

## ПРАКТИКА ЧТЕНИЯ АУТЕНТИЧНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

© Елена Переслегина

### THE PRACTICE OF READING AUTHENTIC LITERARY TEXTS IN LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Elena Pereslegina

This article describes the practice of reading authentic literary texts (LT) during the process of teaching the Russian language to international students. The increased attention to LT in the practice of teaching Russian as a Foreign Language (RFL) appears to be relevant due to its powerful linguodidactic, socio-cultural, and cognitive potential. The purpose of this article, which is based on the cognitive model of reading developed by N. V. Kulibina, is to propose a system of working with LT aimed at solving the main reader's task – comprehending the sense of the text – by solving problems related to the formation and development of students' linguistic and communicative competencies. The article presents a possible variant for reading D. Rubina's story "The Voice in the Metro", which can be used by a teacher during the classroom work. The text material structuring is based on identifying key mini-situations, which are analyzed according to one logical-grammatical scheme (subject, event, place, and time). The strategy of thought-provoking reading is implemented through the observation of linguistic units in the text and comprehension of their function, accompanied by the use of updated lexical-grammatical material in speech, going from its linguistic meanings into the field of sense. Such an approach to teaching reading activates all types of students' mental cognitive activity, bringing educational reading as close as possible to the natural perception of the text and its sense comprehension.

*Keywords:* authentic literary text, Russian as a foreign language, cognitive model of reading, sense of the text, (mini-)situation of the text, subject, event, place, time

Статья посвящена описанию практики чтения аутентичного художественного текста (ХТ) в процессе обучения иностранных учащихся русскому языку. Усиление внимания к ХТ в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) представляется актуальным в силу лингводидактического, социокультурного, познавательного потенциала литературного произведения. Цель статьи – опираясь на когнитивную модель чтения, разработанную Н. В. Кулибиной, предложить систему работы с ХТ, направленную на решение основной читательской задачи – понимание смысла – посредством решения задач, связанных с формированием и развитием лингвистических и коммуникативных компетенций учащихся. В статье представлен возможный вариант практики чтения рассказа Д. Рубиной «Голос в метро», который может быть использован преподавателем в аудиторной работе. Структурирование текстового материала основано на выделении ключевых мини-ситуаций, анализ которых осуществляется по одной логико-грамматической схеме (субъект, событие, место и время). Стратегия вдумчивого чтения реализуется через наблюдение языковых единиц в тексте и осмысление их функционирования, сопровождающееся использованием актуализированного лексико-грамматического материала в речи, с выходом из области языковых значений в область смысла. Такой подход к обучению чтению активизирует все виды психической познавательной деятельности учащихся, максимально приближая обучающее чтение к естественному восприятию текста и пониманию его смысла.

*Ключевые слова:* аутентичный художественный текст, русский язык как иностранный, когнитивная модель чтения, смысл текста, (мини-)ситуация текста, субъект, событие, место, время

В современной методике преподавания РКИ лингводидактическая ценность художественного текста (ХТ) не подвергается сомнению, однако в практике обучения языку тексты художествен-

ной литературы всё чаще становятся менее востребованными, уступая более коммуникативно ориентированным прагматическим текстам. Причина этого очевидна: аутентичный ХТ часто

вызывает затруднения, связанные с пониманием смысла, которые в свою очередь обусловлены незнанием культурного фона и недостаточным уровнем владения когнитивными стратегиями чтения. Безусловно, большинства проблем можно было бы избежать, если подвергнуть ХТ хотя бы минимальной адаптации, однако в этом случае надо понимать, что адаптированный текст создаётся специально, становится учебным – объясняющим тот или иной лексико-грамматический материал, в то время как чтение аутентичного текста направлено прежде всего на понимание его смысла, а следовательно, требует от учащихся не только навыка наблюдения языкового материала, но и умения осмыслить особенности его функционирования, что ведёт к формированию в их сознании представлений (словесных образов).

Основная цель чтения ХТ (понимание его смысла) представляется нам достижимой, если использовать в иноязычной аудитории определённую когнитивную модель чтения. Такую модель предлагает Н. В. Кулибина. Опираясь на определение когнитивной модели, данное в «Кратком словаре когнитивных терминов» («модель понимания текста как результат естественной обработки языковых данных») [1, с. 56–57]), исследователь справедливо полагает, что «на уроке русского языка как иностранного основное внимание должно уделяться процессу смыслового восприятия текста (путём интерпретирования средств его языкового выражения) и работа над художественным текстом может (и должна) быть организована как практика чтения, конечной целью которой является обучение когнитивной (интерпретационной) деятельности» [2, с. 124]. Важно уточнить, что под интерпретированием средств языкового выражения Н. В. Кулибина понимает не анализ текста в привычном нам понимании (лингвистический, литературоведческий, филологический), а чтение и обсуждение прочитанного как естественный способ познавательной деятельности. Центральным понятием когнитивной модели чтения является «ситуация текста» – определённый фрагмент мира, представленный в тексте через призму авторского видения («читатель понимает текст в том случае, если ему понятна ситуация, о которой идёт речь» [Там же]); основные компоненты ситуации текста – время и место действия, персонажи, события. В процессе восприятия ХТ в сознании читателя формируется модель ситуации, которая содержит его индивидуальный опыт (личное знание), помогающий осмыслить полученную информацию и испытать определённые эмоции.

Используя основные положения методики чтения ХТ, разработанной Н. В. Кулибиной, мы предлагаем возможный вариант работы с текстом рассказа Д. Рубиной «Голос в метро» [3]. Материал рассчитан на студентов, владеющих РКИ на уровне В2 и выше.

Непосредственной презентации текста учащимся должна предшествовать подготовительная работа преподавателя по структурированию текста на мини-ситуации, соответствующие ключевым событиям текста: детские воспоминания героини об уроках музыки, школьная любовь, встреча героев через несколько лет после окончания школы, дальнейшая жизнь Кирилла, встреча в музее, встреча в квартире Нонны, поездка Нонны в метро. Осмысление каждой ситуации планируется по единой логико-грамматической схеме: субъект, событие, место и время. При этом преподаватель в процессе подготовительной работы с текстом определяет спектр языковых средств, функционирование которых предстоит наблюдать учащимся на занятии. Такого рода наблюдение не только активизирует познавательную деятельность читателя, но и стимулирует мотивированное продуцирование речи, при этом понимание текста не ограничивается областью значений языковых единиц – оно расширяется до понимания смысла, представленного как эксплицитно, так и имплицитно. Вопросы и задания к тексту должны быть продуманы таким образом, чтобы учащиеся через осмысление языкового выражения могли реконструировать в своём воображении и описать в продуктивной речи (устной и письменной) словесные образы, созданные автором. Именно такой способ работы (вдумчивое чтение), как показывает наша практика чтения ХТ на уроках РКИ, максимально приближает учащихся к пониманию смысла, побуждая их сопрягать познавательное и эмоциональное в процессе восприятия текста.

Предтекстовая работа традиционно подразумевает снятие прогнозируемых трудностей при чтении текста, однако не стоит забывать, что основная цель этого этапа – создать устойчивый мотив чтения, что успешно достигается через осмысление названия с помощью вопросов, формирующих так называемые читательские ожидания:

1. Рассказ, который мы будем читать, называется «Голос в метро». Как вы думаете, о каком голосе идёт речь?

2. Чей голос можно услышать в метро?

Активизации интереса к тексту может также способствовать краткое, содержащее любопытные факты сообщение преподавателя об авторе

или предъявление высказываний писателя, так или иначе имеющих отношение к изучаемому произведению: «Я по образованию музыкант и часто во время работы мыслю в музыкальных категориях» (Д. Рубина) (цит. по: [4]). Мы не рекомендуем включать в работу на предтекстовом этапе какие-либо языковые и речевые упражнения, так как они, на наш взгляд, значительно ослабляют мотив чтения, что ведёт к снижению эффективности усвоения материала в процессе непосредственной работы с текстом.

Притекстовая работа строится вокруг чтения рассказа вслух преподавателем. Обучающиеся могут сами решить: слушать рассказ без опоры на текст, обращаться к нему по мере необходимости или внимательно следить за чтением преподавателя. Чтение осуществляется по фрагментам, которые соответствуют его основным мини-ситуациям. В процессе знакомства с каждой мини-ситуацией выявляются ее основные компоненты (место, время, событие, субъект) и способы их языкового выражения (лексические и грамматические) посредством:

- 1) наблюдения лексических и грамматических единиц в тексте;
- 2) осмысления их функционирования, что ведет к пониманию смысла и формированию представлений;
- 3) закрепления в речи и самостоятельного продуцирования в разных видах речевой деятельности.

Чтение первого фрагмента (описание комнаты в коммунальной квартире учительницы музыки) может сопровождаться следующими вопросами и заданиями:

1. Определение субъектов. Сколько персонажей в этом фрагменте? Назовите их. Какие слова использует автор, описывая преподавателя? (*учительница музыки, вдохновенная и строгая старуха*). Почему?

2. Определение события. Что связывает персонажей? Как учительница объясняет героине специфику исполнения менуэта?

3. Определение места. Где проходили занятия музыкой? В каком городе? Как вы догадались? Что такое коммунальная квартира? *Вполз и стал боком к окну старый «Блютнер»* [3, с. 57]. «Блютнер» – это ... (продолжите фразу). Чьими глазами мы его видим? Какие чувства вызывает у вас этот инструмент? Какая деталь в описании комнаты показалась вам наиболее интересной? О чём говорят рисунки на тарелках?

4. Определение времени. Когда проходили эти занятия? Как вы догадались, что речь идет о прошлом? Какие глаголы помогают

вам это понять? Какое предложение помогает понять, что речь идёт о прошлом?

5. А вы часто вспоминаете своё детство? Продолжите фразу: *Если закрыть глаза, можно вспомнить...*

В процессе выполнения предложенных заданий учащиеся одновременно с работой над семантикой лексических единиц активизируют употребление глагольных конструкций с предложно-падежным управлением, используют вариативные способы выражения значения времени и условия в разных видах речевой деятельности (слушании, чтении, говорении). При этом деятельность студентов в большей степени направлена на понимание содержания текста, формирование читательских представлений, а не на механический тренинг грамматических конструкций.

Чтение второго (воспоминания о школьном времени) и всех последующих фрагментов осуществляется по той же логико-грамматической схеме. Определяются субъекты мини-ситуации (*рассказчица, ее школьная подруга Фира и Кирилл*), для характеристики которых актуализируются атрибутивные конструкции: *мальчик одарённый, рослый, тонкий, с волнистыми светлыми волосами, с сильным худощавым лицом; имя у него благородно-лаконичное, мужественное, летящее; голос – светлого счастливого тембра; Фира активная.*

Преподаватель просит учащихся найти в тексте слова, определяющие внешность и характер героев, при этом студенты отмечают, что Кирилл описывается с помощью прилагательных, в то время как для описания рассказчицы прилагательные не используются. Выясняя причину этой особенности, учащиеся приходят к мысли о том, что автору важно внутреннее состояние героини, которое может быть охарактеризовано как буря эмоций. При ответе на вопрос: «Какие слова помогают передать эту бурю?» – студенты активизируют в своей речи глаголы и конструкции с глаголами, выражающими эмоциональное состояние человека: *горло сжималось, в висках стучали молотки, колени подгибались, по спине бежали мурашки, немела, теряла самообладание*. Вопрос: «В каких ситуациях мы испытываем такое состояние?», с одной стороны, стимулирует самостоятельное продуцирование речи, с другой – побуждает учащихся сопереживать героине, вызывает читательские эмоции, обостряя личностное восприятие художественной реальности.

После того как субъекты актуализированы, студенты устанавливают связи между ними. Кирилл существует как отдельный мир: *учится,*

пишет стихи, рисует, проходит мимо, ни о чём не подозревает, переходит в другую школу. Фира, будучи в дружеских отношениях с обоими героями, является единственным мостиком, связывающим их. Сравнивая действия Кирилла с действиями героини, которая ждала, проболела три недели, жила как в погребке, задыхалась без его голоса, потом начала выздоравливать и выжила, учащиеся совершенствуют умение употреблять глаголы в прошедшем времени, реализуют модели глагольного управления, отрабатывая при этом когнитивные стратегии осмысления ХТ, которые впоследствии смогут применить и в процессе самостоятельного чтения.

Субъекты данной мини-ситуации тесно связаны с событиями, репрезентированными в данном фрагменте с помощью вышперечисленных глаголов. Конструкции: *с блеском сдал экзамены в медицинский, опубликовал три стихотворения, окончил аспирантуру и женился* – характеризуют достижения Кирилла. Рассказывая о жизни героя, студенты совершенствуют навык употребления в речи глаголов совершенного вида.

Актуализация времени требует от учащихся умения оперировать порядковыми и количественными числительными в конструкциях с согласованием и управлением (герои познакомились в 9 классе, прошло не менее 10 лет).

Основное место действия во втором фрагменте – школа. Это единственный локус, где может произойти встреча героев. Обращение к данному компоненту ситуации текста можно реализовать посредством грамматических конструкций с предложным падежом со значением места: где герои могут встретить друг друга? (*в школе, в классе, в школьном коридоре, в школьном дворе, в школьной столовой, в библиотеке*). Школа связана с надеждой героини на взаимную любовь. Здесь будут уместны вопросы, стимулирующие эмпатию читателя и пробуждающие эмоции, так необходимые при чтении ХТ:

1. А вы помните свою школу, свою школьную любовь?

2. Какие чувства связаны у вас со школой?

В третьем фрагменте текста, событийным центром которого является встреча одноклассников через несколько лет после окончания школы, впервые появляется имя героини – Нонна, и происходит это тогда, когда Кирилл впервые обратил на нее внимание.

Аналитическая работа учащихся строится вокруг основного вопроса: как изменились герои за несколько лет? Кирилл такой же умный и яркий, как прежде, однако Нонна видит его совсем другим: голос, от которого она приходила в экстаз *сродни молитвенному*, превратился в *начальст-*

*венный баритон*. И теперь уже прилагательные используются автором для описания Нонны (*артистичная, остроумная, умная, интересная, спокойная, уверенная*), а эмоции Кирилла передаются глаголами (*вдруг умолк, заулыбался, расхохотался, удивился, ходил за ней весь вечер*). Обращая внимание студентов на эту особенность с помощью вопросов, преподаватель подводит их к заключению о том, что осуществление мечты Нонны отразило ситуацию, как негатив фотографии: то, что было черным, стало белым, и наоборот. Для выявления этого смысла учащиеся должны использовать синтаксическую конструкцию *Если раньше ..., то сейчас ...*.

Основное событие фрагмента – день рождения Фиры, когда осуществилась школьная мечта героини. В этот день многое произошло впервые: впервые Нонна смогла заговорить с Кириллом, впервые он обратил на нее внимание, впервые между ними появилась связь, выраженная с помощью метафоры *натянутая струна*. Возможно, потому, что это *впервые* произошло не в школе, как должно было произойти, а сейчас, когда уже *все пережились*, потому, что сместилось время как ключевая единица смысла, нарушилась логика времени, его закон, герои так и не смогли обрести друг друга. Философскому осмыслению учащимися категории времени способствуют вопросы:

1. Почему мы только сейчас узнаём имя героини?

2. На что обращает внимание Кирилл, когда встречает Нонну? (*умна, интересна, хороша собой*). Это новые черты Нонны?

3. Почему сейчас Кирилл безразличен Нонне?

Для этого активизируется необходимое для уровня В2 умение учащихся строить сложноподчиненные предложения с разными типами придаточных.

Определение места события (квартира Фиры) помогает читателю понять, как меняется территория встречи. Использование в речи предложноподчиненных конструкций (*в гостях у Фиры, на дне рождения Фиры, на вечеринке, на встрече друзей, в квартире, в комнате, в гостиной, на кухне* и т. д.) способствует успешному поиску учащимися имплицитно выраженного смысла: характеризуя место действия, студенты понимают, что школа была слишком большой, чтобы Кирилл смог заметить Нонну, а в квартире, в пределах одной комнаты, герои не могут избежать общения. Мир сужает свои границы ради двоих, но время играет против них.

После небольшого повествования о дальнейшей жизни Кирилла следует ключевая мини-

ситуация текста – встреча в музее. Она реализована в форме диалога, который представляет собой образец разговорного стиля, и учащиеся имеют возможность наблюдать функционирование соответствующих языковых средств: лексических (повторы), словообразовательных (употребление имен собственных, образованных с помощью суффикса *-к-*: *Нонка, Володька*) и грамматических (использование неполных предложений, вопросно-ответных конструкций, одноставных предложений). В диалоге представлена событийная сторона фрагмента (читатель узнаёт о смерти Фиры и Володи) и репрезентированы сами субъекты, поведение которых противопоставлено. Это смысловое содержание актуализируется с помощью вопросов:

1. Какие эмоции чувствует Кирилл? Как вы догадались? (эмоционально наполненная речь Кирилла, активность его мимики, движений).

2. Как ведет себя Нонна? (спокойствие и деликатность).

3. Какие знаки препинания вы видите в репликах Кирилла? Нонны? (обилие восклицательных и вопросительных высказываний в речи Кирилла и паузальные, с многоточиями фразы Нонны).

4. Что изменится, если трансформировать диалог Нонны и Кирилла, заменив разговорные конструкции на конструкции, характерные для письменной речи? (исчезновение эмоциональности).

Для актуализации лексико-грамматического материала, связанного с обозначением периода прошедшего времени (*полгода назад, два месяца как*), можно использовать следующие задания:

1. Найдите в этом фрагменте конструкции со значением времени. Как они характеризуют Кирилла и Нонну?

2. Расскажите о том, что случилось с друзьями героями рассказа, используя подобные конструкции.

Ключевым событием этой встречи можно также считать чтение Кириллом стихов. Здесь важно обратить внимание студентов на описание голоса героя: он *монотонный* и *безыскусный*, но органичный в восприятии Нонны, вероятно, потому, что созвучен ее внутреннему состоянию. Движение от голоса ангела к начальственному баритону, а затем к монотонному и безыскусному чтению стихов иллюстрирует угасание былой любви Нонны, но не конец ее, потому что голос сохраняет свою музыку. Характеристика ключевого образа рассказа осуществляется студентами с помощью ответов на следующие вопросы:

1. Как меняется голос Кирилла в восприятии Нонны? О чем это говорит?

2. Какие «музыкальные» слова использует автор для описания голоса Кирилла?

Характеристика места, где произошла эта встреча (музей Маяковского), требует лингвокультурологического комментария. Возможно, фоновые знания иностранных студентов-филологов будут способствовать возникновению культурных ассоциаций, обогащающих восприятие художественной реальности рассказа.

Следующий фрагмент текста продиктован логикой событий предыдущего: пространство музея не позволило героям поговорить наедине, поэтому фокус снова смещается в маленькое замкнутое пространство. Нонна приглашает Кирилла к себе домой. И именно здесь они предаются совместным воспоминаниям о том времени, когда всё могло произойти, но не произошло, и *те 15-летние ломкие их голоса звучали в памяти каждого яснее, чем остальные звуки* [3, с. 61].

В беседе об эмоциональном фоне кульминационного диалога героев преподаватель стимулирует самостоятельную речь студентов, побуждая их использовать соответствующие для данной ситуации грамматические конструкции и лексические единицы:

1. Почему Нонна не захотела пойти в ресторан, а пригласила Кирилла к себе?

2. Что вспоминали герои? Что они чувствовали? Как вы поняли это?

3. Как Кирилл реагирует на признание Нонны? Как он выражает свои эмоции? В каких ситуациях вы используете подобные конструкции?

4. Почему Нонна так спокойно отреагировала на эмоции Кирилла? Что произошло с ее мечтой?

5. Представьте, что в разговоре с близким человеком или ребенком, который реагирует излишне эмоционально, вы хотите «переключить» ситуацию. Что вы скажете? (Это задание стимулирует употребление формы повелительного наклонения в разговорной речи: *давай порисуем, давай попьем чаю, давай поиграем, давай поговорим, давай посмотрим*).

Чтение финального фрагмента рассказа предполагает извлечение следующей информации, касающейся основных ключевых единиц текста:

1. Субъекты: Нонна и группа подростков, среди которых выделяется мальчик с удивительным голосом. Учащиеся обращают внимание на то, что Нонна потеряла имя (для номинации героини вновь используется личное местоимение *она*), и размышляют, почему так произошло, приходя к выводу о том, что имя героини возникает только тогда, когда рядом с ней Кирилл. Второй субъект, мальчик, поразительно напоми-

нает Кирилла, о чем свидетельствуют детали его портрета (*сильное худощавое лицо, тонкость в кости, очки*), но главное – голос, голос в метро (*теплый мальчишеский*).

2. С о б ы т и я : встреча с детьми в метро, прогулка по Чистым прудам. Установление связи между этими событиями помогает студентам осмыслить мотив воспоминаний, важный для характеристики композиции рассказа (она кольцевая). Вспоминая слова Д. Рубиной о том, что в процессе литературного творчества она мыслит музыкальными категориями, предъявленные на этапе предтекстовой работы, учащиеся с помощью преподавателя могут соотнести этот тип композиции с рондо. И вновь музыкальным референсом звучат слова: *горло ее сжалось, в висках заколотился пульс, колени ослабели*.

3. Время и место также возвращают читателя к началу рассказа, и снова вспоминаются фарфоровые тарелки, на которых изображена галантная любовь, и слова старой и строгой учительницы музыки: *Менуэт надо играть – так!* [3, с. 62]

Финальный вопрос: «Почему рассказ называется “Голос в метро”?» – стимулирует учащихся к самостоятельной речи, и здесь, как нам кажется, эффективно будет обратиться к письменному домашнему заданию. Традиционно этап послетекстовой работы подразумевает контроль, но, на наш взгляд, чтение художественного текста не стоит сводить к контролю лексики и грамматики. Максимально глубокое осмысление прочитанного состоится, если у студентов появится возможность в спокойной обстановке оформить свои мысли, впечатления и представления с помощью тех языковых средств, которые были актуализированы в течение притекстового этапа работы и часто повторялись в речи с целью закрепления в памяти обучающихся моделей функционирования языковых единиц.

Использование подобной практики чтения аутентичного ХТ успешно решает языковые (наблюдение языкового материала в тексте), речевые (использование языковых единиц в процессе выполнения заданий) и коммуникативные (создание собственных высказываний и текстов) задачи.

Предлагаемая нами форма работы с ХТ способствует пониманию учащимися не только языковых и речевых явлений, но и смысла, в том числе выраженного имплицитно, а также формированию у них индивидуальной читательской

проекции текста. Студенты переводят литературное произведение с языка художественной реальности на язык своего воображения и мышления, своего жизненного опыта, чувств и эмоций. В этом и состоит суть читательской деятельности. Умение использовать стратегию вдумчивого чтения ХТ значительно повышает уровень сформированности всех видов компетенций иностранных студентов, изучающих русский язык.

#### Список источников

1. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина / Под общ. ред. Е. С. Кубряковой. М.: Изд-во МГУ, 1996. 245 с.
2. Кулибина Н. В. Когнитивная модель чтения художественной литературы в лингводидактическом осмыслении // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. М.: Диалог МГУ, 1999. Вып. 10. С. 123–131.
3. Рубина Д. Голос в метро // Рубина Д. Несколько торопливых слов любви. М.: ЭКСМО, 2006. С. 57–62.
4. Гранд А. Дина Рубина: «Среди писателей я редко встречала абсолютно нормальных людей» // РБК Life. Стиль, 2018. URL: <https://style.rbc.ru/people/5b9a850e9a79478b63778e73> (дата обращения: 21.09.2022).

#### References

1. *Kratkii slovar' kognitivnykh terminov* (1996) [Concise Dictionary of Cognitive Terms]. E. S. Kubriakova, V. Z. Dem'iankov, Iu. G. Pankrats, L. G. Luzina. Pod obshch. red. E. S. Kubriakovoi. 245 p. Moscow, izd-vo MGU. (In Russian)
2. Kulibina, N. V. (1999). *Kognitivnaya model' chteniya khudozhestvennoi literatury v lingvodidakticheskom osmyslenii* [Cognitive Model of Reading Literary Works in Linguodidactic Comprehension]. Yazyk, soznanie, kommunikatsiya. Red. V. V. Krasnykh, A. I. Izotov. Vyp. 10. 160 p. Moscow, Dialog MGU. (In Russian)
3. Rubina, D. (2006). *Golos v metro* [The Voice in the Metro]. D. Rubina, Neskol'ko toroplivykh slov liubvi. Pp. 57–62. Moscow, EKSMO. (In Russian)
4. Grand, A. (2018). *Dina Rubina: "Sredi pisatelei ia redko vstrechala absolutno normal'nykh liudei"* [Dina Rubina: "I rarely met absolutely normal people among writers"]. RBK Life. Stil', URL: <https://style.rbc.ru/people/5b9a850e9a79478b63778e73> (accessed: 21.09.2022). (In Russian)

The article was submitted on 26.09.2022  
Поступила в редакцию 26.09.2022

**Переслегина Елена Робертовна,**  
кандидат педагогических наук,  
доцент,  
Национальный исследовательский  
Нижегородский государственный  
университет им. Н. И. Лобачевского,  
603022, Россия, Нижний Новгород,  
пр. Гагарина, 23.  
peresl@mail.ru

**Pereslegina Elena Robertovna,**  
Ph.D. in Pedagogy,  
Associate Professor,  
Lobachevsky State University of Nizhny Nov-  
gorod - National Research University,  
  
23 Gagarin Ave.,  
Nizhny Novgorod, 603022, Russian Federation.  
peresl@mail.ru