

П.В. МИЛЛЕР, П.В. ПОЛИТОВА

ЖИЛИ-БЫЛИ

Книга для преподавателя



УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА  
ДЛЯ НАЧИНАЮЩИХ



**Л. В. Миллер**  
**Л. В. Политова**  
**Жили-были... 28 уроков**  
**русского языка для**  
**начинающих. Книга**  
**для преподавателя**

*[http://www.litres.ru/pages/biblio\\_book/?art=9188821](http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=9188821)*

*Миллер, Л.В., Политова, Л.В. Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих. Книга для преподавателя: Златоуст; Санкт-Петербург; 2015  
ISBN 978-5-86547-440-1*

### **Аннотация**

Пособие представляет собой интенсивный коммуникативный курс русского языка для нефилологов. Комплекс состоит из учебника, рабочей тетради, аудиоприложений у него, книги для преподавателя и грамматического справочника на нескольких языках. Он рассчитан на 120-150 учебных часов. Рекомендуется для работы с преподавателем на интенсивных курсах русского языка в России и за рубежом, для подготовительных отделений российских вузов, для кружков при культурных центрах и народных университетов.

*В формате pdf A4 сохранен издательский макет.*

# Содержание

Конец ознакомительного фрагмента.

25

**Л. В. Миллер,  
Л. В. Политова**  
**Жили-были... 28 уроков**  
**русского языка для**  
**начинающих. Книга**  
**для преподавателя**  
**3-е издание**

© Миллер Л. В., Политова Л. В. (текст), 2009

© ООО Центр «Златоуст» (издание, лицензионные права), 2009

*Дорогие коллеги!*

Цель этой книги – помочь преподавателям, особенно начинающим, наиболее эффективно работать по учебному комплексу «Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих». Он состоит из собственно *учебника* и *рабочей тетради*, а также аудиоприложений к ним, которые следует рассматривать как единые и взаимозависимые учебные

материалы. В предисловии мы попытаемся изложить методическую концепцию *учебника*, основанную на сознательно-практическом методе, принятом в российской методике преподавания русского языка как иностранного, и предложить конкретные советы по использованию включенного в него языкового и речевого материала. Надеемся, что общеметодические рекомендации и поурочное «методическое сопровождение» смогут облегчить вашу работу и сделать ее более разнообразной.

Итак, сначала несколько общих советов.

Мы исходим из того, что наша задача – научить слушателей курсов русского языка говорить и читать по-русски, понимать живую русскую речь и правильно интерпретировать речевое поведение носителей русского языка. Это означает, что цель обучения не накопление знаний и не овладение языковой системой, а **формирование и дальнейшее развитие навыков и умений адекватного общения на русском языке**. В соответствии с этим мы не старались сообщить учащимся как можно больший объем информации о системе русского языка. Мы также по возможности избегали лингвистической терминологии и пытались формулировать задания, исходя из тех интенций,<sup>1</sup> которые могут быть реа-

---

<sup>1</sup> Интенция – намерение, цель говорящего. Термин интенция ввели в современную лингвистику последователи Дж. Остина, одного из создателей теории речевых актов. Различают коммуникативные интенции (внешние, явные цели) и действительные (скрытые, подтекст). В психологии речи интенция понимается как первый этап порождения высказывания (А.А. Леонтьев, А.М. Шахнарович).

лизованы с помощью того или иного речевого образца. Речевой образец – отрезок речи, построенный на основе отобранной для изучения структурной схемы (конструкции) и выполняющий конкретное коммуникативное задание. Обучение иностранному языку на коммуникативной основе позволяет рассматривать в качестве р. о. типовое предложение, по аналогии с которым путем варьирования его частей и лексического наполнения строятся многочисленные однотипные фразы. Р.о. характеризуют: смысловая законченность, информативность, наличие интенции, соотнесенность с ситуацией употребления и контекстом. Обучение на основе р.о. не предполагает полного понимания учащимся используемых в нем грамматических конструкций. Оно опирается на имитативные возможности учащихся и поэтому должно предусматривать впоследствии осознанное изучение входящих в него грамматических компонентов. И хотя чисто языковые упражнения – очень нужный этап, мы считаем, что доминировать должны коммуникативные задания. Традиционные формулировки типа *замените единственное число множественным* не вполне уместны, если мы хотим опираться на принцип коммуникативности. Инструкции преподавателя в этом случае могут быть такими: *не согласитесь с собеседником, скажите, что перед вами много предметов, а не один*. Если вам необходимо «затренировать» вопросительные конструкции, более корректной представляется форму-

---

За нею следуют мотив, внутреннее проговаривание и реализация.

лировка типа *вы не расслышали, что сказал ваш друг, переспросите его, чем замените повествовательные предложения вопросительными*. Начиная с самых первых уроков мы советуем вам там, где это возможно, пытаться «перевести» формулировки заданий на язык коммуникативной методики. Например, инструкция задания 2 в уроке 9 учебника может быть легко переформулирована: *Вы не хотите того, что вам предлагает собеседник, скажите, что вы хотите. Используйте модель. В рабочей тетради задание к упражнению 4 на с. 44 может быть сформулировано так: послушайте, что говорит ваш друг о своих планах и скажите, что вы будете заниматься другим*. Подобные формулировки приближают выполнение заданий к реальному общению.

Если вы работаете над совершенствованием умений в говорении, пожалуйста, следите за тем, чтобы ваши ученики максимально использовали имеющиеся в каждом уроке речевые образцы. В учебнике «Жили-были» они представлены в большом количестве. Их разнообразие позволяет более или менее свободно общаться в рамках темы, заданной уроком. Этот совет не означает, конечно, что мы требуем механического заучивания. Просто попытки самостоятельного конструирования высказываний из изученного лексического материала, как правило, приводят к тому, что фраза оказывается понятной, но мы вынуждены говорить: «С точки зрения грамматики все правильно, но по-русски так не говорят». Например, частотной в речи американцев оказы-

ваются фразы типа *это выглядит как чай, но это не чай, а лечебные травы* (от *it looks like*), в то время как русский скажет *это похоже на чай*. Кроме того, обучение творческому использованию речевых образцов способствует развитию «чувства языка», которое окажется единственным «педагогом» нашего ученика за пределами обучения.

Необходимо следить за тем, чтобы в течение урока мы в равной степени задействовали все каналы восприятия речевой информации. Психологи считают, что для процесса обучения справедливо положение о том, что чем больше анализаторов включается в работу, тем эффективнее усвоение изучаемого материала. Это значит, что наши обучаемые на каждом занятии должны и слушать, и говорить, и смотреть, и писать. Таким образом, предъявляя тот или иной языковой материал, было бы полезно соблюдать следующую схему: новое слово, словосочетание или грамматическую модель учащийся сначала должен услышать (для этого мы произносим образец), потом увидеть (пишем его на доске), потом повторить и, наконец, записать.

Большое значение мы придаем наглядности, в связи с чем в учебнике «Жили-были» много иллюстраций, которые служат методическим, а не «гламурным» целям (т. е. исключительно для красоты и приятности). Если вы возьмете за правило регулярно работать с рисунками, вы увидите, что на основе визуального ряда ваши обучаемые говорят не только более свободно, но и более правильно. Вызывает сожаление

ние и типичная для многих форм обучения недооценка роли моторики (письма), что снижает результаты наших усилий и отдаляет конечную цель. Особенно это касается взрослых учащихся. Развитие навыков письменной речи важно еще и потому, что в системе Государственного тестирования (ТР-КИ) имеется тест и по письму. По этой причине в рабочих тетрадях к обоим учебникам удельный вес письменных заданий достаточно велик.

Еще один совет общего характера заключается в следующем. Нам следует попытаться максимально приблизить учебную коммуникацию к реальной. Когда мы общаемся, мы всегда испытываем те или иные эмоции. Это означает, что, выполняя задания, мы также должны использовать эмоциональный ресурс. Пусть наши ученики удивляются, смеются, протестуют и умиляются. Пусть они иногда будут поражены парадоксальностью ваших действий. Психологи уже давно убеждены в том, что эмоциональное восприятие способствует эффективности запоминания. Этой цели служат шутки и игровые задания, расположенные в конце каждого урока первой части *учебника* «Жили-были». Мы не советуем игнорировать эти задания: практика показывает, что их эффект достаточно очевиден. Однако не забывайте, пожалуйста, быть артистичными и в процессе всего урока. Одна наша коллега уже в самом начале обучения использовала такой «эффект неожиданности». Она, например, спрашивала опоздавшего студента, изображая на лице полное недоуме-

ние: «А вы кто? Как вас зовут?» Он был очень удивлен, но вынужден был отвечать, как его зовут, используя изученную конструкцию. Она, делая вид, что ничего не понимает, говорила: «Это группа американских студентов, а вы откуда приехали?» Следовал ответ и использование необходимой формы родительного падежа. Очень скоро студент понимал, что происходит, и ситуация завершалась благополучно, а нужный лексический и грамматический материал был повторен.

Представляется, что сегодня нам нужно по-новому взглянуть и на модель учебного общения преподавателя и ученика. Не стоит скрывать, что наша обычная практика в той или иной степени основывается на субъект-объектной (S-O) модели: преподаватель – субъект учебной деятельности, а ученик – объект, на который эта деятельность направлена. Его необходимо научить и подвергнуть «аккультурации», то есть познакомить с новой для него культурой. Однако нельзя забывать, что обучаемый – соучастник творческого процесса освоения иностранного языка и не «бескультурный» субъект, а представитель той или иной культуры, не менее сложной, чем русская. Понимая это, мы советуем использовать принципиально иную модель, субъект-субъектную (S-S), реализация которой предполагает, во-первых, максимальную индивидуализацию обучения с целью опоры в этом процессе на личностные особенности учащегося, и на его родную культуру и, во-вторых, компаративные методы работы над лингвострановедческим аспектом. Последнее означает,

что русские культуроспецифичные феномены всегда необходимо соотносить и сопоставлять с подобными феноменами в родной культуре обучаемого, анализировать их различия и сходство. Это значительно повышает качество усвоения страноведческого материала и способствует развитию толерантности, поскольку адекватность восприятия культурно чуждого намного возрастает, если человек хорошо осознает культурные и ментальные основания собственного речевого поведения. Сопоставления такого рода проходят через все части учебного комплекса «Жили-были», однако и в случаях, где нет прямых указаний, можно использовать сопоставления. Например, в уроке 18 после задания 4 на стр. 99 можно поговорить с учащимися о том, какие праздники отмечают в их стране, что является типичным подарком на тот или иной праздник, а также рассказать о том, что обычно дарят друг другу люди в России.

Теперь конкретные советы. Они связаны с аспектами обучения владению русским языком.

Понятно, что необходимым условием развития собственно коммуникативных умений является **правильное произношение**. В учебнике «Жили-были» русские звуки вводятся в самых первых уроках и отрабатываются на ограниченном объеме слов и словосочетаний. Для успешного овладения фонетическими нормами внимание учащихся должно быть сосредоточено на звуковом облике слова, а не на его значении. И хотя многие слова в соответствующих упражне-

ниях *учебника* «подкреплены» рисунками, не сосредотачивайтесь на семантике. Ведь задача состоит в том, чтобы удерживать в памяти слуховой образ услышанного и как можно более точно его воспроизвести. В соответствии с этим корректной инструкцией представляется такая: *слушайте, запомните слуховой образ, повторяйте.*

Еще один совет связан с тем, что мы, как авторы, хорошо понимаем: формирование фонетических навыков невозможно за четыре урока. Фонетические упражнения представлены только в первых четырех уроках первой части, поскольку наш *учебник* не является национально ориентированным и упражнения в нем рассчитаны на некоего условного потребителя. Однако хорошо известно, что, например, в арабской аудитории большой проблемой являются звуки **Б** и **П**, испаноговорящие с трудом различают **Б** и **В** и т. д. В связи с этим комментарии к урокам, представленные в данной книге, содержат дополнительный фонетический материал, представленный в виде конкретных упражнений и рекомендаций. Мы считаем, что и в дальнейшем было бы полезно 5–7 минут каждого урока уделять так называемой «фонетической зарядке», выбор звуков для которой вы будете осуществлять, ориентируясь непосредственно на особенности той группы, с которой работаете в настоящий момент. И, конечно, в течение всего последующего обучения фонетика должна оставаться в зоне нашего пристального внимания. Качественное выполнение чисто фонетических упраж-

нений, когда звуки произносятся правильно в слове или в словосочетании, еще не дает гарантий отсутствия фонетических ошибок в потоке речи.

Важно также решить, что именно следует понимать под правильным произношением. Учитывая то, что в речи иностранцев, говорящих на русском языке, практически всегда имеется акцент, мы должны осознавать, что задача постановки абсолютно корректного с точки зрения фонетических норм произношения не всегда достижима. Значит, обучая фонетике, мы должны опираться на принцип аппроксимации (т. е. только приближения к образцу, но не полному его достижению). Исходя из этого можно подразделять фонетические ошибки в речи изучающих русский язык на коммуникативно значимые и на те, которые не препятствуют полноценному общению. Так, немцы почти всегда излишне смягчают русские согласные, французы часто «грассируют», болгары «окают» и т. д. Но такое произношение, «приближенное» к произношению русских, не мешает нам понимать их речь на русском языке. Будет, видимо, правильным наше более или менее снисходительное отношение к таким фонетическим вариантам. Другое дело, если недостаточно сформированный фонетический навык может привести к коммуникативным проблемам. Так, произнесение звука **И** вместо **Ы** может препятствовать пониманию произнесенного: *был* – *бил*.

Кроме того, вам необходимо определиться, какие звуки

в двух языках (русском и родном) являются сходными, частично сходными и абсолютно несходными. Сходные звуки не потребуют от нас пристального внимания: в этом случае навык, сформированный в родном языке, автоматически переносится в изучаемый. Как ни странно, наибольшую трудность представляют собой звуки, частично сходные. Обучаемые «не слышат» между ними никакой разницы и склонны обходиться звуками родного языка, что порождает сильный акцент, а иногда препятствует пониманию.

Самыми важными фонетическими фактами русского языка, с различением которых связано содержание речи, следует считать *твердость/мягкость; глухость/звонкость согласных (угол – уголь, былль – пыль); разноместность русского ударения; типы интонации, влияющие на смысловую сторону речи; наличие такого специфического звука, как Ы.*

В работе над постановкой правильного произношения должны учитываться два очень существенных момента. Прежде всего, необходимо исходить из того, что чисто имитативные (т. е. подражательные) упражнения не могут быть вполне эффективными. Особенно это касается обучения взрослых. Фонетические навыки будут формироваться быстрее, если они будут осознавать, как при произнесении того или иного звука работает их артикуляционный аппарат. Есть некоторые положения органов речи, которые можно наблюдать и чувствовать, а значит, и контролировать их деятельность. Эти положения обычно называют **ощутимыми**

**моментами артикуляции.** В фонетической части каждого урока данной книги они «прописаны» достаточно детально. Пожалуйста, расскажите о них вашим студентам. Кроме того, произносить тот или иной звук может быть легче или труднее в зависимости от того, в каком «окружении» он находится. Существуют так называемые **благоприятные фонетические позиции.** Мы предлагаем такие позиции применительно практически к каждому звуку. Тогда по отношению к трудным звукам работа должна строиться по принципу «от простого к сложному» – от благоприятной фонетической позиции ко всем остальным.

В методической литературе смысловое разнообразие русской речи обычно сводят к пяти основным типам интонационных конструкций (ИК).

**ИК-1** – это интонация повествовательных предложений. При их произнесении происходит понижение тона на ударном

слоге последнего слова: *Это дом. Это Иван. Это книга. Это Наташа.*

**ИК-2** – интонация вопросительного предложения с вопросительным словом: *Где вы были? Как его зовут?*

**ИК-3** – интонация вопросительного предложения без вопросительного слова. Интонационным центром является ударный слог выделенного вопросом слова: *Это твой брат? Это твой брат? Это твой брат?*

**ИК-4** – интонация неполного вопросительного предложе-

ния с союзом *а*. Здесь имеет место ровное повышение тона в конце на ударном слоге: *Я уже купил словарь. А ты?*

**ИК-5** – интонация восклицательного предложения. Эта конструкция характеризуется повышением тона на словах *какой, как*: *Какой красивый город! Как он хорошо поет!*

И еще одна оговорка. Учитывая тот факт, что не все преподаватели курсов русского языка за рубежом имеют специальное образование, мы решили не использовать фонетическую транскрипцию. По этой причине, когда мы для краткости пишем, например *звук Щ*, это следует «читать» как *звук, обозначаемый буквой Щ*.

**Обучение лексике** напрямую связано с развитием речи на иностранном языке. Мы исходим из того, что лексический аспект – это не просто заучивание новых слов, но и осознание, освоение имеющихся между ними связей. Коммуникативный метод обязывает нас предъявлять новые слова в предложениях и ситуациях. Этот принцип строго соблюден в учебнике «Жили-были».

Еще один совет касается понимания значения нового слова. Перевод на родной язык – это не самый эффективный путь овладения тем или иным лексическим минимумом. Этот путь не годится прежде всего потому, что он не является кратчайшим. Два звена: предмет или явление – слово иностранного языка, более предпочтительны, чем три: предмет или явление – слово родного языка – слово иностранного языка. Трехзвенная модель часто приводит к то-

му, что автоматического навыка использования лексики не возникает: говоря на чужом языке, человек сначала находит нужное слово из родного языка, потом переводит его на русский и только потом произносит. А нам нужно связать русское слово не со словом родного языка, а непосредственно с обозначаемым объектом. Привычка использования языка-посредника оказывается фатальной при аудировании: услышав слово, переведя его на родной язык и только потом поняв, наш ученик уже упустил смысловую нить и не способен «догнать» говорящего. Кроме того, есть еще два аргумента. Во-первых, лексические эквиваленты в двух языках могут иметь разную сочетаемость или сферу употребления: *я имею родителей* сказать невозможно именно потому, что глагол *иметь* не употребляется в подобных контекстах. Во-вторых, эквивалентные на первый взгляд слова могут иметь разный смысл для жителей разных стран. Для россиян, живущих в Петербурге, Москва находится *близко*. А один швейцарский студент был уверен, что, сказав так, его ввели в заблуждение. Ночь езды на поезде для него – *далеко*. С нашей точки зрения, такие способы семантизации (объяснения значения новых слов), как наглядность, прозрачный контекст, синонимы или антонимы и пр., не только ни в чем не уступают переводу, но и оказываются более продуктивными. В *книге для преподавателя* в каждом уроке мы предлагаем конкретные и наиболее уместные приемы истолкования новой лексики.

В конце первой части *учебника* имеется словник, который представляет собой необходимый лексический минимум. По завершении работы с учебником такой список должен стать двуязычным мини-словарем, однако записывать в этот словарик слово на родном языке можно только после того, как оно освоено в структуре фразы и в конкретной ситуации. Этот словарик может быть очень полезным впоследствии, если какое-то слово забылось.

Практика показывает, что в процессе занятий нам становятся необходимы и некоторые другие слова, не вошедшие в этот минимум. Мы советуем преподавателю завести тетрадь, в которой можно записывать дополнительно изученные слова. Таким образом, мы будем хорошо представлять себе, какие слова наш ученик должен знать обязательно.

И еще один комментарий: презентация некоторых слов и словосочетаний дается в учебнике на основе принципа опережения. Речевые образцы, расположенные в рамочке в начале каждого урока, заучиваются без анализа грамматической формы и используются целостно как лексическая единица вплоть до соответствующего урока, в котором изучается данный грамматический материал. Это вызвано тем, что названные образцы являются коммуникативно значимыми, их форма не представляет трудностей для запоминания и, как правило, в родном языке учащихся они выражены другими средствами (например, *как вас зовут, у меня есть, вы не скажете...*). Рекомендации по работе с этими образцами

также представлены в каждом уроке.

Кроме того, в некоторых случаях без комментариев вводятся те или иные лексико-грамматические формы, которые абсолютно понятны из контекста. Они не затрудняют освоение материала урока, а впоследствии, при изучении соответствующей темы, воспринимаются как знакомые.

**Способ организации грамматического материала** в учебнике «Жили-были» базируется на следующих принципах: 1) грамматический материал организован в соответствии с методическими задачами на основе особой модели естественного языка («русский язык как иностранный»); 2) все его многообразие представлено комплексно в виде типичных семантико-синтаксических моделей; 3) образцы, подлежащие активному усвоению, относятся к «грамматике без исключений»; 4) предъявление этих образцов обязательно сопровождается коммуникативным заданием, соотношенным с той или иной ситуацией общения; 5) коммуникативная направленность обучения определяет тот факт, что грамматике отводится «сопроводительная роль», поэтому в учебнике отсутствуют чисто грамматические уроки. Преподаватель, конечно же, организует обучение на базе строгой грамматической системы, но как бы скрытой от учащихся.

Наиболее строгое и полное соблюдение этих принципов возможно только в системе речевых образцов. Речевой образец – это такой отрезок речи, который может играть роль каркаса для выражения типового значения. При этом грам-

матическая схема речевого образца позволяет видоизменять его лексическое наполнение, что обеспечивает возникновение грамматических вариантов исходной схемы. Например, изучение конструкции *у меня есть...* предполагает возможность использования вариантов *у тебя, у него, у нее есть...* по аналогии без специального грамматического комментария со стороны преподавателя. Речевой образец может быть усложнен и расширен, при этом восприятие содержания осуществляется именно за счет знакомства с типовым образцом. Так, образец *он не придет* дает основу для восприятия усложненной структуры типа *я думаю, Сергей сегодня не придет*. Система речевых образцов способствует автоматизированному закреплению грамматического явления и развитию способности учащихся в похожей ситуации употребить аналогичный оборот.

Первый принцип среди перечисленных выше обуславливает тот факт, что некоторые грамматические комментарии основаны не на традиционной академической грамматике русского языка, а на методическом описании трудностей изучения русского языка иностранными учащимися. Так, в традиционной грамматике выделяют три типа склонения существительных, для наших же целей оказывается необходимым рассматривать гораздо больше вариантов: по качеству основы (твердая – мягкая) в 1-м и 2-м склонении (*студент – преподаватель, страна – земля*); варианты внутри одного типа (*студент – окно, портфель – море*); поскольку иностран-

ду важно и окончание исходной формы; зависимость от характера ударения (*страна – страну, вода – воду*). Для носителей русского языка не является актуальным противопоставление глаголов движения по признаку однонаправленность/разнонаправленность, иностранцам же это противопоставление может помочь без ошибок употреблять такие глаголы.

Приемы «скрытой» презентации грамматического материала могут быть весьма разнообразными. Можно «привязать» те или иные грамматические категории к реальным предметам и ситуациям. Например, нам нужно ввести родовые формы имен существительных и местоимений. Можно взять несколько предметов и предложить учащимся сначала просто повторять за преподавателем *это журнал, он здесь, это книга, она там* и т. д. Затем мы предлагаем учащимся вопросы с ИК-3: *Это журнал? Он там?*, и они будут отвечать *это журнал, он там*. После такой интерактивной работы намного легче будет усваиваться материал урока 1.

Глаголы можно изучать в серии обычных стандартных ситуаций, называя действия, которые реально происходят в аудитории. Мы, например, предлагаем ученику подойти к доске и читать слова, писать, рисовать и т. п. Преподаватель при этом комментирует: *он читает, он пишет*, группа повторяет глаголы вслед за преподавателем. Затем преподаватель просит повторить эти действия и по очереди обращается к студентам с вопросом: *что он делает?* В этом случае

новый глагол *делать* легко понимается учащимися из ситуации общения и за счет вопросительной интонации преподавателя. Такого рода работа может предварять урок 6.

При работе над новым грамматическим материалом необходимо строго соблюдать «принцип одной трудности»: грамматическая конструкция обязательно должна наполняться только знакомой лексикой.

И, наконец, самое важное. Надо всеми силами стремиться к тому, чтобы ваши обучаемые хорошо понимали, что, используя неправильную форму, они не просто нарушают какое-то грамматическое правило, а искажают ситуацию общения, что ведет к коммуникативному сбою и, как следствие, к непониманию со стороны собеседника.

Коммуникативные методики предполагают, что **обучение говорению** – деятельность, требующая развития автоматизированных навыков, творческих речевых умений и «чувства языка». Знания – лишь основа, на которой осуществляется эта деятельность. По этой причине основной вес при обучении говорению должны иметь не языковые задания, а учебная и реальная коммуникация.

Например, в 8-м уроке имеются два задания на отработку притяжательных местоимений. Они носят слишком условный характер, чтобы ограничиться ими. Приблизить работу по этой грамматической теме к реальному общению можно, дополнив тренировочную часть урока игровыми заданиями. Можно предложить одному ученику отвернуться или выйти

в коридор. В это время другие учащиеся раскладывают какие-то свои мелкие вещи на столе. Вошедший обращается к тому или другому соученику с вопросом: *Это твоя книга?*

# Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.