг. все, что хочешь
- 112 **хлипко** – разг. слабо
- 113 **сшибать / сшибить** – разг. сбивать / сбить, сваливать / свалить ударом, толчком
- 114 **скулить** – жаловаться. *Знаете ли вы прям. зн. этого сл.?*
- 115 **снотворное** – лекарство для хорошего сна. *Как образовано это сл.?*
- 116 **обезболивающее** – лекарство от боли. *Как образовано это сл.?*
- 117 **инъекция** – терм. укол
- 118 **ягодица** – верхняя часть ноги
- 119 **колоть / уколоть** – делать / сделать укол
- 120 **папочка** – уменьш. папа – ласковое обращение к отцу
- 121 **верхний свет** – имеется в виду люстра
- 122 **врачиха** – *Какое зн. имеет суф. -их-?*
- 123 **бредить** – говорить в бессознательном состоянии. *Как бы вы объяснили зн. сущ. бред?*
- 124 **сцепленный** – прич. от сцепить – соединить. *Как бы вы объяснили зн. метаф. цепкий взгляд?*
- 125 **унаследовать** (о характере) – получить от родителей какие-л. качества характера, внешности. *В чем различие в зн. и употр. сл. наследство, наследование и наследие?*
- 126 **истреблять / истребить** – полностью уничтожать / уничтожить. *С какими сущ. может сочетаться этот гл.?*

- 127 **явственный** – *книжн.* ясный, отчетливый
- 128 **метаться / заметаться** – быстро, бессистемно, нервно двигаться, бегать
- 129 **бессчетное множество** – *книжн.* очень большое количество, кот. невозможно **сосчитать**
- 130 **уборная** – *книжн.* туалет
- 131 **заклинание** – магические слова, кот. человек произносит, чтобы как-то изменить ситуацию
- 132 **дура припадочная** – *груб.* нервная, истеричная женщина
- 133 **ночник** – небольшая лампа (обычно рядом с кроватью), кот. при необходимости включают **ночью**
- 134 **причудливый** – *книжн.* странный, необычный. *Как образовано это сл.? В чем различие в зн. сл. чудный, чудной, причудливый и чудесный?*
- 135 **отдохновение** – *высок.* спокойное, гармоничное душевное состояние

II

Коммунальная квартира (коммуналка) – квартира, в кот. одновременно живёт несколько семей: каждая семья занимает одну или несколько комнат, а ванная, туалет, кухня, коридор и прихожая являются местами общего пользования. *Смотрели ли вы фильм «Покровские ворота»? Как бы вы описали типичную советскую коммуналку? Есть ли в современной России коммунальные квартиры? Коридорная система – Что в тексте обозначает это словосоч.?*

Закон сохранения энергии – фундаментальный закон природы, открытый Джеймсом Джоулем в середине XIX в., согласно кот. энергия сохраняется в изолированной системе; этому закону подчиняются все без исключения известные процессы в природе – энергия может только превращаться из одной формы в другую, но ее количество остается постоянным.

Атомный гриб запаха и пара – *Как бы вы описали эту метаф.?*

Эмочка, Эммин – диминутив и притяжательная ф. от **Эмма**; **Женя, Женин** – диминутив и притяжательная ф. от **Евгения**. *Какие еще ф. этих имен вы знаете? Какого зн. этих ф.?*

Элизабет Тейлор (1932–2011 гг.) – знаменитая американская киноактриса; в 1961 г. сыграла роль Клеопатры в одноименном фильме; именно она ввела в моду «глаза Клеопатры» с яркими накрашенными черными стрелками (см. рис.).



Дать отмашку – сделать быстрое и короткое движение рукой сверху вниз (часто используется для обозначения начала спортивных соревнований); жест

и фраз. **дать отмашку** используют для выражения уступки-согласия. *Можете ли вы показать этот жест? Какие жесты и выражения с этим зн. используются в вашей стране?*

Сервантес (1547–1616) – **Мигель де Сервантес Сааведра**, всемирно известный испанский писатель, автор романа «Хитроумный идальго Дон Кихот Ламанчский»; **Дон Кихот** – главный герой романа; в русском языке это имя используется как нарицательное в зн. ‘наивный мечтатель, благородный и великодушный человек, рыцарски самоотверженно борющийся за нежизненные, неосуществимые идеалы’ (ср.: **донкихотство, донкихотствовать**); **Дульсинья** – героиня романа **Сервантеса**, простая, небогатая крестьянка-посудомойка, ради кот. **Дон Кихот** совершает свои подвиги; **прекрасная дама** – в средневековье: возлюбленная рыцаря, к кот. он испытывал идеально-возвышенные чувства.

Желудочный голос – *Что означает это словосоч. в тексте?*

«**Новый мир**» – один из старейших в России ежемесячных литературно-художественных «толстых» журналов; издается с 1925 г.; наибольшего расцвета достиг в 1960-е гг. под руководством поэта Александра Твардовского, когда в нем были напечатаны произведения Бориса Пастернака, Анны Ахматовой, Андрея Платонова, Александра Солженицына и др.; наряду с «Новым миром» в России популярны литературные журналы «Нева», «Знамя», «Октябрь».

Симона де Бовуар (1908–1986) – французская писательница, философ, идеолог феминистского движения.

Многоточие счастья – Почему автор использует в данном случае сл. **многоточие**?

«**Мясо**» – в Советское время распространенная вывеска магазина, в кот. продавались только **мясные** продукты; были также магазины с названием «Хлеб», «Молоко», «Рыба» и пр.; сейчас подобные магазины с такими вывесками можно часто встретить в небольших провинциальных городах России.

Пушкинская – центральная станция Московского метро «сиреновой» линии внутри **Бульварного кольца**; **Октябрьская** – станция «оранжевой» линии (а также кольцевая); **Новослободская** – станция «серой» линии; **Бульварное кольцо** – система бульваров в центре Москвы (самые известные – Гоголевский, Тверской, Страстной, Петровский, Сретенский, Чистопрудный, Покровский, Яузский); в 1774 г. были разрушены старые крепостные стены и ворота к ним (об их существовании напоминают названия площадей Никитские Ворота, Покровские Ворота), а на их месте были посажены деревья; в районе **Бульварного кольца** сосредоточено большое количество архитектурных и культурно-исторических памятников.

Заламывающая руки – прич. от **заламывать руки** – жест, выражающий отчаяние, горе, сильные эмоции: нервничая, человек начинает излишне жестикулировать, сгибать руки в локтях, запястьях. Для чего автор использует этот жест при описании своих героев?

Вечер тридцать первого декабря, первого мая и седьмого ноября – три государственных праздника в СССР; **31 декабря** – в России начинают праздновать Новый год; с 2005 г. в России с 1 по 5 января – новогодние каникулы, эти дни являются нерабочими; **1 мая** является праздником труда начиная с XIX в.; когда праздник был еще нелегальным, в нем участвовали рабочие; первое открытое празднование в России – **1 мая** 1917 г., когда впервые прозвучал лозунг «Вся власть советам»; в советское время праздник стал сопровождаться массовыми демонстрациями; в 1992 г. был переименован в Праздник весны и труда; **7 ноября** – Годовщина Великой Октябрьской социалистической революции; праздновался с 1918 по 1990 гг.; в этот день в Москве на Красной площади проходили демонстрации трудящихся и военные парады.



Особняк – большой дом, в кот. до революции жили богатые семьи; в результате приватизации многие государственные учреждения, в том числе больницы, находятся сейчас в бывших **особняках**.

Получить инвалидность – В зависимости от состояния здоровья человек в России может получить I, II или III группу **инвалидности**; до 2005 г. установление группы **инвалидности** позволяло человеку получать социальные льготы: пособие, бесплатные лекарства, бесплатное техническое средство реабилитации (протезы, коляску или слуховой аппарат), скидки по оплате жилья, проездных билетов, скидки на покупку автомобиля и др.; сейчас часть льгот заменена ежемесячными денежными дотациями.

Резная деревянная икона – **икона**, написанная без использования красок, **вырезанная в дереве** (см. рис.).

Сергиев Посад – город, находящийся в 72 км от Москвы; построен в конце XIV в. как поселение вокруг мужского монастыря, основанного **Сергием Радонежским**; монастырь носит статус Лавры, т. е. является знаменитым, почетным, многолюдным и напрямую подчиняется патриарху; кроме этого, город известен резьбой по дереву – Богородской резьбой; **Сергий Радонежский** (XIV в.) – монах, после жизни был канонизирован; один из самых известных и любимых Святых в православной России; ему молятся о помощи в учении, о сохранении жизни воинов.



Автомат – общественный телефонный аппарат (таксофон); **монетка** – 2 коп. (см. рис.), в 1960–80-х гг. столько стоил телефонный звонок (ср.: *Дай двушкѹ позвонитѹ*). Одна поездка на метро стоила 5 коп. (пятак).

Милосердие – одно из основополагающих понятий в христианстве: сострадательное, доброжелательное, заботливое, любовное отношение к другому человеку, кот. проявляется в бескорыстных поступках, помощи близким; противоположность **милосердия** – равнодушие, **жестокосердие**, злонамеренность, насилие. *Как образованы сл. милосердие и жестокосердие?*



Штрафбат – **штрафной батальон** – специальное войсковое подразделение в Красной Армии с 1942 по 1945 гг., в кот. в качестве наказания направлялись военнослужащие, совершившие преступления; из штрафных батальонов солдат направляли на самые трудные и опасные участки фронтов.

Лагерь – исправительно-трудовой **лагерь** (ИТЛ) в СССР в 1929–1956 гг., входящий в систему ГУЛАГ (Главное управление лагерями); в ИТЛ существовала система принудительного труда: заключенные-арестанты в массовом порядке строили каналы, дороги, промышленные и другие объекты в отдаленных регионах страны; одним из самых известных регионов, где располагались ИТЛ, является дальневосточный регион Колыма. *Знаете ли вы, что такое Колыма и где она находится?*



Доктор – Имеется в виду Зигмунд Фрейд, основатель психоанализа; согласно его учению, **Эрос** (бог любви) и **Танатос** (бог смерти) – два основных стремления человека, кот. определяется вся его жизнь. *Для чего автор вводит в рассказ эти два образа и как это связано с названием?* **Шаман** – ирон. о Зигмунде Фрейде; **шаман** – распространенное среди народов Сибири название колдуна, кот., как правило, лечит людей заклинаниями и различными травами; **кушеточка психоаналитическая** – ирон. диван, на кот. ложится пациент на приеме у психоаналитика; в СССР профессия психоаналитика считалась явлением исключительно западной культуры, к кот. относились весьма скептически.

Размениваться / разменяться – В советское время квартиры состояли в собственности государства и частному лицу невозможно было продать или купить квартиру, поэтому люди часто договаривались между собой об обмене. *Какое зн. придает глаг. прист. раз-?*

Перестройка – период в истории с 1986 по 1991 г., вплоть до распада СССР; сл. впервые использовал Михаил Горбачев: «Начинать надо с **перестройки** в мышлении и психологии, в методах работы. В противном случае нам не удастся изменить экономику». *Как образовано это сл.?*

Новый район – в 1980-х гг. в Москве строились новые жилые районы, напр., район Ленинского проспекта, Северо-Западный, Северо-Восточный, где, как правило, располагались хорошие поликлиники, больницы и спецшколы.

Ставьте вопрос на голосование! – штамп советского времени, кот. отражает политическую систему в стране: все решения на различных собраниях принимались посредством общего **голосования**. *Как вы думаете, почему отец Жени кричит Ставьте вопрос на голосование?*

Учебные тексты с комментариями

1. П. Санаев «Похороните меня за плинтусом»;
2. Л. Улицкая «Коридорная система» (Комментарий I-II-III);
3. В. Крапивин «Наследники. Путь в архипелаге».

Введение

Комментарий I – лексико-стилистический и грамматический; в тексте единицы комментирования обозначаются цифрами (например, *плинтусом¹*); если единица комментирования дистантно встречается в тексте ещё раз, то она повторно обозначается той же цифрой.

Комментарий II – толкование значимых для адекватного понимания комментируемого текста культурных реалий, названий и цитат (например, *Железноводск^к*). В отдельных случаях данные единицы объединяются в группы, т. е. алфавитный порядок их представления нарушен. При работе с учащимися мы рекомендуем до прочтения текста произведения сначала обратиться к комментарию II, что позволит создать необходимый для понимания произведения страноведческий фон.

Комментарий III – толкование эмоционально-оценочных, стилистически маркированных единиц текста (например, *ах^н*), а также имён собственных (*Заварзин^н*) и лексико-тематических групп (*битюг^н*)

Вопросы являются частью интерактивного комментария, они содержат фоновую информацию, необходимую для более глубокого понимания слова (текста), позволяют объяснить лексическую единицу в доступной учащимся форме.

Павел Санаев



Санаев Павел Владимирович – прозаик, актер, сценарист, режиссер, переводчик. Родился в 1969 г. в Москве. В 1992 году окончил ВГИК. В середине 90-х приобрел известность в качестве переводчика фильмов.

«Похороните меня за плинтусом» — автобиографическая повесть (1995), написанная по воспоминаниям о бабушке, у которой Санаев прожил несколько лет, в то время как его мать начинала свои отношения с известным режиссером Роланом Быковым.

Повесть написана от лица восьмилетнего мальчика Саши Савельева, который с четырех лет живет у бабушки с дедушкой. Они не хотят отдавать его родной матери, повторно вышедшей замуж за бездарного, как считает бабушка, художника и алкоголика. Их любовь к внуку перерастает в гиперопеку и домашнюю тиранию. В 2009 г. повесть была экранизирована.

ПОХОРОНИТЕ МЕНЯ ЗА ПЛИНТУСОМ¹ (отрывок)

Железноводск^к

Хотя мне исполнилось семь лет, в школу бабушка решила меня пока не отдавать. Читать, писать печатными буквами и считать до двенадцати я умел и так, а рисковать моей жизнью ради арифметики и прописных букв – бабушка считала лишним.

– На год позже пойдёшь, – говорила она. – Куда тебя сейчас, падаль^п, в школу. Там на переменах бегают такие битюги^п, что пол ходуном ходит². Убьют и не заметят. Окрепнешь немного, тогда пойдёшь.

Бабушка была права. Через год, когда я пошёл в школу, мне пришлось подивиться³ её пронизательности. На перемене я столкнулся со средних размеров битюгом. Битюг ничего не заметил и побежал дальше, а я улетел под подоконник и затих. Спинай я ударился о батарею, и дыхание моё, казалось, прилипло к её массивным чугунным рёбрам⁴. Несколько секунд я не мог вдохнуть и сгустившуюся⁵ перед глазами красноватую серость с ужасом принял за смертную пелену⁶. Пелена рассеялась, и вместо скелета с косой^к надо мной склонилась учительница.

– Добегался? – участливо спросила она, поднимая меня. – Правильно бабушка твоя просила запирать тебя на переменах в классе. Теперь так и буду делать.

С того дня я каждую перемену сидел в запертом классе и вспоминал бабушку, которая хотела, чтобы я перед школой окреп. Наверное, если бы я пошёл учиться с семи лет, неокрепшим, она по сей⁸ день привязывала бы к той батарее букетики цветов, как привязывают их к дорожным столбам родственники разбившихся шофёров. Но я пошёл с восьми, успел окрепнуть, и всё обошлось⁹. Из этого рассказа вы узнаете, как бабушка меня укрепляла.

Вскоре после моего дня рождения дедушка положил перед бабушкой белый конверт.

– Что это?

– Путёвка^к, – ответил дедушка, и на лице его расцвело¹⁰ ожидание похвалы.

– Какая?

– Саше^п в санаторий^к. В Железноводск.

– Ты что, идиот? – ледяным¹¹ голосом осведомилась¹² бабушка, и ожидание похвалы на дедушкином лице увяло¹⁰, как забытая в холодильнике петрушка.

– Наказал Бог с кретином^п жить, живи – терпи. Но тебя терпеть, Сенечка^п, лучше удавиться¹³, – заговорила бабушка, объясняя дедушкину ошибку. – Кто там за этим уродом^п следить будет? Засунь¹⁴ себе эту путёвку...

Совать¹⁵ путёвку дедушка никуда не стал и вместо этого предложил купить ещё одну – для бабушки. Взрослый санаторий был рядом с детским, и бабушка могла бы лично следить за моим отдыхом, давать нужные лекарства и просвещать¹⁶ железноводских^к врачей в области диагнозов. Эта идея бабушке понравилась, путёвку купили, и начались сборы.

Первым делом¹⁷ бабушка заказала в прачечной ярлычки¹⁸ с моей фамилией и стала пришивать их ко всем моим вещам, чтобы нянечкам¹⁹ и сёстрам санатория не вздумалось унести своим вонючим^п детям колготки и рубашки, заработанные дедушкиным потом и бабушкиной кровью²⁰. На носки ярлычков не хватило, и на каждом из них пришлось вышивать фамилию отдельными буквами. <...>

Когда с носками было покончено и все они, свёрнутые в клубочки²¹, были уложены с другими вещами, бабушка начала собирать лекарства.

Шесть коробочек гомеопатических шариков, которые я должен был принимать через каждые три часа в определённой последовательности; коларгол и оливковое масло, которые мне надо было капать в нос; мексаформ, панзинорм и эссенцеале, которые я принимал за едой; супрастин – на случаи аллергии; порошки Звягинцевой – на случай астматического компонента и банка сока алоэ с мёдом для общей пользы^п. Банка эта в пакет с лекарствами не поместилась, и бабушка перед самым отъездом положила её в сумку с варёной курицей^к.

На вокзал мы приехали за полчаса до отправления поезда. Бабушка, помахивая сумкой с курицей, шла впереди, я за ней, дедушка, который приехал нас провожать и тащил чемоданы, плёлся сзади.

– Ни табло нормального нет, ничего, – сетовала²² бабушка. – Какой путь, чёрт его знает^п...

– Вон^п, Нина, пятый, – сказал дедушка, кивая на табло, где зелёными огоньками был высвечен²³ номер пути, с которого отправлялся наш поезд.

– Точно? Подожди, пойду спрошу. Держи, Саша.

Думая, что я рядом, бабушка, не глядя, отвела назад руку и выпустила сумку. Я стоял в нескольких шагах и успел подхватить её только печальным взглядом – сумка брякнулась²⁴ о гранитные²⁵ плиты вокзального пола, и сквозь её полотняные²⁶ бока стала просачиваться²⁷ густая жидкость.

«Это не из курицы, – подумал я, – это разбилась банка алоэ с мёдом...»

– Будьте вы трижды прокляты^п! – затянула²⁸ бабушка, поднимая сумку и заглядывая внутрь. – Вдребезги²⁹, – подытожила³⁰ она и пошла вытряхивать осколки в урну. На полу осталась большая золотистая лужа.

– Тю-тю^п баночка! – заговорщицки³² подмигнул мне дедушка и заулыбался. Когда дедушка занёс чемоданы в наше двухместное купе, вышел из поезда и с перрона стал умиляться³³ нами через окно, бабушка достала из злополучной³⁴ сумки курицу и, положив её на стол, начала изучать.

– Осколки³⁵... Так и знала... Сенечка^п, в курице осколки! Двойные стекла вагонного окна не пустили бабушкин голос до слабого дедушкиного слуха, и дедушка ничего не понял.

– А^п?! – приложил он руку к уху^к.

– Осколки! Вся курица в осколках!

– Что?

– Курица в осколках от банки!

– А?!

– Глухое бревно^п! В курице осколки!

– Не слышу!

– Осколки!!! Нельзя есть!!!

Дедушка беспомощно развёл руками^к. Бабушка, решившая, видно³⁷, что за оставшуюся до отправления поезда минуту она непременно³⁸ должна втолковать³⁹ про курицу, прибегла⁴⁰ к пантомиме.

– Банка – крикнула она, сложив руки в замок^к так, чтобы получилось нечто округлое – Бах^п! Разбилась! – пояснила она, хватив⁴¹ этим округлым об стекло. – Осколки! Осколки! – Изображая осколки, бабушка стала тыкать щепотью в протянутую ладонь^к.

– Нормально доедете! – отмахнулся^к дедушка, который, как потом выяснилось, подумал, что бабушка боится крушения⁴². – Ни пуха!

– К чёрту^к!

– А?!

Поезд тронулся.

– Вот^п и поели, – сказала бабушка, заворачивая курицу в бумагу. – Вся в стекле. Придётся одни бутерброды жрать⁴³. Ты голодный?

– Нет ещё.

– Давай тогда гомеопатию выпьем. <...>

Я очень боялся бабушкиных проклятий⁴⁴, когда был их причиной. Они обрушивались⁴⁵ на меня, я чувствовал их всем телом – хотелось закрыть голову руками и бежать как от страшной стихии. Когда же^п причиной проклятий была оплошность⁴⁶ самой бабушки, я взирал⁴⁷ на них словно из укрытия⁴⁸. Они были для меня зверем в клетке, лавиной⁴⁹ по телевизору. Я не боялся и только с трепетом⁵⁰ любовался их бушующей⁵¹ мощью⁵². <...>

Когда плафон⁵³ на потолке погас и купе осветилось мрачным светом серо-голубого ночника, бабушка уложила меня спать. Она велела⁵⁴ мне лечь ногами к окну, чтобы не надуло⁵⁵ в голову, а чтобы не надуло в ноги, закутала⁵⁶ их вторым одеялом^к. Спал я плохо. Всю ночь на меня катились огромные железные шары и колёса. Они соударялись⁵⁷, сталкивались надо мной со страшным грохотом⁵⁸, я бегал между ними, боясь быть раздавленным, и просыпался, когда некуда было бежать. Проснувшись в очередной раз, я заметил, что уже утро.

Бабушка сидела за столиком и чистила крутое яйцо^к. В стакане с чаем дребезжала⁵⁹ ложечка. На развёрнутом целлофане⁶⁰ лежали бутерброды с сыром. Я вспомнил, что мы едем в Железноводск на летний отдых, и обрадовался.

– В туалет хочешь? – спросила бабушка. – Пойдём. Я тебе открою дверь. Не берись за ручки, тут везде инфекция.

Бабушка открыла дверь туалета, закрыла её за мной, подержала, чтобы никто не вошёл, и потом снова открыла. Спустить воду она разрешила мне самому, потому что педаль нажималась ногой, а подошвам ботинок инфекция была не страшна. Жать на педаль мне очень понравилось, но бабушка не дала мне позаниматься этим вволю⁶¹ и повела в купе протирать руки смоченным⁶² одеколоном полотенцем: мылом в туалете пользуются всякие цыгане, а у них и грибок на руках, и всё что хочешь. Потом мы сели завтракать.

Я ел очищенное бабушкой яйцо, запивал его сладким чаем и скучал. Делать в купе было нечего, смотреть в окно надоело. Бабушка пошла относить проводнику⁶³ стаканы^к. И тут словно молния сверкнула у меня в голове – педаль!!!

Я выглянул в коридор и, убедившись, что бабушки не видно, направился в туалет.

«Я быстро... Пока она не вернулась... – думал я. Туда и сразу обратно...» Около двери, отделявшей меня от заветной⁶⁴ педали, я встал как вкопанный⁶⁵. ИНФЕКЦИЯ!!! С почтительным⁶⁶ страхом всмотрелся я в тусклый⁶⁷ металл дверной ручки – казалось, слово инфекция написано на ней невидимыми, но грозными буквами. Как быть? Рубашка моя была с длинным рукавом. Я выставил вперёд локоть и, стараясь касаться самым его кончиком, надавил на ручку. Дверь открылась. Я закрыл её за собой, толкнув ногой, и с увлечением принялся жать на педаль.

Это было здорово! Блестящая крышка убиралась вниз, под круглым отверстием мелькали шпалы⁶⁸, туалет наполнялся звонким грохотом, который медленно нарастал⁶⁹, если нажимать на педаль плавно, а если стучать по ней, залетал отрывками, напоминая какие-то отчаянные выкрики. Шпалы сливались в сплошное мельтешение⁷⁰, но иногда удавалось зацепиться⁷¹ за одну из них взглядом, и тогда они

словно на миг останавливались. Можно было даже рассмотреть между ними отдельные камни.

Я отрывал кусочки туалетной бумаги, мял⁷² их и бросал в отверстие, представляя, что это врачи, которых я казню за приписанные⁷³ мне болезни.

– Но послушай, послушай, у тебя же^п золотистый стафилококк! – жалобно кричал врач.

– Ах^п, стафилококк! – зловеще⁷⁴ отвечал я и, скомкав⁷⁵ врача поплотнее, отправлял его в унитаз.

– Оставь меня! У тебя пристеночный гайморит! Только я могу его вылечить!

– Вылечить? Вылечить ты уже не сможешь...

– А-а! – вопил⁷⁶ врач, улетаая под колеса поезда.

Казнив полрулона⁷⁷ врачей и получив от педали все мыслимые⁷⁸ удовольствия, я вспомнил, что пора в купе. Дверь в туалет открывалась вовнутрь, поэтому выйти, нажимая на ручку локтем, оказалось гораздо труднее, чем войти. Нужно было не просто нажать, а ещё каким-то образом потянуть на себя. Несколько раз мне почти удалось открыть дверь, но в последний момент локоть подло⁷⁹ соскакивал, и замок защёлкивался⁸⁰ снова. Бабушка по моим расчётам вот-вот^п должна была вернуться. Передохнув секунду, я собрался, аккуратно установил на ручке локоть, осторожно нажал и, уловив момент⁸¹, когда язычок⁸² замка исчез из щели, рванулся изо всех сил. Дверь распахнулась, я потерял равновесие и полетел на пол. Навзничь⁸³ в самую, самую инфекцию! А в дверях стояла и смотрела на меня бабушка...

– Мразь^п!!! – заорала она. – Вставай немедленно, или я тебя затопчу⁸⁴ ногами!!!

Я встал и, ёжась⁸⁵ от холода намокшей на спине рубашки, подошёл к бабушке. Она схватила меня за воротник и потащила в купе.

– Какой негодяй²! – приговаривала⁸⁶ она. – Весь в ссанье^п! Что ты потащился⁸⁷ туда?

– Пописать...

– Чтоб ты пописал последний раз в своей жизни! Надо было меня подождать! Там же^п никто ничего не дезинфицирует⁸⁸! Там и глисты, и дизентерия, и всё что угодно! Сдохнешь^{89п}, не поймут от чего даже! Снимай всё с себя! Чтоб тебе руки выкрутило⁹⁰, как ты мне душу выкручиваешь! Снимай всё скорее! <...>

В Железноводск мы приехали к вечеру. Нас встречали. У выхода из вокзала стоял маленький жёлтый автобус с табличкой «Санаторий Дубровка» на лобовом⁹¹ стекле. В автобусе сидело уже много ребят, и я скорее устроился на свободном месте около окна, чтобы припасть⁹² к стеклу и никого не замечать. Я никогда не встречал так много ребят сразу, и мне казалось, что все они как-то особенно на меня смотрят. Успокоился я, лишь когда бабушка уселась⁹³ рядом и отгородила меня от чужих глаз. Тогда я оторвался⁹⁴ от окна, в которое напряжённо пялился⁹⁵, ничего перед собой не видя, и украдкой⁹⁶ стал сам рассматривать своих будущих приятелей.

«Кто-то из них будет мой друг», – думал я и так волновался, что не мог никого разглядеть – лица сливались в сплошную незнакомую массу, с которой, казалось, никогда не удастся сойтись⁹⁷ и подружиться. Заметил я только, что все ребята выглядели на два-три года меня старше.

Началась переключка⁹⁸. Полная женщина в коричневой кофте, которая потом оказалась нашей воспитательницей, читала по списку фамилии, а мы должны были отвечать «здесь». Я приготовился вовремя ответить и на всякий случай сглотнул несколько раз слюну⁹⁹, чтобы голос у меня не сорвался¹⁰⁰ от волнения.

– Заварзин^п.

– Здесь.

– Жукова^п.

– Здесь.

– Лордкипанидзе^п.

«Ничего себе!» – подумал я и, забыв про волнение, повернулся посмотреть, у кого же^п окажется такая необычная фамилия. Никто не отвечал.

– Лордкипанидзе!

– Здэс^к, – послышалось из дальнего конца автобуса. – Я нэ^к слышал.

Лордкипанидзе мне не понравился сразу. Мало того что¹⁰¹ у него была такая фамилия, он ещё объяснял, что не слышал, вместо того чтобы просто ответить «здесь». Это показалось мне вёрхом¹⁰² неприличия. «Тоже мне^п Лорд! – подумал я. – Кипанидзе!»

– Куранов^п.

– Здесь, – ответил толстый мальчик, сидевший впереди меня. Он один был моего возраста, и, ещё раз подумав, кто же^п будет мой друг, я посмотрел на него внимательнее: уж не он ли^п?

– Савельев^п

Я опять сглотнул слюну. Назвали мою фамилию – надо было отвечать!

– Здесь мы, здесь, – ответила бабушка. Я даже не успел открыть рот... Никогда не мог я смириться с бабушкиной манерой отвечать за меня всегда и везде. Если бабушкины знакомые спрашивали во дворе, как у меня дела, бабушка, не глядя в мою сторону, отвечала что-нибудь вроде: «Как сажа бела¹⁰³». Если на приёме у врача спрашивали мой возраст, отвечала бабушка, и неважно, что врач обращался ко мне, а бабушка сидела в противоположном конце кабинета. Она не перебивала меня, не делала страшных глаз^к, чтобы я молчал, просто успевала ответить на секунду раньше, и я никогда не мог её опередить.

– Почему ты всегда за меня отвечаешь? – спрашивал я.

– Ты же^п будешь соображать полчаса! А у людей время дорого.

– Ну^п, я не успеваю. Хоть раз¹⁰⁴ можешь подождать, чтобы я ответил?

– Отвечай, малохольный^п. Кто тебе не даёт? – искренне удивлялась бабушка, и всё оставалось по-прежнему.

Всякий раз, когда бабушка отвечала за меня, я сникал¹⁰⁵ и на пару минут предавался¹⁰⁶ грусти. На переключке я опять уткнулся¹⁰⁷ в окно и грустил, пока не тронулся автобус. Потом вспомнил, сколько интересного ждёт меня впереди, и развеселился.

Воспитательница в коричневой кофте ещё на перроне пообещала, что мне будет очень интересно.

– Там у нас и кино, и бильярд, и игры всякие, – сказала она, ласково ко мне наклонившись. – Кружок «Умелые руки»^к есть. Будете там лепить, вырезать, клеить. Знаешь, как тебе понравится! <...>

Когда мы приехали в санаторий, всех ребят повели в палаты, а нас с бабушкой воспитательница отвела к главному врачу. Бабушка сказала, что я не просто ребёнок, который приехал отдыхать, а несчастный, брошенный матерью на шею стариков калека¹⁰⁸, нуждающийся в особом присмотре¹⁰⁹, и если она, бабушка, не поговорит с главврачом лично, медсестры меня неминуемо¹¹⁰ загубят¹¹¹.

Главный врач радушно¹¹² откликнулась¹¹³ на бабушкино желание поговорить, мне велели посидеть в сторонке, и разговор начался.

– ...Я вам ещё раз скажу, что в каком порядке... – долетало до меня. – Сначала кониум... Половину рассыпала¹¹⁴, ещё осталось... Старик с поездом пришлёт, я вам передам... Альбуцид, коларгол^п... Это если совсем плохо будет...

– Да^п вы не волнуйтесь...

– Я не волнуюсь, я знаю, что говорю...

– Тут у нас все лекарства есть, все процедуры. Целый этаж лечебный...

– ...диета... Ни жареного, ни солёного... Колит, хронический панкреатит... Делаю на сушках¹¹⁵... Третий год... она только раз в месяц приходит, пожрёт⁴³ – и на диван...

– ...Тут очень хорошо... Любые игры, кино, воспитатели прекрасные...

– Клеить ему не надо. Астма. Надышится, будет приступ¹¹⁶... Порошок Звягинцевой... Гайморит... хронический...

– Не волнуйтесь...

– Там в чемодане колпачок¹¹⁷ из полотенца, надевайте после ванной, и пусть спит в нём... Гайморит... Пристеночный гайморит!

«После ванной – подумал я. – В самом деле, здесь меня тоже, наверняка¹¹⁸, будут купать. Но как? Кто вместо бабушки будет вытирать меня на стульях? Будет ли здесь в ванной рефлектор¹¹⁹?»

Принеся на руках из ванной в комнату, бабушка укладывала¹²⁰ меня в постель, а потом, просунув руки под одеяло так, словно заряжала фотоплёнку^к, вытирала мне ноги между пальцами, надевала колготки, подкладывала под рубашку носовые платки, когда я вспотею. Сквозь сон я чувствовал, как она ощупывала¹²¹ меня, снова наматывала¹²² на голову полотенце, которое я сбрасывал.

– Спи спокойно, не дрыгайся¹²³! – слышал я её злой шёпот. – Остынет голова, опять гнить¹²⁴ будешь. <...>

– Я там булавочку¹²⁵ воткнула, закалывайте на ночь получше, ёрзает¹²⁶ он, беспокойно спит... – словно в ответ на мои мысли донеслись бабушкины слова.

– Всё сделаем, не волнуйтесь...

На этом бабушка с главврачом разошлись. Бабушка, на удивление легко со мной расставшись, отправилась во взрослый санаторий, который был через дорогу, а главврач взяла мой чемодан и повела меня в палату. <...>

Палата оказалась четырёхместной. Моими соседями стали Заварзин^п и Куранов^п. Они давно уже расположились и играли в шахматы, когда главврач представила им меня и сказала:

– Знакомьтесь, а я пойду найду вам четвёртого соседа. Что-то никак мы сегодня не распределимся¹²⁷.

Знакомиться я не умел, потому что никогда этого раньше не делал и в компании сверстников очутился¹²⁸ впервые. Недолго думая, я подошёл к Куранову, хлопнул его по плечу, как мне казалось, должны делать настоящие приятели¹²⁹, и предложил:

– Давай дружить.

Потом я таким же^п образом предложил дружить Заварзину.

И Куранов, и Заварзин дружить со мной согласились. Куранова звали Игорь^п, а Заварзина Андрей^п. Игорь был со мной одного возраста, а Андрей на год старше. Но Андрей не выговаривал букву «р», заикался¹³⁰, и разница в возрасте совершенно не чувствовалась. Я подождал, пока мои новые друзья доиграют партию, и мы пошли осматривать санаторий. <...>

Когда мы вернулись в палату, то увидели нашего четвёртого соседа. Со слезами на глазах он уговаривал воспитательницу переселить его:

– Ну^п пачэму я с ними должэн в палатэ быть? – кричал он. – Я к Мэдведэву^п хачу, к Короткову^п! Они май друзья! А с этими что, на гаршке сыдеть? Пэрэнесите крават, я тут всё равно нэ астанус^к!

Четвёртым нашим соседом стал Лордкипанидзе. Ему было тринадцать лет, и он хотел в палату к сверстникам¹³¹, но там были заняты все четыре кровати. Чтобы переселить его, свободную кровать из нашей палаты надо было перенести в ту, где хотел жить Лордкипанидзе, и воспитательница на такие перестановки не соглашалась.

На шум пришла главврач.

– В чём дело?

Воспитательница объяснила. Главврач успокоила Лордкипанидзе, пообещав, что переселит его через пару дней, потом подошла ко мне и сказала:

– С Лордкипанидзе мы разберёмся, а с этим Савельевым, Тамара Григорьевна^п, не знаю, что делать. Бабушка его со мной говорила, сказала, он какой-то больной-разболевой¹³², ничего ему нельзя... Велела следить, чтоб не бегал, дала носовые платки с булавками. «Подкалывайте, – говорит, – под рубашку и меняйте, если вспотеет». Лекарств вручила¹³³ целый мешок. Сестра дежурная за голову схватится^к, там одной гомеопатии шесть упаковок.

– Саш^п, – обратилась ко мне воспитательница, – ты чего ж^п такой больной нам на голову свалился¹³⁴? Сидел бы дома или в больницу бы лег. Здесь всё-таки санаторий, а не

реанимация. С тобой что случится, нас потом твоя бабушка со свету сживёт¹³⁵. Что нам с тобой делать? В палате запираешь?

– Нет, зачем? – ответила главврач. – Бабушка сказала, будет каждый день приходить, вот^п пусть и нянчится¹⁹ с ним. Утром на процедуры ходит, а вечером будет с бабушкой.

– А днём?

– А днём обед и тихий час^к.

Я чуть не плакал, прощаясь с мечтой о весёлом летнем отдыхе, и думал, что на обратном пути обязательно казню в туалете поезда главврача и воспитательницу. Я даже начал выбирать, кого казнить первой, но воспитательница вдруг утешительно¹³⁶ сказала:

– Ладно, не огорчайся. У нас всем здесь хорошо. Что-нибудь и для тебя придумаем.

И хотя главврач недоверчиво на неё посмотрела, от радости вновь обрётённой надежды я тут же^п простил их обеих. На этом, однако, дело не кончилось.

Пожелав нам спокойной ночи, главврач повернулась к выключателю, чтобы погасить свет, но случайно бросила на меня ещё один взгляд и замерла¹³⁷, словно разглядела что-то страшное.

– А где твой колпачок? – тревожно спросила она.

– Какой колпачок?

– Бабушка сказала, ты должен спать в колпачке.

Это было выше моих сил¹³⁸!

– Мне только после ванной...

– Надевай, надевай! Мне она сказала, чтобы ты в нём спал.

– После ванной...

– Надевай, не разговаривай! Где он у тебя? В чемодане? Главврач открыла мой чемодан и сразу нашла колпачок, который, будто самая необходимая вещь, лежал сверху. На него тоже был нашит ярлычок с моей фамилией.

– Ну-ка^п привстань!

– После ванной...

Главврач ловко натянула колпачок мне на голову и с первой попытки, чего не удавалось даже бабушке, заколола его под горлом булавкой.

– Всё, спи. И только попробуй снять! Я ночью зайду проверю, – пообещала она, погасив свет, и вышла вместе с воспитательницей из палаты. Так закончился первый в санатории день.

С этого момента и до возвращения домой жизнь моя превратилась в калейдоскоп событий, рассказать о которых последовательно и подробно просто невозможно. Чего только не было¹³⁹ за три недели моего отдыха! Это время было самым ярким в моей жизни, и омрачить его не могли ни колпачок, ни бабушка, ни Лордкипанидзе, ни даже трёхлитровая клизма, которую мне почём зря¹⁴⁰ поставили перед самым отъездом.

Я научился играть в бильярд и в настольный теннис. Через день нам показывали кино, и это было открытием, потому что в кинотеатр бабушка меня не пускала, утверждая, что там легко заразиться гриппом. Ночью мы подолгу не спали, смешили друг друга, и ночная тишина, заставлявшая сдерживаться, превращала в уморительные¹⁴¹ шутки самые простые выходки¹⁴². А однажды мне дали настоящие жареные котлеты с картошкой! Потом выяснилось, что котлеты предназначались Игорю и попали ко мне по ошибке вместо положенной по диете отварной рыбы, но я успел их съесть и, гордый, что, как все, ем котлеты настоящие, а не паровые¹⁴³ на сушках, обводил столовую победоносным¹⁴⁴ взглядом.

Но главной радостью был кружок «Умелые руки». Работал он в первой половине дня, и, пока главврач не сдержала своего слова и не выписала мне на всё утро процедуры, я сидел в нём безвылазно¹⁴⁵. Из больших шкафов разрешалось брать всё, что угодно, и это нравилось мне больше всего. Случалось, я не глядя хватал какую-нибудь коробку, спрашивал у воспитательницы: «Можно?» и, получив ответ: «Конечно, можно!», клал коробку обратно. Мне только и надо было лишний раз убедиться, что я могу брать всё, что захочется. <...>

Утром третьего дня медсестра повела меня на лечебный этаж.

Не было на лечебном этаже кабинета, в который мне не пришлось бы зайти! Мне делали электрофорез и светили в горло кварцевой лампой; прикладывали к носу минеральную грязь и заставляли делать упражнения в кабинете физкультуры. Я ходил на массаж и на парафинолечение, на ингаляцию и на минеральные ванны. До обеда процедур всё-таки не хватало, но утро уходило на них полностью. А после тихого часа^к ко мне приходила бабушка...

Бабушка приходила каждый день. Она приносила в круглой пластмассовой сетке с ручками¹⁴⁶ мытую черешню, мытые с мылом и завёрнутые – каждый по отдельности – в кусочек туалетной бумаги абрикосы, яблоки. Бабушка очень боялась инфекции, мыльной пены казалось ей недостаточно, и яблоки с абрикосами она дополнительно обдавала¹⁴⁷ кипятком из чайника. От этого на их кожице¹⁴⁸ появлялись коричневые пятна, и бабушка каждый раз поясняла мне, что это именно от кипятка, а не от порчи¹⁴⁹.

– Ешь, ешь, не смотри, – говорила она, когда я пальцем расковыривал¹⁵⁰ в теле абрикоса коричневый ожог. – Я скорее сама землю есть буду^к, чем тебе несвежее дам. <...>

– Носик^п греют – хорошо, – одобряла она минеральную грязь. – И кварц на миндалины хорошо тебе. <...> Съел абрикосы? Черешню бери.

Я ел черешню, слушал бабушку и, складывая косточки ей в кулак, чтобы не мусорить, прикидывал¹⁵¹, успею ли во что-нибудь поиграть, когда она уйдёт.

Традиционные игры вроде колечка^к, которым учила нас воспитательница, не были для меня большой потерей, но вместо того, чтобы слушать про стафилококк, можно было бомбить мелкими камушками слепленные из песка танки, запускать в бассейне с рыбками пластилиновые батискафы¹⁶³, делать из проволоки скелетиков, да мало ли что ещё¹⁵³...

Но самую интересную в санатории игру придумали старшие ребята. Они рисовали деньги, делали из пластилина¹⁵² пистолеты и, посасывая скрученные из клетчатой бумаги¹⁵⁴ сигареты, каждые пять минут друг друга грабили. Я тоже нарисовал себе деньги и, нарочито¹⁵⁵ выставив их из кармана, расхаживал перед носом¹⁵⁶ самых отъявленных¹⁵⁷ грабителей, ожидая, что вот-вот^п чей-нибудь пистолет упрётся¹⁵⁸ мне в спину. Но нет... На моих глазах произошло уже два ограбления, а на меня словно не обращали внимания. Потом мне объяснили, что деньги, которые я нарисовал, никому не нужны и грабить меня никто не станет. Тогда я отправился в кружок, слепил себе из куса зелёного пластилина пистолет, скрутил из бумаги сигареты и затаился¹⁵⁹ на лестнице, по которой никто никогда не ходил. Держа пистолет наготове¹⁶⁰, я мусолил¹⁶¹ во рту бумажную сигаретку и представлял себя прячущимся от грабителей агентом. Тут послышались шаги. Это был Лордкипанидзе.

– Ты что тут дэлаешь? – удивился Лордкипанидзе и вдруг, увидев мой пистолет, обрадовался: – Слушай, у тэбя пластылин! Дай, а то в кружке кончилса.

Взяв пистолет у меня из рук, Лордкипанидзе скомкал¹⁶² его и пошёл обратно. Вышло так, словно он только за этим поднимался на лестницу, служившую мне тайным укрытием¹⁶³.

Лордкипанидзе вообще сильно отравлял мне жизнь¹⁶⁴. Он был большой шутник и всё время выделывал¹⁶⁵ с нами разные штуки. Это так ему понравилось, что он даже передумал переселяться в палату к Медведеву. Подходя, например, к Заварзину, Лордкипанидзе говорил:

– А сэчас Завагзин Андгей Александрович скажет слово «тракторище^{166п}» или получит пять пенделей¹⁶⁷.

Разумеется, Заварзин, для которого буква «р» была камнем преткновения¹⁶⁸, получал пять пенделей, и мы с Игорем очень смеялись.

Шуткам Лордкипанидзе смеялись не из желания угодить¹⁶⁹, а потому что действительно было смешно. Не до смеха было¹⁷⁰ только тому, с кем он шутил. Но Лордкипанидзе шутил со всеми по очереди, и, пока одному доставалось, остальным было весело.

Закончив шутить с Заварзиным, Лордкипанидзе подходил к толстому Куранову и объявлял:

– Ну^п что, пузо¹⁷¹, буду тэбя буцкать¹⁷². Сэчас закат, буду буцкать с заката до расвэта. Потом отдохну, и с расвэта до заката. Надо ж^п тэбе худэть, а то скоро карсэт¹⁷³ на сэми верёвках носить придэтся. – После такого вступления Лордкипанидзе делал Куранову серию боксёрских ударов по животу, и, хотя они были шутивными и не сильными, Куранов скорее от страха, чем от боли, сгибался и валился на кровать.

– Умер! – возвещал Лордкипанидзе. – С прискорбием саабцаю вам о бэзврэмной кончине^п лучшей нашей боксёрской груши¹⁷⁴ Игоряши^п Куранова.

Я дружил с Курановым и сочувствовал ему, но не мог не смеяться лордкипанидзовским шуткам. И мне было завидно¹⁷⁵, что насмешить, выдумать «корсет на семи верёвках» Лордкипанидзе может, а я нет. Зависть¹⁷⁵ переходила в восхищение, восхищение, в свою очередь, сменялось страхом: закончив с Курановым, Лордкипанидзе принимался шутить со мной.

Он брал меня за ноги и, приговаривая: «Ой, атпущу, атпущу!», начинал крутить в воздухе. Лордкипанидзе был старше и сильнее, в его руках я чувствовал себя, как пара пустых колготок¹⁷⁶, и покорно ждал, когда шутка кончится. Потом Лордкипанидзе спрашивал:

– Ну^п, Пацарапанный Нос^п, что скажешь?

Прозвище «Пацарапанный нос» родилось в тихий час, когда Лордкипанидзе попросил меня закрыть глаза. Я закрыл, а он защебил мне нос хирургическим пинцетом и провёл. На носу остались с двух сторон длинные царапины, и появилось прозвище, над которым все очень смеялись.

– Так что скажешь, Пацарапанный Нос? Сильный я?

– Сильный...

– Пощупай¹⁷⁷...

Лордкипанидзе напрягал согнутую в локте руку^к, и я почтительно щупал¹⁷⁷.

– А тэперь извинись!

С этими словами Лордкипанидзе делал мне «сливку»¹⁷⁸, я неосторожно поднимал руки, чтобы схватиться за нос, и получал в придачу¹⁷⁹ «бубенчики»¹⁸⁰. «Бубенчики» были самой неприятной шуткой из всех. Они напоминали «сливку», только вместо носа дёргалась та часть тела, на которую я до санатория совсем не обращал внимания и замечал только, что, купая меня, бабушка мыла её с особой осторожностью. «Бубенчиков» Лордкипанидзе надёргал мне столько, что потом в ванной, стоило¹⁸¹ бабушке протянуть руку с мочалкой, я тут же^п привычно сгибался и закрывался руками.

Но самой затейливой¹⁸² выдумкой Лордкипанидзе были деньги. Старшим ребятам надоело играть в грабителей, и нарисованные «Фикси-Фоксы»¹⁸³ стали ненужными. Лордкипанидзе забрал их себе, и в его руках они приобрели не игровую, а реальную цену. «Фикси-Фоксами» можно было откупиться от пенделей, «бубенчиков» и от чего угодно.

– Ну^п что, пузо, буду тебя буцкать, – говорил Лордкипанидзе Куранову. – Буду буцкать, или плати пять «Фикси-Фоксов».

Куранов платил, и Лордкипанидзе ничего ему не делал.

Разумеется, чтобы платить, «Фикси-Фоксы» надо было сначала заработать. Раза три в день Лордкипанидзе подходил к нам с кульком¹⁸⁴, в котором были туго¹⁸⁵ завёрнутые бумажки, и объявлял лотерею. Мы тянули и вытягивали – кто пять «Фикси-Фоксов», кто десять, а кто бумажку с надписью «пять пенделей» или «десять отжиманий»¹⁸⁶. Бумажек с пенделями лежало в кульке намного больше. Были и другие способы заработка. Как-то в холле Лордкипанидзе предложил нам с Игорем бороться и сказал, что победитель получит двадцать «Фикси-Фоксов». Я не понимал, зачем нам бороться, если мы друзья, но Игорь повалил меня, ударил головой о горшок с фикусом и стал душить. Лордкипанидзе сказал, что он победил, и дал ему положенные¹⁸⁷ «Фикси-Фоксы».

Ценность «Фикси-Фоксов» не вызывала сомнений. Если после утренней лотереи в кармане хрустели¹⁸⁸ десять-пятнадцать, за предстоящий день можно было не нервничать; если хрустело двадцать-тридцать, можно было почувствовать себя королём и до вечера

расслабиться. В лотереях мне обычно не везло, и вскоре я стал обменивать на «Фикси-Фоксы» бабушкины передачи¹⁸⁹. Абрикосы в туалетной бумаге шли у Лордкипанидзе по пяти «Фикси-Фоксов» штука.

К сожалению, «Фикси-Фоксами» нельзя было откупиться¹⁹⁰ от медсестёр, которые омрачали¹⁹¹ мой отдых гораздо больше Лордкипанидзе. Их было четверо, и сменялись они с очерёдностью, которую мы никак не могли установить. Добрая медсестра была одна. Звали её Лена^п, и все её очень любили.

– Сегодня Лена будет! – сообщал кто-нибудь, и это принималось как радостное известие.

Когда она дежурила, можно было смотреть телевизор дольше обычного, тихонько перешёптываться и даже смеяться. Если веселье разгоралось слишком сильно, Лена подходила к дверям палаты и говорила: «Тихо!» Больше она ничего не делала, потому что, как я уже сказал, была добрая. Остальные сёстры были злые.

Главной особенностью палат были разделявшие их стеклянные стены. Отделение просматривалось насквозь, и медсестра могла следить за всеми, не уходя со своего поста. Ночью через зеленоватую муть¹⁹² стёкол мы видели далёкое зарево¹⁹³ настольной лампы и знали, стоит нам засмеяться, устроить какую-нибудь возню¹⁹⁴, тут же^п ворвётся она...

«Ну^п, кому тут не спится?!» – спрашивала злая медсестра, и, хотя все притворялись спящими, кого-нибудь одного поднимала с кровати и выставляла в холл. Это наказание было самым безобидным¹⁹⁵. Лордкипанидзе отправили однажды стоять в палату к девочкам, а меня за попытку сходить ночью в столовую за хлебом повели в процедурный кабинет. Это место и при дневном свете было самым страшным в санатории, а ночью от его вида у меня потемнело в глазах¹⁹⁶.

– Ну^п что, Савельев, не хочешь спать? – спросила медсестра, и голос её гулко¹⁹⁷ звучал в окружении чистого белого кафеля¹⁹⁸. – Сейчас захочешь. Ну-ка^п садись...

Открыв стерилизатор, медсестра достала блестящую железную коробку, и я услышал, как шуршат¹⁹⁹ в ней звонким металлическим шорохом¹⁹⁹ иглы.

– Сейчас пару пробирочек возьму из вены, заснёшь, как миленький²⁰⁰. Давай, закатывай²⁰¹ рукав...

Не помню, что я, трясясь от страха²⁰², говорил, как извинялся, но кровь у меня не взяли. Оттаскав немного за волосы²⁰³, медсестра отвела меня обратно в палату, и, глубоко вздохнув, я тут же^п заснул. В столовую я больше ходить не пытался.

Но самыми неприятными были ночи, когда оставались дежурить сразу две злые медсестры. Войдя в палату по поводу какого-нибудь очередного скрипа²⁰⁴, они становились на пороге и начинали выдумывать, что и кому будут сейчас делать.

– Ну^п что, Савельева в холл выставим или к девочкам? По-моему, они его ещё не видели.

– И не надо! Чего им на такого дистрофика^п смотреть, пугаться только. Лучше Куранова. А у Савельева я кровь возьму. Хотя нет, позавчера хотела, так он чуть не обосрался^п. Отмывать его потом... Заварзин, а ты чего улыбаешься, смешно тебе? Ну^п пойдём со мной, вместе посмеёмся. Вставай, я знаю, что ты не спишь. Сейчас тебе будет весело. – И Заварзину делали в процедурном два укола.

Медсестёр мы считали заклятыми²⁰⁵ врагами, и свою ненависть выражали кто как мог. Лордкипанидзе сочинил песню «Нас было четверо в палате», в которой на мотив «Интернационала»^к пелось о готовности бороться с ними до конца, а я решил организовать повстанческую²⁰⁶ группу. Не полагаясь на Куранова и Заварзина, руководить которыми было бы сложно, я собрал около себя ребят помладше – девочку и двух мальчиков из соседней палаты – и сказал, что мы теперь подпольная²¹⁹ организация, будем делать медсёстрам тайные диверсии²⁰⁶, а я буду главный.

Для начала я велел своим диверсантам²⁰⁶ выучить песню «Нас было четверо в палате». Диверсанты отдали мне листок со словами неразвёрнутым, потому что, оказалось, не умели читать. Это открытие порядком²⁰⁷ меня озадачило²⁰⁸, так как я уже составил

шифр²⁰⁹, которым мы должны были писать друг другу тайные записки. Буквам соответствовали цифры и, сверяясь²¹⁰ с таблицей, можно было распознать²¹¹, за какой цифрой какая буква кроется²¹². Увы^п, чтобы распознать, какой смысл кроется, в свою очередь, за буквами, диверсантам в придачу к таблицам понадобился бы букварьк. На этом деятельность повстанческой группы закончилась, но зато я почувствовал, что такое быть главным и как это здорово²¹³.

А вот^п Лордкипанидзе мы с Курановым попытались отомстить более действенно²¹⁴. Лично ему мы бы, конечно, сделать ничего не осмелились²¹⁵; но у него в шестой палате была подружка, на которой мы решили отыгаться²¹⁶ за все «бубенчики» и за все «Фикси-Фоксы».

Подружке Лордкипанидзе было лет двенадцать. Звали её Оля^п. Она была очень бледная, говорила тихим голосом и ходила в синем платье с маленькими жёлтыми цветочками. Во взгляде её больших серых глаз плавала печаль²¹⁷. Оля любила своего дедушку, а дедушка не мог её часто навещать. Каждые полчаса Оля подходила к воспитательнице, медсестре или кому-нибудь из ребят. Поднимала огромные, как у лемура²¹⁸, глаза и с тоской спрашивала:

– Как вы думаете, мой дедушка сегодня приедет?

Сначала ей отвечали ласково²¹⁹. Потом сдержанно²²⁰. Через неделю от неё стонал²²¹ весь санаторий. Если утром воспитательница отвечала ей, что дедушка приедет вот-вот^п, а медсестра после обеда уверяла²²², что приедет со дня на день²²³, после ужина Оля считала своим долгом²²⁴ отследить²²⁵ их обеих и с упрёком²²⁶ сказать:

– Вот⁴⁶ видите... День прошёл, а он не приехал. Может, он вообще больше не приедет ко мне. У него столько дел. Я думала, он вчера приедет, и вы говорили... но был такой дождь. Понимаете, если будет дождь, он не приедет. У него шофёр, а дорога такая скользкая... Как вы думаете, завтра дождь будет?

– Нет. Не будет дождя, – отвечала добрая сестра Лена, закатывая глаза^к, как от зубной боли.

– А если не будет, почему же^п он тогда не приедет?

Дедушка приезжал к Оле раз в неделю. Он не привозил ни черешни, ни абрикосов. Просто садился с Олей на скамейку, обнимал её и гладил по голове. Оля шурилась²²⁷ от счастья, а воспитательница и медсестра получали короткую передышку²²⁸.

Единственным, кто не злился на Олю, был Лордкипанидзе. Он играл с ней в настольный теннис, садился рядом смотреть телевизор, охотно участвовал в разговорах про дедушку и всё время безуспешно пытался рассмешить. В ответ на его шутки Оля вздыхала и тихо с укором²²⁶ говорила:

– Лёш^п...

Их дружба казалась нам серьёзной, неведомой²²⁹ и недостижимой²³⁰ областью жизни старших. Мы чувствовали, что в ней кроется²³¹ какая-то тайна, и именно из-за этой тайны, навредив как-нибудь Оле, можно отомстить Лордкипанидзе. Посовещавшись, мы с Игорем решили насовать¹⁴ ей в кровать кузнечиков.

Вечером, когда все смотрели телевизор, мы пробрались в шестую палату и посадили под одеяло Олиной постели кузнечиков пять или шесть. После отбоя послышался страшный визг²³², а утром следующего дня Лордкипанидзе вёл нас извиняться. Он привёл нас за выкрученные²³³ уши, и, хотя извинялись мы от души²³⁴, это не спасло нас вечером от особо звонких «бубенчиков», как не спасли от них и сорок «Фикси-Фоксов», полученных мной накануне за три килограмма бабушкиной семеренки²³⁵.

Когда до конца отдыха осталось три дня, воспитательница собрала всех нас в холле и сказала, что мы пойдём в город покупать сувениры. Она достала листок с именами и по порядку стала всем выдавать по рублю^к. Я никогда ещё не держал в руках настоящих денег, и рубль, который воспитательница вручила мне, поставив против моей фамилии жирную галочку, казался залогом²³⁶ невообразимого счастья. Я бережно перегнул его пополам, спрятал в нагрудный карман рубашки и щупал¹⁷⁷ каждые пять минут.

В магазине оказалось, что рубля для счастья недостаточно. Сувениры стоили дороже. У ребят были ещё свои деньги, они добавляли и покупали всё, что хотели: Игорь купил бронзового козла, Заварзин – красивый глиняный поильник²³⁷, Лордкипанидзе – настоящий барометр. Неужели я вернусь в Москву с пустыми руками?! Я осмотрел все витрины и нашёл пластмассовый Царь-колокол^к, который стоил девяносто копеек. С радостью отдав за него свой рубль, я получил десять копеек сдачи и довольный вышел из магазина. Дома бабушка сказала, что привезти из Железноводска московский сувенир может только кретин^п вроде моего дедушки.

Купив сувениры, мы до самого обеда гуляли по городу. Повсюду продавали сахарную вату, и ребята, у которых оставались деньги, уписывали её за обе щёки²³⁸. На свои десять копеек я купил крохотную щепотку²³⁹ и медленно ел, чтобы все видели. В тихий час к нам в палату вошла главврач:

– Куранов, ты сахарную вату ел с ребятами?

– Нет, – ответил Игорь, потративший все деньги на козла, которым любовался²⁴⁰ теперь, поворачивая его на тумбочке то так, то этак²⁴¹.

– А ты, Савельев?

– Ел! – гордо ответил я.

– Одевайся, пойдём со мной.

Оказалось, вата – страшная отравка²⁴² и теперь мне должны были поставить в процедурном кабинете огромную клизму! Перед дверью, из-за которой доносились приглушенные стоны, сидел уже Лордкипанидзе.

– Я только чуть-чуть... – робко проронил²⁴³ я.

– «Чуть-чуть» – передразнила главврач, усаживая меня на стул. – У тебя заворот кишок, а мне адвокатов нанимать от твоей бабушки? Нет, спасибо!

Из процедурного кабинета вышел и осторожно поспешил в туалет Заварзин. Нехотя пошёл на его место Лордкипанидзе. За ним настала моя очередь.

Лёжа на холодной клеёнчатой²⁴⁴ кушетке²⁴⁵, я думал о правоте бабушки, которая говорила: «Как все хочешь быть? А если все будут вешаться?!» Дорого обошлась²⁴⁶ мне сахарная вата!

Хотя отдых в Железноводске был самым ярким событием моей семилетней жизни, воспоминания о нём остались не очень счастливые, и я надолго превратил их в игры и фантазии, о которых хочу в заключение рассказать.

Я всегда знал, что я самый больной и хуже меня не бывает, но иногда позволял себе думать, что всё наоборот и я как раз самый лучший, самый сильный, и дай только волю²⁴⁷, я всем покажу²⁴⁸. Воли мне никто не давал, и я сам брал её в играх, разворачивавшихся²⁴⁹, когда никого не было дома, и в фантазиях, посещавших меня перед сном.

Как-то бабушка показала пальцем в телевизор, где показывали юношеские мотогонки, и восторженно сказала:

– Есть же^п дети!

Эту фразу я слышал уже по поводу детского хора, юных техников и ансамбля детского танца, и каждый раз она выводила меня из себя²⁵⁰.

– А я их обгоню! – заявил²⁵¹ я, при том что даже на маленьком велосипеде «Бабочка»^к ездил с колёсиками по бокам заднего колеса и только по квартире. Разумеется, я не думал, что могу обогнать мотоциклистов, но мне очень хотелось сказать, что я обгоню, и услышать в ответ: «Конечно, обгонишь!»

– Ты?! – презрительно²⁵² удивилась в ответ бабушка. – Да¹²⁴ ты посмотри на себя! Они здоровые лбы²⁵³, ездят на мотоциклах, тебя, срань^п, плевком перешибут²⁵⁴!

Я замолчал и с тех пор играл в такую игру: когда бабушка давала мне тарелку с нарезанным на кружочки бананом, я представлял, что это мотоциклисты.

– Да^п мы все здоровые, ездим на мотоциклах, тебя плевком перешибём! – говорил я за первый кружочек, представляя, что это самый главный мотоциклист-предводитель²⁵⁵.

– Ну^п попробуй! – отвечал я ему и с аппетитом съедал.

– А-а!^п Он съел нашего самого главного! – кричали остальные кружочки-мотоциклисты, и из их толпы выходил на край тарелки следующий – самый главный предводитель. Есть простых мотоциклистов было неинтересно.

– Теперь я самый главный! – говорил второй мотоциклист. – Я перешибу²⁵⁶ тебя!

Под конец на тарелке оставался последний кружок, который оказывался самым главным предводителем из всех. Он обычно дольше всех грозился²⁵⁷ меня перешибить, дольше всех умолял о пощаде²⁵⁸, и его я съедал с особым аппетитом.

Но чаще всего громил²⁵⁹ я в играх и фантазиях санаторий «Дубровка»^к. Пока я был там, я принимал события такими, какими они были, не думал, нравятся они мне или нет, и о самых неприятных происшествиях вроде крови из вены или поцарапанного носа забывал, как только они расплывались²⁶⁰ в недалёком прошлом. Дома же^п я припоминал всё...

Оставшись один, я набивал карманы старыми батарейками от приёмника²⁶¹, надевал на голову невесть откуда²⁶² взявшийся у нас десантный берет²⁶⁶, брал в руки деревянный меч, висевший над дедушкиной кроватью, и врвался в спальню, представляя, что это санаторий. За спиной у меня были воображаемые десантники²⁶⁶. Все они были моего возраста и беспрекословно²⁶³ слушались. Среди них были Заварзин и Куранов.

– Вперёд! – кричал я, и десантники с криками занимали отделение.

– Это он! – в ужасе вопили⁷⁶ разбежавшиеся медсестры. – Савельев с десанниками!!!

Я выхватывал из карманов батарейки и швырял²⁶⁴ их одну за другой под шкаф, под трюмо²⁶⁵, под бабушкину кровать. Это были гранаты²⁰⁶. Ба-бах! Ба-бах! Взрывалась столовая, разлетался пост медсестры, в куски разносило²⁶⁶ процедурный кабинет. Ба-бах! Ба-бах! Летела по коридору отварная рыба, сыпались разделявшие палаты стекла, звенели рассыпавшиеся по полу шприцы и иглы. Десантники топтали⁸⁴ их сапогами и спрашивали, что делать дальше.

– Этих ловите! – кричал я, указывая пальцем в воображаемые спины убежавших медсестёр.

– Не надо! Мы больше не будем! – умоляли медсестры. С ними вместе молила о пощаде²⁵⁸ добрая Лена. Но у неё в глазах была вместо ужаса надежда. Она знала, что я не трону²⁶⁷ её.

– Эту отпустите. Пусть укроется²⁶⁸ в торцевой, – приказывал я, и десантники прятали Лену от пуль за коробками с кубиками. – А этих вяжите²⁶⁹!

Злых медсестёр десантники связывали²⁶⁹ по рукам и ногам и складывали рядком²⁷⁰ между сломанным фикусом и разбитым телевизором, которому не суждено²⁷¹ было больше показывать первую программу^к.

– Ну^п что? – сурово спрашивал я, щекоча²⁷² медсестёр под подбородком остриём своего меча. – Поняли, с кем дело имеете? Смотрите не обосритесь^п, а то отмывать вас потом...

Перед сном я обычно расправлялся²⁷³ с Лордкипанидзе. Я представлял, как он делает мне «бубенчики», и нажимал пальцем на ладонь. Это означало, что я нажал кнопку воображаемого дистанционного пульта. В блестящем линолеуме палаты открывались маленькие люки²⁷⁴, и из них, грозно шипя и извиваясь²⁷⁵, выползали огромные кобры^к с рубиново-красными глазами и в фуражках с высокими тульями²⁷⁶. Кобр в фуражках я видел на рисунке в газете. Одну звали Пентагон, а другую – НАТО^к. Они понравились мне своим хищным видом и в фантазиях стали лучшими друзьями и заступниками²⁷⁷. Шипя и скаля²⁷⁸ ужасные пасти²⁷⁹, они обвивали Лордкипанидзе и, преданно глядя на меня красными глазами, ждали одного слова, чтобы задушить его или закусать до смерти. Но в палату вбегала в синем с цветочками платье Оля и тихо говорила:

– Саш^п...

Я задумывался, нажимал на пульте другую кнопку, и кобры, разочарованно шурша¹⁹⁹, уползали в свои люки. Лордкипанидзе падал на колени, а я небрежно указывал на Олю и говорил:

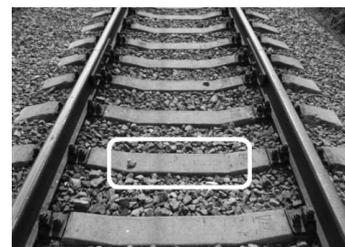
– Ей спасибо скажи, а то жрали⁴⁷ бы тебя с рассвета до заката... Фантазии будоражили²⁸⁰ меня так, что я не мог заснуть, снова вспоминал обиды и снова

разворачивал перед глазами красочную месь, которая кончалась обычно мольбами²⁸¹ о пощаде и снисходительным²⁸² прощением. Фантазии такие посещали меня очень долго. В санаторий бабушка ездила со мной три года подряд.

I

- ¹ **плинтус** – полоса из дерева или пластика, кот. закрывает щель между стеной и полом
- ² **ходуном ходить** – разг. сильно трястись, шататься
- ³ **дивиться / подивиться** – разг. удивляться / удивиться, поражаться / поразиться
- ⁴ **чугунные (рёбра)** – от **чугун** – металл, кот. раньше часто использовали для изготовления батарей отопления. *Как вы думаете, что в данном контексте означает сл. **рёбра**?*
- ⁵ **сгустившийся** – прич. от **сгуститься** – стать плотным, **густым**
- ⁶ **пелена** – неясное, мутное, тёмное изображение, туман перед глазами. *Какое зн. имеет словосоч. **смертная пелена**?*
- ⁸ **сей** – устар. этот. *Как вы объясните зн. выражений **по сей день, до сих пор, сию минуту/секунду**?*
- ⁹ **обошлось** – завершилось без ожидаемых неприятных последствий
- ¹⁰ (на лице) **расцвело <...> увяло** – *Как вы понимаете прям. зн. глаг. **расцветать / расцвести, увядать / увянуть**? Как эти сл. употр. в тексте рассказа?*
- ¹¹ **ледяной** – очень холодный. *Какие однокоренные сл. вы знаете? Как вы объясните зн. метаф. **ледяной голос**?*
- ¹² **осведомиться** – книжн. узнать. *Какие сл. с корнем **-вед-** вы знаете? Как бы вы объяснили зн. этих сл.?*
- ¹³ **удавиться** – разг. повеситься
- ¹⁴ **совать / сунуть, засовывать / засунуть** – разг. класть / положить, прятать / спрятать так, что трудно найти; в составе конструкции **(за)сунь + (себе) + в. п. + куда-н.** – *груб., употр. для выражения резкого отказа от того, что предлагают*
- ¹⁵ **просвещать / просветить** – *высок. обучать / обучить, передавать / передать свои знания, вразумлять / вразумить, наставлять / наставить. Как образовано это сл.? Как оно связано со сл. **свет**?*
- ¹⁶ **первым делом** – разг. сначала, в первую очередь, прежде всего
- ¹⁸ **ярлычок** – от **ярлык** – наклейка, нашивка на предмете, товаре, на кот. указаны название, место изготовления, номер, имя обладателя или т. п. *Какое зн. придаёт этому сл. суф. **-ок-**?*
- ¹⁹ **нянечка** – от **няня** – разг. санитарка в лечебном учреждении, напр., в санатории. *Как вы понимаете зн. глаг. **нянчиться** с кем-л.?*
- ²⁰ **зарабатывать / заработать своим потом и кровью** – *зарабатывать / заработать с трудом, приложив большие усилия*
- ²¹ (свёрнутые в) **клубочек** – от **клубок** – что-л. смотанное, ставшее круглым, шарообразным
- ²² **сетовать / посетовать** – книжн. жаловаться / пожаловаться
- ²³ **высвечен** – *кр. прич. от **высветить** – Как образовано это сл. и какое оно имеет зн.? Знаете ли вы разницу в зн. сл. **осветить, засветить, подсветить, высветить**?*
- ²⁴ **брякаться / брякнуться** – разг. с силой, шумом падать / упасть. *Как вы объясните зн. глаг. **шлёпаться / шлёпнуться, сваливаться / свалиться, слетать / слететь, бухаться / бухнуться, хлопаться / хлопнуться, плюхаться / плюхнуться**?*
- ²⁵ **гранитный** – сделанный из **гранита**, минерала, очень прочного материала, используемого в архитектуре и скульптуре
- ²⁶ **полотняный** – сделанный из **полотна**, ткани
- ²⁷ **просачиваться / просочиться** – постепенно, понемногу протекать / протечь сквозь что-л. *Как образовано это сл.?*
- ²⁸ **затянуть** – разг. начать медленно, громко кричать, жаловаться
- ²⁹ **вдребезги** – на мелкие части, кусочки. *С какими глаг. употр. это нареч.?*
- ³⁰ **итожить / подытожить** – подводить / подвести **итог**, результат чего-л.

- 32 **заговорщицки** – нареч. от **заговорщик** – участник тайного соглашения (**заговора**) о совместных действиях против кого-л.
- 33 **умиляться / умилиться** – испытывать / испытать нежные, тёплые чувства при виде того, что тебе нравится
- 34 **злополучная** (сумка) – послужившая причиной неприятности
- 35 **осколок** – *Как образовано это сл.? Какие однокоренные сл. вы знаете?*
- 37 **видно** – ввод. сл., разг. наверное, должно быть
- 38 **непременно** – обязательно, несомненно
- 39 **втолковывать / втолковать** – разг. заставлять / заставить понять с помощью объяснения. *Какие однокоренные сл. вы знаете?*
- 40 **прибегать / прибегнуть** (к чему-л.) – книжн. использовать
- 41 **хватив** – *деепр.* от **хватить** – *прост.* очень сильно ударить
- 42 **крушение** – катастрофа, несчастный случай в пути (с поездом, судном)
- 43 **жрать** – разг., груб. есть
- 44 **проклятие** – бранное слово, ругательство. *Знаете ли вы другие зн. этого сл.? От какого глаг. оно образовано?*
- 45 **обрушиваться / обрушиться** – *перен.* неожиданно случаться / случиться (о чём-л. негативном – несчастье, горе, болезни, новости, упрёках, обвинениях). *Знаете ли вы прям. зн. этого сл.?*
- 46 **оплошность** – ошибка, промах
- 47 **взирать** – книжн. смотреть. *Какие однокоренные сл. вы знаете?*
- 48 **укрытие** – место, кот. защищает от кого-, чего-л., где можно спрятаться. *Как образовано это сл.?*
- 49 **лавина** – большая масса снега, падающая с гор
- 50 **трепет** – внутренняя дрожь, волнение от какого-л. сильного чувства
- 51 **бушующая** (мощь) – *прич.* от **бушевать** – проявляться с большой силой; шумно выражать крайнее раздражение, гнев
- 52 **мощь** – чрезвычайно большая степень, сила проявления
- 53 **плафон** – абажур для электрических ламп на потолке или стене
- 54 **велеть** – книжн. приказать. *Какие однокоренные сл. вы знаете?*
- 55 **надуть** (в голову) – *безл.* о действии ветра, сквозняка, кот. вызывает болезнь, простуду (*надуло в ухо, стину, шею, грудь*)
- 56 **закутывать / закутать** – плотно обёртывать / обернуть во что-л., хорошо укрывать / укрыть чем-л.; тепло одевать / одеть
- 57 **соударяться** – *Как образовано это сл.? Приведите примеры глаг., образованных по такой же словообразовательной модели.*
- 58 **с грохотом** – очень громко, шумно
- 59 **дребезжать** – издавать при тряске дрожащий звук (о стекле, посуде, окне)
- 60 **целлофан** – материал, пластик, из кот. делаются пакеты
- 61 **вволю** – разг. сколько угодно, сколько хочется. *Как образовано это нареч.?*
- 62 **смоченный** – *прич.* от **смочить**. *В чём различие в зн. глаг. смочить, намочить, промочить, замочить, подмочить, размочить? Какие однокоренные сл. вы знаете?*
- 63 **проводник** – человек, кот. работает в вагонах поезда, обслуживает пассажиров
- 64 **заветный** – книжн. желанный, особенно ценный
- 65 (встать, остановиться, стоять) **как вкопанный** – совершенно неподвижно. *Знаете ли зн. сл. остолбенеть, оцепенеть, окаменеть?*
- 66 **с почтительным страхом** – *Как бы вы объяснили зн. этого словосоч.? В чём различие в употр. сл. почтительный и почтенный?*
- 67 **тусклый** – без блеска, неяркий. *С какими суц. употр. прил. тусклый?*
- 68 **шпала** – часть железной дороги, на кот. крепятся рельсы (см. рис.)



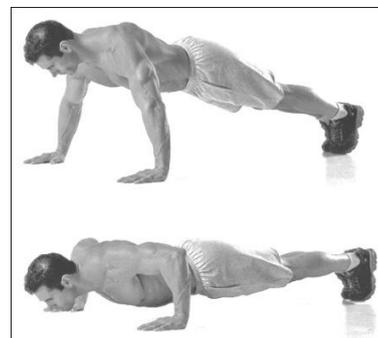
- 69 **нарастать** (о звуке) – становиться сильнее. *В чём различие в зн. глаг. **вырастать** / **вырасти**, **обрастать** / **обрасти**, **перерастать** / **перерастить**, **подрастать** / **подрасти**?*
- 70 **мельтешение** – сущ. от **мельтешить** – прост. беспорядочно и быстро двигаться в разных направлениях, **мелькать**
- 71 **зацепиться** (взглядом) – разг. остановить свой взгляд на чём-л., посмотреть. *Какие ещё зн. глаг. **зацепиться** вы знаете?*
- 72 **мять** – сжимать в комок, комкать. *Какое прич. можно образовать от глаг. **мять**? С какими сущ. сочетается это прич.?*
- 73 **приписанный** – прич. от **приписать** – ошибочно (или сознательно) посчитать принадлежащим кому-л. (о каком-л. качестве, болезни, диагнозе)
- 74 **зловеще** – с угрозой, сердито, недоброжелательно. *В чём различие в зн. сл. **зловеще**, **зло** и **злобно**?*
- 75 **скомкав** – деепр. от **скомкать** – смять, превратить в **комочок** (о бумаге, одежде)
- 76 **вопить** – *В чём разница в зн. и употр. глаг. **вопить**, **кричать**, **орать**, **голосить**?*
- 77 **полрулона** – от **половина рулона**. *Какие сокращённые сл. можно образовать от словосоч. **половина часа**, **половина лимона**, **половина Москвы**, **половина учебного года**. Как пишутся эти сл.?*
- 78 **все мыслимые** – все возможные, какие только могут быть, какие можно себе представить
- 79 **подло** (соскакивал) – от **подлый** – нечестный, коварный, предательский
- 80 **защёлкиваться** / **защёлкнуться** – закрываться / закрыться с **щёлочком**, коротким, резким звуком от действия какого-л. механизма
- 81 **уловить момент** – разг. воспользоваться удобным **моментом**. *С какими сущ. употр. глаг. **уловить**?*
- 82 **язычок** (замка) – подвижная часть замка в двери. *Какие ещё зн. сл. **язык** и **язычок** вы знаете?*
- 83 (падать / упасть) **навзничь** – на спину лицом вверх
- 84 **затоптать** – *В чём разница в употр. глаг. **топтать**, **затоптать**, **топтать**, **затоптать**?*
- 85 **ёжась** – деепр. от **ёжиться** – сжиматься всем телом (от холода, болезни, страха)
- 86 **приговаривать** – говорить, произносить что-л., сопровождая этим какое-л. действие. *Какие ещё зн. этого глаг. вы знаете?*
- 87 **поташиться** – разг. пойти (обычно далеко или без желания, без особой необходимости)
- 88 **дезинфицировать** / **продезинфицировать** – *Как образован этот глаг.?*
- 89 **дохнуть** / **сдохнуть** (о человеке) – груб. умирать / умереть; обычно этот глаг. употр. по отношению к животным
- 90 **выкручивать** / **выкрутить** – **крутя**, приводя в круговое, вращательное движение, вредить / повредить, выворачивать / вывернуть. *Как вы понимаете метаф. **выкручивать душу**?*
- 91 **лобовое стекло** – переднее стекло у автомобиля. *Знаете ли вы, как называется боковое стекло машины?*
- 92 **припадать** / **припасть** (к чему-л.) – прислоняться / прислониться, прижиматься / прижаться
- 93 **усаживаться** / **усесться** – **садиться** / **сесть**, располагаться / расположиться где-л. (обычно удобно или надолго)
- 94 **отрываться** / **оторваться** – переставать / перестать заниматься чем-л., прерывать / прервать какое-л. занятие
- 95 **пялиться** – прост. пристально, не отрываясь, смотреть
- 96 **украдкой** – разг. скрытно, незаметно от других, тайком. *Какие однокоренные сл. вы знаете?*
- 97 **сходиться** / **сойтись** (с кем-л.) – сближаться / сблизиться, становиться / стать друзьями
- 98 **перекличка** – вызов по фамилии и/или имени, чтобы проверить, кто отсутствует
- 99 **слюна** – жидкость, кот. скапливается у человека во рту
- 100 **срываться** / **сорваться** (о голосе) – исчезать / исчезнуть или резко изменяться / измениться от волнения, напряжения

- 101 **мало того что...** – разг. кроме того, что... помимо того, что... *Знаете ли вы зн. выражений мало ли что, ни много ни мало?*
- 102 (быть, являться, казаться) **вёрхом** (чего-л.) – высшей степенью проявления чего-л. *С какими сущ. сочетается это нареч.?*
- 103 **как сажа бела** – шуточный ответ на вопрос «Как дела?» со зн. ‘ничего хорошего’
- 104 **хоть раз** – был бы рад даже одному **разу**
- 105 **сникать / сникнуть** – разг. приходиться / прийти в плохое, грустное настроение. *Знаете ли вы разницу в зн. глаг. сникать / сникнуть и никнуть / поникнуть?*
- 106 **предаваться / предаться** – погружаться / погрузиться в какое-л. состояние (размышление, грусть, печаль, веселье)
- 107 **утыкаться / уткнуться** – прятаться / спрятаться во что-л., не поднимая глаз от чего-л., сосредоточенно отдаваться / отдаться какому-л. занятию
- 108 **калека** – человек, у кот. нет какой-л. части тела или способности управлять ею, инвалид
- 109 **присмотр** – наблюдение, забота
- 110 **неминуемо** – неизбежно, обязательно. *Как образовано это сл.?*
- 111 **губить / загубить** – приводить / привести к смерти, **гибели**
- 112 **радушно** – приветливо, гостеприимно, ласково. *С какими глаг. употр. это нареч.?*
- 113 **откликаться / откликнуться** – отвечать / ответить на чьё-л. обращение, соглашаться / согласиться помочь, поддерживать / поддержать
- 114 **рассыпáть / рассы́пать** – ронять / уронить, давать / дать упасть многим предметам или чему-л. состоящему из очень мелких частиц; разбрасывать / разбросать по поверхности
- 115 **сушка** – сухое хлебобулочное изделие в виде маленького тонкого кольца. *Знаете ли вы, чем отличается сушка от баранки?*
- 116 **приступ** – момент усиления, обострения какой-л. болезни
- 117 **колпачок** – от **колпак** – головной убор остrokонечной, овальной и т. п. формы, иногда надеваемый перед сном
- 118 **наверняка** – обязательно, без каких-л. сомнений
- 119 **рефлектор** – электрическая батарея, электрообогреватель
- 120 **укладывать / уложить** – класть / положить спать
- 121 **ощупывать / ощупать** – со всех сторон касаться / коснуться рукой, пальцами
- 122 **наматывать / намотать** – оборачивать / обернуть вокруг чего-л.
- 123 **не дрыгайся** – разг. не дёргайся, не шевелись
- 124 **гнить** – оказ. болеть. *Знаете ли вы прям. зн. этого сл.?*
- 125 **булавочка** – имеется в виду **английская булавка** (см. рис.)
- 126 **ёрзать** – разг. беспокойно двигаться, ворочаться на месте
- 127 **распределяться / распределиться** – размещаться / разместиться, разделившись в определённом порядке
- 128 **очутиться** (где-л.) – попасть куда-л., оказаться где-л.
- 129 **приятель** – *Знаете ли вы, в чём разница в зн. сл. друг, приятель и знакомый?*
- 130 **заикаться** – говорить с затруднением, повторяя одни и те же звуки. *В чём различие в зн. и употр. глаг. заикаться и заикнуться? Как называют человека, кот. заикается?*
- 131 **сверстник** – человек одного возраста с кем-л., ровесник
- 132 **больной-разбольной** – разг. очень больной. *Какие ещё вы знаете сл., образованные подобным образом?*
- 133 **вручать / вручить** – отдавать / отдать в **руки**, непосредственно, лично кому-л.
- 134 **на голову свалиться** (кому-л.) – разг. неожиданно достаться кому-л. *Знаете ли вы зн. выражения (кто) как с луны свалился?*
- 135 **сживать / сжить со свету (со свёта, со свёту)** – разг. создавать / создать невыносимые условия для жизни
- 136 **утешительно** – успокаивающе. *Как образовано это нареч.?*
- 137 **замирать / замереть** – становиться / стать совершенно неподвижным; останавливаться / остановиться



- 138 **выше чьих-л. сил** – о предельном напряжении, не позволяющем выносить, терпеть что-л.
- 139 **чего только не было** – *разг.* было всё, происходило много всего самого разного
- 140 **почём зря** – *прост.* напрасно, без всякой необходимости
- 141 **уморительный** – *разг.* очень смешной, до **смерти** смешной. *Понимаете ли вы зн. суц. умора?*
- 142 **выходка** – необычный, вызывающий поступок
- 143 **паровые** (котлеты) – приготовленные на **пару́**, т. е. не жареные, диетические
- 144 **победоносный** – *Как образовано это сл.? С какими суц. употр. прил. победоносный?*
- 145 **безвылазно** – *разг.* постоянно, не **вылезая**, не выходя откуда-л.
- 146 **круглая пластмассовая сетка с ручками** – специальная небольшая сумка с дырками в дне для мытья мелких фруктов и овощей. *Знаете ли вы, как по-другому называется этот предмет?*
- 147 **обдавать / обдать** – обливать / облить сразу со всех сторон
- 148 **кожица** – внешняя оболочка плода, **кожура**
- 149 **порча** – от **портиться** – становиться негодным, плохим
- 150 **расковыривать / расковырять** – *разг.* делать / сделать или увеличивать / увеличить углубление, отверстие, дырку в чём-л. *Какое зн. имеет прист. рас-?*
- 151 **прикидывать / прикинуть** – *разг.* определять / определить приблизительно что-л. (вес, длину, время)
- 152 **пластилиновые батискафы** – аппараты, в кот. водолазы погружаются в воду на большую глубину, сделанные из **пластилина**, мягкого вещества наподобие глины, кот. используется для лепки различных фигурок
- 153 (да) **мало ли** (что ещё) – *разг.* много всего другого
- 154 **клетчатая бумага** – **бумага** из тетради по математике. *Как называется бумага из тетради по русскому языку?*
- 155 **нарочито** – *разг.* специально, умышленно, напоказ
- 156 (расхаживать) **перед носом** – *разг.* совсем близко от кого-л.
- 157 **отъявленный** – *разг.* обладающий высшей степенью какого-л. отрицательного качества. *С какими суц. может сочетаться это прил.?*
- 158 **упираться / упереться** (во что-л.) – *разг.* наталкиваться / натолкнуться при движении на какую-л. преграду, утыкаться / уткнуться во что-л.
- 159 **таиться / затаиться** – прятаться / спрятаться, укрываться / укрыться
- 160 **наготове** – в состоянии **готовности** к чему-л.
- 161 **мусолить** – *разг.* мочить слюной, держа что-л. во рту
- 162 **комкать / скомкать** – мять / смять, превращать / превратить в **комок**. *Знаете ли вы перен. зн. этого глаг.?*
- 163 **укрытие** – место, где можно спрятаться, **укрыться**
- 164 **отравлять кому-л. жизнь** – *разг.* доставлять много неприятностей, проблем
- 165 **выделывать** – *разг.* совершать, **продельывать** что-л. смешное, необычное, интересное
- 166 **тракторище** – *Какой оттенок зн. придаёт суф. -ищ? Какие сл. с этим суф. можно образовать от суц. народ, гвоздь, рука, глаз, арбуз, нога, мороз?*
- 167 **пендель** – *разг., сниж.* удар ногой по ягодицам, пинок
- 168 **камень преткновения** – *книжн.* непреодолимое препятствие, сильное затруднение
- 169 **угождать / угодить** (кому-л.) – удовлетворять / удовлетворить кого-л., сделав что-л. приятное, нужное, желаемое
- 170 **не до смеха** (кому-л.) – совсем не **смешно**
- 171 **пузо** – *разг.* большой живот. *Знаете ли вы вид тропа, когда частью обозначается целое?*
- 172 **буцкать** – *диал.* бить, шлёпать (обычно в разговоре с детьми)
- 173 **карсэт** – *искаж.* **корсет** – широкий пояс, стягивающий живот, чтобы фигура человека (обычно женщины) выглядела стройно
- 174 **боксёрская груша** – висячий предмет в **боксе** для отработки ударов, напоминающий по форме грушу

- 175 **завидно** – Знаете ли вы, в чём различие в зн. сл. **завидный** и **завистливый**? Как бы вы объяснили зн. сл. **зависть**? Что такое **чёрная (белая) зависть**?
- 176 **колготки** – чулки, соединённые со штанами или трусами (женские, детские)
- 177 **щупать / пощупать** – разг. трогать / потрогать
- 178 «**сливка**» – название шутки, кот. заключается в том, что человеку сильно зажимают и скручивают нос (так, что он может посинеть и стать похожим на **сливу**)
- 179 **в придачу** – разг. в дополнение
- 180 «**бубенчики**» – от **бубенец** – Знаете ли вы основное зн. этого сл.?
- 181 **стоило/стоит + кому? + инф.** – как только, в тот же самый момент
- 182 **затейливый** – изобретательный, причудливый, замысловатый. Знаете ли вы **однокоренные сл.**?
- 183 «**Фикси-Фоксы**» – Что дети в рассказе называют данным сл.? Каково происхождение этого сл.?
- 184 **кулёк** – Знаете ли вы разницу в употр. сущ. **кулёк, свёрток, пакет**?
- 185 **туго** – от **тугой** – плотно набитый чем-л.
- 186 **отжимание** – физическое упражнение на укрепление мышц рук (см. рис.). Какие **однокоренные глаг. вы знаете**?
- 187 **положенные** (кому-л.) – предназначенные, принадлежащие по праву
- 188 **хрустеть** – С какими сущ. употр. этот глаг.? Что может издавать **хруст**?
- 189 **передача** – еда или вещи, **передаваемые** обычно для больного в больницу или для заключённого в тюрьму
- 190 **откупаться / откупиться** (от кого-л. чем-л.) – разг. освобождаться / освободиться, отделяться / отделаться с помощью денег, взятки
- 191 **омрачать / омрачить** – доставлять / доставить сильное огорчение. Как вы понимаете различие в зн. сущ. **мрак, сумрак, тьма, темень, темнота, мгла**?
- 192 **мут** – непрозрачность (обычно о жидкости или стекле). Знаете ли вы перен. зн. сущ. **мут**?
- 193 **зарев** – светлый круг, ореол, сияние вокруг светящегося предмета. Знаете ли вы **однокоренные сл.**?
- 194 **возня** – сущ. от глаг. **возиться** – играть, баловаться, резвиться, издавая много шума (обычно о детях). Знаете ли вы перен. зн. сущ. **возня**?
- 195 **безобидный** – не причиняющий вреда, ущерба. Как образовано это сл.?
- 196 **у кого-л. потемнело в глазах** – стало плохо от страха, слабости, волнения, усталости
- 197 **гулко** – громко с гудящим отзвуком (обычно в большом пустом помещении)
- 198 **кафель** – керамическая плитка для облицовки стен и полов
- 199 **шуршать** – издавать тихий глухой звук. Что может производить **шорох**?
- 200 **как миленький** – разг. без возражений, послушно, беспрекословно
- 201 **закатывать / закатать** – подворачивать / подвернуть, засучивать / засучить (рукава, штаны)
- 202 **трястись от страха** – очень сильно бояться чего-л.
- 203 **таскать / оттаскать** (за волосы) – разг. схватившись, сильно дёргать / дёрнуть (при наказании кого-л.)
- 204 **скрип** – резкий звук, возникающий при трении друг о друга предметов или их частей. Знаете ли вы, что может **скрипеть**?
- 205 **заклятый** (враг) – непримиримый, вечный
- 206 **повстанческая** (организация) – прил. от сущ. **повстанец** – участник **восстания**, мятежа; **диверсия** – секретная военная операция с целью разрушения наиболее важных объектов противника; **диверсант** – участник **диверсии**; **десантник** – участник **десанта**; **десант** –



войска, предназначенные для высадки (с корабля, самолёта и т. п.) для выполнения военных задач; **десантный берет** – головной убор десантника; **граната** – взрывчатый боеприпас (см. рис.); **фуражка** – военный головной убор с козырьком; **подпольный** – нелегальный, секретный. *Как образовано это сл.?*



- 207 **порядком** – разг. в значительной степени, довольно сильно, изрядно
- 208 **озадачивать / озадачить** – приводить / привести в затруднение, недоумение. *Знаете ли вы однокоренные сл.?*
- 209 **шифр** – секретная система условных знаков
- 210 **сверяясь** – *деепр.* от **сверяться** (с чем-л.) – разг. **проверять** соответствие, одинаковость двух или нескольких объектов
- 211 **распознавать / распознать** – определять / определить, **узнавать / узнать** по каким-л. признакам
- 212 **крыться** – быть в неявном, **скрытом** виде
- 213 **здорово** – разг. очень хорошо. *Как вы понимаете зн. сл. здорово?*
- 214 **действенно** – активно, результативно. *Как вы объясните различие в зн. и употр. сл. действенный, деятельный и деятельностьный?*
- 215 **осмеливаться / осмелиться** – *Знаете ли вы разницу в зн. глаг. решиться, осмелиться, посметь, отважиться?*
- 216 **отыгрываться / отыгаться** (на ком-л.) – срывать / сорвать своё раздражение (на невинном человеке), компенсировать свою обиду. *Как образовано это сл.?*
- 217 (во взгляде её больших серых глаз) **плавала печаль** – *Как вы понимаете зн. этой метаф.? Знаете ли вы зн. выражения плавать на экзамене?*
- 218 **лемур** – полуобезьяна с большими глазами и полосатым хвостом (см. рис.)
- 219 **ласково** (отвечать) – приветливо, благожелательно
- 220 **сдержанно** – спокойно, не резко
- 221 **стонать** – страдать, мучиться. *Знаете ли вы прям. зн. этого сл.?*
- 222 **уверять / уверить** – *Знаете ли вы разницу в зн. глаг. уговаривать / уговорить, убеждать / убедить, уверять / уверить?*
- 223 **со дня на день** – разг. в ближайшее время, на днях, вот-вот, скоро
- 224 **считать своим долгом** – *ирон.* считать обязательным
- 225 **отследить / отслеживать** – находить / найти. *Как образовано это сл.?*
- 226 **с упрёком** – *В чём разница в употр. сущ. обвинение, укор, упрёк, укоризна, выговор? Знаете ли вы выражения живой укор, ставить в укор?*
- 227 **щуриться** – слегка прикрывать веками глаза
- 228 **передышка** – разг. короткий перерыв для отдыха. *Как образовано это сл.?*
- 229 **неведомый** – *книжн.* непонятный, необъяснимый, таинственный. *Какие сл. с корнем -вед- вы знаете?*
- 230 **недосягаемый** – *книжн.* непостижимый. *Знаете ли вы прям. зн. этого сл.?*
- 231 **крыться** – заключаться в чём-л., не обнаруживаясь явно; таиться
- 232 **визг** – пронзительный, резкий крик (женский или детский)
- 233 **выкрученные** (уши) – *прич.* от **выкрутить**. *Знаете ли вы, в чём различие в зн. глаг. выкручивать / выкрутить, вкручивать / вкрутить, закручивать / закрутить, накручивать / накрутить, скручивать / скрутить, подкручивать / подкрутить, откручивать / открутить?*
- 234 **от (всей) души** – искренне, сердечно. *Что можно делать от всей души?*
- 235 **семеренка** – разг. распространённый в России, на Украине сорт поздних кисло-сладких яблочек зелёного цвета

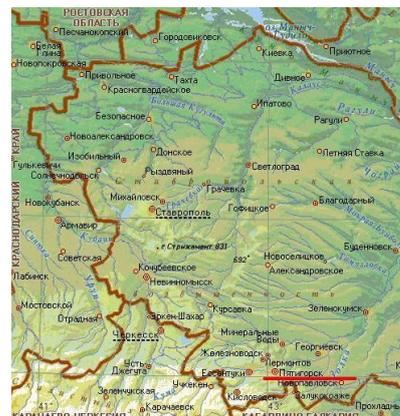


- 236 **залог** – книжн. свидетельство, доказательство, обеспечение чего-л. *Какие ещё зн. сущ. залог вы знаете?*
- 237 **поильник** – *Знаете ли вы, как образовано это сл.?*
- 238 **уписывать за обе щёки** – разг. есть что-л. быстро, с аппетитом
- 239 **шепотка** – от **шепот** / **щёпот** – небольшое количество чего-л., обычно сыпучего, кот. можно взять тремя пальцами
- 240 **любоваться** – *Знаете ли вы, в чём различие в зн. глаг. любоваться, наслаждаться, восхищаться?*
- 241 **то так, то эдак** – разг. разными способами
- 242 **отрава** – то, что оказывает вредное, губительное влияние на кого-л.
- 243 **проронить** – разг. тихо, робко произнести, промолвить. *Знаете ли вы однокоренные сл.?*
- 244 **клеёнчатый** – сделанный из **клеёнки**, ткани со специальным покрытием, кот. делает её непромокаемой
- 245 **кушетка** – небольшая кровать, на кот. ложится пациент на осмотре у врача
- 246 **(дорого) обойтись** – разг. потребовать каких-л. усилий, затраты сил, стоить каких-л. потерь, жертв и т. п.
- 247 **дай только волю** – разг. если только **позволить**, стоит только разрешить
- 248 **всем покажу** – выражение угрозы, обычно в детской речи
- 249 **разворачивавшийся** – прич. от **разворачиваться** – принимать широкий размах, получать полное развитие
- 250 **выводить / вывести из себя** – лишать / лишить кого-л. самообладания, **приводить / привести** в состояние крайнего раздражения, недовольства. *Какие ещё выражения с глаг. выводить / вывести вы знаете?*
- 251 **заявлять / заявить** – ирон. сообщать / сообщить о чём-л. важном
- 252 **презрительно** – от **презрительный** – выражающий крайнее неуважение, пренебрежение к кому-, чему-л.
- 253 **здоровые лбы** – разг. о сильных, уже выросших детях
- 254 **плевком перешибут** – разг. об очень слабом, хилом человеке
- 255 **предводитель** – *От какого глаг. образовано это сущ.? В чём разница в употр. сущ. глава, начальник, руководитель, командир, заведующий, предводитель?*
- 256 **перешибить** (кого-л.) – окказ. убить ударом
- 257 **грозиться** – разг. пугать. *В чём разница в употр. глаг. грозиться и угрожать?*
- 258 **пощада** – проявление жалости к кому-л. со стороны того, кто имеет возможность наказать
- 259 **громить** – разрушать, разбивать, уничтожать
- 260 **расплываться / расплыться** – утрачивать / утратить, терять / потерять отчётливые очертания
- 261 **приёмник** – разг. **радиоприёмник**. *Знаете ли вы, от какого глаг. образовано это сущ.?*
- 262 **невест** (откуда) – разг. неизвестно, непонятно
- 263 **беспрекословно** – без возражений, послушно. *Как образовано это сл.?*
- 264 **швырять / швырнуть** – бросать / бросить, кидать /кинуть резко, с силой. *Знаете ли вы выражение швырять деньги (деньгами)?*
- 265 **трюмо** – высокое стоячее зеркало
- 266 **разносить / разнести** – разг. разрывать / разорвать, разбивать / разбить на части. *Знаете ли вы другие зн. этого глаг.?*
- 267 **тронуть** – разг. причинить боль, ущерб. *Знаете ли вы прям. зн. этого глаг.?*
- 268 **укрываться / укрыться** – прятаться / спрятаться. *Какое сущ. можно образовать от этого глаг.?*
- 269 **связывать / связать** (кого-л.) – стягивать / стянуть кому-л. верёвкой, ремнём руки, ноги, чтобы лишить свободы движений
- 270 **рядком** – разг. в один ряд, в одну линию
- 271 **суждено** – книжн. необходимо, должно случиться обязательно
- 272 **щекотать** – лёгкими прикосновениями к коже вызывать у кого-л. нервное раздражение

- 273 **расправляться / расправиться** (с кем-л.) – кончать / покончить с кем-л. *Какие ещё зн. этого глаг. вы знаете?*
- 274 **люк** – отверстие для проникновения вниз, внутрь чего-л.
- 2765 **извиваясь** – *деепр.* от глаг. **извиваться** – изгибаться из стороны в сторону
- 276 **тулья** – верхняя часть фуражки, военного головного убора с козырьком
- 277 **заступник** – защитник, покровитель. *От какого глаг. образовано это суц.?*
- 278 **скала** – *деепр.* от **скалить** – показывать зубы (обычно о животных)
- 279 **пасть** – большой рот зверя
- 280 **будоражить / взбудоражить** – *разг.* тревожить / встревожить, волновать / взволновать, возбуждать / возбудить
- 281 **мольба** – *книжн.* горячая, страстная просьба. *От какого глаг. образовано это суц.?*
- 282 **снисходительный** – выражающий превосходство, покровительственное отношение к кому-, чему-л.

II

Железноводск – город-курорт, входящий в группу курортов Кавказских Минеральных Вод (Кавминводы): Пятигорск, **Железноводск**, Лермонтов, Ессентуки, Кисловодск и др. Расположен в горной местности (Кавказский хребет). В центре города находится гора **Железная**, откуда и происходит название **Железноводск**. Город известен тем, что сюда приезжал на лечение, снимал квартиру поэт М.Ю. Лермонтов. Благодаря многочисленным лечебным источникам и **санаториям** город является популярным местом для отдыха россиян.



Санаторий («Дубровка») – лечебно-профилактическое учреждение для отдыха. В СССР **путёвки** в санаторий можно было купить или получить бесплатно; **путёвка** – документ, выдаваемый человеку, кот. направляется куда-л. на отдых (в **санаторий**, дом отдыха); этот документ позволяет проживать в течение определённого времени в оздоровительном учреждении на территории России (вблизи водоёмов, гор, летом часто на берегу Чёрного моря) в отдельном номере, с трёх- или четырёхразовым питанием в назначенное время и профилактическими оздоровительными процедурами (ванны, массаж т. п.); обычно отдыхающими являются пенсионеры или родители с маленькими детьми; **смена** – группа детей, **сменяющая** другую такую же группу по истечении времени своего пребывания в лагере, санатории; **отбой** – сигнал (обычно в 21.00), после кот. дети должны ложиться спать и им не разрешается шуметь и играть; **тихий час** – время после обеда, отведённое для сна и отдыха; **дежурная сестра** – от **дежурить** – выполнять служебные обязанности в определённое время, когда другие не работают (в больнице, в скорой помощи и т. д.); **фикус** – декоративное комнатное растение с широкими овальными листьями, кот. можно встретить почти в каждом санатории, школе, больнице и т. д. *Отдыхали ли вы когда-нибудь в санатории для детей или в детском лагере? Опишите свои впечатления от этого отдыха. Сравните свои воспоминания с описанием отдыха в санатории «Дубровка» Саши Савельева.*

Скелет с косой – широко распространённое представление и изображение смерти.

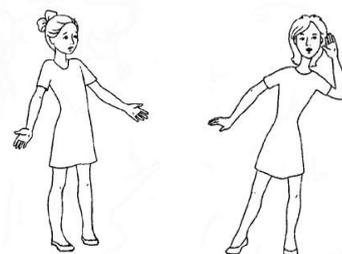
Варёная курица, крутое яйцо, чай, бутерброды с сыром – Именно эти продукты в России принято брать с собой в поездку на поезде; **стакан с чаем** – в российских поездах у проводника можно купить чай, кот. подаётся в **стаканах** с железными **подстаканниками** (см. рис.).

Приложить руку к уху – жест кот. используется, когда человек плохо слышит или совсем не слышит то, что ему говорят (см. рис.); **разводить / развести руками** – см. рис. *В какой ситуации можно*

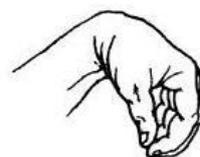


использовать этот жест?

Сложить руки в замок – крепко соединить пальцы двух рук, чтобы получился замок; **тыкать щепотью в протянутую ладонь** – щепоть/щёпоть – три пальца, сложенные концами вместе (см. рис.). Для чего используется в тексте этот жест? **Отмахиваться / отмахнуться** – махать / махнуть согнутой в локте рукой или кистью руки сверху вниз и в сторону от себя;



этот жест используют для выражения уступки-согласия. *Можете ли вы показать этот жест? Что он может выражать? Какое зн. имеет этот жест в тексте? Делать / сделать страшные глаза* – придавать / придать глазам угрожающее, предостерегающее выражение (обычно от удивления, испуга); **просунув руки под одеяло так, словно заряжала фотоплёнку** – Как вы представляете себе этот жест? **Напрягать / напрячь согнутую в локте руку** – используется, когда человек хочет продемонстрировать свою силу, мощь (см. рис.); **хвататься / схватиться за голову** – пугаться / испугаться, приходиться / прийти в ужас, в отчаяние; **закатывать / закатыть глаза** – поднимать / поднять зрачки глаз под верхние веки (см. рис.). Когда можно использовать эти жесты?



Ни пуха, ни пера! / – К чёрту! – Знаете ли вы, в каких случаях используется это выражение? Откуда оно появилось?



Лордкипанидзе – Многие фамилии из западной и центральной Грузии оканчиваются на суф. -дзе», означающий ‘рождённый’; фамилии из восточной Грузии чаще оканчиваются на -швили, что означает ‘ребёнок, дитя’. Какими средствами в тексте передаётся грузинский акцент (здэс, нэ и т. п.) в речи Лёши Лордкипанидзе? Каковы основные особенности этого акцента? Попробуйте изобразить этот акцент в своей речи.

«**Умелые руки**» – кружок (обычно в школе или детском лагере) для развития пространственного воображения, логического мышления и творческих способностей детей; на занятиях в кружке дети лепят из пластилина, шьют, вышивают, вырезают из бумаги и картона, клеят, строят, собирают и т. п.

Землю есть буду – В представлении древних восточных славян дача какой-л. клятвы сопровождалась соответствующим ритуалом – есть землю (символическое соединение с землёй); затем это выражение стало идиоматическим; в рассказе прям. зн. этого выражения и перен. совмещаются.

Колечко – дворовая игра для детей 7–12 лет. Игроки садятся в ряд и складывают перед собой ладони «лодочкой»; один человек держит в ладонях маленький предмет (монетку или колечко), его задача – незаметно положить «колечко» в ладони одного из игроков. Когда он говорит: «Колечко-колечко, выйди на крылечко!» – игрок, у кот. в руках оказался этот предмет, должен вскочить с лавочки и убежать; задача остальных игроков – удержать убегающего (см. рис.). Знаете ли вы такие дворовые игры, как казаки-разбойники, ножички, классики, вышибала? А какие дворовые игры есть в вашей стране?



«**Интернационал**» – В 1918 г. «Интернационал» стал гимном Советского государства, а в 1944 г. – официальным гимном Всесоюзной коммунистической партии; текст песни принадлежит французскому поэту, написавшему её в дни разгрома Парижской коммуны (1871 г.), на русский язык переведён А.Я. Коцем.

Букварь (Азбука) – книга, по кот. в России дети дошкольного возраста учатся различать буквы, читать и понимать небольшие тексты, писать простейшие слова. В **Букваре** содержится много ярких рисунков и картинок (см. рис.).



Рубль – См. рис. *Как вы думаете, что можно было купить в СССР в 70-х – 80-х гг. за один рубль?*



Царь-колокол – название самого большого в мире **колокола** (кот. никогда не звонил), находящегося в Московском кремле рядом с

колокольней Ивана Великого. Каждый из русских царей стремился создать **колокол** самого большого размера и веса; при царе Алексее Михайловиче был сделан Большой Успенский **колокол**; в 1701 г. во время пожара в Кремле **колокол** упал на землю и разбился; в 1730 г.



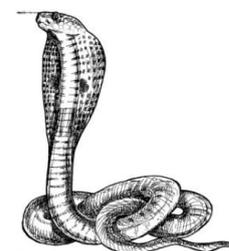
по указу императрицы Анны Иоанновны был сделан новый **колокол**, но из-за большого веса (около 200 тонн) мастера так и не смогли его поднять; только в сер. XIX века **колокол** смогли поднять и установить его на возвышение.

Велосипед «Бабочка» – См. рис.

Первая программа – **Первая программа** Гостелерадио СССР существовала с 22 марта 1951 г., не имела чётко выраженной тематики, транслируя как новостные, такие как программа «Время», так и музыкальные программы и кинофильмы, мультфильмы, а также образовательные и другие передачи.



Кобр в фуражках я видел на рисунке в газете. Одну звали Пентагон, а другую – НАТО. – **Кобра** – одна из самых крупных ядовитых змей (см. рис.). Традиционно ассоциируется с такими сл.



как *враждебность, опасность, коварство, агрессия, злость, жестокость*; **Пентагон** – название здания Министерства обороны США; **НАТО** – Организация Североатлантического договора (англ. North Atlantic Treaty Organization) – военно-политический блок, объединяющий большинство стран Европы, США и Канаду. В период Холодной войны (сер. 1940-х – нач. 1990-х гг.) противостояние между Советским Союзом и его союзниками с одной стороны и США и их союзниками с другой выразилось в противостоянии Организации Варшавского договора (ОВД) и **НАТО**.

III

Обратите внимание, что при передачи прямой и косвенной речи героев в романе автор использует большое количество модальных частиц, междометий, эмоционально-экспрессивных и оценочных выражений:

вон – *част.*, употр. для указания на какой-л. предмет в отдалении

А? – *част.*, употр. при переспросе, когда человек не расслышал что-л. и просит повторить

тю-тю (баночка) – *межд. в функции сказ.* – не стало, нет больше. *Как вы думаете, что общего в зн. следующих выражений: как ветром сдуло, как водой смыло, как корова языком слизнула, как не бывало, ни слуху ни духу, поминай как звали, с собаками не сыщешь, только и видели?*

вот – *част.*, употр. в рассказе в следующих случаях: 1) **Вот** и поели; 2) И **вот** я представлял, как мы все...; 3) **Вот** пусть и нянчится; 4) **Вот** ты и подцепил; 5) А **вот** Лордкипанидзе мы с Курановым попытались отомстить; 6) **Вот** видите; 7) **Вот-вот** должна вернуться; 8) **Вот-вот** пистолет упрётся в спину; 9) **Вот-вот** приедет дедушка. *Как бы вы объяснили эти случаи функционирования вот?*

же – *част.*, *сз.* в рассказе употр. в следующих случаях: 1) Когда **же** причиной была оплошность...; 2) У тебя **же** золотистый стафилококк!; 3) Там **же** никто ничего не

дезинфицирует! 4) У кого **же** окажется ...5) Ты **же** будешь соображать... 6) Кто **же** будет мне его закалывать?; 6) Я таким **же** образом предложил дружить Заварзину; 7) Тут **же** простил; 8) Надо **ж** тебе худеть; 9) Я тут **же** заснул; 10) Почему **же** он тогда не придет?; 11) Есть **же** дети!; 12) Дома **же** я припоминал всё. *Как бы вы объяснили эти случаи функционирования же (ж)?*

ах – *межд.*, употр. в рассказе для выражения угрозы. *С какой интонацией произносится данное межд. в повести?*

тоже мне + и. п. – *разг.*, употр. для выражения неодобрения, сомнения относительно чьего-л. права называться кем-л., делать что-л.

уж + не + и. п. + ли – выражение предположения с оттенком сомнения

ну – *част.*, в рассказе употр. в следующих случаях: 1) **Ну** пачему... 2) **Ну** что, пузо; 3) Ну, кому тут не спится?; 4) **Ну** что, Савельев, не хочешь спать; 5) **Ну** что, Савельева в холл выставим или к девочкам; 6) **Ну** пойдем со мной; 7) **Ну** попробуй! – отвечал я ему и с аппетитом съедал; 8) **Ну** что? – сурово спрашивал я; 9) **Ну**, я не успеваю. *Как бы вы объяснили эти случаи функционирования ну?*

бах – *межд.*, употр. для обозначения отрывистого сильного и низкого звука, напоминающего грохот от удара, выстрела, падения и т. п. *Какие ещё межд., передающие громкие звуки вы знаете?*

да – *част.*, в рассказе употр. в следующих случаях: 1) **Да** вы не волнуйтесь; 2) **Да** мало ли что ещё?; 3) **Да** ты посмотри на себя! 4) **Да** мы все здоровые. *Как вы объясните эти случаи функционирования да?*

ну-ка + имп. – используется при энергичном побуждении к действию

с прискорбием саабцаю вам о бэзврэмной кончине... – *искаж. с прискорбием сообщаю вам о безвременной кончине* – клише официально-деловой речи, используемое при сообщении о чьей-л. смерти

увы – *межд.*, употр. для выражения сожаления. *Какой жест может сопровождать данное межд. в русс. яз.? Какими средствами в вашем языке выражается сожаление?*

А-а! – *межд.*, кот. может употр. для выражения удовольствия, радости, удивления при виде кого-, чего-л. *Какие эмоции выражает это межд. в рассказе?*

Обратите внимание на случаи использования в тексте романа сущ. с суф. субъективной оценки: **нянечка, тракторище, носик, булабочка, ярлычок, колпачок**. Какие суф. субъективной оценки входят в состав этих сущ.? Какой оттенок зн. имеют эти суф.? Какое значение имеет суф. в слове **язычок (замка)?**

Обратите внимание, какие ф. имён употр. в романе	5. Уменьшительно-ласкательные ф. имен: Андрей, Игоряша, Лёш, Лена, Оля, Саш, Сенечка . <i>Знаете ли вы другие (полные, краткие) ф. этих имен? Ф. личных имен, образованные при помощи суф. -к-, несут в себе оттенок фамильярности, а иногда и пренебрежения. Какой оттенок имеют эти ф. имён в тексте? Есть ли в вашем языке ф. имен, имеющие оттенки значения? Соответствуют ли значения ф. имён в вашем языке значению вариантов имён в русском языке?</i>
	6. Прозвища: Поцарапанный Нос . <i>Знаете ли вы, как образуются прозвища в русском языке? Приведите примеры прозвищ в вашем родном языке.</i>
	7. Полные формы имени: Тамара Григорьевна . <i>В каких ситуациях в романе используются полные ф. имени?</i>
	8. Упоминание фамилии героя в романе: Жукова, Лордкипанидзе, Заварзин, Коротков, Куранов, Мэведэв, Савельев . <i>В каких ситуациях уместно называть человека по фамилии?</i>

Обратите внимание на лексические средства в тексте повести, которые передают особенности детской речи и детского жаргона: **буцкать**, «сливка», «бубенчики», «Фикси-Фоксы». Приведите другие примеры детского жаргона в русс. яз. Вспомните, какие особенности детской речи есть в вашем языке.

Обратите внимание, что в повести употребляет большое количество слов медицинской тематики: (1) названий заболеваний: *ОРЗ (острое респираторное заболевание), астматический компонент (астма), грибок, стафилококк (золотистый), пристеночный гайморит, глисты, дизентерия, хронический панкреатит, миндалины, заворот кишок*; (2) названий лекарственных средств: *гомеопатические шарики, гомеопатия, колларгол, мексаформ, панзинорм, эссенцеале, супрастин, порошок Звягинцевой, кониум, альбуцид*; (3) названий медицинских приборов и процедур: *клизма, кварцевая лампа, электрофорез, парафинолечение (парафин), ингаляция, хирургический пинцет, стерилизатор, пробирка (пробирочка)*. С какой целью автор использует в повести эти медиц. термины?

Обратите внимание, что в тексте повести часто встречаются грубые и бранные слова: **падаль, мразь, урод, вонючий** (о детях) – *разг., груб.* презренный, ничтожный человек; другая бранная и жаргонная лексика в рассказе: **битюг** – высокий мужчина крепкого телосложения; **кретин** – тупой человек, дурак; **будь(те) (вы) трижды прокляты** – выражение, употр. в сильном гневе, возмущении; (глухое) **бревно** – о человеке, кот. плохо слышит, и одновременно о тупом, глупом; **жрать** – *разг., груб.* есть; **дохнуть / сдохнуть** (о человеке) – *груб.* умирать / умереть; **негодяй** – подлый, низкий человек; **ссанье** – *груб.* от глаг. **ссать** – писать; **сука** – ругательство по отношению к какому-л. человеку; **малохольный** – *разг.*, физически очень слабый, медлительный, заторможенный; **дистрофик** – очень худой, физически слабый человек; **обосраться** – *груб.* обкакаться; **срань** – *груб., бран.* никчёмный, ничтожный, презренный человек; **чёрт его знает** – неизвестно. *Знаете ли вы разницу в употр. на кой чёрт, ни черта, чёрт те что, какой к чёрту, у чёрта на рогах, один чёрт?* Как вы думаете, с какой целью автор использует эти лексические средства?

Людмила Улицкая



Улицкая Людмила Евгеньевна (р. в 1943 г.) – прозаик, сценарист; по образованию биолог-генетик. Широкую известность приобрела после появления в «Новом мире» повести «Сонечка» (1992) и романа «Медя и её дети» (1998); автор повестей и рассказов, вошедших в сборники «Бедные родственники» (1995), «Веселые похороны» (1998), «Лялин дом» (1999), «Пиковая дама и другие» (2001), «Бедные, злые, любимые» (2002), «Девочки» (2002) и др. Роман Улицкой «Казус Кукоцкого» (2000) был удостоен в 2001 г. Букеровской премии, роман «Даниэль Штайн, переводчик» (2006) – в 2007 г. первой премии Большая книга. По сценариям, написанным Улицкой, были созданы фильмы «Сестрички Либерти», «Женщина для всех», «Седьмое небо». В 2005 г. по роману «Казус

Кукоцкого» был снят одноименный 12-серийный фильм (реж. Ю. Грымов). Книги Улицкой переведены на 17 языков мира.

КОРИДОРНАЯ СИСТЕМА^к

Первые фрагменты этого паззла¹ возникли в раннем детстве и за всю жизнь никак не могли растеряться², хотя многое, очень многое растворилось полностью и без остатка за пятьдесят лет.

По длинному коридору коммунальной квартиры^к бежит, деревянно хлопая каблуками³ старых туфель, с огненной сковородой в вытянутой руке молодая женщина. Щёки горят, волосы от кухонного жару распушились⁴ надо лбом, а выражение лица неопишное, её личное – смесь детской серьёзности и детской же^п веселости. Дверь в комнату предусмотрительно приоткрыта так, что можно распахнуть⁵ её ногой, – чтоб ни секунды не уступить в этом ежевечернем соревновании с законом сохранения энергии^к, в данном случае – не попустить⁶ сковородному теплу рассеяться в мировом холоде преждевременно. На столе перед мужчиной – проволочная подставка: жаркое⁷ он любит есть прямо со сковороды. Лицо его серьёзное, без всякой весёлости – жизнь готовит ему очередное разочарование.

Она снимает крышку – атомный гриб запаха и пара^к вздымается⁸ над сковородой. Он подцепляет⁹ вилкой кусок мяса, отправляет в рот, жуёт с замкнутыми¹⁰ губами, глотает.

– Опять остыло, Эмма^п, – горестно¹¹, но как будто и немного злорадно¹² замечает он.

– Ну^п хочешь, подогрею? – вскидывает¹³ накрашенные стрелками ресницы¹⁴ Эмма, сильно похожая на уменьшенную в размере Элизабет Тейлор^к. Но об этом никто не догадывается – в нашей части света ещё не знают Элизабет Тейлор.

Эмма готова ещё раз совершить пробежку¹⁵ на кухню и обратно, но она давно уже знает, что достигла предела своей скорости в беге на короткую дистанцию со сковородкой. Муж блажит¹⁶, а она, во-первых, великодушна, а, во-вторых, – равнодушна^п: не станет из-за чепухи¹⁷ ссориться.

– Да ладно уж^п, – даёт он снисходительную¹⁸ отмашку^к. И ест, дуя и обжигаясь. Восемилетняя дочка Женя^п лежит на диване с толстенным^п Дон Кихотом^к. Читает вполглаза¹⁹, слушает вполуха¹⁹: получает образование и воспитание, не покидая подушек. Одновременно крутится не мысль, а ощущение, из которого с годами соткётся²⁰ вполне определённая мысль: почему отец, такой лёгкий, весёлый и доброжелательный со всеми посторонними, именно с мамой раздражителен и брюзглив²¹? Заполняется первая страница обвинительного заключения²²...

Через семь лет дочь скажет матери:

– Разводись. Так жить нельзя. Ты же^п любишь другого человека.

Мать вскинет ресницы и скажет с испугом:

- Разводишься? А ребёнок?
– Ребёнок – это я? Не смейся.

Ещё года через три, навещая отца в его новой семье, выросшая дочь будет сидеть в однокомнатной квартире рядом с новой отцовской женой, дивиться²³ на лопающийся на её животе цветастый²⁴ халат, волосатые ноги, мятый «Новый мир»^к в перламутровых²⁵ коготках²⁶, на желудочный голос, урчащий²⁷:

- Мишаня^п, пожарь-ка^п нам антрекотики^{28п}...

Отец потрепал²⁹ молодую жену по толстому плечу и пошёл на кухню отбивать³⁰ антрекотики и греметь сковородой...

Потрясающе, потрясающе³¹ – поражается дочь новизной картинки. – А если бы мама тогда один раз треснула³² его даже не сковородкой, а сковородной крышкой по башке³³, могли бы и не разводиться... Господи^п, как всё это интересно...

Но Симону де Бовуар^к тогда ещё не переводили, и про феминизм ещё слуху не было³⁴. А у Сервантеса^к об этом – ни слова. Даже скорее наоборот, посудомойка Дульсинья числилась³⁵ прекрасной дамой^к. Мама же^п к тому времени заведовала лабораторией и за счастье считала³⁶ испечь любимые пирожки с картошкой своему приходящему³⁷ Сергею Ивановичу^п. Десятилетнее многоточие счастья^к: ежедневная утренняя встреча в восемь в магазине «Мясо»^к на Пушкинской^к, сорокаминутная прогулка скорым шагом по бульварному кольцу^к к дому с кариатидами³⁸, трагически заламывающими руки^к, – к месту Эмминой^п работы – ежевечерняя встреча в метро, где сначала она провожает его до Октябрьской^к, а потом он её – до Новослободской^к. А иногда – просто несколько кругов по кольцу³⁹, потому что так трудно разомкнуть⁴⁰ руки.

– Что же^п он не оставит свою жену, если так тебя любит? – раздражённо спрашивает Женя у матери.

Они видятся триста шестьдесят пять дней в году – кроме вечеров тридцать первого декабря, первого мая и седьмого ноября^к.

- Да^п почему?

– Потому что он очень хороший человек, очень хороший отец и очень хороший семьянин...

– Мам^п, нельзя быть одновременно хорошим мужем и хорошим любовником, – едко⁴¹ замечает Женя.

– Если бы я хотела, он бы оставил семью. Но он бы чувствовал себя очень несчастным, – объясняет мать.

- Ну да^п, а так он очень счастлив, – ехидничает⁴² дочь. Ей обидно...

– Да! – с вызовом подтверждает мать. – Мы так счастливы, что дай тебе Бог^к узнать такое счастье...

- Да уж спасибо^п за такое счастье... – фыркает⁴³ дочь.

Десять лет спустя дочь, придавленная к стулу семимесячным⁴⁴ животом, сидит глубокой ночью возле матери, в единственной одноместной палате, выгороженной из парадной залы особняка^к с кариатидами³⁸, трагически заламывающими руки, отделённая от соседнего помещения, кроме фанерной⁴⁵ стены, ещё и свинцовым экраном⁴⁶, долженствующим защищать её будущего ребёнка от жёсткого радиоактивного заряда, спящего за стеной в теле другой умирающей.

Вторые сутки длится кома⁴⁷, и сделать ничего нельзя. Женя видела, как за два дня до этого мамина лаборантка пришла делать ей анализ крови и ужаснулась, увидев бледную прозрачную каплю. Крови больше не было...

Эммап была здесь своя, сотрудница, и даже все ещё заведовала лабораторией: заболела таким скоротечным раком⁴⁸, что не успела ни поболеть как следует, ни инвалидность получить^к. На тумбочке возле кровати лежит резная деревянная икона^к из Сергиева Посада^к – подаренный кем-то Жене Сергей Радонежский^к. Почему-то мать попросила её принести. Почему, почему... Сергей Иванович из тех мест...

Бесшумно вошёл дежурный врач⁴⁹ Толбиев^п, потрогал маленькую руку матери. Она ему отзыв на диссертацию писала... Дыхание было – как будто одни слабые выдохи, и никаких вдохов...

– Сергей Иванович просил позвонить, если что⁵⁰... – без всякого выражения говорит Женя.

– Иди, звони, Женя. Пусть едет.

Женя пошла по длинному коридору, спустилась на полпролета⁵¹ к автомату^к. Вынула из кармана белого халата заготовленную монетку^к, набрала номер.

Они так жили уже два месяца: Сергей Иванович отпуск взял, приходил с утра. Женя приходила к вечеру, отпускала его и проводила в палате⁵² ночь. Для неё здесь и вторую койку⁵³ поставили, но она не ложилась уже несколько ночей, боялась упустить минуту... Почему-то это казалось самым важным.

Позвонила. Он сразу поднял трубку.

– Приезжайте!

Он был все ещё женат, и жизнь его молчаливой жены была сильно омрачена⁵⁴. Женя и прежде об этом иногда думала: почему это^п все они соглашаются молчать и терпеть...

Ничего, скоро она его получит в полном объёме – зло подумала Женя, и сразу же^п устыдилась⁵⁵. Но теперь уже было совершенно неважно, что скажет сейчас его жена и что он ей ответит.

Женя поднялась на полпролета, открыла с усилием, отозвавшимся⁵⁶ в животе, тяжёлую дверь – и вдруг, как пришпоренная, понеслась по коридору⁵⁷, поддерживая прыгающий живот. Коридор был длинный, палата в самом конце, и Жене показалось, что бежит она целую вечность. В ночной больничной тишине стук войлочных туфель³ звучал как конский топот⁵⁸.

Дверь в палату была открыта. В палате было двое: врач и сестра.

Сестра говорила врачу:

– Я с самого начала знала, что Эммочка в моё дежурство... вот, ей-Богу^п, знала.

Весь институт так звал её – Эммочка^п. За весёлую сердечность⁵⁹, за природное милосердие^к...

– Опоздала... – сказала Женя. – Господи^п, я опоздала.

Через сорок минут приехал Сергей Иванович. Он тоже бежал по коридору, стягивая⁶⁰ на ходу мокрый плащ. И он сказал то же^п слово:

– Опоздал...

Но никто не заплакал: Женя с самого начала беременности ходила какая-то стеклянная, непроницаемая⁶¹, без чувств, как под наркозом⁶², жила, сосредоточенная на одной ноте⁶³: мальчика сохранить. А Сергей Иванович был весь как закушенный⁶⁴, – у него был и фронт⁶⁵, и плен, и штрафбат^к, и лагерь^к. К жизни давно уже относился как к подарку, и особенно к этим последним годам, с Эммой. И ещё он сказал:

– Почему не я...

Коридорные сны начались ещё до рождения сына. В жёстком белом халате Женя бежала по бесконечному коридору, по обе стороны которого часто поставленные двери, но войти можно только в одну из дверей, и никак нельзя⁶⁶ ошибиться, скорей, скорей... Но неизвестно, какая из дверей правильная... а ошибиться нельзя, ошибиться – смертельно... все – смертельно... И Женя бежит, и бежит, покуда⁶⁷ не просыпается с сердечным грохотом в ушах⁶⁸ и во всем теле...

Мальчик родился в срок, здоровый и нормальный, без всяких там отклонений⁶⁹. Коридорный же^п сон остался на всю жизнь, но снился редко... Женя, чуть ли не⁷⁰ с детства приобщённая⁷¹ к трудам великого шамана^к, ещё раз пролистала знаменитое сочинение, посвященное сновидениям. Прямого ответа доктор^к не давал. В ту раннюю пору доктор больше интересовался Эросом^к, чем Танатосом^к. А кушеточек

психоаналитических^к, столь⁷² для Жени привлекательных, в то время не держали, да и^п не до того было⁷³.

Потом происходили всякие разные вещи, – женились, разводились, разменивались^к, переезжали, рождались дети, у Сергея Ивановича – внуки, и у отца Михаила Александровича^п родилась ещё одна дочь, и он успел ещё развестись, ещё жениться, и опять развестись. Женины дети выросли почти до взрослого состояния и уехали к своему отцу, перебравшемуся в Америку, и ничто не предвещало⁷⁴, что они вернуться, и вся жизнь состояла из разрозненных штучек⁷⁵, которые никак не соединялись в целое.

Наконец, настал печальный год, когда отец Жени заболел медленной смертельной болезнью, которая заметна была первые годы исключительно на рентгеновских снимках⁷⁶ и ничем более себя не проявляла. Врачи обещали пять лет жизни, вне зависимости от лечения. Оперировать лёгкое в столь преклонном возрасте⁷⁷ не рекомендовали. Начало болезни совпало по времени с его выходом на пенсию и перестройкой^к всей страны, середина – с личной перестройкой^п жизни Михаила Александровича, превратившегося из преуспевающего⁷⁸, бодрого и слегка хвастливого профессора в угрюмого⁷⁹ молчуна⁸⁰, удрученного⁸¹ внезапно наступившей скудностью⁸² и оживляющегося лишь при виде вкусной еды и при получении разного рода подтверждений успешности Жениной карьеры, которая должны была компенсировать⁸³ его собственные неудачи.

Когда отец уже не мог сам себя обслуживать, Женя перевезла его к себе – вместе с телевизором и шахматами, в которые он давно уже не играл. Болезнь шла к концу, а ему шел восьмидесятый год, и эти последние месяцы его жизни, горькие и пустые, были омрачены ещё и голодом: пищевод⁸⁴ не пропускал еды. Он постоянно хотел есть, но после трёх ложек начиналась рвота. Как только рвота утихала, он просил Женю принести ему бутерброд с ветчиной. Организм, кое-как принимавший три ложки каши, отвергал⁸⁵ бутерброд с ветчиной.

– Тебя вырвет, давай лучше бульон или яйцо всмятку⁸⁶, – предлагала Женя.

Тогда он сердился, кричал на Женю, а потом целовал ей руки и плакал.

Женя умирала от жалости и отвращения. Она целовала его в голову, – запах волос был её собственный, он ей всегда не нравился, и она всю жизнь мыла голову каждый день и стирала вязаные шапки и головные платки, чтобы он никогда не заводился⁸⁷, этот отцовский запах. И она вспомнила, как год спустя после смерти матери открыла её шкаф, взяла в руки чёрное, в мелких лазоревых⁸⁸ незабудках⁸⁹ платье, поднесла к лицу и вдохнула не умерший запах Эммы – цветочный, медовый пот, сохранившийся в подмышках, сладчайший из всех запахов в мире... Женя износила то платье до паутины⁹⁰, а потом разрезала на куски и набила⁹¹ ими подушку-думочку⁹²...

Женя гладила старческую⁹³ голову отца, его седые блестящие кудри и думала о том, что если доживет, то и у нее будут такие красивые седины⁹⁴, и такие же^п, как у отца, ясные карие глаза, и руки, как у него – маленькие, с короткими ноготками... Всю жизнь не могла ему простить, что похожа на него, а не на мать... И сердце сжималось от тоски⁹⁵ по матери, которая умерла так давно...

Потом стало совсем плохо. Пришла мамина подруга, известный онколог⁹⁶ Анна Семеновна, которая все эти годы наблюдала Михаила Александровича. Он много кашлял, почти ничего не ел и все говорил о еде. Анна Семеновна^п придерживалась той точки зрения, что больного не следует лишать надежды, и потому долго объясняла пациенту, что сейчас выпишет ему новое лекарство, которое снимет эту отвратительную тошноту, и он сможет есть всё, чего его душа пожелает⁹⁷.

– И вы скажите ей, Анна Семеновна, вы ей скажите, что я могу есть свиные отбивные³⁰, если их хорошенько отбить, – требовал он. Но требовал так слабенько, так хлипко⁹⁸.

«Господи^п, лучше сшиби⁹⁹ меня машиной, чем превращать вот в это, сделай что-нибудь мгновенное, пожалуйста», – скулила¹⁰⁰ Женя измученной душой.

Анна Семеновна сделала вечерний укол – снотворное¹⁰¹ и обезболивающее¹⁰². Последние две недели делали четыре инъекции¹⁰³ в сутки. Игла вошла в исколотую ягодицу¹⁰⁴ так плавно, что отец даже не заметил. Женя позавидовала: она считала, что колет¹⁰⁵ хорошо, но такого мастерства достичь не смогла.

– Ты засыпай теперь, папочка^п, – сказала Женя и выключила верхний свет¹⁰⁶.

– Вы скажите, Анна Семеновна^п, вы ей скажите, чтобы завтра она пожарила мне отбивную³⁰...

– Да, да, может быть, не завтра, а через пару дней, когда вы примите курс нового лекарства... Спокойной ночи.

Они ещё сидели на кухне, пили чай.

– Вчера ему было так плохо, он был без сознания, не отвечал... Я думала, что конец. А сегодня лучше...

– Этого никто не знает. В любом случае – вопрос нескольких дней.

Она была ровесница Эммы, совсем старая врачиха¹⁰⁷, из того самого института, давно уже переехавшего из здания с кариатидами в далекий новый район^к...

Женя заперла за ней дверь. Погасила свет в коридоре. Слабый свет шел из дальнего конца, с кухни. Из отцовской комнаты раздалось довольно громко:

– Ставьте вопрос на голосование! Ставьте вопрос на голосование!^к

«Опять бредит¹⁰⁸. Наверное, во сне», – подумала Женя.

Вымыла чашки. Вытерла чистым полотенцем. Села, опершись на стол, положив подбородок на сцепленные¹⁰⁹ пальцы. Это был его жест, его поза. Всю жизнь она избегала в себе самой того, что от него унаследовала¹¹⁰. Истребляла¹¹¹ в себе его часть. Но всё равно была похожа на него, а вовсе не на Элизабет Тейлор, на которую была похожа Эмма.

– Мама! – услышала Женя. «Опять бредит. Бедный...» И снова, уже громче, уже явственный¹¹² зов:

– Мама! Мама!

Вышла в коридор. Постояла под дверью. Войти? Не входить?

«Не пойду!» – сказала себе. И заметалась¹¹³ по коридору.

– Мама! Мама! – доносилось из комнаты.

Он был не такой длинный, как коридор в старой коммуналке. И совсем не такой длинный, как в больнице. И совсем, совсем не такой длинный, как во сне. И здесь дверей было всего три, а не бесчисленное множество¹¹⁴. Но Женя металась¹¹³ от входной двери к двери уборной¹¹⁵, и повторяла, как заклинание¹¹⁶:

– Он бредит! Он бредит!

Потом он затих, и Женя остановилась.

«Ты сошла с ума, – сказала она себе, – дура припадочная^п!»

Но в комнату к отцу не вошла. Легла, не раздеваясь, в постель, и проснулась в два ночи, когда пора было делать следующий укол.

Тихо, чтобы не разбудить, открыла дверь. В свете ночника¹¹⁷ он лежал мертвый, открыв рот в последнем крике, на который никто не подошел.

Женя опустилась на край кровати рядом с мертвым отцом. Коснулась руки – температура та самая, страшная – никакая.

– Какой ужас... Я к нему не вошла... Этот коридор...

Картинка завершилась, все её причудливые¹¹⁸ элементы сошлись. Она знала теперь, что до конца своей жизни будет видеть этот сон, а когда умрет, то попадет туда окончательно, и будет бежать по этому коридору в ужасе, в отчаянии, в отвращении к отцу, к себе самой, а в минуту счастливого отдохновения¹¹⁹ от вечно длящегося кошмара будет промелькивать навстречу милая Эмма с дымящейся сковородкой в вытянутой руке, серьезная и улыбающаяся, под деревянный стук каблуков, слегка запаздывающий относительно её энергичного бега...

I

- ¹ **пазл** – от *англ. puzzle* – игра-головоломка: из множества мелких фрагментов различной формы надо собрать цельный рисунок
- ² **растеряться** – смутиться, не знать, что делать, оказаться беспомощным. *Знаете ли вы разницу в зн. сл. потеряться, растеряться, затеряться?*
- ³ **деревянно хлопая каблуками** – от **хлопать каблуками** по деревянному полу; **стук войлочных туфель** – от **войлочный** – сделанный из **войлока**, плотного материала из шерсти. *Знаете ли вы разницу в зн. сл. стук, хлопок, топот, шарканье?*
- ⁴ **распушиться** – стать **пушистым**, потерять первоначальную форму. *Знаете ли вы, что такое пух?*
- ⁵ **распахивать / распахнуть** – широко открывать / открыть (дверь, окно, одежду)
- ⁶ **попускать / попустить** – *устар.* позволять / позволить
- ⁷ **жаркое** – мясо, запеченное или **зажаренное**
- ⁸ **вздymаться** – *книжн., поэт.* подниматься. *Как вы объясните этимологию данного сл.?*
- ⁹ **подцеплять / подцепить** – брать / взять с помощью заостренного предмета
- ¹⁰ **замкнутый** – *книжн.* закрытый, **сомкнутый**. *От какого глаг. образовано это прич.?*
- ¹¹ **горестно** – *Знаете ли вы разницу в зн. сл. горестно и горько? С какими глаг. употр. эти нареч.?*
- ¹² **злорадно** – *нареч.* от **злорадный** – получающий удовольствие, **радующийся** несчастью, неудаче другого. *Как бы вы объяснили различие в зн. сл. злой, злобный и злорадный?*
- ¹³ **вскидывать / вскинуть** – резко поднимать / поднять
- ¹⁴ **накрашенные стрелками ресницы** – имеется в виду, что в уголках глаз для красоты специальной тушью нарисована линия, похожая на **стрелку**
- ¹⁵ **пробежка** – физическое упражнение в виде **бега** (*утренняя / вечерняя пробежка*)
- ¹⁶ **блажить** – *прост.* поступать своенравно, капризничать
- ¹⁷ **чепуха** – *разг.* ерунда, вздор, глупость, пустяки. *С какими глаг. чаще всего употр. сл. данной группы?*
- ¹⁸ **снисходительный** – выражающий превосходство, покровительственное отношение
- ¹⁹ **вполглаза... вполуха** – невнимательно (смотреть, слушать)
- ²⁰ **соткаться** – *книжн.* составить, соединиться
- ²¹ **брюзглив** – *кр. ф.* от **брюзгливый** – постоянно выражающий недовольство
- ²² **обвинительное заключение** – *терм.* приговор в суде
- ²³ **дивиться** – *разг.* удивляться, поражаться
- ²⁴ **цветастый** – *разг.* с большим количеством цветов, покрытый цветами; имеющий узор из крупных цветов. *В чем различие в зн. и употр. сл. цветной, цветистый и цветастый?*
- ²⁵ **перламутровый** – меняющий оттенок; **перламутр** – вещество внутри жемчужных морских раковин
- ²⁶ **коготок** – *уменьш.* от **коготь** – острое загнутое костное образование на концах пальцев многих животных и птиц. *Какой оттенок зна. имеет суф. -ок-?*
- ²⁷ **урчащий** – *прич.* от **урчать** (о животe) – издавать негромкие, низкие звуки
- ²⁸ **антрекотик** – *уменьш.* от **антрекот** – межреберная часть говядины; жаркое из него или котлета. *Какой оттенок зн. суц. придает суф. -ик?*
- ²⁹ **трепать / потрепать** – *разг.* ласково и фамильярно хлопать / похлопать, гладить / погладить
- ³⁰ **отбивать** (мясо) – делать мягким; **свиная отбивная** – кусок **свинины**, приготовленный из размягченного мяса
- ³¹ **потрясающе** – удивительно, поразительно
- ³² **греснуть** – *разг.* сильно ударить. *Какие ещё зн. этого сл. вы знаете?*
- ³³ **башка** – *прост.* голова
- ³⁴ **слуху не было** – от **ни слуху ни духу** (о ком-, чем-л.) – нет никаких известий

- 35 **числиться** – *офиц.* быть в каком-л. положении, состоянии, должности согласно официальной записи, документу
- 36 **за счастье считать + инф. сов. в.** – *разг.* воспринимать как **счастливую** возможность совершить желаемое действие
- 37 **приходящий** – *разг.* не живущий постоянно с кем-л. (о любовнике, няне)
- 38 **кариатида** – *терм.* колонна в виде стоящей женской фигуры, кот. поддерживает руками части здания (см. рис.)
- 39 **по кольцу** – *разг.* по кольцевой линии метро
- 40 **размыкать / разомкнуть** (руки) – разъединять / разъединить. *Знаете ли вы разницу в зн. сл. примыкать / примкнуть, смыкать / сомкнуть, отмыкать / отомкнуть?*
- 41 **едко** – злобно, насмешливо, язвительно
- 42 **ехидничать** – *разг.* зло насмеяться, язвить
- 43 **фыркать / фыркнуть** – *разг.* сказать что-то сердито, недовольно, усмехаясь
- 44 (придавленная) **семимесячным** (животом) – имеется в виду **седьмой месяц** беременности
- 45 **фанерный** – сделанный из **фанеры**, строительного материала из очень тонких склеенных листов древесины, используемых при строительстве тонких стен внутри помещения
- 46 **свинцовый экран** – *терм.* металлический щит, не пропускающий радиацию
- 47 **кома** – *терм.* физически тяжелое, близкое смерти состояние
- 48 **скоротечный** (рак) – приводящий к быстрой смерти
- 49 **дежурный (врач)** – кот. работает в определенное время суток: в ночное **дежурство**, в утреннее **дежурство**, **дежурство** выходного дня
- 50 **если что** – *разг.* если что-нибудь случится (как правило, о возможном неприятном событии)
- 51 **полпролета** – от **половина пролета** – участок лестницы между этажами, кот. отделяется от следующего небольшой площадкой
- 52 **палата** – помещёние в больнице, где лежат пациенты
- 53 **койка** – кровать в больнице
- 54 **омрачена** – *кр. прич.* от **омрачить** – сделать несчастным, безрадостным. *Как образовано это сл.? Знаете ли вы разницу в зн. сл. темный, мрачный, хмурый, угрюмый?*
- 55 **устыдиться** – *сов. в.* почувствовать **стыд**, очень сильную неловкость. *Знаете ли вы, в чем различие в зн. сл. стыд и совесть?*
- 56 **отозвавшийся** – *прич.* от **отозваться** – отразиться, почувствоваться
- 57 **как пришпоренная** (понеслась по коридору) – *разг. прич.* от **пришпорить** – ударить **шпорами**; **шпоры** – специальные острые выступы на обуви, кот. используют наездники, чтобы лошадь ускорила бег
- 58 **топот** – громкий звук от ног, копыт при беге. *Знаете ли вы разницу в зн. сл.: топот, шелест, шуршание, хруст, шорох, шум, грохот?*
- 59 **сердечность** – способность проявить сочувствие, доброту. *Как образовано это сл.?*
- 60 **стягивая** – *деепр.* от **стягивать** – снимать движением руки вниз
- 61 (ходила) **непроницаемая** – не показывающая своих чувств окружающим
- 62 **наркоз** – *терм.* вызванная лекарственными средствами потеря чувствительности какого-л. органа человека или усыпление человека перед серьезной операцией
- 63 (сосредоточенная) **на одной ноте** – думающая об одном и том же
- 64 **закушенный** – *разг.* измученный, страдающий. *Как образовано это сл.?*
- 65 **был фронт** – *разг.* участвовал в войне
- 66 **никак нельзя** – *разг.* абсолютно невозможно
- 67 **покуда** – *прост.* пока
- 68 **с сердечным грохотом в ушах** – слыша громкие звуки биения сердца
- 69 **отклонения** – проблемы со здоровьем, что-то ненормальное (*умственные отклонения, психические отклонения*)

- 70 **чуть ли не** – почти. *В чем различие в употр. **чуть** и **почти**? Какие словосочет. с **чуть** вы знаете?*
- 71 **приобщенный** (к чему-л.) – прич. от **приобщить** – познакомить с чем-л. *Как образовано это сл.?*
- 72 **столь** – книжн., устар. настолько, так, в такой степени
- 73 **не до того было** – разг. было много других дел
- 74 **(ничто) не предвещало** – не свидетельствовало о близости чего-л. *Как связаны между собой глаг. **предвещать** и сущ. **весть**?*
- 75 **разрозненные штучки** – разг. не связанные между собой, разъединенные части. *Как вы объясните зн. сл. **рознь**, **розниться**, **различный**?*
- 76 **рентгеновские снимки** – терм. медицинские фотографии, изображающие внутренние органы человека
- 77 **преклонный** (возраст) – приближающийся к глубокой старости
- 78 **преуспевающий** – прич. от **преуспевать** / **преуспеть** – добиваться / добиться успеха
- 79 **угрюмый** – мрачный, невеселый, неприветливый
- 80 **молчун** – *Как образовано это сл.? Как вы назовете мужчину (женщину), кот. много говорит или болтает?*
- 81 **удрученный** – очень огорченный, находящийся в подавленном состоянии
- 82 **скудность** – книжн. бедность; небольшое количество чего-л.
- 83 **компенсировать** – заменять чем-л. равноценным, возмещать / возместить
- 84 **пишевод** – *Как образовано это терм. сл.?*
- 85 **отвергать / отвергнуть** – книжн. не соглашаться / согласиться с чем-л., отказываться / отказаться от чего-л.
- 86 **(яйцо) всмятку** – не доваренное до конца, полужидкое
- 87 **заводиться / завестись** (о запахе) – разг. появляться / появиться, возникнуть
- 88 **лазоревый** – поэт. **лазурный** – светло-синий, цвета ясного неба, небесно-голубой
- 89 **незабудка** – маленькое полевое растение с голубыми цветами (от **не забыть**; ср. англ. **forget-me-not**, нем. **Vergissmeinnicht**, польск. **Niezapominajki**)
- 90 **износить... до паутины** – носить одежду так долго, что в ней начинают появляться дырки, и она становится похожа на паутину. *Какое зн. имеет прист. **из-/ис-** в глаг. **исписать**, **изрезать**, **измучить**, **изранить**?*
- 91 **набить** – полностью заполнить что-л. чем-л. *С какими ещё прист. употр. глаг. **бить**?*
- 92 **подушка-думочка** – разг. небольшая декоративная подушка на диване или кресле. *Как вы думаете, почему она так называется?*
- 93 **старческий** – свойственный старикам, такой, как у стариков. *С какими сущ. может употр. это прил.?*
- 94 **седины** – книжн. седые волосы
- 95 **умирала от жалости и отвращения; сердце сжималось от тоски** – *Какое зн. имеют эти словосоч.? Знаете ли вы разницу в употр. предлогов **от**, **из-за**, **по**?*
- 96 **онколог** – терм. врач, лечащий рак и другие виды опухолей
- 97 **все, чего душа пожелает** – разг. все, что хочешь
- 98 **хлипко** – разг. слабо
- 99 **сшибать / сшибить** – разг. сбивать / сбить, сваливать / свалить ударом, толчком
- 100 **скулить** – жаловаться. *Знаете ли вы прям. зн. этого сл.?*
- 101 **снотворное** – лекарство для хорошего сна. *Как образовано это сл.?*
- 102 **обезболивающее** – лекарство от боли. *Как образовано это сл.?*
- 103 **инъекция** – терм. укол
- 104 **ягодица** – верхняя часть ноги
- 105 **колоть / уколоть** – делать / сделать укол
- 106 **верхний свет** – имеется в виду люстра

- ¹⁰⁷ **врачиха** – *Какое зн. имеет суф. -их-?*
- ¹⁰⁸ **бредить** – говорить в бессознательном состоянии. *Как бы вы объяснили зн. сущ. бред?*
- ¹⁰⁹ **сцепленный** – *прич. от сцепить* – соединить. *Как бы вы объяснили зн. метаф. цепкий взгляд?*
- ¹¹⁰ **унаследовать** (о характере) – получить от родителей какие-л. качества характера, внешности. *В чем различие в зн. и употр. сл. наследство, наследование и наследие?*
- ¹¹¹ **истреблять / истребить** – полностью уничтожать / уничтожить. *С какими сущ. может сочетаться этот гл.?*
- ¹¹² **явственный** – *книжн.* ясный, отчетливый
- ¹¹³ **метаться / заметаться** – быстро, бессистемно, нервно двигаться, бегать
- ¹¹⁴ **бессчетное множество** – *книжн.* очень большое количество, кот. невозможно сосчитать
- ¹¹⁵ **уборная** – *книжн.* туалет
- ¹¹⁶ **заклинание** – магические слова, кот. человек произносит, чтобы как-то изменить ситуацию
- ¹¹⁷ **ночник** – небольшая лампа (обычно рядом с кроватью), кот. при необходимости включают ночью
- ¹¹⁸ **причудливый** – *книжн.* странный, необычный. *Как образовано это сл.? В чем различие в зн. сл. чудный, чудной, причудливый и чудесный?*
- ¹¹⁹ **отдохновение** – *высок.* спокойное, гармоничное душевное состояние

II

Коммунальная квартира (коммуналка) – квартира, в кот. одновременно живёт несколько семей: каждая семья занимает одну или несколько комнат, а ванная, туалет, кухня, коридор и прихожая являются местами общего пользования. *Смотрели ли вы фильм «Покровские ворота»? Как бы вы описали типичную советскую коммуналку? Есть ли в современной России коммунальные квартиры? Коридорная система – Что в тексте обозначает это словосоч.?*

Закон сохранения энергии – фундаментальный закон природы, открытый Джеймсом Джоулем в середине XIX в., согласно кот. энергия сохраняется в изолированной системе; этому закону подчиняются все без исключения известные процессы в природе – энергия может только превращаться из одной формы в другую, но её количество остается постоянным.

Атомный гриб запаха и пара – *Как бы вы описали эту метаф.?*

Эмочка, Эммин – диминутив и притяжательная ф. от **Эмма**; **Женя, Женин** – диминутив и притяжательная ф. от **Евгения**. *Какие ещё ф. этих имен вы знаете? Какого зн. этих ф.?*

Элизабет Тейлор (1932–2011 гг.) – знаменитая американская киноактриса; в 1961 г. сыграла роль Клеопатры в одноименном фильме; именно она ввела в моду «глаза Клеопатры» с яркими накрашенными черными стрелками.



Дать отмашку – сделать быстрое и короткое движение рукой сверху вниз (часто используется для обозначения начала спортивных соревнований); жест и фраз. **дать отмашку** используют для выражения уступки-согласия. *Можете ли вы показать этот жест? Какие жесты и выражения с этим зн. используются в вашей стране?*

Сервантес (1547–1616) – **Мигель де Сервантес Сааведра**, всемирно известный испанский писатель, автор романа «Хитроумный идальго Дон Кихот Ламанчский»; **Дон Кихот** – главный герой романа; в русском языке это имя используется как

нарицательное в зн. 'наивный мечтатель, благородный и великодушный человек, рыцарски самоотверженно борющийся за нежизненные, неосуществимые идеалы' (ср.: **донкихотство**, **донкихотствовать**); **Дульсинея** – героиня романа **Сервантеса**, простая, небогатая крестьянка-посудомойка, ради кот. **Дон Кихот** совершает свои подвиги; **прекрасная дама** – в средневековье: возлюбленная рыцаря, к кот. он испытывал идеально-возвышенные чувства.

Желудочный голос – *Что означает это словосоч. в тексте?*

«Новый мир» – один из старейших в России ежемесячных литературно-художественных «толстых» журналов; издается с 1925 г.; наибольшего расцвета достиг в 1960-е гг. под руководством поэта Александра Твардовского, когда в нем были напечатаны произведения Бориса Пастернака, Анны Ахматовой, Андрея Платонова, Александра Солженицына и др.; наряду с «Новым миром» в России популярны литературные журналы «Нева», «Знамя», «Октябрь».

Симона де Бовуар (1908–1986) – французская писательница, философ, идеолог феминистского движения.

Многоточие счастья – *Почему автор использует в данном случае сл. многоточие?*

«Мясо» – в Советское время распространенная вывеска магазина, в кот. продавались только **мясные** продукты; были также магазины с названием «Хлеб», «Молоко», «Рыба» и пр.; сейчас подобные магазины с такими вывесками можно часто встретить в небольших провинциальных городах России.

Пушкинская – центральная станция Московского метро «сиреновой» линии внутри **Бульварного кольца**; **Октябрьская** – станция «оранжевой» линии (а также кольцевая); **Новослободская** – станция «серой» линии; **Бульварное кольцо** – система бульваров в центре Москвы (самые известные – Гоголевский, Тверской, Страстной, Петровский, Сретенский, Чистопрудный, Покровский, Яузский); в 1774 г. были разрушены старые крепостные стены и ворота к ним (об их существовании напоминают названия площадей Никитские Ворота, Покровские Ворота), а на их месте были посажены деревья; в районе **Бульварного кольца** сосредоточено большое количество архитектурных и культурно-исторических памятников.

Заламывающая руки – *прич.* от **заламывать руки** – жест, выражающий отчаяние, горе, сильные эмоции: нервничая, человек начинает излишне жестикулировать, сгибать руки в локтях, запястьях. *Для чего автор использует этот жест при описании своих героев?*

Вечер тридцать первого декабря, первого мая и седьмого ноября – три государственных праздника в СССР; **31 декабря** – в России начинают праздновать Новый год; с 2005 г. в России с 1 по 5 января – новогодние каникулы, эти дни являются нерабочими; **1 мая** является праздником труда начиная с XIX в.; когда праздник был ещё нелегальным, в нем участвовали рабочие; первое открытое празднование в России – **1 мая** 1917 г., когда впервые прозвучал лозунг «Вся власть советам»; в советское время праздник стал сопровождаться массовыми демонстрациями; в 1992 г. был переименован в Праздник весны и труда; **7 ноября** – Годовщина Великой Октябрьской социалистической революции; праздновался с 1918 по 1990 гг.; в этот день в Москве на Красной площади проходили демонстрации трудящихся и военные парады.

Обособняк – большой дом, в кот. до революции жили богатые семьи; в результате приватизации многие государственные учреждения, в том числе больницы, находятся сейчас в бывших **особняках**.

Получить инвалидность – В зависимости от состояния здоровья человек в России может получить I, II или III группу **инвалидности**; до 2005 г. установление группы **инвалидности** позволяло человеку получать социальные льготы: пособие, бесплатные



лекарства, бесплатное техническое средство реабилитации (протезы, коляску или слуховой аппарат), скидки по оплате жилья, проездных билетов, скидки на покупку автомобиля и др.; сейчас часть льгот заменена ежемесячными денежными дотациями.

Резная деревянная икона – икона, написанная без использования красок, **вырезанная в дереве** (см. рис.).



Сергиев Посад – город, находящийся в 72 км от Москвы; построен в конце XIV в. как поселение вокруг мужского монастыря, основанного **Сергием Радонежским**; монастырь носит статус Лавры, т. е. является знаменитым, почетным, многолюдным и напрямую подчиняется патриарху; кроме этого, город известен резьбой по дереву – Богородской резьбой; **Сергий Радонежский** (XIV в.) – монах, после жизни был канонизирован; один из самых известных и любимых Святых в православной России; ему молятся о помощи в учении, о сохранении жизни воинов.

Автомат – общественный телефонный аппарат (таксофон); **монетка** – 2 коп. (см. рис.), в 1960–80-х гг. столько стоил телефонный звонок (ср.: *Дай двушку позвонить*). Одна поездка на метро стоила 5 коп. (пятак).



Милосердие – одно из основополагающих понятий в христианстве: сострадательное, доброжелательное, заботливое, любовное отношение к другому человеку, кот. проявляется в бескорыстных поступках, помощи близким; противоположность **милосердия** – равнодушие, **жестокосердие**, злонамеренность, насилие. *Как образованы сл. милосердие и жестокосердие?*



Штрафбат – **штрафной батальон** – специальное войсковое подразделение в Красной Армии с 1942 по 1945 гг., в кот. в качестве наказания направлялись военнослужащие, совершившие преступления; из штрафных батальонов солдат направляли на самые трудные и опасные участки фронтов.

Лагерь – исправительно-трудовой **лагерь** (ИТЛ) в СССР в 1929–1956 гг., входящий в систему ГУЛАГ (Главное управление лагерями); в ИТЛ существовала система принудительного труда: заключенные-арестанты в массовом порядке строили каналы, дороги, промышленные и другие объекты в отдаленных регионах страны; одним из самых известных регионов, где располагались ИТЛ, является дальневосточный регион Колыма. *Знаете ли вы, что такое Колыма и где она находится?*

Доктор – Имеется в виду Зигмунд Фрейд, основатель психоанализа; согласно его учению, **Эрос** (бог любви) и **Танатос** (бог смерти) – два основных стремления человека, кот. определяется вся его жизнь. *Для чего автор вводит в рассказ эти два образа и как это связано с названием?* **Шаман** – ирон. о Зигмунде Фрейде; **шаман** – распространенное среди народов Сибири название колдуна, кот., как правило, лечит людей заклинаниями и различными травами; **кушеточка психоаналитическая** – ирон. диван, на кот. ложится пациент на приеме у психоаналитика; в СССР профессия психоаналитика считалась явлением исключительно западной культуры, к кот. относились весьма скептически.

Размениваться / разменяться – В советское время квартиры состояли в собственности государства и частному лицу невозможно было продать или купить квартиру, поэтому люди часто договаривались между собой об обмене. *Какое зн. придает глаг. прист. раз-?*

Перестройка – период в истории с 1986 по 1991 г., вплоть до распада СССР; сл. впервые использовал Михаил Горбачев: «Начинать надо с **перестройки** в мышлении и

психологии, в методах работы. В противном случае нам не удастся изменить экономику». *Как образовано это сл.?*

Новый район – в 1980-х гг. в Москве строились новые жилые районы, напр., район Ленинского проспекта, Северо-Западный, Северо-Восточный, где, как правило, располагались хорошие поликлиники, больницы и спецшколы.

Ставьте вопрос на голосование! – штамп советского времени, кот. отражает политическую систему в стране: все решения на различных собраниях принимались посредством общего **голосования**. *Как вы думаете, почему отец Жени кричит Ставьте вопрос на голосование?*

III

Обратите внимание, что при передаче прямой и косвенной речи героев в романе автор использует большое количество модальных частиц, междометий, эмоционально-экспрессивных и оценочных выражений, в том числе метафорических:

же – *част. или сз., употр. в рассказе в следующих случаях: 1) смесь детской серьезности и детской же веселости; 2) ты же любишь; 3) мама же к тому времени... 4) что же он (не оставит свою жену); 5) сразу же устыдилась; 6) такие же, как у отца; 7) сказал то же слово. Как бы вы объяснили зн. же в этих высказываниях?*

ну – *част., употр. в зн. неохотной уступки*

да ладно уж – *выражает неохотное согласие, уступку. Какие ещё способы выражения вынужденного согласия вы знаете?*

великодушна, а, во-вторых, равнодушна – *Как вы думаете, на чем основана эта игра сл.?*

-ка – *Как вы думаете, какой оттенок зн. вносит употр. част. -ка с глг. в форме имп.? В каких ситуациях возможно использование -ка? Какие ещё случаи употр. -ка вы знаете?*

Господи – *межд., употр. для выражения удивления, досады, нетерпения и т. д. Какие эмоции выражаются этим межд. в тексте?*

да – *част., употр. для усиления вопросительного высказывания, а также для выражения различных эмоций – раздражения, недовольства и др. С какой интонацией произносится вопрос Да почему?*

мам – *разг. звательная ф. от мама. Какие ещё ф. суц. мама вы знаете? Какие оттенки зн. имеют эти ф.?*; **папочка** – *уменьш. папа* – *ласковое обращение к отцу. Какие ещё варианты обращения к папе вы знаете? От чего зависит выбор ф.?*

ну да – *част., употр. для выражения ироничного согласия*

да уж спасибо – *ирон. выражение резкого несогласия с собеседником*

Дай тебе Бог – *В какой ситуации уместно использовать это выражение?*

почему это – *разг. соч., используемое для выражения удивления, недоумения*

ей Богу – *межд., употр., когда говорящий хочет, чтобы ему поверили; син. честное слово;*

да и – *разг. сз., употр. при присоединении члена предлож. или целого предлож. со зн. добавления; син. кроме того, и притом*

перестройка всей страны ... личная перестройка жизни Михаила Александровича – *Как вы думаете, на чём построена языковая игра сл. в данном фрагменте текста?*

дура припадочная – *груб. нервная, истеричная женщин. Как бы вы объяснили причину употребления героиней рассказа этого выражения? Является ли оно оскорбительным по отношению к собеседнику?*

Обратите внимание, какие ф. имён употр. в романе.

1. Уменьшительно-ласкательные ф. имен: **Женя, Эмма, Эммочка, Мишаня**. *Знаете ли вы другие (полные, краткие) ф. этих имен? Ф. личных имен, образованные при помощи суф. -к-, несут в себе оттенок фамильярности, а иногда и пренебрежения. Какой оттенок имеют эти ф. имён в тексте? Есть ли в вашем языке ф. имен, имеющие*

оттенки значения? Соответствуют ли значения ф. имён в вашем языке значению вариантов имен в русском языке?

2. Полные формы имени: **Михаил Александрович, Анна Семеновна, Сергей Иванович, Элизабет Тейлор.** В каких ситуациях в романе используются полные ф. имени?
3. Фамилия: **Толбиев.** В каких ситуациях уместно обращаться к собеседнику по фамилии?

Обратите внимание на случаи использ. в тексте романа сущ. с суфф. субъективной оценки: **коготок, кушеточка, антрекотик, врачиха, толстенный, папочка.** Какие суфф. субъективной оценки входят в состав этих сущ.? Какой оттенок зн. имеют эти суфф.?

Обратите внимание, какие средства создания книжного, высокого, поэтического стиля речи употребляет автор романа: *замкнутый, вздыматься, причудливый, отдохновение, явственный, бессчетное множество, седины, лазоревый, скудность, соткаться.* Как вы думаете, с какой целью автор использует эти лексические средства?

Владислав Петрович Крапивин



Владислав Крапивин – прозаик и поэт, классик современной детской литературы. Родился в городе Тюмени в 1938 г. Учился на факультете журналистики Уральского государственного университета им. А.М. Горького, параллельно работал в газете. В 1961 году В. Крапивин создал детский отряд «Каравелла», занимающийся журналистикой и морским делом. Первая книга В. Крапивина «Рейс “Ориона”» вышла в 1962 году в Свердловске (Екатеринбурге). Спустя два года автор был принят в члены Союза писателей СССР. В настоящее время его книги включены в

«Золотую библиотеку избранных произведений для детей и юношества», «Библиотеку приключений и научной фантастики» и др. За литературную и общественную деятельность награжден орденами Трудового Красного Знамени, Дружбы народов и др. Почетный гражданин города Екатеринбурга, в котором живет и работает более сорока лет.

Роман «Наследники. Путь в архипелаге» является последней книгой трилогии «Острова и капитаны. Роман в трех книгах» (1984–1987 гг.) и рассказывает о приключениях мальчика Егора Петрова, который случайно узнает, что у него есть дядя (Михаил), который является социальным работником и занимается трудными детьми-беспризорниками.

Микросистема 1

Задание 1.1. Прочитайте комментарий к тексту. Обратите внимание на следующие слова комментария: *спецшкола, приёмник-распределитель, пацанёнок, четыре побега из дома, эвакуатор.*

Наследники. Путь в архипелаге

Эвакуатор

(1)

По дороге от вокзала Михаил держал Мартышонка^п за руку. А Димка^п шёл сам по себе, рядом. Когда миновали вокзальную площадь и вышли на улицу Кирова^к, Мартышонок бежал. Сделал он это с умом, чётко, ничего не скажешь¹. До последнего момента притворялся он раскисшим², послушным и будто даже заболевшим, потом потёрся щекой о рукав шинели³, поднял на Михаила печальную обезьянью мордашку^п и тихо попросил:

– Дядя Миша^п, купите мороженку^п, а^п?

Михаил (раззява⁴, шляпа⁴, глупее последнего салаги⁴) размяк⁵ от неожиданной этой доверчивости и ласки, шагнул к киоску, ослабил пальцы... Мартышонок выдернул руку, сиганул⁶ через газон к отходившему от остановки автобусу. И всё. Привет^п...

И как назло⁷ – ни одной машины, чтобы остановить, выдохнуть водителю: «Друг, выручай⁸», догнать автобус на маршруте... Да и на каком маршруте? Даже номер не успел заметить. И растворился в городе с миллионом жителей Антон^п Мартюшов, тысяча девятьсот семьдесят второго года рождения, учётно-статистическая карточка^к четыре тысячи триста один, ученик четвёртого класса «В»^к школы номер тридцать три, четыре побега из дома, участие в краже, курит, знаком со спиртными напитками^к, направляется после очередного побега по месту жительства.

В первый миг Михаил машинально⁹ вцепился в Димкино плечо – чтобы и этот не сбежал! Потом беспомощно плюнул^к. Представил в полном объёме все хлопоты и последствия. Сразу же^п

⁶⁴Цит. по Крапивин В. Наследники. Путь в архипелаге / Острова и капитаны. Роман в 3-х кн. М.: Эксмо. 2008.

заболела спина. И он сделал самое нелепое, что можно было сделать в таком положении. Оттолкнул Димкуⁿ.

– Беги и ты... Свиньи вы всё-таки...

Димка покачнулся, отступил на шаг. Круглое неумытое лицо его было по-настоящему испуганным.

– Михаил Юрьевич, а что теперь вам будет?

– А чёрт его знаетⁿ, – искренне сказал Михаил. – Скорее всего, попрут¹⁰ со службы, причин уже хватает...

Он вдруг почувствовал такую усталость, что вполне серьёзно захотелось лечь в бурю¹¹, увядшую траву газона, подложить под щёку фуражку и натянуть на голову шинель³... Погонят – ну и плеватьⁿ. Сам уже не раз думал о рапорте¹²: «Докладываю, что, убедившись в полной бесперспективности такого рода деятельности и не считая себя...» Ну и тэ дэ¹³... Но в любом случае сперва надо найти Мартышонка. А где? Как?

– Что будет мне, – сказал Михаил заморгавшему Димке, – это, в конце концов, не ваше цыплячье дело¹⁴. А вот чтоⁿ будет с ним? Опять пойдёт по подвалам и подворотням¹⁵? Сгинет¹⁶ ведьⁿ в конце концов!

Он говорил, даже кричал, так, будто от Димки что-то зависело. А тот вдруг сказал, бледнея и запинаясь:

– Михаил Юрьевич... Я знаю, где он будет прятаться.

– Что?!

Димка быстро кивнул и опять поднял глаза. Симпатичный такой пацанёнок¹⁷ⁿ, замурзанный¹⁸, но на лице ещё нет печати бродяжничества и детприемниковской^k жизни.

– Только вы меня в интернат^k не сдавайте, ладно?

– Ты что, меня купить хочешь, что лиⁿ? – сумрачно¹⁹ сказал Михаил.

– Но вы жеⁿ обещали!

– Вот именноⁿ. Ещё в Среднекамске^k договорились: не в интернат^k, а к матери. Что ты снова трепыхаешься²⁰?

Димкины глаза вдруг налились слезами – будто жидкие стёклышки в них вставили.

– А вы... ей тоже скажите... Чтобы в интернат больше не отдавала, хорошо?.. А то я все равно опять убегу! Хоть кудаⁿ!

Михаил сдержанно проговорил:

– Ты мне что-то про Мартышонка сказать хотел... Или наврал?

Димка мазнул по глазам пыльным рукавом куртки.

– Поедемте...

Сеял серый дождик, шинель³ постепенно набухала²¹. Они ждали автобус довольно долго. Потом долго ехали. После этого Димка вёл Михаила по улицам с облупленными²² старинными особняками и кривыми домишкамиⁿ. По пустырям с ломким, сухим бурьяном²³.

Пролезли в щель забора (Михаил еле протиснулся²⁴, цепляясь пуговицами и сумкой). Забор огораживал фундамент снесённого дома. Густо стоял увядший репейник²⁵ – жёсткий и прочный.

– Он, наверно, там, в бункере²⁶, – прошептал Димка уже без прежней уверенности.

– Где?

– Нуⁿ, так называется...

Продрались²⁴ сквозь заросли. Димка показал гнилую²⁷ деревянную крышку люка. Видимо, вход в погреб. Заметно было, что крышку недавно поднимали. Михаил поднял её опять, отбросил. Пахло земляным воздухом, холодной гнилью²⁷. Фонарикⁿ у Михаила всегда был при себе. Михаил посветил в квадратную черноту.

– Антошкаⁿ... Мартюшов...

Никто не ответил, конечно, а Димка за спиной робко сказал:

– Спускаться надо... Там закоулки¹⁵ всякие²⁸.

Михаил и сам понимал, что надо спускаться. А лестницы не было... Нет, была! Фонарик высветил её внизу. Хлипкая²⁹, косо³⁰ сбитая из брусьев лесенкаⁿ валялась на полу. Может, кто-то убрал её нарочно? Чтобы отрезать путь погоне?

Михаил взял в зубы кольцо фонарика, спустил в люк ноги, потом повис на руках. Прыгнул. Охнул от боли в спине. Протянул вверх ладони, сказал Димке «давай», принял его на руки.

Посветил вокруг. В длинном «бункере»²⁶ были заметны следы обитанияⁿ: стол из бочки и досок, драная³¹ тахта³², полуразобранный мопед... На столе как-то насмешливоⁿ выделялась среди убогости³³ изящная стеклянная пепельница с раздавленным окурком³⁴.

Дальний угол отгорожен был развалившимся шкафом и грудой фанерных ящиков³⁵. Кто-то еле слышно трепыхнулся²⁰ в этом укрытии.

– Мартышонок, – негромко позвал Михаил. – Вылазь давай, хватит уж¹¹... Ну¹²?

Существо за ящиками будто умерло. Тихо чертыхаясь³⁶ и постанывая (спина болела всё сильнее), Михаил отшвырнул пару ящиков, перелез через остальные.

Мартышонок скорчился³⁷ в земляном углу, закрылся локтем от света фонарика.

– Тошка¹³... Ну¹⁴ ты чего¹⁵, глупый? – сказал Михаил, давя в себе жалость и раздражение. – Ладно, вставай. Пошли...

Мартышонок, не открывая лица, вдруг заколотил твердыми каблуками по гнилым²⁹ половицам³⁸.

– Не пойду! Гнида¹⁶! Мент^{39п} паршивый! Уходи, гадина¹⁷!

– А ну встань¹⁸! – рявкнул Михаил. – Иди сюда!

– Сам иди в¹⁹... – и маленький Мартышонок увесисто⁴⁰ выдал Михаилу, куда тот должен идти. – Не подходи, убью! Кусать буду!!

– Ну-ка, поддержи²⁰... – Михаил отдал фонарик испуганно дышавшему Димке. Шагнул к Тошке¹⁸, поднял его за шиворот⁴¹. Мартышонок пискнул⁴², обвис, как тряпичная кукла. Михаил расстегнул на нём куртку, задрал⁴³ на животе длинный свитер, рывком выдернул из петель⁴⁴ Тошкин ремешок¹⁹. Отодвинул Мартышонка к стене.

– Расстегни штаны⁴⁵.

Рожица^{46п} Мартышонка собралась в горсть⁴⁷ и будто совсем исчезла, остались только два блестящих испуганных глаза и чёрный округлившийся рот. И, не закрывая рта, одним горловым дыханием, Тошка¹⁸ сипло⁴¹ сказал:

– Не надо... Я больше не буду. – Он съёжился³⁷, держась за живот. – Дядя Миша, не надо... Не буду...

– Михаил Юрьевич, не надо, – плачуще сказал Димка.

Ненавидя себя, и всю свою жизнь, и этого скорченного³⁷ Мартышонка, и давясь от жалости к нему, и презирая себя за все, что происходит, Михаил выговорил:

– Дур-рак. Что ты не будешь? Бегать не будешь? Это уж¹¹ точно... Расстёгивай и срежай пуговицы²⁰... Он отыскал в кармане и бросил Мартышонку складной ножик⁴⁸. – Ну!¹² Живо!⁴⁹

Потом он взял у Димки фонарик и светил Мартышонку, пока тот суетливо отпиливал тупым лезвием⁴⁸ пуговицы²⁰ на брючной застёжке. И, когда дело было сделано, угрюмо¹⁹ произнёс:

– Теперь бегай. В расстёгнутых портках⁴⁵ далеко не удерёшь⁵⁰... Да пуговицы-то²⁰ положи в карман, пришьёшь потом, чучело^{51п}...

Мартышонок то ли посапывал⁴², то ли всхлипывал⁴¹ тихонько. Михаилу было тошно. «Пуговичный» способ он использовал первый раз. Раньше ругался и спорил, когда слышал о таких случаях от других эвакуаторов⁵². А ему говорили, что поживёшь, мол¹⁸, поработаешь, и романтические твои пёрышки пообмакиваются в грязь и полиняют^{53п}. Романтических пёрышек никогда у Михаила не было, знал, на что идёт, с самого начала. И умел с пацанами¹⁷ как-то ладить, даже с самыми отпетыми⁵⁴. А сегодня – вот¹⁸...

(2)

На почтамте⁵⁵ Михаил¹⁸ наменял пятнадцатиков^к и пошёл в будку междугородного телефона. Хоть¹⁸ здесь повезло: очереди нет и автомат исправный⁵⁶. Михаил набрал среднекамский^к номер.

– Это НИИХим⁵⁷? Будьте добры Варвару Сергеевну...

Он представил, как мать – маленькая, быстрая, седая, в куцем⁵⁸ своём халатике – спешит к телефону в закутке⁵⁹ лаборатории. «Миша¹⁸, это ты? Ты откуда? Как ты себя чувствуешь?»

«Это я... Я паршиво⁶⁰ себя чувствую, мама... Да нет¹⁸, при чём тут¹⁸ спина. Пусть бы она горела адским пламенем, каждый позвонок! Только бы знать, что делать. Как им всем помочь – и Мартышонку, и Вовке¹⁸ Сапогову, которого я на той неделе рыдающего сдал в спецшколу^к, и Волчку¹⁸, которого отвез туда же (и он не плакал, весело гримасничал⁶¹, а глаза были, как у собаки с камнем на шее). Как уберечь от волчьей жестокости парнишку с беспомощно-дерзким взглядом, который заступился за малышей? Как вытравить⁶² эту жестокость из тех четверых и ещё из тысяч таких же?.. Мамочка¹⁸, что могу сделать я, эвакуатор детского приёмника-распределителя^к, замотанный⁶³ командировками, оглушенный сотнями историй о раздавленных ребячьих судьбах?.. Я понимаю, что ты вне себя от⁶⁴ тревоги за меня. Помню, как ты однажды сказала: «Хорошо, что тебе не дают пистолета...» Нет, мама, не бойся, я не лейтенант Головачёв¹⁸... Но скажи, откуда это

ползучее гадство⁶⁵, это сиротство при живых матерях, эти серые чиновничьи рожи^н, это «зачем он нам нужен»?..»

– Что? Сейчас подойдёт? Спасибо, подожду, конечно...

«Мама ты считаешь, что я сам виноват? Не надо было соваться⁶⁶ в эту работу?.. Я знаю, ты до сих пор думаешь, что это во мне детство выиграло, этакая⁶⁷ горько-романтическая идея: мстить всякой нечисти⁶⁸ за брата... Всё было гораздо сложнее. Я спасал Остров. Потерять его – значит потерять себя, тут и пистолета не надо...»

– Мама? Да, я... Всё в порядке, мама. Просто^н застрял здесь до завтра. Из-за бумаг. Ты же^н знаешь этих волокитчиков⁶⁹... Ну что^н спина, спина, как у юного мустанга... У отца была? На той неделе выпишут? Ну вот^н, а ты боялась!.. Нет, не в гостинице. Наверно, я к Александру Яковлевичу^н попрошусь⁷⁰, где-нибудь приткнёт⁷¹ на раскладушке... Господи, ну^н к Ревскому же^н. Разве^н ты его не помнишь?.. Целый год уже здесь, зам. главного режиссера на студии. Передам, конечно... Ма-а^н, письма нет? Ну, это само собой⁷², это от пацанов¹⁷... От Юрки? Отлично. А^н... Да ничего я специально не жду^н, мам... Да ничего я не вбил в голову⁷³... Что? Я же^н говорю, здоров, как лошадь. Ну^н, правда же^н, мама...

I

(1)

- ¹ **ничего не скажешь** – разг. конструкция не + глаг. СВ употр. для выражения модального значения 'невозможность'; то же, что *невозможно сказать по-другому. Знаете ли вы зн. выражений легко сказать, как сказать, не скажи?*
- ² **раскисший** – разг., прич. от глаг. **раскиснуть** – перен. стать вялым, апатичным, бездейственным
- ³ **шинель** – теплая пальто для военнослужащих (см. рис.)
- ⁴ **раззява, шляпа, салага** – разг., пренебр. о неопытном человеке, который часто ошибается, делает что-л. неумело, неуклюже
- ⁵ **размякнуть** – разг., перен. стать расслабленным, **мягким**, добрым
- ⁶ **сигать / сигануть** – прост. делать / сделать быстрый прыжок в сторону, убежать
- ⁷ **как назло** – разг., употр. для выражения несоответствия чего-л. ожиданиям говорящего (син. **как специально**). *Какие эмоции может испытывать говорящий, используя данное выражение?*
- ⁸ **выручать / выручить** – помогать / помочь выйти из тяжелого положения, из трудностей. *Как вы понимаете различие в зн. и употр. глаг. поручать / поручить, выручать / выручить, вручать / вручить, заручаться / заручиться, обручаться / обручиться?*
- ⁹ **машинально** – непроизвольно, автоматически
- ¹⁰ **попереть** (со службы) – разг. груб. выгнать, уволить
- ¹¹ **бурый** – один из оттенков коричневого цвета (красно-коричневый, сероватый, черный с оттенком коричневого, темно-красный и др.). *С какими суц. как правило употр. данное прил.?*
- ¹² **рапорт** – официальный доклад, сообщение о выполнении задания или взятых на себя обязательств (обычно на службе в милиции, армии и т.д.)
- ¹³ **и тэ дэ (и т.д.)** – разг. и так далее. *Знаете ли вы, что обозначают сокращения и т.п., и др.?*
- ¹⁴ **не ваше цыплячье дело** – разг., груб. это вас не касается, это не имеет отношения к вам, не вмешивайтесь в чужие дела, не мешайте *Знаете ли вы зн. выражений совать нос не в свое дело?*
- ¹⁵ **подворотня, закоулок** – как правило, плохо освещённое, тесное, грязное место, проход между зданиями. *Как образовано сл. закоулок? Знаете ли вы разницу в зн. сл. улица, переулок, закоулок, подворотня?*
- ¹⁶ **сгинуть** – разг. исчезнуть, пропасть, погибнуть
- ¹⁷ **пацанёнок** – разг. образовано от суц. **пацан**. *Какие оттенки придает суф. -енок – сл.: нигритенок, цыганенок, чертенок?*
- ¹⁸ **замурзанный** – прост., прич. от гл. **замурзать** – сильно испачкать чем-л.
- ¹⁹ **сумрачно, угрюмо** – *Знаете ли вы разницу в зн. сл. сумрачно, угрюмо, мрачно, хмуро? С какими суц. употр. данные прил.?*
- ²⁰ **трепыхаться / трепыхнуться** – разг. дрожать / вздрогнуть, бояться / испугаться



- ²¹ **набухать / набухнуть** – увеличиваться / увеличиться, набрав в себя воду, (об одежде, обуви, бумаге и т.п.). *Как вы понимаете зн. выражений почки на деревьях набухли, вены на руках набухли?*
- ²² **облупленный** – о чем-л. плохо покрашенном, когда куски краски высыхают, трескаются и опадают. *Знаете ли вы выражение **знать как облупленного**?*
- ²³ **бурьян** – *собир.* высокая, густая трава, через которую трудно пройти
- ²⁴ **протискиваться / протиснуться, продираться / продраться** – пробираться / пробраться, проникать / проникнуть во что-л. узкое, тесное или между кем-, чем-л., с трудом проходить/пройти
- ²⁵ **репейник** – травянистое растение с крупными широкими листьями и плодами в виде цепких колючих шариков (то же, что **лопух**)
- ²⁶ **бункер** – от нем. **Bunker** – специально оборудованное подземное укрытие, убежище. *Как вы думаете, какую функцию выполняют в данном случае кавычки («бункер»)?*
- ²⁷ **гниль, гнилой** – что-л. испорченное, несвежее, старое (о древесине, фруктах, овощах). *Какие прил. употр. для обозначения **испорченного, несвежего, старого хлеба/молока/сыра**?*
- ²⁸ **всякий** – *разг.* самый разнообразный, всевозможный. *Знаете ли вы зн. выражений **всякая всячина, во всяком случае, на всякий (пожарный) случай**?*
- ²⁹ **хлипкий** – *разг.* непрочный, некрепкий, плохо сделанный, готовый сломаться в любой момент. *Какое зн. имеет прил. **хлипкий** в сочетании с сущ. **дверь, велосипед, ребенок, здоровье, старушка, грязь, стихи, душа**?*
- ³⁰ **косо** – *нареч.* от прил. *косой* – расположенный под наклоном, не прямой, кривой
- ³¹ **драный** – *разг.* **рваный**, истрёпанный, изношенный (о вещах, одежде)
- ³² **тахта** – от *тюркс.* ‘доска’ – широкий диван без спинки
- ³³ **убогость** – *зд.* состояние бедности, нужды. *Как вы понимаете зн. сочетаний прил. **убогий** с сущ. **человек, вид, мир, комната, воспитание, стихотворение**?*
- ³⁴ **окурок** – остаток **выкуренной** сигареты
- ³⁵ **груда фанерных ящиков – груда** – большое количество каких-л. предметов, куча. *С какими сущ. употр. сл. **груда**? Знаете ли вы разницу в зн. сл. **груда, гора, уйма, масса, куча**? **Фанерный** – сделанный из **фанеры**, строительного материала из очень тонких склеенных листов древесины*
- ³⁶ **чертыхаясь** – *деепр.* от **чертыхаться / чертыхнуться** – произносить / произнести слово **черт**, ругаться / ругнуться
- ³⁷ **корчиться / скорчиться, съёживаться / съёжиться** – *разг.* сгибаться / согнуться, сжиматься / сжаться (от боли, от страха)
- ³⁸ **половица** – одна из досок, составляющих деревянный пол
- ³⁹ **мент** – *разг., груб.* милиционер. *В каких ситуациях уместно использовать по отношению к милиционеру сл. **мент**? Как вы думаете, почему популярный в России детективный сериал о милиции называется «**Менты**»?*
- ⁴⁰ **увесисто** – *перен.* очень грубо, резко, зло (в разговоре с кем-л.)
- ⁴¹ **(поднял его) за шиворот** – *разг.* за **воротник**, за заднюю часть шеи
- ⁴² **пищать / пискнуть** – издавать / издать тонкий, высокий звук; **посапывать** – *глаг.* образ. от *глаг.* **сопеть** – издавать носом тихие свистящие звуки, тяжело, шумно дышать; **всхлипнуть / всхлипывать** – время от времени издавать тихие, свистящие звуки (часто о плачущем ребенке). *О каких животных / предметах говорят, что они **пищат**?; **сипло** – хрипло, тихо, с лёгким шипеньем (о голосе, звуках чего-л.)*
- ⁴³ **петля** – сложенная кольцом часть веревки / нитки, используемая в одежде, чтобы застегивать пуговицы
- ⁴⁴ **ремешок** – от сущ. *ремень*. *Какой оттенок зн. в данном случае придает суф. **-ок-**?*
- ⁴⁵ **штаны** – *разг.* брюки; **портки** – *прост., обобщ.* различного типа брюки, то, что закрывает нижнюю часть тела до колен (шорты, трусы, спортивная форма и др.). *Знаете ли вы зн. выражения **без портков; без штанов, но в шляпе**?*
- ⁴⁶ **рожица** – от **рожа** – *груб.* лицо. *Какой оттенок значения имеет суф. в сл. **рожица**?*
- ⁴⁷ **горсть** – количество чего-л., которое можно взять одной рукой. *Как вы понимаете зн. выражения **Рожница Мартышонка собралась в горсть и будто совсем исчезла**? Знаете ли вы о количестве чего говорят **горсть, щепотка, пучок, связка, клочок, долька**,*



ломтик?

- ⁴⁸ **складной ножик** – см. рис.; **лезвие** – острая часть ножа или какого-л. режущего предмета
- ⁴⁹ **живо** – быстро; употр. как побуждение к активному действию
- ⁵⁰ **удирать / удрать** – разг. быстро убежать / убежать, уходить / уйти, скрываться / скрыться
- ⁵¹ **чучело** – человеческая фигура из соломы или дерева, выставляемое на полях, огородах для отпугивания птиц, пугало; *зд. бран.* о плохо, некрасиво, неряшливо одетом или грязном человеке
- ⁵² **эвакуатор** – тот, кто занимается **эвакуацией** кого-, чего-л., вывозит кого-, что-л. из одного места в другое. *В каком зн. употр. сл. эвакуатор в романе?*
- ⁵³ **линять / полинять** – терять / потерять, сбрасывать / сбросить старые перья, шерсть (о птицах и животных)
- ⁵⁴ **отпетый** – разг. о большой степени проявления какого-л. негативного свойства человека, *син.* пропащий, конченный. *С какими сущ. употр. это прил.?*

(2)

- ⁵⁵ **почтамт** – главное почтовое учреждение города
- ⁵⁶ **исправный** – работающий, без поломок, не требующий ремонта
- ⁵⁷ **НИИхим** – Научный исследовательский институт химии
- ⁵⁸ **куцый** – разг. короткий, недостаточной длины, размера (об одежде)
- ⁵⁹ **закуток** – тесное, обычно слабо освещённое помещёние
- ⁶⁰ **паршиво** – о плохом, неприятном, скверном физическом или душевном состоянии
- ⁶¹ **гримасничать** – намеренно исказить черты лица, делать лицо уродливым
- ⁶² **вытравливать / вытравить** – разг. уничтожить, искоренить
- ⁶³ **замотанный** – прич. от глаг. **замотать** – прост. утомить, измучить непрерывной работой или какими-л. действиями
- ⁶⁴ **вне себя** (от тревоги) – в крайнем волнении, возбуждении
- ⁶⁵ **ползучее гадство** – *Как образовано сущ. гадство? Как вы понимаете зн. этого выражения?*
- ⁶⁶ **соватьсь / сунуться** (в эту работу) – разг. вмешиваться / вмешаться во что-л. (в дело, разговор и т. п.)
- ⁶⁷ **этакий (эдакий)** – разг. то же, что **такой**, как правило употр. для выражения эмоционального отношения к чему-л. (Комм III?)
- ⁶⁸ **нечисть** – разг., собир. что-л. неприятное, вызывающее отвращение; недостойные, презренные люди
- ⁶⁹ **волокиччик** – тот, кто долго, медленно выполняет какое-л. административное дело или решает какую-л. задачу (часто о чиновниках), т. е. занимается **волокичей**
- ⁷⁰ **напрашиваться / напроситься** (к кому) – разг. настойчиво попросить, вынудить кого-л. пригласить себя в гости, принять у себя дома и т.п.
- ⁷¹ **приткнуть** (кого куда) – прост. устроить кого-л., принять у себя дома не самым лучшим, удобным способом из-за невозможности найти лучшее место
- ⁷² (ну это) **само собой** – ясно, безусловно, конечно. *Знаете ли зн. выражений сам не свой, сам по себе?*
- ⁷³ **вбивать / вбить себе в голову** – разг. убеждать / убедить себя в чем-л., твердо останавливаться / остановиться на какой-л. мысли, упрямо отстаивать какое-л. мнение

II

(1)

- Улица Кирова** – улица в различных населённых пунктах государств бывшего СССР, названная в честь С.М. Кирова, секретаря коммунистической партии в Ленинграде (убитого в 1934 г.)
- Учётно-статистическая карточка** – Документ, который служит для сбора и систематизации сведений о лицах, совершивших какое-л. преступление. В данном случае карточка содержит сведения об Антоне Мартюшеве, ребенке, многократно сбежавшем из детского дома.
- Класс «В»** (школы номер...) – В российских школах принято буквенное обозначение для параллельных классов. Например, в одной школе могут одновременно учиться 5ые классы «А», «Б», «В», «Г» и т.д. *Есть ли подобные обозначения классов в вашей стране?*
- Четыре побега из дома, участие в краже, курит, знаком со спиртными напитками** – в данном отрывке представлена группа лексики, обозначающая действия, события и ситуации, связанные

с жизнью неблагополучных детей, живущих на улице. *Знаете ли вы зн. сл. и выражений **беспризорник, подкидыш, детдомовец, БОМЖ, бродяга, попрошайка, просить милостыню**?*

Беспомощно плюнул – В каких ситуациях употр. данное выражение? Какими жестами сопровождается данное выражение?

Детприемниковский – В детском приёмнике-распределителе временно находятся беспризорные несовершеннолетние (до 18 лет) дети после задержания на улице милицией. После оформления документов задержанные обязаны вернуться домой или в интернат, откуда сбежали.

Интернат, Спецшкола – в СССР учебно-воспитательное заведение, куда попадают дети-сироты из Детского дома или дети, **нарушившие закон (пьянство, побег из дома и т.д.)**, общеобразовательная 8-летняя школа, в которой они живут и учатся. *Как вы думаете, какими качествами обладают дети, воспитанные в интернате? Знаете ли вы разницу между интернатом, детским домом и приютом?*

Среднекамск – Из словаря «Кратокрафан» (Краткий толкователь крапивинской фантастики): «Большой город, промышленный и культурный центр. Упомянут в многих повестях. В **Среднекамск** постоянно уезжают друзья, родственники и знакомые главных героев». Город располагается на реке **Кама**. **Кама** – самая большая река западного Урала, крупнейший приток Волги, символ Пермского края (см. рис.). Общая длина **Камы** – 2030 км. На берегах **Камы** располагаются большие города: Пермь, Краснокамск, Набережные Челны. В Набережных Челнах расположено основное производство **Камского** автомобильного завода (**КамАЗ**) – крупнейшего производителя грузовиков, автобусов, тракторов и др. в Советском Союзе и России



(2)

Пятнадчик – имеется в виду монета 15 копеек, которая использовалась для звонка по телефонному автомату (см. рисунок).

Среднекамский – см. **Среднекамск**

Спецшкола – см. **Интернат**

Приёмник-распределитель – место, где содержат людей, не имеющих определённого места жительства (например, детей из Детского дома или сбежавших от родителей). *Знаете ли вы синонимы сл. **бездомный**?*



Микросистема 3

III

Задание 3.1. Обратите внимание, что при передаче прямой и косвенной речи героев в романе автор использует большое количество модальных частиц, междометий, эмоционально-экспрессивных и оценочных выражений, в том числе метафорических:

(1)

а? – *част.*, употр. для побуждения собеседника к чему-л.

И всё. Привет – *разг.*, выражение для обозначение безвыходной ситуации, имеющей для говорящего негативные последствия, то же, что *ничего не поделаешь*

а чёрт его знает – никто не знает. Сл. **чёрт** часто используется в устойчивых сочетаниях, а также в *межд. зн.*: **чёртов+сущ.** – характеризующийся чрезмерной степенью какого-л. отрицательного свойства; **ни один черт** – никто. *Знаете ли вы другие выражения со сл. **чёрт**?*

ну и – *част. разг.* употр. для выражения равнодушия, безразличия (Ср. *пусть так и будет, мне все равно*). *Знаете ли вы, какие ещё зн. может придавать высказыванию соч. част. **ну и** (ну и так далее, ну и жара, ну и иди, ну и что, ну и ладно, ну и ну, ну и вот)?*

ну и тэ дэ (т.д.) – употр. для передачи малозначительности чего-л., потому что всем известно

а вот что – *част.*, употр. для усиления противопоставления (ср.: **а с ним**)

ведь – *част.*, употр. в тексте для ввода аргумента, объяснения, доказательства чего-л., основанного на каком-л. известном для говорящих факте

что ли – *соч.*, выражающее предположение
вы же обещали! – *част.*, употр. для напоминания какого-л. факта с целью аргументации
вот именно – *соч.*, употр. для подчёркнутого согласия
хоть куда – не важно куда, куда угодно; **хоть** – *част.*, говорящий готов согласиться на меньшее, чем ему нужно (ср. *У тебя есть вода? Хоть один глоток*). *Какое зн. имеет част. хоть в предложении Бери хоть всё?*
ну – *част.*, употр. в рассказе в следующих случаях: 1) **Ну**, так называется... 2) Хватит уж... **Ну?** 3) **Ну** ты чего, глупый? 4) А **ну** встань! 5) **Ну**-ка, поддержи... 6) **Ну!** Живо! *Как бы вы объяснили эти случаи функционирования ну?*
ты чего – *разг. ты что делаешь, зачем*; употр. при экспрессивном побуждении начать что-л. делать. *С какой интонацией произносится данное выражение?*
это **уж** точно – *част.*, подчеркивающая уверенность в сообщаемом
пуговицы-**то** положи в карман – *част.*, *разг.* противопоставляет какой-л. объект чему-л. Ср. А пуговицы положи в карман. *Знаете ли вы другие примеры использования част. -то?*
мол – *част.*, указании на то, что говорящий передаёт чужие сл.
твои пёрышки пообмакиваются в грязь и полиняют – *метаф.* имеется в виду, что спустя некоторое время герой Михаил должен изменить своё отношение к работе, стать более грубым, равнодушным по отношению к детям
вот – *част.* констатация факта с выражением беспомощности, невозможности изменить ситуацию, повлиять на неё (Ср. *Я не смог написать сочинение, вот...*).

(2)

да нет – *част.*, употр. для выражения мягкого отрицания. *Какое ещё зн. может иметь да нет? С какой интонацией произносится эта част.?*
при чём тут – *соч.* для выражения несогласия, с оттенком раздражения
лейтенант Головачёв – имя одного из героев романа, который покончил жизнь самоубийством
же – *част.*, употр. в тексте в следующих случаях: 1) Ты **же** знаешь 2) к Ревскому **же** 2) Я **же** говорю, здоров. *Как бы вы объяснили зн. част. же в этих высказываниях?*
просто – *част.* выражает ограничительное зн. Ср. *всего лишь, всего-навсего, не более, чем*
ну что + сущ. – *соч.*, употр. при неохотном ответе
ну вот – *соч. част.* употр. для введения обобщения и продолжения повествования
господи – *межд.*, употр. для выражения удивления, досады, нетерпения и т. д. *Какие эмоции выражаются этим межд. в тексте?*
разве – *Знаете ли вы разницу в употреблении сл. разве и неужели?*
ну (это само собой) – *част.*, подчёркивает очевидность сообщаемого; для говорящего что-л. не является неожиданностью (с оттенком удовлетворения)
да ничего + кто + не + глаг. – конструкция, употр. для выражения резкого несогласия с собеседником;
ну – *част.* говорящий хочет убедить собеседника в чём-л., уговаривает его что-л. сделать или во что-л. поверить; **правда же** – действительно, правда; уверяю тебя, что это правда.
Прочитайте 2-ой фрагмент текста ещё раз. Работая в парах, воспроизведите телефонный разговор Михаила с мамой, используя перечисленные выше лексические средства.