

УДК 821.161.1
ББК 83.3(0)6

DOI: 10.31862/1819-463X-2024-4-11-21

ОБРАЗ ЧИТАТЕЛЯ В ПРОЗЕ В. Г. РАСПУТИНА

А. Ю. Большакова

Аннотация. Цель данной статьи – анализ и обоснование такой малоизученной категории, как образ читателя в литературном произведении. Для этого автором выполнен ряд задач: теоретический экскурс в проблему читателя как заложенной в тексте программы восприятия и воздействия, выявление типологии читателя в ведущем литературном направлении второй половины XX в. (деревенской прозе), а также исследование образца прозы классика русской литературы В. Г. Распутина: рассказа «Уроки французского» о школе и помощи учительницы ученику. В результате анализа рассмотрены роль названия, первичные и последующие рецептивные установки прочтения, выявлены скрытые смыслы произведения, его ассоциативные и интертекстуальные связи с мировой культурой. В итоге автор статьи пришел к выводу о продуктивности связи прочтения литературного произведения с использованием данной методологии.

Ключевые слова: образ читателя, поэтика литературы, деревенская проза, типология читателя, В. Г. Распутин, рассказ «Уроки французского».

Для цитирования: Большакова А. Ю. Образ читателя в прозе В. Г. Распутина // Наука и школа. 2024. № 4. С. 11–21. DOI: 10.31862/1819-463X-2024-4-11-21.

THE IMAGE OF THE READER IN THE PROSE OF V. G. RASPUTIN

A. Yu. Bolshakova

Abstract. The aim of the article is to regard the category of “the image of the reader” in a literary text. Consequently, the author performs the following tasks: to analyse the theoretical aspect of the problem of the reader as a programme of perception and influence embedded into the text; to reveal the typology of the reader in the leading literary trend

© Большакова А. Ю., 2024



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

of the XX century (the village prose); to analyse the example of the short story “French lessons” by the Russian classic V. G. Rasputin about school and the help of a teacher to the student. In the process of the analysis the role of the title, primary and further receptive attitudes of reading, hidden meanings of the text, its associative and intertextual connections with the world culture are studied. As a result the author of the article comes to the conclusion about the productivity of reading a literary work using such a methodology.

Keywords: the image of the reader, the poetics of literature, the village prose, typology of the reader, V. G. Rasputin, the short story “French lessons”.

Cite as: Bolshakova A. Yu. The image of the reader in the prose of V. G. Rasputin. *Nauka i shkola*. 2024, No. 4, pp. 11–21. DOI: 10.31862/1819-463X-2024-4-11-21.

Изучение наследия классика русской литературы В. Г. Распутина на современном этапе, когда выявлены основные характеристики его творчества, требует более пристального чтения, с применением обновленного категориального аппарата. Обратимся к малоисследованному аспекту поэтики Распутина, реконструировав авторскую программу восприятия/воздействия и воссоздав (по данным в тексте указателям) заложенный в произведениях образ читателя. Хотя данное направление отвечает ориентации нынешней науки о литературе на коммуникативные методы исследования, этот аспект поэтики писателя (и деревенской прозы в целом) еще мало изучен, как и образ читателя как таковой. Потому прежде – краткий теоретический экскурс¹.

Конечно, читатель может присутствовать в произведении напрямую, будучи персонажем: «человеком читающим». Однако более значимое воплощение воспринимающего – это присутствие в произведении образа воображаемого читателя, «концепция адресата» [1, с. 115–116].

Образ читателя² – модель восприятия, заданная в тексте системой рецептивных указателей, ассоциативных намеков, аллюзий, интертекстуальных (со)отнесений. Направляя процессы восприятия и понимания, он обеспечивает передачу идейно-художественного (инвариантного для новых прочтений) содержания реципиенту, который в свою очередь дополняет инвариант собственным опытом, исходя из личной биографии и исторических обстоятельств.

В общем виде образ читателя можно определить как коммуникативную модель, заданную в произведении и входящую в его образную систему «герой – автор – читатель», но реализующуюся лишь в процессе восприятия и воздействия. В основу данной статьи также положены теории автора, рассматривающие образ «автора – носителя напряженно-активного единства, завершеного целого, целого героя и целого произведения»³ [2, с. 16]: своеобразный «центр, фокус, в котором скрещиваются и синтезируются все стилистические приемы произведения словесного искусства» [3, с. 314]. По сравнению с «героем» или «автором», природа «читателя» наиболее условна, литературна – словом, конвенциональна. Одна из главных его функций – завершение произведения: сопряжение рецептивных элементов в единое целое.

¹ Данная статья выполнена с опорой на положения теории читателя М. М. Бахтина, А. И. Белецкого, Г. Н. Ищука, В. Е. Хализева, а также ведущих представителей зарубежной рецептивной эстетики и герменевтики – В. Изера, М. Риффатерра, С. Фиша, У. Эко и др.

² Далее термины образ читателя и образ автора нередко употребляются, в силу своей условности, в кавычках: «читатель» и «автор».

³ Здесь и далее курсив в цитатах мой. – А. Б.

Кроме того, изучение «читателя» как заданной автором в тексте «программы восприятия/воздействия» направлено на выверение существующих интерпретаций произведения: преодоление множественности толкований, затемняющей его реальное содержание. Это положение обретает особое значение в изучении столь дискуссионного феномена, как русская деревенская проза: ведущее литературное направление второй половины XX в., включающее в себя творчество Ф. Абрамова, В. Астафьева, В. Белова, В. Распутина, В. Шукшина и др.

Типология «читателя» в деревенской прозе представляет его в двух основных планах: «читатель» как внутренний собеседник «автора» (героя), который условно (или реально, в объективной художественной форме) включен в повествовательные пласты, и «читатель» как модель целеполагания, заданная в художественной реальности на правах возможности, проекции на предполагаемого грядущего читателя, представителя новых поколений.

Основными элементами в структуре образа читателя являются рецептивные доминанты, в число которых входят художественные компоненты произведения, наиболее привлекающие внимание реального реципиента: к примеру, такие устойчивые конвенциональные элементы, как архетип. Через них осуществляется важнейшая функция «читателя» – «узнавание» (М. М. Бахтин), предполагающая сопряжение текста с ассоциативным контекстом, в который входят фигуры узнавания (известные реалии литературы и культуры – см. об этом, например: [4]).

Важнейшую роль в формировании «программы воздействия» деревенской прозы обретает такая фигура узнавания, как *архетип Деревня*. Этот ведущий литературный архетип определяет «длинную линию» движения русской литературы, начиная с «Деревни» Карамзина и Пушкина, далее вариативно проявляясь у Тургенева, Л. Толстого, Лескова, Чехова, Бунина, Есенина, Шолохова и др. Обуславливая, в читательском восприятии, соотношения с традициями русской литературы конца XVIII – начала XX в., эта «фигура узнавания» обозначает и место деревенской прозы второй половины XX в. в «длинной линии» Деревни как итоговое, но сопряженное с исходным протообразцом.

В целом *образ читателя в деревенской прозе* структурирован системой рецептивных доминант, задающих установки восприятия: от фамилии автора и названия произведения, первого слова/абзаца, посвящения и эпиграфа – до концовки.

Рецептивные установки. Привычный для деревенской прозы дидактизм названия рассказа В. Г. Распутина «Уроки французского» (1973) обещает читателю повествование, посвященное нравственной проблематике. Однако этот рецептивный настрой диссонирует с эпитетом «французского», предполагающим нечто непривычное, выбивающееся из норм советской жизни.

Первое слово рассказа – «*Странно*»: рецептивный сигнал читателю, призванный его насторожить и побудить отличать внешний повествовательный ряд, насыщенный событийностью, деталями, от внутреннего, таящего совсем иные, «странные» смыслы. В сочетании с заглавием создается и установка «читателю» на контекст французской культуры, определяющий возможные «странные» трактовки изображаемого и рассказываемого. Посвящение конкретному лицу – очевидно, преподавательнице французского, перед которой автобиографический повествователь чувствует вину, – задает еще одну установку: на (авто)биографичность, подлинность факта, о котором рассказывается. Зачин определяет мотив вины, затем конкретизируемый в событиях и отношениях героев.

Рецептивная функция слова «*странно*» отражается во втором абзаце, тогда как первый задает внешние координаты, сообщая о времени действия (1948 г.),

возрасте героя (11 лет) и факте его переезда из деревни (где была только начальная школа) в город-райцентр продолжать обучение. Но вот второй абзац, сообщающий о голоде в деревне и принимаемых героем мерах, производит странное впечатление, побуждаящее читателя задуматься. Диссонансные нотки прорезают повествование, свидетельствуя о ненормальности послевоенного мира и задавая смещение реальных координат. Речь идет о ненормальности голодания детей – теперь уже известна вина государства, которое в послевоенных сороковых обирало крестьян, обрекая их на голод, и бесхозяйственно распоряжалось собранным зерном, порою даже не оставляя земледельцам семенных для посадок⁴. Эта аномалия отражена в авторском слове: своего рода Эзоповом языке, скрыто указующем на подтекст и ориентирующем читателя на нестандартные интерпретации.

«Голод в тот год еще не отпустил, а нас у матери было трое, я самый старший. Весной, когда пришлось особенно туго, я глотал сам и заставлял глотать сестренку глазки проросшей картошки и зерна овса и ржи, чтобы развести посадки в животе, – тогда не придется все время думать о еде. Все лето мы старательно поливали свои семена чистой ангарской водичкой, но урожая почему-то не дождалось, или он был настолько мал, что мы его не почувствовали. Впрочем, я думаю, что затея эта не совсем бесполезная и человеку когда-нибудь еще пригодится, а мы по неопытности что-то там делали неверно» [6, с. 55–56].

Создается как бы альтернативная внешнему миру, воображаемая сфера-аналог. В ментальном мире героя, «автора» и «читателя» словно распадаются привычные связи и делается возможным невозможное.

«Читатель» и раблезианский хронотоп. В сочетании с заглавием возникает и едва уловимый ассоциативный контекст, возможно, соотносящий повествовательную аномалию с подобными аномалиями французского гротескного реализма, возникшего в сопротивлении средневековым стереотипам. Я имею в виду раблезианские мотивы еды и питья. В «Уроках французского» – глотание картофельных глазков и зерен для «разведения посадок в животе», поливание посева «чистой ангарской водичкой» [6, с. 55] и простодушное ожидание урожая. Горькая распутинская ирония словно перебивается ассоциациями с французской смеховой культурой как альтернативой русской трагедийности (вспомним страшные последствия крестьянского голода, особенно детского, в «Юдоли» Лескова). Собственно, весь рассказ об уроках французского определяет авторский пафос преодоления созданной войной и государством трагедийности. Позитивные устремления героев, «автора» и «читателя» поддерживаются введением мотива игры и «человека играющего», альтернативного разрушительной жестокой реальности. Но есть и условные аналоги, на уровне Эзопова языка.

В действие вступает распутинский образ автора с его ироничным замечанием о возможной пользе «посадок» в животе. Глотание ростков и зерен предстает как своего рода посев – аналог земледельческой работы – и ожидание будущего урожая. Но тут не только горькая ироничная условность, о чем свидетельствуют по крайней мере два фактора, известные компетентному читателю и актуализирующиеся в его рецептивной сфере. По «странной» традиции, отмеченной в исследовании раблезианского хронотопа Бахтиным: «В ряд еды и питья вовлекаются разнообразнейшие

⁴ Согласно нынешним исследованиям, голода 1946/48 гг. в СССР могло не быть, так как государство располагало достаточными запасами зерна. Но «несмотря на критическую ситуацию на внутреннем продовольственном рынке, значительная часть запасов зерна была направлена в освобожденные европейские страны... Нужно иметь в виду, что все это было на фоне глубочайшего противоречия между внешним – всемирным – величием победоносной страны и «ничтожеством» ее внутренним, по выражению В. Кожина» [5, с. 107]. К тому же из-за плохих условий хранения часть зерна была испорчена: за 1946/48 гг. в стране было загублено около миллиона тонн зерна, которые могли спасти многих голодающих.

вещи, явления и идеи, совершенно чуждые этому ряду с господствующей точки зрения (в идеологической, литературной и речевой практике) и в обычном представлении» [7, с. 387]. В «Уроках французского» о соотношении с реальным положением вещей в голодающих деревнях намекает и ремарка автора, что урожай от посадок в животе не получилось, так как «что-то там делали неверно». У читателя возникают аллюзии с реальной социально-экономической ситуацией, когда неправомерные действия властей привели к невозможности собрать урожай в ситуации послевоенных сороковых, когда из-за голода в деревнях нетрудоспособное население увеличилось и возросло применение ручного труда.

Во-вторых, актуализируется исконная связь еды и труда. «Еда в древнейшей системе образов была неразрывно связана с трудом, – писал М. М. Бахтин в книге о Рабле. – В более древних системах образов вообще не могло быть резких границ между едой и трудом: это были две стороны одного и того же явления – борьбы человека с миром, кончавшейся победой человека» [8, с. 310–311]. Эта связь раскрывается далее в «Уроках французского», сочетая мотивы голода и усилий по его преодолению: игры на деньги ради еды, попыток учительницы помочь голодающему парнишке во время занятий по французскому, усилий ученика выучить язык.

Рецептивные доминанты. Забегая вперед, отмечу связь первичных и финальных рецептивных доминант, определяющих развитие образа читателя. Созданная вначале (в условном аналоге реального мира) модель посадок и ожидания урожая, не получающегося из-за некоей неправильности, в итоге реализуется в другой модели, символизирующей всепобеждающую человеческую доброту и любовь. В полученной парнишкой посылке от уехавшей учительницы французского находит он диковинные плоды: долгожданный урожай, результат трудов на уроках французского...

Однако вернемся к начальным рецептивным установкам рассказа Распутина. В преодолении трагедийности, тема подавления человека государством, узурпирующим собственность на зерно и урожай, перемещается в игровую сферу. Возникает мотив игры государства с человеком на деньги, дарующей колхозникам небольшие выигрыши по облигациям государственного займа. Хотя и здесь обнаруживается несправедливость, как и в случае с зерном: ведь изначально деньги отбираются у народа присваивающим их государством, которое затем понемногу, по зернышку, отдает его отдельным «счастливым».

В рассказе звучит и традиционный для игровых моделей мотив счастливых цифр, номеров облигаций – обнаруживающий их в газете герой-рассказчик, кажется, умеет приносить удачу. Однако принесет ли он ее себе и другим после поведанной истории? Этот мотив частично обречен, как и иллюзорно внушаемые народу надежды на светлое будущее после войны⁵.

Причина – утрата великого шанса страной-победительницей в 1960-х из-за ряда обстоятельств, о которых упомянем позже. И тем не менее шанс в какой-то мере сбился, как и ожидания голодного парнишки: произошел рост материального состояния народа, преодоление разрухи.

О несбыточности шанса тем не менее свидетельствует и чувство вины автобиографического рассказчика: жертвы во имя будущего, как у его учительницы, во многом были напрасны. Даже лучшие представители народа не сумели преодолеть ситуацию. Потому рассказ Распутина, несмотря на все усилия героев, «автора» и «читателя» преодолеть трагедийность, – история утраченных возможностей. Однако – обо всем по порядку.

⁵ «...А в скором будущем, как залечим раны войны, для всех обещали счастливое время» [6, с. 86], – утешает себя герой-рассказчик.

Читатель, автор и герои. По мере повествования развитие получает и «французский» мотив, обозначая сферы потаенного смысла, доступного лишь посвященным. «Читатель» обретает статус доверенного лица автора-повествователя – лица, обладающего тайным, никому более не доступным знанием о происходящем и происходившем. Смена сезонных циклов в «читательском» времени делает доминантным наступление осени как поры урожая: удачи и легких выигрышей в жизни игроков. Ретроспективное (построенное на постоянных возвращениях к уже прочитанному) «читательское» время ассоциативно относит реципиента к предыдущему мотиву невероятного посева и ожидания урожая голодными детьми, осуществляя своеобразную реализацию «чудесных» экспектаций героев и «читателя». Новое развитие получает ключевое слово «странно»: странный урожай собран в виде странных денег, используемых вместо бабок в играх пареньков.

Важную роль играет выбор формы повествования – от первого лица («авторского я»). Как это характерно для такого типа повествования, предполагаемые реакции «читателя» во многом регулируются мировосприятием героя-рассказчика (автора-повествователя, вспоминающего свое отрочество). Его рецептивная установка становится камертоном мировосприятия, ориентируя «читателя» на свежесть и чистоту чувств, непосредственность сознания ребенка-повествователя. Его наивный взгляд на мир, в свою очередь, регулируется незримо стоящим за его спиной рассказчиком: не пожилым, но пожившим, с удивлением и долей печали оглядывающимся на собственное прошлое.

После ссоры рассказчика со сверстниками-игроками и разоблачения его «преступной деятельности» в школе, внимание героя, как и следующего за ним «читателя», сосредотачивается на возможном судье – а на поверку спасительнице: учительнице французского Лидии Михайловне, показанной глазами невинного деревенского парнишки, только-только открывающего для себя мир. Постепенно проступают гендерно-эстетические смыслы именованного рассказа: происходит возвышение и романтизация женского образа – в ореоле загадочности и таинственности. Немалую роль, в контексте французского культа Женщины-Дамы⁶ и женской красоты, играет предмет преподавания. В субъектной сфере мальчика рождается образ, недоступный обыденному сознанию, выпадающий из привычного мира:

«Она сидела передо мной аккуратная, вся умная и красивая, красивая и в одежде, и в своей женской молодой поре, которую я смутно чувствовал, до меня доходил запах духов от нее, который я принимал за самое дыхание; к тому же она была учительницей не арифметики какой-нибудь, не истории, а загадочного французского языка, от которого тоже исходило что-то особое, сказочное, неподвластное любому-каждому, как, например, мне» [6, с. 70–71].

Билингвистическая модель восприятия. Постепенно проявляется и заданная названием *билингвистическая модель «читателя»*, исконная для дворянской литературы, но здесь обнаруживающая и сложности адаптации «чужого» мироощущения на русской почве. Много места в рассказе занимает описание препятствий на пути обучения деревенского парнишки иностранному языку. Примечательно, что повествование построено по линии освоения учеником поначалу трудной и чуждой языковой культуры:

«...Постепенно я стал довольно сносно выговаривать французские слова, они уже не обрывались у моих ног тяжелыми булыжниками, а, позванивая, пытались куда-то лететь.

⁶ Ср. именование главного христианского храма Франции: Notre-Dame de Paris, то есть Парижская Богоматерь, но в дословном переводе – Наша Дама Парижа.

– Хорошо, – подбадривала меня Лидия Михайловна. – В этой четверти пятерка еще не получится, а в следующей – обязательно.

...Я продолжал тянуть свою французскую лямку. Впрочем, лямку ли? Как-то невольно и незаметно, сам того не ожидая, я почувствовал вкус к языку и в свободные минуты без всякого понукания лез в словарик, заглядывал в дальние в учебнике тексты. *Наказание превращалось в удовольствие*» [6, с. 80].

Развитие противочувствия. Постепенно проявляется та сторона билингвистической модели, которая предполагает приятие иноязычности и в «Уроках французского» формирует сферу культурного бессознательного. Однако двуязычная рецептивная установка задает и вопрос об идентичности героев и «читателя»: к какому из намеченных в повествовании «высоких» и «низких» миров принадлежат они? Каковы параметры, определяющие меру конвенциональности «читателя», его (не)приятие лингвокультурных условностей?

Одним из рецептивных указателей (доминант) становится идея *правильности* (здесь изначально соотносимая с чертами лица), которая благодаря «авторским» ремаркам ассоциируется с искусственностью (в противовес естественности) и, в конечном счете, с некоей нежизненностью: «Я хорошо помню ее (учительницы. – А. Б.) *правильное и потому не слишком живое лицо*» [6, с. 76].

Здесь же возникает проекция на дальнейшую игру слов (*правильное – правильно*) в совершенно иной ситуации: в финальной сцене объяснения директора с учительницей, которая ради спасения голодающего парнишки, из гордости не принимающего от нее пищу, решается на «преступный» шаг – игру монетами в поддавки. Модификации ключевого слова сталкивают его несовпадающие значения, эстетическое (правильность красоты) и рецептивное (неправильность понимания):

«– Играете на деньги с учеником?! Я *правильно* вас понял?

– *Правильно*» [6, с. 87].

На уровне героя, «автора» и «читателя» возникает *противочувствие* (термин Л. Выготского), обуславливающее внутреннюю напряженность действия. Происходит противоборство пластов повествования: низкого, связанного с рядами еды и голода, глотания, жажды насыщения; романтического, связанного со стихией азарта, роковых страстей; и – возвышенно-эстетического. Противоречивость ликов «человека играющего» проявляется на уровне героев, вовлеченных в конкретную ситуацию, и – конвенционального «читателя», вовлеченного в мотивный комплекс азартных игр, издавна в мировой культуре насыщенный судьбоносными смыслами и романтикой роковых страстей, играющих с человеком.

«В начале XIX в. образы судьбы и карточной игры, блуждавшие по разным литературным жанрам, были осложнены в мировой литературе своеобразными романтическими намеками. В азартной игре, как и в маскараде, воплощалась тогда символика человеческой жизни» [3, с. 274]. В русской литературе эта тенденция утвердилась с появлением в 1834 г. «Пиковой дамы» Пушкина (ранее переводов Реньяра и др.): во многом как результат влияния французской культуры, литературной и светской. Ретроспективные слои повествования Пушкина об игровой тайне графини относят читателя к ее жизни в Париже. Во французской литературе одна из возможных точек традиции – роман Стендаля «Красное и черное» (1830), где «рулеточным или картежным термином в заглавии уже задано понимание художественной действительности в аспекте азартной игры»⁷, по точному замечанию В. В. Виноградова в статье «Стиль “Пиковой дамы”» [3, с. 199].

⁷ Или во французской живописи – к примеру, с появления картины «Игроки в карты» братьев Ленен XVII в. до одноименной серии Сезанна в конце XIX в. и далее.

Вовлеченность «читателя» «Уроков французского» в лоно роковых страстей, исконно заданных интерпретациями мотива игры в литературе и жизни, дает проекцию и на женский образ. Ведь, к примеру, «дама как фигурная мать – особенность французских карт, которые вошли в русский культурный обиход XVIII в. и сразу же, по французскому образцу, приобрели своеобразное романтическое значение в гадании» [3, с. 192]. Отсветом этой традиции, возможно, обусловлен прием остранения в «Уроках французского»: «дама» появляется здесь в ореоле чудесного – как фигура донельзя условная, выпадающая из всего низкого, обыденного, земного:

«Кажется, до того я не подозревал, что и Лидия Михайловна тоже, как все мы, питается самой обыкновенной едой, а не какой-нибудь манной небесной, – настолько она представлялась мне человеком необыкновенным, непохожим на всех остальных» [6, с. 76].

«Читательская» активность в «Уроках французского», колеблясь между бытовым и романтическим пластами повествования, между реальностью и романтическим вымыслом, делает возможным самые неожиданные и парадоксальные проявления возникающих игровых моделей: низкое на поверку оборачивается высоким, вызывая «читательское» сопротивление неприятию подлинных смыслов. Апогея это сопротивление достигает в упомянутой сцене «разоблачения» игроков директором, гневно осуждающим поведение учительницы, играющей не по установленным правилам.

«– Играете на деньги с учеником?! Я правильно вас понял?

– Правильно.

– Ну, знаете... Я теряюсь сразу назвать ваш поступок. Это преступление. Раствление. Сворачивание. И еще, еще...» [6, с. 87].

Область перевернутых смыслов казенной морали идентифицируется в «читательском» поле «авторской» ремаркой: фиксацией красноречивого жеста, отражающего ее неестественность и противоположность живой жизни. «Высокий» стиль директорского должностования снимается, в глазах интерпретирующего «читателя», напыщенной театральной жестикуляцией, в ложно-мелодраматическом стиле пародирующей «высокие слова»: «И он воздел над головой руки» [6, с. 87].

Одна из установок «читательского» развития, проходящая через всю историю «преступления и наказания», состоит в неясности рецептивного ожидания: и в финале не дано знать, что станет с героями после. Так формируется сфера текстовой неопределенности, функция заполнения которой принадлежит предполагаемому «читателю». Отмечу, что прием открытой концовки свойственен Распутину с начала и до конца его творчества. Еще в финале первой повести «Деньги для Марии» мы покидали героя, мужа «преступной» Марии, на пороге дома брата, который может спасти их семью или погубить. Неясна судьба дезертира Гуськова в «Живи и помни». Загадкой остается ситуация на затопляемом острове в «Прощании с Матёрой», последние обитатели которой могут погибнуть или спастись. Неизвестно, как дальше сложится судьба отчаянной мстительницы в повести «Дочь Ивана, мать Ивана»...

Билингвистическая модель (продолжение). Впрочем, в «Уроках французского» сфера неясности и неопределенности распространяется не только на дальнейшие судьбы героев, но и затрагивает *билингвистическую модель восприятия*. «Странно: почему мы так же, как и перед родителями, всякий раз чувствуем свою вину перед учителями? И не за то вовсе, что было в школе, – нет, а за то, что случилось с нами после» [6, с. 55]. Заданный еще в первой фразе рассказа «странный» мотив возможной функциональной замены (родителей – учителями) или же их ото-

ждествления создает предпосылки для так называемой подвижной идентичности, поскольку в языковой сфере мотив сопрягается с названием «Уроки французского» и образом франкоговорящей учительницы.

Отмечу, что эта особенность была свойственна еще герою русской дворянской литературы, свободно владевшему французским. Вспомним начало в высшей мере патриотического романа «Война и мир», где речи действующих лиц в салоне Анны Шерер воспроизведены на французском, со ссылками на перевод для русскоязычного читателя. Один из главных героев этого романа о войне с Наполеоном, Пьер Безухов, носит имя на французский манер, в последующем развитии сюжета проявляя смешанную русско-французскую идентичность. Если в сцене спасения им капитана Рамбала он выступает скорее как француз, в попытках покушения на Наполеона – и как оппозиционно настроенный против власти француз, и как русский защитник отечества, то в сценах плена его русская идентичность восстанавливается при общении с Платоном Каратаевым.

Однако такая тенденция дает о себе знать не только на уровне героя, но и «автора» (в повествовательной речи) и «читателя», в их программе восприятия и воздействия. Во многих текстах русских писателей, особенно XIX в., широко используется введение франкоязычной лексики, включенной не только в монологи и диалоги героев, но и в повествовательную речь «автора», служа в силу своей инаковости неким рецептивным указателем. Таким образом, одной из норм русской литературности издавна стала ориентация на смешанную русско-французскую идентичность как одну из характерных черт дву- или полиязычного «читателя». У Распутина как представителя деревенской прозы, для которой эта черта малотипична⁸, ориентация на подобную модель «читателя» несколько завуалирована.

Хотя названием «Уроки французского» читателю дан прямой рецептивный указатель, далее в тексте практически отсутствуют франкоязычные слова и выражения. Это и странно, и не странно, поскольку «авторская» программа восприятия и воздействия ориентирована на народного читателя, лишь немного (на уровне повествователя или еще меньше) знакомого с французским языком, но обладающего некими знаниями о переводной французской литературе, кинематографе, драматургии и универсальных культурных пластах (музыке, живописи). На этом фоне статус рецептивной доминанты в билингвистической структуре «читателя» обретает пространенное слово, воспроизведенное на французском (и в скобках на русском): «*beaucoup*»⁹ (много) [6, с. 74]. Какой смысл таит оно в себе?

Скрытым указателем для «читателя» становятся «жалобы» ученика (рассказчика) на обилие французских букв для обозначения одного звука. Мотив излишней множественности усиливается по мере повествовательного развития, создавая для читателя возможный спектр интерпретаций: слишком много суеты, шума, веселья в играх учительницы с учеником (собственно, и доводящих до «разоблачения», привлекая шумом внимание директора); слишком много напрасных попыток помочь (попытки учительницы кормить ученика у себя дома, прислать

⁸ Даже у Астафьева, широко использовавшего прием интертекстуальности для введения своего творчества в контекст мировой литературы, цитаты и ассоциативные намеки, эпиграфика даны в основном на переводные русскоязычные версии. Только на военных страницах встречается немецкая речь персонажей-фашистов (в немецкой и русскоязычной версиях). Речь представителей (бывших) союзных республик, как правило, воспроизводится в русскоязычном варианте, но с соответствующими особенностями произношения.

⁹ Ср. известное выражение *merci beaucoup* (большое спасибо), бытующее и в русскоязычном произношении (мерси боку), в частности, из-за употребления в песне Д'Артаньяна (исполнение М. Боярского) из фильма о мушкетерах, появившегося, однако, уже после анализируемого рассказа.

ему посылку якобы от матери с макаронами); слишком много внимания от женщины будущему мужчине, что во многом вызывает его смущенную пассивность. В финале учительница провожает парнишку до дома, но тому даже не приходится в голову спросить ее адрес на Кубани, куда она вынуждена вернуться, да он и вообще не в состоянии вымолвить ни слова. Прежде поведение спасительницы своим настойчивым вниманием, вплоть до мошенничества с посылкой и игрой в поддавки, даже казалось герою подозрительным: он был скорее растерян, нежели обрадован или благодарен.

Роль читателя в завершении произведения. Сфера неопределенности, нуждающаяся в домысливании, окружает облик героини: загадочно ее одиночество и неопределенно прошлое (возможно, она побывала замужем, – гадают рассказчик). Потому в этом рассказе с *открытой* (из-за неясности судеб учительницы, нарушившей правила в сталинские времена, и спасенного ею ученика) *концовкой* усиливается функция «читателя» по возможному завершению, «дистраиванию» произведения по рецептивным указателям автора.

Символический смысл на «читательском» уровне обретает заключительный образ присланной уехавшей учительницей посылки с макаронами и тремя красными яблоками. Возможный смысловой спектр завершающей фразы – «Раньше я видел яблоки только на картинках, но догадался, что это они» [6, с. 88] – связан с полифункциональностью образа читателя: его усилиями по расшифровке «темных мест», довершению истории. К тому же «странная» переписка героев без писем и слов, через предметы, актуализирует ориентацию «читателя» на довербальные, глубинные пласты мышления и чувствования. Ориентация на такой «код прочтения» укрепляет мысль об опасности (особенно в сталинские времена) произнесенного и написанного слова, создавая проекцию на возможный образ «читателя»-цензора.

В этом плане понятным становится использование приема «затемнения» смыслов и через употребление иноязычия как сферы непонятого, труднодостижимого, иного. Актуализируется предлагаемая конвенциональному «читателю» установка на расшифровку Эзопова языка, включающего смысловые неясности, лакуны, а также фигуры узнавания на уровне общепринятых символов, культурных пластов.

В финале конкретизируется и возможная догадка «читателя» о потенциальной вине повествователя перед пожертвовавшей ради его спасения учительницей («Тут виновата я. *Учись*» [6, с. 88]). В какой мере были осуществлены героем эти заветы: оказался ли он достойным столь высокого самопожертвования?

В историческом плане речь, очевидно, идет о нереализации великого шанса, объективно данного стране-победительнице в шестидесятых, когда были преодолены последствия войны, но не реализованного из-за политических (формирование партноменклатуры) и экономических (возникновение теневой экономики, слоя «советских лавочников», неудача реформ) причин. Даже лучшие, честные и благородные представители народа не могли переломить ситуацию, но неизменно их чувство вины...

* * *

По результатам анализа небольшого, но емкого по содержанию рассказа русского классика, отмечу полифункциональность образа читателя в его поэтике: сопряжение с социоисторической действительностью и пластами мировой культуры, задающими нетрадиционный, порой парадоксальный взгляд на изображаемое. Таящиеся за внешним событийным рядом смыслы актуализируются на читатель-

ском уровне, обнаруживая то, что было скрыто от восприятия героя-подростка, через субъектную сферу которого первично видим мы происходящее. Также усилиями «читателя» открывается то, что напрямую не раскрыто рассказчиком вспоминающим, а скорее зашифровано в системе аллюзивных намеков, ассоциаций и прочих художественных средств, создававших программу восприятия и воздействия литературы в подцензурные времена.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хализев В. Е. Теория литературы. М.: Высшая школа, 2000. 437 с.
2. Бахтин М. М. Литературно-критические статьи. М.: Художественная литература, 1986. 543 с.
3. Виноградов В. В. О языке художественной прозы. М.: Наука, 1980. 360 с.
4. Большакова А. Ю. «Современная пастораль» В. П. Астафьева «Пастух и пастушка» в контексте жанровых традиций // Проблемы исторической поэтики. 2021. Т. 19, № 1. С. 375–407.
5. Шалак А. В. К оценке масштаба голода 1946–1947 гг. // Историко-экономические исследования. 2009. Т. 10, № 2. С. 100–108.
6. Распутин В. Г. Век живи – век люби. Рассказы, очерки, повесть. М.: Молодая гвардия, 1988. 383 с.
7. Бахтин М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975. С. 234–407.
8. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса. М.: Художественная литература, 1990.

REFERENCES

1. Halizev V. E. *Theorya literaturey*. Moscow: Vysshaya shkola, 2000. 437 p.
2. Bakhtin M. M. *Literaturno-kriticheskie statyi*. Moscow: Khudozhestvennaya literatura, 1986. 543 p.
3. Vinogradov V. V. *O yazyke khudozhestvennoy prozy*. Moscow: Nauka, 1980. 360 p.
4. Bolshakova A. Yu. “The Shepherd and the Shepherdess”: V. P. Astafiev’s Modern Pastoral in the Context of Genre Traditions. *Problemy istoricheskoy poetiki*. 2021, Vol. 19, No. 1, pp. 375–407.
5. Shalak A. V. K otsenke masshtaba goloda 1946–1947 years. *Historiko-ekonomicheskie issledovaniya*. 2009, Vol. 10, No. 2, pp. 100–108.
6. Rasputin V. G. *Vek zhivi – vek lyubi. Rasskazy, ocherki, povest*. Moscow: Molodaya gvardiya, 1988. 383 p.
7. Bakhtin M. M. Formy vremeni i hronotopa v romane. Ocherki po istoricheskoy poetike. In: Bakhtin M. M. *Voprosy literatury i estetiki*. Moscow: Khudozhestvennaya literatura, 1975. Pp. 234–407.
8. Bakhtin M. M. *Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaya kultura Srednevekovya i Renessansa*. Moscow: Khudozhestvennaya literatura, 1990. 544 p.

Большакова Алла Юрьевна, доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник Отдела древнеславянских литератур, Институт мировой литературы им. А. М. Горького Российской академии наук (ИМЛИ РАН)

e-mail: allabolshakova@mail.ru

Bolshakova Alla Yu., ScD in Philology, Leading Research Fellow, Old Slavic Literature Department, A. M. Gorky Institute of World Literature of the Russian Academy of Sciences

e-mail: allabolshakova@mail.ru

Статья поступила в редакцию 23.01.2024
The article was received on 23.01.2024