

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'42.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-3-65-74>

Диалог с прошлым: лингвостилистический анализ рассказа В. Г. Распутина «Уроки французского»

(к 85-летию со дня рождения)

Екатерина Васильевна Огольцева

Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия, tertiumcomp@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-6439-0130>

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что проза В. Г. Распутина исследуется главным образом в литературоведческом и методическом аспектах; меньше внимания уделяется языковедческому анализу. Несмотря на обилие работ, в которых затрагиваются частные аспекты «формы» рассказа «Уроки французского», целостный лингвостилистический анализ этого текста до сих пор не проводился. Цель статьи – комплексное описание языковых и стилистических особенностей данного произведения с использованием контекстологического, эстетико-стилистического, лингвопоэтического методов, а также поуровневого анализа. Выявлен комплекс языковых средств, направленных, с одной стороны, на сферу изображаемой писателем среды, в которой разворачиваются основные события сюжета, с другой – на создание образов автора, рассказчика, персонажей. Автор статьи приходит к выводу, что в рассказе для изображения «фабульного времени» широко используются лексико-фразеологические и грамматические средства разговорного стиля. В «авторском регистре» повествования находят отражение речевые особенности персонажей. Стилиевая доминанта рассказа, определяющая и его композицию, и образную систему, – сложное взаимодействие разных точек зрения (автора, рассказчика-взрослого, рассказчика-ребенка, персонажей). «Повествовательное время» характеризуется смещением разговорных и стилистически нейтральных средств, высокой частотностью несобственно-прямой речи для оценки взрослым рассказчиком поступков и эмоций главного героя.

Ключевые слова: лингвостилистический анализ, образ автора, рассказчик-автор, рассказчик-персонаж, экспрессия, разговорный стиль, языковые средства, авторская речь, речь персонажей, несобственно-прямая речь

Для цитирования: Огольцева Е. В. Диалог с прошлым: лингвостилистический анализ рассказа В. Г. Распутина «Уроки французского» (к 85-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 3. С. 65–74. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2021-83-3-65-74>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Dialogue with the past: linguo-stylistic analysis of V. G. Rasputin's short story "French Lessons"

(to the 85th anniversary of the birth)

Ekaterina V. Ogol'tseva

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, tertiumcomp@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-6439-0130>

Abstract. The relevance of the article is determined by the fact that V. G. Rasputin's prose is mostly researched from literary and methodological perspectives; less attention is devoted to its linguistic analysis. Despite the abundance of studies focusing on individual aspects of the short story "French Lessons", its holistic linguo-stylistic analysis has not been performed yet. This paper aims to provide a comprehensive description of the linguistic and stylistic specific features of the literary work in question. The research relies on the contextual, aesthetic-stylistic, linguo-poetic methods as well as level-by-level analysis. The paper identified a complex of linguistic means. On the one hand, these means are directed at the sphere of the environment depicted by the writer, and in which the main plot events unfold. On the other hand, they help to create the images of the author, the narrator, and the characters. The paper concludes that V. G. Rasputin made extensive use of lexical phraseological and grammatical means characteristic of the colloquial style to depict "fictional time". The characters' specific speech features are reflected in the "author's register" of the narration. The stylistic leitmotif of the story that determines both its composition and its imagery is a complex interaction of different viewpoints (those of the

author, the adult narrator, the child-narrator, the characters). "Narrative time" is an amalgamation of colloquial and stylistically neutral means, a frequent occurrence of the adult narrator's free indirect speech employed to assess the protagonist's actions and emotions.

Keywords: linguo-stylistic analysis, author's image, author-narrator, character-narrator, expressivity, colloquial style, linguistic means, author's speech, character's speech, free indirect speech

For citation: Ogol'tseva E. V. Dialogue with the past: linguo-stylistic analysis of V. G. Rasputin's short story "French Lessons" (to the 85th anniversary of the birth). *Russkii yazyk v shkole* = *Russian language at school*. 2022;83(3):65–74. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-3-65-74>.

Введение. Рассказ «Уроки французского», написанный почти полвека назад, давно привлекает внимание критиков и литературоведов, причем этот интерес не ослабевает с годами. Давно включенный в школьную программу, он является объектом детального анализа в разработках учителей и методистов. В последние годы исследователи творчества В. Г. Распутина обращались к таким аспектам «Уроков французского», как мастерство художника в создании внешнего портрета [Крайник 2016; Резник, Кузнецова 2019]; сопоставление действующих школьных учебников литературы и тех методов, посредством которых этот рассказ изучается в школе [Талимуллина, Меликсетян 2018]; проблемные вопросы нравственно-этического характера, актуальные для учащихся [Шахерова 2004]; соотношение личной и социальной идентичности в сознании ребенка [Климова 2021]. Актуальной представляется задача целостного лингвостилистического анализа рассказа, в котором были бы учтены все наиболее значимые элементы его «формы». Именно эта цель и поставлена в настоящей статье.

«Уроки французского» — рассказ-воспоминание о детстве. Вместе с тем его нельзя однозначно отнести к «детской литературе»: он в равной степени интересен и детям, и взрослым. И связано это прежде всего с тем, что всё повествование — своего рода переключка двух голосов: автора-рассказчика (взрослого) и автора-персонажа. Эти голоса то сливаются, то расходятся и некоторое время слышатся параллельно, то вдруг пересекаются и вступают в диалог друг с другом. Рассказчик то смотрит «на себя прежнего» со стороны, выступая как умудренный жизненным опытом наблюдатель, то погружается в стихи воспоминаний, растворяясь в персонаже и как бы вновь перевоплощаясь в себя-ребенка. Как нам кажется, в этом диалоге автора с самим собой, но прежним, в сложной системе

языковых способов его организации и следует искать ключ к тому неуловимому очарованию, которое несет в себе этот рассказ. Как отмечает А. Ю. Большакова, во многих произведениях В. Распутина «используется прием “перевернутой” композиции: движение от настоящего к прошлому, в отличие от привычного течения линейного времени, событий внутри повествования — от прошлого к настоящему» [Большакова 2021: 17]. Уроки французского также начинаются «с погруженности повествователя в воспоминания» [Там же]. Произведение делится на следующие композиционные элементы: небольшой пролог (экспозиция), пять частей и эпилог. Три строки пролога, с одной стороны, задают исповедально-лирическую тональность будущего повествования, а с другой стороны, выводят на глубокое философское обобщение: чувство вины перед учителями, так же как и перед родителями, свойственно всем людям. Не случайно автор употребляет здесь местоимение *мы*, а не *я*:

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 после¹.

Таким образом, задан временной ориентир: взрослый человек «здесь и сейчас» вспоминает давно прошедшие годы. Намечено и некое противопоставление двух временных координат: жизни детской (*И не за то вовсе, что было с нами в школе*) — и жизни взрослой (*...а за то, что случилось с нами после*)². В про-

¹ Здесь и далее текст цит. по: Распутин В. Г. Уроки французского: повести и рассказы. М.: Художественная литература, 1987. С. 401–428.

² В лингвистических работах последнего десятилетия анализируются способы языковой реализации мотива воспоминаний, темпоральные номинации, репрезентирующие концепт «Время», лексические и грамматические средства, связанные с темами «память» и «прощание».

логе содержится движущая сила («мотив») воспоминаний — чувство вины перед учителями. И здесь же, в этой короткой интродукции — уже на уровне ее формальной организации — мы видим и разговорную интонацию, и «рваный синтаксис», в котором авторская рефлексия (*Странно...*) сосуществует с элементами диалога — с читателем? Или с самим собой — ребенком?

Повествование ведется от 1-го лица и, что немаловажно, это «первое лицо» так и остается безымянным, в то время как едва ли не все остальные персонажи, даже второстепенные, имеют имена (шофер дядя Ваня, тетя Надя, ее сын Федька, мальчишки, играющие в «чику» — Вадик, Птаха, Тишкин, директор Василий Андреевич). Это не случайно: главный герой — один из многих, представитель поколения детей, родившихся незадолго до войны и потому росших, как правило, без отцов, в трудностях и лишениях.

Отмеченные общие особенности темы и композиции рассказа предопределяют использование приемов контекстуального и эстетико-стилистического анализа как наиболее релевантных методов раскрытия художественного замысла.

Анализ. Э. Н. Поляков, рассматривая соотношение образа автора, рассказчика и персонажей в рассказе «Уроки французского», отмечает постоянную смену «точек видения» (авторская — взрослого рассказчика — рассказчика-мальчика — персонажей). При этом «наиболее распространенным способом субъективации повествования в прозе В. Распутина является перемещение точки видения не в сферу отдельного персонажа, а в сферу сознания изображаемой среды, когда используются языковые средства, характерные для этой среды»³. В самом деле, с первых строк рассказа автор погружает читателя в обыденную жизнь сибирской глубинки первых послевоенных лет. Ощущение достоверности происходящего создается комплексом взаимосвязанных языковых средств. Среди них, в частности, обилие разговорной и просторечной

лексики: *наплевать; чураться, не ладилось, перепало, загрёб, тормошили, не разживешься, не попустишь, юркнул, влез, тюкал, пристал, форсил; сроду, внакладе, постыло, ненароком*; модели формо- и словообразования с разговорной и разговорно-просторечной коннотацией: *уговорилась со своей знакомой* (ср. *договорилась*); *поначалу* (ср. *сначала*), *не слыхивала, похваливал* (ср. *не слышала, хвалил*); грубовато-просторечные и местные (диалектные) слова и выражения: *ходила рыба, не раздобреешь, окочивался, не вякни, глазели, пошвыркав гольного кипяточку, харч, хлюзда на правду выведет*. Значительная часть подобных разговорно-просторечных и диалектных единиц нашла отражение в словаре «Народное слово в рассказах и повестях Валентина Распутина»⁴.

Авторская речь изобилует устойчивыми выражениями, которые используются как в неизменном, общезыковом варианте, так и в преобразованном виде: *спустя рукава, с головой выдавало мое ангарское происхождение, вплоть до последнего колена, подсаживал зубы на полку, ни с того ни с сего, манна небесная, приняла вид, что ничего не понимает, выдала себя с головой*. Авторские преобразования фразеологизмов связаны в основном с «буквализацией» актуального значения единицы; ср., например, состояние мальчика в квартире учительницы: *Кусок хлеба, наверное, и вправду застрял бы у меня в горле*. Другой частотный способ трансформации — расширение состава ФЕ: *...я продолжал тянуть свою французскую лямку. Впрочем, лямку ли?*

В тексте довольно часто встречается так называемое переносное употребление грамматических форм — случаи, когда грамматическое значение вступает в противоречие с контекстом. Это, к примеру, употребление императива в значении сослагательного наклонения: *Едва осмелился бы я пойти в школу, останься у меня невыученным хоть один урок; Мне казалось, что, будь у меня деньги, я бы смог играть*; употребление форм единственного числа в значении множественного собирательного и наоборот: *...В Ангаре*

См., в частности: [Шумских 1917; Сенаторова 1918] и др.

³ Поляков Э. Н. Субъективация авторского повествования в прозе Валентина Распутина: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2005. С. 18.

⁴ Афанасьева-Медведева Г. В. Народное слово в рассказах и повестях Валентина Распутина: словарь: в 2 т. / авт.-сост. Г. В. Афанасьева-Медведева. Иркутск: [б. и.], 2017.

ходила **рыба**, в лесу летала **птица** (единственное число в обобщенно-собирательном значении); *Сегодня среди нас есть **раненые*** (Лидия Михайловна говорит об одном ученике — главном герое рассказа); *Ничего, найдем, знаем, где живет, бывали* (экспрессивное *мы* вместо *я* передает негодование гордого мальчишки против хитрости и «вероломства» учительницы, которая хочет его подкормить).

Ярким народным колоритом характеризуются многочисленные деминутивы и прочие формы субъективной оценки, которые встречаются во всех формах повествования: *поливали свои семена чистой ангарской водичкой, тремя ребятишками, речушку, пестриков, кипяточку, в низинке, баночка молока, шлепал своими глазенками, тихонько, вволюшку, сараюшка, кургузый пиджачишко, мальчишка, мелочишка, бочком, помаленьку* и многие другие. Деминутивов особенно много в несобственно-прямой и авторской речи. Автор-рассказчик как бы раздваивается: для него главный герой — это *Я*, так что авторская речь местами представляет собой саморефлексию; в то же время это «ПРЕЖНИЙ Я», то есть «иной», мысли и переживания которого можно описать и оценить как бы со стороны. Высказывания с деминутивами проникнуты эмоцией авторского сочувствия, ностальгией по детству, добродушной иронией.

С этой преобладающей коннотацией имен контрастируют глаголы лексико-семантического поля «наносить физический вред кому-л.», в том числе просторечные и полужаргонные слова, рисующие поведение Вадика и его подловатых дружков. Особенно ярко эта агрессивная экспрессия проявляется в сцене драки-избиения главного героя: *ударил, набросился, схватил, били меня по очереди, пинал меня по ногам, сунул мне под нос кулак, кто-то вдруг сильно поддал мне сзади; поддел меня головой в лицо, Тишкин, который вертелся тут же. А вот глаголы и глагольные словосочетания, рисующие плачевное положение героя-рассказчика: *я полетел на Вадика, упал, брызнула кровь, вскочил, вырваться и убежать, вертелся меж Вадиком и Птахой, почти не защищаясь, зажимая ладонью нос, из которого хлестала кровь, поплелся в гору*. Этот лексико-фразеологический арсенал нацелен на то, чтобы показать хамство, вероломство, культ грубой*

силы и бездуховность — всё, что противопоставит в эту минуту мальчику. Несомненно, перед нами кульминация рассказа, которая высвечивает самую суть характера главного героя. Не случайно в этом эпизоде автор использует целый комплекс средств выразительности, присущих повествованию в целом:

— Ну-ка, повтори, — *надвигаясь на меня*, попросил он. — Ты перевернул ее, — уже тише сказал я, *хорошо зная, что за этим последует*;

Обида перехлестнула во мне страх, ничего на свете я больше не боялся. За что, за что они так со мной? Что я им сделал?

И остается непонятным: побежденный он или победитель? Герой упрямо защищает свою правду, не имея физических сил защитить себя. Не столько боль от побоев ранит этого мальчишку, сколько первое столкновение с человеческой несправедливостью. И глагольная форма-метафора *надвигаясь*, и риторические вопросы, заключенные в форме несобственно-прямой речи, — всё подчинено этой основной мысли. Единственное, чего он боится в минуту драки, — это унижения, бесчестия:

Я старался только не упасть, ни за что больше не упасть, даже в те минуты мне казалось это позором.

Перед нами одиннадцатилетний ребенок, но это уже личность.

Душевное состояние мальчика после драки передано рядом экспрессивных глагольных метафор, фразеологизмом *что было мочи*, гиперболой: *Всё во мне как-то затвердело и сомкнулось в обиде*, *у меня не было сил достать из себя слово. И, только поднявшись на гору, я не утерпел и, словно сдурев, закричал что было мочи — так, что слышал, наверное, весь поселок: — Перевернул!* И всё окружающее — *ложбинка, затянутая вокруг черной крапивой, жесткая сухая трава* — всё как бы «рифмуется» с тяжелым, угнетенным состоянием мальчика. Неприветливость, мрачность, окружающего мира — и маленький одинокий человек.

Общую разговорную экспрессию текста поддерживает богатство компаративных моделей и их семантическое разнообразие. Здесь и устойчивые сравнения (*За Вадиком как тень следовал большеголовый, стриженный под машинку, коренастый парень; В третьей четверти он [Птах] вдруг, как снег на*

голове, свалился на наш класс), и «творительный сравнения» (...половину звуков за ненадобностью проглатывая, а вторую половину выпаливая **короткими лающими очередами**), и модель «компаратив + форма род. падежа имени существительного» (*Так мне было плохо, так горько и постыло! — хуже всякой болезни*), и производные слова с семантикой сравнения (*У меня пальцы какие-то **деревянные**; Я остолбенел от такого предательства*); и формы винительного падежа существительного (...*Просидел с удочкой весь день и поймал трех маленьких, с чайную ложку, нескариков*).

Экспрессия разговорной речи передается и на уровне высказывания. Лексические и грамматические повторы, подхваты, ряды однородных членов, параллелизм — все эти приметы экспрессивного синтаксиса появляются, к примеру, в описании тоски мальчика по дому: *Но едва я оставался один, сразу наваливалась **тоска — тоска** по дому, по деревне; **Так** мне было **плохо, так горько и постыло**; Тут для меня всё вокруг было пусто: **чужие люди, чужие огороды, чужая земля**; Хотелось **только одного, мечталось об одном — домой и домой** (безличная конструкция подчеркивает «неуправляемость» душевного состояния, неумение подростка, впервые расставшегося с родным домом и близкими, справиться с ним).*

На создание полной иллюзии достоверности происходящего, погружения взрослого сознания в перипетии событий далекого детства работают такие приемы, как парцелляция: *Я пошел в пятый класс в сорок восьмом году. Правильней сказать, поехал; — Игра такая. На деньги. Если деньги есть, пойдём сыграем*; инверсии: *Башиковитый у тебя парень растет; ...Ничего на свете я больше не боялся; И не за то вовсе, что было с нами в школе...; Ничего там не было, кроме хлеба и картошки.*

В тексте можно наблюдать регулярное выдвижение предиката в начало предложения-высказывания:

Жили мы без отца, жили совсем плохо; Учился я и тут хорошо; Но похудел я не только из-за тоски по дому; Легче матери не станет, если она услышит правду.

Одиночество главного героя, его замкнутость на собственных, недетских по силе, переживаниях, его гордое противостояние

чужому и суровому миру передается безличными конструкциями:

Настаивать на своем было бессмысленно; Меня зудило посмотреть, как отнесутся к моему появлению Вадик и Птаха.

Живое, динамичное повествование подерживается бессоюзными предложениями с тире между малораспространенными, часто односоставными или неполными, частями:

Привезут — кажется много,хватишься через два дня — пусто; Проверил — так и есть: был — нету; Достанешь — значит, выиграл; Больше не ходил — что зря время переводить.

В тексте немало диалогов — динамичных и экспрессивных. В качестве ответных реплик зачастую выступают модальные слова и словосочетания:

— Гляди не вякни кому, что мы здесь. — *Вот еще!* — обиделся я;

— Неужели боишься? — *Вот еще!* Ничего я не боюсь!

Формой повествования, определяющей общую «исповедально-ностальгическую» тональность рассказа, является несобственно-прямая речь, которая строится как «диалог с самим собой», в связи с чем она изобилует риторическими вопросами и восклицаниями:

Он что — совсем ничего не понимает или это он нарочно?;

Вот это да! Учительница называется!

Несобственно-прямая и авторская речь переплетаются, то расходясь, то сливаясь в сложной ткани повествования; ср.: *Господи, что творится на белом свете! Давно ли я до смерти боялся, что Лидия Михайловна за игру на деньги потащит меня к директору, а теперь она просит, чтобы я не выдавал ее. Светопредставление — не иначе (несобственно-прямая речь); Я озирался, неизвестно чего пугаясь, и растерянноп хлопал глазами (авторская речь).*

Многие исследователи отмечают мастерство В. Распутина в передаче речевых особенностей персонажей именно в авторском «регистре» повествования. В рассказе «Уроки французского» мы можем наблюдать это мастерство в описании речевого поведения директора Василия Андреевича:

Больше всего я боялся, что Лидия Михайловна потащит меня к директору. Это значит, что кроме сегодняшней беседы, завтра меня выведут перед школьной линейкой и заставят рассказывать, что меня побудило заниматься этим грязным делом.

Налицо элемент пародирования речи директора, в котором отражен одновременно и детский страх перед авторитетным лицом, и взрослая оценка человеческого бездушия. В следующем затем авторском описании внешнего портрета и поведения директора, в развернутой метафоре, в которой на первый план выходит вещь, а не человек, вновь сквозит и непосредственно детское, живое впечатление, и авторская «взрослая» ирония:

Он расхаживал перед линейкой, закинув руки за спину, вынося вперед в такт широким шагам плечи, так что казалось, будто наглухо застегнутый, оттопыривающийся темный френч двигается самостоятельно чуть поперек директора, и подгонял: «Отвечай, отвечай. Мы ждем...»

И, наконец, совсем уж убийственное замечание, прекрасно выражающее «педагогический тупик», в котором оказывается Василий Андреевич, не говорящий с детьми, а допрашивающий их: *Труднее было со старшеклассниками, которые не хотели плакать, но и не могли ответить на вопрос Василия Андреевича.*

Весь текст рассказа пронизывают элементы авторской ретрорефлексии, которые часто носят характер мягкого юмора, иронии, подтрунивания над тем мальчишкой, каким он был когда-то:

И мать, наперекор всем несчастьям, собрала меня, хотя до того никто из нашей деревни в районе не учился. Я был первый. Да я и не понимал как следует, что мне предстоит, какие испытания ждут меня, голубчика, на новом месте.

Явно «взрослое» слово *голубчик*, которое обычно употребляется по отношению к собеседнику, обнажает скрытый диалог «автора-рассказчика» и «автора-персонажа».

Нередко подобный «диалог» содержит противопоставление себя нынешнего — себе прежнему:

...Затем я сюда и приехал, другого дела у меня здесь не было, а относиться спустя рукава к тому, что на меня возлагалось, я тогда еще не умел.

Эксплицированный в тексте смысл *тогда еще не умел* намекает на импликацию «а позже, во взрослой жизни, научился». Но еще более явственное противопоставление мы находим во второй части рассказа; это момент, когда мальчик начинает выигрывать, а лидеру компании Вадику это не нравится:

Откуда мне было знать, что никогда и никому еще не пришлось, если в своем деле он вырывается вперед? Не жди тогда пощады, не ищи заступничества, для других он выскочка, и больше всех ненавидит его тот, кто идет за ним следом. Эту науку мне пришлось в ту осень постигнуть на собственной шкуре.

Голос автора в этом фрагменте впервые начинает звучать в полную силу: автор-рассказчик прямо декларирует грустное жизненное правило, которое впервые познал именно в ту осень. Показательно употребление местоимений и личных глагольных форм в этом периоде: если в начале и в конце его автор говорит от первого лица (ср. в первой фразе — *Откуда мне было знать...* и в третьей — *мне пришлось*), то во втором предложении мы наблюдаем имитацию диалога с самим собой — ребенком, о чем свидетельствуют ты-формы императива (*Не жди тогда пощады, не ищи заступничества...*) с последующим неожиданным переходом к форме 3-го лица (*...для других он выскочка*), который является сигналом обобщения, распространения этой азбучной истины на всех людей вообще...

Два плана, две точки зрения, которые в тексте, как правило, выступают попеременно либо «спорят» друг с другом, после кульминационной сцены избиения мальчика *дружками с пустыря* вдруг сливаются: *Не было в тот день и не могло быть на всем белом свете человека несчастнее меня.* Здесь рассказчик-взрослый уже не снисходит до себя самого-ребенка, а сливается с ним воедино. Он говорит о своем сокровенном чувстве, и в оценке этого чувства сквозит и горечь, и принятие, и самоуважение.

Интересны языковые средства, которые В. Г. Распутин использует для создания портрета Лидии Михайловны и ее отношений с мальчиком. Внешний портрет подчеркнуто объективен, лишен ярких

экспрессивных средств и, что очень важно, он вновь дается в двух координатах восприятия: детской и взрослой. Ребенок выделяет характерные детали внешности — не более того. Так, от отмечает, что глаза у нее *косили и смотрели словно бы мимо*; когда она говорит с классом, у нее *спокойный, чуть безразличный тон*. Учительница для него — небожительница, человек из другого, незнакомого и прекрасного мира. Точные средства речевой характеристики главного героя (*замаялся, промямлил*) передают отношение мальчика к Лидии Михайловне в самом начале их знакомства (разговор о причинах драки). В этом эпизоде важен авторский «взрослый комментарий» как бы «от лица» Лидии Михайловны — комментарий, который помогает читателю увидеть мальчика со стороны (или сверху, с высоты взрослого мироощущения): *крючился на парте, тощий диковатый мальчишка, неопрятный без матери и одинокий, в старом, застиранном пиджачишке на обвисших плечах, в странной обуви — чирках*. Глагольная метафора, разговорно-просторечные формы, эпитеты — все эти средства рисуют «объективный» внешний портрет ребенка — такого, каким видит его Лидия Михайловна.

Лирическое отступление автора после реплик: — *Почему рубль? Что ты с ним делаешь? — Покупаю молоко. — Молоко?* — еще один образец переплетения двух восприятий — взрослого и детского:

Она сидела передо мной аккуратная, вся умная и 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.

Лидия Михайловна — человек совсем другого мира, сказочного, таинственного, непонятного и прекрасного одновременно. Взрослое восприятие отмечает детали женского обаяния учительницы, которое ребенок мог лишь *смутно чувствовать*. Детское восприятие выражают слова с префиксом *не-*, местоимение *иной*, лексема *чудо* и другие языковые средства: *Я никак не мог поверить, что сижу у нее в доме, всё здесь было для меня слишком неожиданным*

и необыкновенным, даже воздух, пропитанный легкими и незнакомыми запахами иной, чем я знал, жизни. Здесь необычно всё: *обилие книг, большой красивый радиоприемник с проигрывателем — редкое по тем временам, а для меня и вовсе невиданное чудо*.

Автор мастерски показывает, как постепенно меняется отношение мальчика к Лидии Михайловне, точнее, эмоциональное восприятие ее, причем эта перемена происходит незаметно для него самого. Сначала занятия с ней кажутся ему *мучительными*, дни этих занятий — *неловкими*, он *со страхом ждал* их; произносит незнакомые слова, *ломаю язык*, произношение для него *неудобное*. Пространные фрагменты несобственно-прямой речи тонко передают состояние мальчика: *Ну зачем еще, как не для издевательства, три гласные сливать в один толстый тягучий звук...* Риторические вопросы, полные возмущения, раздраженного неприятия (*Зачем? И почему меня одного?*), экспрессивные глаголы и глагольные метафоры (*отдувался за всех; звук... которым можно подавиться; покрывался потом, краснел и задыхался*), трансформы устойчивых сравнений (*из меня пулей тут же выскакивал всякий аппетит*). Перед нами тонкий психологический этюд, цель которого — создание контраста (осуществляющегося на текстовом уровне) между **неосознанным восприятием** происходящего самим мальчиком и читательским **пониманием** истинных мотивов действий учительницы.

Показательно, что развернутый портрет Лидии Михайловны, представленный в четвертой части, нарисован исключительно с позиций автора-рассказчика. Автор выступает здесь как тонкий психолог, умеющий во внешних проявлениях видеть суть. И именно ему, уже взрослому, *стыдно вспоминать* некоторые моменты общения с Лидией Михайловной: *Стыдно сейчас вспомнить, как я пугался и терялся, когда Лидия Михайловна, закончив наш урок, звала меня ужинать*. Несобственно-прямая речь, следующая после этих авторских слов, новое «перевоплощение» автора в себя прежнего, содержит и тонкую мотивировку того, почему *пугался и терялся тогда* (застенчивость, связанная с гордостью и детским максимализмом), и того, почему стыдно **теперь** (ведь теперь-то он понимает,

чего добивалась Лидия Михайловна своими «уроками французского»).

Перелом в отношениях с Лидией Михайловной начинается с того, что в его глазах рушится пьедестал небожительницы — необыкновенного существа, которое и питается-то *не обыкновенной едой, а какой-нибудь манной небесной*. Получив посылку с макаронами, мальчик долго недоумевает, а потом вдруг понимает, что это она прислала, Лидия Михайловна. Глупое мальчишеское самолюбие в сочетании с неукротимым упрямством усиливают его возмущение «хитрым трюком» учительницы. И тут она делает единственно верный ход: она говорит с ним прямо, открыто, как со взрослым, честно и искренне объясняя свой поступок:

Сколько у нас в школе сытых лоботрясов, которые ни в чем ничего не соображают и никогда, наверное, не будут соображать, а ты способный мальчишка, школу тебе бросать нельзя.

Да, ученик так и не взял посылку, но учительница одержала моральную победу — как старший товарищ, как Учитель, который уважает своего ученика и дорожит его отношением. Эта победа остается незамеченной для самого мальчика. Однако именно вследствие этой «человеческой» победы учительницы наступает перелом в том, что было камуфляжем сочувствия и милосердия — в восприятии уроков французского: слова чужого языка *уже не обрывались у моих ног тяжелыми бульжниками, а, позванивая, пытались куда-то лететь*. То, что воспринималось как *тяжелая французская ляпка*, повинность, незаметно превращается в удовольствие: *Как-то невольно и незаметно, сам того не ожидая, я почувствовал вкус к языку...*

Игра в «пристенок», инициатором которой становится Лидия Михайловна, возможна именно на фоне уже завоеванного доверия. Эпизоды этой игры явно контрастируют с эпизодами игры в «чику» с мальчишками: инициатива той игры принадлежала недоброй, корыстной силе, эта же игра оказалась поединком между мальчишеским самолюбием и мягкой настойчивостью учительницы, которой движет одно желание — помочь, поддержать. Деминутивы, сопровождающие действия Лидии Михайловны (*отыскала в сумочке монетки, легонько ударила, краешком и др.*) — выражение нежности

и запоздалой признательности автора-рассказчика к той, чьей деятельной доброте он когда-то так рьяно сопротивлялся).

Игра с Лидией Михайловной, как и игра с мальчишками, полна экспрессии и динамики (которая вновь передается многочисленными глаголами), однако это уже не экспрессия опасности и угрозы, а экспрессия азарта и доброй иронии. Личное местоимение *мы* — сигнал взаимного понимания и доверия, свидетельство контакта:

Игра началась заново. *Мы* перебрались из комнаты в прихожую... *Били, опускались* на колени, *ползали* по полу, *задевая друг друга, растягивали пальцы, замеряя монеты*, затем опять *поднимались на ноги*, и Лидия Михайловна *объявляла счет*.

И вновь взрослый вступает в диалог с собой-ребенком:

Не знаю, как в математике, а в жизни самое лучшее доказательство — от противного.

Психологически точен и убедителен этот перелом в отношении мальчика к учительнице: от необыкновенного, неземного существа — к обычному живому человеку, слабой женщине, которая ведет себя, как девчонка, просит не выдавать ее директору, играет с ним в азартную игру на деньги и ловчит, вызывая его законное возмущение.

Учительница не просто дает возможность мальчику, будущему мужчине, выиграть у нее в честной игре и «заработать» на кружку молока в полуголодное время (*И опять у меня появились деньги. Опять я бегал на базар и покупал молоко; Ничего, жить можно было*), — она своими поступками, без нравоучений, дает ему уроки человечности, понимания и уважения к ближнему. Уроки французского оказываются уроками взросления, становления души.

Развязка рассказа начинается с того самого *мы* как знака состоявшихся отношений ученика и Учителя: *Знать бы НАМ, чем всё это закончится*. В заключительном эпизоде мы наблюдаем разительный стилиевой контраст между достигшей своего апогея разговорной экспрессией игры и речью внезапно появившегося директора. Азарт игры, быстрая смена глаголов, перебивающие друг друга реплики диалога — и вдруг остановка, резкое замедление действия:

Мы замерли;

Лидия Михайловна *медленно, очень медленно*, поднялась с колен, раскрасневшаяся и вздохмаченная...;

— Играем в пристенок, — *спокойно* ответила Лидия Михайловна.

Разговорная лексика и фразеология (*голова садовая, напolzая на меня, детское словечко не считово*) — и высоко-торжественная, подчеркнута книжная риторика возмущенного директора:

Что здесь происходит?;

Я теряюсь сразу назвать ваш поступок. Это *преступление. Растление. Сокращение.*

Безликое указательное местоимение *этот* выдает подлинное отношение директора к своим ученикам (*—Вы играете на деньги с этим?..*). И, как венец мастерски построенного эпизода, — авторская реплика с экспрессивной, сугубо книжной фразеологической единицей: *И он воздел над головой руки.*

В эпилоге — сцене расставания ученика и учительницы — как бы «снята», «отменена» вся экспрессия живого, динамичного рассказа: подчеркнуто спокойные интонации, прямой порядок слов, нейтральная, лишенная каких-либо эмоциональных оценок концовка. Короткая, предельно скупая сцена прощания мальчика со старшим другом, который, как ему и положено, берет на себя всю ответственность за *дурацкий случай*. И краткий рассказ о получении посылки среди зимы — как привет от Учителя, как символа памяти и непреходящей связи людей через пространство, через время, через поколение... *Раньше я видел яблоки только на картинках, но догадался, что это они.*

Выводы. В процессе комплексного лингвостилистического анализа рассказа В. Г. Распутина «Уроки французского» получили подтверждение отмечавшиеся ранее особенности поэтики мастера: мотивы памяти и воспоминаний; тема вины и ответственности человека перед самим собой и перед другими людьми; «инверсия времени», или прием «перевернутой композиции» [Большакова 2021], несовпадение фабульного и повествовательного времени.

Поуровневый анализ языковых средств, встречающихся в сфере «фабульного времени», выявил такие закономерности, как активное употребление стилистически сниженной

(разговорной и просторечной) лексики и фразеологии, тенденция к переносному использованию грамматических форм, обилие конструкций с прямой и несобственно-прямой речью. Образная система рассказа характеризуется подчеркнутой экспрессивностью, отражающей динамику и эмоциональную напряженность развития сюжета. Отмечено обилие устойчивых и индивидуально-авторских сравнений; преобладание экспрессивной глагольной лексики; развернутые метафоры, обслуживающие модусную часть высказывания; инверсии; синтаксический параллелизм и повторы на разных уровнях. Многие особенности формы, выявленные в тексте «Уроков французского», можно отметить и в других рассказах и повестях В. Распутина, следовательно, они могут быть квалифицированы как маркеры авторского идиостиля.

Все эти языковые средства и приемы по-разному проявляют себя в разных частях текста. В целом же их реализация подчинена ключевой композиционной особенности, связанной, в свою очередь, с многоликостью образа автора: это и взрослый автор-повествователь, вспоминающий прошлое, и главный персонаж — мальчик, непосредственный участник описываемых событий, глазами которого мы видим других персонажей; при этом «голоса» последних иногда «прорываются» и в авторскую речь. Сложная структура субъективации повествования отражает авторскую интенцию — идею преемственности и вместе с тем цикличности времени, неизбежности связи с прошлым, постоянного диалога с ним, без которого не может состояться Человек.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большакова А. Ю. Поэтика прозы В. Распутина: художественная семантика времени // Творчество В. Г. Распутина в социокультурном и эстетическом контексте эпохи. М.: МПГУ, 2021. С. 12–47.
2. Галимуллина А. Ф., Меликсетян В. Ю. Роль школьного учебника литературы при изучении рассказа В. Г. Распутина «Уроки французского» с использованием интерактивных методов обучения // Ценности и смыслы. 2018. № 5(57). С. 176–188. <http://doi.org/10.24411/2071-6427-2018-10034>.
3. Климова Т. Ю. Соотношение личной и социальной идентичности в художественном сознании В. Распутина и В. Маканина // Время

и творчество Валентина Распутина: история, контекст, перспективы: Международная научная конференция, посвященная 75-летию со дня рождения В. Г. Распутина (Иркутск, 14–18 марта 2012 г.) / отв. ред. И. И. Плеханова. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2012. С. 320–334.

4. Крайник О. М. Портрет героя в художественной литературе. Углубление понятия «портрет» при изучении рассказа В. Распутина «Уроки французского». VIII класс // Литература в школе. 2016. № 7. С. 37–40.

5. Огольцева Е. В. Образное значение в системе отсубстантивной деривации (структурно-семантический аспект). 2-е изд. М.: ФЛИНТА, 2019. 296 с.

6. Резник О. В., Кузнецова Л. П. Литературный портрет как средство раскрытия внутреннего мира персонажа в прозе В. Г. Распутина // Литература в школе. 2019. № 1. С. 8–13.

7. Сенаторова Д. В. Лингвистическая реализация концепта «Время» в рассказах В. Распутина 90-х гг. // Язык. Текст. Дискурс. 2018. № 16. С. 120–128.

8. Шахерова О. Н. Распутин в школе: кн. для учителя. М.: Дрофа, 2004. 286 с.

9. Шумских Е. А. О некоторых особенностях языка и стиля повести В. Распутина «Прощание с Матёрой» // Русский язык в школе. 2017. № 5. С. 46–53.

REFERENCES

1. Bolshakova A. Yu. Poetics of V. Rasputin's prose: the artistic semantics of time. *Tvorchestvo V. G. Rasputina v sotsiokulturnom i esteticheskom kontekste epokhi* = V. G. Rasputin's works in the socio-cultural and aesthetic context of the era. Moscow: MPSU, 2021. P.12–47. (In Russ.)

2. Galimullina A. F., Meliksetyan V. Yu. The role of school literature textbooks in studying the short story "French lessons" by V. G. Rasputin with the use

of interactive learning methods. *Tsennosti i smysly* = Values and meanings. 2018;5(57):176–188. (In Russ.) <http://doi.org/10.24411/2071-6427-2018-10034>.

3. Klimova T. Yu. Correlation of personal and social identity in the artistic consciousness of V. Rasputin and V. Makanin. *Vremya i tvorчество Valentina Rasputina: istoriya, kontekst, perspektivy: Mezhdunarodnaya nauchnaya konferentsiya, posvyashchennaya 75-letiyu so dnya rozhdeniya V. G. Rasputina* = Proceedings of the International Scientific Conference "The Time and Works of Valentin Rasputin: History, Context, Prospects" devoted to 75th anniversary, 14–18 March, 2012 / I. I. Plekhanova (ed.). Irkutsk: Publishing house of Irkutsk State University, 2021. P. 320–334. (In Russ.)

4. Krainik O. M. Portrait of a hero in fiction. Deepening the concept of "portrait" in the study of V. Rasputin's story "French Lessons". VIII grade. *Literatura v shkole* = Literature at School. 2016; 7:37–40. (In Russ.)

5. Ogol'tseva E. V. Figurative meaning in the system of substantive derivation (structural-semantic aspect). 2nd ed. Moscow: FLINTA, 2019. 296 p. (In Russ.)

6. Reznik O. V., Kuznetsova L. P. Literary portrait as a means of revealing the inner world of a character in the prose of V. G. Rasputin. *Literatura v shkole* = Literature at School. 2019;1: 8–13. (In Russ.)

7. Senatorova D. V. Linguistic realization of the concept "time" in stories by V. Rasputin of the 90th. *Yazyk. Tekst. Diskurs* = Language. Text. Discourse. 2018;16:120–128. (In Russ.)

8. Shakhherova O. N. Studying V. Rasputin at school. Teacher's book. Moscow: Drofa, 2004. 286 p. (In Russ.)

9. Shumskikh E. A. On some features of the language and style of V. Rasputin's story "Farewell to Matyora". *Russkii yazyk v shkole* = Russian language at school. 2017;5:46–53. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Екатерина Васильевна Огольцева, доктор филологических наук, профессор

Ekaterina V. Ogol'tseva, Doctor of Sciences (Philology), Professor

Статья поступила в редакцию 07.01.2022; одобрена после рецензирования 27.01.2022; принята к публикации 05.03.2022.

The article was submitted 07.01.2022; approved after reviewing 27.01.2022; accepted for publication 05.03.2022.