*Epistemologica et historiographica linguistica Lausannensia*
№ 3, 2021

---

*Дарья Залесская*

# Учебные пособия по русскому языку как иностранному для франкоговорящих учащихся в период с 1917 по 1991 год: лингвистические и страноведческие аспекты

*Epistemologica et historiographica linguistica Lausannensia*

Серия *Epistemologica et historiographica linguistica Lausannensia* выходит под редакцией Екатерины Вельмезовой.

*Редколлегия серии / Comité de rédaction / Editorial Board*

Владимир Алпатов (Москва)
Sylvie Archaimbault (Paris)
Roger Comtet (Toulouse)
Борис Гаспаров (Нью-Йорк – Санкт-Петербург)
Jens Herlth (Fribourg)
Любовь Киселева (Тарту)
Kalevi Kull (Tartu)
Sébastien Moret (Lausanne)
Christian Puech (Paris)
Patrick Sériot (Lausanne)
Elena Simonato (Lausanne)
Борис Успенский (Рим – Москва)

*Epistemologica et historiographica linguistica Lausannensia*
№ 3, 2021

***Дарья Залесская***

# Учебные пособия по русскому языку как иностранному для франкоговорящих учащихся в период с 1917 по 1991 год: лингвистические и страноведческие аспекты

Faculté des lettres, UNIL – Индрик
Lausanne – Москва
2021

УДК 372.881.161.1
З 23

**Д. Залесская. Учебные пособия по русскому языку как иностранному для франкоговорящих учащихся в период с 1917 по 1991 год: лингвистические и страноведческие аспекты** = D. Zalesskaya. Les manuels de russe langue étrangère pour francophones dans la période 1917-1991: aspects linguistiques et civilisationnels = D. Zalesskaya. Textbooks of Russian as a Foreign Language for French Speakers Between 1917 and 1991: Linguistic and Civilizational Elements. – Faculté des lettres, Université de Lausanne / Москва, Индрик, 2021. – 272 с. / 272 p.

ISBN 978-5-91674-710-2
ISSN (print) 2673-3307
ISSN (online) 2673-3315

Каждый учебник по иностранному языку – это исторический документ, отражающий определенные методики преподавания, тенденции представления соответствующего иностранного языка и лингвистических идей, влияющих на дидактический процесс. Данная работа посвящена анализу учебных пособий по русскому языку как иностранному для франкоязычных учащихся Западной Европы, разработанных и изданных во франкоязычных европейских странах в период с 1917 по 1991 год. В основе анализа – следующие параметры: точка зрения авторов учебных пособий на педагогический процесс как таковой; предлагаемые методики обучения; цели создания и издания учебных пособий; представление в учебниках русского языка и России/СССР; наличие или отсутствие в учебных пособиях страноведческой информации и информации, касающейся русской/советской культуры; особенности преподавания русского языка франкоязычным учащимся и их связь с так называемой «академической» лингвистикой соответствующей эпохи.

Chaque manuel est un document historique qui reflète une certaine vision des méthodes d'enseignement, des tendances dans la présentation de la langue et des idées linguistiques influençant les processus pédagogiques de l'époque concernée. L'ouvrage propose une analyse des manuels de russe langue étrangère pour francophones élaborés et publiés dans les pays francophones d'Europe occidentale entre 1917 et 1991. L'analyse s'appuie sur les paramètres suivants: les points de vue des auteurs des manuels sur la nature même du processus pédagogique, les méthodes d'enseignement proposées, les objectifs de l'élaboration et de l'édition des manuels, la manière de présenter le russe et la Russie/l'URSS dans les manuels, la présence ou l'absence d'informations sur la culture et la civilisation russes/soviétiques, les particularités de l'enseignement du russe destiné aux francophones et leurs liens avec la linguistique dite «académique» de l'époque en question.

Each textbook for learning (and teaching) a foreign language is a historical document reflecting not only specific teaching methods, but also trends in the representation of the foreign language and thinking in the domain of Linguistics, all three of which influence the didactical process. This book analyses textbooks for teaching Russian as a foreign language, written and published in French-speaking European countries for French speaking students between 1917 and 1991. The analysis is based on the following parameters: the points of view of the authors of textbooks on the didactical process as such; proposed teaching methods; the aims of the creation and edition of the textbooks in question; the presentation of the Russian language and Russia/the USSR in the textbooks; the presence or absence of information in the textbooks about the culture, history and geography of Russia/the USSR; the particularities of the teaching of the Russian language for French speaking learners and their connection with the so-called "academic" linguistics of the time period in question.

Издательство / Éditeur / Editor: Faculté des lettres, Université de Lausanne – Индрик, Москва

© Д. Залесская, Е. Вельмезова, тексты, 2021
© Е. Вельмезова, оформление обложки. Рисунок «РКИ» (компьютерная обработка А. Исаниной) / E. Velmezova, dessin de couverture «RLE» (traitement informatique par A. Isanina) / E. Velmezova, cover design «RFL» (computer processing by A. Isanina), 2021
© Е. Вельмезова, логотип серии / E. Velmezova, logo de la série / E. Velmezova, series logo, 2019
© Е. Вельмезова, оригинал-макет / E. Velmezova, mise en page / E. Velmezova, layout, 2021

**Содержание**

Лингвистика и дидактика – история и эпистемология (о книге Дарьи Залесской) *(Е. Вельмезова)*…….. 13

Введение…… 17
1. Исторический контекст…… 18
   1.1. Основные события истории России/СССР в изучаемый период…… 18
   1.2. Отношения России/СССР со странами издания изучаемых пособий…… 20
   1.3. Образовательная система во франкоязычных странах... 22
2. Анализируемый период: причины выбора……. 23
3. Параметры анализа учебных пособий…… 24
4. Краткое описание исследуемого корпуса……... 25
5. Периодизация…… 37
6. Общая характеристика методик обучения, представленных в учебных пособиях…….. 38
7. Краткое представление авторов изучаемых учебных пособий…….. 38
8. Интервью……... 39
9. Структура исследования…….. 40
10. Основной вопрос и основная гипотеза исследования……... 42
11. О принципе эпистемологического нейтралитета……... 43

Часть I. Анализируемые учебные пособия и их авторы. Учебные методики, использованные в учебных пособиях…. 45
Глава I. Анализируемые учебные пособия (1917-1991 гг.)…….. 45
1. Краткое представление учебных пособий, изданных в первый изучаемый период и в переходный период (1917-[примерно] 1964 гг.)…… 46
   1.1. *Учебник для изучения русского языка* (П. Буайе и Н. Сперански) (1905 год)……. 46
   1.2. *Русский учебник для французов* (Г. Броше и И. Ремезов) (1929 год)……... 47
   1.3. *Первая методика русского языка* (М. Гофман и М.-Р. Гофман) (1945 год)……. 48

1.4. *Элементарная грамматика русского языка. Тексты и упражнения* (А. Мазон) (1945 год)…… 48
1.5. *Русский язык: Грамматика, лексика, беседа* (Ш. Берштольд) (1946 год)…… 49
1.6. *Курс русского языка. Выпуск I. Основные положения и фонетика* и *Курс русского языка. Выпуск II. Склонение существительных и местоимений* (П. Паскаль) (1948 год)……. 50
1.7. *Русский* [*язык*] *без труда* (А. Шерель) (1948 год)….. 50
1.8. *Русские тексты. Второй год* [*обучения*] (Ж. Давидофф и П. Полья) (1955 год)…… 50
1.9. *Учебник русского языка, теоретический и практический, для использования учениками средней школы и* [*студентами*] *технических* [*специальностей*], *и для обучающихся самостоятельно* (В. Канчаловски и Ф. Лебетр) (1956 год)……... 51
1.10. *Практический и теоретический учебник русского* [*языка*] (С. Карцевский) (1956 год)…… 52
1.11. *Курс русского* [*языка*] (П. Сазирев) (1960 год)…….. 52
1.12. *Живой русский* [*язык*]. *Первый год* [*изучения*] (Т. Годье и Ж. Триомф) (1962 год)……. 53
2. Краткое представление учебных пособий, изданных во второй изучаемый период ([примерно] 1965-1991 гг.)…….. 55
2.1. *Грамматика русского языка* (Ш.-Ж. Вейренк) (1968 год)……... 55
2.2. *Учебник для изучения русского языка*, издание 1967 года (П. Буайе и Н. Сперански)……... 55
2.3. *Базовая русская грамматика* (Н. Степанофф-Канчаловски и Ф. де Лабриоль) (1974 год)…… 57
2.4. *Метод 90 русский* [*язык*]*: Русский* [*язык*] *за 90 уроков и 90 дней* (М.-Ф. Бекур и Ж. Боржич) (1977 год)…….. 57
2.5. *Давайте изучать русский* [*язык*]. *Книга 1* и *Давайте изучать русский* [*язык*]. *Книга 2* (Н. Погарелофф) (1977 год)……... 58
2.6. *Миша: русский* [*язык*], *первый уровень* (Ж. Давидофф и П. Полья) (1979 год)…….. 58
2.7. *Живой русский* [*язык*] *2* (Ж.-И. Ле Рю и Д.С. Герасименко) (1983 год)…….. 59
2.8. *Живой русский* [*язык*] *3* (П. Детёф и Д. Эрве) (1989 год)……... 59
3. Учебные пособия советских авторов…….. 61
3.1. *Учебник русского языка для франкоязычных учащихся* (В. Ванеева) (1965 год)……. 61
3.2. *Русский язык. Учебник русского языка для французов* (Н. Потапова) (1938 год)…….. 62

Глава II. Авторы учебных пособий…… 64
1. Гюстав Броше и Илларион Ремезов, авторы учебного пособия *Русский учебник для французов*……..……... 64
2. Поль Буайе и Николя Сперански, авторы *Учебника для изучения русского языка*……..…….. 66
3. Жюль Легра, автор учебного пособия *Очерки русской грамматики*……..…….. 71
4. Люсьен Теньер, автор *Малой русской грамматики*…….. 72
5. Андре Мазон, автор учебников *Русская грамматика* и *Элементарная русская грамматика, тексты и упражнения*……... 73
6. Модест Гофман и Мишель-Ростислав Гофман, авторы учебного пособия *Первая методика русского языка*…… 73
7. Валери Столярофф и Рене Шеневар, авторы *Введения в русский* [*язык*]……..……... 74
8. Виктория Канчаловски и Франсис Лебетр, авторы пособия *Учебник русского языка, теоретический и практический, для использования учениками средней школы и* [*студентами*] *технических* [*специальностей*], *и для обучающихся самостоятельно*…… 75
9. Жорж Давидофф и Поль Полья, авторы ряда учебных пособий, издаваемых с 1956 года…… 76
10. Альфонс Шерель, автор учебных пособий серии «ASSiMiL»…… 77
11. Пьер Паскаль, автор учебных пособий *Курс русского языка. Выпуск I. Основные положения и фонетика* и *Курс русского языка. Выпуск II. Склонение существительных и местоимений*……. 78
12. Серж Карцевский, автор учебного пособия *Практический и теоретический учебник русского* [*языка*]……... 79
13. Николя Погорелофф и Жак Леписье, авторы учебников *Полный курс русского языка*, *Первый год русского* [*языка*] и *Второй год русского* [*языка*]…… 80
14. Шарль Берштольд, автор учебного пособия *Русский* [*язык*]*: Грамматика, лексика, беседа*; Натали Степанофф-Канчаловски и Франсуа де Лабриоль, авторы учебного пособия *Базовая русская грамматика*; Шарль-Жак Вейренк, автор *Грамматики русского* [*языка*]; Жан Боржич и Мари-Франсуаз Бекур, авторы пособия *Метод 90 русский* [*язык*]*: Русский* [*язык*] *за 90 дней и 90 уроков*…… 80
Глава III. Учебные методики, используемые в учебных пособиях……... 83
1. Методики, используемые авторами учебных пособий……. 83
1.1. Грамматико-переводной метод обучения…… 83
1.2. Прямой метод обучения…… 84
1.3. Самостоятельный метод обучения……... 85

1.4. Аудио-визуальный метод обучения……...…….. 86
2. Авторские методики……. 87
2.1. Методика «Язык в себе» П. Буайе…… 87
2.2. «Синтактико-морфологический» метод М. Гофмана и М.-Р. Гофмана……... 91
2.3. Методика «ASSiMiL»…… 93
2.4. Методика «Метод 90»…… 95
Выводы к Части I…….. 97

Часть II. Представление России/СССР и русского языка в учебных пособиях…… 99
Глава I. Представление России/СССР в первый изучаемый период (с 1917 года по [примерно] 1954 год)…….. 99
1. Представление России/СССР в учебных пособиях первого изучаемого периода…….. 99
1.1. Отрицание существования СССР……. 100
1.2. Социокультурная информация, представленная в учебных пособиях…….. 107
1.3. Негативное и уничижительное отношение к СССР…... 110
1.3.1. Иллюстрации в учебных пособиях, демонстрирующие уничижительное отношение к СССР….. 110
1.3.2. Тексты, показывающие жизнь в России/СССР…. 115
Глава II. Представление русского языка в учебных пособиях в первый изучаемый период (с 1917 года по [примерно] 1954 год)……. 117
1. Разные интерпретации фактов русского языка…….. 117
1.1. Падежи русского языка……. 117
1.2. Количество букв в русском алфавите…….. 121
1.3. Глагол *быть* как вспомогательный глагол и как глагол-связка…….. 123
1.4. Количество букв, исключённых из русского алфавита.. 129
2. «Архаичность» русского языка……... 131
2.1. Эксплицитная и имплицитная аргументация «архаичности» славянских языков в целом и русского языка в частности……... 132
2.1.1. Эксплицитная аргументация……... 132
2.1.1.1. «Сложность» славянских языков в целом и русского языка в частности…….. 132
2.1.1.2. Наличие склонения и русский синтаксис как «доказательства» «архаичности» русского языка……. 133
2.1.1.3. Средний род как «аргумент», подтверждающий идею «архаичности» русского языка…… 137
2.1.2. Имплицитные указания на «архаичность» русского языка……... 138

2.1.2.1. Сравнение с мёртвыми языками…….. 138
2.1.2.2. Тенденция преподавать русский язык при помощи классических литературных текстов…… 141
2.2. Дореформенная орфография……. 143
2.2.1. Аргументы в пользу необходимости изучения дореформенного алфавита…….. 150
2.2.1.1. Изучение дореформенного алфавита 150
2.2.1.1.1. Дореформенный алфавит как средство для лучшего понимания грамматики русского языка……. 151
2.2.1.2. Особое значение буквы «Ѣ»…… 152
2.2.2. О возможных причинах использования дореформенной орфографии…….. 155
2.2.3. Связь представления русского языка «архаичным» с использованием дореформенного алфавита…… 157
3. Представление России/СССР и русского языка в учебных пособиях советского автора Н.Ф. Потаповой…… 159
Глава III. Представление России/СССР и русского языка во второй изучаемый период (с [примерно] 1965 года по 1991 год)…….. 162
1. Представление России/СССР в учебных пособиях второго изучаемого периода…….. 163
2. Представление русского языка в учебных пособиях второго изучаемого периода……..... 170
3. Представление СССР и русского языка в учебных пособиях советских авторов……. 171
Глава IV. Представление России/СССР и русского языка в переходный период (с [примерно] 1955 года по 1964 год) и исчезновение тенденций первого периода. Становление второго периода…… 173
1. Изменение дидактического подхода к преподаванию русского языка…… 173
2. Исчезновение из учебных пособий тенденций, свойственных первому периоду……... 175
Выводы к Части II…… 182

Часть III. Предпосылки (страноведческого и лингвистического характера) особенностей представления русского языка в учебных пособиях, изданных во франкоязычных странах…….. 185
Глава I. Представление России/СССР в трудах авторов – «академических» лингвистов……... 185
1. Представление России/СССР в трудах П. Паскаля…… 186
2. Представление России/СССР в трудах Ж. Легра…… 187

Глава II. Представление русского языка в трудах авторов – «академических» лингвистов…….. 199
1. Классификация языков в трудах авторов – «академических» лингвистов…… 199
2. Связь между представлением русского народа «архаичным» и представлением русского языка «архаичным» у Ж. Легра…… 205
Глава III. Представление русского языка «архаичным» в трудах А. Мейе…… 207
Глава IV. О возможных значениях определения *архаичный* по отношению к русскому языку и о влиянии страноведческих факторов и идей авторов – «академических» лингвистов на представление русского языка в учебных пособиях…….. 212
1. О возможных значениях определения *архаичный* по отношению к русскому языку……. 212
2. О влиянии страноведческих факторов и идей авторов – «академических» лингвистов на представление русского языка в учебных пособиях……... 214
2.1. О времени введения новшеств в преподавание русского языка по сравнению с преподаванием других европейских языков……. 215
Выводы к Части III……... 220

Заключение…… 223
1. Представление России/СССР и русского языка в учебных пособиях первого изучаемого периода (1917- [примерно] 1954 гг.)…….. 223
2. Представление России/СССР и русского языка в учебных пособиях второго изучаемого периода ([примерно] 1965-1991 гг.)…….. 224
3. Представление России/СССР и русского языка в учебных пособиях в переходный период ([примерно] 1955-1964 гг.)..... 226
4. Возвращаясь к основному вопросу и основной гипотезе исследования……..... 226
5. Общий вывод……. 227

Приложения…….. 229
1. Приложение №1: Декрет от 23 декабря 1917 года о введении нового правописания……. 229
2. Приложение №2: Интервью…… 231
2.1. Интервью с Роже Комте (6 октября 2017 года)……... 231
2.2. Интервью с Сильви Аршембо (12 ноября 2018 года)…. 237
2.3. Интервью с Патриком Серио (19 февраля 2019 года)… 243

Библиография……... 249
Список электронных ресурсов…… 260

Указатель имён собственных…….. 263
Указатель основных понятий…….. 269
Указатель языков…….. 271

# ЛИНГВИСТИКА И ДИДАКТИКА – ИСТОРИЯ И ЭПИСТЕМОЛОГИЯ

# (О КНИГЕ ДАРЬИ ЗАЛЕССКОЙ)

Книга Дарьи Залесской основана на ее защищенной в 2020 году в Лозаннском университете диссертации и посвящена еще недостаточно хорошо изученному историками языкознания вопросу: в центре исследования – история преподавания русского языка в европейских франкоязычных странах (прежде всего – во Франции, а также в Бельгии и Швейцарии) в прошлом столетии, связи между так называемой академической лингвистикой и педагогикой, преподаванием русского языка как иностранного. Говоря об эпистемологических предпосылках ряда подходов к преподаванию русского языка в Европе прошлого века, автор устанавливает интересные параллели между лингвистическими и страноведческими аспектами в процессе обучения языку; эти параллели отражают историю отношений между Россией/Советским Союзом и странами, в которых и были изданы десятки анализируемых в работе учебников. Исследовательница задается и вопросом о влиянии на педагогику работ по лингвистике, вошедших в «золотой фонд» истории языкознания: речь в книге заходит, например, о столь важных для франкоязычной Швейцарии – где и была защищена диссертация – именах, как Фердинанд де Соссюр или Серж (Сергей Осипович) Карцевский, что позволяет по-новому взглянуть на научное наследие этих ученых. Кроме того, исследование Дарьи Залесской предлагает и новое прочтение учебников по русскому языку, которые еще и сегодня могут использоваться в преподавании иностранных языков. Это имеет важное значение для современной педагогики – в том числе и для преподавания языков на университетском уровне. Тем самым внимание читателя обращается на важность дидактического компонента в истории лингвистических идей – а об этом порой забывают, разграничивая дисциплины теоретические и прикладные. Впрочем, речь в данном случае идет, конечно, не только (и даже не столько) о преподавании истории языкознания как таковой, составляющей сегодня важную часть гуманитарного университетского образования в целом. Связи между теоретическим языкознанием и столь значимой связанной с ним деятельностью, как преподавание – и языков, и лингвистических теорий, – и в самом деле неоспоримы. Дарья Залесская пишет о том, как ряд лингвистических теорий прошлого получил отражение в языковых учебниках – однако это лишь один

возможный подход к данной проблеме. В свете данной проблематики в целом можно было бы рассуждать и о том, как именно практика преподавания языков способствовала развитию теоретической лингвистики.

В самом деле, еще в позапрошлом тысячелетии обучение языкам было неотъемлемой частью становления того, что впоследствии получило название лингвистических традиций, и античная традиция, во многом положившая начало современному языкознанию, была лишь одним из примеров этой тенденции. В самом деле, теоретическая лингвистика в значительной степени рождалась из практических нужд и задач: для эффективного обучения – языкам, стихосложению, риторике… – необходимо было сначала предложить адекватное описание соответствующего (в данном случае – языкового) материала, что предполагало обращение к теории. А если обратиться к примерам более недавним, к примерам – современникам событий, о которых идет речь в этой книге, можно вспомнить, среди прочего, о том, что одна из самых известных – и в то же время самых загадочных – книг по лингвистике прошлого столетия, опубликованный в 1916 году под именем Фердинанда де Соссюра *Курс общей лингвистики*, когда-то замышлялась именно как учебник по общему языкознанию. Или еще: опубликованная в 1939 году книга, заложившая фундамент фонологии (многими по праву считавшейся одним из самых замечательных достижений лингвистической мысли прошлого века), *Основы фонологии* Николая Сергеевича Трубецкого также могла восприниматься как учебник: она содержала правила описания фонологических систем языков (впрочем, речь шла не только об описании, но и о выявлении последних – если вспомнить о «евразийско-онтологическом» характере фонологии Трубецкого). Лингвистика прошлого века дает и другие примеры связей между академической наукой и педагогикой – в том числе и в связи с развитием той же фонологии. На становление фонологической концепции Трубецкого значительное влияние оказали размышления Евгения Дмитриевича Поливанова, в основе работ которого (например, его работ по контрастивной лингвистике – как мы называем ее сегодня) лежал его собственный опыт преподавания русского языка как иностранного, в частности тюркоязычным учащимся. Идейным противником Поливанова, как известно, был Николай Яковлевич Марр – но и его теории, столь отличные от поливановских, оказали большое влияние на практику преподавания русского языка в советских школах первой половины прошлого века. Если же вернуться из школы в университет, еще один пример, который можно привести – уже в связи с пришедшим в Советский Союз на смену марризму структурализмом, – это своего рода манифест дескриптивизма, одного из направлений структурализма, автором которого был американец Генри Аллан Глисон: *Введение в дескриптивную лингвистику*. Написанная в 1955 году, эта книга была переведена на русский язык всего четыре года спустя – меньше, чем через десять лет после положивше-

го конец марризму сталинского вмешательства в советскую лингвистику, – и в течение нескольких десятилетий *Введение в дескриптивную лингвистику* оставалось неизменным университетским учебником, по которому занимались обучающиеся по специальности «структурная лингвистика» студенты. Примеры такого рода легко можно было бы продолжить – тема связей между лингвистикой и педагогикой поистине неисчерпаема. Теоретическая лингвистика развивалась, во многом исходя из практики преподавания отдельных языков, – но и само преподавание и языков, и языкознания отражало определенные этапы становления науки о языке, что исследование Дарьи Залесской наглядно демонстрирует на примере учебников по русскому языку как иностранному, воскрешая ряд незаслуженно забытых или полузабытых сегодня имен, значимых для истории зарубежной славистики, – Поль Буайе, Пьер Паскаль, Жюль Легра… – или даже целых известных когда-то течений, повлиявших на развитие педагогики. Впрочем, как напоминает исследовательница, педагогика – это лишь один прикладной аспект применения идей теоретического языкознания, влияющий в то же время на его становление. Среди других аспектов, также связанных с практикой преподавания отдельных языков, – и перевод, и история дидактики перевода, и история переводоведения также заслуживают внимания в этой связи, о чем в исследовании тоже заходит речь.

В методологическом отношении книга представляет интерес еще и тем, что позволяет задуматься о вопросах, часто остающихся за скобками академических исследований как таковых – таков, к примеру, вопрос о статусе интервью как особого источника изучения истории идей. Дарья Залесская опирается на материал, содержащийся в трех организованных ею интервью с известными современными франкоязычными славистами – это Сильви Аршембо, Роже Комте и Патрик Серио. Тексты интервью во многом дополняют и объясняют анализируемый в книге материал, однако в то же время сегодня у нас едва ли есть надежная методология исследования интервью как специфического источника академического знания. Вспомним, например, о беседах с учеными (и не только!), проводившихся в свое время Виктором Дмитриевичем Дувакиным. Они содержат бесценный материал, и желание использовать его в исследованиях по истории науки кажется вполне оправданным – однако еще и сегодня они вызывают многочисленные вопросы, в частности о соответствии содержащихся в них высказываний иным взглядам на происходящее, и исследование бахтинского наследия – лишь один из примеров, который можно привести в этой связи. Впрочем, эпистемологический анализ научного интервью как особого источника знаний исследователям еще только предстоит.

Заканчивая это небольшое предисловие, отмечу и отчасти открытый характер данной работы, в конце которой Дарья Залесская предлагает целый ряд тем и проблематик для будущих исследований

историков как науки о языке, так и педагогики – исследований, авторы которых смогут, в свою очередь, опираться на то, что уже было проделано автором этой книги, посвященной интереснейшему эпизоду истории лингвистики и дидактики преподавания русского языка.

*Екатерина Вельмезова*

# ВВЕДЕНИЕ

Каждый учебник по иностранному языку – это исторический документ, отражающий определённые методики преподавания; тенденции представления соответствующего иностранного языка, народа, страны и культуры; политические и социальные взгляды. Благодаря изучению учебных пособий, мы можем значительно расширить знания о вышеназванных областях и о лингвистике той или иной эпохи.

Исследования учебных пособий позволяют также проследить за наиболее яркими историческими тенденциями, поскольку в учебных пособиях они находят очевидное отражение. Иными словами, можно сказать, что учебные пособия являются достоверными свидетельствами, опираясь на которые можно выявить определённые тенденции, которые господствовали в то или иное время в политической, социальной, культурной и научной жизни той или иной страны. Как пишет в своей работе *Методология изучения истории языкознания* лингвист и историк языкознания С.А. Ромашко (род. в 1952 г.),

> [х]отя история языкознания – часть лингвистики, предмет исследования дела[ет] необходимым обращение и к иным областям знания. С одной стороны, анализ истории языкознания полезно соотносить с опытом науковедения (правда, эта дисциплина изучает в первую очередь развитие естественных наук). С другой стороны, хотя языкознание обладает специфическими закономерностями развития, правомерно и обращение к опыту истории, ведь историческая наука универсальна, «она отражает все основные процессы, все общественно значимые события эпохи в их взаимодействии»[1].

Наше исследование посвящено анализу учебных пособий по русскому языку для франкоязычных учащихся Западной Европы[2], разработанных и изданных во франкоязычных странах в период с 1917 по 1991 год[3], то есть в послереволюционный период и в период существования СССР.

Цель нашего исследования состоит в анализе данных учебных пособий по многим параметрам – таким как, с одной стороны, выделение и описание дидактических особенностей обучения русскому языку во франкоязычных странах, а с другой стороны, выявление связей дидактического материала с так называемой «академической»

---

[1] Гулыга 1969: 28 (Ромашко 1985: 8).

[2] Говоря далее о франкоговорящих учащихся, мы будем иметь в виду франкоговорящих учащихся именно Западной Европы.

[3] О причинах выбора этого периода см. далее, Введение, Пункт 2 «Анализируемый период: причины выбора».

лингвистикой той или иной эпохи при помощи примеров из учебных пособий. Кроме того, в нашем исследовании анализируются тенденции представления русского языка и России/СССР в этих пособиях.

Данное исследование может представлять интерес для широкого круга читателей, интересующихся дидактикой и лингвистикой в историческом контексте, а также для профессиональных славистов, равно как и для лингвистов, работающих в направлении истории лингвистических идей, для историков и для специалистов других областей гуманитарного знания.

## 1. ИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ

Краткое описание изучаемого нами исторического периода представляется необходимым (даже если эти события могут быть хорошо известны, например, русскоязычному читателю), поскольку многие тенденции, обнаруживаемые в учебных пособиях, напрямую или косвенно связаны с историческими событиями. Мы будем возвращаться к этой связи на протяжении всего нашего исследования.

### 1.1. ОСНОВНЫЕ СОБЫТИЯ ИСТОРИИ РОССИИ/СССР В ИЗУЧАЕМЫЙ ПЕРИОД

В феврале 1917 года в России происходит революция, итогами которой становится свержение царской власти и создание так называемого Временного правительства. За период с февраля по октябрь 1917 года имеет место несколько кризисов Временного правительства, в ходе которых меняется и его состав. Кризисы Временного правительства приводят к возвышению партии большевиков под руководством В.И. Ленина (1870-1924). Большевики организуют 25-26 октября 1917 года вооруженное восстание, в ходе которого власть переходит к их партии. Ими проводится множество реформ, приводящих к Гражданской войне (1918-1920 гг.), в ходе которой большевикам противостоит Белое движение. К тому же Англия, Франция, США, Япония и Германия организуют в годы Гражданской войны интервенции на территорию России. Гражданская война заканчивается победой большевиков, что влечёт за собой формирование в 1922 году Союза Советских Социалистических Республик (СССР). В 1924 году пост генерального секретаря СССР занимает И.В. Сталин (1878-1953). В результате внутриполитической борьбы он становится основной фигурой советского правительства.

Революция 1917 года и установившийся впоследствии в России тоталитарный режим влекут за собой массовую эмиграцию населения из России в другие страны. В основном эмигрировать вынуждены представители аристократического сословия, и многие из них выбирают своей новой родиной Францию. Этим историческим фактом

можно объяснить то, что среди авторов учебных пособий, изданных во Франции, было большое количество русскоязычных эмигрантов.

1929 год называют годом великого перелома, так как в это время существенно поменялся внутриполитический курс и произошёл важный сдвиг в процессе индустриализации страны. Внешняя же политика СССР в двадцатые-тридцатые годы прошлого века была отчасти направлена на рост авторитета Советского государства и – даже после года великого перелома – на определённое сближение со странами Запада и выход страны из международной изоляции.

В 1941 году СССР подвергается нападению со стороны Германии и вступает во Вторую мировую войну, которая оканчивается победой союзных войск (интересно, что в этот период во Франции появляются первые учебные пособия, в которых используется прямой метод обучения[4] русскому языку, поскольку количество контактов с носителями русского языка значительно возросло из-за войны).

После смерти Сталина в марте 1953 года руководство страны возглавлял Н.С. Хрущев (1894-1971). Годы его правления (1953-1964) отмечены освоением космоса и ускорением так называемого научно-технического прогресса. Этот период получил название «хрущевская оттепель» по причине «десталинизации» советского общества, демократизации политической жизни, реабилитации (восстановления в правах) жертв сталинского произвола, восстановления в правах ряда народов, ослабления цензуры. Что же касается внешней политики, этот период ознаменован началом Холодной войны – периода глобального военного, геополитического, экономического и идеологического противостояния между СССР и его союзниками, с одной стороны, и США и его союзниками, с другой.

После отставки в 1964 году Н.С. Хрущева его пост занимает Л.И. Брежнев (1906-1982); в начале его правления, до 1968 года, предпринимаются попытки реформ, однако его правление с 1968 по 1982 год называют эпохой застоя. Этот период ознаменован тремя важными политическими событиями – подписанием Договора между СССР и США об ограничении систем противоракетной безопасности (1972 г.); подписанием Договора о предотвращении ядерной войны, неприменении ядерного оружия и о сокращении стратегических вооружений в 1973 году; подписанием Договора между СССР и США об ограничении стратегических наступательных вооружений (1974 г.). Отношения с Францией в период правления Брежнева также знаменуется подписанием ряда документов о разрядке международной напряжённости, в частности советско-французской декларации о разрядке и сотрудничестве (1966 г.).

В 1985 году Советский Союз возглавляет М.С. Горбачёв (род. в 1931 г.). Он объявляет о начале перестройки. Предполагается уско-

---

[4] Определение прямому методу обучения будет дано ниже, см. Часть I, Главу III, Пункт 1 «Методики, используемые авторами учебных пособий».

рить экономический рост за счёт освоения новых технологий, укрепления дисциплины и заинтересованности людей в результатах своего труда.

Во внешней политике Горбачёв высказывается в поддержку нового курса, получившего название «новое мышление». СССР отказывается от противостояния с Западом и предлагает закончить «холодную войну» с США. Проводятся переговоры с президентом США Р. Рейганом (1911-2004), в ходе которых достигаются договорённости о разрядке международной напряжённости и сокращении запасов ядерного оружия.

Самым ярким событием этого периода становится падение Берлинской стены (1989 г.) и объединение Германии (1990 г.).

В 1991 году распущен союз стран Варшавского договора, Союз Советских Социалистических Республик перестаёт существовать и формируется новое государство – Российская Федерация.

## 1.2. ОТНОШЕНИЯ РОССИИ/СССР СО СТРАНАМИ ИЗДАНИЯ ИЗУЧАЕМЫХ ПОСОБИЙ

Так как изучаемые нами учебные пособия были изданы во франкоязычных странах (Франции, Бельгии и Швейцарии), представляется важным кратко осветить дипломатические отношения между СССР и этими тремя странами: они могли влиять на представление России и русского языка в изучаемых нами учебных пособиях.

В целом, в этот период отношения СССР и Франции характеризовались курсом на сближение, но так было не всегда. С 1946 по 1958 год во Франции был режим IV республики. В связи с охлаждением отношений СССР и Запада после Второй мировой войны Франция стояла у истоков формирования НАТО, которое начало своё существование с Североатлантического региона, – международного соглашения, которое было заключено в 1949 году в Вашингтоне.

Цель НАТО состояла в объединении усилий для коллективной обороны, сохранения мира и безопасности в Североатлантическом регионе – для того, чтобы защитить Европу и США от советского влияния.

В 1959 году к власти во Франции приходит Ш. де Голль (1890-1970). Он провозглашает Пятую французскую республику. Де Голль начинает политику сближения с СССР, Франция приостанавливает военное участие в НАТО в 1966 году, в этом же году де Голль посещает с официальным визитом СССР[5].

В образовательной сфере курс сближения с СССР приводит к росту и поддержке преподавания русского языка во Франции. Увеличивается количество издаваемых учебных пособий, в лицеях и колледжах формируются специальные классы с углублённым изучением

[5] Молчанов 1980: 453.

русского языка, организуются поездки учеников всех уровней обучения в СССР по обмену, многим преподавателям предлагается переобучение на преподавателей русского языка с гарантированным впоследствии трудоустройством[6].

СССР в шестидесятых годах прошлого века (которые называли «золотым веком» преподавания русского языка во Франции[7]) видится во Франции как страна, полная ресурсов и возможностей. Немаловажную роль здесь играли и научные достижения СССР – как, например, первый полёт человека в космос (1961 г.). На волне этого прогресса создаётся определённая положительная репутация СССР за рубежом. Франция стремится расширить и укрепить свои контакты с Советским Союзом, и развитие преподавания русского языка является частью политики сближения двух стран, частью политики «мягкой силы», при которой желаемые результаты достигаются при помощи добровольного участия в направленных на них действиях и взаимной симпатии[8].

Бельгия официально признала СССР в 1935 году, однако в 1940 году дипломатические отношения между СССР и Бельгией были расторгнуты, так как Бельгия была оккупирована фашистской Германией[9]. Восстановление дипломатических отношений произошло вновь уже в 1941 году[10]. На протяжении второй половины двадцатого века отношения между двумя странами оставались нейтральными – несмотря на влияние «холодной войны», так как Бельгия состояла в НАТО с 1949 года (впрочем, доля «бельгийской части» в нашем корпусе учебников незначительна[11]).

Отношения России/СССР со Швейцарией не были расторгнуты сразу после революции 1917 года, хотя Швейцария не признала образование СССР. Однако в 1923 году дипломатические отношения между двумя странами были прерваны вследствие убийства советского дипломата В.В. Воровского (1871-1923): убийцы были оправданы швейцарским судом[12]. В 1946 году дипломатические отношения между двумя странами были восстановлены[13] (сразу же отметим, что доля «швейцарской части» нашего корпуса также невелика)[14].

---

[6] *Ibid.*: 457.
[7] Dominique 2019: 136.
[8] Понкин 2014: 95.
[9] Надеждина 2003: 37.
[10] «Декларация правительства СССР на межсоюзной конференции в Лондоне 24.09.1941» 1941.
[11] См. далее, Введение, Пункт 4 «Краткое описание исследуемого корпуса».
[12] Иванов 2002: 80.
[13] Кришат 2012: 20.
[14] См. об этом далее, Введение, Пункт 4 «Краткое описание исследуемого корпуса».

## 1.3. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА ВО ФРАНКОЯЗЫЧНЫХ СТРАНАХ

Краткое рассмотрение образовательной системы во франкоязычных странах в изучаемый период позволит нам лучше понять назначение учебных пособий и их применение в образовании.

Благодаря законам Ж. Ферри (1832-1893)[15], с 1882 года во Франции образование стало обязательным для детей (и мальчиков, и девочек) с шести до тринадцати лет. Эти законы повлекли за собой открытие множества государственных школ и создание определённой системы подготовки учителей. Государственные школы стали полностью светскими, представителям духовенства было запрещено преподавать в них. После 1902 года в средней школе было введено семилетнее обучение на базе четырёх лет начальной школы.

Структура образовательной системы во франкоязычных странах в двадцатом веке[16] была следующей – дошкольное образование, которое длилось обычно до шести лет; затем начальное школьное образование временной протяжённостью в пять лет; после этого ученик четыре года посещал колледж, а затем три года лицей. После окончания лицея, по прохождении государственной аттестации [*baccalauréat* или *maturité* в Швейцарии] ученик мог поступить в университет. В университете образование делилось на три ступени – бакалавр [*licence*], магистр [*maitrise*], а затем доктор.

Чтобы получить право преподавать в колледже, лицее и университете во Франции и во франкоязычной Бельгии, было необходимо получить степень агреже [*agrégé*][17]. Во франкоязычной Швейцарии в университете также существовала должность приват-доцента – учёное звание и должность внештатного преподавателя университета.

В том, что касается Швейцарии, говорить о какой-либо централизованной системе обучения очень сложно. Лингвист и историк языкознания П. Серио (род. в 1949 г.)[18] говорит об этом следующее:

> Дело в том, что вообще о преподавании в Швейцарии говорить невозможно. По причине, что 23 кантона – это 23 планеты, которые очень резко отличаются друг от друга. Например, в Женеве и в Лозанне не преподаётся русский язык в школе. Зато в Берне, Базеле и в Цюрихе преподаётся. В результате, конечно, они [ученики] поступают в университет, уже зная русский язык. Здесь мы начинаем с нуля. Мы начинаем с алфавита, поэтому это большая разница. Во Франции, когда я учился, все мы поступали в

[15] Жюль Ферри – министр просвещения, министр иностранных дел и впоследствии премьер-министр Франции (1800-1801 гг.).
[16] Roche 1996; Belhoste 1990; Picard 2009.
[17] Учёная степень во Франции, дающая право преподавать в высшей и средней школе.
[18] О. П. Серио см. далее, Введение, Пункт 8 «Интервью».

> университет уже с русским языком, и сразу мы читали Толстого и Пушкина. Здесь это невозможно. Да, это большая разница, естественно[19].

Отметим, что система образования в Швейцарии разнится от кантона к кантону, и каждый из них имеет свои особенности организации учебного процесса, в каждом может предлагаться свой перечень изучаемых дисциплин.

## 2. АНАЛИЗИРУЕМЫЙ ПЕРИОД: ПРИЧИНЫ ВЫБОРА

Послереволюционный период и период существования СССР были выбраны нами по многим причинам: во-первых, данный период легко выделяем в историческом смысле – он начинается с Октябрьской революции 1917 года и заканчивается распадом Советского Союза.

Во-вторых, в 1917 году на территории Российской Империи была проведена реформа орфографии, которая вызвала множество споров и расхождений в представлении русского языка в учебных пособиях, разработанных и изданных за пределами СССР[20].

В-третьих, революция 1917 года повлияла на увеличение количества издаваемых учебных пособий, так как большое количество эмигрантов из СССР уехали во франкоязычные страны; интервенции Франции на территорию России в начале двадцатого века и Вторая мировая война спровоцировали нужду в переводчиках и русскоговорящих специалистах.

В-четвёртых, курс на сближение СССР и Франции, провозглашённый Ш. де Голлем во второй половине двадцатого века, повлёк за собой увеличение контактов между СССР и Францией, равно как и повсеместное изучение русского языка на территории Франции. Распад же Союза Советских Социалистических Республик спровоцировал понижение динамики разработки новых учебных пособий[21], что напрямую могло быть связано с нестабильной, в том числе и в политическом отношении, ситуацией на территории бывшего СССР.

К тому же период существования СССР был весьма неоднозначным с политической точки зрения[22], что также отражалось на учебных пособиях – в основном на тенденциях представления России/СССР и на информации социологического характера, содержащейся в учебниках.

Особенности русского языка в сравнении с языками Западной Европы – в нашем случае в сравнении с французским, – с лингвисти-

---

[19] Интервью с П. Серио (19 февраля 2019 года) (оригинальные тексты всех интервью см. в Приложении 2).

[20] Мы подробно остановимся на этом вопросе во второй части нашего исследования.

[21] http://www.sudoc.abes.fr (список всех электронных ресурсов и даты их просмотра указаны после Библиографии).

[22] Здесь имеется в виду авторитарный режим правления в СССР, обособленность советского государства и холодная война, которые повлекли за собой множество мифов и недостоверной информации как об СССР, так и о его идеологических противниках.

ческой точки зрения, вызывали множество интересных теорий и высказываний относительно русского языка, а также относительно дидактического процесса и методик, используемых для обучения русскому языку.

Для лучшего понимания эволюции дидактических тенденций, представленных в учебных пособиях, мы предлагаем условно разделить изучаемый нами период на два периода меньшей продолжительности – первый начинается в 1917 и заканчивается примерно в 1954 году, второй начинается примерно в 1965 и заканчивается в 1991 году, а промежуток между примерно 1955 и 1964 годом можно обозначить как переходный период. Такое разделение предлагается потому, что нами были выявлены две основные тенденции представления русского языка в учебных пособиях, которые будут детально проанализированы в нашем исследовании, – 1) тенденция представлять русский язык «архаичным» и 2) тенденция преподавать русский язык с использованием дореформенной орфографии. Эти тенденции, очевидно, были широко распространены в первый изучаемый нами период, во время второго периода они исчезли из учебных пособий. Наречие «условно» мы используем потому, что основным параметром данного разделения являются эти две тенденции; назвать же конкретную дату их исчезновения не представляется возможным[23].

## 3. ПАРАМЕТРЫ АНАЛИЗА УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ

Для изучения и анализа учебных пособий мы опирались на следующие параметры:

- количество изданных учебных пособий в целом и в каждый отдельный период;
- точка зрения авторов учебных пособий (франкоязычных или русскоязычных, работающих за пределами СССР во франкоязычных странах) на дидактический процесс в целом (на использование методик обучения русскому языку как иностранному и так далее);
- причины создания и издания учебных пособий;
- представление русского языка в учебных пособиях;
- наличие или отсутствие в учебных пособиях информации, касающейся русской/советской культуры и/или информации о Советском Союзе/Российской Империи;
- связь с так называемой «академической» лингвистикой.

[23] См. четвёртую главу второй части нашей работы.

## 4. КРАТКОЕ ОПИСАНИЕ ИССЛЕДУЕМОГО КОРПУСА

В ходе исследования нами было проанализировано девяносто одно учебное пособие[24] по русскому языку как иностранному. Данные пособия были разработаны и изданы во Франции, Бельгии и Швейцарии. Ниже приведён список учебных пособий в хронологическом порядке[25]:

1) Paul Boyer, Nicolas Spéransky – *Manuel pour l'étude de la Langue Russe. Textes accentués. Commentaire grammatical. Remarques diverses en appendice. Lexique*, 1921 (Поль Буайе и Николя Сперански – *Учебник для изучения русского языка. Тексты с* [*проставленным*] *ударением. Грамматический комментарий. Различные примечания в приложении. Лексика* [1921 год])[26]
2) Jules Legras – *Précis de grammaire russe*, 1922 (Жюль Легра – *Очерки русской грамматики* [1922 год])[27]
3) Gustave Brocher, Hillarion Rémézov – *Manuel russe pour les français: nouvelle orthographe*, 1929 (Гюстав Броше и Илларион Ремезов – *Учебник русского* [*языка*] *для французов: новая орфография* [1929 год])[28]
4) Jules Legras – *Précis de grammaire russe*, 1934 (Жюль Легра – *Очерки русской грамматики* [1934 год])[29]
5) Lucien Tesnière – *Petite Grammaire Russe*, 1934 (Люсьен Теньер – *Малая русская грамматика* [1934 год])[30]
6) Paul Boyer, Nicolas Spéransky – *Manuel pour l'étude de la Langue Russe. Textes accentués. Commentaire grammatical. Remarques diverses en appendice. Lexique*, 1935 (Поль Буайе и Николя Сперански – *Учебник для изучения русского языка. Тексты с* [*проставленным*] *ударением. Грамматический комментарий. Различные примечания в приложении. Лексика* [1935 год])[31]
7) Paul Boyer, Nicolas Spéransky – *Manuel pour l'étude de la Langue Russe. Textes accentués. Commentaire grammatical. Remarques diverses en appendice. Lexique*, 1940 (Поль Буайе и Николя Сперански – *Учебник для изучения русского языка. Тексты с* [*проставленным*] *ударением. Грамматический комментарий. Различные примечания в приложении. Лексика* [1940 год])[32]

---

[24] Полные библиографические данные приведены в Библиографии.
[25] Мы сохраняем орфографию и пунктуацию оригинала во всех цитируемых в нашей работе источниках.
[26] Boyer, Spéransky 1905 [1921].
[27] Legras 1922.
[28] Brocher, Rémézov 1929.
[29] Legras 1922 [1934].
[30] Tesnière 1934.
[31] Boyer, Spéransky 1905 [1935].
[32] Boyer, Spéransky 1905 [1940].

8) André Mazon – *Grammaire de la langue Russe*, 1943 (Андре Мазон – *Грамматика русского языка* [1943 год])[33]
9) André Mazon – *Grammaire élémentaire de la langue Russe. Textes et exercices*, 1945 (Андре Мазон – *Элементарная грамматика русского языка. Тексты и упражнения* [1945 год])[34]
10) Lucien Tesnière – *Petite Grammaire Russe*, 1945 (Люсьен Теньер – *Малая русская грамматика* [1945 год])[35]
11) Modeste Hofmann et Michel-Rostislav Hofmann – *Première méthode de Russe*, 1945 (Модест Гофман и Мишель-Ростислав Гофман – *Первая методика русского языка* [1945 год])[36]
12) Paul Boyer, Nicolas Spéransky – *Manuel pour l'étude de la Langue Russe. Textes accentués. Commentaire grammatical. Remarques diverses en appendice. Lexique*, 1945 (Поль Буайе и Николя Сперански – *Учебник для изучения русского языка. Тексты с* [*проставленным*] *ударением. Грамматический комментарий. Различные примечания в приложении. Лексика* [1945 год])[37]
13) Valérie Stoliaroff, René Chenevard – *Introduction au russe*, 1945 (Валери Столярофф, Рене Шеневар – *Введение в русский* [*язык*] [1945 год])[38]
14) Charles Berchtold – *Russe: grammaire, vocabulaire, conversation*, 1946 (Шарль Берштольд – *Русский* [*язык*]*: Грамматика, лексика, беседа* [1946 год])[39]
15) Victoria Kantchalovski, Francis Lebettre – *Manuel de langue russe, théorique et pratique, à l'usage des élèves de l'enseignement secondaire et technique et des personnes travaillant seules*, 1946 (Виктория Канчаловски и Франсис Лебетр – *Учебник русского языка, теоретический и практический, для использования учениками средней школы и* [*студентами*] *технических* [*специальностей*] *и для обучающихся самостоятельно* [1946 год])[40]
16) Paul Boyer, Nicolas Spéransky – *Manuel pour l'étude de la Langue Russe. Textes accentués. Commentaire grammatical. Remarques diverses en appendice. Lexique*, 1947 (Поль Буайе и Николя Сперански – *Учебник для изучения русского языка. Тексты с* [*проставленным*] *ударением. Грамматический комментарий. Различные примечания в приложении. Лексика* [1947 год])[41]
17) Alphonse Chérel – *Russe sans peine*, 1948 (Альфонс Шерель – *Русский* [*язык*] *без труда* [1948 год])[42]

---

[33] Mazon 1943.
[34] Mazon 1945.
[35] Tesnière 1934 [1945].
[36] Hofmann, Hofmann 1945.
[37] Boyer, Spéransky 1905 [1945].
[38] Stoliaroff, Chenevard 1945.
[39] Berchtold 1946.
[40] Kantchalovski, Lebettre 1946.
[41] Boyer, Spéransky 1905 [1947].
[42] Chérel 1948.

18) Pierre Pascal – *Cours de Russe. Fascicule I Préliminaires et phonétique*, 1948 (Пьер Паскаль – *Курс русского* [*языка*]. *Выпуск I Основные положения и фонетика* [1948 год])[43]
19) Pierre Pascal – *Cours de Russe. Fascicule II Les déclinaisons nominale et pronominale*, 1948 (Пьер Паскаль – *Курс русского* [*языка*]. *Выпуск II Склонение существительных и местоимений* [1948 год])[44]
20) André Mazon – *Grammaire de la langue Russe*, 1949 (Андре Мазон – *Грамматика русского языка* [1949 год])[45]
21) Alphonse Chérel – *Russe sans peine*, 1949 (Альфонс Шерель – *Русский* [*язык*] *без труда* [1949 год])[46]
22) Boris Ottokar Unbegaun – *Grammaire russe*, 1951 (Борис Оттокар Унбегаун – *Русская грамматика* [1951 год])[47]
23) Alphonse Chérel – *Russe sans peine*, 1951 (Альфонс Шерель – *Русский* [*язык*] *без труда* [1951 год])[48]
24) Paul Boyer, Nicolas Spéransky – *Manuel pour l'étude de la Langue Russe*, 1951 (Поль Буайе и Николя Сперански – *Учебник для изучения русского языка* [1951 год])[49]
25) George Davydoff, Paul Pauliat – *Le russe 1ère année*, 1954 (Жорж Давидофф, Поль Полья – *Русский* [*язык*], *первый год* [*изучения*] [1954 год])[50]
26) George Davydoff, Paul Pauliat – *Textes russes – 1e année*, 1955 (Жорж Давидофф, Поль Полья – *Русские тексты – 1ый год* [*обучения*] [1955 год])[51]
27) George Davydoff, Paul Pauliat – *Textes russes – 2e année*, 1955 (Жорж Давидофф, Поль Полья – *Русские тексты – 2ой год* [*обучения*] [1955 год])[52]
28) Alphonse Chérel – *Russe sans peine*, 1956 (Альфонс Шерель – *Русский* [*язык*] *без труда* [1956 год])[53]
29) Serge Karcevsky – *Manuel pratique et théorique du russe*, 1956 (Серж Карцевский – *Практический и теоретический учебник русского* [*языка*] [1956 год])[54]
30) Victoria Kantchalovski, Francis Lebettre – *Manuel de langue russe, théorique et pratique, à l'usage des élèves de l'enseignement secondaire et technique et des personnes travaillant seules*, 1956 (Виктория Канчаловски и Франсис Лебетр – *Учебник русского языка, теоре-*

[43] Pascal 1948a.
[44] Pascal 1948b.
[45] Mazon 1943 [1949].
[46] Chérel 1948 [1949].
[47] Unbegaun 1951.
[48] Chérel 1948 [1951].
[49] Boyer, Spéransky 1905 [1951].
[50] Davydoff, Pauliat 1954.
[51] Davydoff, Pauliat 1955a.
[52] Davydoff, Pauliat 1955b.
[53] Chérel 1948 [1956].
[54] Karcevsky 1956.

*тический и практический, для использования учениками средней школы и* [*студентами*] *технических* [*специальностей*], *и для обучающихся самостоятельно* [1956 год])[55]

31) Victoria Kantchalovski, Francis Lebettre – *Manuel de langue russe, théorique et pratique, à l'usage des élèves de l'enseignement secondaire et technique et des personnes travaillant seules*, 1957 (Виктория Канчаловски и Франсис Лебетр – *Учебник русского языка, теоретический и практический, для использования учениками средней школы и* [*студентами*] *технических* [*специальностей*], *и для обучающихся самостоятельно, II* [1957 год])[56]
32) Paul Boyer, Nicolas Spéransky – *Manuel pour l'étude de la Langue Russe. Textes accentués. Commentaire grammatical. Remarques diverses en appendice. Lexique*, 1957 (Поль Буайе и Николя Сперански – *Учебник для изучения русского языка. Тексты с* [*проставленным*] *ударением. Грамматический комментарий. Различные примечания в приложении. Лексика* [1957 год])[57]
33) Alphonse Chérel – *Russe sans peine*, 1958 (Альфонс Шерель – *Русский* [*язык*] *без труда* [1958 год])[58]
34) George Davydoff, Paul Pauliat – *Le russe au baccalauréat*, 1960 (Жорж Давидофф, Поль Полья – *Русский* [*язык*] *для бакалавриата* [1960 год])[59]
35) George Davydoff, Paul Pauliat – *Le russe 2ème année*, 1960 (Жорж Давидофф, Поль Полья – *Русский* [*язык*] *2ой год* [*изучения*] [1960 год])[60]
36) Alphonse Chérel – *Russe sans peine*, 1960 (Альфонс Шерель – *Русский* [*язык*] *без труда* [1960 год])[61]
37) Pierre Sasirev – *Cours de russe*, 1960 (Пьер Сазирев – *Курс русского* [*языка*] [1960 год])[62]
38) Boris Ottokar Unbegaun – *Grammaire russe*, 1961 (Борис Оттокар Унбегаун – *Русская грамматика* [1961 год])[63]
39) Nicolas Pogarieloff – *Cours complet de la langue russe 1ère année*, 1961 (Николя Погарелофф – *Полный курс русского языка, первый год* [*обучения*] [1961 год])[64]
40) Nicolas Pogarieloff – *La première année de russe*, 1961 (Николя Погарелофф – *Первый год русского* [*языка*] [1961 год])[65]

---

[55] Kantchalovski, Lebettre 1946 [1956].
[56] Kantchalovski, Lebettre 1957.
[57] Boyer, Spéransky 1905 [1957].
[58] Chérel 1948 [1958].
[59] Davydoff, Pauliat 1960.
[60] Davydoff, Pauliat 1955 [1960].
[61] Chérel 1948 [1960].
[62] Sasirev 1960.
[63] Unbegaun 1951 [1969].
[64] Pogarieloff 1961a.
[65] Pogarieloff 1961b.

41) Paul Boyer, Nicolas Spéransky – *Manuel pour l'étude de la Langue Russe. Textes accentués. Commentaire grammatical. Remarques diverses en appendice. Lexique*, 1961 (Поль Буайе и Николя Сперански – *Учебник для изучения русского языка. Тексты с* [*проставленным*] *ударением. Грамматический комментарий. Различные примечания в приложении. Лексика* [1961 год])[66]
42) Alphonse Chérel – *Russe sans peine*, 1962 (Альфонс Шерель – *Русский* [*язык*] *без труда* [1962 год])[67]
43) Thérèse Godier, Jean Triomphe – *Le russe vivant 1ère année,* 1962 (Терез Годье, Жан Триомф – *Живой русский* [*язык*]*, первый год* [*изучения*] [1962 год])[68]
44) Thérèse Godier, Jean Triomphe – *Le russe vivant 2ème année*, 1962 (Терез Годье, Жан Триомф – *Живой русский* [*язык*]*, второй год* [*изучения*] [1962 год])[69]
45) Thérèse Godier, Jean Triomphe – *Le russe vivant 3ème année*, 1962 (Терез Годье, Жан Триомф – *Живой русский* [*язык*]*, третий год* [*изучения*] [1962 год])[70]
46) Claude Frioux, A.P. Aleksitch, Natalia N. Lopatnikova – *Le russe vivant. 4ème année*, 1962 (Клод Фрию, А.П. Алексич, Наталья Н[иколаевна] Лопатникова – *Живой русский* [*язык*]. *Четвёртый год* [*изучения*] [1962 год])[71]
47) André Mazon – *Grammaire de la langue Russe*, 1963 (Андре Мазон – *Грамматика русского языка* [1963 год])[72]
48) Léon Robel, N.A. Bogoslovskaya, N.I. Tikhomirova – *Le russe vivant. 3ème année*, 1963 (Леон Робель, Н.А. Богословская, Н.И. Тихомирова – *Живой русский* [*язык*]. *Третий год* [*изучения*] [1963 год])[73]
49) André Mazon – *Grammaire de la langue Russe*, 1964 (Андре Мазон – *Грамматика русского языка* [1964 год])[74]
50) Lucien Tesnière – *Petite Grammaire Russe*, 1964 (Люсьен Теньер – *Малая русская грамматика* [1964 год])[75]
51) Alphonse Chérel – *Russe sans peine*, 1964 (Альфонс Шерель – *Русский* [*язык*] *без труда* [1964 год])[76]
52) Nicolas Pogarieloff – *Cours complet de langue russe*, 1964 (Николя Погарелофф – *Полный курс русского языка* [1964 год])[77]

---

[66] Boyer, Spéransky 1905 [1961].
[67] Chérel 1948 [1962].
[68] Godier, Triomphe 1962a.
[69] Godier, Triomphe 1962b.
[70] Godier, Triomphe 1962c.
[71] Frioux, Aleksitch, Lopatnikova 1962.
[72] Mazon 1943 [1963].
[73] Robel, Bogoslovskaya, Tikhomirova 1963.
[74] Mazon 1943 [1964].
[75] Tesnière 1934 [1964].
[76] Chérel 1948 [1964].
[77] Pogarieloff 1964.

53) Nicolas Pogarieloff, Jacques Lépissier – *La deuxième année de russe*, 1964 (Николя Погарелофф, Жак Леписье – *Второй год русского* [*языка*] [1964 год])[78]
54) Serge Karcevsky – *Manuel pratique et théorique du russe*, 1964 (Серж Карцевский – *Практический и теоретический учебник русского* [*языка*] [1964 год])[79]
55) Thérèse Godier, Jean Triomphe – *Le russe vivant 2ème année*, 1964 (Терез Годье, Жан Триомф – *Живой русский* [*язык*]*, второй год* [*изучения*] [1964 год])[80]
56) Thérèse Godier, Jean Triomphe – *Le russe vivant 3ème année*, 1964 (Терез Годье, Жан Триомф – *Живой русский* [*язык*]*, третий год* [*изучения*] [1964 год])[81]
57) Thérèse Godier, Jean Triomphe – *Le russe vivant 1ère année*, 1966 (Терез Годье, Жан Триомф – *Живой русский* [*язык*]*, первый год* [*изучения*] [1966 год])[82]
58) George Davydoff, Paul Pauliat – *Parler Russe*, 1967 (Жорж Давидофф, Поль Полья – *Говорить по-русски* [1967 год])[83]
59) George Davydoff, Paul Pauliat – *Parler russe: cahier de Fiches pour l'Élève*, 1967 (Жорж Давидофф, Поль Полья – *Говорить по-русски: тетрадь с материалами для ученика* [1967 год])[84]
60) George Davydoff, Paul Pauliat – *Parler russe = Davajte pogovorim po-russki: Méthode avec exercices pour une étude audio-orale des structures grammaticales*, 1967 (Жорж Давидофф, Поль Полья – *Говорить по-русски: давайте поговорим по-русски: методика с упражнениями для аудио-устного изучения грамматических структур* [1967 год])[85]
61) Alphonse Chérel – *Russe sans peine*, 1967 (Альфонс Шерель – *Русский* [*язык*] *без труда* [1967 год])[86]
62) Paul Boyer, Nicolas Spéransky – *Manuel pour l'étude de la Langue Russe. Textes accentués. Commentaire grammatical. Remarques diverses en appendice. Lexique. Nouvelle édition revue et augmentée*, 1967 (Поль Буайе и Николя Сперански – *Учебник для изучения русского языка. Тексты с* [*проставленным*] *ударением. Грамматический комментарий. Различные примечания в приложении. Лексика. Новое издание, пересмотренное и дополненное* [1967 год])[87]

---

[78] Pogarieloff, Lépissier 1964.
[79] Karcevsky 1956 [1964].
[80] Godier, Triomphe 1962 [1964a].
[81] Godier, Triomphe 1962 [1964b].
[82] Godier, Triomphe 1962 [1966].
[83] Davydoff, Pauliat 1967a.
[84] Davydoff, Pauliat 1967b.
[85] Davydoff, Pauliat 1967c.
[86] Chérel 1948 [1967].
[87] Boyer, Spéransky 1905 [1967].

63) Charles-Jacques Veyrenc – *Grammaire du russe*, 1968 (Шарль-Жак Вейренк – *Грамматика русского* [*языка*] [1968 год])[88]
64) Thérèse Godier, Jean Triomphe – *Le russe vivant 1ère année*, 1968 (Терез Годье, Жан Триомф – *Живой русский* [*язык*]*, первый год* [*изучения*] [1968 год])[89]
65) Boris Ottokar Unbegaun – *Grammaire russe*, 1969 (Борис Оттокар Унбегаун – *Русская грамматика* [1969 год])[90]
66) Alphonse Chérel – *Russe sans peine*, 1971 (Альфонс Шерель – *Русский* [*язык*] *без труда* [1971 год])[91]
67) George Davydoff, Paul Pauliat – *Le russe. 2*, 1972 (Жорж Давидофф, Поль Полья – *Русский язык. 2* [1972 год])[92]
68) Charles-Jacques Veyrenc – *Grammaire du russe*, 1973 (Шарль-Жак Вейренк – *Русская грамматика* [1973 год])[93]
69) George Davydoff, Paul Pauliat – *Parler russe 2. Ensemble audio: livre de l'élève*, 1974 (Жорж Давидофф, Поль Полья – *Говорить по-русски 2. Аудиоматериалы: книга для ученика* [1974 год])[94]
70) Nathalie Stepanoff-Kontchalovski, François de Labriolle – Grammaire russe de base, 1974 (Натали Степанофф-Кончаловски, Франсуа де Лабриоль – *Базовая русская грамматика* [1974 год])[95]
71) Alphonse Chérel – *Russe sans peine*, 1976 (Альфонс Шерель – *Русский* [*язык*] *без труда* [1976 год])[96]
72) Paul Pauliat – *Grammaire russe*, 1976 (Поль Полья – *Русская грамматика* [1976 год])[97]
73) George Davydoff, Paul Pauliat – *Le Russe au baccalauréat, 50 devoirs*, 1977 (Жорж Давидофф, Поль Полья – *Русский язык для бакалавриата. 50 заданий* [1977 год])[98]
74) Marie-Françoise Bécourt, Jean Borzic – *Méthode 90 russe: Le russe en 90 leçons et en 90 jours,* 1977 (Мари-Франсуаз Бекур, Жан Борзич – *Метод 90 русский* [*язык*]*: Русский* [*язык*] *за 90 уроков и за 90 дней* [1977 год])[99]
75) Nicolas Pogarieloff – *Apprenons le russe. Lexique Russe-Français, Français-Russe*, 1977 (Николя Погарелофф – *Давайте изучать русский* [*язык*]. *Русско-французская и французско-русская лексика* [1977 год])[100]

---

[88] Veyrenc 1968.
[89] Godier, Triomphe 1962 [1968].
[90] Unbegaun 1951 [1969].
[91] Chérel 1948 [1971].
[92] Davydoff, Pauliat 1972.
[93] Veyrenc 1968 [1973].
[94] Davydoff, Pauliat 1974.
[95] Stepanoff-Kontchalovski, de Labriolle 1974.
[96] Chérel 1948 [1976].
[97] Pauliat 1976.
[98] Davydoff, Pauliat 1977.
[99] Bécourt, Borzic 1977.
[100] Pogarieloff 1977a.

76) Nicolas Pogarieloff – *Apprenons le russe. Livre I*, 1977 (Николя Погарелофф – *Давайте изучать русский* [*язык*]. *Книга 1* [1977 год])[101]
77) Nicolas Pogarieloff – *Apprenons le russe. Livre II*, 1977 (Николя Погарелофф – *Давайте изучать русский* [*язык*]. *Книга 2* [1977 год])[102]
78) George Davydoff, Paul Pauliat – *Micha: russe, premier niveau*, 1979 (Жорж Давидофф, Поль Полья – *Миша: русский* [*язык*]*, первый уровень* [1979 год])[103]
79) George Davydoff, Paul Pauliat – *Kostia: russe, deuxième niveau: cahier de l'élève: directives pour l'apprentissage de la langue*, 1980 (Жорж Давидофф, Поль Полья – *Костя: русский* [*язык*]*, второй уровень: тетрадь ученика: директивы для обучения языку* [1980 год])[104]
80) Nicolas Pogarieloff – *Le petit russe de poche*, 1980 (Николя Погарелофф – *Русский язык в кармане* [1980 год])[105]
81) Nathalie Stepanoff-Kontchalovski, François de Labriolle – *Grammaire russe de base*, 1981 (Натали Степанофф-Кончаловски, Франсуа де Лабриоль – *Базовая русская грамматика* [1981 год])[106]
82) Jean Durin, Igor Merkoulov – *Le russe vivant. Cours audio-visuel. Livre du maître. Livre pour l'autodidacte*, 1983 (Жан Дюрен, Игорь Меркулов – *Живой русский* [*язык*]. *Аудио-визуальный курс. Книга для учителя. Книга для* [*изучающих русский язык*] *самостоятельно* [1983 год])[107]
83) Jean-Yves le Rue, Dora S. Gerasimenko – *Le russe vivant 2. Cours audio-visuel*, 1983 (Жан-Ив Ле Рю, Дора С.[тепановна] Герасименко – *Живой русский* [*язык*] *2. Аудио-визуальный курс* [1983 год])[108]
84) Jean-Yves le Rue, Dora S. Gerasimenko – *Le russe vivant 2. Cours audio-visuel. Livre du maître. Livre pour l'autodidacte*, 1983 (Жан-Ив Ле Рю, Дора С.[тепановна] Герасименко – *Живой русский* [*язык*] *2. Аудио-визуальный курс. Книга для учителя. Книга для* [*изучающих русский язык самостоятельно*] [1983 год])[109]
85) Alphonse Chérel – *Russe sans peine*, 1986 (Альфонс Шерель – *Русский* [*язык*] *без труда* [1986 год])[110]
86) Nathalie Stepanoff-Kontchalovski, François de Labriolle – *Grammaire russe de base*, 1986 (Натали Степанофф-Кончаловски, Франсуа де Лабриоль – *Базовая русская грамматика* [1986 год])[111]

---

[101] Pogarieloff 1977b.
[102] Pogarieloff 1977c.
[103] Davydoff, Pauliat 1979a.
[104] Davydoff, Pauliat 1980.
[105] Pogarieloff 1980.
[106] Stepanoff-Kontchalovski 1974 [1981].
[107] Durin, Merkoulov 1983.
[108] Le Rue, Gerasimenko 1983a.
[109] Le Rue, Gerasimenko 1983b.
[110] Chérel 1948 [1986].
[111] Stepanoff-Kontchalovski, de Labriolle 1974 [1986].

87) Jean Durin, Igor Merkoulov – *Le russe vivant*, 1987 (Жан Дюрен, Игорь Меркулов – *Живой русский* [*язык*] [1987 год])[112]
88) Perrine Detoeuf, Danièle Hervé – *Le russe vivant 3*, 1989 (Перрин Детёф, Даниэль Эрве – *Живой русский* [*язык*] *3* [1989 год])[113]
89) Perrine Detoeuf, Danièle Hervé – *Le russe vivant 3. Livre du maître. Livre pour l'autodidacte*, 1989 (Перрин Детёф, Даниэль Эрве – *Живой русский* [*язык*] *3. Книга для учителя. Книга для* [*изучающих русский язык*] *самостоятельно* [1989 год])[114]
90) Nathalie Stepanoff-Kontchalovski, François de Labriolle – *Grammaire russe de base*, 1990 (Натали Степанофф-Кончаловски, Франсуа де Лабриоль – *Базовая русская грамматика* [1990 год])[115]
91) Marie-Françoise Bécourt, Jean Borzic – *Méthode 90 russe. Le russe en 90 leçons et en 90 jours,* 1990 (Мари-Франсуаз Бекур, Жан Борзич – *Метод 90 русский* [*язык*]*: Русский язык за 90 уроков и за 90 дней* [1990 год])[116].

Этот корпус является, на наш взгляд, достаточно репрезентативным: мы проанализировали те учебные пособия, которые были нами найдены в ходе сбора данных. Отбор учебных пособий проводился исключительно по двум критериям: дата публикации (1917-1991 гг.) и место издания (франкоязычные страны Европы). Таким образом, мы не учитывали при составлении корпуса такие параметры, как, например, содержание учебных пособий и т. д.

К сожалению, нельзя с точностью говорить о том, сколько всего учебных пособий по русскому языку было издано в изучаемый нами период, поскольку нигде нет полной базы соответствующих данных. Не стоит также забывать о том, что многие библиотеки избавляются от старых учебных пособий, как только появляется новое издание. К тому же может иметь место и ситуация, когда учебное пособие представлено в каталоге, однако больше о нём нет никаких данных – или же наоборот: то или иное учебное пособие присутствует, например, в библиотеке, но не занесено ни в один каталог. Естественно, вполне возможно, что существуют учебные пособия, которые не были нами проанализированы ввиду указанных выше причин.

Тем не менее, девяносто одно учебное пособие должно представлять собой корпус достаточный для того, чтобы выявить определённые тенденции, присутствующие в учебном материале проанализированного нами периода. Именно поэтому мы и считаем наш корпус репрезентативным.

Анализируем мы и семнадцать учебных пособий по русскому языку для франкоязычных учащихся, разработанных и изданных на

---

[112] Durin, Merkoulov 1987.
[113] Detoeuf, Hervé 1989a.
[114] Detoeuf, Hervé 1989b.
[115] Stepanoff-Kontchalovski, de Labriolle 1974 [1990].
[116] Bécourt, Borzic 1977 [1990].

территории СССР Н.Ф. Потаповой (1912-1998) и В.Н. Ванеевой[117]. В своём анализе мы специально разделяем франкоязычных и русскоязычных авторов, проживающих за пределами СССР, и советских авторов, поскольку предполагаем, что информация, содержащаяся в учебных пособиях последних, может отличаться от информации, представленной в учебных пособиях русскоязычных и франкоязычных авторов, проживающих за пределами СССР. Данные учебные пособия были отобраны нами для сравнения методик, информации лингвистического, социологического и культурного характера, а также для сравнения тенденций представления русского языка в учебных пособиях, изданных в СССР, с соответствующей информацией, обнаруженной нами в изданиях для франкоязычных учащихся:

1) Nina Potapova – *Le russe. Manuel de la langue russe pour les français*, 1938 (Нина Потапова – *Учебник русского языка для французов* [1938 год])[118]
2) Nina Potapova – *Le russe. Manuel de la langue russe pour les français*, 1945 (Нина Потапова – *Учебник русского языка для французов* [1945 год])[119]
3) Nina Potapova – *Le russe. Manuel de la langue russe pour les français*, 1947 (Нина Потапова – *Учебник русского языка для французов* [1947 год])[120]
4) Nina Potapova – *Le russe. Manuel de la langue russe pour les français*, 1951 (Нина Потапова – *Русский язык. Учебник русского языка для французов* [1951 год])[121]
5) Nina Potapova – *Le russe. Manuel de la langue russe pour les français*, 1960 (Нина Потапова – *Русский язык. Учебник русского языка для французов* [1960 год])[122]
6) Nina Potapova – *Le russe. Manuel de la langue russe pour les français*, 1961 (Нина Потапова – *Русский язык. Учебник русского языка для французов* [1961 год])[123]
7) Nina Potapova – *Le russe. Manuel de la langue russe pour les français*, 1962 (Нина Потапова – *Русский язык. Учебник русского языка для французов* [1962 год])[124]

---

[117] Н.Ф. Потапова и В.Н. Ванеева издали множество учебников по русскому языку, предназначенных специально для франкоязычных учащихся. (Информацию о датах жизни В.Н. Ванеевой нам найти не удалось.)
[118] Potapova 1938. Название показывает, что речь идёт не о франкоязычных учащихся, а именно о французах.
[119] Potapova 1938 [1945].
[120] Potapova 1938 [1947].
[121] Potapova 1938 [1951].
[122] Potapova 1938 [1960].
[123] Potapova 1938 [1961].
[124] Potapova 1938 [1962].

8) Nina Potapova – *Le russe. Manuel de la langue russe pour les français*, 1970 (Нина Потапова – *Русский язык. Учебник русского языка для французов* [1970 год])[125]
9) Nina Potapova – *Le russe. Manuel de la langue russe pour les français*, 1971 (Нина Потапова – *Русский язык. Учебник русского языка для французов* [1971 год])[126]
10) Nina Potapova – *Le russe. Manuel de la langue russe pour les français*, 1976 (Нина Потапова – *Русский язык. Учебник русского языка для французов* [1976 год])[127]
11) Вера Ванеева – *Учебник русского языка для лиц, говорящих на французском языке* (1965 год)[128]
12) Vera Vaneeva – *Manuel de langue russe à l'usage des francophones*, 1969 (Вера Ванеева – *Учебник русского языка для франкоязычных учащихся* [1969 год])[129]
13) Vera Vaneeva – *Manuel de langue russe à l'usage des francophones*, 1970 (Вера Ванеева – *Учебник русского языка для франкоязычных учащихся* [1970 год])[130]
14) Vera Vaneeva – *Учебник русского языка для лиц, говорящих на французском языке* (1975 год)[131]
15) Vera Vaneeva – *Manuel de langue russe à l'usage des francophones*, 1977 (Вера Ванеева – *Учебник русского языка для франкоязычных учащихся* [1977 год])[132]
16) Vera Vaneeva – *Manuel de langue russe à l'usage des francophones*, 1982 (Вера Ванеева – *Учебник русского языка для франкоязычных учащихся* [1982 год])[133]
17) Vera Vaneeva – *Manuel de langue russe à l'usage des francophones*, 1984 (*Учебник русского языка для франкоязычных учащихся* [1984 год])[134]

Мы не стали анализировать другие учебные пособия, изданные на территории СССР, – как, например, учебные пособия М.Н. Вятютнева (1930-2002) или С.А. Хавронинoй (род. в 1930 г.) по следующим причинам: во-первых, цель нашего исследования состоит в анализе учебных пособий, изданных на территории франкоязычных стран; во-вторых, Н.Ф. Потапова и В.Н. Ванеева являются авторами наиболее часто переиздаваемых учебных пособий по русскому языку для фран-

[125] Potapova 1938 [1970].
[126] Potapova 1938 [1971].
[127] Potapova 1938 [1976].
[128] Ванеева 1965.
[129] Vaneeva 1969.
[130] Vaneeva 1969 [1970].
[131] Ванеева 1965 [1975].
[132] Vaneeva 1969 [1977].
[133] Vaneeva 1969 [1982].
[134] Vaneeva 1969 [1984].

коязычных учащихся, изданных в СССР[135]; в-третьих, именно их учебные пособия широко использовались на территории франкоязычных стран в изучаемый нами период и впоследствии; в-четвёртых, эти авторы составляли учебные пособия именно для франкоязычных учащихся. К тому же переиздания учебных пособий этих двух авторов охватывают практически весь изучаемый нами период.

Что касается учебных пособий по русскому языку для франкоязычных учащихся, изданных на территории СССР в период с 1917 по 1938 год (дата издания первого учебного пособия советских авторов), то мы не нашли никаких упоминаний об их издании: их могло просто не существовать.

Таким образом, всего нами было проанализировано сто восемнадцать учебных пособий, девяносто одно из них было издано на территории франкоязычных стран франкоязычными и русскоязычными авторами, а семнадцать пособий были изданы на территории СССР советскими авторами. Уточнение «франкоязычными и русскоязычными авторами» относительно авторов учебных пособий, изданных за пределами СССР, кажется необходимым потому, что большинство учебных пособий по русскому языку в изучаемый нами период разрабатывалось и издавалось при сотрудничестве двух авторов – франкоязычного автора и русскоязычного.

Проанализированные нами учебные пособия относятся к разным уровням обучения: от обучения учащихся школ, колледжей и лицеев до обучения студентов университетов и для самостоятельного изучения русского языка.

Составление исследовательского корпуса осуществлялось в соответствии с наличием информации об использовании того или иного учебного пособия в образовательных учреждениях и/или для самостоятельного изучения. Данную информацию мы получали из нескольких источников:

- каталог SUDOC[136];
- учебные пособия, рекомендованные к изучению в общеобразовательных учреждениях[137];

[135] http://www.sudoc.abes.fr/xslt//DB=2.1/CMD?ACT=SRCHA&IKT=1016&SRT=RLV&TRM=Nina+Potapova; http://www.sudoc.abes.fr/xslt//DB=2.1/SET=1/TTL=1/CMD?ACT=SRCHA&IKT=1016&SRT=RLV&TRM=Vera+Vaneeva.

[136] См. выше, Введение, Пункт 2 «Анализируемый период: причины выбора».

[137] Данная информация находилась при помощи дополнительных источников – таких, как статьи авторов учебных пособий, изданные в научных журналах; информация, содержащаяся непосредственно в самих учебных пособиях; интервью с преподавателями.

- списки учебных пособий, представленных как используемые учебники в журнале *Revue des études slaves*[138] и в самих учебных пособиях;
- информация, лично полученная нами от профессоров, изучавших русский язык в интересующий нас период;
- наконец, учебные пособия, не упоминаемые в перечисленных выше источниках: мы находили их в библиотеках Швейцарии, Франции и России.

## 5. ПЕРИОДИЗАЦИЯ

В данной работе мы разделяем изучаемый нами период на два периода меньшей продолжительности. Первый период начинается в 1917 году и заканчивается примерно в 1954 году. Второй период начинается с 1965 года и заканчивается в 1991 году. Период же между примерно 1955 и 1964 годом является переходным периодом.

Разделение всего изучаемого временнóго отрезка на периоды меньшей протяжённости, на наш взгляд, необходимо для лучшего представления и понимания изучаемого материала. Оно было сделано в соответствии с тенденциями, которые были представлены в учебных пособиях в тот или иной период: представление русского языка «архаичным», использование классических литературных текстов как основного материала для обучения, использование дореформенной орфографии, представление социокультурной информации, относящейся к дореволюционному периоду, – для первого изучаемого нами периода; с другой стороны, представление русского языка «современным», использование прямого и аудио-визуального методов, использование в качестве материалов текстов современных на тот момент писателей и предоставление современной социокультурной информации – для второго периода. Деление на периоды является условным, так как тенденции, представленные в учебных пособиях, не могут появляться и исчезать в какой-то конкретный год одновременно. Процитируем по этому поводу изданные по-русски в 2000 году *Заметки по общей лингвистике* известнейшего лингвиста Ф. де Соссюра (1857-1913):

> Следовательно, нельзя назвать день, который можно считать днём смерти латинского языка, и нельзя назвать день, который можно считать днём рождения французского языка. Никогда не было так, что жители Франции, однажды проснувшись, сказали друг другу bonjour «доброе утро» по-французски, в то время как накануне они сказали друг другу на латыни [sero] «спокойной ночи»[139].

---

[138] *Revue des études slaves* – французский журнал по гуманитарным и социальным наукам в славянских странах, основанный в 1921 году П. Буайе (1864-1949), А. Мазоном (1881-1967) и А Мейе (1866-1936).
[139] Де Соссюр 2000: 42.

Такой же принцип распространяется и на перечисленные выше тенденции, представленные в учебных пособиях. Поэтому критерием, которым мы пользуемся для разграничения периодов, является количество учебных пособий, в которых представлены тенденции, свойственные первому или второму периодам. Если в определённый период было издано больше учебных пособий, в которых представлены тенденции первого периода, мы называем этот период первым; если было издано больше учебных пособий, в которых представлены тенденции второго периода, то вторым; если же было издано более-менее одинаковое количество учебных пособий, в которых поровну представлены тенденции первого и второго периодов, мы называем этот период переходным.

Мы обнаружили, что в течение первого периода (1917-1954 гг.) было издано гораздо меньше учебных пособий, чем в течение второго (1965-1991 гг.). В течение первого периода не было издано ни одного учебного пособия, где были бы представлены тенденции другого периода; всего же было издано двадцать четыре учебных пособия. В течение второго периода было издано всего три учебных пособия, где представлены тенденции первого периода – и тридцать шесть пособий с тенденциями второго. В переходный же период (1955-1964 гг.; вообще же в качестве отправной точки здесь имеет смысл брать 1954 год, когда впервые было издано учебное пособие с представленными в нем тенденциями второго периода) было издано практически одинаковое число учебных пособий с представленными в них тенденциями первого и второго периодов (четырнадцать пособий с тенденциями первого периода и пятнадцать с тенденциями второго).

## 6. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ, ПРЕДСТАВЛЕННЫХ В УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ

Что касается методик обучения, в самих учебных пособиях представлены следующие авторские методики обучения русскому языку: «Синтактико-морфологический метод обучения» М. Гофмана и М.-Р. Гофмана (1945 год) и методика «Язык в себе» П. Буайе (1905 год), а также методы, ориентированные на самостоятельное обучение, – такие как методика «ASSiMiL» (1948 год) и методика «Метод 90» (1977 год). Мы также рассмотрим такие методики обучения иностранным языкам, как «прямой», «грамматико-переводной», «естественный», «аудио-визуальный» и «самостоятельный» методы.

## 7. КРАТКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ АВТОРОВ ИЗУЧАЕМЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ

В нашем исследовании мы разделяем авторов учебных пособий на две группы – для обозначения первой группы мы предлагаем использовать выражение «авторы – “академические” лингвисты», а для второй

– «авторы-лингвисты». Первые писали не только учебные пособия, но и академические работы. Мы считаем данное разделение необходимым по следующим причинам.

Во-первых, учебные пособия, написанные представителями разных групп, существенно отличались по своей структуре и по лингвистической информации, представленной в соответствующих учебниках.

Во-вторых, авторы – «академические» лингвисты предоставляли подробные объяснения лингвистических фактов, которые мы можем отнести к компетенции так называемой «академической» лингвистики – например, информацию, касающуюся развития языка или места языка в определённой классификации.

В-третьих, только авторы – «академические» лингвисты издавали свои учебные пособия без соавторства с другими лингвистами, чего нельзя сказать про авторов-лингвистов, которые всегда публиковали свои учебные пособия в соавторстве.

В основном учебные пособия авторов-лингвистов разрабатывались двумя авторами – один из них был франкоязычным, а второй русскоязычным, чаще всего эмигрировавшим из Российской Империи или из СССР и преподававшим русский язык. Иногда франкоязычный автор даже не был преподавателем русского языка, а лишь изучал его, но при этом являлся методистом и преподавателем какого-то другого языка – например, немецкого[140]. Такой выбор франкоязычного автора, кажется, был не случаен по двум причинам: первая причина – это наличие опыта в составлении и/или использовании методик обучения, а вторая – знание и преподавание другого языка (к примеру, немецкого, который – в частности из-за наличия в нём падежей – считался схожим с русским языком). Эти авторы могли, основываясь на своём опыте преподавания соответствующего языка, адекватно, с их точки зрения, подать грамматический материал русского языка.

## 8. ИНТЕРВЬЮ

Для более полного представления картины преподавания русского языка франкоязычным учащимся в изучаемый нами период мы также взяли интервью у трёх профессоров-славистов – Роже Комте (Roger Comtet)[141], Сильви Аршембо (Sylvie Archaimbault)[142] и Патрика Серио

---

[140] См., например, пособие Stoliaroff, Chenevard 1945.

[141] Роже Комте (род. в 1940 г.) – славист, почётный профессор [*professeur émérite*] университета Тулузы (Université Toulouse Jean Jaurès).

[142] Сильви Аршембо (род. в 1957 г.) – славист, профессор, исследователь («директор по исследованиям» [*directrice de recherche*]) Национального центра научных исследований (CNRS) и университета Сорбонны (Université Paris III). CNRS (*Centre national de la recherche scientifique*) – ведущее научное учреждение во Франции (http://www.cnrs.fr/fr/le-cnrs).

(Patrick Sériot)[143], которые изучали и/или преподавали русский язык в период с 1917 по 1991 год. Мы задавали им следующие вопросы:

- Почему Вы решили изучать русский язык?
- Где и когда Вы изучали русский язык?
- Какими учебными пособиями Вы пользовались?
- Какие учебные пособия были использованы Вашими преподавателями?
- Какие учебные пособия Вы использовали для самостоятельного изучения русского языка?
- Каким образом проходило изучение русского языка?
- Было ли что-то, что удивило Вас при изучении русского языка?
- Использовали ли Ваши преподаватели дореформенную орфографию?
- Представляли ли Ваши преподаватели русский язык «архаичным» во время Вашего обучения? Считаете ли Вы так сами?
- Присутствовала ли во время Вашего обучения русскому языку культурологическая и социолингвистическая информация, сопровождавшая процесс обучения?
- Как представлялась Россия/СССР Вашими преподавателями?
- Использовались ли в преподавании аудио-визуальные материалы? Если да, то какие?
- Были ли у Вас трудности при общении с русскоговорящими собеседниками?

Эти интервью были взяты нами для того, чтобы получить достоверную информацию об обучении русскому языку в изучаемый нами период, получить свидетельства «из первых рук» и сравнить реальное положение вещей, то есть реальное обучение русскому языку, с методиками, описанными в анализируемых нами учебниках; иначе говоря, чтобы проверить, соответствовали ли методики и информация, представленные в учебных пособиях, реальному учебному процессу.

## 9. СТРУКТУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

Наше исследование состоит из трёх частей. Первая из них носит название «Анализируемые учебные пособия и их авторы. Учебные методики, использованные в учебных пособиях». В данной части мы рассматриваем основные учебные пособия, говорим об их авторах, разбираем основные используемые методики.

К сожалению, дать полное описание биографий всех авторов учебных пособий не представляется возможным, так как информация

[143] Патрик Серио (род. в 1949 г.) – доктор наук, почётный профессор [*professeur honoraire*] славистики Лозаннского университета (Université de Lausanne).

о многих авторах-лингвистах очень часто скудна и содержит только имя, фамилию, годы жизни (к сожалению, далеко не всегда) и занимаемую ими должность на момент разработки и/или издания учебного пособия. Информация же об авторах – «академических» лингвистах, наоборот, более широко представлена в различных источниках и даже во многих учебных пособиях других авторов.

Вторая часть нашего исследования называется «Представление России/СССР и русского языка в учебных пособиях». В этой части мы анализируем три периода нашего исследования (с 1917 по [примерно] 1954 год, с [примерно] 1955 по [примерно] 1964 год и с [примерно] 1965 по 1991 год) на предмет представления России/СССР в учебных пособиях и на предмет представления в них русского языка.

В части о представлении русского языка в учебных пособиях мы подробно освещаем две основные обнаруженные нами тенденции, очевидные в учебных пособиях, – тенденцию представлять русский язык «архаичным», близким к латыни, древнегерманскому и древнегреческому языкам; и стремление к сохранению дореформенной орфографии (орфографии, используемой до реформы 1917 года) по двум причинам: возможность читать книги, журналы и тексты, изданные до 1917 года, и возможность понять (с точки зрения авторов учебников) некоторые грамматические факты русского языка. Мы также анализируем связь двух данных тенденций и их влияние на общий дидактический процесс обучения русскому языку.

Третья часть носит название «Предпосылки (страноведческого и лингвистического характера) особенностей представления русского языка в учебных пособиях, изданных во франкоязычных странах». Мы анализируем труды авторов – «академических» лингвистов, не относящиеся к учебным пособиям, на предмет представления в них России/СССР и русского языка, так как именно они могли оказать определённое влияние на информацию соответствующего характера, содержащуюся в учебниках. Мы также исследуем возможные причины представления русского языка и русского народа «архаичными»; эти причины могли быть продиктованы лингвистическими и страноведческими идеями во франкоязычных странах того времени. Поэтому мы также исследовали тенденции представления русского языка в трудах «академического» лингвиста, который – в том числе – был и славистом, А. Мейе (1866-1936). Поскольку Мейе не является автором изученных нами учебных пособий, мы не стали уделять специальное внимание другим его работам, не относящимся к исследуемому нами вопросу.

Мы также рассмотрим исторические документы, касающиеся обучения русскому языку в изучаемый нами период, – такие как декрет Временного правительства о введении нового правописания (1917 г.), книга-справочник *Правила русской орфографии* (1956 г.), равно как и статьи и воспоминания об авторах учебных пособий. Исторические документы помогут более ясно увидеть картину препода-

вания русского языка во франкоязычных странах того времени и понять, можно ли говорить о влиянии политических тенденций на дидактический процесс, на представление русского языка и на представление России/СССР в учебных пособиях.

В нашей работе мы ссылаемся прежде всего на первичные источники, так как именно их анализ является нашей целью. Относительно небольшое количество ссылок на вторичные источники объясняется прежде всего новизной тематики нашего исследования[144].

## 10. ОСНОВНОЙ ВОПРОС И ОСНОВНАЯ ГИПОТЕЗА ИССЛЕДОВАНИЯ

На основе полученных нами данных, анализ которых мы представляем в данном исследовании, был поставлен следующий вопрос: «Влияли ли идеи “академической” лингвистики изучаемого нами периода на дидактический процесс при обучении русскому языку, и влияли ли определённые страноведческие тенденции на процесс обучения русскому языку и представлению России/СССР в учебных пособиях?» Была сформулирована следующая основная гипотеза: «Свойственная “академической” лингвистике того времени тенденция причислять русский язык к языкам “архаичным”, а также тенденция причислять Россию/СССР к “архаичным” странам оказали существенное влияние на процесс обучения русскому языку». Эта гипотеза является основной гипотезой нашего исследования. Чтобы подтвердить или опровергнуть её, мы разработали ряд вопросов, на которые мы ответим в нашем исследовании:

- Имело ли в то время прилагательное *архаичный* негативную окраску или же оно использовалось только с целью классификации языков в лингвистике соответствующего периода?
- Когда во франкоязычных странах стало использоваться определение *архаичный* по отношению к языкам славянской группы в целом и к русскому языку в частности, и как значение его менялось в течение прошлого столетия?
- Какие факты русского языка являлись «подтверждением» его «архаичности»?
- Какие явные и/или имплицитные указания на «архаичность» русского языка использовались в учебных пособиях?

Таким образом, в нашем исследовании мы подробно рассмотрим возникновение, развитие и – в каких-то случаях – постепенное исчезновение определённых тенденций представления русского языка и России/СССР. Мы также проанализируем представление учебного мате-

[144] См. об этом далее, Введение, Пункт 11 «О принципе эпистемологического нейтралитета».

риала (в первую очередь, грамматического); присутствие и влияние идей «академической» лингвистики и «страноведческих» идей представления России/СССР на обучение русскому языку во франкоязычных странах на всех уровнях обучения[145].

## 11. О ПРИНЦИПЕ ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКОГО НЕЙТРАЛИТЕТА

В нашей работе мы опираемся на принцип эпистемологического нейтралитета, сформулированный французским исследователем Национального центра научных исследований, одним из основателей исследований в области истории и эпистемологии лингвистики во Франции С. Ору (род. в 1947 г.). Сформулированный им принцип гласит, что любая лингвистическая идея должна быть рассмотрена с одинаковым вниманием, вне зависимости от того, считается ли она устаревшей и/или опровергнутой или же наоборот, так как исследователь, работающий в области истории лингвистических идей, должен рассматривать данные лингвистические идеи через призму исторического контекста эпохи:

> Принцип эпистемологического нейтралитета следует […] незамедлительно: наша роль не состоит в том, чтобы говорить, является ли одно наукой, а другое – нет, даже если мы должны будем прийти к выводу, что тот или иной факт считается научным по той или иной причине, согласно тому или иному критерию. Иными словами, наука может быть нормативным словом нашего языка-объекта, но в нашем метаязыке оно будет лишь описательным словом. Данное отношение не означает, естественно, выносящего вердикты нейтралитета, к которому мы вернёмся, чтобы смягчить наш историцизм. То, что любое знание является историческим продуктом, означает, что оно является в каждый момент результатом взаимодействия традиций и среды. Нет никакой причины, чтобы знания, по-разному представленные во времени и пространстве, были организованы одинаково, отсылали к одним и тем же явлениям или к одним и тем же чертам одних и тех же явлений, тем более что разные языки, встроенные в разные социальные практики, не являются явлениями совершенно одинаковыми. Именно признание этого факта составляет нашу [в этом смысле] ориентированную на историю позицию, и в то же время данное признание представляет эвристический интерес любой исторической работы[146].

---

[145] Имеется в виду обучение в школах, лицеях, колледжах и университетах.

[146] «La neutralité épistémologique […] découle immédiatement: il n'est pas dans notre rôle de dire si ceci est science, plutôt que cela, même s'il doit nous arriver de soutenir que ceci ou cela s'est conçu comme science, pour telle ou telle raison, selon tel ou tel critère. Autrement dit, science peut être un mot normatif de notre langage objet, dans notre métalangage il ne sera qu'un mot descriptif. Cette attitude n'implique évidemment pas la neutralité véridictionnelle, sur laquelle nous reviendrons pour modérer notre historicisme. Que tout savoir soit un produit historique, signifie qu'il résulte à chaque instant de l'interaction des traditions et de l'environnement. Il n'y a aucune raison pour que des savoirs situés différemment dans l'espace-temps soient organisés de la même façon, sélectionnent les mêmes phénomènes ou les mêmes traits des mêmes phénomènes, d'autant que des langues différentes, insérées dans

Данный принцип является основным принципом нашего исследования и позволяет нам рассматривать сформулированную нами гипотезу в свете исторического, социального и культурного контекстов изучаемой эпохи[147].

Насколько нам известно, такие работы, как наша, исследующая преподавание русского языка как иностранного во франкоязычных странах в период с 1917 по 1991 год, до начала нашего исследования никогда не проводились. Наше исследование должно позволить обнаружить и предоставить новую информацию, возможно небезынтересную для представителей сразу нескольких научных дисциплин, и открыть возможные пути к дальнейшим исследованиям в данном направлении – например, сравнению созданных для франкоязычных учащихся учебников русского языка и других славянских языков, сравнению учебников русского языка во франкоязычных государствах и в странах других языков, и т. д.

Наконец, мы надеемся, что наше исследование позволит получить новые исторические данные не только о дидактическом и методологическом вопросах изучения русского языка как иностранного во франкоязычных странах, но также позволит выявить связь между дидактикой, «академической» лингвистикой, культурологией[148] и социологией в историческом контексте.

---

des pratiques sociales différentes, ne sont pas tout à fait les mêmes phénomènes. C'est la reconnaissance de ce fait qui constitue notre position résolument historiciste, en même temps qu'elle fournit l'intérêt heuristique de tout travail historique» (Auroux 1989: 16). Здесь и далее в нашей работе мы приводим, вместе с их переводами, и оригинальные цитаты, позволяющие читателям ознакомиться и с непосредственными источниками изучаемых нами текстов (большинство цитат из изучаемых нами учебных пособий переводятся на русский язык впервые). Если в сносках не указан оригинал цитаты, это означает, что оригинал написан по-русски. – *Д.З.*

[147] См. пример использования этого принципа в изучении истории славистики в работе Velmezova 2007.

[148] Культурология в настоящее время может определяться по-разному, в частности – как исследования культуры как «структурной целостности». Предметом культурологии может являться исследование феномена культуры как исторически-социального опыта населения той или иной местности, который выражается в нормах, законах и общественной деятельности в целом. Он также передаётся из поколения в поколение в виде «идеалов» и находит отражение в искусстве, текстах о религии, философии, праве и т. д. (см., например, Астафьева, Разлогов 2010: 1, 4).

# ЧАСТЬ I. АНАЛИЗИРУЕМЫЕ УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ И ИХ АВТОРЫ. УЧЕБНЫЕ МЕТОДИКИ, ИСПОЛЬЗОВАННЫЕ В УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ

Первые две главы данной части будут посвящены представлению проанализированных нами учебных пособий (назначение; методика, использованная при составлении; структура и материалы, использованные в учебных пособиях) и описанию основных моментов биографий авторов данных учебников.

В третьей главе первой части нашего исследования мы рассмотрим учебные методики, использовавшиеся в соответствующих учебных пособиях.

## Глава I. Анализируемые учебные пособия (1917-1991 гг.)

Как уже отмечалось выше, всего нами было изучено девяносто одно учебное пособие, разработанное и изданное во франкоязычных странах, и семнадцать учебных пособий, изданных на территории СССР и предназначенных для франкоязычных учащихся.

Так как мы приняли решение разделить изучаемый нами период на три (с 1917 по [примерно] 1954 год, с [примерно] 1955 по [примерно] 1964 год и с [примерно] 1965 по 1991 год), далее мы проанализируем учебные пособия, придерживаясь этого деления.

Анализ учебных пособий как таковых кажется нам необходимым, поскольку он должен позволить выявить конкретные методики обучения, способы представления материала, саму цель разработки учебных пособий. Данная информация позволит нам понять, существовали ли некоторые сходства – или, скорее, различия – в подаче учебного материала. Также мы сравним основные тенденции преподавания русского языка, представленные в учебных пособиях первого,

переходного и второго изучаемого нами периодов. Цель этого сравнения также будет состоять в выявлении сходств и различий в подаче материала и использовании методик обучения.

## 1. КРАТКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ, ИЗДАННЫХ В ПЕРВЫЙ ИЗУЧАЕМЫЙ ПЕРИОД И В ПЕРЕХОДНЫЙ ПЕРИОД (1917- [ПРИМЕРНО] 1964 ГГ.)

Всего за первый период было издано двадцать четыре учебных пособия, и двадцать девять – в течение переходного периода[1]. Переиздания учебных пособий, вышедшие без существенных изменений, нами рассматриваться повторно не будут, мы будем указывать лишь год первого издания соответствующей книги. Если же изменения в переизданиях были существенны, то речь о них идти будет.

Многие учебные пособия были построены по следующей модели: уроки, включающие в себя грамматический материал, общеупотребительные фразы и упражнения. Такие учебные пособия будут описаны нами кратко, чтобы избежать повтора информации.

### 1.1. *УЧЕБНИК ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА* (П. БУАЙЕ И Н. СПЕРАНСКИ) (1905 ГОД)

*Учебник для изучения русского языка* П. Буайе и Н. Сперански впервые был опубликован в 1905 году и с тех пор был переиздан множество раз абсолютно без изменений, кроме последнего издания 1967 года, на котором мы остановимся ниже[2].

Он состоит из текстов Л.Н. Толстого (1828-1910). Всего в учебнике тридцать рассказов, все из которых, кроме последнего, – это рассказы Толстого, написанные для детей. Последний рассказ – «Три смерти» – написан уже для взрослой публики[3].

Каждый текст сопровождается грамматическими и лексическими комментариями в подстраничных сносках, где все слова и грамматические факты объясняются отдельно в контексте каждого рассказа. Эти заметки поделены на три группы – заметки о формах слов [*notes sur les formes*], заметки о синтаксисе [*notes de syntaxe*] и заметки о вещах [*notes de choses*], которые представляют лексику и социокультурную информацию (одежда, обувь, жилище, причёски, крещение, свадьба, смерть и т. д.)[4].

После основной части учебного пособия авторы размещают «Приложение» [*Appendice*], содержащее в себе фонетический, грам-

---

[1] См. Введение, Пункт 4 «Краткое описание исследуемого корпуса».
[2] См. Часть I, Главу I, Пункт 2.2 «*Учебник для изучения русского языка*, издание 1967 года (П. Буайе и Н. Сперански)».
[3] Boyer, Spéransky 1905 [1921; 1935; 1940; 1945; 1947; 1951; 1957; 1961; 1967: xix].
[4] *Ibid*.: vii-xii.

матический и лексический минимум и социокультурную информацию о стране изучаемого языка. Ещё одна часть посвящена лексике русского языка.

Отдельно выделенных упражнений в данном учебном пособии нет.

## 1.2. *РУССКИЙ УЧЕБНИК ДЛЯ ФРАНЦУЗОВ* (Г. БРОШЕ И И. РЕМЕЗОВ) (1929 ГОД)

Учебное пособие *Русский учебник для французов* Г. Броше и И. Ремезова представляет собой учебник для начинающих изучать русский язык[5]. Учебник открывает часть, посвящённая алфавиту и произношению русского языка [*Alphabet russe actuel, Principales règles de la prononciation russe*]. В конце этой части представлены несколько упражнений для чтения[6]. Следующая часть учебного пособия посвящена грамматическому материалу: «Имена [существительные] или субстантивы» [*Noms ou substantifs*], «Местоимения» [*Pronoms*], «Предлоги» [*Prépositions*], «Прилагательные» [*Adjectifs*], «Числительные» [*Noms de nombres*], «Глаголы» [*Verbes*], «Вид глаголов» [*Aspect des verbes*], «Неправильные глаголы» [*Verbes irréguliers*], «Глагольные приставки» [*Préfixes des verbes*], «Наречия» [*Adverbes*], «Союзы» [*Conjonctions*], «Междометия» [*Interjections*] и т. д. с упражнениями в конце каждой темы. Упражнения представляют собой задания на перевод[7].

В конце учебного пособия находятся переводы некоторых текстов, перевод к которым не был представлен в основной части учебника [*traduction des versions*]; словарь новых слов, в основном аббревиатур и сокращений, относящихся к советским понятиям (*автопром*, *дензнак* и т. д.) [*mots nouveaux*]; информация, касающаяся реформы орфографии [*réforme de l'orthographe*] и исправления опубликованного текста [*errata corrigenda*].

Авторы подчёркивают, что учебное пособие *Учебник русского языка для французов: новая орфография* является первым учебником, который использует новую орфографию, принятую в 1917-1918 годах[8].

Бóльшая часть данного учебного пособия (примерно восемьдесят процентов) посвящена описанию грамматического материала, остальные двадцать занимают немногочисленные упражнения.

---

[5] Brocher, Rémézov 1929: 3.
[6] *Ibid.*: 16-17.
[7] *Ibid.*: 5-21, 22-38, 38-42, 44-51, 53-62, 66-75, 77-114, 114-128, 128-133, 133-153, 153-161, 161-164, 164-165, 165-176, 176-179, 179-192, 192-194.
[8] К этому вопросу мы обратимся во второй главе второй части нашей работы.

## 1.3. *ПЕРВАЯ МЕТОДИКА РУССКОГО ЯЗЫКА* (М. ГОФМАН И М.-Р. ГОФМАН) (1945 ГОД)

Учебное пособие *Первая методика русского языка* М. Гофмана и М.-Р. Гофмана 1945 года также адресовано начинающим изучать русский язык.

*Первая методика русского языка* поделена на 20 уроков, в каждом из которых представлена та или иная грамматическая тема (глагол, прилагательные, существительные, дополнения, предлоги и т. д.). Авторы данного учебника уделяют большое внимание грамматическим упражнениям (всего их насчитывается 38)[9], так что каждый урок содержит несколько упражнений на перевод с французского на русский и наоборот[10]. После двадцати уроков авторы размещают русско-французскую и французско-русскую лексику (словари) и правильные ответы на упражнения[11]. Отметим, что структура учебника соответствует представлениям авторов о методологии преподавания, речь о чём пойдёт далее[12].

## 1.4. *ЭЛЕМЕНТАРНАЯ ГРАММАТИКА РУССКОГО ЯЗЫКА. ТЕКСТЫ И УПРАЖНЕНИЯ* (А. МАЗОН) (1945 ГОД)

Согласно автору, данное учебное пособие является «простым путеводителем»[13] для начинающих с целью познакомить их с основными правилами и особенностями русской грамматики, необходимыми для умения ориентироваться в русских текстах и разговорах. Уточняется также, что учащемуся необходимы русско-французский словарь и человек, для которого русский язык является родным, чтобы он смог проконтролировать усвоение материала и правильность выполненных упражнений. Одновременно с усвоением грамматики необходимо читать тексты на русском языке[14].

Учебное пособие поделено на 11 глав («Правописание и произношение», «Система склонения», «Склонение имён существительных», «Местоимения», «Прилагательные», «Числительные», «Употребление падежей и предлогов», «Структура и происхождение слов», «Глагольная система», «Глаголы», «Элементы синтаксиса»)[15].

Каждая тема сопровождается упражнениями на перевод, спряжение или склонение. Некоторые темы содержат также небольшие тексты, предназначенные для прочтения и для их перевода. В конце учебного пособия представлены три текста, приложение, касающееся

---

[9] На этом пункте мы подробно остановимся в третьей главе первой части нашей работы.
[10] Hofmann, Hofmann 1945: 1-111.
[11] *Ibid*.: 113-128.
[12] См. третью главу первой части данной работы.
[13] Mazon 1945: i.
[14] *Ibid*.
[15] *Ibid*.: 9-265.

использования дореформенной буквы «Ѣ» (ять), и библиографический указатель[16].

## 1.5. *РУССКИЙ ЯЗЫК: ГРАММАТИКА, ЛЕКСИКА, БЕСЕДА* (Ш. БЕРШТОЛЬД) (1946 ГОД)

Учебное пособие *Русский язык: Грамматика, лексика, беседа* швейцарского автора Ш. Берштольда предназначено для начинающих, а также – как бы странно это ни звучало – и для учеников всех других уровней обучения[17]. Этот учебник построен по следующей схеме: его открывает часть, представляющая историческую справку о русском языке и русском алфавите; сам алфавит; объяснения относительно русского произношения и упражнения на произношение[18].

Вторая часть представляет собой грамматический справочник, где автор рассматривает основные грамматические факты русского языка: род и склонение имён существительных, глагольное отрицание, прилагательное, местоимение, предлоги, числительные, наречия, союзы, междометия, глагол, время, условное наклонение, вид глагола, образование причастий и «герундия» (деепричастия)[19].

Третья часть представляет собой лексический минимум, который поделён на разные тематики, например: религия; официальные праздники СССР; религиозные праздники; мебель; металлы и минералы; еда и напитки; школа и образование; страны, реки, горы, города; деревня и сельское хозяйство; монеты, меры и весы; и т. д.[20]

Четвёртая часть называется «Беседа»[21], и в ней автор предлагает фразы, которые могут помочь при разговорах с носителями русского языка в разных жизненных ситуациях, в которые, по мнению автора, носитель французского языка может попасть в СССР: в ресторане; на вокзале; в трамвае; при снятии комнаты; у врача; на фабрике; в театре; в кино; а также некоторые русские поговорки и пословицы, и т. д.[22]

Выбор тем очевиден, так как Ш. Берштольд полагает, что его учебное пособие является «незаменимым помощником всем, путешествующим по России»[23].

Следом за разговорником автор приводит примеры официальных деловых писем, а в конце помещает три отрывка из классических русских литературных произведений с переводом на французский язык – «Как мужик гусей делил» Л.Н. Толстого, «Злой мальчик»

---

[16] *Ibid.*: 270-274.
[17] Berchtold 1946: 4.
[18] *Ibid.*: 5-21.
[19] *Ibid.*: 23-114.
[20] *Ibid.*: 142-176.
[21] *Ibid.*:179.
[22] *Ibid.*: 179-244.
[23] *Ibid.*: 4.

А.П. Чехова (1860-1904) и «Раненый орёл» Ф.М. Достоевского (1821-1881)[24].

### 1.6. *КУРС РУССКОГО ЯЗЫКА. ВЫПУСК I. ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ И ФОНЕТИКА* И *КУРС РУССКОГО ЯЗЫКА. ВЫПУСК II. СКЛОНЕНИЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ И МЕСТОИМЕНИЙ* (П. ПАСКАЛЬ) (1948 ГОД)

Мы позволили себе объединить эти два учебных пособия, так как они представляют собой, по сути, одно пособие, разделённое на две части.

В первой части П. Паскаль знакомит учащихся с основными понятиями русского языка, такими как русский алфавит, род имён существительных, глагол и глагольный вид, и т. д., а также подробно описывает правила произношения и фонетику русского языка.

Вторая часть посвящена склонению имён существительных и местоимений. Упражнений в данном учебном пособии не предусмотрено.

### 1.7. *РУССКИЙ* [*ЯЗЫК*] *БЕЗ ТРУДА* (А. ШЕРЕЛЬ) (1948 ГОД)

Учебное пособие *Русский* [*язык*] *без труда* А. Шереля представляет собой учебник, предназначенный для изучения русского языка самостоятельно. Учебник состоит из ста уроков и одного «бонусного» (дополнительного) урока. В каждом уроке содержится диалог или небольшой текст на разговорные темы, такие как, например, «Как вы поживаете? – Хорошо», «Почему? – Потому что», «У меня есть работа», «Пословицы», «Любитель порядка» и т. д. Каждый седьмой урок содержит повторение изученного материала[25].

После каждого диалога/текста даны его транскрипция и перевод на французский язык, а также упражнения – перевод фраз или ответы на вопросы.

В конце учебного пособия представлен параграф, касающийся дореформенной буквы «Ѣ», и грамматические справочники[26].

### 1.8. *РУССКИЕ ТЕКСТЫ. ВТОРОЙ ГОД* [*ОБУЧЕНИЯ*] (Ж. ДАВИДОФФ И П. ПОЛЬЯ) (1955 ГОД)

Учебное пособие *Русские тексты. Второй год* [*обучения*] состоит из сорока шести небольших по объёму текстов на разные темы: повседневная жизнь («На каникулах», «Экскурсия за город», «На Волге», «Утренняя прогулка», «На поезде»), исторические события («Царь Пётр и крестьянин», «Девочка и разбойник Пугачёв», «Военный совет

[24] *Ibid*.: 247-258.
[25] Chérel 1948; 1948 [1949; 1951; 1956; 1958; 1960; 1962; 1964; 1967].
[26] *Ibid*.: 386, 387-419.

в Филях», «На Кавказе около 1840 года») и т. д.[27] Отметим разнообразие текстов, а также тот факт, что на странице 23 представлен куплет песни «Полюшко-поле» с нотами[28].

Почти каждый текст сопровождается заданиями. Ученик должен либо написать сочинение по тексту, либо ответить на вопросы[29].

В конце учебного пособия представлены список аббревиатур и лексический минимум[30].

## 1.9. *УЧЕБНИК РУССКОГО ЯЗЫКА, ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПРАКТИЧЕСКИЙ, ДЛЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕНИКАМИ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ И* [*СТУДЕНТАМИ*] *ТЕХНИЧЕСКИХ* [*СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ*], *И ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ САМОСТОЯТЕЛЬНО* (В. КАНЧАЛОВСКИ И Ф. ЛЕБЕТР) (1956 ГОД)

*Учебник русского языка, теоретический и практический, для использования учениками средней школы и* [*студентами*] *технических* [*специальностей*], *и для обучающихся самостоятельно* В. Канчаловски и Ф. Лебетра также адресован начинающим изучать русский язык[31].

Наибольшее внимание в учебнике уделено грамматическим описаниям, а затем литературным произведениям для «обучающего чтения».

Учебник поделён на три части – первые две посвящены грамматическим аспектам русского языка[32], а третья – отрывкам из русских литературных произведений и фольклора с пояснениями; в качестве выбранных отрывков предлагаются «Народная сказка», «Училище (семейная хроника)» С.Т. Аксакова (1791-1859), «Встреча Марьи Ивановны с императрицей Екатериной второй» (из *Капитанской дочки*) А.С. Пушкина (1799-1837), «Три сестры» А.П. Чехова, «Сенокос» и «Жатва» С.Т. Аксакова, «Калмыцкая кибитка (Путешествие в Эрверум)» и «Тифлиские бани» А.С. Пушкина, «Пётр Великий» В.О. Ключевского (1841-1911), «Дядя Ваня (два отрывка из пьесы)» А.П. Чехова, «Отъезд сыновей Тараса Бульбы» и «Похороны (Старосветские помещики)» Н.В. Гоголя (1809-1852), «Птичка» А.С. Пушкина, «Казацкая колыбельная песня» М.Ю. Лермонтова (1814-1841) и «Народные пословицы»[33].

В первой части учебника авторы разбирают русское произношение, алфавит, род существительных, склонение, образование прошедшего времени и повелительного наклонения, наречия, образование будущего времени, местоимения, прилагательные, предлоги.

---

[27] Davydoff, Pauliat 1955b: 103-104.
[28] *Ibid*.: 23.
[29] *Ibid*.: 28, 34 и т. д.
[30] *Ibid*.: 66-103.
[31] Kantchalovski, Lebettre 1946 [1956: 9].
[32] *Ibid*.: 13-244.
[33] *Ibid*.: 249-278.

Во второй части рассматриваются личные имена существительные, уменьшительные слова, синтаксис числительных, сравнительная и превосходная степени прилагательных, деепричастия и причастия, сказуемое, местоимения, наречия, союзы, междометия, ударение. Следом за грамматическими аспектами авторы размещают «несколько фраз практического, ежедневного языка»[34], где представлены фразы, которые могут помочь в различных ситуациях: «в кассе, на улице, в гостинице, в банке, в ресторане, на почте» и т. д.[35] Следом идут «устойчивые выражения, применяющиеся для написания писем»[36], где даются примеры выражений, необходимые для того, чтобы начать или закончить письмо; другие речевые обороты, принятые для написания писем[37].

## 1.10. *ПРАКТИЧЕСКИЙ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ УЧЕБНИК РУССКОГО* [*ЯЗЫКА*] (С. КАРЦЕВСКИЙ) (1956 ГОД)

Данное учебное пособие поделено на две части – в первой части объясняется алфавит и основные правила произношения, а вторая часть состоит из уроков, в которых содержится лексика (словарь), представлены грамматические аспекты русского языка и фразы, которые одновременно служат упражнениями, – их необходимо читать и переводить на французский язык. Например:

> Русские фразы. – Где (П.)[38] кто (И.)[39] работает
>
> 1. Учитель и ученики – в школе. -2. Повар – в (или на) кухне. -3. Рыбак – на реке, на озере, на море. -4. Рабочий – на заводе, на фабрике, в мастерской. -5. Служащий – в конторе. -6. Огородник – в огороде. -7. Садовник – в саду. -8. Журналист – в редакции. -9. Наборщик – в типографии. -10. Швея – в швейной мастерской. -11. Водолаз – на дне моря, реки[40].

Упражнениям в учебном пособии С. Карцевского уделяется большое внимание – они идут после каждой новой грамматической темы.

## 1.11. *КУРС РУССКОГО* [*ЯЗЫКА*] (П. САЗИРЕВ) (1960 ГОД)

Учебное пособие *Курс русского* [*языка*] П. Сазирева состоит из уроков, включающих в себя грамматический материал (имя существительное, склонение, спряжение глагола и т. д.), фразы и упражнения для закрепления пройденного материала. В конце учебника представ-

---

[34] *Ibid*.: 244.
[35] *Ibid*.: 244-274.
[36] *Ibid*.: 247.
[37] *Ibid*.: 247-248.
[38] Предложный падеж. – *Д.З.*
[39] Именительный падеж. – *Д.З.*
[40] Karcevsky 1956 [1964: 55].

лен русский алфавит. Автор рекомендует использовать данное учебное пособие с аудиокассетами для лучшего запоминания пройденного материала.

Аудиокассетам уделяется особое внимание, так как каждая тема и каждое упражнение представлены на данных аудиокассетах.

## 1.12. *ЖИВОЙ РУССКИЙ* [*ЯЗЫК*]. *ПЕРВЫЙ ГОД* [*ИЗУЧЕНИЯ*] (Т. ГОДЬЕ И Ж. ТРИОМФ) (1962 ГОД)

Учебные пособия серии «Живой русский [язык]» предназначены для учащихся лицеев и колледжей, которые изучают русский язык в качестве второго иностранного языка[41]. Эти учебные пособия поделены на несколько частей: алфавит и произношение, далее следует основная часть учебника, которая состоит из 47 уроков. Каждый урок строится вокруг текста, после которого идут советы по произношению, устойчивые словосочетания, грамматические пояснения новой информации в тексте и различные упражнения на перевод (которыми данное учебное пособие изобилует), описание картинок, грамматические явления и т. д. В конце учебного пособия представлены тексты для чтения: «После уроков» (В.А. Осеева [1902-1969]), «Гости» (В.П. Катаев [1897-1986]), «Вечеринка» (А.П. Чехов), «Кот» и «Рыбак» (М.М. Пришвин [1873-1954]), «Аквариум» и «У нас дома» (В.Ф. Панова [1905-1973]), «Грибы тоже ходят» (М.М. Пришвин), «Павлику четыре года» (В.П. Катаев), «Незнайка у доктора Пилюлькина» (Н.Н. Носов [1908-1976]), «Поэт» (В.Ф. Панова), «Учёный и матрос», «Не все сразу, по очереди», «Вечер» (С.А. Есенин [1895-1925]), «Летняя луна» (П.С. Соловьёва [1867-1924]), «Зимняя картина» (А.А. Фет [1820-1892]), «Ночь и день» (П.С. Соловьёва), «Рыболов» и «Я на уроке в первый раз» (А.Л. Барто [1906-1981]), «Лето» (В.В. Орлов [1930-1999]), «Багаж» и «Почта» (С.Я. Маршак [1887-1964]), и несколько песен: «Тонкая рябина» (песня на стихи поэта И.З. Сурикова [1841-1880]), «Полюшко-поле»[42] и «Подмосковные вечера» (автор музыки – В.П. Соловьёв-Седой [1907-1979], автор слов – М.Л. Матусовский [1915-1990])[43].

На основе анализа учебных пособий, изданных в первый и в переходный периоды, можно сделать следующие выводы:

1) большинство учебных пособий схожи между собой – в них представлены прежде всего грамматический материал (чаще всего описание той или иной темы), упражнения на перевод с русского на французский язык или наоборот и тексты классической русской литерату-

---

[41] Godier, Triomphe 1962 [1968: 3].

[42] Подробнее о песне «Полюшко-поле» см. Часть II, Главу I, Пункт 1.1 «Отрицание существования СССР».

[43] Godier, Triomphe 1962 [1968: 303-317]; в тексте самих учебных пособий имена авторов песен не приводятся.

ры. Некоторые учебные пособия выделяются из общей массы – например, отсутствием в них упражнений (как это было в *Учебнике для изучения русского языка* П. Буайе и Н. Сперански). Авторы учебных пособий первого изучаемого нами периода используют в основном грамматико-переводной метод или же свои собственные авторские методики (речь о которых пойдёт дальше[44]). Отметим также, что в течение первого изучаемого нами периода одно и то же учебное пособие могло предназначаться для учащихся всех уровней владения русским языком, не было и учебных пособий, специально предназначенных для учащихся школ: это может свидетельствовать об отсутствии преподавания русского языка в средних школах/лицеях/колледжах (или же о том, что в то время русский язык преподавался в очень немногих учебных заведениях франкоязычных стран). Учебные пособия первого изучаемого нами периода, очевидно, были ориентированы на овладение учащимся навыками письменной речи и навыками чтения, а не на овладение разговорной речью.

2) В течение первого изучаемого нами периода также бросается в глаза отсутствие иллюстраций в учебных пособиях, за исключением чёрно-белых рисунков в учебниках серии «ASSiMiL», которые присутствуют в каждом уроке. На обложках какие-либо иллюстрации или изображения также не встречаются (кроме учебного пособия Л. Теньера, на обложку которого помещён рисунок, изображающий московский собор Василия Блаженного).

3) Начиная с середины пятидесятых годов прошлого века появляются учебные пособия, которые используют прямой или аудио-визуальный методы обучения, упражнения (например, на знание лексики или грамматических форм) становятся разнообразнее, появляются тексты современных на тот момент авторов.

Таким образом, уже на этапе анализа учебных пособий, написанных и изданных в течение первого изучаемого нами периода, а также переходного периода, можно сделать вывод о том, что в течение первого периода учебные пособия были схожи в том, что касается использования методик преподавания и содержавшихся в них материалов; а также о том, что начиная с середины пятидесятых годов прошлого века в учебных пособиях по русскому языку появляются значительные изменения в способах подачи учебного материала.

[44] См. Часть I, Главу III, Пункт 2 «Авторские методики».

## 2. КРАТКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ, ИЗДАННЫХ ВО ВТОРОЙ ИЗУЧАЕМЫЙ ПЕРИОД ([ПРИМЕРНО] 1965-1991 ГГ.)

Как уже отмечалось выше, в течение второго изучаемого нами периода было издано тридцать девять учебных пособий[45].

### 2.1. *ГРАММАТИКА РУССКОГО ЯЗЫКА* (Ш.-Ж. ВЕЙРЕНК) (1968 ГОД)

Учебное пособие *Грамматика русского языка* Ш.-Ж. Вейренка поделено на три главы – «Фонетика и фонология», «Морфология», «Синтаксис».

В первой главе автор рассматривает алфавит русского языка, фонемы и их фонетическую реализацию, основные правила произношения, чередование гласных и согласных. Во второй главе представлены имя существительное, глагол и виды глагола. В третьей главе автор разбирает русский синтаксис: порядок слов в предложении[46].

Каким бы маловероятным это сегодня ни казалось, это учебное пособие предназначено сразу «для всех уровней обучения русскому языку»[47].

### 2.2. *УЧЕБНИК ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА*, ИЗДАНИЕ 1967 ГОДА (П. БУАЙЕ И Н. СПЕРАНСКИ)

Знаменитый *Учебник для изучения русского языка* П. Буайе и Н. Сперански публиковался с 1905 года до 1967 года без единого изменения в содержании этого учебного пособия.

Только в 1967 году, уже после смерти П. Буайе, новый автор, занимающийся переизданием этого *Учебника русского языка*, Николя Вейсбен[48], публикует учебник П. Буайе и Н. Сперански с использованием новой орфографии. Он оставляет введение, написанное П. Буайе, тексты в учебнике и комментарии. От себя он добавляет лишь новую орфографию и ещё одно введение к переизданию:

> В июле 1949 года, за несколько недель до своей смерти, Поль Буайе послал за мной. Во время этой последней встречи он передал мне работу под названием «Reliques du Manuel», в которой он собрал все свои последние

---

[45] См. Введение, Пункт 4 «Краткое описание исследуемого корпуса».
[46] Veyrenc 1968 [1973: 7-126].
[47] *Ibid.*: 5.
[48] Николя Вейсбен (Nicolas Weisbein [1911-1944]) был профессором факультета гуманитарных наук Лилльского университета, профессором литературы в Сорбонне и специалистом по творчеству Л. Толстого (см. https://www.persee.fr/doc/slave_0080-2557_1963_num_42_1_1813_t1_0154_0000_2).

записи об Учебнике по изучению русского языка П. Буайе и Н. Сперански.

Тогда он попросил меня в случае, если представится возможность, способствовать переизданию этого учебника; обновить его и внести, вопреки его прежнему мнению, изменения в орфографию в соответствии с советским декретом от 23 декабря 1917 года, которым с 1 января 1918 года в обязательном порядке вводилась новая русская орография.

И вот лишь сейчас издательство Librarie Armand Colin обратилось ко мне с просьбой сделать обновленную версию для нового представления Учебника для изучения русского языка, предназначенного для начинающих.

Это обновление было сделано следующим образом: все тексты, составленные согласно традиционной орфографии, были переписаны в соответствии с реформированной орфографией, за отдельными редкими исключениями, обусловленными необходимостью понимания исторического развития некоторых форм. В примечаниях и комментариях эта настоящая библия для обучающегося эффективно знакомит с трудностями языка. Несколько коротких параграфов, в частности тех, которые касались старого склонения местоимений и прилагательных, были удалены, поскольку эти склонения были унифицированы вследствие реформы 1917 года. [...]

Николя Вейсбен[49].

Изменения, которые внёс Н. Вейсбен, были следующими – он полностью «перевёл» тексты учебника на новую орфографию и добавил ещё четыре рассказа Толстого в конце (упражнений в данном учебном пособии по-прежнему нет). По нашему мнению, эти изменения были сделаны, поскольку русский язык к тому времени перестал считаться «архаичным» языком, и преподавать его при помощи старой орфографии стало неуместным. Мы подробно остановимся на этом во второй части нашего исследования.

---

[49] «En juillet 1949, à quelques semaines de sa mort, Paul Boyer me fit demander de venir le voir. Lors de cette ultime entrevue, il me remit un dossier intitulé “Reliques du Manuel”, dossier dans lequel il avait rassemblé toutes ses dernières notes concernant le Manuel pour l’étude de la langue russe de P. Boyer et N. Spéransky.

Il me demanda alors, si l’occasion s’en présentait, de veiller à une réédition de ce manuel, d’en faire une mise à jour et de procéder, contrairement à sa position d’autrefois, au changement d’orthographe régi par le décret soviétique du 23 décembre 1917 qui a rendu obligatoire à dater du Ier janvier 1918, l’usage d’une orthographe russe nouvelle.

C’est aujourd’hui seulement que la Librairie Armand Colin m’a demandé de procéder à cette mise à jour en vue d’une présentation nouvelle du Manuel pour l’étude de la langue russe, destiné aux grands commençants.

Cette remise à jour a donc été faite de la façon suivante: tous les textes ont été transcrits de l’orthographe traditionnelle en orthographe réformée, à quelques rares exceptions près, nécessaires à l’intelligence de l’évolution historique de certaines formes. Dans les Remarques comme dans l’apparat critique, véritable bible pour l’étudiant qui cherche à s’initier efficacement aux difficultés de la langue, quelques courts petits paragraphes, plus spécialement ceux concernant la flexion ancienne des pronoms et des adjectifs, ont été supprimés, cette flexion ayant été normalisée par la réforme de 1917. [...]

Nicolas Weisbein» (Weisbein 1967).

## 2.3. *БАЗОВАЯ РУССКАЯ ГРАММАТИКА* (Н. СТЕПАНОФФ-КАНЧАЛОВСКИ И Ф. ДЕ ЛАБРИОЛЬ) (1974 ГОД)

Учебное пособие *Базовая русская грамматика* Натали Степаноff-Канчаловски и Франсуа де Лабриоля предназначено для взрослых обучающихся, которые хотят изучить русский язык самостоятельно, а также для обучающихся в лицеях[50].

*Базовая русская грамматика* поделена на три части. В первой части, которая занимает десять страниц, рассматриваются алфавит и фонетика. Вторая часть посвящена морфологии. В этой части авторы описывают имя существительное, местоимения и прилагательные, числительные, глагол, «герундий» (деепричастие) и причастие. Вторая часть занимает больше всего места в данном учебном пособии (сто пятьдесят две страницы). Третья часть (в которой насчитывается тридцать страниц) посвящена синтаксису: речь здесь заходит о порядке слов в предложениях, пассивных конструкциях, косвенной речи, пунктуации. Тем самым очевиден «грамматический» приоритет автора-составителя этого учебного пособия.

## 2.4. *МЕТОД 90 РУССКИЙ* [*ЯЗЫК*]*: РУССКИЙ* [*ЯЗЫК*] *ЗА 90 УРОКОВ И 90 ДНЕЙ* (М.-Ф. БЕКУР И Ж. БОРЖИЧ) (1977 ГОД)

Данное учебное пособие представляет авторскую методику и состоит из 90 уроков, каждый из которых посвящён определённой теме: «Дом», «Одежда и обувь», «Как твои дела?», «Мы живём в красивой новой квартире», «О героях СССР», «Читали ли Вы “Войну и мир”?» и т. д. Каждый урок занимает по четыре страницы учебника, в отличие от других учебных пособий, где разные уроки занимают разное количество страниц.

В каждом уроке представлены диалог на обозначенную тему (ужин, покупка в гастрономе, праздник Октябрьской революции, движение в городе, центр Москвы и т. д.), перевод этого диалога на французский язык, правила произношения, лексика, грамматические пояснения, разнообразные упражнения: перевод, задания на знание грамматической формы, на владение лексическим материалом и ответы к упражнениям. В конце учебного пособия находится справочник по русскому языку, где представлена информация о произношении и орфографии, склонении, собственных и нарицательных именах существительных, именах прилагательных, предлогах, числительных, обстоятельствах времени, глаголе, предложении[51].

Учебное пособие предназначено для начинающих самостоятельно изучать русский язык[52].

---

[50] Stépanoff-Kontchalovski, de Labriolle 1974: I.
[51] Bécourt, Borzic 1977: 60-63.
[52] *Ibid*.: 5.

## 2.5. *ДАВАЙТЕ ИЗУЧАТЬ РУССКИЙ* [*ЯЗЫК*]. *КНИГА 1* И *ДАВАЙТЕ ИЗУЧАТЬ РУССКИЙ* [*ЯЗЫК*]. *КНИГА 2* (Н. ПОГАРЕЛОФФ) (1977 ГОД)

Данное учебное пособие предназначено как для учеников лицея, так и для «начинающих в широком смысле этого слова»[53]. В учебнике тридцать два урока, каждый из которых основан на тексте на повседневные темы и общие понятия («Что это?», «Позавчера, вчера, сегодня», «На уроке», «У магазина», «Птичка и кошка», «Летом в деревне», «Обед», «Портрет» и т. д.). Помимо текста, в каждом уроке присутствуют пояснения, грамматические объяснения, лексические материалы и разнообразные упражнения: ответы на вопросы; перевод; задания на знание грамматических форм, правил постановки ударения, использование словарного запаса. В начале учебного пособия представлены алфавит и фонетические пояснения. После пятого, десятого, пятнадцатого, двадцать первого, двадцать седьмого и тридцать второго урока автор помещает упражнения на повторение[54].

Вторая часть является прямым продолжением первой. Она начинается с тридцать третьего урока и имеет точно такую же структуру[55], продолжается даже нумерация страниц. Всего в двух учебных пособиях насчитывается пятьдесят три урока. В конце второй части автор предлагает различные учебные тексты – это не только типовые тексты, такие как «Новый год» или «Что писал Миша из лагеря домой», но и загадки, смешные истории, сценарий для игры, стихотворения[56]. Оба учебных пособия содержат множество иллюстраций: рисунки на темы уроков и фотографии.

## 2.6. *МИША: РУССКИЙ* [*ЯЗЫК*], *ПЕРВЫЙ УРОВЕНЬ* (Ж. ДАВИДОФФ И П. ПОЛЬЯ) (1979 ГОД)

Данное учебное пособие предназначено для учащихся школ и состоит из диалогов и картинок, которые им соответствуют[57]. Обучение проходит при активном участии преподавателя. К учебному пособию прилагаются аудиозаписи, которые ученики должны прослушать, а затем выполнить задания, и тетрадь обучения ученика, в которой содержится грамматический материал[58]. Сами задания не фигурируют в учебнике, они представлены в книге для учителя. Каждый диалог затрагивает повседневные темы для общения («Кто там?», «Чай», «Ну, как живёте?», «Что делает Миша?», «Я позвоню в поликлинику»,

---

[53] «[…] commençants, au sens large du mot» (Pogarieloff 1977b: 3).
[54] *Ibid*.: 113.
[55] Pogarieloff 1977c: 113.
[56] *Ibid*.: 183-191.
[57] Davydoff, Pauliat 1979a.
[58] Davydoff, Pauliat 1979c: 3-6.

«На вокзале» и т. д.) и знакомит ученика не только с русским языком, но и с реалиями советской жизни[59].

Книга для учителя содержит грамматические и лексические пояснения, а также различные упражнения: вопрос-ответ; разыгрывание небольших сценок; разыгрывание диалогов по ролям и составление собственных диалогов на основе пройденного материала; взаимодействие с различными объектами, упомянутыми в уроке[60]. Упражнения рассчитаны на активное взаимодействие учеников между собой.

## 2.7. *ЖИВОЙ РУССКИЙ* [*ЯЗЫК*] *2* (Ж.-И. ЛЕ РЮ И Д.С. ГЕРАСИМЕНКО) (1983 ГОД)

Учебное пособие *Живой русский* [*язык*] *2* из одноимённой серии представляет собой аудио-визуальный курс, где главная роль отведена именно аудио-визуальному материалу. Аудиоматериал содержит в себе диалоги и тексты, записанные профессиональными московскими дикторами. Параллельно с данным материалом обучающиеся должны освоить некоторые грамматические, синтаксические и пунктуационные понятия русского языка. В данном учебном пособии основной упор делается, во-первых, на повторение материала, который должен был быть усвоен благодаря использованию учебного пособия *Живой русский* [*язык*] *1* Ж. Дюрена и И. Меркулова; а во-вторых, на изучение синтаксиса сложносочинённых и сложноподчинённых предложений[61]. Учебные пособия затрагивают темы повседневной жизни в СССР (поход в кино, поездка на дачу, пионерский лагерь, спортивный лагерь), природных и социокультурных аспектов жизни в СССР (Байкало-Амурская магистраль, озеро Байкал и т. д). Упражнениям в данном учебном пособии уделено большое внимание.

Курс дополнен «книгой для ученика» и «книгой для учителя», которая также может служить «книгой для изучающих русский язык самостоятельно».

Так как *Живой русский* [*язык*] *2* является именно аудио-визуальным курсом, текстовому учебному пособию уделено меньше внимания, и оно служит скорее дополнительным материалом, помогающим лучше усвоить аудио-визуальный курс.

## 2.8. *ЖИВОЙ РУССКИЙ* [*ЯЗЫК*] *3* (П. ДЕТЁФ И Д. ЭРВЕ) (1989 ГОД)

Данное учебное пособие является продолжением учебника *Живой русский* [*язык*] *2*, написанного другими авторами (П. Детёф и Д. Эрве), оно предназначено для учеников, уже знакомых с русским

[59] Davydoff, Pauliat 1979a: 96.
[60] Davydoff, Pauliat 1979c: 7, 11, 15, 17, 27.
[61] Le Rue, Gerasimenko 1983a: 4, 6.

языком (как отмечается, желательно, чтобы ученики усвоили материал, представленный в учебных пособиях *Живой русский* [*язык*] *1* и *Живой русский* [*язык*] *2*).

Это учебное пособие предназначено для учащихся лицеев и колледжей и для изучающих русский язык самостоятельно[62].

*Живой русский* [*язык*] *3* представляет собой учебник, поделённый на темы: «По Советскому Союзу», «Страницы истории», «Советская женщина», «Семья», «Система образования», «Молодежь», «Город и деревня», «Проблемы экологии», «Труд и досуг», «Здоровье и спорт», «Человек и современный мир». Внутри каждой из тем присутствует текст, объясняющий социальные, культурные, национальные и политические аспекты жизни СССР, и даны различные упражнения на освоение русской грамматики и лексики.

На основе анализа учебных пособий, изданных в течение второго изучаемого нами периода, можно говорить о том, что:

1) появляется специализация учебных пособий по уровню знаний обучающихся. Кроме того, теперь очевидно преобладают учебные пособия, где в центре каждого урока находится текст, на основе которого обучающимся объясняют грамматический и лексический материалы, а также знакомят их с социокультурными особенностями страны изучаемого языка. Кроме текста, в учебных пособиях большое внимание теперь уделяется диалогам на повседневные темы.

2) Количество учебных пособий, которые составлены при помощи «аудио-визуального» метода обучения иностранным языкам, увеличивается, чему способствует интенсивное развитие технологий. К примеру, учебные пособия серии «Живой русский [язык]» и учебные пособия Ж. Давидоффа и П. Полья как раз используют аудио-визуальный метод обучения русскому языку.

3) Отметим также появление отдельных специальных учебных пособий, предназначенных для преподавателей. Данные учебные пособия содержат в себе советы, пояснения и дополнительные упражнения[63].

4) Количество учебных пособий, использующих иллюстрации к урокам, возрастает, появляются цветные иллюстрации (рисунки) и фотографии, на которых изображены повседневные ситуации жизни в Советском Союзе, русские и советские памятники культуры и архитектуры, мероприятия, природа СССР и т. д. На обложках учебных пособий появляются фотографии с изображениями исторических памятников России/СССР (чаще всего это Кремль или собор Василия Блаженного в Москве).

Таким образом, основной целью учебных пособий отныне становится овладение обучающимися навыками разговорной речи и спо-

---

[62] Detoeuf, Herve 1989a: 3.

[63] См., например, Davydoff, Pauliat 1979c; Durin, Merkoulov 1983.

собностью к коммуникации с носителями русского языка – а для этого, разумеется, необходимо не только знать сам язык, но и иметь определённые представления о социокультурных аспектах жизни в обществе, в котором на нём разговаривают.

## 3. УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ СОВЕТСКИХ АВТОРОВ

Как уже было сказано выше, мы проанализировали семнадцать учебных пособий, которые в изучаемое нами время были изданы в СССР и предназначались для франкоязычных учащихся – *Учебник русского языка для франкоязычных учащихся* В. Ванеевой и *Русский язык. Учебник русского языка для французов* Н. Потаповой, а также их многократные переиздания.

### 3.1. *УЧЕБНИК РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ФРАНКОЯЗЫЧНЫХ УЧАЩИХСЯ* (В. ВАНЕЕВА) (1965 ГОД)

*Учебник русского языка для франкоязычных учащихся* разделён на две части – вводную фонетическую часть и основную. В первой части представлен вводный фонетический курс и некоторые грамматические аспекты, такие как отсутствие глагола-связки *быть* в русском предложении, представление существительных мужского, женского и среднего рода, местоимения и т. д.

Вторая часть озаглавлена «Основной [Базовый] курс». Она разделена на уроки, в каждом из которых представлены текст, лексический минимум, грамматические пояснения и разнообразные упражнения на перевод, на знание тех или иных грамматических форм и на владение лексикой. В целом же «Основной [Базовый] курс» разделён на 4 части.

В первой части, которая состоит из одиннадцати уроков, автор даёт основную информацию касательно склонения имён существительных единственного числа; спряжения глагола, его вида и времени.

Во второй части (восемь уроков) знания, полученные в первой части, расширяются, обучающийся знакомится со склонением имён существительных множественного числа; с правилами согласования прилагательных и местоимений с существительными; с глаголами движения; с разговорной лексикой и т. д.

В третьей части, состоящей из девяти уроков, основной целью обучения становится изучение склонения прилагательных, местоимений и числительных. Также обучающийся продолжает работать со склонением имён существительных.

Последняя, четвёртая часть, включающая в себя шесть уроков, представляет собой повтор всего пройденного материала.

Начиная с третьей части, автор использует адаптированные литературные тексты советских авторов (К.Г. Паустовского [1892-1968],

Б.Н. Полевого [1908-1981], Л.М. Мищенко [1924-1975], С.А. Воронина [1913-2002], С.П. Антонова [1915-1995] и т. д.).

В конце учебного пособия расположены приложения: грамматические таблицы; ответы на упражнения; русско-французский словарь; список имён собственных и географических названий, упомянутых в учебнике, и указатель грамматических тем.

## 3.2. *РУССКИЙ ЯЗЫК. УЧЕБНИК РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ФРАНЦУЗОВ* (Н. ПОТАПОВА) (1938 ГОД)

Учебное пособие Н. Потаповой – так же, как и *Учебник русского языка для франкоязычных учащихся* В. Ванеевой – состоит из двух частей: вводного фонетического и основного курса [*Cours fondamental*], в котором содержится семьдесят уроков; основной курс поделён на семь разделов[64].

Каждый урок состоит из одного или нескольких текстов, лексического минимума (словарь и выражения), грамматики и упражнений, например:

> Урок 20
> Тексты: I. Обед
> II. Шутка
> Грамматика: 1. Винительный [падеж] без предлога. – 2. Спряжение глаголов есть, пить, брать, шутить, видеть, рисовать, беседовать.
> Урок 21
> Тексты: I. Улица
> II. Разговор на улице
> Грамматика: 1. Винительный [падеж] с предлогами в и на. – 2. Винительный [падеж] с предлогом через. – 3. Спряжение некоторых глаголов движения: идти, ехать, нести, везти[65].

В конце каждого раздела представлен урок-повторение всех грамматических аспектов, изученных в соответствующем разделе, а в конце учебного пособия представлены грамматические таблицы, русско-французский и французско-русский словари и ключи к упражнениям.

---

[64] Potapova 1938 [1962: 661-662].

[65] «Урок 20
Тексты: I. Обед
II. Шутка
Грамматика: 1. Accusatif sans préposition. – 2. Conjugaison des verbes есть, пить, брать, шутить, видеть, рисовать, беседовать.
Урок 21
Тексты: I. Улица
II. Разговор на улице
Грамматика: 1. Accusatif avec les prépositions в et на. – 2. Accusatif avec la préposition через. – 3. Conjugaison de quelques verbes de mouvement: идти, ехать, нести, везти» (*ibid*.: 664).

Как можно видеть, учебные пособия советских авторов в основном строились по одной модели, где за основу был взят текст, вокруг которого строилось объяснение грамматического материала. Эти учебные пособия схожи с учебными пособиями франкоязычных авторов второго выделяемого нами периода. Принципиальных отличий учебных пособий советских авторов от франкоязычных мы не обнаружили, за исключением отсутствия – в учебниках, написанных советскими авторами, – иллюстраций в самих учебных пособиях и на обложках.

На наш взгляд, советские авторы в своих учебных пособиях придерживались тех же целей, что и франкоязычные авторы второго периода – овладение разговорной речью и коммуникационными навыками.

Сравнивая учебные пособия франкоязычных и советских авторов, можно сказать, что в учебных пособиях последних тенденции, характерные для второго изучаемого нами периода, появляются намного раньше – в отличие от учебников франкоязычных авторов, – а именно в 1938 году. У франкоязычных авторов первые учебные пособия подобного типа появляются лишь в середине пятидесятых годов, то есть в переходный период.

# Глава II.
# Авторы учебных пособий

Ниже будут рассмотрены основные моменты из биографий авторов учебных пособий. Как пишет С.А. Ромашко, «[и]стория науки – это не только история идей, но и история людей, занимающихся ею»[66]. Поэтому иметь представление о личностях авторов, их мировоззрении, суждениях, убеждениях, основываясь на их жизненном пути, письмах, исследованиях и статьях кажется необходимым: всё вышеперечисленное могло влиять – эксплицитно или имплицитно – на представление русского языка и России/СССР в разработанных ими учебных пособиях. Так, например, многие авторы были эмигрантами из дореволюционной России, враждебно настроенными по отношению к СССР. Поэтому они часто размещали в своих учебных пособиях социокультурную информацию, относящуюся к дореволюционной России, а не к СССР; представляли устаревшие грамматические факты русского языка.

Такая информация об авторах учебных пособий, как имя, фамилия, должность, учёная степень (при наличии) представлена в самих учебниках. Основные же факты из биографий авторов были взяты нами из дополнительных источников.

## 1. ГЮСТАВ БРОШЕ И ИЛЛАРИОН РЕМЕЗОВ, АВТОРЫ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ *РУССКИЙ УЧЕБНИК ДЛЯ ФРАНЦУЗОВ*

Француз Гюстав Броше, положительно воспринимавший революцию 1917 года, был тесно связан с Россией в течение всей своей жизни. Перебравшись из Франции в 1892-1893 годах в Лозанну, он открывает книжный магазин, в котором можно было найти подпольные издания русских авторов. В 1895 году он открывает в пригороде Лозанны убежище для русских, французских и итальянских революционеров[67].

В письме от 7 октября 1909 года Броше просил Л.Н. Толстого предоставить ему статью для сборника, в котором публиковались революционные тексты. Толстой ответил согласием и выслал ему свою статью «Наше жизнепонимание». Ниже мы приводим текст письма Л. Толстого:

> 1909 г. Октября 9. Я[сная]. П[оляна].
> Милостивый государь,
> Несколько дней тому назад я получил от г. Злинченко приглашение участвовать в вашем [*sic. – Д.З.*] сборнике. С удовольствием предна-

[66] Ромашко 1985: 34.
[67] «Obituary Gustave Brocher» 1931: 121.

значаю для вашего сборника только что оконченную мною маленькую статью, которая по содержанию своему не может быть напечатана в России.

Посылаю эту статью моему другу Владимиру Черткову, который занимается изданием всего, что я пишу. Будьте любезны обратиться к нему. Он передаст вам [*sic. – Д.З.*] рукопись и сообщит некоторые условия относительно публикации. Адрес Черткова: Московская губерния, станция Голицыно.

Желаю, чтобы статья вам [*sic. – Д.З.*] подошла, и прошу Вас принять уверение в уважении и дружеских чувствах.

Лев Толстой[68].

В Лозанне Г. Броше познакомился с русским эмигрантом И. Ремезовым, писателем и журналистом. Ремезов занимал активную позицию революционера и коммуниста, имел членский билет общества «Швейцария – СССР»[69]. Сохранились также документы о возбуждении швейцарским судом судебного дела за коммунистическую деятельность Ремезова.

Ремезов активно печатался в коммунистических газетах Швейцарии *Travail* и *Родина/Rodina*, работал учителем русского языка и выпустил книгу под названием *Аграрный вопрос в России* [*La question agraire en Russie*][70].

В конце пятидесятых годов прошлого века Ремезов получил паспорт гражданина СССР и вернулся на родину. Последние годы своей жизни он провёл в Ленинграде[71].

Сотрудничество Г. Броше и И. Ремезова было плодотворным – они издали *Учебник русского языка для французов: новая орфография*, а затем приложение к данному учебному пособию – *Лексикон новых слов СССР*, который не вошёл в наш исследовательский корпус, так как он не отвечает нашим критериям отбора (мы исследуем именно учебные пособия, а не словари, где представлен перевод слов).

---

[68] Cher Monsieur,

J'ai reçu il y a quelques jours une proposition de collaboration à votre recueil de la part de M. Zlintchenko. C'est avec plaisir que je destine pour votre recueil un petit article que je viens de terminer et qui par son contenu ne peut pas être publié en Russie.

J'envoie l'article à mon ami Vladimir Tchertkoff qui se charge de l'édition de tout ce que j'écris. Vous aurez donc la complaisance de vous adresser à lui. Il vous fera tenir le manuscrit et vous informera de certaines conditions par rapport à la publication. L'adresse de Tchertkoff: Gouvernement de Moscou, station Golitzino.

Je désire que l'article vous convienne et vous prie d'agréer l'assurance de mes sentiments d'estime et d'amitié.

Léon Tolstoy» (http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/pisma/1909-iyul-dekabr/letter-168.htm).

[69] Общество «Швейцария – Россия» было частью общественной организации Всесоюзное общество культурной связи с заграницей (ВОКС), основанной в 1925 году. Одной из основных задач общества была популяризация культур народов Советского Союза и укрепления связей между СССР и другими странами.

[70] Rémézov 1918.

[71] Семенова 2018: 78-79.

Положительное восприятие революции 1917 года обоими авторами нашло отражение в их учебном пособии – они первые и единственные на протяжении многих лет использовали в *Учебнике русского языка для французов: новая орфография* новую орфографию (что отмечено даже в названии учебного пособия)[72].

## 2. ПОЛЬ БУАЙЕ И НИКОЛЯ СПЕРАНСКИ, АВТОРЫ *УЧЕБНИКА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА*

Имя П. Буайе широко известно в мире французской славистики (тем не менее, мы не располагаем информацией о каких-либо значительных трудах, которые были бы посвящены его жизни и академической работе, но есть лишь отдельные статьи; некоторые из них мы упоминаем в нашем исследовании). Лингвист, славист, один из основателей (совместно с А. Мейе и А. Мазоном) журнала *Revue des études slaves*, основатель первой кафедры русского языка в Школе восточных языков [*École des langues orientales*], он долгое время оставался центральной фигурой в мире французской славистики.

П. Буайе родился в 1864 году в городе Кормери во Франции. Его университетская карьера была динамичной – с 1891 года он был ответственным за курсы русского языка в Школе восточных языков, после этого стал профессором русской кафедры, а затем и администратором Школы в 1908 году[73].

Будучи вхож в политические круги, П. Буайе получил право на проведение реформ в образовании, и его методика преподавания стала центральной и наиболее часто используемой на протяжении почти пятидесяти лет – именно его учебное пособие *Учебник для изучения русского языка* было, как пишет А. Мазон, «рекомендовано» в качестве основного учебника для изучения русского языка во всех школах и университетах Франции, и многие авторы анализируемых нами учебных пособий упоминали имя П. Буайе и его методику обучения и/или классификацию грамматических фактов русского языка[74].

Назначение Буайе администратором указывало на то, что он виделся определёнными политическими кругами идеальным кандидатом, на которого будет возложена миссия модернизации образовательной системы в Школе восточных языков. Многие политические деятели поддерживали назначение Буайе на этот пост: глава политического и коммерческого департаментов Министерства иностранных дел Франции Ф. Бертело (1866-1934) писал, что назначение Буайе является предзнаменованием положительных реформ в образовательном процессе, в которых так нуждается Школа; министр народного

[72] Brocher, Rémézov 1929; подробнее об этом см. Часть II, Главу II, Пункт 2.2 «Дореформенная орфография».
[73] Mazon 1950: 7-8.
[74] *Ibid*.: 8-9.

образования в период с 1908 по 1910 год Г. Думерг (1863-1937) также положительно воспринял назначение Буайе; директор алжирской медресе профессор арабского языка В. Марсе (1872-1956) в поздравительном письме выражал свою радость назначению Буайе[75].

Буайе поддерживал разнообразные контакты с Россией и её жителями: до 1914 года он проводил каникулы в России, в Санкт-Петербурге, а также состоял в браке с женщиной русской национальности[76]. В их браке родился сын, Георг (Жорж), впоследствии ставший пилотом и погибший в 1916 году на войне[77].

Во время Первой мировой войны Буайе выступал за сближение России и Франции. Он направил послу России во Франции письмо следующего содержания:

> Господин Посол, да здравствует Россия! Да здравствует Франция! Пусть совместные усилия двух наших наций обеспечат триумф права народов и международную справедливость! Довольно борьбы партий как в вашей, так и в нашей стране. Для этой войны […] и Россия, и Франция нуждается во всех своих детях; и я уверен, что среди них нет ни одного, кто бы уклонился от своего долга […][78].

В течение всей Первой мировой войны и февральской революции в России П. Буайе активно способствовал сближению России и Франции, его ученики и он сам участвовали во многих переговорах, он также обучал русскому языку французских солдат, которые были отправлены в Россию. Буайе активно участвовал в переговорах Франции и России, часто выступал посредником и координатором всех внешнеполитических связей между двумя странами[79].

После прихода к власти большевиков П. Буайе сосредоточился на помощи русским эмигрантам.

Помимо роли, важной в политическом плане, Буайе играл огромную роль в лингвистическом мире французских славистов. Ему посвящено множество статей в лингвистических изданиях[80], практически все авторы анализируемых нами учебных пособий являлись либо его учениками, либо выражали сожаление о том, что не имели чести у него обучаться[81]. Многие авторы проанализированных нами

---

[75] Pondopoulo 2011.
[76] Mazon 1950: 7.
[77] Kantchalovski, Lebettre 1946: 10-11.
[78] «Monsieur l'ambassadeur, vive la Russie! Vive la France! Puissent les forces jointes de nos deux nations assurer le triomphe du droit des peuples et de la justice internationale! Trêve aux luttes des partis, dans votre pays comme dans le nôtre. Pour cette guerre […], la Russie et la France ont besoin de tous leurs enfants; il n'en est aucun, j'en suis sûr, qui faillirait à son devoir […]» (Pondopoulo 2011: 348).
[79] *Ibid*. Подробнее об этой деятельности Буайе см. Галкина 2018: 139-143.
[80] См., например, Mazon 1950; Lévy 1949.
[81] Kantchalovski, Lebettre 1946: couverture; Stoliaroff, Chenevard 1945: couverture; Kantchalovski, Lebettre 1946: 10-11; Tesnière 1934: 5; Mazon 1943: 2.

учебников первого периода упоминают имя Буайе в своих учебных пособиях.

Ярким тому примером служит учебное пособие В. Канчаловски и Ф. Лебетра – *Учебник русского языка, теоретический и практический, для использования учениками средней школы и* [*студентами*] *технических* [*специальностей*], *и для обучающихся самостоятельно* 1946 года, где, во-первых, на обложке под именами авторов присутствует надпись «Ученики Поля Буайе, почётного профессора русского языка Школы восточных языков [*professeur honoraire de russe à l'École des Langues Orientales*]»[82], а во-вторых, Лебетр добавляет во введение текст, в котором он вспоминает Буайе, и посвящает этот учебник (в том числе) его погибшему сыну:

> Я никогда не забуду тот июньский день 1916 года, когда, удивлённый бледностью нашего учителя П. Буайе, я узнал, что его единственный сын пал в бою с врагом; этот молодой человек был исключительно умён. Жалость [человека] в той или иной мере всегда эгоистически возвращается к нему самому. Мои сыновья были ещё юными. Я имел безрассудство сказать себе: «По крайней мере, они в безопасности; немецкая чума их не коснётся». Увы, двадцать лет спустя несчастье настигло Европу и накрыло её ещё более опустошительной лавиной. Мрачный 1940 год стал не только годом ужасающей национальной катастрофы; он нанёс по моему семейному счастью один из жесточайших ударов, когда, чтобы не погибнуть на обочине дороги, человек чувствует, что ему нужно во что бы то ни стало вернуться к ежедневным заботам, продолжать идти; иначе он уже не поднимется. В этой безнадёжной реальности мне, как и многим другим, надо было окунуться во всепоглощающую работу. Я предложил мадемуазель Канчаловски сборник корней русских [слов]. Так у нас возникла идея реализовать этот метод, и я предложил г-ну Буайе посвятить эти две работы памяти наших сыновей. Нас объединяло одно чувство; он согласился. Через годы мы сблизились в общей боли. Постоянно переделывая эту книгу, я не переставал ассоциировать в своих мыслях великую нацию, истекавшую кровью для общего спасения, и наших детей, как и всех молодых людей Европы, принесённых в жертву за спасение цивилизации. Итак, эта работа посвящена памяти Жоржа Буайе, агреже естественных наук, пилота армии Салоники, погибшего на службе Франции 28 мая 1916 года, и Андре Лебеттру, инженеру, агреже физических наук, лейтенанту Савойской армии, погибшему на службе Франции 20 июля 1940 года[83].

---

[82] Kantchalovski, Lebettre 1946: couverture.

[83] «Je n'oublierai jamais ce jour de juin 1916, où, surpris de la pâleur de notre maître P. Boyer, j'appris que son fils unique venait de tomber à l'ennemi; ce jeune homme était une intelligence exceptionnelle. La pitié est toujours un retour plus ou moins égoïste sur soi-même. Mes fils étaient encore tout jeunes. J'eus la folie de me dire: "Eux du moins sont à l'abri; la peste allemande ne les touchera pas". Hélas, vingt ans après, le malheur s'abattit sur l'Europe, en une avalanche plus dévastatrice encore. 1940, l'année des ténèbres, ne fut pas seulement celle d'une catastrophe nationale affolante; elle m'a frappé dans mon trésor familial d'un de ces coups si cruels que, pour ne pas sombrer au bord du chemin, l'homme sent qu'il faut, coûte que coûte, reprendre le fardeau quotidien, continuer la marche; sinon il ne se relèverait pas. Du fond de la réalité désespérante, j'ai dû, comme tant d'autres, m'imposer des travaux absorbants. Je proposai à Mlle Kantchalovski le recueil des racines russes. L'idée

Л. Теньер (1893-1954) пишет о том, что без образования, которое он получил у Буайе, его учебное пособие *Малая грамматика русского языка* никогда бы не было написано:

> Эта книжица никогда бы не увидела свет, если бы я не получил образование у г-на П. Буайе и г-на А. Мейе. Да позволят мне эти два профессора, моих друга, объединить их [имена] в этом открытом уверении в глубокой признательности и искренней благодарности[84].

А. Мазон вторит Теньеру, говоря о том, что без образования, которое он получил у Буайе, его учебное пособие *Грамматика русского языка* не было бы написано, и советует *Учебник для изучения русского языка* своим студентам:

> Эта грамматика русского языка не могла бы существовать без плодотворнейших занятий, которые г-н Буайе вёл на протяжении почти сорока пяти лет в Национальной школе живых восточных языков. Если у этой книги есть хоть какие-то достоинства – это заслуга профессора Буайе, за её недостатки же целиком отвечает автор. Читатели, таким образом, знают, кого вместе со мной они должны благодарить, а кого упрекать[85].

Мы располагаем также воспоминаниями его ученицы, исследовательницы Е.М. Двойченко-Марковой (род. в 1901 г.; дата смерти неизвестна). В своей статье «Поль Буайе и его метод преподавания русского языка иностранцам», посвящённой кончине Буайе, она пишет о том, что он считался лучшим знатоком русского языка не только в Париже, но и в Европе. Она также отмечает, что на занятия к Буайе съезжались ученики со всей Европы и даже Америки. Интересны и её воспоминания о первом занятии:

> Когда я впервые вошла в старинную аудиторию Школы восточных языков, меня поразило огромное количество слушателей Поля Буайе – явле-

---

nous vint alors de réaliser cette méthode et j'offris à M. Boyer de dédier les deux ouvrages à la mémoire de nos fils. Une même émotion nous unissait; il accepta. Par delà des années, nos douleurs se donnaient la main. Durant les constants remaniements du livre, je n'ai cessé d'associer, en pensée, la grande nation qui saignait pour le salut commun et nos enfants sacrifiés, comme tous les jeunes d'Europe, afin que vive la civilisation. Cet ouvrage est donc dédié à la mémoire de Georges Boyer, agrégé des sciences naturelles, aviateur de l'armée de Salonique, mort au service de la France le 28 mai 1916, et de André Lebettre, ingénieur, agrégé des sciences physiques, lieutenant à l'armée de Savoie, mort au service de la France, le 20 juillet 1940» (*ibid*.: 10-11).

[84] «Ce petit livre n'aurait jamais vu le jour si je n'avais pas reçu à la fois l'enseignement de M. P. Boyer et celui de M.A. Meillet. Que ces deux maîtres et amis me permettent de les unir dans un même et public hommage de profonde reconnaissance et d'affectueuse gratitude» (Tesnière 1934: 5).

[85] «Cette grammaire de la langue russe n'eût pas exister sans l'enseignement si fécond, que M. Boyer a donné pendant près de quarante-cinq ans à l'École Nationale des langues orientales vivantes. C'est à l'enseignement de ce maître que l'on devra imputer les mérites du livre, si on lui en reconnaît quelques-uns, à l'auteur seul tous les défauts. Les lecteurs savent ainsi à qui doit aller leur gratitude avec la mienne, à qui leurs reproches» (Mazon 1943: 2).

ние необычное в Париже, где очень часто профессор читает курс одному или двум иностранным студентам. В переполненной аудитории можно было встретить представителей почти всех национальностей; в особенности меня удивило присутствие там студентов и учёных из Германии, потому что известно, как немцы гордятся постановкой преподавания славянских языков у себя на родине[86].

Отметим, что редактор американского научного журнала *В помощь преподавателю русского языка в Америке* Н.П. Автономов (1885-1976) посвятил полностью выпуск № 17 1949 года памяти Поля Буайе[87].

Н. Сперански происходил родом из семьи священнослужителей. В России он окончил пятую московскую гимназию, а затем учился на историко-филологическом факультете Московского университета, который окончил в 1883 году, получив учёную степень[88]. В период с 1890 по 1905 год он находился в Париже, где преподавал русский язык в Школе восточных языков[89]. Помимо преподавания, он занимался изучением истории образования Западной Европы; впоследствии, на основе своих исследований, Сперански издал несколько книг[90]. Вернувшись в Россию в 1905 году, он вёл активную деятельность, в том числе с 1919 года и до своей смерти в 1921 году он занимал должность профессора факультета общественных наук Московского университета[91].

Говоря об *Учебнике для изучения русского языка*, можно отметить, что и профессиональные интересы, и академические взгляды, и литературные вкусы Буайе отражены в этом учебном пособии: так как он был большим поклонником Л. Толстого, неудивительно, что именно Толстой является единственным автором, чьи тексты присутствуют в учебнике[92]. Сохранение в данном учебном пособии дореформенной орфографии вплоть до 1967 года может также объясняться тремя факторами: любовью к аутентичным текстам Л. Толстого; поддержкой русских эмигрантов, переехавших во Францию из-за революции 1917 года; и научной позицией автора учебника[93]. Занимаемая им должность в Школе восточных языков и преподавание в ней позволили *Учебнику для изучения русского языка*, изданному совместно с Н. Сперански, стать на долгое время основным практическим учебным пособием, рекомендованным для изучения русского языка во

[86] Двойченко-Маркова 1949: 19.
[87] Автономов 1949a.
[88] «Сперанскій (Николай Васильевичъ)» 1900: 192-193.
[89] Boyer, Spéransky 1905 [1921; 1935; 1940; 1945; 1947; 1951; 1957; 1961: couverture].
[90] «Сперанскій (Николай Васильевичъ)» 1900: 192-193.
[91] http://letopis.msu.ru/peoples/1328.
[92] Pondopoulo 2011: 352; Boyer, Spéransky 1905 [1921; 1935; 1940; 1945; 1947; 1951; 1957; 1961; 1967].
[93] Подробнее об этом см. Часть II, Главу II, Пункт 2.2 «Дореформенная орфография».

Франции. Должности П. Буайе и Н. Сперански также представлены на обложке учебного пособия[94].

Несомненно, идеи П. Буайе оказали большое влияние на авторов-лингвистов, которые издавали свои учебные пособия в первый изучаемый нами период[95], так как именно у него училось большинство авторов, которые выражали ему своё признание, и этот факт часто отмечался даже на обложках учебных пособий[96].

## 3. ЖЮЛЬ ЛЕГРА, АВТОР УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ *ОЧЕРКИ РУССКОЙ ГРАММАТИКИ*

Жюль Легра (1866-1939) – французский учёный, этнолог, доктор лингвистики, профессор университетов Бордо, Дижона и Сорбонны. В последней он преподавал русскую литературу с 1929 года до выхода на пенсию в 1936 году[97].

Легра изучал немецкий язык в Берлине, где он познакомился с русскими студентами. Это стало поворотной точкой в его карьере – с этого момента он занялся изучением России, русского языка и русской литературы. Существует также мнение, что интерес Ж. Легра к России и русскому языку был вызван тем, что он являлся членом центра славистов под руководством П. Буайе[98].

Легра провёл в России девять лет и даже – как офицер – участвовал в составе русской армии в сражениях Первой мировой войны[99].

Ж. Легра был автором многих книг о России: *На русской земле* [*Au pays russe*] (1895 г.), *В Сибири* [*En Syberie*] (1899 г.) (эта книга стала результатом его долгого путешествия по Транссибирской магистрали), *Русская душа* [*Âme russe*] (1934 г.)[100]. Путешествия Легра в Россию и его философско-этнологические исследования оказали большое влияние на представление русского языка в его учебном пособии. Помимо *Очерков русской грамматики*, его перу принадлежит лингвистический труд *Размышления над искусством перевода* [*Réfléxions sur l'art de traduire*], который также содержит в себе его идеи относительно русского народа и русского языка[101].

---

[94] Boyer, Spéransky 1905 [1921; 1935; 1940; 1945; 1947; 1951; 1957; 1961; 1967: couverture].
[95] Подробнее об этом см. Часть II, Главу II, Пункт 2 «"Архаичность" русского языка».
[96] Tesnière 1934: 5; Mazon 1943: 2; Kantchalovski, Lebettre 1946: couverture, 10-11; Stoliaroff, Chenevard 1945: couverture.
[97] Chabot 1940.
[98] *Ibid*.
[99] *Ibid*.
[100] https://data.bnf.fr/fr/12257354/jules_legras/.
[101] Подробнее об этом см. Часть III, Главу I, Пункт 2 «Представление России/СССР в трудах Ж. Легра».

## 4. ЛЮСЬЕН ТЕНЬЕР, АВТОР *МАЛОЙ РУССКОЙ ГРАММАТИКИ*

Имя Л. Теньера (1893-1954) широко известно не только славистам, но и специалистам по общей лингвистике. Его труды охватывают русский язык и литературу, словенский язык, славистику в целом, романские и германские языки. Он также вёл исследования в областях диалектологии и общего синтаксиса[102].

Сын нотариуса, в начале своей карьеры Теньер изучал право, но затем он поступил в Сорбонну, где изучал немецкий язык, германистику и лингвистику. Будучи мобилизованным в 1914 году, он проводит 1918 год в лагере военнопленных совместно с русскими солдатами и увлекается славянскими языками. В 1919 он становится учеником П. Буайе в Школе восточных языков[103].

Работа Теньера *Теория структурного синтаксиса* (1959 г.) стала основополагающим трудом модели грамматики зависимостей[104].

Изучая учебное пособие Л. Теньера (на обложке которого указана его должность – профессор Страсбургского университета[105]), можно предположить, что его идеи повлияли на структуру *Малой русской грамматики*: например, в части, которая называется «Динамичный синтаксис», автор указывает, в соответствии со своей теорией, четыре фундаментальных элемента предложения: первый элемент – глагол, выражающий действие; второй – существительное, выражающее содержание [*la substance*]; третий элемент – прилагательное, выражающее качественность; и четвёртый – наречие, выражающее обстоятельство. В данном учебном пособии также содержится много новых терминов, которые должны помочь разобраться в отношениях зависимости во фразе[106].

---

[102] Vaillant 1955.
[103] *Ibid*.
[104] Синтаксис рассматривался учёным как особый уровень (описания) языковой системы. Этот уровень является промежуточным между семантическим уровнем и поверхностным линейным порядком элементов. Главным понятием синтаксиса является *синтаксическая связь*, которая определяет зависимость одного слова от другого. Это легло в основу концепции сказуемого как центра предложения, от которого зависит (в том числе) и подлежащее.
[105] Tesnière 1934 [1945: couverture].
[106] Так как нововведения, которые присутствуют в учебном пособии Теньера, не относятся напрямую к основному предмету изучения нашей работы, мы не стали подробно останавливаться на данном вопросе. Подробнее об этом см. http://ctlf.ens-lyon.fr/n_fiche.asp?n =262.

## 5. АНДРЕ МАЗОН, АВТОР УЧЕБНИКОВ *РУССКАЯ ГРАММАТИКА* И *ЭЛЕМЕНТАРНАЯ РУССКАЯ ГРАММАТИКА, ТЕКСТЫ И УПРАЖНЕНИЯ*

Защитив под руководством А. Мейе работу по славянской филологии (*Morphologie des aspects du verbe russe* [1908 г.])[107], проучившись по обмену в Пражском (1905-1906) и Краковском (1905-1909) университетах, получив степень доктора филологических наук в 1914 году, А. Мазон становится впоследствии известным специалистом по славянским языкам[108]. Мазон был профессором Коллеж де Франс и членом Института славянских исследований [*Instutut d'études slaves*].

С 1916 он участвует в военных миссиях Франции в России, а затем в Чехословакии. В общей сложности он провёл около пяти лет в славянских странах. Мазон был ярым противником революции и «большевистского террора», о чём он неоднократно писал в своих трудах[109].

Мазон – автор многих научных работ по морфологии, грамматике, славянскому фольклору.

Совместно с А. Мейе и П. Буайе он основал *Revue des études slaves*. Долгое время он был одним из основных редакторов этого журнала.

Учебные пособия Мазона очевидно отражают влияние его научных идей и академических взглядов – *Грамматика русского языка* и *Грамматика русского языка, тексты и упражнения* содержат в себе множество пояснений исторического характера (например, о чередованиях церковнославянского происхождения [*alternances d'origine slavonne*])[110]; учебники сохраняют букву дореформенного алфавита «Ѣ»[111].

## 6. МОДЕСТ ГОФМАН И МИШЕЛЬ-РОСТИСЛАВ ГОФМАН, АВТОРЫ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ *ПЕРВАЯ МЕТОДИКА РУССКОГО ЯЗЫКА*

М.Л. Гофман (1887-1959) родился в Санкт-Петербурге в семье чиновника; он окончил историко-филологический факультет Петербургского университета; увлекался поэзией и сам писал стихи. Окончив университет, Гофман преподавал в различных учебных заведениях, а в 1920 году стал работать в Пушкинском доме, где фактически являлся руководителем Рукописного отдела. В 1922 году он отправился в ко-

---

[107] Archaimbault 2017: 27.
[108] Marès 2011: 70.
[109] *Ibid*.: 71-72.
[110] Mazon 1943: 33.
[111] *Ibid*.: 6; подробнее об этом см. Часть II, Главу II, Пункт 2.2 «Дореформенная орфография».

мандировку во Францию, но в СССР из этой командировки так и не вернулся, оставшись жить в Европе[112].

Гофман известен во Франции как филолог, поэт и пушкинист. Его перу принадлежат многочисленные труды о жизни и творчестве А.С. Пушкина, а также другие труды по русской литературе[113].

М.-Р. Гофман (1915-1975) известен своими трудами в области теории музыки и переводами литературных произведений Пушкина, Тургенева и Толстого на французский язык[114].

Никаких специальных исследований этих двух авторов по русскому языку мы не нашли. Поэтому мы не можем сказать, оказали ли их представления о русском языке какое-либо влияние на их учебное пособие. Однако можно отметить, что, как и многие авторы учебных пособий первого периода, они сохраняют в своём учебнике букву дореформенного алфавита «Ѣ»[115].

## 7. ВАЛЕРИ СТОЛЯРОФФ И РЕНЕ ШЕНЕВАР, АВТОРЫ *ВВЕДЕНИЯ В РУССКИЙ* [*ЯЗЫК*]

В 1945 году по заказу издательства Maisonneuve, которое занималось публикацией учебных пособий «редких» иностранных языков с применением прямой методики обучения иностранным языкам, было выпущено учебное пособие *Введение в русский* [*язык*]. Его авторами были В. Столярофф и Р. Шеневар[116].

О Столярофф нам известно только то, что она была ученицей Буайе, училась в высшем учебном заведении в Москве, затем закончила филологический факультет Сорбонны, а после этого получила диплом Школы восточных языков. После окончания Школы восточных языков она работала во многих высших школах и лицеях Парижа преподавателем русского языка[117].

Р. Шеневар, по нашим данным, также являлся учеником Буайе. Известно, что он изучал русский язык в Школе восточных языков, но был преподавателем немецкого языка, а не русского[118].

Столярофф и Шеневар были выбраны П. Паскалем, ещё одним лингвистом и славистом, речь о котором пойдёт далее, для написания учебника *Введение в русский* [*язык*]. Перед ними стояла задача адаптировать прямой метод обучения к русскому языку. Столярофф была выбрана как хороший специалист и преподаватель русского языка, а

---

[112] Гаспаров 1993: 378.
[113] https://data.bnf.fr/12561953/modeste_lioudvigovitch_hofmann/.
[114] https://data.bnf.fr/11907634/michel-rostislav_hofmann/.
[115] Hofmann, Hofmann 1945: 2-3; подробнее об этом см. Часть II, Главу II, Пункт 2.2 «Дореформенная орфография».
[116] Даты жизни этих двух учёных нам найти не удалось.
[117] Pascal 1945: ix.
[118] *Ibid*.

Шеневар – потому, что он уже преподавал иностранный язык (немецкий) с использованием прямого метода[119].

Учитывая тот факт, что составление данного учебного пособия курировалось автором – «академическим» лингвистом Паскалем[120], можно предположить, что его идеи влияли на информацию о России/СССР, отображённую авторами в учебнике[121] (на обложке *Введения в русский* [*язык*] обозначены академические должности авторов[122]).

## 8. ВИКТОРИЯ КАНЧАЛОВСКИ И ФРАНСИС ЛЕБЕТР, АВТОРЫ ПОСОБИЯ *УЧЕБНИК РУССКОГО ЯЗЫКА, ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПРАКТИЧЕСКИЙ, ДЛЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕНИКАМИ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ И* [*СТУДЕНТАМИ*] *ТЕХНИЧЕСКИХ* [*СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ*], *И ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ САМОСТОЯТЕЛЬНО*

Об этих авторах нам, к сожалению, мало что известно: они оба были учениками П. Буайе. О В. Канчаловски нам известно, что она была дочерью литератора и издателя П.П. Кончаловского (1839-1904) и сестрой художника П.П. Кончаловского (1876-1956)[123]. По приглашению Буайе она уехала в Париж в 1907 году[124], где стала филологом и читала лекции в Школе восточных языков[125]. Ф. Лебетр был профессором в лицее *Louis le Grand* и старшим преподавателем в Высшей нормальной школе [*École normale supérieure*] в Париже[126]. Лебетр поддерживал отношения с Буайе после окончания обучения в Школе восточных языков – судя по тому, что их учебник посвящён погибшим сыновьям Буайе и самого Лебетра, а также по тому, что Буайе дал своё согласие на то, чтобы это учебное пособие было посвящено его сыну[127]. Влияние Буайе прослеживается в учебном пособии Канчаловски и Лебетра, особенно в представленной в нём социокультурной информации[128]. На обложке учебного пособия можно найти ин-

---

[119] *Ibid*.
[120] См. далее, Часть I, Главу II, Пункт 11 «Пьер Паскаль, автор учебных пособий *Курс русского языка. Выпуск I. Основные положения и фонетика* и *Курс русского языка. Выпуск II. Склонение существительных и местоимений*».
[121] Подробнее об этом см. Часть II, Главу I, Пункт 1.3 «Негативное и уничижительное отношение к СССР».
[122] Stoliaroff, Chenevard 1945: couverture.
[123] Кончаловская 1969: 686.
[124]https://www.geni.com/people/Виктория-Петровна-Кончаловская/6000000014263046160.
[125] Kantchalovski, Lebettre 1946 [1956: couverture].
[126] *Ibid*.
[127] *Ibid*.: 10-11.
[128] Подробнее об этом см. Часть II, Главу I, Пункт 1.2 «Социокультурная информация, представленная в учебных пособиях».

формацию об академических должностях авторов и о факте их ученичества у Буайе[129].

## 9. ЖОРЖ ДАВИДОФФ И ПОЛЬ ПОЛЬЯ, АВТОРЫ РЯДА УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ, ИЗДАВАЕМЫХ С 1954 ГОДА

На фигуре Ж. Давидоффа (1924-1986) мы остановимся подробнее, так как он играл очень важную роль в преподавании русского языка как иностранного во Франции.

Для стандартизации и контроля образовательного процесса во Франции того времени существовала должность генерального инспектора русского языка [*inspecteur général de la langue russe*]. Генеральный инспектор русского языка имел право в любое время инспектировать, проверять и изменять подход к преподаванию русского языка во всех колледжах, лицеях и школах Франции[130]. Эту должность в 1961 году занял Ж. Давидофф (Ю.К. Давыдов). Он происходил из семьи эмигрантов, которая покинула Россию в 1922 году и обосновалась во Франции. Его отец, учёный-эмбриолог, стал во Франции членом-корреспондентом Французской Академии наук.

В течение всего времени нахождения в должности генерального инспектора именно Давидофф был центральной фигурой преподавания русского языка во Франции, и именно он указывал, как нужно обучать русскому языку. Он проводил много времени в Министерстве образования, а также в разъездах по Франции с инспекциями средних школ.

П. Полья (1922-2008), соавтор всех учебных пособий Ж. Давидоффа, вначале (в течение десяти лет) был профессором немецкого языка. Затем он увлёкся русским языком и с 1955 года стал его преподавать[131].

Помимо разработки учебных пособий по русскому языку, он также разработал аудио-визуальный курс русского языка, основанный на рассказах Паустовского, выпустил учебное пособие *Грамматика русского языка* (1976 г.) и был основным редактором французско-русского словаря *Larousse*[132].

Оба автора данных учебных пособий представляют собой «новое поколение», которое отказывается от тенденций преподавания русского языка, представленных в первый изучаемый нами период, и начинает использовать тенденции, представленные во второй выделенный нами период[133].

---

[129] Kantchalovski, Lebettre 1946: couverture.
[130] Caplat 1997: 32-49.
[131] Comte, Berline, Abensour 2009: 6.
[132] *Ibid*.: 8.
[133] Подробнее об этом см. Часть II, Главу IV, Пункт 1 «Изменение дидактического подхода к преподаванию русского языка».

## 10. АЛЬФОНС ШЕРЕЛЬ, АВТОР УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ СЕРИИ «ASSIMIL»

«ASSiMiL» – это и издательский дом во Франции, и авторская методика обучения иностранным языкам, основанные А. Шерелем (1882-1956), который был автором всех учебников «ASSiMiL» с 1929 (дата основания издательского дома и дата выпуска первого соответствующего учебника *Английский* [*язык*] *без труда* [*Anglais sans peine*]) по 1971 год:

> Родившийся в Ренне в 1882 году, Альфонс Шерель является создателем принципа ASSiMiL. Молодой бакалавр и искатель приключений, он путешествует по Европе и учит английский, немецкий, русский, португальский в тех странах, где на них говорят. Соответственно он решает использовать свой собственный опыт самообучения языкам и изобретает ежедневный курс [обучения], где каждый листок представляет собой короткий урок с юмористической картинкой. Так появился принцип каждодневных, коротких, весёлых и – отметим особенно – «интуитивных» [*intuitive*] уроков[134].

Первый учебник русского языка в серии «ASSiMiL» был издан в 1948 году, хотя по данным, полученным нами от издательского дома ASSiMiL, он был написан раньше, в тридцатых годах прошлого века: «Самый первый учебник русского языка был написан Альфонсом Шерелем, дедушкой нашего действующего президента [компании] Яника Шереля, в тридцатых годах»[135].

С 1909 по 1914 год Шерель работал в Российской Империи учителем французского языка в «известных русских семьях»[136], и, по его словам, в этот период он и выучил русский язык:

> Альфонс Шерель много путешествовал и имел большое желание изучать языки, так как это была его страсть. Он прожил много лет в России в качестве репетитора – преподавал французский язык в известных русских семьях. Именно в своих поездках (Лондон, Берлин, Москва, Мадрид, Барселона, Милан, Генуя...) он изучал – абсолютно естественным путём – языки и быстро понял, что может создать инструмент, который позволит читателям учить языки интуитивно[137].

---

[134] «Né à Rennes en 1882, Alphonse Chérel est le créateur du principe ASSiMiL. Jeune bachelier et aventurier, il voyage à travers l'Europe et apprend l'anglais, l'allemand, le russe, le portugais sur place. Il décide alors d'utiliser sa propre expérience de l'auto-apprentissage des langues et invente un calendrier éphéméride dont chaque feuillet est une courte leçon agrémentée d'un dessin humoristique: le principe de la leçon quotidienne, courte, amusante et surtout intuitive est né» (https://www.babelio.com/auteur/Alphonse-Cherel/216714).

[135] «Le tout premier manuel de russe fut écrit par Alphone Chérel, le grand-père de notre Président actuel, Yannick Chérel, dans les années 30» (Marie Cousin, Directrice littéraire du Service Éditorial, электронное сообщение от 25.09.2017).

[136] *Ibid*.

[137] «Alphonse Chérel était un grand voyageur et avait de grandes dispositions pour apprendre les langues, car c'était sa passion. Il avait séjourné plusieurs années en Russie en tant que

На данный момент издательский дом «ASSiMiL» управляется потомками Шереля.

Так как у нас нет никакой информации о научной деятельности А. Шереля, а также о его контактах с другими авторами изучаемых нами учебных пособий, мы не можем говорить о каком-либо академическом влиянии, которое отражалось бы в учебных пособиях серии «ASSiMiL». Однако автор учебника сообщает информацию относительно дореформенного алфавита: это может свидетельствовать о том, что данный вопрос был для него значимым[138].

## 11. ПЬЕР ПАСКАЛЬ, АВТОР УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ *КУРС РУССКОГО ЯЗЫКА. ВЫПУСК I. ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ И ФОНЕТИКА* И *КУРС РУССКОГО ЯЗЫКА. ВЫПУСК II. СКЛОНЕНИЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ И МЕСТОИМЕНИЙ*

П. Паскаль (1890-1983) был известным славистом в изучаемый нами период. Получив образование в Высшей нормальной школе и побывав в России впервые в 1911 году, он участвует во Французской военной миссии в России в 1916 году[139].

Паскаль был очевидным сторонником Октябрьской революции 1917 года, он отказался возвращаться во Францию в 1918 году. С 1918 по 1933 год он проживал на территории СССР, а затем вернулся во Францию, разочаровавшись в большевистской власти[140].

По возвращении он преподавал в Лилльском университете, в Школе восточных языков и в Сорбонне, где защитил докторскую диссертацию, посвящённую истории религии России: *Аввакум и начало раскола: религиозный кризис в XVII веке в России* (*Avvakum et les débuts du Raskol: La crise religieuse au XVIIe siècle en Russie* [1938])[141], и стал заведовать кафедрой русского языка. Паскаль преподавал многим авторам проанализированных нами учебных пособий и был большим авторитетом в мире славистики. Он тесно сотрудничал со многими авторами – «академическими» лингвистами первого изучаемого нами периода. Эти два фактора находят своё отражение в его учебных пособиях – Паскаль сохраняет дореформенную орфографию, говорит об «архаичности» русского языка и часто приводит информа-

précepteur: il donnait des cours de français dans de grandes familles russes. C'est lors de ses voyages et ses séjours (Londres, Berlin, Moscou, Madrid, Barcelone, Milan, Gênes...) qu'il apprenait tout naturellement les langues et a compris, très vite, qu'il pouvait créer un outil pour permettre aux lecteurs l'apprentissage des langues de manière intuitive» (*ibid*.).

[138] Chérel 1948 [1949; 1951; 1956; 1958; 1960; 1962; 1964; 1967: 386]; подробней об этом см. Часть II, Главу II, Пункт 2.2 «Дореформенная орфография».

[139] Нива 1993 [1999: 76].

[140] *Ibid*.: 77-82.

[141] Паскаль писал и о большевиках, но эти его труды можно отнести скорее к его воспоминаниям, так как он много лет жил в СССР. Как исследователь он больше интересовался «русской цивилизацией»: религией, бытом и историей, крестьянами (см., например, Pascal 1969).

цию исторического характера относительно многих грамматических фактов русского языка (например, среднего рода или звательного падежа)[142].

## 12. СЕРЖ КАРЦЕВСКИЙ, АВТОР УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ *ПРАКТИЧЕСКИЙ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ УЧЕБНИК РУССКОГО* [*ЯЗЫКА*]

Учебное пособие *Практический и теоретический учебник русского языка* было составлено известным лингвистом-структуралистом, активным деятелем Женевской лингвистической школы и участником Пражского лингвистического кружка С. (С.О.) Карцевским (1884-1955). В 1906 году Карцевский был арестован в Москве за принадлежность к социал-революционерам. Ему удалось уехать в Женеву, где он стал учеником Ф. де Соссюра, Ш. Балли (1865-1947) и А. Сеше (1870-1946)[143].

Вернувшись в марте 1917 года в Россию, он участвовал в работе Московского лингвистического кружка. В это время именно Карцевский познакомил русских лингвистов с *Курсом общей лингвистики* де Соссюра. В 1919 Карцевский окончательно покинул страну[144].

В 1923 году Карцевский переехал в Прагу, где занимался преподавательской и издательской деятельностью – в частности изданием журнала *Русская школа за рубежом*[145]. Он защитил докторскую диссертацию в Женевском университете в 1927 году, а затем получил место приват-доцента в этом же университете и переехал в Женеву[146].

Он был один из первых, наряду с Р.О. Якобсоном (1896-1982) и Н.С. Трубецким (1890-1938), подписавшим «Манифест» (1926 г.), который ознаменовал истоки формирования Пражского лингвистического кружка[147].

Интересно, что все эти моменты биографического характера никак не отражены в учебнике Карцевского: в учебнике не упоминается ни одно из имён знаменитых лингвистов, с которыми он встречался и/или сотрудничал (де Соссюр, Балли, Сеше); учебник никак не отсылает к пражскому структурализму или к другим теоретическим направлениям работ Карцевского. Возможно, причина в том, что учебное пособие было составлено из заметок Карцевского, которые он

---

[142] Pascal 1948a: 7, 88; подробней об этом см. Часть II, Главу II, Пункт 2 «“Архаичность” русского языка» и Часть III, Главу I, Пункт 1 «Представление России/СССР в трудах П. Паскаля».
[143] Фужерон 2019: 121.
[144] *Ibid*.: 121-122.
[145] *Ibid*.
[146] *Ibid*.: 123.
[147] Серио 2001: 35, 219.

писал для составления будущего учебника, и издано оно было уже после его смерти Игорем Карцевским[148].

## 13. НИКОЛЯ ПОГОРЕЛОФФ И ЖАК ЛЕПИСЬЕ, АВТОРЫ УЧЕБНИКОВ *ПОЛНЫЙ КУРС РУССКОГО ЯЗЫКА*, *ПЕРВЫЙ ГОД РУССКОГО* [*ЯЗЫКА*] И *ВТОРОЙ ГОД РУССКОГО* [*ЯЗЫКА*]

Данные учебные пособия были разработаны Н. Погорелоффом, о котором нам, к сожалению, не удалось найти никакой информации, хотя его учебные пособия были многочисленны и активно использовались в преподавании русского языка как иностранного.

Многие учебные пособия были написаны им в сотрудничестве с Ж. Лепись (1925-1971), ведущим преподавателем в Сорбонне и директором научных исследований в Практической школе высших исследований [*École pratique des hautes études*][149]. Лепись начал изучать русский язык ещё в лицее, а в Школе восточных языков он обучался у П. Паскаля[150].

Основной сферой научных интересов Лепись была историческая грамматика, старославянский и древнерусский языки.

## 14. ШАРЛЬ БЕРШТОЛЬД, АВТОР УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ *РУССКИЙ* [*ЯЗЫК*]*: ГРАММАТИКА, ЛЕКСИКА, БЕСЕДА*; НАТАЛИ СТЕПАНОФФ-КАНЧАЛОВСКИ И ФРАНСУА ДЕ ЛАБРИОЛЬ, АВТОРЫ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ *БАЗОВАЯ РУССКАЯ ГРАММАТИКА*; ШАРЛЬ-ЖАК ВЕЙРЕНК, АВТОР *ГРАММАТИКИ РУССКОГО* [*ЯЗЫКА*]; ЖАН БОРЖИЧ И МАРИ-ФРАНСУАЗ БЕКУР, АВТОРЫ ПОСОБИЯ *МЕТОД 90 РУССКИЙ* [*ЯЗЫК*]*: РУССКИЙ* [*ЯЗЫК*] *ЗА 90 ДНЕЙ И 90 УРОКОВ*

О Ш. Берштольде нам известно лишь то, что он, если судить по введению к учебному пособию *Русский язык: Грамматика. Лексика. Беседа*, проживал в Люцерне[151].

Ф. де Лабриоль (1926-2019), славист и доктор наук, президент Национального института восточных языков[152] с 1986 по 1993 год, был «профессором русского языка»[153].

---

[148] Karcevsky 1956: i.
[149] L'Hermitte 1992: 367.
[150] *Ibid*.: 367.
[151] В конце введения указано место: Люцерн (Berchtold 1946: i).
[152] *Institut national des langues et civilisations orientales* (*INALCO*) (http://www.inalco.fr/actualite/deces-francois-champagne-labriolle-president-inalco-1986-1993).
[153] Stépanoff-Kontchalovski, de Labriolle 1974: couverture.

Никакой дополнительной информации о Н. Степанофф-Кончаловски нам найти не удалось.

О Ш.-Ж. Вейренке (1925-1985) известно, что он был профессором славистики в Сорбонне и в Школе восточных языков; Вейренк занимался историей языка – его перу принадлежит *История русского языка* [*Histoire de la langue russe*] (1970 г.) – и был специалистом по русской грамматике[154].

К сожалению, нам не удалось найти информации об авторах учебного пособия *Метод 90 русский* [*язык*]*: Русский язык за 90 дней и 90 уроков* Ж. Боржиче и М.-Ф. Бекур.

Как можно видеть, судьбы авторов учебных пособий во многом различались, но в чём-то они были схожи:

1) если говорить вообще обо всех авторах, работавших в течение первого изучаемого нами периода, одни авторы (Буайе, Мазон, Берштольд) относились к Советскому Союзу негативно, а другие, наоборот, положительно (Паскаль [вначале], Броше, Ремезов). Многие русскоязычные авторы были эмигрантами (Столярофф, Кончаловски), и нет никаких данных о том, что они хотели бы вернуться на родину; другие же авторы, наоборот, планировали своё возвращение или даже в какой-то момент вернулись в СССР (Ремезов, Карцевский).

2) Что касается именно франкоязычных авторов, некоторые из них много раз посещали Россию (Легра, Буайе), но после революции 1917 года они сосредоточились на помощи русским эмигрантам у себя на родине. Другие же авторы, напротив, поддерживали революцию (Броше) и даже уезжали жить в Росиию (Паскаль).

3) Практически все авторы – «академические» лингвисты первого изучаемого нами периода работали и преподавали в Школе восточных языков и тесно сотрудничали между собой (Буайе, Паскаль, Мазон, Теньер), большинство авторов-лингвистов учебных пособий были их учениками (Столярофф, Лебетр, Кончаловски, Леписье). Авторов – «академических» лингвистов, работавших в течение первого изучаемого нами периода, было больше, чем авторов-лингвистов. В течение же второго выделяемого нами периода основными авторами учебных пособий были авторы-лингвисты.

4) Всех авторов учебных пособий, изданных в течение первого изучаемого нами периода, объединяло одно – все они постоянно проживали на территории франкоязычных европейских стран, чего нельзя сказать об авторах учебных пособий, изданных во второй изучаемый нами период, – так как в это время многие учебные пособия (например, учебники серии «ASSiMiL» и серии «Живой русский [язык]») издавались в сотрудничестве с советскими авторами. Все франкоязычные авторы просмотренных нами учебников работали и преподавали в

[154] https://www.babelio.com/auteur/Charles-Jacques-Veyrenc/235473; интервью с С. Аршембо (12 ноября 2018 года).

разных средних и высших учебных заведениях (Вейренк, Леписье, Давидофф, Полья, Погорелофф, Лебетр).
5) Так как в течение первого изучаемого нами периода авторы – «академические» лингвисты преподавали авторам-лингвистам, можно естественно предположить, что идеи «академических» лингвистов относительно представления русского языка, методик преподавания и необходимого учебного материла влияли на авторов-лингвистов (о чём свидетельствует схожесть между собой учебных пособий, изданных в течение первого изучаемого нами периода).

# Глава III.
# Учебные методики, используемые в учебных пособиях

В этой части работы мы рассмотрим представленные выше учебные пособия с точки зрения используемых в них методик преподавания.

Данное представление кажется необходимым, так как используемые в проанализированных учебных пособиях методики имплицитно влияли на представление в учебниках русского языка, о чём мы будем подробнее говорить в третьей части нашего исследования.

Прежде всего, это – общепринятые («обычно» используемые в педагогическом процессе)[155] методики обучения иностранным языкам, такие как «грамматико-переводной» метод, «прямой» метод, «самостоятельный» метод и «аудио-визуальный» метод обучения. Мы также представим следующие авторские методики обучения русскому языку как иностранному:

1. «Язык в себе» П. Буайе
2. «Синтактико-морфологический метод» М. Гофмана и М.-Р. Гофмана
3. «Метод без труда» «ASSiMiL»
4. «Метод 90».

## 1. МЕТОДИКИ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ АВТОРАМИ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ

### 1.1. Грамматико-переводной метод обучения

В целом, авторы анализируемых нами учебных пособий придерживаются грамматико-переводного метода, который широко использовался в преподавании иностранных языков вплоть до Первой мировой войны. Основой данного метода служила письменная речь, целью обучения являлось чтение литературы на иностранном языке и её перевод. Обучение лексике происходило на материале слов, содержащихся в тексте для чтения, а грамматика изучалась на основе дедуктивного подхода с использованием правил и упражнений на перевод[156].

Многие учебные пособия по русскому языку используют подход, который состоит в том, что учебное пособие делится на уроки, в которых идёт грамматическое описание того или иного явления русского языка, затем часто идёт текст на русском языке, разбор грамма-

---

[155] Martinez 1948 [2008: 51].
[156] Азимов, Щукин 2009: 52-53.

тики в данном тексте и наконец – упражнения на перевод: используется именно грамматико-переводной метод обучения.

## 1.2. ПРЯМОЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ

Некоторые авторы – например, В. Столярофф и Р. Шеневар – говорят о том, что они используют прямой метод обучения[157]. Тем не менее, правилам прямого метода обучения они следуют не всегда.

Прямой метод обучения – это метод обучения иностранным языкам, который был разработан в конце XIX века Вильгельмом Фиетором[158] и Отто Есперсеном[159]. Он заключается в обучении практическому владению языком, в основном в устной его форме[160]. Лексический материал при этом отбирается по критериям тем для общения, а грамматический материал ограничивается только теми понятиями, которые соответствуют современной норме языка.

Фиетор выдвинул шесть общих принципов прямого метода обучения: основой обучения является устная речь; в центре внимания должен находиться звук, а не буква, так как звуковая речь является первичной, а письменная вторичной; усвоение лексики возможно только в контексте фразы[161]; грамматика усваивается индуктивно; в процессе обучения нельзя переводить с родного языка на иностранный (но следует формулировать слова и фразы сразу же на изучаемом языке); основой усвоения языка служат имитация и аналогия[162].

Благодаря техническому прогрессу появилась возможность использовать аудиоматериал – пластинки или аудиокассеты. Поэтому во втором и частично в переходном изучаемых нами периодах авторы учебных пособий (например, П. Сазирев[163]) используют, совместно с прямым методом, некоторые элементы аудио-разговорного метода обучения. Основой этого метода является разговорная речь, где конкретный лексический материал отбирается согласно той или иной конкретной ситуации – лексический материал изучается исключи-

---

[157] Stoliaroff, Chenevard 1945: ix-x.

[158] Вильгельм Фиетор [Wilhelm Vietor (1850-1918)] был преподавателем иностранных языков, членом Ассоциации преподавателей фонетики, которая впоследствии стала Международной фонетической ассоциацией, и одним из создателей прямого метода обучения иностранным языкам. В 1882 году, в работе *Обучение языкам необходимо поменять* [*Der Sprachunterricht muss umkehren*], он предлагает отказаться от грамматико-переводного метода и перейти к прямому (http://phonetics.spbu.ru/sites/default/files/res/phonstad/08-4).

[159] Отто Есперсен [Jens Otto Harry Jespersen (1860-1943)], датский лингвист, был автором «теории прогресса» в языке (на которой мы остановимся в третьей части нашего исследования). Во многом он известен как автор *Философии грамматики* (Раскин 1973).

[160] Азимов, Щукин 2009: 76.

[161] В. Фиетор имеет в виду, что нельзя заучивать слова отдельно, вне конкретного контекста (предложения).

[162] Вахабова 2015: 2-3.

[163] Sasirev 1960.

тельно в тех контекстах, к которым он может быть применён. В данном методе предпочтение отдаётся разговорному языку, грамматические понятия вводятся после освоения устной формы[164].

Что касается применения прямого метода к преподаванию русского языка, то, во-первых, этот метод стал применяться здесь намного позже, чем для преподавания других языков Западной Европы[165]. Во-вторых, применение прямого метода обучения к русскому языку было несколько иным, чем оно было описано авторами этого метода: грамматические пояснения всё же были основным материалом учебников. Поэтому нельзя сказать, что прямой метод обучения применялся в полной мере в учебных пособиях по русскому языку как иностранному для франкоязычных обучающихся.

Учебное же пособие *Введение в русский язык* содержит, во-первых, пояснения в тексте самого учебника, а во-вторых, часть, полностью посвящённую грамматике, где все аспекты русского языка объясняются на французском языке. Принцип, лежащий в основе учебного пособия, составленного таким образом, противоречит прямому методу обучения, поэтому нельзя говорить, что это учебное пособие использует прямой метод обучения иностранному языку.

## 1.3. САМОСТОЯТЕЛЬНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ

Самостоятельный метод обучения представляет собой метод обучения, при котором обучающемуся не требуется обучающий (преподаватель). Роль обучающего заменяет учебное пособие. Обычно учебные пособия, которые предназначены для самостоятельного изучения иностранного языка, разделены на два типа: учебные пособия, в которых используется грамматическое описание иностранного языка с немногочисленными примерами, и учебные пособия, в которых присутствуют в основном диалоги (представленные в письменном виде или в звуковой записи), с грамматическими пояснениями.

Нельзя сказать, что авторы в своих учебных пособиях используют исключительно самостоятельный метод обучения. Однако большинство учебных пособий, изданных в течение первого выделенного нами периода, предполагают, что эти пособия могут быть использованы как для изучения русского языка с преподавателем, так и как для самостоятельного обучения[166].

---

[164] Martinez 1948 [2008: 58]. Подробнее об аудио-разговорном методе см. *ibid*.: 58-61.
[165] Puren 1988: 63.
[166] Berchtold 1946; Kantchalovski, Lebettre 1946: 10-11; Chérel 1948; 1948 [1949; 1951; 1956; 1958; 1960; 1962; 1964; 1967].

## 1.4. АУДИО-ВИЗУАЛЬНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ

Аудио-визуальный метод обучения иностранным языкам был разработан в пятидесятые годы двадцатого века во Франции (П. Риван [1925-2019]) и в Югославии (П. Губерина [1913-2005])[167]. Этот метод является новой вариацией вышеописанного прямого метода обучения, однако аудио-визуальный метод – в отличие от прямого метода – базируется на восприятии информации в аудио-визуальном формате, то есть основным материалом для обучения служит не текст, а видео и звукоряд (например, фильмы, аудиозаписи, изображения). Использование родного языка при применении аудио-визуального метода не приветствуется, так как считается, что визуальный ряд способен его заменить[168].

Концепция аудио-визуального метода базируется на пяти принципах: глобальность, устное опережение, беспереводность, ситуативность, функциональность. Под этими принципами понимается: использование в качестве единицы обучения предложения, а не отдельных слов; упор прежде всего на устную речь (слушание и говорение), которая значительно опережает чтение и письмо; отказ от использования родного языка[169]; использование в качестве материала диалогов, в которых разыгрываются типичные ситуации повседневного общения (например: «В аптеке», «На вокзале», «Знакомство» и т. д.)[170].

Методика применения аудио-визуального метода состоит из четырёх этапов: представление материала, его объяснение, закрепление и развитие. На первом этапе обучающиеся знакомятся с тем или иным материалом. Их задача состоит в глобальном восприятии материала, которое является преимущественно интуитивным. На втором этапе обучающий знакомит обучающихся с материалом более подробно. Этот процесс должен проходить поэтапно. На третьем этапе должно произойти закрепление материала, под которым подразумевается образование речевых автоматизмов, в том числе и запоминание лексических выражений. На четвёртом (последнем) этапе у обучающихся должны сформироваться речевые умения и свободное говорение в рамках изученной темы[171].

Стандартный урок с использованием данного метода обычно выглядит так: обучающийся смотрит фильм или же ему предлагается ряд визуальных образов, сопровождающийся комментариями на иностранном языке. Обучающий даёт свои комментарии и указывает на опорные слова. Обучающиеся должны связать образы и язык, а затем

---

[167] Martinez 1948 [2008: 62-63].
[168] *Ibid*.
[169] В некоторых случаях родной язык всё же используется, но только в качестве контроля усвоения обучающимися учебного материала.
[170] Martinez 1948 [2008: 64].
[171] *Ibid*.: 61-70.

выучить необходимый материал и на его базе создать аналогичный. Отбор материала осуществляется на основе той или иной тематики[172].

В наше время данный метод и его модификации используются в некоторых интенсивных курсах обучения иностранным языкам.

## 2. АВТОРСКИЕ МЕТОДИКИ

Некоторые авторы предлагали свои, авторские методики обучения русскому языку как иностранному. Нами были обнаружены четыре авторские методики преподавания русского языка: методика «Язык в себе» П. Буайе, «Грамматико-переводной метод» М. Гофмана и М.-Р. Гофмана, методика «ASSiMiL» А. Шереля и методика «Метод 90» М.-Ф. Бекур и Ж. Боржича. Рассмотрим их подробнее.

### 2.1. МЕТОДИКА «ЯЗЫК В СЕБЕ» П. БУАЙЕ

В учебном пособии П. Буайе и Н. Сперански представлена педагогическая концепция, заключающаяся в необходимости изучения языка исключительно «в себе» [*langue en elle-même*].

Предполагаемое новаторство идеи о том, что язык должен изучаться «в себе», подчёркивается и структурой учебника, назначение которого П. Буайе объясняет во введении к *Учебнику русского языка*:

> Впрочем, даже само слово *Учебник* в заглавии книги, которая, на первый взгляд, напоминает лишь сборник текстов, требует пояснения.
>
> Целью Учебника является представление достоверной и достаточно полной картины русского разговорного языка и его средств выражения. И данная цель не отличается от цели, которую обычно ставят перед собой авторы описательных грамматик. Но если они занимаются систематизацией языковых фактов, которая в той или иной степени является искусственной и тем самым искажает перспективы и смешивает ценности таковой, здесь применяется другой метод, который предлагает изучать язык непосредственно. Читателю предлагаются реальные тексты вместо упрощённых кое-как схем предложений; кроме того, так как с самого начала многочисленные особенности [грамматических] форм, синтаксиса, идиоматического использования [языковых элементов] затрудняют чтение, эти тексты сопровождаются комментариями, которые объясняют каждую из этих особенностей по мере их появления[173].

---

[172] *Ibid*.

[173] «Au reste, ce nom même de Manuel, en tête d'un ouvrage qui, au premier regard, semble n'être qu'un recueil de textes, a besoin de justifications.

Présenter un tableau fidèle et suffisamment complet de la langue russe parlée et de ses procédés d'expression, tel est l'objet propre de ce Manuel. Et cet objet ne diffère pas de celui que se proposent communément les auteurs de grammaires descriptives. Mais, tandis que ceux-ci soumettent les faits du langage à une systématisation toujours plus ou moins artificielle qui en fausse les perspectives et en confond les valeurs, une autre méthode, celle-là même que suggère l'étude directe du langage, a été appliquée ici. Des textes réels, et non pas des schémas de phrases maladroitement simplifiés, sont proposés au lecteur; puis comme, dès

Название этой концепции – «язык в себе» – кажется отсылающим к знаменитой фразе из *Курса общей лингвистики*[174]: «Единственным и истинным объектом лингвистики является язык, рассматриваемый в самом себе и для себя»[175].

Можно предположить, что идея изучения языка «в себе» была известна в изучаемую нами эпоху отчасти благодаря *Курсу общей лингвистики*, и П. Буайе применил её в дидактическом аспекте в своём *Учебнике для изучения русского языка*, связав также эту идею с популярностью прямого метода обучения для языков Западной Европы[176].

Методика, предложенная П. Буайе, представляет любой иностранный язык как «самостоятельную единицу», не имеющую никаких сходств с каким бы то ни было другим языком[177]. Если следовать методике «язык в себе», то язык изучается посредством текстов, где практически каждая форма и каждая лексическая единица объясняются отдельно и исключительно в контексте: в сносках указывается перевод в конкретном контексте без каких бы то ни было других примеров использования соответствующих элементов языка[178]. Автор выступает против изучения теоретической грамматики и сравнений изучаемого языка с другими языками. Теоретическая грамматика для П. Буайе является объектом исследования лингвистов, занятых изучением иностранных языков на другом, более глубоком уровне, а не объектом методики «языка в себе»[179].

> Ученик располагает, в помощь для преодоления такого большого количества трудностей [русского языка], очерками по грамматике, сборниками текстов, словарями; но пройдёт много недель, прежде чем он сможет получить достаточно грамматических знаний, чтобы вникнуть в тексты без объяснений, и его [ученика] терпение будет уже истощено изучением теоретической грамматики, которая стоит в стороне от языка в себе[180].

---

le début, maintes particularités de forme, de syntaxe, d'emploi idiomatique embarrassent la lecture, ces textes sont accompagnés d'un commentaire qui explique chacune de ces particularités, au fur et à mesure qu'elles apparaissent, l'exemple précédant la règle, la langue étant prise comme point de départ et non pas comme point d'arrivée» (Boyer, Spéransky 1905 [1921; 1935; 1940; 1945; 1947; 1951; 1957; 1961; 1967: ii]).

[174] Уже упоминавшаяся выше известная работа, изданная под именем Ф. де Соссюра, одна из наиболее влиятельных работ по лингвистике XX века, опубликованная посмертно в 1916 году учениками де Соссюра, Ш. Балли и А. Сеше.

[175] Де Соссюр 1916 [1999: 305].

[176] См. Часть I, Главу III, Пункт 1 «Методики, используемые авторами учебных пособий».

[177] Boyer, Spéransky 1905 [1921; 1935; 1940; 1945; 1947; 1951; 1957; 1961; 1967: iv].

[178] *Ibid*.: i.

[179] *Ibid*.: i-xv.

[180] «Pour l'aider à triompher de tant de difficultés, l'étudiant trouve à sa disposition des précis de grammaire, des recueils de textes, des dictionnaires; mais de longues semaines se passeront avant qu'il ait acquis assez de connaissances grammaticales pour pénétrer des textes qu'aucun commentaire n'éclaire, et sa patience s'usera à ces études de grammaire théorique qui le tiennent à l'écart de la langue en elle-même» (*ibid*.: i).

Того же мнения П. Буайе придерживается относительно сравнений изучаемого языка с любым другим языком, подчёркивая, что это задача не для начинающего:

> Работая с текстами, написанными на русском языке, обучающийся совершил бы методологическую ошибку, если бы хотел найти в этом языке что-то общее со своим родным языком или же с другим языком, живым или мёртвым, о котором он уже имел бы какие-то представления. Лингвистические сравнения, в противном случае являющиеся лишь тщетными развлечениями, не являются делом начинающего. Ученик поймет, что язык должен изучаться в себе […][181].

Тем не менее, автор *Учебника для изучения русского языка* признаёт необходимость определённого минимума знаний по грамматике, без которого обучение по его методике невозможно. Однако он подчёркивает, что эти знания должны быть минимальны. Под минимальными знаниями автор понимает следующее:

> От студента, начинающего изучать его [язык], требуется лишь очень поверхностное овладение русской грамматикой: алфавит, некоторые элементы произношения […], краткий обзор склонения имён существительных, числительных, местоимений, прилагательных; некоторые общие представления о явлении, которое получило название глагольного вида […]. Данный материал может, кажется, быть усвоен средним студентом за несколько дней, максимум за неделю […]. Этих первичных знаний грамматики достаточно, но они необходимы[182].

В той части введения к учебнику, где автор даёт объяснения некоторых комментариев (примечания, касающиеся морфологии, синтаксиса, предметов домашнего обихода), мы находим подтверждение идеи, что язык должен изучаться без сравнений с каким бы то ни было другим языком:

> […] [существуют] специальные законы, присущие русскому языку и скрывающиеся за схемами, которые иностранец не сможет сам в одиночку корректно проанализировать […].

---

[181] «Placé en face de textes en langue russe, l'élève commettrait une faute de méthode à vouloir retrouver dans cette langue quelque chose des procédés de sa langue maternelle ou de telle autre langue, morte ou vivante, dont il aurait déjà des notions: les comparaisons linguistiques, sous peine de n'être que de vains amusements, ne sont pas le fait d'un débutant. L'élève comprendra qu'une langue doit être étudiée en elle-même […]» (*ibid*.: iv).

[182] «À l'étudiant qui en commence l'étude il n'est demandé qu'un très sommaire apprentissage de la grammaire russe: l'alphabet, quelques éléments de prononciation […], un aperçu de la déclinaison des substantifs, des noms de nombre, des pronoms, des adjectifs; quelques notions générales sur le phénomène qui a reçu le nom d'aspect des verbes […]. Ces connaissances, il semble qu'un élève d'aptitude moyenne puisse les acquérir en quelques jours, une semaine au plus […]. Ce premier fonds de connaissances grammaticales suffit: mais il est nécessaire» (*ibid*.: ii).

> […] основой в изучении языка является не перевод, а понимание с последующим запоминанием; и метод, который называется [грамматико-] переводным, не должен больше использоваться[183].

По воспоминаниям Двойченко-Марковой, и сам автор этой методики – Буайе, и его метод, и применение этого метода произвели на неё сильное впечатление:

> Но самое большое впечатление на меня произвёл сам Поль Буайе и его объяснения таких тайн русского языка, каких не найти ни в одной из грамматик. Самое ценное для меня было то, что все эти объяснения давались с совершенно иной точки зрения, чем в русских грамматиках[184].

Она же говорит о том, что сам Буайе не желал полностью опубликовывать свой метод (скорее всего, имеются в виду дополнительные материалы к учебному пособию):

> Когда я однажды спросила Буайе, почему он не напишет методики преподавания русского языка, он ответил, что если его метод будет издан, то уменьшится количество учеников, съезжающихся к нему отовсюду. А свой личный контакт с аудиторией Поль Буайе ценил больше, чем научную славу[185].

Автономов вторит Двойченко-Марковой, говоря о том, что автор создал свою школу преподавания русского языка, но не оставил после себя «теоретически разработанной методики преподавания русского языка иностранцам», осознанно «ценя прежде всего личное общение с теми, кто хотел изучить русский язык»[186].

Таким образом, можно предположить, что методика «Язык в себе» состояла не только из учебного пособия, но были и дополнительные материалы, а также важная роль в процессе преподавания отводилась самому преподавателю. К сожалению, мы не нашли конкретных примеров того, как сам Буайе использовал свой метод.

Учебное пособие Буайе было переведено на английский язык для использования его в США и выдержало пять переизданий с 1906 года, но не было, несмотря на предложение, переиздано впоследствии[187]. Мы не располагаем данными о том, насколько методика «Язык в себе» была популярна в этой стране, так как целью нашего исследования является изучение учебных пособий, изданных на тер-

---

[183] «[…] mais les lois particulières, celles qui, propres à la langue russe, se dissimulent sous des schémas qu'un étranger ne saurait à lui seul correctement analyser […]

[…] ce qui importe dans l'étude des langues, ce n'est pas de traduire, mais de comprendre, puis de retenir; et le procès de la méthode dite méthode de traduction n'est plus à faire» (*ibid*.: v).

[184] Двойченко-Маркова 1949: 19.

[185] *Ibid*.: 20.

[186] Автономов 1949b: 24.

[187] *Ibid*.

ритории франкоязычных стран Западной Европы. Исследование применения методики Буайе за пределами франкоязычных стран Западной Европы может стать темой для отдельного исследования.

## 2.2. «СИНТАКТИКО-МОРФОЛОГИЧЕСКИЙ» МЕТОД М. ГОФМАНА И М.-Р. ГОФМАНА

Авторы учебного пособия *Первая методика русского языка* М. Гофман и М.-Р. Гофман описывают методологические сложности, с которыми сталкиваются начинающие при обучении русскому языку, где проблема кроется не в теоретической части учебных пособий, описывающих правила русского языка (по мнению авторов, теоретические части учебников русского языка являются отличными и не требуют никаких изменений), а в упражнениях, которые не соответствуют теоретическому материалу:

> […] практические методики [заставляют] учеников полностью заучивать [русские] предложения, не давая им ни малейшего понятия о грамматике, без объяснения им того, зачем они это заучивают. Это можно также поставить в упрёк авторам-«морфологистам», тем, кто изучает по порядку различные элементы предложения, существительное, затем глагол, прилагательное, местоимение, наречие и т. д. Проблема кроется не в используемом процессе – абсолютно логичном и надёжном, – а в упражнениях, которые его сопровождают. Как правило, следует давать упражнения только на понятия, уже знакомые ученикам, то есть всё в самом конце книги, однако на практике они предлагаются с первого урока, и среди них есть весьма сложные, вследствие чего начинающий сталкивается с первых шагов с непонятными элементами [языка], которыми он не может осознанно пользоваться[188].

Авторы находят неприемлемым требовать от ученика правильный перевод предложения, в котором ему встречаются незнакомые грамматические и лексические понятия:

> Как вы хотите, чтобы он [ученик] перевёл такое предложение, как «сегодня ясная погода» или «дайте мне эту книгу», если он выучил только имя существительное и не знает ни наречия «сегодня», ни прилагательного «ясная», ни глагола «дать», ни местоимения «я». Как вы хотите, чтобы он

[188] «[…] méthodes pratiques [obligent] les élèves à apprendre par cœur des phrases entières, sans leur donner la moindre notion de grammaire, sans leur faire comprendre le pourquoi de ce qu'ils apprennent. Ce reproche peut s'adresser dans la même mesure aux morphologistes, à ceux qui étudient dans l'ordre les divers éléments de la proposition, le nom, puis le verbe, l'adjectif, le pronom, l'adverbe, etc. Le mal n'est pas dans le procédé employé – parfaitement logique et fort défendable, – mais dans les exercices qui l'accompagnent: normalement, il ne faudrait donner des exercices que sur les notions déjà familières à l'élève, c'est-à-dire tout à la fin de l'ouvrage; or, en pratique, l'on en propose dès la première leçon, et de très complexes, si bien que le débutant se heurte dès ses premiers pas à des éléments inconnus dont il ne peut guère se servir d'une manière consciente» (Hofmann, Hofmann 1945: i).

определил, что «дайте» является повелительным наклонением глагола «дать» во втором лице множественного числа?[189]

Это приводит наших авторов к разработке своей методики, которую они называют «синтактико-морфологический метод» или «первая методика русского языка». Суть синтактико-морфологического метода состоит в том, что обучающемуся даётся определённый материал (как и в других учебных пособиях), но в упражнениях, которым отведена в данной методике центральная роль, содержатся исключительно те понятия, с которыми обучающийся уже знаком[190]:

Наш принцип прост: давать ученикам только упражнения, касающиеся уже пройденных понятий, форм, которые они [ученики] знают, и научить их постепенно составлять русские фразы. […]

Вначале мы изучаем только простые предложения, состоящие из подлежащего и глагола: «мы читаем», «папа пишет», и знакомим ученика с первыми понятиями, с первыми элементами, касающимися существительного, местоимения и глагола. Шаг за шагом, эти первые знания усложняются и обогащаются, в результате чего к последним урокам ученик приблизительно знает всё, что он может и что ему полезно знать об этих трёх членах предложения (ограниченный характер данного учебника не позволил нам углубиться во все детали русской грамматики)[191].

Цель этого метода заключается в том, чтобы показать обучающимся, как составлять правильные предложения, и поэтому лексическому запасу здесь уделяется намного меньше внимания – предполагается, что обучающийся может пополнять его самостоятельно:

Цель наших упражнений состоит не в том, чтобы научить ученика русским общеупотребительным словам, сформировав его словарный запас, а в том, чтобы научить его составлять правильные предложения, ведь у него

---

[189] «Comment voulez-vous qu'il traduise une phrase comme "aujourd'hui le temps est clair" ou bien "donnez-moi ce livre", alors qu'il n'a encore étudié que le nom et ne connaît ni l'adverbe "aujourd'hui", ni l'adjectif "clair", ni le verbe "donner", ni le pronom "moi"? Comment voulez-vous qu'il devine que "donnez" est le mode impératif du verbe "donner", à la 2e personne du pluriel?» (*ibid*.).

[190] *Ibid*.: ii.

[191] «Notre principe est simple: ne faire faire à l'élève que des exercices qui portent sur des notions déjà familières, des formes connues, et lui apprendre à composer progressivement des phrases russes. […] Au début, nous n'étudions que des phrases simples composées seulement d'un sujet et d'un verbe: "nous lisons", "le père écrit", et familiarisons l'élève avec les premières notions, les premiers éléments relatifs au nom, au pronom et au verbe. Petit à petit, ces premières connaissances se compliquent et s'enrichissent, si bien que dans les dernières leçons l'élève sait à peu près tout ce qui lui est possible et utile de savoir sur ces trois termes de la proposition (les limites imposées à notre manuel ne nous ont pas permis d'entrer dans tout le détail de la grammaire russe)» (*ibid*.: i-ii). (Обратим внимание на то, что автор смешивает части речи [глагол, местоимение] и «члены предложения» [подлежащее].)

будет ещё время, чтобы обогатить свой словарный запас в течение будущего обучения и особенно во время языковой практики[192].

Таким образом, по мнению авторов, к концу работы с учебным пособием обучающийся должен быть в состоянии составлять грамматически верные предложения, и ему останется только обогащать свой словарный запас.

## 2.3. МЕТОДИКА «ASSIMIL»

Методика, предлагаемая А. Шерелем, базируется на так называемом «естественном» методе обучения. «Естественный» метод обучения, разработанный, как и прямой метод, в конце XIX века, предполагал, что обучение иностранному языку должно проходить так, как овладевают своим родным языком маленькие дети (отсюда и название метода). Поэтому сторонники «естественного» метода пытались воссоздать условия овладения ребёнком родным языком при обучении иностранным языкам: искусственно создавалась языковая среда иностранного языка, где обучающийся посредством имитации и повторения учил иностранный язык. Особое внимание уделялось устной речи, так как адепты «естественного» метода полагали, что устная речь является основой языка, а письму и чтению можно научиться уже после овладения устной речью на должном уровне.

Так как «естественный» метод полностью исключал использование родного языка, Шерель видоизменил его и назвал «метод без труда» [*méthode sans peine*] или же «интуитивная АССиМиЛяция» [*ASSiMiLation intuitive*][193]. Он заключается в чтении, аудировании и повторении простых фраз, которые не нужно заучивать наизусть, а также в принципе, который можно описать следующим образом: сначала необходимо понять слова, грамматические правила и т. д., а затем уже начинать говорить. Процитируем: «Напомним тут принцип ASSiMiL: придерживаться “естественного” метода, который состоит в том, чтобы сначала понять, а затем говорить»[194].

К учебнику также можно было купить аудиоматериалы (кассеты и виниловые пластинки). На них были записаны диалоги в исполнении русскоязычных артистов. Аудиоматериалы не являлись обязательными, так как в учебнике была представлена транскрипция рус-

---

[192] «Le but poursuivi par nos exercices n’est pas de faire apprendre à l’élève des mots russes et des mots usuels, de former son vocabulaire, mais de lui enseigner à construire des phrases correctes, car il aura tout le temps d’enrichir son vocabulaire au cours de ses études futures et surtout par la pratique de la langue» (*ibid*.: ii).

[193] https://assimil.com/articles/5-la-methode-assimil.

[194] «Rappelons ici le principe d’“ASSiMiL”: suivre la méthode naturelle, qui consiste à comprendre d’abord, parler ensuite» (Chérel 1948 [1949; 1951; 1956; 1958; 1960; 1962; 1964; 1967: v]).

ских слов, однако автор подчёркивал, что использование материалов равнозначно пребыванию в России в течение нескольких месяцев:

> Пластинки «Русский [язык] без труда». Пластинки не являются необходимыми для изучения русского языка без труда, поскольку произношение указано в учебнике.
>
> Но прослушав их один раз, уже не захочется обходиться без них; они – наши спутники в обучении настолько же приятные, насколько и ценные.
>
> Они записаны прекрасными московскими актёрами в живом и естественном стиле.
>
> «Русский [язык] без труда» вместе с этими пластинками равняются пребыванию в России в течение нескольких месяцев[195].

Такое описание пластинок, несомненно, должно было привлекать публику, так как во времена первого изучаемого нами периода путешествовать было сложно и многие не могли себе позволить уехать на много месяцев в другую страну (тем более в коммунистическую Россию), особенно с целью изучения иностранного языка.

Структура каждого учебника серии «ASSiMiL» неизменна для любого иностранного языка, который предлагается к обучению в этой серии: сто один урок, из которых первые пятьдесят уроков представляют собой так называемую «пассивную» фазу, в течение которой происходит «накопление знаний», а последние уроки (пятьдесят один урок) – активную фазу, фазу использования накопленных знаний. Уроки также разделены на «блоки», состоящие из семи уроков. Каждые шесть уроков содержат простые диалоги с переводом и фонетической транскрипцией, пояснениями и небольшими упражнениями (перевод, песня и т. д.), а каждый седьмой урок представляет собой повтор полученных ранее знаний. Вот как автор описывает процесс обучения русскому языку при помощи его методики:

> Вам достаточно будет читать русские тексты, сравнивая их с французскими текстами, представленными напротив, внимательно читать пояснительные заметки, затем, дойдя до конца урока, прочитать вслух каждый абзац и тут же повторить [прочитанное], не глядя в текст. Речь идёт не о том, чтобы заучивать наизусть, а о том, чтобы просто повторять каждое предложение, сразу же после того, как оно будет прочтено и понято.
>
> Ежедневная практика сделает остальное. Вы запомните сначала самые употребляемые выражения, затем, постепенно, естественным обра-

---

[195] «Disques “Le Russe sans peine”. Les disques ne sont pas indispensables à l’étude du Russe sans peine, puisque la prononciation est indiquée dans le manuel.

Mais quand on les a entendus une fois on ne veut plus s’en passer; ce sont des compagnons d’étude aussi agréables que précieux.

Ils sont interprétés d’une façon vivante et naturelle par d’excellents artistes moscovites.

Le Russe sans peine, avec ses disques vaut un séjour de plusieurs mois en Russie» (*ibid*.: iv).

зом ваши знания вырастут, как снежный ком, и, когда к пятидесятому уроку этой пассивной АССиМиЛяции мы попросим вас перейти к активной стадии, повторив всё сначала, Вы увидите, что поле расчищено и что Вы можете без труда переводить с французского на русский, а затем придете к тому, что будете думать на русском.

Мы обещаем вам успех – при одном условии, что ваша учёба будет регулярной, то есть вы будете посвящать обучению каждый день минимум четверть часа. Ежедневные занятия являются секретом успеха[196].

Таким образом, необходимо проходить по одному уроку каждый день и повторять их каждые семь дней. Чтобы выучить русский язык и свободно на нём общаться на уровне носителя, по мнению А. Шереля, обучению при этом нужно уделять каждый день совсем немного времени.

## 2.4. МЕТОДИКА «МЕТОД 90»

«Методика 90 – язык за 90 уроков и за 90 дней» является особой методикой изучения иностранных языков. В интересующий нас период данная методика предлагалась для изучения русского, английского, итальянского, испанского и немецкого языков[197].

Учебное пособие «Методика 90 – русский язык за 90 уроков и за 90 дней» состоит из девяноста уроков, которые поделены на три блока. Первый блок (с первого по двадцать пятый урок) – базовые элементы (произношение и грамматика), второй блок (с двадцать шестого по семьдесят пятый урок) – тексты и диалоги из повседневной жизни (они содержат новую лексику), третий блок (с семьдесят шестого по девяностый урок) – тексты из литературных произведений (проза: отрывок из романа *Мастер и Маргарита* М.А. Булгакова [1891-1940], отрывок из рассказа «Баня» М.М. Зощенко [1894-1958]; стихи: отрывок из поэмы А.А. Блока [1880-1921] *Двенадцать*, отрывок из стихотворения «Всё-таки жаль» Б.Ш. Окуджавы [1924-1997]; театральные пьесы: отрывок из пьесы *Клоп* В.В. Маяковского [1893-1930]; отрывок из пьесы *Квадратура круга* В.П. Катаева).

---

[196] «Il vous suffira de lire le texte russe, en le comparant au texte français situé en regard, lire attentivement les notes explicatives, puis, arrivé au bout de la leçon, d'en relire à haute voix chaque alinéa, et de le répéter immédiatement sans regarder le texte. Il ne s'agit pas d'apprendre par cœur, mais simplement de répéter chaque phrase, aussitôt après l'avoir lue et comprise.

La pratique quotidienne fera le reste. Vous retiendrez d'abord les expressions les plus courantes, puis peu à peu, tout naturellement, vos connaissances feront boule de neige, et lorsque, vers la cinquantième leçon de cette ASSiMiLation passive nous vous demanderons de passer au stade actif, en reprenant depuis le début, vous verrez que le terrain sera déblayé, et que vous pourrez sans peine traduire le français en russe, puis arriver à penser en russe.

Nous vous promettons la réussite, à la seule condition que votre étude soit régulière, c'est-à-dire que vous y consacriez chaque jour au moins un quart d'heure. La répétition quotidienne est le secret du succès» (*ibid*.: v-vi).

[197] Bécourt, Borzic 1977: i.

Также в этом учебном пособии присутствуют семь дополнительных уроков, целью которых является повторение и закрепление пройденного материала[198].

Каждый урок поделён на четыре страницы. На первом развороте слева находится русский текст с французской транслитерацией, а справа перевод этого текста на французский, а также небольшие заметки, рассказывающие о новых словах, особенностях произношения и т. д.[199]

На втором развороте слева находятся грамматические пояснения, а справа – упражнения и ответы к ним.

Авторы учебного пособия предлагают следующую методику обучения:

Метод работы:

- Читать текст на русском (как можно чаще вслух), сверяясь со страницей 2, пока текст не будет понятным сразу же.
- Начиная с 11 урока, сверяться с пояснениями внизу страницы 1 о том, как произносить слова, обозначенные звездочкой (*), равно как и с пояснениями на странице 2.
- Перечитать текст после ознакомления с грамматическими пояснениями на странице 3.
- Выучивать постепенно новые слова из каждого урока.
- Сделать упражнения на странице 4 и в дополнительных уроках, чтобы проконтролировать усвоение материала[200].

Так как в данном учебном пособии нет никакого введения, мы не можем точно сказать, почему его авторы решили использовать данную методику по отношению к русскому языку. Учебное пособие начинается сразу с описания структуры учебника. Учитывая название книги, можно сделать вывод, что таким образом возможно выучить русский язык за 90 дней.

На основе приведённого выше анализа методик обучения русскому языку можно сделать вывод о том, что некоторые авторы при разработке учебных пособий стремились создавать собственные методики, которые могли бы облегчить процесс обучения. Все авторские

---

[198] *Ibid*.: 5.

[199] *Ibid*.

[200] «Méthode de travail

- Lire le texte russe, le plus souvent possible à haute voix, en consultant la page 2 lorsque la compréhension n'est pas immédiate.
- Se reporter, à partir de la leçon 11, au bas de la page 1 pour la prononciation des mots signalés par un astérisque (*), ainsi qu'aux notes de la page 2.
- Relire le texte à la lumière des explications grammaticales de la page 3.
- Apprendre au fur et à mesure le vocabulaire nouveau de chaque leçon.
- Faire les exercices de la page 4 et des leçons bis pour contrôler les acquisitions» (*ibid*.: 6).

методики, по задумке авторов, должны были использоваться для изучения любого иностранного языка. Однако, насколько нам известно, только методика «ASSiMiL» и «Метод 90» действительно применялись к другим языкам (например, к английскому, немецкому, итальянскому, испанскому[201]). Что же касается синтактико-морфологического метода и метода «Язык в себе», то они, скорее всего, были использованы только в учебных пособиях, которые были нами проанализированы. Каждая из этих методик по-своему уникальна, так как она предлагала свою систему овладения русским языком. Однако нельзя сказать, были ли эти методики успешны: к сожалению, данных об этом мы не нашли (за исключением данных о переводе учебного пособия Буайе и Сперански на английский язык в первой половине двадцатого века).

## Выводы к Части I

Данная часть нашего исследования была посвящена общему представлению анализируемых учебных пособий, основных фактов из жизни авторов данных учебников, а также основных учебных методик, используемых в изучаемый нами период.

На основе проделанного исследования можно сделать выводы о том, что в первый изучаемый нами период многие учебные пособия были изданы авторами – «академическими» лингвистами-славистами, в то время как в течение второго периода основными авторами учебных пособий были авторы-лингвисты.

Учебные пособия первого периода были предназначены для широкого круга обучающихся, в то время как в течение второго периода было издано больше учебных пособий, имеющих более узкую направленность. В первый период практически не было учебных пособий, которые бы предназначались для изучения русского языка в школе, в то время как в течение второго периода появляется большое количество учебных пособий, ориентированных прежде всего на обучающихся в школах, колледжах и лицеях, что говорит о повышении интереса к русскому языку и о том, что русский язык стал активно преподаваться во многих учебных заведениях.

Цель учебных пособий первого периода состояла в первую очередь в овладении письменным языком, способностью читать русскую литературу и переводить – в основном литературные тексты. В течение второго периода авторы учебных пособий ставили основной целью обучения освоение учащимися разговорной речи. Можно предположить, что в то время возникла необходимость в специалистах, способных к коммуникации с носителями русского языка.

---

[201] *Ibid*.: i; https://www.assimil.com/articles/5-la-methode-assimil.

В течение первого изучаемого нами периода было издано намного больше учебных пособий, которые использовали грамматико-переводной метод обучения или авторские методики, в то время как в течение второго изучаемого периода основными методами обучения были прямой и аудио-визуальный методы. На основе этого можно сделать выводы о фундаментальных изменениях в процессе преподавания русского языка во Франции во второй половине двадцатого века, а также об изменении цели преподавания русского языка: с овладения письменной речью и навыками чтения акцент переносился на овладение устной речью и навыками коммуникации с носителями русского языка. Возможность широкого использования аудио-визуального метода появилась благодаря технологическому прогрессу, который сыграл немаловажную роль в становлении многих социальных (и не только) тенденций, характерных для второго изучаемого нами периода.

Что касается материалов, вошедших в учебные пособия, можно констатировать, что в течение первого изучаемого нами периода преобладали классические литературные тексты, в то время как в течение второго периода – тексты, описывающие жизнь в стране и житейские ситуации (такие как поход в магазин, поездка на поезде, традиционная еда и т. д.), что – опять же – говорит о необходимости в специалистах, которые могли бы свободно общаться с носителями русского языка, и о том, что русский язык постепенно становится языком живого общения, а не языком классической литературы.

Также необходимо отметить, что в течение второго изучаемого нами периода появляется большое количество учебных пособий, которые были созданы в сотрудничестве с советскими лингвистами, проживающими и/или работающими на территории СССР, в то время как в течение первого периода русскоязычными соавторами учебников становились представители русской эмиграции. Такие изменения объясняются, с одной стороны, политическим курсом де Голля – и техническим прогрессом, с другой. Благодаря политической дружбе Франции и СССР во Франции возникает потребность в специалистах, говорящих на русском языке; благодаря техническому прогрессу возникает больше коммуникативных возможностей. Советские и франкоязычные авторы получают возможность сотрудничать между собой и совместно создавать учебные пособия.

Таким образом, разница между первым и вторым периодами нашего исследования очевидно прослеживается уже на этапе анализа учебных пособий по параметрам назначения учебников; методик, использованных при их составлении; структуры обучающих пособий и материалов, вошедших в учебники.

# ЧАСТЬ II. ПРЕДСТАВЛЕНИЕ РОССИИ/СССР И РУССКОГО ЯЗЫКА В УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ

## Глава I. Представление России/СССР в первый изучаемый период (с 1917 года по [примерно] 1954 год)

Для первого периода нашего исследования характерны следующие особенности представления России/СССР и русского языка в учебных пособиях:

- тенденция к неупотреблению этнонима *СССР* по отношению к стране,
- тенденция противопоставлять Россию/СССР и страны Западной Европы,
- тенденция представлять русский язык «архаичным» языком,
- тенденция противопоставлять русский язык языкам Западной Европы,
- тенденция сохранять при обучении русскому языку дореформенную (т. е. использовавшуюся в России до реформы 1917 года) орфографию,
- тенденция преподавать русский язык с помощью классических литературных текстов (текстов таких авторов, как Пушкин, Чехов, Толстой, Гоголь, Достоевский).

### 1. ПРЕДСТАВЛЕНИЕ РОССИИ/СССР В УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ ПЕРВОГО ИЗУЧАЕМОГО ПЕРИОДА

В проанализированных нами учебных пособиях представления о России/СССР очень разнятся: некоторые авторы вообще ничего не пишут о революции 1917 года и дают устаревшую информацию о быте,

культуре и обычаях страны[1]; другие авторы признают образование СССР, но при этом сообщают недостоверную социокультурную информацию[2]; третьи авторы очевидно иронизируют и насмехаются над СССР при представлении информации о стране русского языка[3]; четвертые (наиболее незначительная часть) стараются дать объективную социокультурную информацию о России[4].

## 1.1. ОТРИЦАНИЕ СУЩЕСТВОВАНИЯ СССР

Многие авторы учебных пособий отрицают существование СССР в эксплицитной или же в имплицитной манере. Они стараются не употреблять этноним *СССР* и вообще прилагательное *советский*; часто только во введениях к учебным пособиям, где содержится историческая справка, упоминается этноним *СССР*. В основном же тексте учебника используется прежде всего слово *Россия*, но не *СССР*[5].

Так, например, в учебных пособиях *Русский* [*язык*] *без труда* серии «ASSiMiL» до 1973 года этноним *СССР* присутствует только на картинках-иллюстрациях[6]. На иллюстрациях № 11, 26 и 32 присутствует этноним *СССР* и символика СССР – «Серп и Молот» на поезде, а на рисунке 34 сразу заметно, что бумажная шляпа у мужчины сделана из популярной советской газеты того времени *Известия*[7]; на странице 58 представлен припев песни «Москва Майская»[8] – которая появилась в 1937 году и воспевала Советский Союз и Сталина (впрочем, в учебнике представлен тот фрагмент песни, в котором ни СССР, ни Сталин не упоминаются)[9]:

Кипучая, могучая
Никем не победимая

---

[1] Boyer, Spéransky 1905 [1921; 1935; 1940; 1945; 1947; 1951; 1957; 1961; 1967]; Kantchalovski, Lebettre 1946.
[2] Stoliaroff, Chenevard 1945; Berchtold 1946.
[3] Chérel 1948 [1949; 1951; 1956; 1960; 1967].
[4] Berchtold 1946; Brocher, Rémézov 1929.
[5] Нельзя, впрочем, отрицать и привычку использовать этноним *Россия* (см. далее).
[6] Chérel 1948 [1949; 1951; 1956; 1960; 1967: 5]. Из-за возможных проблем с авторскими правами мы не воспроизводим здесь и далее иллюстрации из учебников, ограничиваясь их описанием.
[7] *Ibid*.: 104.
[8] Авторы музыки – Дм.Я. Покрасс (1899-1978), Дан.Я. Покрасс (1905-1954); слова – В.И. Лебедева-Кумача (1898-1949). Эти авторы являются в каком-то смысле «типичными» советскими авторами: они написали и множество других советских песен (в тексте самих учебных пособий имена авторов стихов и музыки не приводятся).
[9] «Утро красит нежным светом // стены древнего Кремля, // Просыпается с рассветом // вся советская земля […] Чтобы ярче заблистали // Наши лозунги побед, // Чтобы руку поднял Сталин, // Посылая нам привет […] Погляди, – поёт и пляшет // Вся Советская страна. // Нет тебя милей и краше, // Наша красная весна!» (http://www.old-songbook.ru/view.php?idsong=127&idimage=410).

Страна моя, Москва моя,
Ты самая любимая[10].

А на странице 372 представлен текст песни «Полюшко-поле»[11]:

Полюшко – поле
Полюшко, суровое поле,
Едут в полюшке [*sic. – Д.З.*] герои,
Это нашей родины бойцы[12],

которая изначально воспевает бойцов красной армии:

Полюшко – поле
Полюшко, широкое поле,
Едут по полю герои,
Эх, да Красной Армии герои![13]

Как можно видеть, «широкое поле» было заменено на «суровое поле», а также – что гораздо более важно – строчка «Эх, да Красной Армии герои» была заменена на «Нашей родины бойцы»: эта замена также указывает на имплицитное нежелание автора признавать существование СССР – ведь если бы автор признавал СССР, то и смысла менять строчку в песне, где говорится о Красной Армии, не имело бы[14].

Песни в некоторых уроках заменяют упражнения или идут «дополнительным бонусом», как их называет автор. Они могут заменять упражнения к уроку или же просто фигурируют в учебниках как дополнительный материал для изучения русского языка[15]. Учебники первого периода насчитывают 13 песен:

1. «Ho, ho, hiss là» [«Эх, ухнем!»]

Э-эй ухнем, э-эй ухнем,
Ещё разик, ещё раз!
Э-эй ухнем, э-эй ухнем,
Ещё разик, ещё раз![16]

---

[10] «Bouillonnante, puissante // Invictible [par personne battable] // Mon pays, ma Moscou // Tu es la plus chérie [favorite]» (Chérel 1948 [1949; 1951; 1956; 1960; 1967: 59]). Здесь и далее мы приводим перевод песен, представленный в учебном пособии.

[11] Автор музыки – Л.К. Книппер (1898-1974); автор текста В.М. Гусев (1909-1944).

[12] «(O) champ(s), (ô) plaine, // O) champ(s), (ô) rude plaine, // Chevauchent dans les champs les héros, // Ce sont les guerriers de notre patrie» (Chérel 1948 [1949; 1951; 1956; 1960; 1967: 372]).

[13] Gaïdamovitch, Knipper 2006: 12.

[14] Отметим, что, возможно, могли существовать и разные интерпретации текста песни.

[15] Chérel 1948 [1949; 1951; 1956; 1960; 1967: 29].

[16] *Ibid*.: 14-15: «Ho, ho, hiss-là // Encore (un) petit coup, encore (un) coup! // Ho, ho, hiss-là, ho ho, hiss-là. // Encore (un) petit coup, encore (un) coup».

2. «(Les) yeux noirs» [«Очи чёрныя»]

Очи чёрные, очи страстные,
Очи жгучие и прекрасные,
Как люблю я вас,
Как боюсь я вас,
Знать увидел вас
Я в недобрый час[17].

3. «Bouillonnante, puissante» [«Кипучая, могучая»][18]
4. «Mon mari (est un) melon d'eau» [«Мой муж – арбуз»]

Мой муж арбуз
А я его дыня
Он меня вчерася бил
А я его ныне[19].

5. «Serin, serin» [«Чижик-пыжик»]

Чижик, чижик, где ты был?
На Фонтанке водку пил.
Выпил рюмку, выпил две,
Зашумело в голове.
Стала музыка играть,
Стал наш чижик танцевать[20].

---

Это русская народная песня, она считается бурлацкой. Песня была впервые записана композитором М.А. Балакиревым (1837-1910) в Нижнем Новгороде и опубликована в его *Сборнике русских народных песен* в 1866 г. (Гиппиус 1962: 199, 345).

[17] «[(Les) yeux noirs – ] Yeux noirs, yeux passionnés // Yeux brûlants et superbes // Comme je vous aime // Comme je vous crains, // C'est que [savoir] je vous vis // Dans une mauvaise heure» (Chérel 1948 [1949; 1951; 1956; 1960; 1967: 36-37]).

Романс на русском языке, написанный на стихотворение Е.П. Гребёнки (1812-1848). Впоследствии текст песни был изменён известным русским певцом Ф.И. Шаляпиным (1873-1938). Песня является одним из самых известных русских романсов в мире. Она была переведена на многие иностранные языки, среди которых французский, испанский, греческий, литовский (Fuld 2000: 417, 684).

[18] См. выше.

[19] «Mon mari (est un) melon d'eau // et je (suis) son melon (féminin en russe) // il me battit hier, // et moi lui (je le bats) aujourd'hui» (Chérel 1948 [1949; 1951; 1956; 1960; 1967: 80-81]).

Это частушка, представленная в сборнике *Сергей Есенин Стихотворения. Поэмы. Повести. Рассказы* (Ярусова 2017).

[20] «Serin, serin, où as-tu été? // – À [sur] la Fontanka, j'ai bu un coup [la vodka]. // – (J'ai) vidé un petit verre, (j'en ai) vidé deux, (ça m'a) fait du bruit dans la tête. // – La musique se mit à jouer, notre serin se mit à danser» (Chérel 1948 [1949; 1951; 1956; 1960; 1967: 106-107]).

Это популярная песня, которую обычно связывают со студентами Петербургского училища правоведения, в девятнадцатом веке располагавшегося по адресу улица Фонтанка, дом шесть. Считается, что прообразом чижика из песни были студенты этого училища из-за их формы, напоминавшей оперение чижа (они носили мундиры зелёного цвета с жёлтыми петлицами и обшлагами). Однако фольклорист В.С. Бахтин сомневался в данной интерпретации происхождения этой песни. В качестве доказательства он

6. «Un pope avait un chien» [«У попа была собака»]

У попа была собака,
Он её любил
Она съела кусок мяса.
Он её убил,

и в землю закопал,
и надпись написал:
У попа была собака…
и т. д.[21]

7. «Avec ma dernière» [«На последнюю да на пятёрку»]

На последнюю да на пятёрку
Найму тройку лошадей
Дам я кучеру на водку
Эх! Погоняй брат поскорей[22].

8. «Hop là!» [«Гайда, тройка!»]

Гайда, тройка! снег пушистый,
Ночь морозная кругом
Светит месяц серебристый,
Мчится парочка вдвоём[23].

9. «C'est en vain, Jeannot» [«Понапрасну Ванька плачешь»]

Понапрасну [*sic. – Д.З.*] Ванька [*sic. – Д.З.*] плачешь,
Понапрасну слёзки льёшь:
Ничего ты не получишь,
Дураком домой пойдёшь![24]

---

приводил в пример похожую народную песню про зайчика. Скорее всего, *Чижик* является переработанной деревенской песней (Комарова 2006: 101).

[21] «Un pope avait un chien, – il l'aimait// Il (fémin.) dévora un morceau de viande. Il le tua, // l'enfouit dans la terre, écrivit un écriteau: Un pope avait un chien, etc.» (Chérel 1948 [1949; 1951; 1956; 1960; 1967: 130-131]).

[22] «Avec [sur] ma dernière [oui] pièce de 5 roubles // Je louerai une troïka de chevaux // Je donnerai un pourboire [pour vodka] au cocher // Hop! fais-les filer [chasse], frère, plus vite!» (*ibid*.: 158-159).

[23] «Hop là! Troïka, la neige est duveteuse // La nuit glaciale partout [autour] // La lune argentée brille [se tient] // (Une troïka) file, (avec) un couple [à deux]» (*ibid*.: 186-187).

Это романс, написанный композитором и автором песен М.К. Штейнбергом (род. в 1867 г.; дата смерти неизвестна) в самом начале двадцатого века (Гусев 1989: 75).

[24] «(C'est) en vain, Jeannot (que) tu pleures // C'est en vain que tu verses tes petites larmes, // Tu n'obtiendras [recevras] rien, // (Comme un) imbécile tu rentreras chez toi!» (Chérel 1948 [1949; 1951; 1956; 1960; 1967: 218-219]).

К сожалению, найти информацию об этой песне не удалось.

10. «C'est le dernier petit jour» [«Последний нонешний денёчек»]

Последний нонешний денёчек
Гуляю с вами я [*sic. – Д.З.*] друзья,
А завтра, завтра чуть светочек
Заплачет вся моя семья[25].

11. «C'est le dernier petit jour (suite)» [«Последний нонешний денёчек (продолжение)»]

Ещё заплачет дорогая,
С которой шёл я под венец.
Телега к дому подкатила,
Прощайте ж [*sic. – Д.З.*] все мои друзья[26].

12. «Oh pourquoi cette nuit» [«О зачем эта ночь»]

О зачем эта ночь
Так была хороша?
Не болела-бы грудь,
Не страдала-б душа.

Полюбил я её,
Полюбил горячо,
Но она на любовь
Смотрит так холодно[27].

13. «Ô champ, ô plaine» [«Полюшко-поле»][28]

Сам выбор песен в учебниках *Русский* [*язык*] *без труда* может имплицитно указывать не только на нежелание автора принимать СССР, но и на его желание представлять ученикам Россию скорее в её дореволюционном состоянии. За исключением двух песен («Полюш-

[25] «(C'est le) dernier [petit] jour d'aujourd'hui // (Que) je me promène avec vous, (mes) amis. // Et demain, demain, à peine le petit jour, // Toute ma famille se mettra à pleurer» (*ibid*.: 278-279).

[26] «Aussi [Encore] pleurera (ma) chérie [chère], // Avec qui je fus uni à l'église [j'allai sous la couronne] // La charrette est [roulée] devant la maison // Adieu donc, tous mes amis» (*ibid*.: 310-311).

Русская народная песня (http://kizhi.karelia.ru/info/en/about/newspaper/110/2925.html).

[27] «Oh pourquoi cette nuit – fut-elle si belle [bonne]? // La poitrine ne me ferait pas mal, // (mon) âme ne souffrirait pas // Je l'aimée, // aimée ardemment [brûlant], // mais elle, l'amour, // (elle le) regarde si froidement» (Chérel 1948 [1949; 1951; 1956; 1960; 1967: 342-343]). Мы предложили бы следующий перевод третьей и четвёртой строк: «Pourvu que la poitrine ne me fasse pas mal // pourvu que (mon) âme ne souffre pas».

Это романс, написанный в десятые годы двадцатого века, автор его слов – Н.А. фон Риттер (1846-1919), музыка Н.Р. Бакалейникова (1881-1957). Этот романс лёг в основу одноимённого фильма (1916 г.) (Калугин 2005).

[28] См. выше.

ко-поле» и «Кипучая, могучая»), практически все песни – это народные или дореволюционные песни, в которых нет упоминаний об СССР, а информация, в них содержащаяся, никак не указывает на созданное новое государство – Советский Союз. Итак, автор старается максимально исключить любые отсылки к Советскому Союзу, как бы забывая о нём.

В. Столярофф и Р. Шеневар хоть и пишут об СССР и о революции, открыто её признавая, также избегают употребления этнонима *СССР/Советский Союз* в своих текстах. Например:

> Пятнадцатый урок
>
> Я встаю в 7 часов утра и иду сейчас же в ванную, где я умываюсь водой с мылом, чищу зубы зубной щеткой и вытираюсь полотенцем. Потом я одеваюсь и иду в столовую.
>
> Вся семья сидит уже за столом и пьёт кофе, чай или молоко. Я выпиваю чашку кофе и съедаю несколько кусков хлеба с маслом.
>
> Во Франции в 12 ч. дня завтрак, а в *России* в этот час (в это время) никто не приходит домой, но все едят что-нибудь (хлеб с маслом, с сыром, с колбасой и т.-д. [*sic. – Д.З.*]) и пьют чай на работе или в школе.
>
> В конце дня вся семья опять дома, и тогда мы обедаем. Сначала мы едим суп (или щи, или же борщ), потом – мясо или рыбу, затем – овощи.
>
> В *России* овощи не так разнообразны, как во Франции, поэтому их часто заменяет каша, любимое блюдо русских.
>
> […] Так едят в городе, в семье не бедной. В деревне пища более простая; главная еда: чёрный хлеб (иногда белый), щи, каша, картошка (картофель), капуста (свежая и кислая), молочные продукты, яйца, рыба (в деревнях, где есть реки), изредка – мясо[29].

Этот фрагмент обращает на себя внимание не только употреблением слова *Россия* вместо *СССР/Советский Союз*, но и очевидно подчёркивает бедность советского населения в деревнях: обед деревенских жителей довольно скромный, почти без мяса и рыбы, которую они едят, только если рядом с деревней есть река, где её можно наловить.

Ф. Лебетр говорит о России и о многих «проблемах» этой «евразийской державы»[30]:

> Первая часть предназначена для учеников второго цикла среднего образования и для учеников, которые занимаются самостоятельно – их намного больше, чем думают, – заинтересовавшихся тайной всего того, что является русским, и многочисленными проблемами, которые ставит [перед ними] огромная евразийская держава[31].

---

[29] Stoliaroff, Chenevard 1945: 74-75; выделено нами. – *Д.З.*

[30] Kantchalovski, Lebettre 1946: 9.

[31] «La première partie est adaptée à l'usage des élèves du second cycle de l'enseignement secondaire et aux autodidactes – plus nombreux qu'on le pense – qui se sentent attirés par le mystère de tout ce qui est russe et les multiples problèmes que pose l'immense puissance eurasienne» (*ibid*.: 9).

Автор указывает на то, что «всё русское» является неизведанным и загадочным, а также на то, что «огромная евразийская держава»[32] представляет ощутимую проблему – хотя в учебнике ничего не говорится о том, в чём эта «проблема» состоит.

Вообще же указание на то, что франкоязычной публике ничего не известно ни о России, ни о русских, упоминается в учебных пособиях довольно часто:

> […] до настоящего времени русский язык имел право на существование только в сфере высшего образования. Русский язык, который до сегодняшнего дня оставался областью, предназначенной только для специалистов или же для небольшого круга образованных людей, желающих расширить свой интеллектуальный горизонт, в последнее время занял место, пусть ещё скромное, но официальное, в нашем среднем образовании.
>
> […] Между тем, большинство наших соотечественников знают о России только по представлениям из вторых рук, в основном искажённым и деформированным политическими страстями/пристрастиями[33].

Так пишут во введении к учебнику *Введение в русский язык* В. Столярофф и Р. Шеневар, снова указывая на то, что мало кто имеет достоверное представление о России/СССР, что только усугубляет «загадочность» России. Это должно не только вызвать больший интерес учащихся к России, но и дать им понять, что Россия – не «мы», не «Запад».

Отметим, что в изучаемый нами период во Франции присутствовало также мнение о том, что нет никакой необходимости пользоваться этнонимом *СССР*. Французский лингвист и психоаналитик Эдуард Пишон (1890-1940) говорил о том, что единства нации возможно достичь через однородность языка. Он также указывал на то, что, когда во французском языке упоминается название России, оно не относится к политическому статусу этой страны: название *Россия* – это не перевод иностранного слова, а французское название французской «идеи места», которое французы наделили определёнными характеристиками. Именно поэтому он считал, что этноним *СССР* употреблять не стоит, а стоит употреблять слово *Россия*[34].

---

[32] Скорее всего, говоря о «евразийской державе», автор имеет в виду идеи Н.С. Трубецкого. Тоскующий в эмиграции по родине, потерянной для него навсегда, Трубецкой создаёт новый мир, новое «пространство», в котором нет привычных государственных политических границ. Он называет её Евразия, и она охватывает Восточную Европу и Северную Азию (Velmezova 2010: 32).

[33] «[…] le russe qui n'avait jamais eu jusqu'à présent droit de cité ailleurs que dans l'enseignement supérieur et était resté jusqu'ici un domaine réservé à des spécialistes, ou à une minorité de gens cultivés curieux d'élargir leur horizon intellectuel, vient de conquérir récemment une place, encore modeste, mais officielle, dans notre enseignement secondaire.

[…] Or la plupart de nos compatriotes n'ont sur la Russie que des idées de seconde main, généralement altérées et déformées par les passions politiques» (Stoliaroff, Chenevard 1945: xii, 1).

[34] Muni Toke 2015: 199-201.

## 1.2. СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИНФОРМАЦИЯ, ПРЕДСТАВЛЕННАЯ В УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ

Своеобразное имплицитное нежелание авторов учебников признавать существование СССР и использовать слово *Россия*, скорее всего, повлияло на то, что часто в учебных пособиях приводилась устаревшая социокультурная информация о стране представляемого языка. К примеру, в *Учебнике для изучения русского языка* П. Буайе и Н. Сперански, который до шестидесятых годов прошлого века оставался основным учебным пособием по русскому языку, социокультурная информация, по желанию самих авторов, оставалась неизменной с момента первого издания *Учебника*, которое состоялось в 1905 году. Таким образом, социокультурная информация, представленная в нём в послереволюционных изданиях, очевидно, являлась устаревшей. Вот только один пример:

> Чтобы начать письмо. – Если имя или отчество корреспондента не известно, то пишут: «Милостивый Государь! Милостивая Государыня!»[35].

Более того, такая информация была в какой-то степени опасной: в СССР такие обращения не приветствовались и даже порицались, так как они были приняты в царской России и среди аристократии, которую расстреливали или репрессировали в первые послереволюционные десятилетия. Многие другие учебные пособия также содержали в себе устаревшую социокультурную информацию: учебное пособие В. Канчаловски и Ф. Лебетра использует в качестве базы для представления социокультурной информации тексты русских авторов (Пушкина, Аксакова, Чехова, Гоголя), которые к моменту революции 1917 года уже умерли, так что информация в данных текстах очевидно может содержать в себе устаревшие элементы; в учебном пособии А. Шереля также используются тексты авторов, изданные до 1917 года, а так как основной целью его учебного пособия является обучение разговорному русскому языку, некоторая содержащаяся в этих текстах социокультурная информация также оказывается устаревшей.

В. Канчаловски и Ф. Лебетр в своём учебном пособии представляют похожую информацию о том, как надо писать письма по-русски:

> Выражения для писем
>
> Когда вы совсем не знаете человека и пишете официально, то вы начинаете письмо следующим образом: «Милостивый Государь!» или «Милостивая Государыня!» – и потом восклицательный знак. – Из вежливости следует писать «Государь… Вы и Вас», с большой буквы.

---

[35] «Pour commencer une lettre. – Si on ignore l'имя и отчество de son correspondant, on écrit: Милостивый Государь! Милостивая Государыня!» (Boyer, Spéransky 1905 [1921; 1935; 1940; 1945; 1947; 1951; 1957; 1961; 1967: 300]).

> Если вы уже знаете человека, то надо написать: «Много или Глубокоуважаемый», имя и отчество, или Многоуважаемый и имя и отчество, или просто Уважаемый (имя и отчество)
>
> (Теперь Русские не хотят быть слишком вежливыми; они боятся быть несовременными[36]).
>
> Когда Вы пишете родным, близким или друзьям, напишите только: Дорогой или дорогая (имя и отчество) или просто имя и отчество, смотря по тому, как вы к человеку обращаетесь. Милая (имя и отчество) употребляется между дамами.
>
> Заканчивают письмо довольно свободно, проще, чем по-французски, где формулы более стереотипные. Когда пишут официально, – существует следующий образец: – Примите уверения в моём (совершенном) почтении, или в моём уважении, или в моей (совершенной) преданности[37].

*Учебник для изучения русского языка* П. Буайе и Н. Сперански состоит из текстов Л.Н. Толстого, которые, по мнению авторов, являются образцом *разговорной* (!) русской речи:

> Так называемые простые тексты повторяют, чаще всего без пользы для ученика, фразы, в которых форма всегда одна и та же; в них не хватает живых оборотов, придающих столько шарма [любым] разговорным языкам, в частности русскому. Тексты, собранные в этом Учебнике, другого рода, они взяты из работ только одного писателя, «великого писателя земли русской», графа Льва Толстого, и все [тексты], за исключением последнего, написаны для детей. Они представляют совершенные модели разговорного языка[38].

Так как эти тексты были написаны ещё до революции 1917 года, содержащаяся в них социокультурная информация явно была устаревшей к 1945 году, хотя в учебном пособии её представляют как используемую в СССР и во время публикации учебника. Отметим также, что авторы говорят о титуле Толстого (граф), хотя в советское время все аристократические титулы были упразднены и упоминание о них не приветствовалось. Конечно, если говорить о первом издании данного учебного пособия, то можно действительно сказать, что в 1905 году (год первого издания) детские рассказы Л.Н. Толстого мог-

---

[36] Это предложение может также имплицитно указывать на то, что авторы считают советских людей грубыми – в отличие от русских людей: они дают в скобках пояснение, что советские люди не желают быть вежливыми, потому что это, по мнению авторов, «несовременно». Из этого можно также сделать вывод и о том, что авторы считают, будто в СССР не приветствовалась вежливость. – *Д.З.*

[37] Kantchalovski, Lebettre 1946: 247.

[38] «Les textes dits faciles répètent le plus souvent sans profit pour l'élève, des phrases dont le moule est toujours le même; il y manque ces vives tournures qui prêtent tant de charme aux langues parlées, et au russe en particulier. Les textes rassemblés en ce Manuel sont d'une tout autre sorte: empruntés à l'œuvre d'un seul écrivain, "le grand écrivain de la terre russe", le compte Léon Tolstoï, et tous, à l'exception du dernier, écrits pour des enfants, ils présentent de parfaits modèles du parler réel» (Boyer, Spéransky 1905 [1921; 1935; 1940; 1945; 1947; 1951; 1957; 1961; 1967: iii]).

ли считаться наиболее близкими к разговорному русскому языку по сравнению с другими текстами классической русской литературы (что утверждает сам автор), а социокультурная информация, представленная в конце учебного пособия, – достоверной. Тем не менее, если брать издания начиная с 1935 года, то уже нельзя говорить ни о достоверном русском языке, ни о достоверной социокультурной информации. Нельзя также не принимать во внимание дополнение П. Буайе к изданию 1945 года о реформе орфографии. Это дополнение, датированное десятым мая 1945 года, а также занимаемая Буайе должность главы русской кафедры Школы восточных языков позволяют утверждать, что Буайе был прекрасно осведомлён об изменениях не только в русской орфографии, но и о других изменениях, произошедших на территории бывшей Российской Империи. Однако автор сам говорит в этом дополнении о том, что он переиздаёт своё учебное пособие без единого изменения в нём, что лишний раз подчёркивает и его осведомлённость, и его осознанное нежелание что-либо изменять и подстраиваться под новые реалии. При этом не стоит забывать, что данное учебное пособие считалось основным в течение всего первого изучаемого нами периода, а также первой половины переходного периода. Таким образом, *Учебник для изучения русского* языка широко использовался уже с первой ступени изучения русского языка, а многие другие учебные пособия так или иначе были изданы под влиянием его авторов, что не могло не отразиться на восприятии обучающимися России/СССР именно в том ключе, в котором его представляли в своём учебнике П. Буайе и Н. Сперански.

В текстах учебных пособий также встречается недостоверная информация – как, например, в учебном пособии *Введение в русский* [*язык*], где авторы, представляя текст, относящийся к покупкам, употребляют слово *фунт* для указания меры веса:

> Шестнадцатый урок
> РЫНОК – ДЕНЬГИ
> Мама – на рынке. Она видит хорошие яблоки и спрашивает.
> - Почём яблоки? (Какая цена этим яблокам?)
> Торговка отвечает: 2 рубля 50 копеек за фунт[39].

Мера *фунт* не употреблялась с 1918 года, для указания веса использовались *килограммы* и *граммы*[40].

---

[39] Stoliaroff, Chenevard 1945: 77.

[40] Мера *фунт* использовалась до декрета «О введении международной метрической системы мер и весов», который был подписал В.И. Лениным в 1918 году («О введении международной метрической системы мер и весов» 1918 [1942]).

## 1.3. НЕГАТИВНОЕ И УНИЧИЖИТЕЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ К СССР

Ш. Берштольд, автор учебного пособия *Русский* [*язык*]*: Грамматика, лексика, беседа*, говоря о назначении своего учебника, имплицитно выражает своё негативное отношение к СССР:

> Этот [учебник] – незаменимое руководство для каждого, кто должен поддерживать отношения с Россией, и полезный попутчик для представителей [различных структур] и коммерсантов, техников и инженеров, которых в эту страну зовут дела[41],

указывая на то, что франкоязычный швейцарец может поехать в Россию только тогда, когда у него есть в этом необходимость – и прежде всего необходимость по работе, а не личное желание.

Автор учебного пособия *Русский* [*язык*] *без труда* А. Шерель также демонстрирует довольно негативное отношение к России/СССР:

> Русский язык справедливо считается сложным. Несуразный алфавит, сложные склонения и спряжения: но в тоже время около двухсот миллионов человек – многие из них далеки от того, чтобы называться интеллектуалами – говорят на нём так же естественно, как мы говорим на французском. Не нужно быть учёным или особо одарённым, чтобы научиться делать то, что маленький русский крестьянин пяти-шести лет [*sic. – Д.З.*] делает абсолютно естественно [говорит на русском языке][42].

Таким образом, некоторые авторы имплицитно высказывают своё негативное отношение к СССР и к советскому народу, говорящему на русском языке, указывая на то, что никто не захочет просто так посещать эту страну, и что большинство русскоязычных людей, проживающих в СССР, не обладают высоким интеллектом.

### 1.3.1. ИЛЛЮСТРАЦИИ В УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ, ДЕМОНСТРИРУЮЩИЕ УНИЧИЖИТЕЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ К СССР

В некоторых случаях в учебниках и вовсе присутствует откровенная насмешка над жизнью в СССР – как, например, в иллюстрациях учебных пособий серии «ASSiMiL». Иллюстрации этого пособия пред-

---

[41] «C'est le guide indispensable à quiconque doit entretenir des relations avec la Russie et l'utile compagnon de route des représentants [des différentes structures] et commerçants, techniciens et ingénieurs, que les affaires appellent dans ce pays» (Berchtold 1946: i).

[42] «Le russe passe, à juste titre, pour une langue difficile. L'alphabet est rébarbatif, les déclinaisons et conjugaisons compliquées; mais pourtant près de deux cents millions de personnes, dont la plupart sont loin d'être des intellectuels, le parlent aussi naturellement que nous parlons français. Il n'est pas besoin d'être savant, ou particulièrement doué, pour arriver à faire ce qu'un petit paysan russe de cinq a [*sic. – Д.З.*] six ans fait tout naturellement [parle russe]» (Chérel 1948 [1949; 1951; 1956; 1960; 1967: 3]).

ставлены автором как зарисовки юмористического характера[43] из «бытовой» жизни в России. Тем не менее, некоторые из этих иллюстраций довольно сомнительны. Всего в учебных пособиях этой серии насчитывается по сто иллюстраций, по числу уроков. Из этих ста иллюстраций в учебниках русского языка тринадцать описывают советского солдата, а семь – жизнь в СССР[44], что составляет больше двадцати процентов всего иллюстративного материала. Такое количество является, на наш взгляд, достаточно репрезентативным, чтобы говорить об определённых тенденциях, присущим этим иллюстрациям.

Советский солдат в учебных пособиях *Русский* [*язык*] *без труда* является основной фигурой насмешек со стороны автора – насмешек над его слабыми умственными способностями, жестокостью и низкими моральными качествами.

Слабые умственные способности советского солдата представлены на иллюстрациях № 48, 56, 24, 39 и 75 (обратим внимание на то, что это всё же не первые уроки, когда, наверное, авторы стремились поощрять интерес учащихся к России в более позитивном ключе). На иллюстрации № 48 старший по званию советский офицер распекает советского солдата из-за сбежавшего из-под его надзора заключённого. Судя по высказыванию солдата «Он ушёл за папиросами», он сам отпустил заключённого по причине того, что тому надо было сходить за папиросами. Очевидно, иллюстрация ставит под сомнение умственные способности русского солдата: наивный, он сам отпустил заключённого на свободу, веря в то, что тот вернётся, купив сигареты[45].

Иллюстрация № 56 снова описывает советских солдат в негативном свете. Солдаты используют носовой платок не по назначению – один протирает им сапоги, два других внимательно его рассматривают. Старшие по званию советские офицеры потешаются над солдатами, говоря о том, что солдаты не привыкли к носовому платку, не знают, что это такое[46]. Кроме того, здесь, конечно, речь идёт и об элементарной неспособности солдат вести себя в обществе подобающим образом.

Иллюстрация № 39 снова указывает на слабые умственные способности советского солдата, который открывает окно в разбомблённом помещении, где нет куска стены. Второй солдат, который лежит, закутавшись в одеяло, спрашивает: «Зачем Вы открываете окно?» – в таком здании окно открывать действительно бессмысленно, учитывая к тому же, что стёкла в нём также разбиты[47].

---

[43] https://www.babelio.com/auteur/Alphonse-Cherel/216714.
[44] Остальные иллюстрации представляют собой бытовые зарисовки на темы учёбы, работы, природы и т. д.
[45] Chérel 1948 [1949; 1951; 1956: 156].
[46] *Ibid*.: 162.
[47] *Ibid*.: 124.

На иллюстрации № 75 изображены несколько солдат с винтовками, два старших по званию военнослужащих, мишень и фигура солдата, который убегает, бросив своё оружие. В данном случае автор, очевидно, высмеивает и советское командование, которое берёт в армию и даёт ружье человеку с плохим зрением, априори не способному стрелять. Один из старших по званию солдат говорит другому: «Он имеет дурное зрение». К тому же другие солдаты, изображённые на иллюстрации, стреляют по живому человеку – это очевидная иллюстрация их жестокости[48].

Иллюстрация № 24 снова указывает на слабые умственные способности советского солдата, который не в состоянии управлять самолётом, а также плохо ориентируется на местности, что следует из его высказывания «Виноват, я не знал, что это ваш дом»: так он говорит мужчине и женщине, когда его самолёт врезался в крышу их дома[49].

Жестокость советского солдата подчёркнуто отражена в иллюстрациях № 29 и № 19. На иллюстрации № 29 советский солдат (то, что это советский солдат, позволяет думать его причёска [бритая наголо голова с начинающими расти волосами] и его одежда [штаны и рубаха с поясом, какие носили солдаты]) представлен жестоким, регулярно избивающим животных – изображённая на картинке собака уже знает, что её ждёт наказание, и сама приносит палку, которой её будут избивать, «говоря»: «Вот Ваша палка». Можно было бы предположить, что собака просто приносит палку по команде «апорт», но солдат показывает на лужу, которую сделала собака, а сама собака поджимает уши, словно уже ожидая того, что этой палкой её будут именно избивать, а не играть с ней[50].

Иллюстрация № 19 свидетельствует о жестокости и вспыльчивости советского солдата, который разбивает барабан о голову продавца только из-за того, что барабан ему не нравится («Барабан мне не нравится» – это его слова)[51].

Спорные моральные качества советского солдата представлены на иллюстрации № 14: к женщине приходит на свидание советский солдат (судя по его форме и звезде на пилотке). То, что это свидание, становится понятным по букету цветов у него в руке. Он задаёт женщине вопрос: «Здесь ли он?» – это явно указывает на то, что солдат знает о существовании мужа женщины, который в это время спит в кресле. Женщина просит своего любовника быть потише. Свидание, по-видимому, сорвалось из-за того, что муж оказался дома[52]. Эта иллюстрация явно указывает на сомнительные личные качества совет-

[48] *Ibid.*: 272.
[49] *Ibid.*: 71.
[50] *Ibid.*: 86.
[51] *Ibid.*: 52.
[52] *Ibid.*: 38.

ского солдата: он ухаживает за замужней женщиной. Едва ли все согласились бы с тем, что это честное и порядочное поведение.

Также автор иллюстраций затрагивает тему повседневной жизни в СССР, тему победы СССР во Второй мировой войне и личности Сталина. В иллюстрациях, речь о которых идёт ниже, отражена бедная жизнь советских людей, абсолютная власть и жестокость Сталина, а также присутствует отсылка к «пирровой победе» СССР во Второй мировой войне: иллюстрация № 90 явно содержит насмешку над советской автомобильной промышленностью, а также над советской победой в этой войне, ведь автомобиль, который называется «Победа» (что отсылает к победе СССР и союзных войск в мае 1945 года[53]), сломался и не едет, а его хозяин просит велосипед у проезжающей мимо девушки: «Одолжите мне ваш [*sic. – Д.З.*] велосипед»[54].

Иллюстрация № 11, изображающая заполненный поезд, машиниста и работника станции, отсылает к трудностям быта в СССР, указывая на то, что люди вынуждены много работать и, что самое страшное, голодать – машинист говорит работнику станции, который недоволен тем, что поезд задерживается (он гневно трясёт зажатыми в руке часами): «Когда я голоден[,] я не могу… работать!». Тем самым автор показывает, что жизнь в Советском Союзе ужасна и людям нечего есть, а их заставляют работать, несмотря на голод[55]. Сцена, представленная на картинке, указывает ещё и на «рабский» характер советского человека, ведь он голоден и ему нечего есть, но его это волнует только потому, что без еды он не сможет дальше работать – работать на государство, которое лишает его самого необходимого.

На иллюстрации № 22 изображена фигура Сталина, который, по-видимому, пришёл на встречу к простым рабочим. Рабочие по давней русской традиции встречают его «хлебом и солью». Сталин же, вместо радости и благодарности за радушную встречу, проверяет свежесть хлеба, тыкая в него пальцем, и остаётся недовольным его качеством, что видно по его хмурому лицу и фразе «Хлеб не свежий!». Автор изобразил покорность и страх на лице мужчины, который подаёт хлеб Сталину, и на лице другого мужчины, стоящего позади него. Возможно, тем самым автор хотел показать жестокость Сталина (о чём нам говорит фигура офицера, стоящего позади Сталина с суровым выражением лица) и его пренебрежение к чувствам и жизни русских людей[56].

Примечательно, что в учебных пособиях «ASSiMiL» с 1960 года – несмотря на то, что никаких изменений в содержании текста учебника не было – иллюстрации, в которых фигурировали советский солдат, Сталин и изображалась повседневная жизнь в СССР, были

---

[53] Автомобиль был назван *Победа* именно в честь победы СССР над Германией (Толмачёв 2011: 56).
[54] Chérel 1948 [1949; 1951; 1956: 343].
[55] *Ibid.*: 29.
[56] *Ibid.*: 65.

заменены на другие или же частично изменены (убрана фигура советского солдата, Сталина и символика СССР): иллюстрации № 75, 39 и 11 были заменены на «идеологически нейтральные» – солдат, имеющий дурное зрение, теперь просто ребёнок, у которого вместо очков бинокль (впрочем, автор иллюстрации, заменив очки на бинокль, указывает либо на бедность советского населения, так как родители не могут позволить себе заказать ребёнку нормальные очки, либо просто шутит без какого-либо политического подтекста) (иллюстрация № 75)[57]; солдат, открывающий окно в разбомблённом доме, становится просто работником в обыкновенном помещении, который своим действием вызывает сквозняк, сдувающий бумаги со стола его коллеги (иллюстрация № 39)[58]; вместо машиниста поезда теперь изображена лошадь, которую погоняет кучер. Автор как будто уходит от изображения советской промышленности и переносит действие в более «традиционную» деревенскую обстановку, что видно по дому на заднем фоне и двум гусям сбоку – что, впрочем, может служить указанием на промышленную неразвитость СССР (лошадь вместо поезда) (иллюстрация № 11)[59].

Другие иллюстрации, изображающие в неприглядном свете советского солдата и Сталина, также были частично изменены, но эти изменения очень важны, так как автор просто убрал из своих иллюстраций символику СССР и Сталина: иллюстрация № 24 выглядит, на первый взгляд, такой же, но на упавшем самолёте теперь отсутствует звезда – советский символ[60]; солдат, собирающийся избить собаку, заменён на простого мужчину (изменены его причёска и военная одежда – на одежду гражданскую) на иллюстрации № 29[61]; пропадает Сталин и сопровождающий его солдат на иллюстрации № 22, они заменены на обычных людей (не военных)[62]. Примечательно, однако, что сами иллюстрации всё же сохраняют свой первоочередный посыл, указывая на очевидное отсутствие умственных способностей изображённых на них персонажей (иллюстрация № 24); их жестокость (иллюстрация № 29) и неблагодарность (иллюстрация № 22), что, конечно, тоже может указывать на определённое отношение автора учебника к СССР.

Иллюстрации, в которых оговоренные выше темы (фигура советского солдата, фигура Сталина и победа во Второй мировой войне) не были затронуты, остались неизменными. Этот факт позволяет сделать вывод, что автор иллюстраций был, скорее всего, вынужден отказаться от соответствующих тем по политическим причинам, но сам смысловой посыл иллюстраций сохранился. Такая замена видится

[57] Chérel 1948 [1960; 1967: 272].
[58] *Ibid*.: 124.
[59] *Ibid*.: 29.
[60] *Ibid*.: 71.
[61] *Ibid*.: 86.
[62] *Ibid*.: 65.

очень показательной, так как указывает, с одной стороны, на возможную политическую «цензуру» со стороны французского правительства, а с другой стороны, очевидно, что само отношение к СССР и проживающим в нём людям остаётся неизменным.

Впрочем, в учебных пособиях серии «ASSiMiL» присутствуют иллюстрации, отсылающие к культурным клише. Эта политика в отношении иллюстраций, которые авторы называют юмористическими, относится к любому учебному пособию данной серии вне зависимости от того, какому иностранному языку они посвящены. Подобной политики в отношении иллюстраций издательский дом «ASSiMiL» придерживается до сих пор.

Поэтому мы не говорим специально об иллюстрациях, на которых изображены, например, самовар, валенки, деревня[63] и т. д. – эти иллюстрации можно отнести к культурным клише, связанным с Россией, и поставить их в один ряд с иллюстрациями, созданными, например, для учебников итальянского языка, где часто присутствуют макароны, пицца и т. д. Нас заинтересовали прежде всего иллюстрации, относящиеся к Советскому Союзу в целом и к фигуре советского солдата в частности: именно эти иллюстрации выделяются на фоне остальных в учебных пособиях серии «ASSiMiL» и, на наш взгляд, они преследуют цель выставить Советский Союз в неприглядном свете, очевидно подчеркнуть его недостатки и отсутствие каких бы то ни было достоинств.

### 1.3.2. ТЕКСТЫ, ПОКАЗЫВАЮЩИЕ ЖИЗНЬ В РОССИИ/СССР

Помимо текста, касающегося еды и приведённого выше[64], в учебнике *Введение в русский язык* В. Столярофф и Р. Шеневара представлены тексты, имплицитно отсылающие к идее бедности советской жизни. Так, у советской женщины нет денег на покупку хорошего подарка ребёнку на день рождения, и на рынке она не покупает (очевидно, не может купить – или же они вообще там не продаются) ни мяса, ни рыбы:

> […] Мама покупает (торговка продаёт) 2 кило [яблок] и платит 10 руб. Потом она покупает 5 кило картошки по 25 коп. (или: по четвертаку) за кило. Она даёт торговке 3 р., и та даёт ей сдачи 1 р. 75 к.
>
> На рынке есть другие овощи: морковь, репа, капуста, лук и т. д.
>
> Из фруктов, кроме яблок, можно купить груши, сливы и т. д.
>
> В России летом много также ягод: вишня, клубника, земляника и т. д.
>
> […] Когда мама была на рынке, она вспомнила, что скоро день рождения моей маленькой сестры, и захотела купить ей подарок. И вот мама идёт в магазин игрушек и просит показать ей куклы.
>
> Продавщица: Вот красивая кукла, она стоит 100 рублей.

---

[63] Chérel 1948 [1960: 9, 189, 313].

[64] См. Часть II, Главу I, Пункт 1.1 «Отрицание существования СССР».

Мама: Так дорого! Это дороже, чем я думала. Покажите мне, пожалуйста, куклу не такую дорогую. Я не хотела бы тратить на это большую сумму.

Продавщица: Вот дешёвая кукла, она дешевле первой, но она не такая красивая (менее красивая).

Мама: Эта кукла мне нравится, я её беру. Заверните, пожалуйста. Мне надо было бы купить ещё кое-что, но у меня нет времени (мне некогда), я оставлю это до следующего раза (до завтра или послезавтра)[65].

В учебных пособиях первого периода очень мало иллюстраций, они появляются в учебных пособиях *Русский* [*язык*] *без труда*, *Русские тексты первый год* [*обучения*] и *Русские тексты второй год* [*обучения*] авторов Ж. Давидоффа и П. Полья. Во всех учебных пособиях, изданных в течение первого периода, все иллюстрации чёрно-белые. Интересно, что в иллюстрациях к учебным пособиям *Русские тексты первый год* [*обучения*] и *Русские тексты второй год* [*обучения*] в основном, за исключением одной иллюстрации (изображающей Московский Кремль)[66], изображена деревенская жизнь – это своего рода идиллическая Россия, Россия прошлого, а не «промышленного» советского настоящего. Таким образом, только три автора используют иллюстрации в своих учебных пособиях, причём учебники А. Шереля предназначены для самостоятельного изучения русского языка, и сам автор полагает, что шуточная форма иллюстраций поможет в обучении иностранным языкам; учебники же Ж. Давидоффа и П. Полья предназначены для школьников – картинки в них иллюстрируют тексты, представленные в этих учебных пособиях[67].

Остальные авторы не используют иллюстрации в своих учебных пособиях, возможно, по нескольким причинам: во-первых, раньше русскому языку обучали только в университете, то есть сам возраст обучающихся не предполагал необходимости «развлекать» их рисунками; а во-вторых, потому что о России было мало что достоверно известно, и её было легче не изображать, оставляя далёкой и загадочной – и, тем самым, притягательной для изучающих русский язык.

[65] Stoliaroff, Chenevard 1945: 77-78.
[66] Davydoff, Pauliat 1955a: 53.
[67] Учебные пособия этих авторов можно охарактеризовать рядом тенденций второго периода, именно они первыми говорят о необходимости изменения подхода к преподаванию русского языка (см. третью главу данной части).

# Глава II. Представление русского языка в учебных пособиях в первый изучаемый период (с 1917 года по [примерно] 1954 год)

Обратимся теперь к тому, как в учебных пособиях первого периода представлялся русский язык. Нами были выявлены:

- тенденция по-разному интерпретировать некоторые факты русского языка;
- тенденция к представлению русского языка «архаичным»;
- тенденция к использованию русской дореформенной орфографии при обучении русскому языку (эта тенденция кажется очевидно связанной с предыдущей).

## 1. РАЗНЫЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ФАКТОВ РУССКОГО ЯЗЫКА

При анализе учебников мы столкнулись с расхождениями в интерпретации многих аспектов русского языка: количество падежей в русском языке, количество букв в русском алфавите, использование глагола *быть* в качестве вспомогательного глагола и в качестве глагола-связки, количество букв дореформенного русского алфавита[68]. Впрочем, и сама терминология, использовавшаяся в учебных пособиях, не была унифицированной.

### 1.1. ПАДЕЖИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Количество падежей в русском языке вызывало большие расхождения у авторов учебных пособий. Особенно это относится к предложному [*prépositionnel*] и звательному [*vocatif*] падежам.

В случае предложного падежа авторы либо указывают, что местный падеж [*locatif*] является вариантом предложного [*prépositionnel*], либо называют предложный падеж местным[69]. Мы видим следующую картину: Столярофф и Шеневар, Мазон, Давидофф и Полья указывают на наличие шести падежей в русском языке, однако кажу-

[68] Мы подробно остановимся на реформе орфографии 1917-1918 годов в этой главе в Пункте 2.2 «Дореформенная орфография».

[69] В случае употребления термина *местный падеж* [*locatif*] можно, вероятно, говорить об определённом влиянии сравнительно-исторического языкознания – что отражено в интервью Р. Комте (ср. «“местным”, как в древнерусском [*locatif, comme en vieux-russe*]» и т. д.).

щееся общепринятым в русских учебных пособиях название *предложный* [*prépositionnel*] заменено на *местный* [*locatif*][70]; Карцевский же называет местный падеж вариантом предложного:

> Некоторые имена существительные мужского рода (практически все односложные), употребляющиеся с предлогами «в» и «на», имеют окончание в предложном падеже -у или -ю, а не -е, как это обычно имеет место. Этот вариант предложного падежа называется местным. Пример: Дровосек работает в лесу «Le bûcheron travaille dans la forêt». Но: Мы говорим о лесе «Nous parlons de la forêt»[71].

Таким образом, Карцевский выделяет в русском языке шесть падежей, а не семь, поскольку местный падеж является для него лишь вариантом предложного.

Для Сазирева названия *местный* и *предложный* являются синонимами, а не отсылают к двум разным падежам:

> За некоторыми исключениями, существительные, местоимения и прилагательные склоняются. Каждое склонение имеет шесть падежей. Вот их общие характеристики:
>
> | | |
> |---|---|
> | Именительный: | Кто? Что? |
> | Родительный: | Кого? Чего? |
> | | От кого? От чего? |
> | | У кого? У чего? |
> | | Без кого? Без чего? |
> | Дательный: | Кому? Чему? |
> | | К кому? К чему? |
> | Винительный: | Кого? Что? |
> | | Куда? (с движением) |
> | Творительный: | Кем? Чем? |
> | | С кем? С чем? |
> | Предложный | В ком? В чём? |
> | или местный: | О ком? О чём? |
> | | В ком? В чём? |
> | | Где? (без движения) [по-французски *где* и *куда* передаются одним словом. – *Д.З.*][72]. |

[70] Stoliaroff, Chenevard 1945: 116; Mazon 1943: 37; Davydoff, Pauliat 1954: 49.

[71] «Certains substantifs masculins, presque tous monosyllabiques, employés avec les prépositions в et на, forment leur prépositif en -у/-ю et non pas en -е, comme c'est la règle. Cette variante du prépositif porte le nom de locatif. Ainsi Дровосек работает в лесу "Le bûcheron travaille dans la forêt". Mais: Мы говорим о лесе "Nous parlons de la forêt"» (Karcevsky 1956: 55).

[72] «À peu d'exceptions près, les noms, pronoms et adjectifs se déclinent. Chaque déclinaison a six cas. En voici les caractéristiques générales:

| | |
|---|---|
| Nominatif: | Qui? Quoi? |
| Génitif: | De qui? De quoi? |
| | Venant de qui? Venant de quoi? |
| | Chez qui? Chez quoi? |
| | Sans qui? Sans quoi? |
| Datif: | À qui? À quoi? |
| | Pour qui? Pour quoi? |

В учебном пособии *Первая методика русского языка* в параграфе, посвящённом склонению имён существительных, указывается разное количество падежей. Вначале авторы отмечают наличие семи падежей в русском языке, считая звательный[73]:

> Имена существительные изменяются по числам и падежам. Существует два числа – единственное и множественное, и семь падежей: именительный, звательный, родительный, дательный, винительный, творительный и предложный. За исключением нескольких малоиспользуемых слов, звательный падеж совпадает с именительным, что освобождает нас от [необходимости] упоминания его в нашем дальнейшем изложении[74].

Далее авторы приводят наиболее полную, насколько это возможно (по их словам), таблицу падежей русского языка:

> Именительный: кто? что?
> Родительный: кого? чего?
> Дательный: кому? чему?
> Винительный: кого? что? где? (место назначения)
> Творительный: (с) кем? чем?
> Предложный: предлог + ком? чём?
> Местный (смешивается с предложным): где? (место, где я нахожусь)[75].

Впоследствии в учебнике не содержится упоминаний о местном падеже.

---

Accusatif: Qui? Que?
Où? (avec mouvement)
Instrumental: Par qui? Par quoi?
Avec qui? Avec quoi?
Prépositionnel ou locatif: Au sujet de qui? de quoi?
Dans qui? Dans quoi?
Où? (sans mouvement)» (Sasirev 1960: 15-16).

[73] Звательный падеж (или «звательные формы», как их иногда называют [Реформатский 1967 (1996: 160)]) присутствовал в праславянском языке и сохранился не во всех славянских языках. В русском языке остались лишь некоторые «звательные формы»: церковнославянские формы (*Господи*, *Боже* и т. д.). На странице 257 *Введения в языковедение* А.А. Реформатского (1900-1978) упоминаются и «звательные» новообразования: *Надь!*, *Серёж!* Однако учебники из нашего корпуса таких форм не содержат (*ibid*.).

[74] «Les substantifs varient en nombre et en cas. Il existe deux nombres – le singulier et le pluriel – et sept cas: le nominatif, le vocatif, le génitif, le datif, l'accusatif, l'instrumental et prépositionnel. À l'exception de quelques mots très peu usités, le vocatif coïncide avec le nominatif et cela nous exemptera de le mentionner dans la suite de notre traité» (Hofmann, Hofmann 1945: 13).

[75] «Nominatif: qui? quoi?
Génitif: de qui? de quoi?
Datif: à qui? à quoi?
Accusatif: qui? que? quoi? où? (destination)
Instrumental: par (avec) qui? quoi?
Prépositionnel: préposition + qui? quoi?
Locatif (se confond avec le prépositionnel): où? (l'endroit où je suis)» (*ibid*.: 13).

Что касается звательного падежа, многие авторы указывают на его «остатки» в русском языке. Среди них М. Гофман и М.-Р. Гофман, В. Канчаловски и Ф. Лебетр, Ш. Берштольд, П. Паскаль и Л. Теньер[76]. Например:

> Звательный падеж.
>
> Звательного падежа нет в русском языке, но он был в праславянском (сегодня он существует в украинском языке). Некоторые формы звательного падежа перешли из церковнославянского языка в русский. Это слова религиозного характера. Очень употребляемая короткая молитва их [форм звательного падежа] насчитывает четыре:
>
> Господи Иисусе Христе, сыне Божій, помилуй насъ[77]!

> Склонение.
>
> Русское склонение насчитывает […] шесть падежей, не считая звательного, который, за исключением некоторых слов, всегда идентичен [по своей форме] именительному [падежу][78].

Итак, анализ количества падежей, представленных в разных учебных пособиях, выявил расхождения у разных авторов. Так, у М. Гофмана и М.-Р. Гофмана, если принимать во внимание все падежи, которые они упоминают, насчитывается восемь падежей – именительный, родительный, винительный, дательный, творительный, предложный, звательный и местный[79]. У Л. Теньера, Ш. Берштольда, В. Канчаловски и Ф. Лебетра – семь падежей (именительный, родительный, винительный, дательный, творительный, предложный и звательный)[80]. Остальные авторы придерживаются мнения о шести падежах. Это свидетельствует о том, что в течение первого изучаемого нами периода отсутствовало единое представление об этом фрагменте русской грамматики. Скорее всего, это вызвано тем, что в это время единого стандарта грамматических правил русского языка во франкоязычных странах не существовало. В современном русском

---

[76] Kantchalovski, Lebettre 1946: 29-31; Berchtold 1946: 24; Hofmann, Hofmann 1945: 13; Tesnière 1934 [1945: 36].

[77] «Le vocatif.

Le vocatif n'existe pas en russe, mais il existait en slavon (il existe aujourd'hui en ukrainien). Quelques vocatifs slavons sont passés dans la langue russe. Ce sont des termes religieux. Une oraison jaculatoire très usitée en contient quatre:

Господи Иисусе Христе, сыне Божій, помилуй насъ! Seignerur Jésus-Christ, fils de Dieu, aie pitié de nous!» (Pascal 1948b: 88). Мы переводим слово *slavon* в первом случае как «праславянский язык» и как «церковнославянский язык» – во втором (см. выше аналогичное различие в книге Реформатского: Реформатский 1967 [1996: 60]).

[78] «Déclinaison.

La déclinaison russe a […] six cas, sans compter le vocatif qui, à l'exception de quelques mots, est toujours semblable au nominatif» (Berchtold 1946: 24).

[79] Hofmann, Hofmann 1945: 13.

[80] Kantchalovski, Lebettre 1946: 29-31; Berchtold 1946: 24; Hofmann, Hofmann 1945: 10; Tesnière 1934 [1945: 36].

языке обычно насчитывается шесть падежей: именительный, родительный, дательный, винительный, творительный, предложный[81].

## 1.2. КОЛИЧЕСТВО БУКВ В РУССКОМ АЛФАВИТЕ

Вопрос о количестве букв в русском алфавите также вызывает определённые расхождения у авторов разных учебных пособий.

Самым распространённым является мнение о тридцати двух буквах, они указаны в учебниках Ш. Берштольда, М. Гофмана и М.-Р. Гофмана, Ж. Давидоффа и П. Полья, П. Сазирева, А. Мазона, В. Столярофф и Р. Шеневара[82]. Все эти авторы, кроме М. Гофмана и М.-Р. Гофмана, либо не выделяют отдельно букву «Ё», либо указывают на неё как на вариант буквы «Е».

Отсутствие буквы «Й» наблюдается в учебниках М. Гофмана и М.Р. Гофмана, В. Канчаловски и Ф Лебетра, у последних не представлена и буква «Ё». Таким образом, их русский алфавит насчитывает тридцать одну букву[83].

Л. Теньер указывает на тридцать шесть букв русского алфавита[84]:

| Буквы | | | | Русское название |
|---|---|---|---|---|
| Печатные | | Прописные | | Русское название, в отдельных случаях сопровождающееся французским переводом |
| Заглавные | Строчные | Заглавные | Строчные | |
| А | а | *А* | *а* | а |
| Б | б | *Б* | *б* | бе |
| В | в | *В* | *в* | ве |
| Г | г | *Г* | *г* | ге |
| Д | д | *Д* | *д* | де |
| Е | е | *Е* | *е* | е |
| Ж | ж | *Ж* | *ж* | же |
| З | з | *З* | *з* | зе |
| И | и | *И* | *и* | и двойное = i double |
| Й | й | никогда не используется как заглавная [*jamais à l'initiale*] | *й* | и съ краткой = i signe de brève |
| I | i | *I* | *i* | и съ точкой = i pointé |
| К | к | *К* | *к* | ка |

[81] Garde 1980: 135.
[82] Berchtold 1946: 8-9; Hofmann, Hofmann 1945: 1; Davydoff, Pauliat 1954: 12-13; Sasirev 1960: 91; Mazon 1943: 4; Stoliaroff, Chenevard 1945: 9-10.
[83] Kantchalovski, Lebettre 1946: 18-20; Hofmann, Hofmann 1945: 1.
[84] Tesnière 1934 [1945: 20].

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Л | л | *Л* | *л* | эль | |
| М | м | *М* | *м* | эмъ | |
| Н | н | *Н* | *н* | энъ | |
| О | о | *О* | *о* | о | |
| П | п | *П* | *п* | пе | |
| Р | р | *Р* | *р* | эръ | |
| С | с | *С* | *с* | эсъ | |
| Т | т | *Т* | *т* | те | |
| У | у | *У* | *у* | у | |
| Ф | ф | *Ф* | *ф* | эфъ | |
| Х | х | *Х* | *х* | ха | |
| Ц | ц | *Ц* | *ц* | це | |
| Ч | ч | *Ч* | *ч* | че | |
| Ш | ш | *Ш* | *ш* | ша | |
| Щ | щ | *Щ* | *ш* | ща | |
| Ъ | ъ | никогда не используются как заглавные [*jamais à l'initiale*] | ъ | твёрдый знакъ = signe dur | |
| Ы | ы | | *ы* | еры | |
| Ь | ь | | *ь* | мягкій знакъ = signe mou | |
| Ѣ | ѣ | *Ѣ* | *ѣ* | ять | |
| Э | э | *Э* | *э* | э оборотное = é retourné | |
| Ю | ю | *Ю* | *ю* | ю | |
| Я | я | *Я* | *я* | я | |
| Ѳ | ѳ | *Ѳ* | *ѳ* | фита | считаются устаревшими[85] |
| Ѵ | ѵ | *Ѵ* | *ѵ* | ижица | |

Буквы «І» (и с точкой), «Ѳ» (фита) и «Ѣ» (ять) являются буквами, которые были исключены из русского алфавита в соответствии с «Декретом о введении нового правописания» от 1917-1918 годов[86]; буква «V» (ижица) также перестала употребляться; однако в учебном пособии Теньера только две буквы («Ѳ» и «V») указаны как устаревшие; также в учебном пособии отсутствует буква «Ё», а о букве «Й» говорится как о букве, которая никогда не используется как заглавная[87].

В *Практическом и теоретическом учебнике русского языка* и в *Курсе русского языка. Выпуск I. Основные положения и фонетика* присутствуют все тридцать три буквы русского алфавита[88], согласно «Декрету о введении нового правописания» от 1917-1918 годов (который мы приводим в Приложении 1), где употребление буквы «Ё» было признано «желательным, но не обязательным»[89], что давало воз-

[85] *Ibid*.
[86] «Декрет о введении нового правописания» 1917-1918: 1.
[87] Это не соответствует действительности: например, слово *йод* может идти первым в предложении и, соответственно, буква «й» будет заглавной.
[88] Karcevsky 1956: 9-10; Pascal 1948a: 13-15.
[89] «Декрет о введении нового правописания» 1917-1918: 1.

можность считать, что в русском языке либо тридцать три буквы алфавита – А, Б, В, Г, Д, Е, Ё, Ж, З, И, Й, К, Л, М, Н, О, П, Р, С, Т, У, Ф, Х, Ц, Ч, Ш, Щ, Ъ, Ы, Ь, Э, Ю, Я (что соответствует количеству букв в русском алфавите в настоящее время[90]); либо тридцать две – А, Б, В, Г, Д, Е, Ж, З, И, Й, К, Л, М, Н, О, П, Р, С, Т, У, Ф, Х, Ц, Ч, Ш, Щ, Ъ, Ы, Ь, Э, Ю, Я.

Такое расхождение снова указывает на отсутствие единого взгляда на русский язык у авторов учебных пособий.

## 1.3. ГЛАГОЛ *БЫТЬ* КАК ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ ГЛАГОЛ И КАК ГЛАГОЛ-СВЯЗКА

Разные интерпретации даются и глаголу *быть* как вспомогательному глаголу и как глаголу-связке[91].

Вспомогательный глагол *быть* участвует в формировании будущего времени, но не участвует в формировании прошедшего времени, по мнению М. Гофмана и М.-Р. Гофмана, Ш. Берштольда, В. Столярофф и Р Шеневара, В. Канчаловски и Ф. Лебетра, П. Сазирева и А. Мазона[92].

Ш. Берштольд не указывает на то, что вспомогательный глагол *быть* участвует в формировании прошедшего времени, но он отмечает, что вспомогательный глагол *быть* участвует в формировании будущего времени:

> Будущее время несовершенного вида русского глагола всегда двусоставное. Оно состоит из вспомогательного глагола *быть* в форме будущего времени и инфинитива спрягаемого глагола.
> Примеры:
> *Я буду говорить*
> *Я буду читать*
> *Я буду терять*[93].

---

[90] Garde 1980: 31.

[91] Основная функция вспомогательного глагола состоит в дополнительной информации (грамматический и семантической) в сочетании со смысловым глаголом. Вспомогательный глагол участвует в образовании различных видо-временных и залоговых форм. Глагол-связка – это глагол, который соединяет подлежащее с дополнением (Ахманова 1966: 89).

[92] Hofmann, Hofmann 1945: 16; Berchtold 1946: 85; Stoliaroff, Chenevard 1945: 124; Kantchalovski, Lebettre 1946: 46-47; Davydoff, Pauliat, 1954: 19, 74; Sasirev 1960: 26; Mazon 1943: 128.

[93] «Le futur de développement d'un verbe russe est toujours périphrastique; il se compose du futur de l'auxiliaire быть (bītī) être et de l'infinitif du verbe conjugué.
Exemples:
je parlerai
je lirai
je perdrai» (Berchtold 1946: 95).

М. Гофман и М.-Р. Гофман выделяют два будущих времени в русском языке – простое будущее [*futur simple (parfait)*] и составное будущее [*futur composé (imparfait)*], из которых только одно (составное будущее) формируется при помощи вспомогательного глагола *быть*. Если говорить о двух вариантах прошедшего времени, «несовершенного» [*imparfait*] и «совершенного» [*prétérit*] видов, авторы не указывают, что вспомогательный глагол *быть* используется для формирования этих форм:

> [В русском языке] три времени: прошедшее, будущее, настоящее; тем не менее, учитывая существование совершенного и несовершенного видов, мы можем считать, что в русском языке на самом деле существует пять времен изъявительного наклонения:
>
> Настоящее – для глаголов несовершенного вида – *я читаю*;
>
> Несовершенное прошедшее – для глаголов несовершенного вида – *я читал*;
>
> Претерит – для глаголов совершенного вида – *я прочёл*;
>
> Простое будущее – для глаголов совершенного вида – *я прочту*;
>
> Составное будущее – для глаголов несовершенного вида – *я буду читать*[94].

П. Сазирев в учебном пособии *Курс русского языка* также не указывает на участие вспомогательного глагола *быть* в формировании прошедшего времени, уточняя, что оно формируется при помощи замены окончания *-ть* на окончания *-л* для мужского рода, *-ла* для женского, *-ло* для среднего и *-ли* для множественного числа. Однако он отмечает, что вспомогательный глагол *быть* используется для формирования будущего времени несовершенного вида[95].

В. Столярофф и Р. Шеневар пишут о формировании будущего времени в русском языке, указывая, что оно формируется при помощи вспомогательного глагола *быть* и инфинитива смыслового глагола:

> Составное будущее время
>
> Глаголы, выражающие действие, которое длится, образуют будущее с помощью вспомогательного глагола «быть» в форме будущего времени и инфинитива [смыслового глагола].
>
> Примеры: *Я буду читать* = je lirai (какое-то время)
>
> *ты будешь читать* = tu liras
>
> *он, она будет читать*

---

[94] «Les temps [en russe] sont au nombre de trois: passé, présent, futur; toutefois, étant donné qu'il existe un aspect perfectif et un aspect imperfectif, l'on peut en considérer effectivement cinq pour le mode indicatif. Les voici:

Présent – pour les verbes d'aspect imperfectif – я читаю "je lis";

Imparfait – pour les verbes d'aspect imperfectif – я читал "je lisais";

Prétérit – pour les verbes d'aspect perfectif – я прочёл "j'ai lu";

Futur simple – pour les verbes d'aspect perfectif: я прочту "je lirai" ou "j'aurai lu";

Futur composé – pour les verbes d'aspect imperfectif: я буду читать "je vais lire" ou bien "je serai lisant"» (Hofmann, Hofmann, 1945: 11).

[95] Sasirev 1960: 26.

*мы будем читать*
*вы будете читать*
*они будут читать*[96].

Также авторы указывают на то, что в русском только одно прошедшее время – претерит [*preterit*], и никаких упоминаний о вспомогательном глаголе *быть* в формировании этого времени в учебнике нет:

> Претерит – это единственная личная форма глагола в прошедшем времени. Он формируется добавлением к корню инфинитива специальных окончаний:
> *-л* для мужского рода единственного числа
> *-ла* для женского рода единственного числа
> *-ло* для среднего рода единственного числа
> *-ли* для множественного числа всех трёх родов
> Примеры: *он чита-л* = il lisait, il lut, il a lu или il avait lu (в зависимости от контекста)
> *Она чита-ла* = elle lisait, elle lut, elle a lu, и т. д. …
> *Они чита-ли* = ils lisaient, ils lurent, ils ont lu, и т. д. …
> *Солнце сия-ло* = le soleil brillait, brilla, a brillé, и т. д[97].

А. Мазон поддерживает мнение цитированных выше авторов по обоим пунктам. Вспомогательный глагол *быть*, по его мнению, раньше использовался для формирования прошедшего времени, но не сохранился в современном языке, кроме специальных употреблений в сказках, а участие вспомогательного глагола *быть* используется в формировании перифрастического будущего времени [*futur périphrastique*]:

> Употребление вспомогательного глагола [*быть*] в прошедшем времени сохранилось лишь в начальной формуле народных сказок: *жили были дед* (*дѣд*) *да баба* «il était une fois un grand-père et sa vielle [*sic. – Д.З.*]…» (ста-

---

[96] «Futur composé. Les verbes exprimant une action qui dure forment leur futur à l'aide du futur de l'auxiliaire être accompagné de l'infinitif.
Ex. Я буду читать = je lirai (un certain temps)
ты будешь читать = tu liras
он, она будет читать
мы будем читать
вы будете читать
они будут читать» (Stoliaroff, Chenevard 1945: 124).

[97] «Le prétérit est la seule forme personnelle du verbe au passé. Il se forme en ajoutant au radical de l'infinitif les terminaisons:
л pour le masculin singulier
ла » fémimin singulier
ло » neutre singulier
ли » pluriel de trois genres
Ex. он чита-л = il lisait, il lut, il a lu или il avait lu (suivant le contexte)
Она чита-ла = elle lisait, elle lut, elle a lu, etc. …
Они чита-ли = ils lisaient, ils lurent, ils ont lu, etc. …
Солнце сия-ло = le soleil brillait, brilla, a brillé, etc…» (*ibid*.: 117).

рый плюсквамперфект [*plus-que-parfait*], где вспомогательный глагол *были* воспринимается сегодня как своего рода плеоназм с предшествующим глаголом *жили*.

С другой стороны, инфинитив несовершенного вида, добавленный к вспомогательному глаголу *быть* в форме будущего времени (*я буду* «je serai» и т. д.) является частью личной [составной] формы [глагола], формы перифастического будущего времени [*futur périphrastique*]: например, *я буду писать* «j'écrirai» (буквально «je serai à écrire»)[98].

Что касается авторов *Учебника русского языка* В. Канчаловски и Ф. Лебетра, по их мнению, вспомогательный глагол *быть* используется для формирования составного будущего времени. Однако мы не находим у них упоминания об участии этого вспомогательного глагола в формировании прошедшего времени[99].

На употребление глагола *быть* в третьем лице единственного (а иногда и множественного) числа в настоящем времени указывают Ш. Берштольд, В. Канчаловски и Ф. Лебетр[100].

Ш. Берштольд в учебном пособии *Русский язык: Грамматика, лексика, беседа* указывает на использование глагола *быть* как в качестве вспомогательного [*auxiliaire*], так и в качестве глагола-связки, но самого термина «глагол-связка» [*verbe copule*] в его учебнике нет. В главе, посвящённой вспомогательному глаголу *быть* («L'auxiliaire быть être»), приведены спряжения данного глагола во всех временах и формах. Спряжение глагола *быть* в настоящем времени указано в скобках, за исключением третьего лица единственного числа и третьего лица множественного числа. Автор поясняет это тем, что формы первого и второго лиц единственного и множественного чисел более не используется в русском языке. О формах третьего лица единственного и множественного чисел (*есть* и *суть*) автор говорит, что они используются в современном русском языке, но только в определённых случаях. Так, по мнению Берштольда, глагол *быть* в третьем лице единственного числа используется для передачи идеи о существовании, а глагол *быть* в третьем лице множественного числа используется только перед перечислением. Во всех остальных случаях глагол *быть* не используется или (в более редких случаях) заменяется на тире:

| | |
|---|---|
| *я* (*есмь*) | *мы* (*есмы*) |
| *ты* (*еси*) | *вы* (*есте*) |

[98] «L'emploi de l'auxiliaire au prétérit n'a survécu que dans la formule initiale des contes populaires: жили были дед (дѣд) да баба "il était une fois un grand-père et sa vielle [sic!]…" (ancien plus-que-parfait dont l'auxiliaire были est aujourd'hui senti comme faisant une sorte de pléonasme avec le verbe précédent жили.

L'infinitif imperfectif, d'autre part, joint au futur de l'auxiliaire "être" (я буду "je serai", etc.), constitue une forme personnelle, celle du futur périphrastique: par exemple, я буду писать "j'écrirai" (littéralement "je serai à écrire")» (Mazon 1943: 128).

[99] Kantchalovski, Lebettre 1946: 46-47.

[100] Berchtold 1946: 85-86; Kantchalovski, Lebettre 1946: 46.

*он есть* *они суть*

Формы, указанные в скобках, больше не употребляются в современном [русском языке], они сохранили своё употребление только в религиозном языке.

Что касается *есть* и *суть*, эти формы употребляются только в нижеизложенных случаях:

[…] форма *есть* употребляется только в случае указания на наличие, на существование.

Примеры:

*Есть много людей, которые ничего не знают. Бог есть.*

[…] *суть* употребляется только перед перечислением.

*Четыре времени года суть: весна, лето, осень, зима.*

[…] Во всех других случаях формы настоящего времени глагола «быть» либо более не используются, либо, что реже, заменены на тире.

*Я учитель* или *я – учитель*
*Ты ученик* или *ты – ученик*
*Он там* или *он – там*
*Она здесь* или *она – здесь*
*Мы богаты* или *мы – богаты*
*Вы бедны* или *вы – бедны*
*Они хороши* или *они – хороши*[101].

Канчаловски и Лебетр придерживаются того же мнения, что и Берштольд, утверждая, что глагол *быть* иногда заменяется на тире и что он не используется в настоящем времени. Что же касается исполь-

---

[101] «я (есмь) (ïa [ïésmī]) je suis
ты (еси) (tï [īisi’]) tu es
он есть (on īéstī) il, elle est
мы (есмы) (mï [īismï’]) nous sommes
вы (есте) (vï [īistīe’]) vous êtes
они суть (ani’ soutī) ils, elles sont

Les formes entre parenthèses ne sont plus usitées dans le langage courant, elles subsistent seulement dans le langage religieux.

Quant à есть (īéstī) il, elle est, et суть (soutī) ils, elles sont, ils ne sont usités que dans les cas mentionnés ci-dessous:

[…] есть (īéstī) est usité seulement quand il signifie il y a, il existe.

Exemples:

| | | |
|---|---|---|
| Есть много людей, которые ничего не знают. Бог есть. | īéstī mno’go līoudīé’ī, kato’rīīè ničivo’ nīè zna’īout. bokh īéstī. | Il y a beaucoup de gens qui ne savent rien. Dieu existe. |

[…] суть (soutī) est usité uniquement devant une énumération.

| | | |
|---|---|---|
| Четыре времени года суть: весна, лето, осень, зима. | čitï’rīè vrīe’mini go’da soutī: visna’, līè’to, o’sinī, zima’ | Les quatre saisons sont: le printemps, l’été, l’automne et l’hiver. |

[…] Dans tous les autres cas les formes du présent de быть (bītī) être, sont supprimées ou plus rarement remplacées par un tiret.

| | | |
|---|---|---|
| я учитель (īa ouči’tilī) ou | я – учитель (īa – ouči’tilī) | je suis le professeur |
| ты ученик (tï oučini'k) | ты – ученик (tï – oučini’k) | tu es l’élève |
| он там (on tam) | он – там (on – tam) | il est là |
| она здесь (ona’ zdīésī) | она – здесь (ona’ – zdīésī) | elle est ici |
| мы богаты (mï baga’tī) | мы – богаты (mï – baga’tī) | nous sommes riches |
| вы бедны (vï bīè’dnï) | вы – бедны (vï – bīè’dnï) | vous êtes pauvres |
| они хороши (ani’ kharachi’) | они – хороши (ani’ – kharachi’) | ils sont bons» (Berchtold 1946: 85-86). |

зования форм третьего лица единственного и множественного чисел, авторы согласны насчёт использования формы третьего лица единственного числа в случае передачи идеи о существовании. Что касается формы *суть*, никаких комментариев в *Учебнике русского языка* не содержится.

ПОЛНОЕ СПРЯЖЕНИЕ ГЛАГОЛА *БЫТЬ*.

1. – Как и во всех индоевропейских языках, этот глагол [*быть*] неправильный в русском [языке]. Он является по существу образованным от многих корней.

2. – Настоящее время [глагола *быть*] не употребляется.

*Я рад.* *Он добр.*
*Она рада.* *Они добры.*

В письменном языке место подразумевающегося настоящего [времени] иногда отмечается тире: *Он – добр*.

Только форма третьего лица единственного числа *есть* используется и может иметь смысл: *есть* (*имеется*) [il y a][102].

В. Столярофф и Р. Шеневар в первом же уроке говорят об отсутствии глагола *быть* в настоящем времени: «Глагол *быть* не используется в настоящем времени. Пример: ceci est une table. *Это – стол*»[103].

С. Карцевский пишет: «Глагол *быть* не используется в настоящем времени»[104], а Буайе и Сперански указывают на использование глагола *быть* в качестве вспомогательного в особых случаях – например, при указании на идею о существовании или её усилении, или же при указании на нереальность события: *Я хотел было уйти, да раздумал*[105].

Учитывая всё вышеизложенное, можно сделать следующий вывод: как и в предыдущих случаях, касающихся количества букв и падежей в русском языке, в вопросе использования глагола *быть*

---

[102] «CONJUGAISON COMPLÈTE DU VERBE ÊTRE.

1. – Comme dans toutes les langues indo-européennes, ce verbe est irrégulier en russe. Il est en effet constitué par plusieurs racines.

2. – Le présent est inusité.

Я рад. Je suis content. Он добр. Il est bon.
Она рада. Elle est contente. Они добры. Ils sont bons ou elles sont bonnes.

Dans la langue écrite, la place du présent sous-entendu est parfois marquée par un trait: Он – добр.

Seule la troisième personne du singulier: есть est usitée et peut avoir le sens de: il y a» (Kantchalovski, Lebettre 1946: 46).

[103] «Le verbe “être” ne s’exprime pas au présent.

Ex.: Ceci est une table.

Это стол» (Stoliaroff, Chenevard 1945: 109).

[104] «Le verbe “être” n’est pas employé au présent» (Karcevsky 1956: 28).

[105] Boyer, Spéransky 1905 [1921; 1935; 1940; 1945; 1947; 1951; 1957; 1961; 1967: 253].

также наблюдается неоднозначность мнений, а также неоднозначность терминологии:
1) некоторые авторы говорят о глаголе *быть* как о вспомогательном глаголе, используемом при формировании будущего времени (Берштольд, Канчаловски, Лебетр), а также пишут об использовании глагола *быть* в качестве глагола-связки в настоящем времени для третьего лица единственного числа и третьего лица множественного числа (Берштольд, Канчаловски, Лебетр, Мазон).
2) Другие же авторы (Столярофф и Шеневар, Карцевский) говорят о том, что глагол *быть* не используется в настоящем времени.

В современном русском языке глагол *быть* не используется в качестве глагола-связки в настоящем времени[106], но используется в качестве вспомогательного глагола для формирования будущего времени[107].

## 1.4. Количество букв, исключённых из русского алфавита

Практически все авторы проанализированных нами учебников пишут о реформе орфографии 1917 года. При этом мнения авторов относительно количества букв, исключённых из русского алфавита, согласно «Декрету» от 23 декабря 1917 года (5 января 1918 года), разнятся.

В соответствии с «Декретом», три буквы: «І», «Ѣ» и «Ѳ» были полностью исключены из русского алфавита, а твёрдый знак («Ъ») полностью исключён не был, так как, будучи удалённым в позиции на конце слов и частей сложных слов, он сохранил своё употребление в середине слов в качестве отделительного знака. Это означает, что в том случае, когда необходимо указать, что согласная и следующая за ней гласная должны произноситься раздельно, а не как один слог (например: *объяснить*, *съёмка*, *разъяснить*), употребление твёрдого знака в русском языке сохраняется:

**Изменения правописания и новые правила**

1. Исключить букву «ѣ» с последовательною заменою её через «е» (колено, вера, семя, в избе, кроме).
2. Исключить букву «ѳ» с заменою её через «ф» (Фома, Афанасий, фимиам, кафедра).
3. Исключить букву «ъ» в конце слов и частей сложных слов (хлеб, посол, меч, контр-адмирал), но сохранить её в середине слов в значении отделительного знака (съёмка, разъяснить, адъютант).
4. Исключить букву «і» с заменою её через «и» (учение, Россия, пиявка, Иоанн, высокий)[108].

---

[106] Garde 1980: 97.
[107] Шведова 1980: 625.
[108] «Декрет о введении нового правописания» 1917-1918: 1.

Однако мнения авторов учебных пособий довольно сильно расходятся в вопросе о послереформенной русской орфографии.

Мнения об исключении трёх букв: «І», «Ѣ» и «Ѳ» придерживается только Берштольд[109].

М. Гофман и М.-Р. Гофман[110], Паскаль, Мазон, Карцевский, Канчаловски и Лебетр добавляют к исключённым из русского алфавита буквам ещё одну: «V»[111].

Отдельный интерес в этом отношении представляют *Учебник русского языка, теоретический и практический, для использования учениками средней школы и* [*студентами*] *технических* [*специальностей*], *и для обучающихся самостоятельно*, где буква «Й» («и краткая») представлена как буква дореформенного алфавита[112]. В *Малой русской грамматике* представлен фрагмент «Декрета», переведённый на французский язык, но автор сохраняет в учебнике употребление именно дореформенного алфавита[113]. Несмотря на то, что в таблице, приведённой в *Малой русской грамматике*, присутствует пометка, что буквы «Ѳ» и «V» являются устаревшими, для буквы «Ѣ» такой пометки нет. Таким образом, в этом учебном пособии сохранён дореформенный алфавит и присутствуют объяснения, в каких случаях пишутся буква «Ѳ» и буква «V»[114].

*Учебник для изучения русского языка* П. Буайе и Н. Сперански также представляет в этом отношении интерес, так как авторы не называют точного количества исключённых из русского алфавита букв, но считают, что реформа орфографии 1917 года мало повлияла на структуру языка, упразднив лишь: «“Ъ” на конце слов; буквы, имеющие одинаковое фонетическое значение; некоторые падежные окончания»[115].

В отношении букв, исключённых из русского алфавита, мы также наблюдаем расхождения[116]. Начиная с 1956 года (когда появи-

---

[109] Berchtold 1946: 8-9, 10.

[110] М. Гофман и М.-Р. Гофман также говорят и об исключённом твёрдом знаке, однако они всё же оговаривают его использование в русском алфавите в качестве разделительного знака (Hofmann, Hofmann 1945: 7).

[111] *Ibid*.: 2; Pascal 1948a: 7; Mazon 1943: 4; Kantchalovski, Lebettre 1946: 23; Karcevsky 1956: 9. Установить, когда точно исчезла ижица, сложно, так как она очень мало употреблялась – в основном в религиозных текстах. Академик Я.К. Грот (1812-1893) предлагает исключить ижицу из русского алфавита уже в своём труде *Спорные вопросы русского правописания* (1876 г.) (Венгеров 1893: 777-778). В последнем издании *Большой советской энциклопедии* в статье, посвящённой реформе русского правописания 1917-1918 годов, указывается, что ижица была удалена из русского алфавита в соответствии с «Декретом о введении нового правописания» (Князевская 1973), но в тексте «Декрета» не содержится никаких упоминаний об этой букве.

[112] Kantchalovski, Lebettre 1946: 18.

[113] Tesnière 1934 [1945: 170].

[114] Tesnière 1934 [1945].

[115] Boyer, Spéransky 1905 [1921; 1935; 1940; 1945; 1947; 1951; 1957; 1961; 1967: xiv].

[116] Подробнее об этом см. Часть II, Главу II, Пункт 2.2 «Дореформенная орфография».

лись новые *Правила русской орфографии и пунктуации*[117]) алфавит в русском языке состоит из тридцати трёх букв[118].

Итак, анализируя разные интерпретации фактов русского языка, можно сделать несколько выводов: во-первых, в первый изучаемый нами период отсутствует какое бы то ни было «унифицированное» представление о ряде фактов русского языка.

Во-вторых, что касается букв дореформенного алфавита, можно предположить, что авторы учебных пособий стремились ориентироваться на «прошлое» русского языка, а не на его «настоящее», полагая русский язык «архаичным» (франкоязычные авторы) или же не желая принимать во внимание реформу орфографии, которая была претворена в жизнь уже после революции 1917 года (русскоязычные авторы)[119].

## 2. «АРХАИЧНОСТЬ» РУССКОГО ЯЗЫКА

Авторы проанализированных нами учебников первого периода (1917-[примерно] 1954 г.) склонялись к представлению русского языка «архаичным», находящимся, по своей структуре, ближе к «древним языкам»[120], чем к языкам «современным». В качестве основных критериев архаичности они указывали на наличие в русском языке склонения[121], наличие среднего рода и на «сложность» языка в целом.

Учебники П. Паскаля, П. Буайе и Н. Сперански, П. Сазирева, Ж. Давидоффа и П. Полья, Ж. Легра, Г. Броше и И. Ремезова говорят о русском языке как об «архаичном», причём этот тезис может высказываться как в более, так и в менее эксплицитной форме. В своих высказываниях авторы приводят различные аргументы в «доказательство» идеи об «архаичности» русского языка[122].

---

[117] См. об этом далее (Часть II, Глава II, Пункт 3 «Представление России/СССР и русского языка в учебных пособиях советского автора Н.Ф. Потаповой»).

[118] Garde 1980: 31.

[119] Мы подробно остановимся на этом вопросе далее (Часть II, Глава II, Пункт 2.2 «Дореформенная орфография»).

[120] Среди последних упоминались латынь, древнегерманский и древнегреческий (Pascal 1948a: 2; Legras 1922 [1934: 195-196]; Brocher, Rémézov 1929: 48; Boyer, Spéransky 1905 [1921; 1935; 1940; 1945; 1947; 1951; 1957; 1961; 1967: i]).

[121] Авторы используют в этом контексте термин *flexion* – в зависимости от конкретных случаев мы будем переводить его либо как *флексия*/*окончание*, либо как *склонение* (отсылающее к наличию разных флексий/окончаний существительных, прилагательных, местоимений и числительных), реже – *спряжение* (изменение флексий/окончаний при изменении глагола по числам, лицам и родам).

В современной лингвистической литературе флективность отсылает к особому типологическому строю языка – языка, для которого характерны полифункциональность грамматических морфем, наличие фузии, фонетически не обусловленных изменений корня, большое число фонетически и семантически не мотивированных типов склонения и спряжения (Журинская 1990: 511).

[122] Sasirev 1960; Pascal 1948a; 1948b; Boyer, Spéransky 1905 [1921; 1935; 1940; 1945; 1947; 1951; 1957; 1961; 1967]; Davydoff, Pauliat 1954; Legras 1922 [1934].

## 2.1. ЭКСПЛИЦИТНАЯ И ИМПЛИЦИТНАЯ АРГУМЕНТАЦИЯ «АРХАИЧНОСТИ» СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ В ЦЕЛОМ И РУССКОГО ЯЗЫКА В ЧАСТНОСТИ

Авторы – «академические» лингвисты приводят в основном эксплицитные аргументы, говоря об «архаичности» русского языка, тогда как их коллеги авторы-лингвисты, больше интересующиеся дидактикой, приводят прежде всего имплицитные аргументы или же цитируют по данному вопросу авторов – «академических» лингвистов.

### 2.1.1. ЭКСПЛИЦИТНАЯ АРГУМЕНТАЦИЯ

Рассмотрим эксплицитную аргументацию – те случаи, когда авторы учебных пособий прямо пишут о том, что русский язык является языком «архаичным», схожим с «мёртвыми» языками и отличающимся от «современных» западноевропейских языков.

#### 2.1.1.1. «СЛОЖНОСТЬ» СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ В ЦЕЛОМ И РУССКОГО ЯЗЫКА В ЧАСТНОСТИ

Во введении к учебнику *Курс русского языка. Выпуск I. Основные положения и фонетика* П. Паскаль говорит об «архаичной структуре» [*structure archaïque*][123] славянских языков в целом и русского языка в частности, отмечая, что наличие в русском языке склонения (не только для существительных, но и для прилагательных, местоимений и т. д.) указывает на «архаичный» характер русского языка. Обо всех славянских языках он говорит как о языках, сохранивших «сложную структуру» индоевропейского языка, а также как о языках, близких к латыни и древнегерманскому:

> Славянские языки являются в некоторых своих аспектах *очень архаичными*. Они находятся не на уровне французского или итальянского, но на уровне латыни, не на уровне немецкого или английского, но на уровне древнегерманского. Они во многом сохранили сложность индоевропейского языка. Так, русский язык обладает очень богатой морфологией. В русском языке три рода: к мужскому и женскому добавляется средний род. В русском языке есть склонение, представленное шестью падежами. Для существительных существует четыре типа склонения[124]. Прилага-

[123] Pascal 1948a: 2.

[124] Паскаль выделяет четыре типа склонения, хотя в настоящее время выделяется три типа – первое склонение: существительные женского, мужского и общего рода с окончанием *-а* или *-я* в именительном падеже единственного числа (*жена*, *земля*, *слуга*, *юноша*, *забияка*); второе склонение: существительные мужского рода с нулевым окончанием в именительном падеже единственного числа и существительные среднего рода с окончанием *-о* или *-е* в именительном падеже единственного числа (*закон*, *конь*, *село*, *поле*); третье склонение: существительные женского рода с нулевым окончанием в именительном падеже единственного числа (*ель*, *мышь*, *дочь*, *лошадь*, *радость*) (Garde

тельные и местоимения также имеют своё склонение, к тому же существует специальная форма для прилагательных в функции атрибута[125].

Таким образом, именно наличие в русском языке склонения и среднего рода, по мнению П. Паскаля, указывает на «архаичность» русского языка.

### 2.1.1.2. НАЛИЧИЕ СКЛОНЕНИЯ И РУССКИЙ СИНТАКСИС КАК «ДОКАЗАТЕЛЬСТВА» «АРХАИЧНОСТИ» РУССКОГО ЯЗЫКА

Это мнение П. Паскаля разделяли и авторы других учебных пособий. П. Буайе начинает своё «Введение» к учебному пособию *Учебник для изучения русского языка* утверждением, что наличие склонения в русском языке служит «доказательством» его «архаичности»:

> Изучение русского языка представляет для начинающих сложности, которые во многих отношениях можно сравнить со сложностями, вызывающими затруднения при знакомстве с древними языками: окончания существительных и местоимений, столь же многочисленные, сколь и непростые, глагольная система редкой изменчивости, простой в своей основе синтаксис, тем не менее разительно отличающийся от синтаксиса современных языков Западной Европы, свободные конструкции, явно контрастирующие с жесткими рамками французского, немецкого или английского предложения, ни с чем не сравнимый по своему богатству лексикон[126].

Если следовать этой логике, следующая цитата:

> Изменяемое русское слово, [будь то] существительное, местоимение или глагол, практически не может быть использовано, если мы не владеем полным сводом правил его склонения [спряжения] и постановки ударения; поэтому мы не сомневались в необходимости, даже рискуя иногда удлинить [пояснительные] статьи, добавлять информацию о формах слов и подвижности ударения: родительный падеж единственного числа и, при

---

1980: 144-192). Паскаль же выделяет в отдельную группу склонения местоимений (Pascal 1948a). – *Д.З.*

[125] «Les langues slaves sont par certains côtés très archaïques. Elles sont au niveau non pas du français ou de l'italien, mais du latin, non pas de l'allemand et de l'anglais, mais du vieux germanique. Elles ont conservé beaucoup de la complexité de l'indo-européen. Ainsi le russe a une morphologie très riche. Il a trois genres: un neutre, en plus du masculin et du féminin. Il a une flexion, qui comporte six cas. Pour les substantifs, il présente quatre types de déclinaison. Les adjectifs et pronoms ont une déclinaison à eux, et de plus il existe une forme spéciale pour les adjectifs servant d'attribut» (*ibid*.: 2).

[126] «L'étude du russe offre au débutant des difficultés qui, à bien des égards, peuvent se comparer à celles qui rendent malaisé l'abord des langues anciennes: des flexions nominales et pronominales aussi nombreuses que délicates, un système verbal d'une rare souplesse, une syntaxe simple en ses principes, mais très différente pourtant de l'état syntaxique des langues modernes de l'Europe occidentale, une liberté de construction qui forme un frappant contraste avec la rigidité des cadres de la phrase française, anglaise ou allemande, un vocabulaire d'une richesse incomparable» (Boyer, Spéransky 1905 [1921; 1935; 1940; 1945; 1947; 1951; 1957; 1961; 1967: i]).

> необходимости [«наличии»], именительный падеж и косвенные падежи во множественном числе для существительных; краткие формы для качественных прилагательных […]; полная парадигма [склонения] для некоторых местоимений; первое и второе лицо единственного числа настоящего времени, и, при необходимости [«наличии»], повелительное наклонение, претерит, деепричастие (или причастие) прошедшего времени активного залога, причастие прошедшего времени, пассивная форма глаголов и т. д. Если мы не указывали краткие формы пассивных причастий прошедшего времени, то это потому, что невозможно (или по меньшей мере невозможно вне контекста) точно указать их подвижные [«своенравные»] ударения[127] –

также отсылает к «архаичности» русского языка, «доказательством» которой служит наличие склонения и спряжения (в данном случае речь идёт ещё и о глаголах [можно вспомнить в этой связи об упоминавшейся в предыдущей цитате «глагольной системе редкой изменчивости»]).

Ж. Легра в пособии *Очерки русской грамматики* в главе IX «Размышления о синтаксисе» пишет об «архаичности» русского языка, когда рассуждает о русском синтаксисе. Он приводит в качестве аргумента наличие в русском языке склонения и свободного порядка слов в предложении:

> IX. Рассуждения о синтаксисе.
>
> Слово *синтаксис*, возможно, не точно подходит для тех рассуждений, которые приводятся ниже. Обычно этим словом отсылают к тем страницам, которые предназначены для изучения, посредством определений и правил, предложения, то есть слов, рассматриваемых в сопровождении других, подобных им. Однако, надеюсь, меня простят, если я обойдусь без определений. Что касается правил, на предыдущих страницах я изложил большинство правил, которые, по моему мнению, заслуживают непосредственного интереса.
>
> Напротив, мне казалось полезным – как раз в такой работе, как эта, которая не предназначена ни для маленьких детей, ни для лингвистов – объяснить читателю разные мысли, которые в грамматиках обычно оставляют не высказанными: я хочу поговорить о различиях между русским и французским предложениями. Однако знать эти различия и (особенно) иметь повод о них подумать – значит подготовиться к практике этого столь деликатного и увлекательного искусства, которое называется переводом.

---

[127] «Un mot russe fléchi, nom, pronom, ou verbe, n'est pratiquement utilisable que si l'on en possède la formule complète de flexion et d'accentuation; on n'a donc pas hésité, au risque d'allonger parfois les articles, à multiplier les indications de formes et de mobilité d'accent: génitif singulier, et, s'il y a lieu, nominatif et cas obliques du pluriel pour les substantifs, formes courtes pour les adjectifs qualificatifs […], le paradigme entier pour certains pronoms, première et deuxième personnes du singulier du présent et, s'il y a lieu, impératif, prétérit, gérondif (ou participe) passé actif, participe passé, passif pour les verbes, etc. Si l'on n'a pas relevé les formes courtes des participes passés passifs, c'est qu'il est impossible ou du moins arbitraire d'en fixer, hors contexte, les capricieuses accentuations» (*ibid*.: viii).

Русское предложение состоит из тех же элементов, что и французское, но использует их по-другому и часто в смысле [«в духе»], который отличается от нашего. Кроме того, благодаря наличию вида русский язык имеет двойные ряды глаголов, имеющих одинаковое или почти одинаковое значение, употребление которых часто позволяет добиться оригинального эффекта. Наконец, особенности словаря русского языка в целом отличаются от наших. В довершение всего, мышление, свойственное русскому языку, и особенно мышление, предаваемое русским предложением, отличны от того мышления, которое представляет французский язык и французское предложение.

Русский язык обладает большой гибкостью: в нём возможно имитировать почти все обороты и особенности языков Западной Европы, и в особенности французского. Но следует понимать, что эта калька иностранных языков портит русский язык. Хороший русский язык – это самобытный [«originale»] язык, на котором говорят и пишут русские, когда ничто иностранное на них не влияет. Это отличие объясняет, почему француз, который начинает изучать русский язык, думает, что синтаксис этого языка очень похож на французский: ему нужно получить более обширные знания, чтобы уловить радикальные различия между двумя этими языками. Эти различия коренятся не только в грамматических или лексических элементах: они в большей степени связаны с разной ориентацией [развития языков]. Французский язык сильно развился, несмотря на опасное великолепие своей классической эпохи, которое надолго зафиксировало и как бы иссушило его особенности [*tendances*] и формы. Литературный русский язык, напротив, развивался мало: он основывается на языке, который был прежде исключительно разговорным, который на протяжении веков сосуществовал, не смешиваясь, но при этом испытывая его влияние, с церковнославянским языком, языком в то время литературным, архаическим и произошедшим из иностранного диалекта. Вклад, который внесли в русский язык литературные произведения конца восемнадцатого и всего девятнадцатого веков, не должен был его изменить. Их целью было скорее зафиксировать, очистить, внести ясность, придать гибкость языку тех первых писателей, которые были настоящими русскими литераторами. Русское же общество, в свою очередь, отмеченное отчаянной безграмотностью, не могло воздействовать на этот язык иначе, как внося в него выражения и обороты, остававшиеся неизменными на протяжении веков. Из этого следовала (несмотря на создание исключительно выдающихся литературных произведений) стагнация особенностей [развития] [*tendances*] языка и его элементов.

Из этих размышлений следует, что французский и русский языки имеют разный возраст. Из всех славянских языков русский язык сохранил в наибольшей неприкосновенности своё склонение, архаичное по происхождению. Его глагол, несмотря на замысловатость понятия вида, не обладает точностью нашего глагола, но обусловливает большую неожиданность и изысканность. Хотя русский язык заимствовал из более эволюционировавших языков Западной Европы различные новые элементы, которые прибавились к его изначальным возможностям, тем не менее, он продолжил свой путь без изменения направления [своего развития]: таким

образом, можно утверждать, что этот язык и наш язык, несмотря на поверхностные совпадения, никогда не переставали расходиться[128].

Отметим: автор уточняет, что его учебное пособие предназначено для широкого круга пользователей, а не для «маленьких детей» и

---

[128] «IX. Réflexions sur la syntaxe.

Le mot "syntaxe" n'est peut-être pas celui qui convient exactement aux réflexions qui vont suivre. On donne ordinairement ce nom à des pages ayant pour but, au moyen de définitions et de règles, d'étudier la phrase, c'est-à-dire les vocables considérés en compagnie de leurs semblables. Or les définitions, on me pardonnera de m'en passer. Quant aux règles, j'ai placé dans les pages précédentes la plupart de celles qui me semblaient offrir un intérêt immédiat.

En revanche il m'a semblé qu'il serait utile, précisément dans un ouvrage comme celui-ci, qui ne s'adresse ni à des petits enfants ni à des linguistes, d'expliquer au lecteur différentes considérations qui, dans les grammaires, sont ordinairement abandonnées à sa divination personnelle: je veux parler des différences qui se manifestent entre la phrase russe et la phrase française. Or, connaître ces différences, et surtout être amené à y réfléchir, c'est se préparer à l'exercice de cet art si délicat et si passionnant qu'on appelle la traduction.

La phrase russe dispose de mêmes éléments que la phrase française, mais elle les utilise autrement et dans un esprit souvent différent du nôtre. En outre le russe possède, grâce au mécanisme de l'aspect, une double rangée de verbes de même sens ou à peu près, dont le jeu permet des effets souvent originaux. Enfin les tendances du vocabulaire russe en général ne sont pas les mêmes que les nôtres. Pour tout dire, la langue russe et tout spécialement la phrase russe, ont une mentalité différente de celle que présentent la langue et la phrase françaises.

La langue russe possède une grande flexibilité: il lui est possible d'imiter presque tous les tours et particularités des langues de l'Europe Occidentale, et spécialement du français. Mais il faut comprendre que ce calque de langues étrangères aboutit à du mauvais russe. Ce qui est du bon russe, c'est la langue originale que parlent et écrivent les Russes lorsque rien d'étranger ne les influence. Cette distinction explique pourquoi le Français qui commence l'étude du russe s'imagine que la syntaxe de cette langue est très voisine de la française: il lui faut acquérir des connaissances plus étendues pour saisir, entre les deux langues, des différences radicales. Ces différences ne proviennent pas seulement des éléments grammaticaux ou du vocabulaire: elles tiennent surtout à une différence d'orientation. Le français est extrêmement évolué en dépit des dangereuses splendeurs de son époque classique, qui en ont pour longtemps fixé et comme desséché les tendances et les formes. Le russe littéraire est au contraire peu évolué: il repose sur une langue d'abord exclusivement parlée, qui a, durant des siècles, côtoyé sans y mêler, mais non sans en subir l'influence, le slavon d'église, langue alors littéraire, archaïque et d'origine dialectale étrangère. Les apports qu'ont faits au russe les œuvres littéraires de la fin du XVIIIe s. et de tout le XIXe siècle n'ont guère cherché à innover. Leur but a été surtout de fixer, de purifier, de clarifier, d'assouplir la langue utilisée par ceux des premiers écrivains qui furent vraiment des littérateurs russes. Le public russe, à son tour, frappé d'un immense alphabétisme, ne pouvait guère agir sur cette langue autrement qu'en lui fournissant des expressions et des tours restés chez lui immuables depuis des siècles. Il en est résulte, en dépit d'une production littéraire exceptionnellement brillante, une stagnation des tendances de la langue et de ses éléments.

Il résulte de ces considérations que le français et le russe n'ont pas le même âge. Le russe est, entre toutes les langues slaves, celle qui a conservé le plus intact son appareil de déclinaison, qui est d'origine archaïque. Son verbe, malgré l'ingéniosité de la notion d'aspect, n'a pas la même précision que le nôtre, mais il offre plus d'imprévu et d'élégance. Bien que le russe ait emprunté aux langues plus évoluées de l'Europe occidentale divers éléments nouveaux chez lui et qui s'ajoutent à ses facultés originales, il n'en a pas moins continué son chemin sans changer de direction: on peut donc affirmer que cette langue et la nôtre, en dépit de coïncidences superficielles, n'ont jamais cessé de diverger» (Legras 1922 [1934: 195-196]).

не для «лингвистов», поскольку Ж. Легра говорит об «архаичности» и активно поясняет свою позицию широкому кругу читателей, которые не имеют никакого отношения к «академической» лингвистике. Возможно, тем самым, что идеи «академической» лингвистики проникают в дидактический процесс, и идея о том, что русский язык является «архаичным», распространяется из сугубо академических в более широкие круги[129].

2.1.1.3. СРЕДНИЙ РОД КАК «АРГУМЕНТ», ПОДТВЕРЖДАЮЩИЙ ИДЕЮ «АРХАИЧНОСТИ» РУССКОГО ЯЗЫКА.

У П. Паскаля мы находим указание на наличие среднего рода как на «подтверждение» «архаичности» русского языка. П. Паскаль говорит, что раньше имена существительные получали род по критерию одушевлённости или неодушевлённости, то есть слова, обозначающие неживые объекты, получали средний род, а слова, обладающие «душой», получали либо женский род, либо мужской. Далее он отмечает, что более современные языки (как, например, французский) вследствие языковой эволюции утратили средний род, а русский его сохранил, что указывает на его архаичную структуру. Сам П. Паскаль называет русский язык «консервативным», указывая на то, что этот язык не стал развиваться, сохраняя в себе средний род:

> Затем язык усложняется. Абстрактные понятия множатся, абстрактной категорией становится и грамматический род, и он уже необязательно коррелирует с естественным родом.
>
> Но морфологические характеристики каждого рода продолжают существовать, откуда берутся (как в латыни или греческом)
>
> склонение для мужского рода
> склонение для женского рода
> склонение для среднего рода.
>
> Более современные языки подверглись другим основательным изменениям. В современном французском языке больше нет среднего рода; на грамматический род [существительного] указывает только артикль или прилагательное […].
>
> Русский же язык намного более консервативен. Род маркирован специальными окончаниями, которые связаны с морфологическими характеристиками. Средний род [в русском языке] продолжает своё существование[130].

---

[129] См. об этом далее (Часть II, Глава II, Пункт 2.1.2.1 «Сравнение с мёртвыми языками»; Часть III, Глава II, Пункт 1 «Классификация языков в трудах авторов – “академических” лингвистов»).

[130] «Puis la langue se complique. Les notions abstraites se multiplient, le genre grammatical devient une catégorie abstraite et ne répond plus nécessairement au genre naturel.

Mais les caractéristiques morphologiques de chaque genre subsistent, d’où (comme en latin et en grec) :

une déclinaison masculine
une déclinaison féminine
une déclinaison neutre.

Идея о том, что наличие среднего рода является показателем «архаичности» русского языка, прослеживается только у П. Паскаля. В других учебных пособиях она не была нами обнаружена в эксплицитно выраженной форме[131].

### 2.1.2. ИМПЛИЦИТНЫЕ УКАЗАНИЯ НА «АРХАИЧНОСТЬ» РУССКОГО ЯЗЫКА

В работах авторов проанализированных нами учебных пособий присутствуют и более имплицитные указания на «архаичность» русского языка. В частности, русский язык в них сравнивается не с живыми, а с мёртвыми языками, чаще всего с латынью. В этих пособиях также прослеживается тенденция преподавать русский язык с помощью классических литературных произведений, как преподавались в то время мёртвые языки[132].

#### 2.1.2.1. СРАВНЕНИЕ С МЁРТВЫМИ ЯЗЫКАМИ

Следующие цитаты не указывают прямо на «архаичный» характер русского языка, но – учитывая распространение идеи об «архаичности» русского языка в тот период, когда создавались эти учебники – идея об «архаичности» кажется всё же представленной в них при сравнении русского языка с мёртвыми языками.

Н. Степанофф-Канчаловски и Ф. де Лабриоль, авторы учебника *Базовая грамматика русского языка*, приводят во «Введении» цитату П. Паскаля, где русский язык сравнивается отнюдь не с современными живыми языками (например, с тем же французским), а с древнегреческим и с латынью:

> Русский язык должен изучаться в соответствии с некоторой методикой. Невозможно [в данном случае] рассчитывать на одну лишь память или только на практику. С его богатой морфологией, с его оригинальным понятием глагола, с его огромным словарём, с его свободными конструкциями, где нюансы мышления выражены маленькими частицами, местом слова [в предложении] или тонкими сочетаниями приставок и [глагольных] видов, он требует тщательнейшего анализа, постоянного упражнения ума. В этом отношении русский язык сравним с классическими языками:

---

Les langues plus modernes ont subi d'autres modifications profondes. En français moderne, plus de neutre; le genre grammatical n'est plus marqué que par l'article ou l'adjectif […].

Le russe est beaucoup plus conservateur. Le genre est marqué par des terminaisons propres, constituant des caractéristiques morphologiques. Le neutre subsiste» [Pascal 1948b: 7].

[131] Паскаль часто упоминает средний род, когда пишет об «архаичности» и «сложности» русского языка (Pascal 1945; 1948b; 1974).

[132] Об этом речь пойдёт далее (Часть II, Глава II, Пункт 2.1.2.2 «Тенденция преподавать русский язык при помощи классических литературных текстов»).

> его педагогическая ценность сопоставима с древнегреческим или с латынью[133].

В учебном пособии *Курс русского языка*, адаптированном для франкоговорящих учащихся П. Сазиревым, приводится цитата из книги *История языка* [*Histoire du langage*] Марко Пе [Marco Pei], где автор описывает следующие преимущества владения русским языком:

> Наконец, он [обучающийся русскому языку] получит очень современный инструмент, чтобы наблюдать за древней структурой всех языков большой индоевропейской семьи – это отличное подспорье в овладении всеми славянскими языками и непосредственное средство коммуникации со всеми, кто на этих языках говорит[134].

Данная цитата снова указывает на то, что русский язык имеет «древнюю структуру всех языков большой индоевропейской семьи», что вновь отсылает к идее об «архаичности» русского языка, а также – имплицитно – и к идее о том, что все славянские языки являются «архаичными».

В учебном пособии *Введение в русский язык* В. Столярофф и Р. Шеневар не говорят прямо о том, что русский язык «архаичный», но если учитывать то, что эти авторы тесно работали с П. Паскалем, который выбрал их для написания учебника для издательства Maisonneuve (о чём он сообщает в введении к учебнику[135]), можно предположить, что мнение П. Паскаля так или иначе влияло на мнения этих двух авторов. При прочтении «Введения» создаётся ощущение, что авторы пытаются «доказать» важность и необходимость обучения русскому языку, приводя «доказательства» как политические:

> Русский язык является официальным языком государства, в котором проживают более 190 миллионов человек. Это государство завоёвывает в мире исключительно важную позицию. Франция обязательно будет поддерживать с ним культурные и экономические отношения, и отношения эти будут всё больше развиваться. Однако бóльшая часть наших соотечественников располагает о России сведениями только из вторых рук, и сведения эти в основном искажены и деформированы политическими пристрастиями [страстями]. Единственным надёжным способом опровергнуть

---

[133] «Le russe doit être étudié avec méthode. Il est impossible de compter sur la pratique seule ou sur la mémoire seule. Avec sa riche morphologie, avec sa notion originale du verbe, avec son immense vocabulaire, avec sa construction libre où les nuances de la pensée sont exprimées par de petites particules, par la place d'un mot ou par des combinaisons subtiles de préfixes et d'aspects, il exige une analyse minutieuse, une application constante de l'intelligence. À cet égard, il est comparable aux langues classiques: il a la même valeur formative que le grec ancien ou le latin» (Pascal 1974: ii).

[134] «Enfin, il [l'étudiant de russe] aura un instrument très moderne pour observer l'antique structure de toutes les langues de la grande famille indo-européenne, une excellente introduction à toutes les langues slaves et un moyen immédiat de communication avec tous ceux qui les parlent» (Sasirev 1960: 3).

[135] Pascal 1945: ix.

> это огромное количество предрассудков, имеющих либо позитивную, либо негативную окраску, является обращение к первоисточнику. Владение языком есть и всегда останется единственным прямым и надёжным способом общения и исследования. Только оно освободит нас от опасности [получать] неполную, тенденциозную или систематически неверную информацию[136], –

так и лингвистические:

> Таким образом, кажется, что русский язык обладает в полной мере всеми качествами, которые позволяют называть язык культурным, и что русский имеет ту же педагогическую значимость, что и другие языки, *живые или мёртвые*, уже имеющие право преподаваться в наших учебных заведениях [«школах»][137].

Уточнением «мёртвые или живые языки» авторы повторяют идею П. Буайе, который часто использует данное словосочетание[138], что снова указывает на сравнение русского языка с «мёртвыми» языками, отсылающее к идее об «архаичности» русского языка. Кажется не случайным, что в обоих случаях присутствуют два типа языков – «живые» и «мёртвые». На наш взгляд, это уточнение указывает на идею о том, что русский язык является по своей структуре языком «архаичным», ведь обычно живой язык сравнивается всё-таки с другими живыми языками, а не с мёртвыми. В случае же с русским языком сравнение с латынью присутствует повсеместно. В. Столярофф и Р. Шеневар повторяют идею П. Буайе (как мы помним, в то время авторитетного лингвиста), в свете чего данная гипотеза кажется правдоподобной.

Столярофф и Шеневар также пишут о том, что русский язык считается языком «варварским», что тоже не может отчасти не отсылать к идее об «архаичности» русского языка:

> Заслуженно или нет, [но] русский язык имеет у нас [во Франции] репутацию трудного и даже варварского языка; очевидная странность его алфа-

---

[136] «Le russe est la langue officielle d'un État de plus de 190 millions d'habitants qui est en train d'acquérir dans le monde une importance exceptionnelle et avec lequel la France entretiendra nécessairement des relations culturelles et économiques dont l'ampleur ne pourra aller qu'en croissant. Or la plupart de nos compatriotes n'ont sur la Russie que des idées de seconde main, généralement altérées et déformées par les passions politiques. Le seul moyen sûr de faire justice de tant de préjugés, favorables ou non, est d'aller puiser à la source même. La connaissance de la langue est et restera toujours le seul moyen direct et sûr de communication et d'investigation. Elle seule nous libérera du danger d'informations incomplètes, tendancieuses ou systématiquement inexactes» (Stoliaroff, Chenevard 1945: 1).

[137] «Il semble donc bien que le russe présente intégralement toutes les qualités de ce qu'on est convenu d'appeler une langue de culture et que sa valeur pédagogique ne le cède en rien à celles des autres langues, vivantes ou mortes, ayant déjà le droit de cité dans nos écoles» (*ibid*.: 7; курсив наш. – *Д.З.*).

[138] Boyer, Spéransky 1905 [1921; 1935; 1940; 1945; 1947; 1951; 1957; 1961; 1967].

вита, возможно, как-то повлияла на формирование этого мнения; [но] её недостаточно, чтобы его подтвердить[139].

Г. Броше и И. Ремезов сравнивают русский язык с латынью, говоря о порядке слов в предложении:

> Во французском языке функцию того или иного слова в предложении определяет его позиция, напротив, в русском же, как в латыни, на эту функцию указывает окончание слова. В латыни можно в равной степени сказать и filius amat patrem [*сын любит отца*], и patrem filius amat [*отца сын любит*], и patrem amat filius [*отца любит сын*], имея в виду: le fils aime le père [*сын любит отца*], единственно возможный вариант активного залога во французском предложении. В русском языке наблюдается та же гибкость в построении фраз, как и в латыни. Мы можем сказать как: *Сын любит отца*, так и *сын отца любит*, или *отца сын любит*[140].

Сравнение здесь приводится именно с мёртвым языком: русский язык сравнивается с латынью. И действительно, порядок слов в латыни и в русском более свободный, чем в том же французском языке, что связано, в частности, с наличием падежей, указывающих на роль слов в предложении[141].

### 2.1.2.2. ТЕНДЕНЦИЯ ПРЕПОДАВАТЬ РУССКИЙ ЯЗЫК ПРИ ПОМОЩИ КЛАССИЧЕСКИХ ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТОВ

Вплоть до шестидесятых годов прошлого века основным материалом для изучения русского языка в учебных пособиях, написанных и изданных во франкоязычных странах, служили тексты русских классических писателей, таких как Тургенев, Пушкин или Толстой. Тексты последнего использовались чаще всего.

Так, например, материал учебного пособия П. Буайе и Н. Сперански полностью состоит из текстов Толстого[142], а в других учебных пособиях обязательно присутствуют несколько текстов либо Толстого, либо Пушкина, либо Тургенева – причём это имеет место даже в учебных пособиях, основной целью которых является предоставить обучающимся разговорный материал.

---

[139] «Le russe possède, chez nous, à tort ou à raison, la réputation d'être une langue difficile, voire barbare; l'étrangeté apparente de son alphabet est peut-être pour quelque chose dans cette option sommaire: elle ne suffit pas à la justifier» (Stoliaroff, Chenevard 1945: 2).

[140] «En français c'est la position du mot dans la phrase qui en indique la fonction, par contre en russe, comme en latin, c'est la terminaison qui indique la fonction dans la phrase. En latin, on peut dire indifférement: filius amat patrem, ou patrem amat filius ou patrem filius amat, pour dire: le fils aime le père, seule forme active de la phrase française. En russe, on a la même souplesse de construction qu'en latin. On peut dire aussi bien: Сын любит отца que сын отца любит, ou отца сын любит» (Brocher, Rémézov 1929: 48).

[141] *Ibid*.: 37. Напомним, что, по мнению Броше и Ремезова, в русском языке семь падежей (авторы включают сюда звательный падеж): см. Часть II, Главу II, Пункт 1.1 «Падежи русского языка».

[142] Boyer, Spéransky 1905 [1921; 1935; 1940; 1945; 1947; 1951; 1957; 1961; 1967].

Воспоминания проинтервьюированных нами профессоров, которые изучали и/или преподавали русский язык в изучаемый период, также позволяют говорить об этой тенденции. Так, например, Р. Комте, который начал изучать русский язык в Сорбонне в 1960 году, говорит о процессе обучения следующее:

> Это всегда были, прошу прощения, произведения, произведения, изданные до 1917 года, то есть [произведения] классиков. Гоголь, Пушкин, Толстой. […]
>
> О да, тогда я приехал в Россию совершенно неспособным самому позаботиться о себе, да, мне вспоминается одна женщина на скамейке, она спросила меня, который час, не помню точно, как именно, *время сколько*, я был неспособен ответить. Нет, нет, я всё выучил там [в России]. […]
>
> Всегда это был […] недостаток преподавания языков, в то время очень ориентированного на письмо, на изучение текстов, в общем, на филологию[143].

А П. Серио, изучавший русский язык во Франции во второй половине двадцатого века и преподававший его во Франции и в Швейцарии, говорит о том, что во Франции в прошлом столетии изучение русского языка и России означало изучение русской литературы и ничего больше:

> […] дело в том, что тогда заниматься Россией – это значило читать русскую литературу, и русская культура – это была исключительно литература. То есть никто не занимался философией, историей, этнографией, архитектурой – нет. Только, только литературой[144].

Итак, не только сравнение русского языка с мёртвыми языками могло имплицитно отсылать к «архаичности» русского языка, но и тенденция обучать русскому языку при помощи классической русской литературы. Можно предположить, что в течение первого изучаемого нами периода (и частично в переходный период) основной целью изучения русского языка было не овладение навыками разговорной речи, а овладение навыком чтения и (возможно) письма, причём прежде всего чтения классических русских произведений авторов восемнадцатого и девятнадцатого веков, «великих писателей Земли русской»[145]. Считалось, что только для этого было необходимо знать русский язык. Воспоминания П. Серио об обучении в Сорбонне ярко иллюстрируют эту тенденцию:

> *Дарья Залесская* – А потом Вы учились в Сорбонне?
> *Патрик Серио* – Да. Это было ужасно. Ужасно. Такая скука, такая скука! Боже мой! Вообще, наши преподаватели не говорили по-русски.

---

[143] Интервью с Р. Комте (6 октября 2017 года).
[144] Интервью с П. Серио (19 февраля 2019 года).
[145] Boyer, Spéransky 1905 [1921; 1935; 1940; 1945; 1947; 1951; 1957; 1961; 1967: xiv].

*Дарья Залесская* – То есть – они вам преподавали русский, не говоря по-русски?

*Патрик Серио* – Ну, они более-менее отвлечённо знали русский язык, но не говорили. И был один, например, чудак, он с октября по конец мая говорил о Толстом. И он читал *Смерть Ивана Ильича* в слезах. Ещё этот литературовед нам читал русскую грамматику. Он брал грамматику Мазона и с октября по май читал, перелистывал каждую страницу. Так что мы знали наизусть все спряжения, склонения, все исключения, исключения исключений и так далее – мы не говорили по-русски никогда. Это было ужасно.

*Дарья Залесская* – То есть – это было больше такое…

*Патрик Серио* – Схоластика.

*Дарья Залесская* – То есть – как мёртвые языки, по сути?

*Патрик Серио* – Да[146].

В этом смысле воспоминания П. Серио похожи на воспоминания Р. Комте, который также учился в Сорбонне: там в это время (шестидесятые годы двадцатого века) изучали литературные произведения русских писателей-классиков, на основе которых и обучали русскому языку.

## 2.2. ДОРЕФОРМЕННАЯ ОРФОГРАФИЯ

Как уже было отмечено выше[147], после принятия «Декрета о введении нового правописания от 23 декабря 1917 года»[148] алфавитный состав русского языка претерпел некоторые изменения. Однако в учебных пособиях по русскому языку для франкоговорящих учащихся, написанных и изданных во Франции после 1917-1918 годов, можно отметить очевидную тенденцию к сохранению русской дореформенной орфографии и активному использованию её в процессе обучения русскому языку вплоть до шестидесятых годов прошлого века (конкретные примеры будут приведены ниже). Авторы учебников объясняли это необходимостью читать тексты, напечатанные до 1917 года, а также полагали, что использование дореформенного алфавита будет способствовать лучшему пониманию некоторых фактов русского языка.

23 декабря 1917 года (5 января 1918 года по новому стилю) в *Газете Временного Рабочего и Крестьянского Правительства* Наркомпромом РСФСР был опубликован «Декрет о введении нового правописания». Из русского алфавита, помимо прочего, были исключены 3 буквы[149]. Авторы «Декрета» объясняют его цели следующим образом:

---

[146] Интервью с П. Серио (19 февраля 2019 года).

[147] Часть II, Глава II, Пункт 1.4 «Количество букв, исключённых из русского алфавита».

[148] См. Приложение 1.

[149] См. выше (Часть II, Глава II, Пункт 1.4 «Количество букв, исключённых из русского алфавита»).

> В целях облегчения широким народным массам усвоения русской грамоты, поднятия общего образования и освобождения школы от непроизводительной траты времени и труда при изучении правил правописания, предлагается всем, без изъятия, государственным и правительственным учреждениям и школам в кратчайший срок осуществить переход к новому правописанию[150].

«Декрет» также постановил, что все изменения вступают в силу с 1 января 1918 года:

> Все правительственные и государственные издания, периодические (газеты, журналы) и непериодические (книги, труды, сборники и т. д.), должны печататься согласно новому правописанию с 1 Января [*sic. – Д.З.*] 1918 года.
>
> Во всех школах республики переход к новому правописанию должен быть произведён, согласно следующим основаниям:
>
> 1. Реформа правописания проводится постепенно, начиная с младшего отделения начальной школы.
>
> 2. При проведении реформы не может быть допущено принудительного переобучения тех, кто уже усвоил правила прежнего правописания.
>
> Для всех учащихся и вновь поступающих остаются в силе лишь те требования правописания, которые являются общими и для прежнего и для нового правописания, и ошибками являются лишь нарушения этих правил. Государственной комиссии поручается принять меры для проведения в жизнь нового правописания[151].

Официально русская орфография до 1917 года была изменена всего один раз, а именно 29 января 1710 года. Инициатором реформы русской азбуки был сам Пётр I, который лично участвовал в разработке нового алфавита[152].

Принято считать, что именно этой реформой русская письменность была разделена на церковную и гражданскую, поскольку своим указом от 29 января 1710 года Пётр I постановил использовать новый гражданский шрифт для печатания «светских книг», таких как исторические или технические[153]. Некоторые буквы, первоначально исключённые Петром I из русского алфавита, впоследствии были снова введены в русский язык – например, буква «V»[154]. Затем, вплоть до 1917 года, не было никаких официальных декретов и законов, которые касались бы русской орфографии, хотя вопрос об упрощении русской орфографии начинает обсуждаться уже с конца восемнадца-

---

[150] «Декрет о введении нового правописания» 1917-1918: 1.
[151] *Ibid*.
[152] Иванова 1966 [1976: 258].
[153] *Ibid*.: 258-263.
[154] *Ibid*.

того века[155]. Например, известный русский поэт и литератор А.П. Сумароков (1717-1777) писал о русской орфографии следующее:

> Но чем пособить, когда Россия никакого не имеет собрания, пекущегося о языке и словесных науках: да и в школах ни Российскому правописанию, ни грамматике Российской не учат. Это удивительно и достойно великого примечания[156],

говоря об отсутствии в русском языке чётких норм и правил. Стоит также отметить, что, насколько нам известно, ни в одной грамматике в восемнадцатом и девятнадцатом веках не уделялось большого внимания вопросу орфографии. Только в 1873 году российский филолог Я.К. Грот опубликовал труд под названием *Спорные вопросы русского правописания от Петра Великого доныне*, в котором предлагал регулировать русское правописание. Этот труд лёг в основу практического руководства *Русское правописание* (1885 г.), которое выдержало более двадцати изданий и долгое время являлось единственным документом, регулирующим правила русского правописания, на основе которого печатались все книги и учебные пособия[157].

Однако даже с использованием *Русского правописания* русская орфография оставалась во многом сложной и содержала в себе ряд букв, которые стали иметь одинаковую звуковую значимость (например, «І» и «И»). Поэтому возникают предложения введения реформы орфографии, которая бы упростила правописание. В конце девятнадцатого и в начале двадцатого века за упрощение орфографии выступали многие педагоги из Московского, Казанского и Одесского педагогических обществ. Такие учёные и педагоги, как Р.Ф. Брандт (1853-1920), В.П. Шереметьевский (1834-1895) и другие высказывались за изменение орфографии[158].

В 1904 году вопросами реформирования начинает заниматься Академия наук: формируется комиссия по вопросу о русском правописании, в составе которой насчитывалось 55 человек (профессора, педагоги, академики, представители учебных заведений). 12 апреля 1904 года большинством голосов принимается решение о разработке нового правописания и отмене некоторых букв русского алфавита, что повлекло за собой создание специальной подкомиссии, которая представляет в мае 1904 года «Предварительное сообщение орфографической подкомиссии». В нём предлагаются изменения русской орфографии. В состав подкомиссии вошли многие известные учёные-лингвисты того времени: академик Ф.Ф. Фортунатов (1848-1914), академик А.И. Соболевский (1857-1929), профессор И.А. Бодуэн де Куртенэ (1845-1929) и другие.

---

[155] *Ibid*.: 263.
[156] Сумароков 1781 [1787: 38].
[157] Иванова 1966 [1976: 258].
[158] *Ibid*.

Этот проект не был принят из-за возражений многих несогласных с предложенными изменениями; он был возвращён на доработку. В педагогических кругах реформа была воспринята положительно, тогда как среди противников реформы были многие учёные, литераторы и некоторые участники самой комиссии – как, например, даже сам Соболевский, который считал, что основная проблема кроется не в орфографии, а в лени учеников и некомпетентности преподавателей[159].

Летом 1912 года был подготовлен окончательный проект реформы *Постановления орфографической подкомиссии*, который также не был принят из-за многочисленных противников изменений[160]. В мае 1917 года было издано *Постановление совещания по вопросу об упрощении русского правописания*, которое предписывало всем образовательным учреждениям перейти с нового учебного года на новую орфографию, однако этого не произошло, так как данное постановление не имело силы закона[161].

После революции 1917 года одной из первых директив новой власти стало именно изменение правил правописания, наряду с изменением календаря (1918 г.) и переходом на метрическую систему (1917 г.). Без сомнения, реформа орфографии представляла собой мощный политический инструмент, подчёркивающий разрыв со старым укладом жизни и провозглашающий новую эру – эру нового государства и новой государственности.

Таким образом, уже с 1 января 1918 года на территории России стали использоваться новый алфавит и новые правила орфографии. Тем не менее, анализируя учебники русского языка для франкоговорящих учащихся, изданные во франкоязычных странах в период с 1917 по 1970 год, можно заметить, что русская дореформенная орфография занимает в учебных пособиях важное место.

Начнём с того, что впервые, по нашим данным, сама информация о новой орфографии появляется в этих учебниках лишь в 1929 году, то есть спустя одиннадцать лет после принятия реформы – в *Учебнике русского языка для французов*: *новая орфография* Г. Броше и И. Ремезова. До этого учебника было выпущено два учебных пособия по русскому языку для франкоговорящих – пособие П. Буайе и Н. Сперански, и пособие Ж. Легра. Броше и Ремезов пишут:

> С 1917-18 годов русская орфография была радикально усовершенствована. Реформе следует вся пресса в России, даже книги больше не издаются с использованием орфографии [Российской] Империи. И если бы мы изучали русский язык по учебникам, опубликованным ещё 8-10 лет назад, мы рисковали бы быть или непонятыми, или осмеянными, точно так же, как

[159] *Ibid*.: 179.
[160] *Ibid*.: 177-179.
[161] *Ibid*.: 179.

если бы во Франции мы всё ещё писали: je parlois, j'écrivois, sçavait, vo aimastes[162], как [в эпоху] до Вольтера.

[…] Таким образом, необходимо начинать [учить] русский язык с современной орфографией. Ознакомиться со старой орфографией всегда будет можно позже, если будет желание читать старые издания.

[…] Мы полагаем, что мы первые, кто использует новую орфографию в своём учебнике[163].

И действительно, авторы этого учебного пособия выделяются из авторов прочих изученных нами учебников, так как они уже в 1929 году стали использовать новую орфографию во всём учебном пособии: все пояснения, упражнения, тексты и слова в их учебнике напечатаны в новой орфографии, а не в дореформенной. Только в самом начале учебника авторы приводят четыре буквы алфавита («І», «Ѣ», «Ѳ» и «Ъ»), которые были исключены из алфавита – полностью или частично – в результате реформы[164]. Отметим также, что только Броше и Ремезов относятся к реформе орфографии положительно и предлагают полностью отказаться от использования старой орфографии.

Авторы же других учебных пособий вплоть до 1940 года либо полностью игнорируют реформу русского алфавита, либо упоминают о ней, но продолжают использовать дореформенный алфавит[165]. Так, например, очень популярный и широко известный *Учебник русского языка*, написанный Буайе и Сперански, опубликованный впервые в 1905 году, полностью игнорирует реформу орфографии вплоть до переиздания 1945 года – и это при том, что второе издание учебного пособия имело место в 1921 году, а в период с 1921 по 1945 годы было выпущено три переиздания книги[166]. Лишь 10 мая 1945 года Буайе добавляет к введению параграф, касающийся дореформенной орфографии – однако никаких изменений за этим в учебнике не следует, новая орфография в нём по-прежнему не применяется:

---

[162] В современной французской орфографии эти слова пишутся следующим образом: *je parlais* 'я говорил', *j'écrivais* 'я писал', *savait* 'знал', *vous aimiez* 'вы любили'. – *Д.З.*

[163] «Depuis 1917-18 l'orthographe du russe a été radicalement perfectionnée. La réforme est adoptée par toute la presse en Russie, les livres mêmes ne s'impriment plus avec l'orthographe usuelle sous l'Empire et si l'on étudiait la langue russe dans les manuels publiés il y a encore 8-10 ans, on risquerait ou bien de ne pas se faire comprendre ou de se faire moquer de soi, comme si en France on écrivait encore: je parlois, j'écrivois, sçavait, vo aimastes, comme avant Voltaire.

[…] Il faut donc commencer le russe avec l'orthographe moderne. Il sera toujours temps, plus tard, d'apprendre l'ancienne orthographe si l'on veut lire les anciennes impressions.

Nous croyons être les premiers à employer l'orthographe nouvelle dans notre manuel» (Brocher, Rémézov 1929: ii).

[164] *Ibid.*: 7.

[165] Legras 1922 [1934]; Boyer, Spéransky 1905 [1921; 1935; 1940; 1945; 1947; 1951; 1957; 1961; 1967].

[166] http://www.sudoc.abes.fr.

Советский декрет от 23 декабря 1917 года ввёл с 1 января 1918 года [обязательное] использование новой русской орфографии. Совершенно естественно возникает вопрос, почему Учебник для изучения русского языка представлен публике в новом издании, которое, являясь копией прежних изданий, воспроизводит безо всяких изменений то издание, которое увидело свет в 1905 году. Не было бы лучше переиздать его с использованием новой орфографии? Если автор посчитал должным придерживаться традиционной старой орфографии, то это не потому, что он отрицает преимущества орфографии новой. Но он полагает, что последняя, несомненно, более удобная для тех, кто уже знает язык, не является столь же удобной для тех, кто должен его изучать.

Впрочем, вводимые новой орфографией изменения сводятся к малому. Удаление твёрдого знака на конце слов, унификация имеющих одно звучание букв, унификация нескольких падежных окончаний в склонении: вот основные черты реформы, которую специалисты по фонетике могут по праву считать слишком робкой[167].

Переход с традиционной орфографии на орфографию реформированную не представляет никакой сложности. И адаптируясь к использованию новой орфографии, которой пользуются вот уже более двадцати пяти лет, к этой новой орфографии языка, который уже является или который завтра будет вторым, или даже единственным языком для группы людей примерно в 200 миллионов говорящих, ученик найдёт для себя пользу в том, чтобы знать также и традиционную орфографию, которой пользовались великие классические писатели Земли русской[168].

Только в 1967 году, уже после смерти Буайе, новый автор, занимающийся переизданием этого *Учебника русского языка*, Н. Вейсбен, публикует учебник Буайе и Сперански с использованием новой орфографии. Он оставляет введение, написанное Буайе, тексты

---

[167] Вместе с тем, ничего не говорится о том, какие ещё изменения были бы желательными. – *Д.З.*

[168] «Le décret soviétique du 23 décembre 1917 a rendu obligatoire, à dater du 1er janvier 1918, l'usage d'une orthographe russe nouvelle. On se demandera donc, très naturellement, pourquoi le Manuel pour l'étude de la langue russe se présente au public en nouveau tirage qui, simple réplique des précédents, reproduit, sans changement aucun, la forme même où cet ouvrage a paru en 1905. N'eût-il pas été préférable d'en donner une réédition avec orthographe nouvelle? Si l'auteur a cru devoir s'en tenir à l'orthographe traditionnelle ancienne, ce n'est point qu'il nie les avantages de l'orthographe nouvelle. Mais il estime que celle-ci, plus commode assurément pour ceux qui savent déjà la langue, l'est moins pour ceux qui ont à l'apprendre.

Au reste, les changements apportés par l'orthographe nouvelle se ramènent à peu de chose. Suppression du signe dur à la fin des mots, réduction à l'unité de lettres ayant une même valeur auditive, réduction à l'unité de quelques désinences casuelles dans la déclinaison: tels sont les traits essentiels d'une réforme que les phonéticiens peuvent à bon droit juger trop timide.

Le passage de l'orthographe traditionnelle à l'orthographe réformée n'offre aucune difficulté; et, tout en adoptant pour son propre usage l'orthographe nouvelle que plus de vingt-cinq années d'emploi ont consacrée, orthographe d'une langue qui est déjà ou qui sera demain langue seconde sinon langue unique d'un groupe humain de près de 200 millions de sujets parlants, l'étudiant se trouvera bien de connaître aussi cette orthographe traditionnelle qui a été celle des grands écrivains classiques de la Terre russe» (Boyer, Spéransky 1905 [1945; 1947; 1951; 1957; 1961; 1967: xiv]).

в учебнике и комментарии. Изменения в учебнике касались лишь орфографии[169].

Таким образом, *Учебник для изучения русского языка* публиковался с использованием дореформенной орфографии вплоть до 1967 года, то есть в течение сорока девяти лет с момента начала использования нового алфавита реформа орфографии удостаивалась лишь упоминания во введении к книге[170].

Ситуация с другими учебниками была во многом схожей. Многие авторы использовали новый алфавит, но при этом обязательно упоминали старый или же использовали букву «Ѣ» в тексте учебника, как это было в учебнике *Первая методика русского языка*, где авторы пишут о том, что использование дореформенного алфавита уже доказало свою эффективность, в особенности при изучении склонения имён существительных: «Педагогический опыт [наглядно] показал его [дореформенного алфавита] пользу, и особенно для изучения падежей при склонении»[171]. Они сохраняют использование буквы «Ѣ» до шестнадцатого урока с целью помочь ученикам лучше понять разницу между «винительным» и «местным» [*locatif*] падежами в русском языке: местный падеж *в морѣ* [*dans la mer*], винительный: *в море* [*à la mer*][172], что должно было вызывать затруднения у учеников, так как после шестнадцатого урока дореформенная буква «Ѣ» пропадала, равно как и в словаре к учебнику её не было[173].

Такой очевидный интерес к дореформенной орфографии, а также продолжение изучения и использования дореформенного алфавита привели к тому, что многие авторы учебных пособий, особенно до сороковых годов двадцатого века, по-прежнему использовали дореформенную орфографию. На это указывает *Учебник русского языка для французов: новая орфография* Броше и Ремезова, которые сообщают, что русская орфография изменилась[174], а также учебник Легра *Очерки русской грамматики*, где автор пишет: «[...] вероятно, она [новая орфография] менее элегантная и для многих менее симпатичная, чем старая; но с другой стороны, только она [сейчас] используется»[175]. В оригинале текста эти последние слова выделены курсивом, тем самым автор хочет обратить внимание читателя на этот факт.

---

[169] См. Часть I, Главу I, Пункт 2.2 «*Учебник для изучения русского языка*, издание 1967 года (П. Буайе и Н. Сперански)».

[170] Boyer, Spéransky 1905 [1945; 1947; 1951; 1957; 1961; 1967].

[171] «L'expérience pédagogique a montré son utilité, surtout pour l'étude des cas de la déclinaison» (Hofmann, Hofmann 1945: 2-3).

[172] *Ibid*.: 3. Авторы имеют в виду трудность, связанную с одинаковой формой существительного в этих падежах, например: *в синее море* (винительный падеж) и *в синем море* (предложный падеж). Из-за того, что в новой орфографии эти формы писались одинаково, ученики могли их смешивать.

[173] Hofmann, Hofmann 1945.

[174] Brocher, Rémézov 1929: ii.

[175] «Sans doute elle est moins élégante, et, pour beaucoup de personnes, moins sympathique que l'ancienne; mais en revanche, elle est la seule qui soit vivante» (Legras 1922 [1934: 287]).

Однако учебник Легра написан с использованием дореформенной орфографии, а новой посвящён лишь один параграф в начале книги[176].

В целом, у авторов учебных пособий не было единого мнения относительно количества букв, исключённых из русского алфавита, что не могло не создавать трудности при изучении русского языка их учениками. Например, обучающийся мог начинать учить русский язык, используя *Учебник для изучения русского языка*, где не говорится о том, какие конкретно буквы были исключены из русского алфавита после 1917 года; продолжать изучать русский язык по учебному пособию *Первая методика русского языка*, где букв, исключённых из русского алфавита, насчитывается четыре; и пользоваться учебным пособием *Малая русская грамматика*, где буква «Ѣ» представлена буквой современного алфавита, а сам учебник сохраняет дореформенную орфографию. Таким образом, у обучающегося не могло возникнуть чёткого представления о количестве русских букв, а также о том, какие буквы надо использовать, – что снова отсылает нас к отсутствию единой модели представления русского языка в то время.

### 2.2.1. АРГУМЕНТЫ В ПОЛЬЗУ НЕОБХОДИМОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ДОРЕФОРМЕННОГО АЛФАВИТА

Авторы учебных пособий не только сохраняют в своих книгах использование дореформенной орфографии или отдельных букв, удалённых из алфавита в 1918 году, или же упоминают о дореформенной орфографии вплоть до шестидесятых годов двадцатого века, но и приводят аргументацию в пользу знания и использования дореформенного алфавита при изучении русского языка. В ходе нашего анализа мы выявили два основных аргумента такого рода: первый появляется в 1929 году в учебнике Г. Броше и И. Ремезова и сохраняется во многих учебных пособиях вплоть до 1960-1965 годов, а второй появляется с 1940-ых годов и добавляется с этого момента практически во все учебники русского языка.

#### 2.2.1.1. ИЗУЧЕНИЕ ДОРЕФОРМЕННОГО АЛФАВИТА

Приведём эти два аргумента в пользу изучения дореформенного алфавита. Первый – это необходимость уметь читать тексты, напечатанные до 1917 года[177], а второй – использование букв дореформенного русского алфавита как помощь в объяснении некоторых аспектов грамматики русского языка[178]. Остановимся подробнее на последнем.

---

[176] Legras 1922 [1934].
[177] Stoliaroff, Chenevard 1945: 11; Berchtold 1946: 3; Kantchalovski, Lebettre 1946: 16; Mazon 1943: 6; Brocher, Rémézov 1929: ii.
[178] Berchtold 1946: 7; Hofmann, Hofmann 1945: 2; Mazon 1943: 6; Kantchalovski, Lebettre 1946: 16; Boyer, Spéransky 1905 [1945; 1947; 1951; 1957; 1961; 1967: xiv].

### 2.2.1.1.1. ДОРЕФОРМЕННЫЙ АЛФАВИТ КАК СРЕДСТВО ДЛЯ ЛУЧШЕГО ПОНИМАНИЯ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Многие авторы пишут о необходимости изучения дореформенного алфавита и владения им с целью лучшего понимания некоторых грамматических аспектов русского языка.

Ш. Берштольд, например, указывает на необходимость знания русского дореформенного алфавита для лучшего понимания ряда грамматических аспектов русского языка, говоря при этом о «характерных фактах русской грамматики» [*faits caractéristiques de la grammaire russe*][179], однако он не уточняет, какие именно грамматические аспекты могут быть лучше поняты с помощью дореформенного русского алфавита.

П. Паскаль также пишет о том, что владение дореформенным алфавитом поможет лучше понять некоторые «явления» [*phénomènes*][180] русского языка:

> Два алфавита
>
> В 1918 году были удалены из алфавита, будучи признаны бесполезными, четыре буквы.
>
> На данный момент два алфавита в какой-то мере сосуществуют. Алфавит 1918 является единственным, используемым в СССР. Но все книги, изданные до 1918 года, напечатаны с использованием старого алфавита.
>
> Здесь мы будем пользоваться старым алфавитом, поскольку только с его помощью можно понять некоторые особенности [русского языка]. Как только он [алфавит] будет освоен, будет несложно удалить четыре более не используемые буквы. Только не надо смешивать между собой два вида орфографии[181].

Паскаль говорит о том, что два алфавита сосуществуют параллельно – но в то же время он уточняет, что на территории СССР используется только новый алфавит. Он ничего не говорит о русскоязычных, проживающих за пределами СССР. Поэтому остаётся открытым вопрос о том, где именно два русских алфавита использовались в то время параллельно (возможно, речь идёт о книгах, изданных до реформы). Паскаль также говорит о «некоторых явлениях» русско-

---

[179] Berchtold 1946: 7.

[180] Pascal 1948a: 9.

[181] «Les deux alphabètes

En 1918 suppression de quatre lettres jugées inutiles.

Actuellement, deux alphabets coexistent en quelque mesure. L'alphabet de 1918 est le seul en usage de l'U.R.S.S.. Mais tous les livres imprimés jusqu'en 1918 le sont dans l'ancien alphabet.

Nous nous servirons ici de l'ancien alphabet, parce que lui seul permet de rendre compte de certains phénomènes. Une fois qu'on le connaît, il est facile de supprimer les quatre lettres qui ne sont plus employées. Il faudra seulement ne pas mélanger les deux orthographes» (*ibid.*).

го языка, которые старая орфография может позволить понять[182], – но никак этого не поясняет. По сути, данная цитата П. Паскаля является документальным подтверждением того, что дореформенная орфография продолжала существовать за пределами СССР и после реформы. Получается, таким образом, что в один и тот же временной период существовали разные нормы правописания русского языка, различающиеся в зависимости от страны.

2.2.1.2. ОСОБОЕ ЗНАЧЕНИЕ БУКВЫ «Ѣ»

Особое внимание при приведении второго аргумента – необходимости изучения русского дореформенного алфавита для лучшего понимания некоторых грамматических аспектов русского языка – уделяется букве «Ѣ»: Н. Канчаловски и Ф. Лебетр говорят о пользе буквы «Ѣ» при изучении не только склонения, но и спряжения:

> Потому что она [буква «Ѣ»] упрощает понимание склонения, например, в местном падеже её функция отличается от функции буквы *е*. К тому же при спряжении *ѣть* являлась глагольным суффиксом, соответствующим *ять*, в отличие от *еть*, которое никогда не являлось суффиксом[183].

Речь здесь может идти о возможности разделять глаголы и другие части речи, то есть «глагольные» и «другие» суффиксы.

А. Мазон сообщает, что новая орфография, в общем и целом, лучше старой, но знать дореформенный алфавит необходимо не только для понимания текстов, написанных до 1917 года, но и для понимания многих грамматических аспектов русского языка. Буква «Ѣ» снова используется здесь как наглядный пример:

> Новая орфография является более логичной и удобной в использовании, чем старая, поскольку более точно отображает произношение современного русского языка. Но при этом тот, кто хочет изучать русский язык, должен обязательно познакомиться со старой орфографией не только для того, чтобы иметь возможность читать многочисленные книги, напечатанные до 1917 года, которые не переиздавались впоследствии, но ещё – и в особенности – для того, как мы это увидим, чтобы понять многочисленные характерные явления русской грамматики. В частности, использование ѣ позволяет объяснить сразу несколько очевидных особенностей [русского языка], поэтому мы будем использовать её (в скобках) во всех словах, где старая орфография предполагала написание этой буквы[184].

---

[182] *Ibid*.

[183] «Parce qu'elle [la lettre "Ѣ"] facilite la compréhension de la déclinaison, par exemple au locatif, sa fonction était différente de celle de e. De plus, la conjugaison de ѣть était un suffixe verbal correspondant à ять, tandis que еть n'était jamais suffixe» (Kantchalovski, Lebettre 1946: 16).

[184] «L'orthographe nouvelle est plus logique et d'un maniement plus aisé que l'ancienne en tant qu'elle donne un reflet plus exact de la prononciation du russe moderne. Mais il est indispensable à quiconque veut apprendre le russe de se familiariser avec l'orthographe an-

В учебном пособии *Элементарная русская грамматика. Тексты и упражнения* единственное приложение касается использования «Ѣ». Автор говорит, что знание использования этой буквы является полезным, предлагая список соответствующих слов. Он также добавляет, что «Ѣ», кроме того, была характерной для некоторых элементов склонения. Примеры автор даёт следующие: буква «Ѣ» служила окончанием в дательном и местном падежах единственного числа существительных и местоимений; фонетической базой творительного падежа местоимений множественного числа (*тѣ*, *всѣ*) и местоимений мужского рода в единственном числе (*всѣм*, *кѣм*, *тѣм*, *чѣм*); глагольным суффиксом серии глаголов, спрягаемых по типу *умѣть* и *сидѣть*; окончанием союза или наречия *гдѣ* и *вездѣ*; типичным элементом сравнительной степени наречия *-ѣе* (*новѣе*); а также использовалась при написании слов иностранного происхождения, таких как *апрѣль*, *Алексѣй*, *Сергѣй*, *Матвѣй*, *индѣец*, *индѣйский*. Однако какие-либо грамматические пояснения здесь отсутствуют[185].

В учебнике *Русский* [*язык*] *без труда* серии «ASSiMiL» до 1967 года присутствовала страница, озаглавленная «Буква Ѣ», где эта буква называлась «главной жертвой» [*la principale victime*] реформы орфографии:

> Буква *Ѣ* (*ять*) – главная жертва реформы орфографии. Она дублировала букву *е* во многих случаях и тем самым создавала трудности для школьников.
>
> Вы встретите её в русских текстах, написанных с помощью старой орфографии, так же, как и букву *i*, которая также пропала, и твёрдый знак *Ъ*, который ставился после последних согласных в словах, что действительно было лишним[186].

Такое внимание именно букве «Ѣ» уделяется, по-видимому, неспроста: многие представители творческой интеллигенции указывают на особую важность этой буквы, выделяя её среди прочих исключённых из русского алфавита букв. Если говорить о языковом значении этой буквы, то можно привести в пример цитату русского философа, писателя и публициста И.А. Ильина (1883-1954), который

---

cienne, non seulement pour être en état de lire les livres infiniment nombreux qui ont été imprimés avant 1917 et n'ont pas été réimprimés par la suite, mais encore et surtout, comme on le verra, pour saisir la raison de plusieurs faits caractéristiques de la grammaire russe. La notation de ѣ, en particulier, est propre à éclairer plus d'une singularité apparente, et c'est pourquoi elle sera rappelée ici, entre parenthèses, pour tous les mots où l'orthographe ancienne comportait la présence de cette lettre» (Mazon 1943: 6).

[185] Mazon 1945: 270-273.

[186] «La lettre Ѣ (iatt') est la principale victime de la réforme de l'orthographe. Elle faisait double emploi dans de nombreux cas avec e, et il s'ensuivait des difficultés pour les écoliers.

Vous la rencontrerez dans les textes russes en ancienne orthographe, en même temps que le i, lui aussi disparu, et le signe dur Ъ qui se mettait après les consonnes finales des mots, et était vraiment superflu» (Chérel 1948 [1949; 1951; 1956; 1960; 1967: 386]).

провёл анализ нового правописания и выявил путаницу в использовании омофонов[187]:

> Новая орфография отменила букву «ять», и бессмыслица пронеслась по русскому языку и по русской литературе опустошающим смерчем. Неисчислимые омонимы стали в начертании неразличимы; и тот, кто раз это увидит и поймет, тот придёт в ужас при виде этого потока безграмотности, вливающегося в русскую литературу и в русскую культуру[188].

Что касается рассуждений о букве «Ѣ» в общекультурном аспекте, можно процитировать многих писателей, философов, литераторов, уделявших ей внимание в своих сочинениях. Например, В.В. Набоков (1899-1977) в своём стихотворении «Петербург» (1921 г.) писал о том, что буква «Ѣ» подобна кресту на русской православной церкви:

> О, сколько прелести родной
> в их смехе, красочности мёртвой,
> в округлых знаках, букве ять,
> подобной церковке старинной!
> Как, на чужбине, в час пустынный
> всё это больно вспоминать![189]

Философ и прозаик М.А. Алданов (1886-1957) предполагал, что потеря буквы «Ѣ» будет первым шагом к глобальным потрясениям, которые ещё только предстоит пережить России:

> Ох, будет в России революция – и какая страшная! А знаете, кто будет её первой жертвой? Буква «ять»! Первым делом отменят букву «ять». Пустячок? Конечно, пустячок, мне она и не нужна совсем. Но это ещё как взглянуть. В известном смысле и не пустячок. Будет, будет великое упрощение[190].

Судя по всему, для Алданова «великое упрощение» связано исключительно с негативными переменами, указывая на регресс общества в целом.

Ещё один писатель, Б.Н. Ширяев (1889-1959), писал о культурном значении этой буквы:

> Дело, конечно, не в ней, в этой мёртвой букве, но в трактовке самого понятия традиции, символизированного ею. Дело в том, что традиция не мёртвая кость, не мумия, не бездушный минерал. Она – живая идея, определяющая в данном случае всю направленность развития народа – государства, т. е. нации. Она живёт непрерывно в духе народа, беспрерывно

---

[187] Слова, которые звучат одинаково, но пишутся по-разному.
[188] Ильин 1956 [2006: 37].
[189] Набоков 1991: 187.
[190] Алданов 1917 [1991: 377].

> сохраняя в нём свой основной стержень, но беспрерывно же видоизменяясь в соответствии с эпохой[191].

Эти мнения звучат в унисон с позицией авторов учебных пособий по русскому языку, в течение долгого времени настаивавших на сохранении буквы «Ѣ». Однако несмотря на то, что авторы настаивают на использовании дореформенной орфографии для облегчения изучения русской грамматики, они не приводят никаких развёрнутых пояснений в пользу использования русской дореформенной орфографии, а ограничиваются короткими общими фразами, в которых эта польза упоминается.

### 2.2.2. О ВОЗМОЖНЫХ ПРИЧИНАХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДОРЕФОРМЕННОЙ ОРФОГРАФИИ

Принимая во внимание все вышеперечисленные факты, выскажем предположение о том, что желание сохранить в учебниках дореформенный алфавит обусловливается скорее социально-историческими причинами, нежели факторами лингвистического порядка.

После революции 1917 года многие русские семьи были вынуждены эмигрировать из России. Одной из стран, куда переехало жить множество русских эмигрантов, была Франция[192]. Реформа орфографии – несмотря на то, что она была разработана ещё до Октябрьской революции – стала ещё одним «символом смерти» дореволюционной Российской Империи, и многие эмигранты, которые отказывались принимать революцию, отказывались принимать и новую орфографию, так как она ещё больше отдаляла их от родины, куда они хотели вернуться, полагая, что революция – это явление временное[193]. Это повлекло за собой неприятие ими реформы орфографии. Большевики воспринимались как «разрушители» России, а реформа орфографии – как желание большевиков разрушить русский язык до основания. Филолог Ф.А. Браун (1862-1942) писал в эмигрантской газете *Руль* по этому поводу следующее: «Новая реформа отвергается как одно из новшеств последнего периода русской жизни, как большевистская затея, которая уже по одному тому неприемлема, что она – большевистская»[194].

Известнейший русский писатель и поэт И.А. Бунин (1870-1953) также критиковал реформу орфографии, говоря о том, что новая орфография является «заборной», настоящим злом:

> По приказу самого Архангела Михаила никогда не приму большевистского правописания. Уж хотя бы по одному тому, что никогда человеческая

---

[191] Ширяев 1952: 15.
[192] Каверина, Лещенко 2008; Корляков 2009.
[193] Каверина, Лещенко 2008: 122.
[194] Браун 1921: 2-3.

> рука не писала ничего подобного тому, что пишется теперь по этому правописанию […] по ней написано всё самое злое, низкое и лживое, что только было написано на земле […] я назвал орфографию, истинно «хамски» навязанную России большевиками, заборной. Но как же она не заборная, когда именно забор и в точном и в переносном смысле этого слова так долго ей служил? […] Именно «невежда и хам», то есть большевик, приказал под страхом смертной казни употреблять только эту орфографию[195].

Показательным примером нежелания русской эмиграции принимать реформу орфографии является деятельность издательства YMKA-Press. YMKA-Press – это издательство русской книги, основанное под эгидой международной ассоциации христианской молодёжи YMKA[196]. Издательство YMKA-Press было основано в 1921 году и располагалось в Праге. Затем, в период с 1923 по 1925 год, оно располагалось в Берлине, а с 1925 года – в Париже. Издательство публиковало работы на русском языке разных авторов, среди которых был, например, А.И. Солженицын (1918-2008). Политика YMKA-Press предполагала поддержку работ, написанных с использованием дореформенной орфографии.

Как было показано выше[197], в то время практически все учебные пособия создавались двумя авторами, один из которых был носителем французского языка, а другой – носителем русского языка. Например, учебное пособие *Учебник для изучения русского языка* было написано франкоговорящим П. Буайе и русскоязычным Н. Сперански; *Учебник русского языка, теоретический и практический, для использования учениками средней школы и* [*студентами*] *технических* [*специальностей*]*, и для обучающихся самостоятельно* – франкоговорящим автором Ф. Лебетром и русскоязычной В. Канчаловски; учебное пособие *Введение в русский язык* было создано франкоязычным автором Р. Шеневаром и русскоязычным автором В. Столярофф[198]. Многие же русскоязычные авторы учебников были эмигрантами или потомками эмигрантов из России, которые отказывались принимать реформу орфографии. Очевидно, что именно таким образом идея сохранения использования дореформенной орфографии проникла в учебные пособия по русскому языку.

Этим можно объяснить и то, что до 1940 года в учебниках русского языка во франкоязычных странах присутствовал лишь один аргумент в пользу русской дореформенной орфографии – необходи-

---

[195] Бунин 1926 [1998: 147-148].

[196] YMKA (*Young Man's Christian Association*) — Христианская Ассоциация молодёжи, волонтерская организация, основанная в 1844 году в Лондоне Джорджем Вильямом (1821-1905) (https://www.ymca.int).

[197] См. Введение, Пункт 7 «Краткое представление авторов изучаемых учебных пособий».

[198] Boyer, Spéransky 1905 [1921; 1935; 1940; 1945; 1947; 1951; 1957; 1961; 1967]; Stoliaroff, Chenevard 1945; Stepanoff-Kontchalovski, de Labriolle 1974; Brocher, Rémézov 1929.

мость читать книги, изданные до реформы, которые «больше переизданы не будут»[199]. А когда ближе к сороковым годам двадцатого века большинство старых книг были всё же переизданы с использованием новой орфографии и стало ясно, что эта реформа и её плоды – явления не временные, а постоянные, в пользу использования старой орфографии добавился аргумент о лучшем понимании с её помощью некоторых грамматических фактов русского языка[200]. В пользу нашей гипотезы говорит либо отсутствие объяснений того, что именно подразумевается под грамматическими фактами русского языка, которые легче объяснить с использованием старой орфографии, либо отсутствие понятных и чётких объяснений некоторых всё же приводимых в пример грамматических фактов (например, особенности форм склонения русского языка) с помощью прежней орфографии.

Интерес авторов учебников к русской дореформенной орфографии и отсутствие ясных пояснений того, почему она необходима для изучения грамматических фактов русского языка, а также информация исторического характера об эмиграции из России во Францию после революции 1918 года позволили нам сделать следующие выводы:

1) причины использования дореформенного алфавита в учебных пособиях являются, скорее всего, социально-историческими, а не лингвистическими.

2) Буква «Ѣ» являлась, по-видимому, одним из символов дореформенной орфографии и дореволюционной России в целом, который воплощал в себе «исконно русское», «православное». Именно она упоминается чаще всего как в статьях о русском языке, написанных в эмиграции[201], так и в изучаемых нами учебных пособиях[202]. Авторы учебных пособий часто используют букву «Ѣ» как пример пользы (не вдаваясь при этом в детали) при использовании дореформенного алфавита в обучении русскому языку или же называют её «основной жертвой реформы»[203].

### 2.2.3. СВЯЗЬ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА «АРХАИЧНЫМ» С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДОРЕФОРМЕННОГО АЛФАВИТА

Вполне возможно, что продолжение изучения и использования дореформенного алфавита при обучении русскому языку было непосредственно связано с обсуждавшимся выше положением об «архаичности» русского языка. Русский язык представлялся «архаичным» во франкоязычных странах в изучаемый нами период, потому что он

---

[199] Mazon 1945; Stoliaroff, Chenevard 1945; Brocher, Rémézov 1929; Berchtold 1946.
[200] Mazon 1945; Stoliaroff, Chenevard 1945; Berchtold 1946; Hofmann, Hofmann 1945.
[201] Каверина, Лещенко 2008.
[202] Hofmann, Hofmann 1945; Mazon 1943; Chérel 1948; 1948 [1949; 1951; 1956; 1960; 1967].
[203] Chérel 1948 [1949; 1951; 1956; 1960; 1967: 386].

часто сравнивался с латынью, древнегреческим и древнегерманским языками[204]; неприятие авторами учебных пособий изменений в русском языке кажется нам естественным. Русский язык представлялся как латынь или древнегреческий – мёртвым языком с «застывшими» структурами и формой, – в том числе и формой орфографической. Рассуждения авторов об «архаичности» русского языка исключали возможность каких бы то ни было новых возможных изменений в нём, но учитывались только те изменения, которые произошли уже давно, несколько веков назад.

Так, например, исчезновение звательного падежа в русском языке принимается авторами наших учебников – но не более современное изменение алфавита. Сюда же можно отнести частое упоминание в учебных пособиях необходимости читать «великих классиков Земли русской»[205] в оригинале и тенденцию обучать русскому языку с помощью этих литературных текстов, то есть в дореформенной орфографии – точно так же, как и классиков, писавших на латыни.

Русский язык без реформы орфографии отвечал не только нежеланиям послереволюционной русской эмиграции принимать советские нововведения, но и позиции по отношению к русскому языку во франкоязычных странах двадцатого века[206]. Любое изменение – даже то, которое приводит к улучшению и упрощению представления языка (многие авторы признают этот факт[207]) – ставит под вопрос саму идею представления русского языка «архаичным» и тем самым является «неудобным», неприемлемым. Можно сказать, что успешно проведённая реформа орфографии словно противоречила подтверждению теории об «архаичности» русского языка: если в языке что-то меняется, значит, он не мёртвый и, соответственно, не «архаичный», а живой.

Например, как уже упоминалось выше, самое известное учебное пособие первого изучаемого нами периода – *Учебник для изучения русского языка* П. Буайе и Н. Сперански – составлено исключительно из текстов Л.Н. Толстого. В данном учебном пособии полностью отсутствуют диалоги – за исключением диалогов в рассказах Толстого, приводимых авторами учебника как пример использования русского языка. Сам выбор текстов – а это только рассказы, написанные Толстым, – тоже представляет интерес для нашего исследования: это тексты признанного классика русского языка. Уже этот выбор показывает, как далеки авторы учебников от «живого» и «разговорного» русского языка, который не нужно учить, – по их мнению, интерес представляет только «правильный и восхитительный образец русско-

[204] См. Часть II, Главу II, Пункт 2.1.2.1 «Сравнение с мёртвыми языками».
[205] Boyer, Spéransky 1905 [1921; 1935; 1940; 1945; 1947; 1951; 1957; 1961: xiv].
[206] Каверина, Лещенко 2008; Meillet 1915; Boyer, Spéransky 1905 [1921; 1935; 1940; 1945; 1947; 1951; 1957; 1961]; Pascal 1948a.
[207] Legras 1922 [1934: 80]; Mazon 1945: 6; Brocher, Rémézov 1929: ii.

го литературного языка»[208], который должен изучаться в его «первозданном» состоянии, то есть в дореформенной орфографии (хотя авторы одновременно и полагают, что тексты Толстого представляют собой образец разговорной русской речи).

## 3. ПРЕДСТАВЛЕНИЕ РОССИИ/СССР И РУССКОГО ЯЗЫКА В УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ СОВЕТСКОГО АВТОРА Н.Ф. ПОТАПОВОЙ

Информация, представленная в учебных пособиях, написанных жившей в СССР Н.Ф. Потаповой, существенно отличается от информации, представленной в учебных пособиях авторов, которые проживали и издавали свои пособия за пределами СССР.

В первый изучаемый нами период Потаповой было издано семь учебных пособий. В них широко используются тексты, при помощи которых студенты изучают русский язык (его лексику, грамматику, синтаксис и т. д.). В учебных пособиях Потаповой страна изучаемого языка представляется не как Россия, а как СССР; в текстах этих учебников присутствует социокультурная информация, которая соответствует информации, представленной в советских учебниках того времени; автор говорит о революции 1917 года, Второй мировой войне, внутреннем устройстве СССР и т. д.

В учебниках Потаповой – в отличие от учебников её зарубежных коллег[209] – мы не находим какой бы то ни было исторической информации о русском языке, ни упоминаний о том, что русский язык является «архаичным», ни о том, что необходимо изучать русский язык с помощью дореформенной орфографии. Какие бы то ни было рассуждения о языках вообще – например, о классификации языков – также отсутствуют. Потапова представляет русский язык таким, каким он был в то время в соответствии с нормами, утверждёнными в таких документах, как «Декрет о введении нового правописания» и «Правила русской орфографии». Автор строго следует этим нормам и учитывает изменения, которые имели место в русском языке в течение первого изучаемого нами периода.

Так, например, в учебниках Н.Ф. Потаповой до 1956 года в русском алфавите насчитывается тридцать две буквы, буква «Ё» является лишь вариантом буквы «Е», так как «Декрет о введении нового правописания» допускал возможность не использовать букву «Ё»[210].

После 1956 года (следующий учебник Потаповой вышел в 1960 году) буква «Ё» уже представлена в книге самостоятельной бук-

---

[208] Boyer, Spéransky 1905 [1921; 1935; 1940; 1945; 1947; 1951; 1957; 1961: iv].
[209] Kantchalovski, Lebettre 1946; Berchtold 1946; Stoliaroff, Chenevard 1945; Sasirev 1960; Mazon 1943; Pascal 1948a; 1948b; Brocher, Rémézov 1929; Legras 1922 [1934]; Boyer, Spéransky 1905 [1921; 1935; 1940; 1945; 1947; 1951; 1957; 1961].
[210] «Декрет о введении нового правописания» 1917-1918: 1.

вой; таким образом, в русском алфавите насчитывается тридцать три буквы[211]. Этот факт объясняется тем, что, в соответствии с *Правилами русской орфографии и пунктуации*, утверждёнными Академией наук СССР, Министерством высшего и среднего специального образования СССР и Министерством просвещения РСФСР в 1956 году, буква «Ё» «официально» вошла в алфавит русского языка и появились правила её использования:

> IV. Буква Ё
>
> § 10. Буква ё пишется в следующих случаях:
>
> 1. Когда необходимо предупредить неверное чтение и понимание слова, например: узнаём в отличие от узнаем; всё в отличие от все; вёдра в отличие от ведра; совершённый (причастие) в отличие от совершенный (прилагательное).
>
> 2. Когда надо указать произношение малоизвестного слова, например: река Олёкма.
>
> 3. В специальных текстах: букварях, школьных учебниках русского языка, учебниках орфоэпии и т. п., а также в словарях для указания места ударения и правильного произношения.
>
> Примечание. В иноязычных словах в начале слов и после гласных вместо буквы ё пишется йо, например: йод, йот, район, майор[212].

Таким образом, в учебных пособиях Н.Ф. Потаповой, изданных до и после 1960 года, насчитывается разное количество букв русского алфавита.

В течение первого изучаемого нами периода учебные пособия по русскому языку для франкоязычных учащихся были отмечены тенденцией отрицать существование СССР – авторы стремились не употреблять этноним *СССР* и прилагательное *советский*, а также не предоставляли социокультурной информации, относящейся к советской действительности. Кроме того, авторы учебных пособий первого изучаемого нами периода не использовали в качестве материала литературные произведения советских авторов. Если авторы всё же указывали в своих учебных пособиях на существование СССР, то часто при этом было очевидно уничижительное отношение к этой стране (подразумевалось, что большинство русскоязычных людей, проживающих в СССР, не обладают высоким интеллектом; что советские солдаты являются грубыми, недалёкими и жестокими; что в СССР люди вынуждены работать и при этом едва ли не голодать; что люди в деревнях не могут себе позволить есть мясо или рыбу; что у советских людей очень мало денег).

Русский язык представлялся в учебных пособиях первого периода «архаичным». Проявлениями «архаичности» русского языка счи-

---

[211] Potapova 1938 [1960: 6].

[212] Правила русской орфографии и пунктуации (1956 г.) (http://new.gramota.ru/spravka/rules/117-gl-19-4).

тались сложность славянских языков в целом и русского в частности, наличие в русском языке среднего рода и склонения, свободный синтаксис. Большое внимание уделялось дореформенной орфографии, которую, по мнению авторов учебников, необходимо знать по двум причинам – для чтения произведений, изданных до реформы, и для того, чтобы лучше понимать некоторые грамматические факты русского языка (однако авторы никак это не поясняют). Кроме того, первый период отмечен отсутствием какой-либо единой модели представления в учебниках русского языка (авторы предоставляли разную информацию относительно количества падежей в русском языке, количества букв русского алфавита, использования глагола *быть* в качестве вспомогательного глагола и глагола-связки, а также количества букв, исключённых из русского алфавита).

Все вышеперечисленные тенденции не распространялись на учебные пособия, разработанные и изданные советскими авторами на территории СССР: в учебных пособиях Н.Ф. Потаповой русский язык представлялся языком «современным», не было никаких отсылок к каким бы то ни было классификациям языков, автор использовала многие тексты современных на тот момент советских авторов.

# Глава III. Представление России/СССР и русского языка во второй изучаемый период (с [примерно] 1965 года по 1991 год)

Многие тенденции, характерные для первого изучаемого периода, не были свойственны учебным пособиям, опубликованным в течение второго выделенного нами периода. Так, тенденция не использовать слова *СССР*, *Советский Союз* и *советский* исчезла, и её заменило «признание» СССР. В учебных пособиях второго периода широко используется и аббревиатура *СССР*, и прилагательное *советский*. Отныне авторы представляют в своих учебных пособиях социокультурную информацию, относящуюся к СССР, а не к царской России. Исчезает тенденция представлять русский язык языком «архаичным», как и тенденция преподавать русский язык с использованием дореформенного алфавита (тридцать одно учебное пособие из тридцати шести не содержит никаких упоминаний о том, что необходимо изучать русский язык при помощи дореформенной орфографии). Сама же дореформенная орфография также практически не упоминается в учебных пособиях[213]. Тенденция включать в учебные пособия параграфы, содержащие рассуждения о природе языков и их классификациях, а также исторические справки о развитии языка (и русского, и языка вообще), также пропадает из учебных пособий. В этот период активно издаются учебные пособия для учащихся школ (из тридцати шести учебных пособий, изданных в течение второго периода, двадцать предназначены конкретно для учащихся средней и старшей школы, т. е. для учащихся школ и лицеев)[214]. Что касается тенденции преподавать русский язык при помощи текстов классической русской литературы, хотя данные произведения присутствуют в учебных пособиях второго периода, их становится существенно меньше, чем в первом. В этот период в учебниках появляются тексты советских авторов, а также тексты, содержащие в себе социокультурную информацию о жизни и быте СССР.

---

[213] За исключением учебных пособий Stepanoff-Kontchalovski, de Labriolle 1974; 1974 [1981; 1986; 1990].

[214] К учебным пособиям для школ относятся: Davydoff, Pauliat 1954; 1955a; 1955b; 1955 [1960]; 1960; Pogarieloff 1961a; 1961b; Godier, Triomphe 1962a; 1962b; 1962c; Frioux, Aleksitch, Lopatnikova 1962; Robel, Bogoslovskaya, Tikhomirova 1963; Pogarieloff 1964; Pogarieloff, Lépissier 1964; Godier, Triomphe 1962 [1964a]; 1962 [1964b]; 1962 [1966]; Davydoff, Pauliat 1967a; 1967b; 1967c; 1972; 1974; 1977; 1979a; 1980; Pauliat 1976; Pogarieloff 1977a; 1977b; 1977c; 1980; Durin, Merkoulov 1983; 1987; le Rue, Gerasimenko 1983a; 1983b; Detoeuf, Hervé 1989a; 1989b.

## 1. ПРЕДСТАВЛЕНИЕ РОССИИ/СССР В УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ ВТОРОГО ИЗУЧАЕМОГО ПЕРИОДА

Как уже было сказано выше, в течение второго выделенного нами периода франкоговорящими авторами учебных пособий существование СССР признавалось повсеместно. Наиболее ярким примером этому служат учебные пособия серии «ASSiMiL». Первое учебное пособие этой серии второго периода было выпущено в 1971 году; всего в это время были изданы четыре учебных пособия этой серии. Как было отмечено выше, во введениях к учебным пособиям первого периода автор этих учебников (А. Шерель) никак не упоминает о существовании СССР; кроме того, порой можно говорить о его уничижительном отношении к стране русского языка[215]. Сравнивая введения и объяснения насчёт использования пластинок, которые приводятся в учебниках, относящихся к первому и второму периоду, можно видеть, что введение как таковое остаётся неизменным, но пропадают слова, которые могут представить страну и язык в уничижительном свете. Кроме того, появляется лексика, указывающая на «СССР», а не на «Россию»:

> Русский язык справедливо считается сложным. Непривычный алфавит, сложные склонения и спряжения, но в тоже время около двухсот миллионов человек говорят на нём так же естественно, как мы говорим на французском. Не нужно быть учёным или особо одарённым, чтобы научиться делать то, что маленький русский 5-6 лет делает абсолютно естественно [говорит на русском языке][216].

Как можно видеть, прежнее прилагательное *несуразный* [*rébarbatif*] заменено на более нейтральное прилагательное *непривычный* [*inhabituel*], и исчезли уточнения «многие из них [русских] далеки от того, чтобы называться интеллектуалами» [*dont la plupart sont loin d'être intellectuels*], и «маленький русский крестьянин» [*petit paysan russe*] (что подразумевало, что по-русски говорят только крестьяне), которые присутствовали в изданиях первого периода[217]. Отношение к стране, жители которой говорят по-русски, становится нейтральным.

В той части учебника, где представлены пояснения к пластинкам, слова *Россия* [*Russie*] и *московские* [*moscovites*] заменяются на *СССР* [*URSS*] и *советские* [*soviétiques*][218], соответственно:

---

[215] См. Часть II, Главу I, Пункт 1.3 «Негативное и уничижительное отношение к СССР».
[216] «Le russe passe, à juste titre, pour une langue difficile. L'alphabet est inhabituel, les déclinaisons et conjugaisons compliquées; mais pourtant près de deux cents millions de personnes le parlent aussi naturellement que nous parlons français. Il n'est pas besoin d'être savant, ou particulièrement doué, pour arriver à faire ce qu'un petit russe de cinq à six ans fait tout naturellement» (Chérel 1948 [1971; 1976; 1986: 3]).
[217] Прежняя цитата была приведена нами выше, см. Часть II, Главу I, Пункт 1.3 «Негативное и уничижительное отношение к СССР».
[218] Chérel 1948 [1971; 1976; 1986: 5].

Аудиозаписи (пластинки, магнитофонные ленты или кассеты) записаны прекрасными советскими актёрами в живом и естественном стиле.

Они – спутники в обучении насколько же приятные, настолько и ценные.

«Русский [язык] без труда» вместе с пластинками, магнитофонными лентами или кассетами равняются пребыванию в СССР в течение нескольких месяцев[219].

Песни на русском языке, представленные в учебных пособиях данной серии, также меняются. Напомним, что в учебниках первого периода содержалось тринадцать песен, большинство из которых были песнями дореволюционного периода[220]. В учебниках же второго периода песен всего одиннадцать:

1. «Ho, ho, hiss là» [«Эх, ухнем!»][221]
2. «(Les) yeux noirs» [«Очи чёрные»][222]
3. «Bouillonnante, puissante» [«Кипучая, могучая»][223]
4. «Que soit toujours le soleil» [«Пусть всегда будет солнце»]:

Пусть всегда будет солнце!
Пусть всегда будет небо!
Пусть всегда будет мама!
Пусть всегда буду я![224]

5. «Depuis le matin» [«С утра сидит на озере»]:

С утра сидит на озере
Любитель-рыболов.
Сидит, мурлычет песенку,
А песенка без слов.
А песенка чудесная –
И радость в ней и грусть,
Но знает эту песенку
Вся рыба наизусть.

---

[219] «Les enregistrements (disques, bandes ou cassettes) sont interprétés de façon vivante et naturelle par d'excellents artistes soviétiques.

Ce sont des compagnons d'étude aussi agréables que précieux.

"Le Russe sans peine" avec ses disques, bandes magnétiques ou cassettes, vaut un séjour de plusieurs mois en U.R.S.S.» (*ibid*.: 2).

[220] См. выше (Часть II, Глава I, Пункт 1.1 «Отрицание существования СССР»).

[221] *Ibid*.: 14. Слова первой, второй, третьей и десятой песен приведены выше, см. Часть II, Главу I, Пункт 1.1 «Отрицание существования СССР». В тексте самих учебных пособий имена авторов стихов и музыки не приводятся. Здесь и далее мы приводим переводы из самого учебника Шереля.

[222] Chérel 1948 [1971; 1976; 1986: 38].

[223] *Ibid*.: 64.

[224] «Que soit toujours le soleil! // Que soit toujours le ciel! // Que soit toujours maman! // Que soit toujours moi!» (*ibid*.: 90-91).

Эта советская песня впервые была исполнена в 1962 году. Автор музыки – А.И. Островский (1914-1967), автор слов – Л.И. Ошанин (1912-1996).

Как песня начинается.
Вся рыба расплывается[225].

6. «Tandis qu'au dehors tantôt il pleut, tantôt il neige» [«А за окном то дождь, то снег»]:

А за окном то дождь, то снег.
И спать пора. И никак не уснуть.
Всё тот же двор, всё тот же смех…
И лишь тебя не хватает чуть-чуть[226].

7. «La chanson des cosmonautes» [«Песня космонавтов»]:

Я верю, друзья,
Караваны ракет
Помчат нас вперёд
От звезды до звезды.
На пыльных тропинках
Далёких планет
Останутся наши следы[227].

8. «Couplets populaires» [«Частушка»]:

Отчего да почему,
Да по какому случаю
Одного тебя люблю,
А других лишь мучаю?[228]

9. «Ce qui a été, a été...» [«Что было, то было»]:

Что было, то было…
Скрывать не могла.

---

[225] «Depuis le matin est assis sur le lac // Un pêcheur passionné. // Il est assis, fredonne une chansonnette, // Et la chansonnette est sans paroles. // Et la chansonnette est merveilleuse. // Elle a [dans elle] et joie et tristesse, // Mais connaissent cette chansonnette // Tous les poissons par-cœur. // Dès que la chanson [se] commence, // Tous les poissons se dispersent [à la nage]» (*ibid*.: 178-181).

Песня на стихи А.Л. Барто, автор музыки – М.Л. Старокадомский (1901-1954).

[226] «Tandis que [derrière la fenêtre – sans mouvement] au dehors tantôt [la pluie] il pleut, tantôt [la neige] il neige // Et de dormir il est temps. Et [d'aucune façon ne pas s'endormir] on n'arrive pas à s'endormir. // Toujours la même cour, toujours le même rire… // Et [seulement de toi il ne suffit pas] il ne manque que toi un petit peu» (*ibid*.: 210-211).

Песня, написанная композитором А.И. Островским на слова Л.И. Ошанина.

[227] «Je crois, amis, // Les caravanes de fusées // Nous emporteront en avant // D'une étoile à l'autre. // Sur les [sentiers poussiéreux] Sur la poussière des sentiers // Des planètes lointaines // Resteront nos traces» (*ibid*.: 250-251).

Это песня в честь освоения космоса. Музыка О.Б. Фельцмана (1921-2013), слова В.Н. Войновича (1932-2018).

[228] «Pourquoi et pour quelle raison, // Et par quel hasard // Je n'aime que toi, // Et les autres je ne fais que torturer?» (*ibid*.: 330-331).

Народная частушка.

Я гордость забыла,
К нему подошла.
А он мне ответил:
– Не плачь, не велю.
Не ты виновата, –
Другую люблю[229].

10. «Vieille romance» [«Старинный романс»][230]
11. «Ô champ, ô plaine» [«Полюшко-поле»]:

Полюшко-поле
Полюшко, суровое поле,
Едут в полюшке герои,
Это нашей родины бойцы.
Девушки плачут,
Девушкам сегодня грустно:
Милый в Красную Армию уехал;
Сердце-то по милому болит[231].

Как можно видеть, семь русских песен («Мой муж – арбуз», «Чижик-чижик», «У попа была собака», «На последнюю, да на пятёрку», «Гайда, тройка», «Понапрасну, Ванька, плачешь», «Последний нонешний денёчек») были заменены на другие, советские песни с очевидным советским, по своей идеологии, содержанием. Это: «Пусть всегда будет солнце» и «Песня космонавтов», а также песни без особенной советской идеологии, но написанные в советский период («А за окном то дождь, то снег», «С утра сидит на озере» и т. д.). К песне «Полюшко-поле» отныне добавляется ещё один куплет, где упоминается Красная (советская) Армия. Это говорит о том, что учебники русского языка серии «ASSiMiL» в течение второго изучаемого периода были ориентированы на современные советские реалии, а не на прошлое страны, как это было в течение первого изучаемого периода.

Иллюстрации (которые по-прежнему остаются чёрно-белыми) второго периода в учебниках русского языка серии «ASSiMiL» пол-

---

[229] «[Quoi a été, cela a été] Ce qui a été, a été… // (Je) ne pouvais dissimuler. // J'ai oublié (mon) orgueil, // Me suis approchée de lui // Et lui me répondit: // – Ne pleure pas, [je n'ordonne pas] je (te l')interdis. // [Pas toi] Ce n'est pas toi [qui] est coupable, // (J'en) aime une autre» (*ibid*.: 370-371).

Романс, написанный композитором Г.Ф. Пономаренко (1921-1996) на слова М.К. Агашиной (1924-1999).

[230] *Ibid*.: 412-413. Под этим названием представлена песня, которая в учебных пособиях первого выделенного нами периода была озаглавлена *О зачем эта ночь* (Chérel 1948 [1949; 1951; 1956; 1960; 1967: 342-343], см. Часть II, Главу I, Пункт 1.1 «Отрицание существования СССР»).

[231] «(O) champ(s), (ô) plaine, // (O) champ(s), (ô) rude plaine, // Chevauchent dans les champs les héros, // Ce sont les guerriers de notre patrie. // Les filles pleurent, // Aujourd'hui les filles sont tristes: // Le bien-aimé [gentil] est parti à l'armée rouge; // Et le cœur souffre pour le bien-aimé» (*ibid*.: 454-455).

Эта песня представлена нами в Части II, Главе I, Пункте 1.1 «Отрицание существования СССР».

ностью заменены на идеологически нейтральные; они не изображают больше ни фигуру советского солдата, ни Сталина, ни бедность, ни голод[232]. Теперь это, например, влюблённая пара, сидящая на скамейке[233]; мужчина и женщина, покупающие в магазине игрушек куклу[234]; женщина, которая вытряхивает с балкона ковёр[235]; мужчины, сидящие у телевизора[236], и т. д.

В других учебных пособиях также появляется намного больше иллюстраций, чем в учебных пособиях первого периода: это фотографии, картинки, рисунки почтовых марок и т. д. Эти иллюстрации становятся в ряде случаев цветными.

Например, учебные пособия *Живой русский* [*язык*] Т. Годье и Ж. Триомфа содержат несколько десятков картинок с изображениями людей, иллюстраций-пояснений:

> [Рисунок дома] Что это? Это дом. Это новый дом. Это красивый новый дом. Какой это дом? Новый или старый? Это новый дом.
>
> [Рисунок дерева] Что это? Это дерево. Это зелёное дерево. Это большое зелёное дерево. Какое это дерево? Маленькое или большое? Это большое дерево.
>
> [Рисунок груши и яблока] Что это? Это груша. А это что? Это яблоко. Это жёлтая груша? Это маленькая жёлтая груша.
>
> Это красное яблоко. Это большое красное яблоко.
>
> [Рисунок двух батонов хлеба] Что это? Это хлеб. Какой это хлеб? Белый или чёрный? Это чёрный хлеб.
>
> А вот белый хлеб[237].

Рядом с этими «нейтральными» картинками и иллюстрациями появляются фотографии, на которых изображены виды советских городов (Москвы, Ленинграда), известные личности (Ю.А. Гагарин [1934-1968], Ленин и т. д.) и сцены из повседневной жизни в СССР (уроки в школе, сбор урожая, прогулки детей в зимнее время, люди днём на улицах города и в магазине, ученики в библиотеке, исторические события: запуск первого спутника СССР в космос и собаки-космонавты Белка и Стрелка), и т. д.[238]

Учебное пособие П. Детёфа и Д. Эрве содержит большое количество фотографий, иллюстраций, плакатов советского времени и изображений картин российских и советских художников, таких как И.И. Левитан (1860-1900), Б.М. Кустодиев (1878-1927), Ф.А. Васильев (1850-1873), М.С. Сарьян (1880-1972)[239]. Все фотографии отсылают к

---

[232] См. выше (Часть II, Глава I, Пункт 1.3.1 «Иллюстрации в учебных пособиях, демонстрирующие уничижительное отношение к СССР»).
[233] Chérel 1948 [1971; 1976; 1986: 78].
[234] *Ibid*.: 58.
[235] *Ibid*.: 413.
[236] *Ibid*.: 178.
[237] Godier, Triomphe 1962 [1966: 32].
[238] *Ibid*.: 189, 196, 183, 176, 170, 148, 142, 233.
[239] Detoeuf, Hervé 1989a: 31, 32, 232.

тем или иным аспектам советского жизнеустройства, например: женщина-строитель (идея равноправия полов), дети в роддоме (социальное благополучие), представители разных народов СССР на Красной площади (дружба народов и отсутствие дискриминации по национальному признаку), горы в Грузии (красоты природы в СССР), первый космонавт Ю. Гагарин (научно-технический прогресс), участники второго совместного советско-французского космического полёта (успешные внешнеполитические и научные отношения СССР и Франции), молодожёны в Александровском саду у Вечного огня (память о Второй мировой войне), пионерский лагерь «Орлёнок» (социальное благополучие детей и подростков в СССР), мотоциклисты в Лужниках (свобода увлечений советской молодёжи)[240].

Социокультурная информация, представленная в учебных пособиях второго периода, также кардинально изменилась. Авторы стали повсеместно использовать в качестве обучающего материала тексты, в которых была представлена историческая информация периода СССР, выписки из советской конституции, сведения о советском быте, жизни и т. д. Например:

> Статья 35. Женщина и мужчина имеют в СССР равные права.
>
> Осуществление этих прав обеспечивается предоставлением женщинам равных с мужчинами возможностей в получении образования и профессиональной подготовки, в труде, вознаграждении за него и продвижении по работе, в общественно-политической и культурной деятельности, а также специальными мерами по охране труда и здоровья женщин; созданием условий, позволяющих женщинам сочетать труд с материнством, правовой защитой, материальной и моральной поддержкой материнства и детства, включая предоставление оплачиваемых отпусков и других льгот беременным женщинам и матерям, постепенное сокращение рабочего времени женщин, имеющих малолетних детей[241],

пишут авторы *Живого русского* [*языка*] *3* П. Детёф и Д. Эрве. Они же используют тексты, которые рассказывают о быте и досуге советских людей. Вот несколько примеров:

> Строят студенты
>
> Шёл 1959 год. В Казахстане осваивались целинные земли. Создавались гигантские совхозы, съезжались тысячи людей. Жильё для новосёлов было тогда одной из главных проблем целины. Строить зимой в казахских степях очень сложно, а летом все были заняты на полевых работах.
>
> Узнав об этом, московские студенты заявили: мы будем строить для целины. Тогда никто не верил, что студенты за два месяца летних каникул всерьёз помогут.
>
> В тот год 339 студентов-физиков из Московского университета построили на казахской целине 16 небольших жилых домов. Скоро примеру

[240] *Ibid*.: 17, 67, 138, 204, 216, 226, 387.
[241] *Ibid*.: 205.

физиков решили следовать студентов других вузов Москвы и других городов[242].

Походы выходного дня

Впереди два дня отдыха. Как интереснее и с пользой для здоровья провести их?

В Ленинградской области практикуются «походы выходного дня». Начинаются они одновременно в разных местах какого-нибудь района, а заканчиваются в одной точке – на берегу реки, на лесной поляне. Бывает, что такой слёт собирает до тысячи туристов. Десятки пеших, лыжных, велосипедных, водных, автомобильных маршрутов выходного дня предлагаются родителям с детьми старше пяти лет.

Кроме походов выходного дня, организуемых в субботние, воскресные и праздничные дни, проводятся многодневные путешествия в период отпусков и каникул. Эти походы подразделяются на местные (по родному краю) и на дальние.

Традиционными стали массовые выезды трудящихся к памятникам Зелёного пояса Славы[243], героико-патриотические экскурсии для школьников и учащихся профессионально-технических училищ…

Стали традиционными собирающие по нескольку тысяч участников зимние лыжные переходы и автомотопробеги [*sic*. – *Д.З.*] по легендарной Дороге жизни[244], тематические походы по ленинским местам в апреле, по маршрутам в честь Первомая, Дня Победы, Дня Конституции СССР[245].

Т. Годье и Ж. Триомф в своих учебных пособиях также используют тексты, в которых представлена информация об устройстве СССР:

Летом и осенью в деревне

Слышали ли вы о колхозе «Светлое утро»? В этом колхозе работает дедушка Алёши. Алёша очень любит проводить там каникулы. Обычно он живёт у дедушки в июле и августе. В это время стоит прекрасная погода. Дни стали длиннее. Солнце светит ярко. В июле почти всегда жарче и суше, чем в июне.

Алёше очень нравится летом жить в колхозе. Он любит во время каникул работать в поле и помогать колхозникам[246],

о важных исторических событиях:

---

[242] *Ibid*.: 139.

[243] Зелёный пояс Славы – комплекс мемориальных сооружений, созданный в шестидесятых годах двадцатого века в честь защитников Ленинграда во время Второй мировой войны (Лукьянов 1985: 65-171). – *Д.З.*

[244] Дорога жизни – единственный путь сообщения между Ленинградом и страной во время блокады Ленинграда в период Второй мировой войны. Дорога жизни проходила через Ладожское озеро (Ковальчук 1975: 54-56). – *Д.З.*

[245] Detoeuf, Hervé 1989a: 496.

[246] Godier, Triomphe 1962 [1968: 196].

Первые спутники

4 октября 1957 года в Советском Союзе запустили в космос первый искусственный спутник Земли. Его можно было увидеть при помощи простейших оптических приборов.

Через месяц запустили второй искусственный спутник Земли. На борту его находился самый первый космический пассажир – собака Лайка. Лайка не вернулась на Землю.

Но вот в августе 1960 года в Советском Союзе запустили огромный спутник с собаками Белкой и Стрелкой. Вместе с собаками в спутнике находились другие животные, а также растения и их семена.

Они благополучно вернулись на Землю[247] –

и т. д.

Таким образом, в учебных пособиях по русскому языку, изданных в течение второго изучаемого нами периода, наблюдается тенденция не только признавать существование СССР, но и подчёркивать социальное благополучие, научный, технический и социальный прогресс и т. д. в Советском Союзе.

## 2. ПРЕДСТАВЛЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ ВТОРОГО ИЗУЧАЕМОГО ПЕРИОДА

Начиная примерно с конца шестидесятых годов прошлого века упоминания о дореформенной орфографии, идея о необходимости изучения русской дореформенной орфографии и тенденция представления русского языка «архаичным» начинают исчезать из учебных пособий: после переиздания учебника Буайе и Сперански в 1967 году в нём исчезает дореформенная орфография, но идея об «архаичности» русского языка всё ещё присутствует, так как введение к учебнику, написанное П. Буайе, остаётся неизменным[248]; с 1971 года из учебника серии «ASSiMiL» пропадает параграф о букве «Ѣ»[249]; в изданных после 1957 года учебниках Давидоффа и Полья, Погорелоффа, Бекур и Боржича отсутствует и дореформенная орфография, и упоминания об «архаичности» русского языка[250].

Во второй изучаемый нами период было издано тридцать восемь учебных пособий по русскому языку. Только в четырёх из них – учебных пособиях Степанофф-Кончаловски и в переиздании *Учебника для изучения русского языка* Буайе и Сперански – можно найти тенденции представления русского языка, характерные для первого

[247] *Ibid*.: 233.
[248] Boyer, Spéransky 1905 [1967].
[249] Chérel 1948 [1971; 1976; 1986].
[250] Bécourt, Borzic 1977; Stepanoff-Kontchalovski, de Labriolle 1974; Davydoff, Pauliat 1954; 1955a; 1955b; 1955 [1960]; 1960; 1967a; 1967b; 1967c; 1972; 1974; 1977; 1979a; 1980; Pogarieloff 1961a; 1961b; 1964; 1977a; 1977b; 1977c; 1980.

периода (тенденцию представлять русский язык «архаичным», дореформенную орфографию).

В остальных учебных пособиях очевидно наблюдаются тенденции, выделенные нами для второго периода (представление русского языка «современным», использование в процессе обучения советской литературы, использование «современной» русской орфографии и т. д.), и отсутствуют тенденции первого. Профессор С. Аршембо вспоминает, что во время её учёбы (она начала изучать русский язык в лицее с 1967 года, а затем продолжила в университете) русский язык представлялся ученикам языком сложным, требующим внимания и времени, но всё же современным, а не «архаичным»[251].

Также в то время наблюдается тенденция к унификации представления грамматических фактов русского языка. Учебные пособия второго периода, в отличие от учебных пособий первого периода, не содержат в себе разной информации относительно количества падежей в русском языке, количества букв в русском алфавите и использования глагола *быть*. Информация о буквах, исключённых из русского алфавита вследствие реформы орфографии 1917-1918 годов, отныне отсутствует.

## 3. ПРЕДСТАВЛЕНИЕ СССР И РУССКОГО ЯЗЫКА В УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ СОВЕТСКИХ АВТОРОВ

Что же касается учебных пособий советских авторов Н.Ф. Потаповой и В.Н. Ванеевой, и СССР и русский язык представлены в них в этот период не «архаичными», а современными. При этом авторы очевидно придерживались норм, которые были указаны в соответствующих советских документах[252].

Итак, очевидно, что второй изучаемый нами период радикально отличается от первого:

1) русский язык в то время представляется языком современным, нет никаких отсылок к каким бы то ни было классификациям языков.

2) Лингвистические факты русского языка становятся унифицированными – во всех учебных пособиях представлена одинаковая информация относительно количества падежей в русском языке, количества букв в русском алфавите, использования глагола *быть* в качестве вспомогательного глагола и глагола-связки.

3) Упоминания о буквах, исключённых в результате реформы орфографии 1917-1918 годов, отсутствуют, равно как и информация о дореформенной орфографии в целом. Идея о необходимости изучения дореформенного алфавита также исчезает.

---

[251] Интервью с С. Аршембо (12 ноября 2018 года).

[252] См. Часть II, Главу II, Пункт 3 «Представление России/СССР и русского языка в учебных пособиях советского автора Н.Ф. Потаповой».

4) Этноним *СССР* и прилагательное *советский* присутствуют в учебных пособиях второго периода, авторы предпочитают употреблять эти слова вместо слов *Россия* и *русский*. Социокультурная информация, представленная в учебных пособиях, отражает советскую действительность тех лет.
5) Выбор литературных произведений также изменился – авторы отдают предпочтение советским писателям. Конечно, классические литературные произведения всё ещё присутствуют в учебных пособиях, но их доля теперь значительно меньше.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что второй период является «советским» периодом, когда авторами признаётся существование СССР со всеми его новшествами и изменениями в социокультурном аспекте. Учебные пособия советских авторов второго изучаемого нами периода существенно не отличаются от учебных пособий франкоязычных авторов.

# Глава IV. Представление России/СССР и русского языка в переходный период (с [примерно] 1955 года по 1964 год) и исчезновение тенденций первого периода. Становление второго периода

В выделенный нами переходный период было издано двадцать восемь учебных пособий, из которых в четырнадцати можно выделить тенденции, отнесённые нами к первому периоду, а в пятнадцати – тенденции, которые мы отнесли ко второму периоду. В данной главе мы проанализируем первые попытки изменения дидактического процесса и исчезновение из учебников тенденции представления русского языка «архаичным», а также тенденции упоминания дореформенной орфографии.

## 1. ИЗМЕНЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

Первыми авторами, которые заговорили о необходимости изменения дидактического подхода при обучении русскому языку, были Ж. Давидофф и П. Полья. Впервые эта идея появляется в 1954 году в их учебном пособии *Русский язык, первый год обучения*; в предисловии они говорят о тенденции представления русского языка «архаичным» с точки зрения педагогической практики, выступая против тенденции преподавать русский язык как греческий или латынь, поскольку русский язык не является «мёртвым», и процесс его изучения и запоминания происходит лучше, если ученики используют язык в разговоре:

> Русский язык – живой язык. Зачем же преподавать его как мёртвый язык? Не отказываясь признавать интерес, который представляет изучение грамматики с точки зрения интеллектуального развития, мы полагаем, что главной целью нашего обучения является научить учеников пользоваться языком.
>
> Опыт доказывает, что ученики, особенно 4-го и 3-го годов обучения, любят изъясняться на иностранном языке и преуспевают в этом, стоит только их в этом поупражнять, а простота синтаксиса в русском языке упрощает их задачу. Поэтому – если учитывать сложную морфологию

> [русского] языка и необходимость в упражнениях, которая из этого вытекает – нас определённо вдохновляют прямые методы, которые утвердились в [обучении] другим живым языкам[253].

Прямое сравнение с мёртвыми языками и вопрос «Зачем же преподавать его [русский язык] как мёртвый язык?»[254] указывают на то, как тенденция представлять русский язык «архаичным» влияла на учебный процесс. Следуя этой тенденции, русский язык раньше преподавали как «архаичный», и основной целью преподавания было не овладение учащимися разговорной речью и способностями коммуникации на русском, но чтение и понимание классических литературных текстов (грамматико-переводной метод), в то время как другие языки Западной Европы уже несколько десятилетий[255] преподавались в основном по прямому методу обучения[256].

Этот параграф «Введения» также можно рассматривать как смену вектора в обучении языку, который мы наблюдаем у П. Буайе, Ж. Легра и других авторов, чьи учебные пособия были изданы до шестидесятых годов прошлого века и где имплицитно присутствует идея, что русский язык необходим лишь для чтения произведений великих русских писателей. Оба автора пишут о том, что русский язык известен своей литературой и что язык русских писателей является «великолепным», что только они пишут на «настоящем русском языке»[257].

Не только авторы проанализированных нами учебных пособий говорили о необходимости использовать другие методы обучения по отношению к русскому языку. Лингвист и преподаватель Жан Трен[258] опубликовал в 1959 году статью, в которой он подчёркивал сложности обучения русскому языку. Он писал, что русский язык долгое время считался «языком странным, экзотическим, практически недоступным»[259]. Он предлагает своё видение процесса преподавания

---

[253] «Le russe est une langue vivante. Pourquoi l'enseignerait-on comme une langue morte? Sans méconnaître l'intérêt que présente l'étude de la grammaire du point de vue de la formation intellectuelle, nous estimons que le but essentiel de notre enseignement est d'apprendre à nos élèves le maniement de la langue.

L'expérience prouve que ceux-ci, surtout en 4e et en 3e, aiment à s'exprimer dans une langue étrangère; ils y réussissent, pour peu qu'on les y exerce, et en russe la simplicité de la syntaxe facilite leur tâche. C'est pourquoi, tout en tenant compte de la morphologie complexe de la langue et des exercices qui en découlent, nous nous sommes inspirés résolument des méthodes directes qui se sont imposées dans les autres langues vivantes» (Davydoff, Pauliat 1954: 7-8).

[254] *Ibid*.: 7.

[255] Puren 1988: 63.

[256] См. Часть I, Главу III, Пункт 1 «Методики, используемые авторами учебных пособий».

[257] Boyer, Spéransky 1905 [1921; 1935; 1940; 1945; 1947; 1951; 1957; 1961; 1967: iv]; Legras 1922 [1934: 195].

[258] Jean Train (дата рождения неизвестна; умер в 1973 г.).

[259] «[…] et le russe [était considéré] comme une langue étrange, exotique, presque inaccessible» (Train 1959: 180).

русского языка. В частности, он указывает, что, например, русский язык должен преподаваться во всех высших школах, чтобы дать возможность студентам после ознакомления с литературным русским языком (который они учили в лицее или в колледже) улучшить свои знания и усвоить специальную лексику.

Однако до 1960 года только учебные пособия Ж. Давидоффа и П. Полья предлагают прямой метод обучения русскому языку. Остальные авторы продолжают придерживаться тенденций, выделенных нами для первого периода. В 1960 году появляется первое «аудио-разговорное» учебное пособие – адаптированное П. Сазиревым американское учебное пособие *Курс русского* [*языка*][260].

Начиная с шестидесятых годов прошлого века выходят также учебные пособия Н. Погорелофф и Ж. Леписье (с 1961 года), а в 1962 году во Франции появляется серия «Живой русский [язык]», которая впоследствии издавалась в сотрудничестве с советскими авторами[261].

Тем не менее, в это время всё же было выпущено равное количество учебных пособий, содержащих в себе тенденции первого и второго периодов, так что мы не можем говорить о том, что русский язык в это время стал в одночасье преподаваться по-новому.

## 2. ИСЧЕЗНОВЕНИЕ ИЗ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ТЕНДЕНЦИЙ, СВОЙСТВЕННЫХ ПЕРВОМУ ПЕРИОДУ

Процесс исчезновения упоминаний об «архаичности» русского языка и о дореформенной орфографии протекал неравномерно[262], поэтому назвать точную дату, когда прилагательное *архаичный* перестало использоваться по отношению к русскому языку, не представляется возможным[263]. Однако можно с уверенностью сказать, что первой исчезает идея о необходимости изучения русского дореформенного алфавита для лучшего понимания многих грамматических фактов русского языка. Идею же об «архаичности» русского языка, представленную в имплицитном виде (сравнение с латынью или древнегреческим языком), можно встретить ещё и в середине семидесятых годов прошлого века (например, в учебнике *Базовая грамматика русского языка* Н. Степанофф-Канчаловски и Ф. де Лабриоля, где авторы цитируют в этой связи П. Паскаля).

---

[260] Sasirev 1960: 1-2; Методика *Курса русского языка* была разработана в США, П. Сазирев был тем, кто адаптировал данный курс для франкоговорящих учащихся (*ibid.*: couverture).

[261] См. Введение, Пункт 4 «Краткое описание исследуемого корпуса».

[262] Под определением *неравномерно* мы подразумеваем тот факт, что в некоторых переизданных учебных пособиях (например, в *Учебнике русского языка* П. Буайе и Н. Сперански [1905 год]) до 1967 года сохранялась дореформенная орфография и представление русского языка архаичным, а в учебных пособиях Ж. Давидоффа и П. Полья (например, *Русский язык 2ой год обучения* [1956 год]) не было ни упоминания о дореформенной орфографии, ни тенденции называть русский язык архаичным.

[263] http://www.sudoc.abes.fr.

Сравнение же русского языка с латынью оставалось в учебных пособиях дольше, чем эксплицитное упоминание об «архаичности» русского языка. Идея о том, что русский язык является «архаичным», встречалась в основном в описательной части учебных пособий (введение, пояснения к грамматическим фактам и т. д.), сравнение же русского языка с «древними», «мёртвыми» языками использовалось в учебных пособиях повсеместно. Основным «мёртвым» языком, с которым сравнивали русский, была латынь.

Тенденция обучать русскому языку с использованием в основном литературных произведений русских классиков также полностью сходит на нет в начале семидесятых годов прошлого века. Профессор Сорбонны С. Аршембо, которая начала изучать русский язык в лицее и продолжила обучение в экспериментальном университете Paris VIII, созданном для модернизации системы образования и апробирования новых методов обучения, говорит, что именно в этот момент изучение русской литературы во Франции сменило вектор с использования классических авторов на использование авторов современных:

> Да, это были тексты, скажем, это было время [шестидесятые, восьмидесятые годы двадцатого века], когда русская литература повернулась к повседневной жизни, это было время Трифонова[264], Баранской[265] и т. д., и, таким образом, мы работали с этими текстами. А на основе этих текстов мы обсуждали, мы спорили о проблемах современной жизни[266].

Можно представить несколько гипотез относительно причин исчезновения тенденции представлять русский язык «архаичным» и использования дореформенной орфографии в учебных пособиях второго выделяемого нами периода.

Первая причина заключается в смене политического курса Франции, о которой мы писали раньше[267], когда в начале шестидесятых годов двадцатого века генерал Ш. де Голль, президент Пятой Французской Республики, начал проводить политику сближения с СССР. По его инициативе было создано много новых мест для преподавателей русского языка в школах, лицеях и колледжах; начали разрабатываться новые учебные пособия и использоваться учебные пособия из СССР; стали практиковаться поездки учеников по обмену в СССР; появилась общественная организация «Франция – СССР», которая занималась организацией курсов русского языка во Франции и поездок в СССР с целью изучения русского языка.

П. Серио вспоминал о том, что все учебники, по которым он занимался в школе, кроме учебных пособий Ж. Давидоффа и

---

[264] Ю.В. Трифонов (1925-1981) – советский писатель и поэт.
[265] Н.В. Баранская (1908-2004) – советская писательница.
[266] Интервью с С. Аршембо (12 ноября 2018 года).
[267] См. Введение, Пункт 1 «Исторический контекст».

П. Полья, были советскими, а также о политическом курсе Франции по отношению к СССР и об обществе «Франция – СССР»:

> […] Вы должны знать, что при генерале де Голле Советский Союз пользовался огромным уважением, и поэтому французское правительство решило открыть очень много мест, где преподавался русский язык. Тогда был даже русский язык, как первый [язык, т. е. основной иностранный язык] – в начале сегодняшнего колледжа. […] И общество «Франция – СССР» было очень сильное, и они тоже давали почти во всех городах уроки русского языка[268].

С. Аршембо и Р. Комте также вспоминают о политике де Голля:

> Итак, почему я решил учить русский язык… Это было в 1960 году, сначала у меня была возможность ходить на уроки по русскому языку в Высшей нормальной школе Сен-Клу, я тогда был специалистом по истории и географии, и в политическом контексте эпохи это был генерал де Голль, это была [политика] сближения Франции и СССР, и чтобы поддержать это сближение, он [де Голль] решил развивать обучение русскому языку во Франции. Следовательно, было нужно создавать [всё] практически с нуля, потому что почти ничего не было, это обучение, таким образом была создана агрегация русского языка с достаточным количеством рабочих мест [для преподавания] […][269].

> Нужно сказать также, что это было время, когда быстро развивалось обучение русскому языку, по политическим причинам. Это были годы де Голля, и было стремление к созданию равновесия между двумя блоками [СССР и НАТО] и к развитию отношений с Россией, и следовательно, в это время обучение русскому языку развивалось и в средней школе[270].

Благодаря политике сближения СССР и Франции, активно поощряемой Ш. де Голлем, резко возросло количество поездок по программе обмена студентами как во Францию (из СССР), так и в СССР (из Франции) с целью улучшения уровня владения соответствующим иностранным языком. Уже практически с первого года изучения русского языка французские учащиеся имели возможность посещать каждый год Советский Союз, где они общались со своими русскоязычными сверстниками[271].

С. Аршембо начала изучать русский язык как раз в то время, когда программа де Голля стала применяться во Франции повсеместно. С первого года обучения языку она приезжала в СССР, где практиковала русский с носителями языка. По её воспоминаниям, благодаря такой возможности у неё практически не было проблем с обще-

---

[268] Интервью с П. Серио (19 февраля 2019 года).
[269] Интервью с Р. Комте (6 октября 2017 года).
[270] Интервью с С. Аршембо (12 ноября 2018 года).
[271] См. Введение, Пункт 1 «Исторический контекст».

нием на русском даже во время первого посещения Советского Союза:

*Дарья Залесская* – Было сложно разговаривать по-русски [во время поездки по обмену в лицее]?
*Сильви Аршембо* – Нет, это было несложно, потому что мы умели составлять небольшие диалоги. […] мы могли представиться, могли рассказать, кто мы есть и т. д., то есть была возможность завязать диалог […][272].

Лишь за время обучения в Ленинграде, где она провела около года, С. Аршембо столкнулась с определёнными сложностями, связанными с использованием конкретной бытовой лексики:

*Сильви Аршембо* – У меня было это впечатление [сложности в коммуникации] […], когда я провела учебный год в Ленинграде, после моего выпуска [из университета]. Французское правительство выделило нам стипендии как студентам-специалистам, будущим преподавателям русского языка. В то время [как только я оказалась в Ленинграде] моим первым воспоминанием было, что мне не хватало, например, конкретной лексики, как *розетка*, *покрывало* и т. д., которая была необходима, чтобы заселиться [в общежитие] […]. Но мне кажется, что в конце концов это[т пробел] быстро восполнился[273].

Начиная с лицея и продолжив обучение в университете, С. Аршембо работала в основном с современными текстами. Естественно, в курсе обучения использовалась классическая русская литература, но её было существенно меньше, чем более современных советских текстов:

*Дарья Залессская* – То есть у Вас было скорее обучение советскому русскому языку, современному на тот момент?
*Сильви Аршембо* – Абсолютно, да, да, это точно, с самого первого года обучения. Меня обучали с представлением, что русский язык – это живой язык, на котором говорят живые люди, естественно, с очень важной литературой девятнадцатого века, но важной в той же степени, что для французского Гюго. Но это был живой язык, современный, разговорный и т. д.[274]

Итак, во время учёбы С. Аршембо русский язык уже не представлялся ученикам «архаичным»:

*Дарья Залесская* – […] если Вы помните, то мы выяснили – но это было до 60-65-ых годов – русский язык представлялся языком «архаичным». Слышали ли Вы, возможно, в течение Вашего обучения о такой идее?

---

[272] Интервью с С. Аршембо (12 ноября 2018 года).
[273] *Ibid.*
[274] *Ibid*.

*Сильви Аршембо* – Нет, я бы так не сказала. Мы были воспитаны с идеей, что это [русский] сложный язык, требующий времени и энергии, потому что нужно было хорошо знать его склонения и т. д., это требовало работы, но «архаичный» язык, нет, честно говоря, я никогда не слышала этого во время моего обучения[275].

Что же касается дореформенной орфографии, то ни в лицее, ни в университете преподаватели, обучавшие С. Аршембо, не говорили о необходимости её применения при изучении русского языка и не использовали её в дидактическом процессе:

*Дарья Залесская* – А что касается старой орфографии, была ли идея [в лицее и в университете], что её действительно нужно учить?

*Сильви Аршембо* – Нет, это нет, нам [студентам] показалось немного странным – найти у Мазона дореформенную орфографию, поскольку он никогда не хотел, чтобы его грамматика издавалась с новой орфографией. В общем, было несложно выучить несколько дополнительных графем, но нам это казалось немного устаревшим. В любом случае нам никогда не говорили, что абсолютно необходимо знать старую орфографию[276].

Сравнение интервью С. Аршембо и Р. Комте подтверждает наше предположение о том, что идея представлять русский язык «архаичным» и сопутствующие ей тенденции – такие, как преподавание русского языка с помощью классических литературных текстов, использование дореформенной орфографии, сравнение русского языка с «мёртвыми» языками, предоставление устаревшей, дореволюционной социокультурной информации и т. д. – полностью исчезли к середине шестидесятых годов двадцатого века.

Несмотря на то, что во время обучения Р. Комте (он приступил к изучению русского языка в 1960 году, на семь лет раньше С. Аршембо) преподаватели не называли русский язык «архаичным» напрямую, соответствующие тенденции при этом в то время всё же сохранялись. Преподавательский состав состоял тогда из большого количества эмигрантов, покинувших Россию из-за политических событий 1905-1917 годов. Поэтому процесс обучения – что несложно себе представить – проходил без упоминаний о послереволюционных изменениях в языке. Исходя из этого, нет ничего удивительного в том, что Р. Комте, приехавший в Советский Союз по обмену, был «абсолютно неспособным разговаривать» по-русски[277] – в отличие от С. Аршембо, ориентированной с самого начала на обучение с учётом всех языковых новшеств русского языка. Сравнение русского с «мёртвыми» языками, в основном с латынью, также было явлением повсеместным в период обучения Р. Комте. В учебных пособиях,

[275] *Ibid*.
[276] *Ibid*.
[277] Интервью с Р. Комте (6 октября 2017 года).

изданных в течение второго изучаемого периода, представление русского языка стало более унифицированным: шесть падежей, тридцать три буквы алфавита и т. д.

Итак, в связи с политикой де Голля русский язык стал преподаваться не только в университетах, но и в школах, и именно на школьное образование теперь были нацелены основные силы реформ преподавания русского языка во Франции.

Само развитие контактов с СССР не могло не повлиять на определённые тенденции представления русского языка в учебниках: определение *архаичный* уже не подходило к русскому языку, равно как и использование дореформенного алфавита.

Что касается Швейцарии, то ситуация была иной. По воспоминаниям П. Серио, отношение к СССР в 1987 году было ещё недоброжелательным:

> *Дарья Залесская* – И вот у меня есть ещё вопрос – когда Вы переехали из Франции в Швейцарию, была очень большая разница между подходами к преподаванию русского языка?
>
> *Патрик Серио* – Да, я сюда приехал в восемьдесят седьмом году. Это было самое начало перестройки, и тогда образ Советского Союза был отрицательный, действительно, вообще, я говорил об этом русском кружке, где ненавидели всё, что было связано с Советским Союзом, здесь, например, однажды я спросил тогдашнего декана, могу ли я пригласить российского консула, он сказал: да, но осторожно. Было недоверие, недоверие к Советскому Союзу, это было ясно. Ну а потом рухнула Берлинская стена, всё очень изменилось. И был первый наплыв россиян сюда, то есть понимаете, Робин Кембелл[278] жил в мире дореволюционной России, а я, я начал говорить не столько о Сталине, сколько вообще о Советском Союзе как о настоящей стране. И тогда мы начали открывать связи с советскими и с российскими университетами, очень быстро мы наладили контакт с СПбГУ[279], я ездил туда с ректором и мы подписали контракт, настоящий контракт, то есть обмен студентами, это было в первый раз, потому что до этого это было просто немыслимо, слишком сложно – с обеих сторон было недоверие[280].

Поэтому тенденция преподавать русский язык с использованием дореформенной орфографии и отрицать СССР сохранялись в Швейцарии дольше, чем во Франции[281].

Также необходимо отметить роль технического прогресса в «осовременивании» отношения к русскому языку. Например, развитие авиасообщения позволило организовывать поездки, в том числе и

---

[278] Робин Кембелл (Robin Kemball [1920-2012]) в то время был профессором в Лозаннском университете. – *Д.З.*

[279] СПбГУ – Санкт-Петербургский государственный университет. – *Д.З.*

[280] Интервью с П. Серио (19 февраля 2019 года).

[281] *Ibid*. Учебные пособия из нашего корпуса, изданные в Швейцарии, относятся к первому изучаемому периоду.

с целью обучения русскому языку, в СССР из франкоязычных европейских стран. Таким образом открылись новые возможности получить доступ к достоверной и современной страноведческой и культурной информации. Немаловажными также представляются обязательные стажировки продолжительностью от полугода для студентов, которые хотели работать во Франции преподавателями русского языка. Изучая русский язык на территории СССР, будущие преподаватели получали необходимые знания не только о состоянии русского языка, но и о культурных особенностях жизни в Советском Союзе.

Ещё одной причиной исчезновения тенденции представлять русский язык «архаичным» могла стать смена поколений – так как ко второй половине шестидесятых годов двадцатого века многие лингвисты-слависты, которые представляли русский язык языком «архаичным», умерли. Одним из последних представителей данной идеи был А. Мазон. Именно с его смертью С. Аршембо связывает момент окончательной смены поколений славистов-русистов. Мы разделяем мнение С. Аршембо, считавшей, что А. Мазон был последним, кто поддерживал и развивал идею представления русского языка «архаичным» и использовал дореформенную орфографию:

> *Дарья Залесская* – Я ищу момент, когда идея об «архаичности» русского языка и дореформенная орфография пропали [при обучении русскому языку], но я не могу найти точную дату. Но – по моему мнению – это произошло в шестидесятых годах двадцатого века.
>
> *Сильви Аршембо* – Это очень возможно, потому что […] Мазон умер в 1967 году. […] Мазон правил в мире обучения русскому языку как минимум в университете, прежде всего благодаря своей *Грамматике*. Правда, будучи профессором в Коллеж де Франс, сам он не преподавал русский язык. Однако из-за его *Грамматики* […] влияние его было очень важным. И так как он умер в 1967 году, я думаю, что это также был момент смены поколений, обновления системы обучения[282].

Отметим, что и изменение политического курса, и смена поколений, и развитие технологий совпали по времени. Таким образом, идея об «архаичности» русского языка и все сопутствующие ей тенденции полностью исчезли в середине шестидесятых годов прошлого века.

[282] Интервью с С. Аршембо (12 ноября 2018 года).

## Выводы к Части II

На основе изученных нами материалов можно сделать выводы о том, что в течение первого выделенного нами периода в учебных пособиях по русскому языку была очевидной тенденция представлять русский язык «архаичным» – на это указывают позднее использование прямого метода (в преподавании русского языка его начинают использовать примерно в середине сороковых годов двадцатого века); тенденция обучать русскому языку как языку «мёртвому» и тенденция к сохранению и использованию дореформенной орфографии; а также тенденция обучать русскому языку с помощью литературных текстов классических русских писателей (Толстой, Пушкин, Гоголь). На наш взгляд, эта идея повлияла на дидактический процесс первого периода (1917-1954 гг.), поскольку в преподавании русского языка присутствовали методы, отражающие эти тенденции (грамматико-переводной метод обучения; авторские методы, основанные на грамматико-переводном методе).

Повсеместное использование дореформенной орфографии было, с одной стороны, связано с тенденцией представлять русский язык «архаичным», ведь если русский язык считался таковым, то реформа орфографии не имела смысла. А с другой стороны, социально-исторические причины имели большое влияние на сохранение дореформенной орфографии, так как многие авторы учебных пособий были эмигрантами из России, не признающими революцию 1917 года и образование СССР, поэтому для них реформа орфографии означала «разрыв с родиной», нововведением «врагов», которое не должно было использоваться по отношению к русскому языку.

Из-за этого представление России/СССР и русского языка во втором изучаемом нами периоде радикально отличается от представлений, характерных для первого изучаемого периода, что позволяет говорить о релевантности разделения всего изучаемого нами периода (1917-1991 гг.) на три (включая переходный период).

В течение второго изучаемого нами периода представление о России/СССР меняется, теперь авторы учебников используют исключительно этноним *СССР* и говорят о научных, технических и социальных успехах Советского Союза, который отныне представляется в самом позитивном ключе. Представление русского языка также меняется – исчезают какие-либо указания на то, что русский язык является «архаичным» (идея представлять русский язык «архаичным» начала постепенно исчезать из учебных пособий начиная с конца пятидесятых годов двадцатого века, а к 1965 году она уже не встречалась в учебниках [за несколькими исключениями]), дореформенная орфография перестаёт упоминаться, а бóльшую часть литературных текстов, представленных в учебниках, составляют теперь произведения советских авторов (также появляются тексты, которые представляют социокультурную информацию о Советском Союзе и содержат исто-

рическую информацию о революции 1917 года и Второй мировой войне).

Эти изменения, на наш взгляд, можно объяснить тремя факторами:

1) во-первых, проводимая де Голлем «политика дружбы» Франции и Советского Союза, при которой уже невозможно было предоставлять ученикам устаревшую социокультурную информацию – ни, тем более, говорить об «отсталости» и «архаичности» русского языка, равно как и использовать дореформенную орфографию.

2) Во-вторых, данные изменения могли произойти из-за естественной смены поколений, когда основные представители первого изучаемого нами периода (авторы – «академические» лингвисты Буайе, Мазон, Паскаль) умерли или отошли от академических и педагогических дел.

3) В-третьих, из-за технического прогресса, благодаря которому осуществлять контакты между странами стало намного проще. Благодаря прогрессу появилась возможность свободнее путешествовать (что позволило организовывать поездки по обмену для обучающихся в СССР каждый год), активнее сотрудничать (что позволило создавать большое количество учебных пособий совместно с советскими авторами) и разрабатывать новые методики, которые основаны не только на печатном тексте, но и на аудиозаписях, фильмах, фотографиях и т. д. (например, аудио-визуальный метод).

Таким образом, можно сделать вывод о диаметрально противоположных тенденциях представлять русский язык, которые преобладали в течение двух изучаемых нами периодов.

# ЧАСТЬ III. ПРЕДПОСЫЛКИ (СТРАНОВЕДЧЕСКОГО И ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА) ОСОБЕННОСТЕЙ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ, ИЗДАННЫХ ВО ФРАНКОЯЗЫЧНЫХ СТРАНАХ

Информация, проанализированная нами в предыдущей главе, указывает на то, что во франкоязычных странах в период с 1917 по (примерно) 1964 год русский язык представлялся в учебных пособиях «архаичным» и противопоставлялся «языкам западной Европы».

Данная часть посвящена анализу представления России/СССР и представления русского языка в трудах авторов – «академических» лингвистов (П. Буайе, А. Мазон, П. Паскаль, Ж. Легра, Л. Теньер) с целью проследить влияние академических идей авторов учебных пособий на то, как ими мыслился дидактический процесс – в частности, в связи с русским языком.

## Глава I. Представление России/СССР в трудах авторов – «академических» лингвистов

Большинство авторов – «академических» лингвистов в других своих трудах (не учебниках) не писали о России/СССР и о носителях русского языка. Но тем не менее, некоторые авторы всё же анализировали или описывали Россию/СССР, быт и менталитет русских людей. Об этом писали П. Паскаль и Ж. Легра. Оба автора писали о России и русских людях, так как они провели долгое время, путешествуя по России, или, как в случае П. Паскаля, живя в ней.

В трудах других авторов о России/СССР и о русском народе говорится в учебных пособиях.

## 1. ПРЕДСТАВЛЕНИЕ РОССИИ/СССР В ТРУДАХ П. ПАСКАЛЯ

Паскаль, очарованный бытом и менталитетом русских крестьян, а также будучи в начале своей жизни глубоко верующим католиком, публиковал много статей на французском языке о быте русского крестьянства. Он также опубликовал краткую историю России, книгу под названием *Религия русского народа* (1973 год) и свои *Дневники*. Первые четыре тома, с 1917 по 1927 год, были изданы ещё в двадцатом веке, а последний, в котором Паскаль описывает тот период своей жизни, когда он жил в СССР с 1928 по 1929 год, был издан намного позже, в 2014 году[1].

Его книги в основном представляют собой описания, лишённые какой бы то ни было личностной оценки, но всё же иногда у него можно встретить имплицитные отсылки к тому, что Россия является «архаичной». Так, например, в своей работе «Крестьянская цивилизация в России» [*La civilisation paysanne en Russie*] (1937 г.) он пишет о том, что французская деревня перестала существовать, остались только некоторые обычаи, которые являются уже пережитками[2]. Однако, по его мнению, ситуация в России полностью этому противоположна:

> В России существует деревня, она живёт не какой-то второстепенной, незначительной, сведённой к некоторым любопытным, эпизодическим особенностям жизнью. Она живёт своей особой жизнью, самобытной, полноценной и ежедневной, материальной и моральной. Крестьянин, строящий себе *избу*, не нуждается ни в гипсе, ни в черепице, ни даже в гвоздях. Он идёт в лес и рубит себе дерево: вот его материал. Его жена обрабатывает и собирает лён, прядёт и ткёт: она одевает всю семью[3].

Паскаль идиллически описывает быт русских крестьян как быт едва ли не первобытный, не тронутый цивилизацией: у всех крестьян есть свои общественные роли, они не пользуются ни гвоздями, ни новыми строительными материалами, они сами выращивают лён, сами шьют одежду. В их взаимоотношениях присутствует строгая патриархальная иерархия, отсутствует частная собственность, и они не читают книг и журналов[4] – несмотря на то, что Паскаль описывает

---

[1] Catteau 2014.
[2] Pascal 1969: 9-10.
[3] «En Russie, la campagne existe, elle n'a pas une vie secondaire, diminuée, réduite à quelques particularités curieuses, épisodiques. Elle a sa vie à elle, originale, totale et quotidienne, matérielle et morale. Le paysan qui se bâtit une *izba* n'a besoin ni de plâtre ni d'ardoise, ni même de clous. Il va à la forêt et coupe son bois: c'est son matériel. Sa femme soigne et arrache le lin, file et tisse: elle habille toute la famille» (*ibid*.: 11).
[4] *Ibid*.

уже период коллективизации деревень. Кроме того, Паскаль не пишет о трудностях такой крестьянской жизни: можно сказать, что он идеализирует общую картину, подчёркивая её достоинства и не упоминая недостатки и трудности. Такое описание крестьянского быта (а крестьян в СССР в тридцатых годах прошлого века, по мнению Паскаля, было намного больше, чем городских жителей[5]) может указывать на представление автором русского народа в целом народом скорее «архаичным». Однако эта «архаика» понимается – в данном случае – позитивно.

## 2. ПРЕДСТАВЛЕНИЕ РОССИИ/СССР В ТРУДАХ Ж. ЛЕГРА

Ж. Легра – это автор, на работах которого мы остановимся более подробно, так как он в деталях анализировал не только быт, но и «менталитет» русского народа, указывая на их «архаичность» и «первобытность», а также на огромную разницу в эволюции народов Западной Европы и России.

Лингвист и этнолог, Легра много раз был в России начиная с 1892 года. Он участвовал в военной миссии в России с 1916 по 1918 год и просто путешествовал с целью лучше узнать Россию и русский язык[6]. Легра написал две книги своих воспоминаний о России[7], а также книгу под названием *Русская душа*, в которой он анализирует Россию и русских[8].

В двух книгах Легра, содержащих воспоминания о России – *В русской стране* и *Воспоминания о России*, – и Россия, и её обитатели представлены как «архаичное» общество, чьё развитие ещё не вышло на тот уровень, на котором находятся страны Западной Европы. Он часто называет русских «детьми» и «молодыми», говоря о всей нации в целом и сравнивая её с нациями Западной Европы:

> Народ, чьё становление ещё не завершено, народ, ещё не вполне обретший своё лицо, народ, обуреваемый неумеренными чувствами, переходящий от энтузиазма к апатии, нетерпеливый и смиренный, самоотверженный без меры, а порой и без меры эгоистичный – по этому портрету легко узнать народ совсем юный. Русские так сильно пленяют нас, когда мы общаемся с ними у них дома, именно потому, что они ещё очень близки к природе; но по этой же причине они так часто нас изумляют. Они охвачены энтузиазмом, самоотверженны, добры и сердечны, как юноша в два-

[5] *Ibid*.: 10-11.
[6] Legras 1900: v; 1921: vii.
[7] Legras 1900; 1921.
[8] Насколько нам известно, книги Легра не были полностью переведены на русский язык. Было опубликовано заключение его книги *Воспоминания о России*, фрагмент из которого мы представим далее. Также есть перевод на русский язык части книги *По Сибири*, которую перевела доцент кафедры французского языка БГПУ О. Кухаренко (https://www.blagoveshensk.ru/news/society/81812/). О полных переводах книги *Русская душа* нам неизвестно.

> дцать лет, но они так же непостоянны и беспечны, как этот юноша, и так же легко впадают в уныние. Как у юношей, чувства у них дольше сохраняют живость, а страсти отличаются большей глубиной; в то же время им чужды раздумчивость и умеренность, приходящие с годами; радости их более шумны, слёзы более горьки, отчаяние более мучительно, иллюзии более пленительны, чем у нас; они способны на грубость, на какую не способны мы, но они же обладают неисчерпаемым запасом сострадательной нежности, какую мы не способны выказать, даже если по случайности и сохранили её на дне души; порой их охватывают порывы безумной доверчивости, вызывающие у нас снисходительную улыбку, а порой – припадки уныния, нам непонятные; они отважны, мы осторожны; они великодушны, мы расчётливы; всё дело в том, что они едва вышли из подросткового возраста и силы их льются через край, нам же, давно повзрослевшим, подобная невоздержанность в высшей степени чужда[9].

Ещё одним признаком «подросткового» состояния русского народа, по мнению Легра, является желание русских людей превосходить европейцев, а не развиваться:

> Они [русские] не могут жить и действовать, не сравнивая себя с заграницей. Зачастую кажется, что они меньше пекутся о том, чтобы развиваться, чем о том, чтобы опередить соседа: детские хлопоты, наивное соперничество! Они доходят до этого в поиске образования скорее блестящего и громоздкого, чем основательного: они нагромождают, вместо того чтобы строить[10].

Легра описывает русские города и русский быт, противопоставляя их Западу и указывая на их бедность и «отсталость»:

> Москва не вызывает у прибывшего сюда впервые того странного щемления сердца, которое почти всегда появляется, когда попадаешь в большую столицу. Отсутствие высоких зданий, несомненно, объясняет эту разницу. […] Нет! Милостью Божьей здесь нет ничего современного, просчитанного; а лишь непредвиденное, русское, азиатское, иное, наивное, естественно очаровательное[11].

Отметим и некоторую двойственность восприятия России Легра. В своих воспоминаниях он одновременно удручён бедностью

---

[9] Перевод заключения книги представлен на сайте журнала *Отечественные записки* в разделе архивов выпусков журнала за 2007 год. К сожалению, нам неизвестны ни имя автора статьи, ни имя переводчика (https://strana-oz.ru/2007/5/v-russkoy-strane).

[10] «Ils ne peuvent vivre et agir sans se comparer à l'étranger. Ils paraissent souvent moins préoccupés de progresser, que de dépasser leurs voisins: soucis enfantins, émulation puérile! ils [*sic. – Д.З.*] sont jetés par là dans la recherche d'une instruction brillante et encombrante, plutôt que solide: ils emmagasinent, au lieu de construire» (Legras 1900: 354-355).

[11] «Moscou ne donne pas au nouvel arrivé cet étrange serrement de cœur que produit presque toujours l'entrée dans une grande capitale. L'absence de hautes maisons explique sans doute cette différence. […] Non! grâce à Dieu, rien ici de moderne, de calculé; mais de l'imprévu, du russe, de l'asiatique, de l'étranger, du naïf, du naturellement adorable» (*ibid*.: 11, 21).

России, но в тоже время его очаровывает «несовременность» той же Москвы.

Он пишет следующее, вспоминая о своём первом (в 1892 году) впечатлении о России, когда он покинул Германию и въехал в Россию на поезде:

> После пересечения границы [России] вместо чувства радости, которого я ждал, сначала меня охватывает смутный страх при виде всего этого официоза и этих жандармов в синей униформе и красных фуражках. На тротуаре несколько мужиков в сером грязном отрепье, с верёвкой вместо пояса: первое впечатление – угнетающей нищеты, по сравнению с блестящей чистотой Германии[12].

В целом, в трудах Легра Россия всегда представлена мрачной, тёмной, погрязшей в нищете и болезнях, с богатым правящим классом – коррупционерами, которые живут за счёт того, что обирают крестьян.

Идеи Легра о русских и о России, которые он высказывал в двух своих книгах *В русской стране* и *Воспоминания о России*, были полностью представлены и в книге *Русская душа*[13], где автор анализирует психологию русских людей, опираясь не только на свои воспоминания, но и на воспоминания других путешественников (начиная с семнадцатого века)[14]. В первых пяти главах он выделяет основные черты русского характера и анализирует их. Основными чертами характера русских являются, по его мнению, следующие: доброта [*la bonté*], весёлость [*la gaîté*], соблазнительность [*la séduction*], изящество [*la finesse*], наблюдательность [*l'observation*], находчивость [*l'ingéniosité*], непредусмотрительность [*l'imprévoyance*], смирение [*la résignation*], увлечённость [*l'engouement*], суеверность [*la superstition*], отсутствие творческого воображения [*l'absence d'imagination créatrice*], небрежность внешнего вида [*la négligence physique*], лень [*la paresse*], пьянство [*l'ivrognerie*], коррупция [*la corruption*] и воровство [*le vol*], ложь [*le mensonge*], гордыня [*l'orgeuil*], ксенофобия [*la xénophobie*][15].

В главах с шестой по одиннадцатую автор выделяет три слоя русского населения: религиозное, крестьянское и дворянское; он ана-

---

[12] «La frontière passée, au lieu du sentiment de joie que j'attendais, c'est d'abord une crainte vague qui m'étreint, à la vue de tout cet appareil officiel et de ces gendarmes en uniforme bleu et en toque rouge. Sur le trottoir, quelques moujiks, dans une étoffe gris sale, avec une ficelle pour ceinture: une première impression de misère accablée, en face de la propreté luisante de l'Allemagne» (*ibid.*: 7).

[13] Отметим, что данная работа получила смешанные отзывы: в СССР критиковали тот факт, что в 1934 году автор выпускает книгу, основываясь на своих впечатлениях, испытанных до 1917 года; эмигрантские же издания отмечали, что Легра описал русских с «большой любовью» (Данилова 2014: 48).

[14] Legras 1934: 6-7.

[15] *Ibid.*: 87-152.

лизирует русский менталитет [*mentalité*][16] через призму различных факторов: особое влияние России, влияние Запада, нехватка культуры и т. д. Легра также показывает, как русский менталитет проявляется в русской литературе (в произведениях Л. Толстого), в Первой мировой войне и при большевиках.

В результате своих исследований в последних главах Легра добавляет к чертам характера русских, выявленным другими исследователями[17], следующие: фатализм [*fatalisme*], мечтательность [*rêverie*], леность [*indolence*] и пассивность [*passivité*], нечистоплотность [*malpropreté*], отвлечённость [*abstraction*], сложность [*complication*], «сверхпервичность»[18] [*primarisme*][19], уныние [*cafard*], грубость [*brutalité*], стадный инстинкт [*instinct grégaire*], непостоянство в усилиях [*inconstance dans l'effort*], импульсивность [*impulsivité*], социальность [*sociabilité*] и индивидуализм [*individualisme*], неистовство чувств [*violence des sentiments*], самолюбие [*amour-propre*], злоупотребление обещаниями [*abus des promesses*], элегантность [*élégance*], хитрость [*ruse*], женственность [*féminité*], пьянство [*ivrognerie*], музыкальность [*musique*], недальновидность [*imprévoyance*], вкус к пассивным наслаждениям [*goût des plaisirs passifs*], гуманность [*gumannost'* (*sic. – Д.З.*)], широкая душа и щедрость [*nature large et générosité*][20].

В перечислении русских качеств – опять же – можно заметить двойственность Легра в восприятии русских: некоторые качества являются очевидно отрицательными, а некоторые – позитивными. Одни качества могут противоречить другим, например, социальность [*sociabilité*] и индивидуализм [*individualisme*]. Легра описывает все качества русского народа, которые ему удалось обнаружить. Однако даже «позитивные» качества он рассматривает с позиции «отсталости» русского народа, о чём речь пойдёт ниже.

---

[16] Слово *менталитет* [*mentalité*] употребляется Легра довольно часто (*ibid.*: 14, 42, 66, 85, 96, 106, 109-110, 124, 148, 150, 153-155, 159, 161, 163, 201, 205, 215, 235, 241, 250, 254, 262, 264, 275, 280-281), однако оно никак не определяется.

[17] Среди них, например, французский историк Габриэль Моно [Gabriel Monod (1844-1912)]; дипломат Священной Римской империи Сигизмунд фон Герберштейн [Sigmund von Herberstein (1486-1566)]; английский аристократ, отправленный королём Карлом Вторым (1630-1685) в Россию Чарльз Говард [Charles Howard], Первый граф Карлайл (1629-1685); австрийский барон, дипломат и путешественник Августин Мейерберг [Augustin Meyerberg (1612-1688)]; аббат, астроном и член французской Академии наук Жан д'Отрош Шапп [Jean Chappe d'Auteroche (1722-1768)]; английский путешественник Роберт Кер Портер [Robert Ker Porter (1775-1842)]; французский путешественник, известный своими записками о России *Россия в 1839 году* маркиз Астольф Луи Леонор де Кюстин [Astolphe-Louis-Léonor, marquis de Custine (1790-1857)] и т. д. (*ibid.*: 5, 6, 7, 16, 27, 46, 60).

[18] Данилова 2014: 47.

[19] Примаризм – черта человека или группы, или форма мышления, которая выражается в узости взгляда, в ограниченном догматизме («Caractère d'une personne, d'un groupe humain ou d'une forme de pensée qui montre de l'étroitesse de vue, un dogmatisme borné» [Chéronnet 1938: 93]).

[20] Legras 1934: 272.

Как и в предыдущих своих книгах, Легра ставит своей целью «доказать», при помощи выявления и анализа качеств «русского характера», тот факт, что русский народ находится на более низкой ступени развития, нежели народы Западной Европы. Он постоянно противопоставляет Россию Западной Европе и представляет русского человека «ребёнком». Так, например, он пишет о том, что влияние территории сказывается на русском обществе, приближая его к обществам «архаичным»:

> Среди психологических проявлений русских некоторое их количество, действительно, объясняется их жизнью в огромной стране, где длинные расстояния отделяют одни места проживания от других; где климат разнится кардинально – от жары до холода, с экстремально резкими скачками температуры; где цивилизация лишь частично затронула население, и то только в городских центрах, всё остальное остаётся ещё в психологическом состоянии, близком к архаической концепции жизненного уклада и природы […][21].

Идея о влиянии больших территорий на «русский характер» была достаточно распространена в то время. Например, русский философ Н.А. Бердяев (1874-1948) писал о влиянии больших территорий на русский характер следующее:

> […] Но не раз уже указывали на то, что в судьбе России огромное значение имели факторы географические, её положение на земле, её необъятные пространства. Географическое положение России было таково, что русский народ принуждён был к образованию огромного государства. […] Размеры русского государства ставили русскому народу почти непосильные задачи, держали русский народ в непомерном напряжении. И в огромном деле создания и охранения своего государства русский народ истощал свои силы. Требования государства слишком мало оставляли свободного избытка сил. Вся внешняя деятельность русского человека шла на службу государству. И это наложило безрадостную печать на жизнь русского человека. Русские почти не умеют радоваться. Нет у русских людей творческой игры сил. Русская душа подавлена необъятными русскими полями и необъятными русскими снегами, она утопает и растворяется в этой необъятности. Оформление своей души и оформление своего творчества затруднено было для русского человека. Гений формы – не русский гений, он с трудом совмещается с властью пространств над душой. И русские совсем почти не знают радости формы.
>
> […] Но необъятные пространства России тяжелым гнетом легли на душу русского народа. В психологию его вошли и безграничность русско-

[21] «Parmi les manifestations psychologiques des Russes, il en est, en effet, un certain nombre qui proviennent de ce qu'ils habitent dans un pays immense, où de longues distances séparent les uns des autres les lieux habités; où le climat est sujet à des différences énormes entre le chaud et le froid, avec des sautes de température extrêmement brusques; où la civilisation n'a touché que partiellement la population, et cela surtout dans les centres urbains, tout le reste demeurant encore dans un état psychologique très voisin d'une conception archaïque des choses de vie et de la nature […]» (*ibid*.: 236).

> го государства, и безграничность русских полей. Русская душа ушиблена ширью, она не вошла внутрь, в созерцание, в душевность, она не могла обратиться к истории, всегда связанной с оформлением, с путём, в котором обозначены границы. Формы русского государства делали русского человека бесформенным. Смирение русского человека стало его самосохранением. Отказ от исторического и культурного творчества требовался русским государством, его сторожами и хранителями. Необъятные пространства, которые со всех сторон окружают и теснят русского человека, – не внешний, материальный, а внутренний, духовный фактор его жизни. Эти необъятные русские пространства находятся и внутри русской души и имеют над ней огромную власть. Русский человек, человек земли, чувствует себя беспомощным овладеть этими пространствами и организовать их. Он слишком привык возлагать эту организацию на центральную власть, как бы трансцендентную для него. И в собственной душе чувствует он необъятность, с которой трудно ему справиться. Широк русский человек, широк как русская земля, как русские поля. Славянский хаос бушует в нём. Огромность русских пространств не способствовала выработке в русском человеке самодисциплины и самодеятельности, – он расплывался в пространстве. И это было не внешней, а внутренней судьбой русского народа, ибо всё внешнее есть лишь символ внутреннего. С внешней, позитивно-научной точки зрения, огромные русские пространства представляются географическим фактором русской истории. Но с более глубокой, внутренней точки зрения, сами эти пространства можно рассматривать как внутренний, духовный факт в русской судьбе. Это – география русской души[22].

Так как мы, к сожалению, не располагаем достоверными сведениями относительно контактов Легра и Бердяева, можно лишь предполагать, что работы последнего могли повлиять на Легра при его анализе «русского характера». Как бы то ни было, можно проследить очевидную содержательную связь между идеями Бердяева и Легра о том, что касается связи «русского характера» и огромных пространств (географического фактора).

Легра в своём анализе русского характера часто говорит о «рабском» характере русского человека[23] и о его «женских чертах»[24]. Те же идеи высказывает и Бердяев, когда пишет о русском религиозном философе В.В. Розанове (1856-1919) в своей статье, озаглавленной «О вечно-бабьем в русской душе», вновь указывая на «рабский» характер русского человека:

> В государственности Розанова, которая для него самого является неожиданностью, ибо в нём самом всего менее было государственности и гражданственности, – он всегда был певцом частного быта, семейного родового уклада, – чувствуется приспособление к духу времени, бабья неспособность противостоять потоку впечатлений нынешнего дня.

---

[22] Бердяев 1918 [2008: 61].
[23] Мы подробно остановимся на этом далее в данном пункте.
[24] Legras 1934: 265.

> […] В своём рабьем и бабьем млении перед силой государственности, импонирующей своей далёкостью и чуждостью, Розанов доходит до того, что прославляет официальную правительственную власть за её гонения против славянофилов.
>
> […] В самых недрах русского характера обнаруживается вечно-бабье, не вечно – женственное, а вечно – бабье. Розанов – гениальная русская баба, мистическая баба. И это «бабье» чувствуется и в самой России[25].

Легра, анализируя «русскую душу», также пишет о том, что «западная культура», проникнув в Россию, не смогла правильно на неё повлиять, так как уровень развития здесь был совсем иным:

> Вторым источником [характерных] психологических проявлений в России является иностранная культура. Долгое время страна оставалась закрытой для западного влияния. Её духовенство, фанатичное и часто грубое, не сумело дать ей ту основу цивилизации, которую Запад получил от римской формы христианства, и которая там доминирует. Контакты русских с Западом были вначале очень редкими: кстати, они порой давали удивительные результаты, помогая выдающимся умам реализовать максимум своей гениальности (например, Пётр Великий). Но когда иностранная культура смогла широко распространиться в России, она также столкнулась с несовершенством страны, с её необъятностью, со скудостью её общего развития[26].

Русскому народу, по мнению Легра, не хватает культуры, она практически отсутствует. Он считает, что многие качества «русского характера» как раз сформировались под влиянием отсутствия культуры [*absence de culture*][27] – такие, например, как смирение:

> Само собой разумеется, что личность, у которой нет никакого «внутреннего мира» и которая не имеет средств, чтобы занимать свой разум чтением или отвлекаться при помощи размышлений, находится совершенно естественно либо в грубой распущенности, либо в послушном смирении, похожем на то, которое мы наблюдаем у пойманных животных. И в первом, и во втором случае отсутствие размышлений или же, лучше сказать, отсутствие личности играют ту же роль: поселиться в самых ужасных жизненных условиях и принять их без вспышек гнева, до того дня, когда внешнее влияние, порождая надежды на свободу или на месть, поднимет

---

[25] Бердяев 1918 [2008: 6].

[26] «Une deuxième source de manifestations psychologiques provient en Russie de la culture étrangère. Le pays est resté longtemps fermé à l'influence occidentale. Son clergé, fanatique et souvent grossier, n'a pas su lui fournir cette base de civilisation que l'Occident a reçue de la forme romaine du christianisme qui domine chez lui. Les contacts des Russes avec l'Occident ont été au début très rares: ils ont produit d'ailleurs des résultats parfois surprenants, en aidant des esprits distingués à réaliser le maximum de leur génie (par exemple Pierre le Grand). Mais lorsque la culture étrangère a pu se répandre largement en Russie, elle s'est heurtée, elle aussi, à l'imperfection du pays, à son immensité, à la médiocrité de son développement général» (Legras 1934: 241).

[27] *Ibid*.: 243.

против социальных барьеров, какими бы они ни были, народ, остававшийся спокойным в течение веков[28].

Под отсутствием культуры [*manque de culture*][29] Легра понимает то, что культурное развитие русских находится ещё в зачаточном состоянии, в котором человек ещё не способен быть цельной личностью и управлять своими эмоциями[30]. Человек на данной стадии развития подобен дикому животному и часто ведёт себя так же не только в плане проявления эмоций, но и в плане ухода за собой – например, одной из черт русского народа, связанной с отсутствием культуры, является неряшливость [*malpropréte*][31].

Легра также говорит о жестокости русских, об их «стадном» чувстве (вновь проводя параллель с отсутствием культуры) и о неспособности заниматься работой, которая «не по сердцу», вновь делая ударение на том, что русский народ является низко развитым по целому ряду причин:

Жестокость. Грубость. – Свидетельства по данному пункту совпадают: русские, бесконечно мягкие и терпеливые, способны на безграничную жестокость. […] Это примитивное животное, однажды взрывающееся по причине, которая иногда несоразмерна производимому эффекту. Человек не располагает на данном этапе культурного развития моральным тормозом, который мог бы оградить его от вспышек грубости. Без сомнения, у всех народов есть некоторое количество индивидов, находящихся на этом этапе морального развития. Но если где-то люди, демонстрирующие такой примитивный характер, не тронутый культурой, составляют исключение, то в России они представляют подавляющее большинство. То, что где-то является редким проявлением, у них является общим правилом, или по меньшей мере это характер, присущий огромной части населения. Этот народ, так упрямо-покорный, хранит в глубинах своего инстинкта накопившуюся первобытную жестокость. Мы также видели, что, как только моральные барьеры сломлены, это кроткое население, так глубоко проникнутое добротой и альтруизмом, ведёт себя как стадо хищных зверей, которые грабят, убивают, сжигают первого встречного [безо всякой причины] в отклик на призыв нескольких лиц, более хитрых и испорченных, чем большинство других.

[…] В основном русские из народа объединяются между собой без малейшей причины: можно было бы сказать, что контакт с себе подобны-

[28] «Il va de soi que l'individu qui ne possède aucun "monde intérieur" et qui ne dispose pas du moyen de se meubler l'esprit par la lecture, ou de se distraire par la réflexion, se trouve naturellement porté ou bien au dérèglement brutal, ou bien à une docile résignation, voisine de celle qu'on observe chez un animal capturé. Ici comme là, le manque de réflexion, l'absence de personnalité, pour mieux dire, jouent le même rôle: s'installer dans les conditions vitales les plus pénibles, et les accepter sans un ressaut de colère, jusqu'au jour où une influence extérieure, laissant entrevoir la liberté ou la vengeance, dressera contre les barrières sociales, de quelque nature qu'elles soient, une population restée paisible durant des siècles» (*ibid*.: 241).
[29] *Ibid*.: 243.
[30] *Ibid*.: 244.
[31] *Ibid*.: 246.

ми является для них необходимым. Но кажется, что этот инстинкт основывается на нехватке культуры, на том факте, что среди этих людей, вероятно, нет великих личностей, и ещё на том, что на протяжении веков они привыкли, что их хозяева относятся к ним как к стадному скоту, привыкли действовать в массе как китайские кули[32], жить в тесном контакте друг с другом. Именно это называется стадным инстинктом.

[…] Культура приучает нас выполнять работы, которые иногда далеки от наших интересов, но цель которых считается нами полезной. […] Так, одна русская студентка-эмигрантка, очень наивная, будучи еврейкой, продемонстрировала эту интересную особенность реагировать как настоящая русская: она заявила мне однажды, что «может изучать только авторов, которые ей нравятся». […] Молодая особа, которую я привожу в качестве примера, реагировала точно так же, как индивид, лишённый культуры, и в действительности культура, которую она до этого впитала, была чрезвычайно фрагментарной и поверхностной[33].

Конечно, как уже отмечалось выше, Легра говорит и о положительных качествах русского народа – как, например, элегантность, ловкость и сметливость, природная музыкальность, гуманность, – и о таком загадочном явлении, как «широкая русская душа»[34]. Однако во

---

[32] Словом *кули* в странах Восточной и Юго-Восточной Азии обозначали низкоквалифицированных рабочих. Так называли нанятых по контракту неквалифицированных рабочих из Китая, Индии, Малайзии и т. д. в страны Америки, Австралию и в Южную Африку для работы на плантациях и рудниках. Их труд был очень тяжелым и низкооплачиваемым («Кули» 1973). – *Д.З.*

[33] «La rudesse. La brutalité. – Les témoignages sont concordants sur ce point: les Russes, qui sont infiniment doux et patients, sont capables d'une rudesse sans bornes. […] C'est la bête primitive qui se déchaîne un beau jour, pour une raison qui sera parfois hors de proportion avec l'effet produit. L'homme ne dispose pas, à ce stade de culture, des freins moraux qui pourraient lui épargner une explosion de brutalité. Tous les peuples assurément possèdent un certain nombre d'individus qui se trouvent à cet échelon du développement moral. Seulement, alors qu'ils constituent ailleurs une exception, les hommes offrant ce caractère de primitif non touché par la culture forment en Russie une immense majorité. Ce qui est rare ailleurs est chez eux règle générale, ou du moins c'est un caractère que présente une partie énorme de la population. Ce peuple si obstinément résigné possède dans les profondeurs de son instinct un dépôt ancestral de brutalité. Aussi avons-nous vu, dès que les barrières morales ont été abattues, cette population si douce, si profondément pénétrée de bonté et d'altruisme, agir comme une collection de bêtes fauves, pillant, tuant, brûlant au hasard des rencontres et à l'appel de quelques personnages plus rusés ou plus pervertis que la majorité des autres.

[…] En général, les Russes du peuple s'agrègent les uns aux autres sans la moindre raison: on dirait que le contact de leurs semblables leur est indispensable. Or cet instinct paraît bien reposer sur le manque de culture, sur le fait que ces hommes n'ont pas grande personnalité sans doute, et qu'en outre ils ont été habitués depuis des siècles à être considérés par leurs maîtres comme les bêtes d'un troupeau, à agir en masse comme les coolies chinois, à vivre serrés les uns contre les autres. C'est précisément là ce qu'on appelle l'instinct grégaire.

[…] La culture nous dresse à exécuter des travaux qui parfois sont loin de nous intéresser, mais qui ont un but considéré par nous comme utile. […] Ainsi une étudiante russe émigrée, fort naïve, et qui, étant juive, offrait cette intéressante particularité de réagir exactement à la façon d'une Russe de race, me déclara un jour qu'elle "ne pouvait étudier que les auteurs qui lui plaisaient". […] La jeune personne dont je cite l'exemple réagissait exactement comme un individu sans culture et, en réalité, la culture qu'elle avait recueillie jusque-là était extrêmement fragmentaire et superficielle» (Legras 1934: 244-245, 248-249).

[34] *Ibid*.: 272.

всех перечисленных качествах он находит, во-первых, «первобытные» («непрогрессивные») основы, влекущие за собой негативные проявления: неспособность к развитию, ввиду нежелания и слабых способностей русского человека обучаться и совершенствовать свои природные данные, а во-вторых, по сравнению с отрицательными качествами, положительных крайне мало. Для него русский человек, который подобен «недостаточно развитому ребёнку, а не взрослому человеку», – это существо фаталистичное, апатичное, без творческого воображения, непредусмотрительное, смиренное, суеверное, небрежное, ленивое, пьянствующее, лживое, горделивое. К тому же русским людям, по его мнению, присущи ксенофобия, примаризм, хандра, стадный инстинкт, непостоянство в усилиях, агрессия и т. д. (что заставляет вспомнить об иллюстрациях учебника «ASSiMiL», которые были описаны выше[35]):

> Такими являются особенности русских; мне они кажутся связанными с проявлениями народа-ребёнка или по меньшей мере подростка, которым русские являются. Этот народ не достиг возраста западных народов. История, которая на протяжении долгого времени оставляла его в близком к варварскому состоянии, и неуклюжесть его сегодняшних так называемых спасителей, которые принудили его резко отказаться от своего прошлого[36], также поддерживали его в состоянии, близком к рабству, где его врождённые качества могли проявляться лишь изредка. Этим объясняется то, что этот столь талантливый народ демонстрирует через многочисленные реакции своего менталитета, что он ещё бесконечно молод по сравнению с западными старцами. Народ-подросток, он обладает физической силой и богатством моральных и интеллектуальных возможностей, но пока умеет выражать их только так, как это делают люди в начале жизненного пути. Народ, предстающий в расцвете своего существования, он легко «завоёвывает сердца», но ему ещё не хватает осторожности и опыта зрелости, а только эти качества надолго устанавливают цивилизацию и обеспечивают её процветание. Мы восхищаемся некоторыми из его недостатков, но не менее очевидным остаётся то, что эти недостатки тормозят его на пути к свету, возможно именно потому, что они делают из этого пути, который должен быть медленным и непрерывным, быструю и беспорядочную гонку[37], –

[35] См. Часть II, Главу I, Пункт 1.3.1 «Иллюстрации в учебных пособиях, демонстрирующие уничижительное отношение к СССР».

[36] Скорее всего, имеется в виду революция 1917 года и большевики. – *Д.З.*

[37] «Tels sont des caractères des Russes qui me semblent se rattacher à une expression de peuple enfant ou du moins adolescent qui est la leur. Ce peuple n'a pas l'âge des peuples Occidentaux. L'histoire qui l'a longtemps confiné dans un état voisin de la barbarie, et la maladresse de ses prétendus sauveurs d'à présent qui l'ont contraint à rompre brusquement avec son passé, l'ont également maintenu dans un état voisin de la servitude où ses qualités natives ne trouvent que rarement à s'employer. Ainsi s'explique que ce peuple si bien doué témoigne par nombre des réactions de sa mentalité, qu'il est encore infiniment jeune, en face des vieillards de l'Occident. Peuple adolescent, il dispose de la force physique et d'un trésor de dispositions morales et intellectuelles, mais il ne sait encore les exprimer qu'à la façon de ceux qui débutent dans la vie. Peuple qui apparaît à la fleur de l'existence, il traîne aisément "tous les cœurs après lui", mais il lui manque encore la prudence et l'expérience des aînés, ces

пишет Легра в заключении к части *Русской души*, посвящённой анализу черт русского характера. Его прогнозы, касающиеся русского человека, выглядят довольно мрачно, так как он указывает в целом на «неправильный» путь развития русского народа, в принципе не отрицая в тоже время своей веры и надежды на будущее России:

> Моё заключение ни в коем случае не пессимистично. Если я никак не смягчил недостатки этого народа, я в то же время не упустил ни одной возможности подчеркнуть достоинства, которые ему можно по праву приписать. Лично я верю в будущее России, но это не тот вопрос[38], на который я искал ответ[39].

Несмотря на эти строки, в своих работах Ж. Легра скорее придерживается мнения, что русский народ является не только «недостаточно развитым», но и плохо себе представляет, если вообще представляет, «правильные» пути своего развития.

Книга *Русская душа* уже являлась объектом исследования философов и лингвистов прошлого. Крупный философ двадцатого века Н.О. Лосский (1870-1965), автор произведения *Характер русского народа* (1957), где анализируется «русский характер», ссылается (в том числе) и на *Русскую душу* Легра. Он пишет о том, что Легра часто указывает на отрицательную сторону положительных качеств, приводя в качестве примера доброту русского человека. Оборотной стороной доброты является ложь из вежливости[40]. От также отмечает наблюдения Легра относительно резкой и несдержанной смены чувств и интересов русских[41]. Паскаль, о котором в нашем исследовании также заходит речь, тоже дал развёрнутую рецензию на эту книгу, рассматривая её через призму состоявшейся революции[42].

Из этого следует вывод, что все его труды, касающиеся представления России и русского народа, преследуют цель указать на их «недоразвитость» и «архаичность». *Русская душа*, последнее произведение Легра на эту тему, представляет собой, по сути, финальную версию его оценки русского народа и России, которую он разрабатывал, начиная с первой своей книги, посвящённой самой большой стране мира и её населению.

---

qualités qui seules établissent pour longtemps et font prospérer la civilisation. On admire certains de leurs défauts, mais il n'en reste pas moins évident que ces défauts entravent leur marche vers la lumière, peut-être même justement parce qu'ils font de cette marche, qui devrait être lente et continue, une course haletante et désordonnée» (Legras 1934: 262-263).

[38] Основной вопрос, поставленный Легра, заключался в анализе «русской души». – *Д.З.*

[39] «Ma conclusion n'est certes point pessimiste. Si je n'ai nulle part atténué les défauts de ce peuple, je n'ai en revanche perdu aucune occasion de mettre en valeur les qualités qui peuvent lui être justement attribuées. Personnellement, je crois en l'avenir de la Russie, mais là n'est pas la question que j'ai cherché à résoudre» (Legras 1934: 271).

[40] Лосский 1957: 72.

[41] *Ibid.*: 117.

[42] Pascal 1935.

Итак, только два автора, Легра и Паскаль, помимо своих учебных пособий, писали в достаточном объёме о России/СССР, остальные же авторы учебников не издавали трудов, посвящённых России/СССР в целом, ограничиваясь короткими комментариями и выводами, которые они никак не обосновывали. То же, что писали Паскаль и Легра, совпадает с представлениями о России/СССР, которые очевидны в проанализированных нами учебных пособиях соответствующего периода. Речь идёт о представлении русского народа и русского языка «архаичными» и, по сравнению с народами и языками Западной Европы, «менее развитыми». Причём если в случае Паскаля присутствует восторженное отношение к «первобытности» русской деревни, то Легра (хотя некоторая амбивалентность его впечатлений о России и присутствует в его трудах) всё же говорит о русском народе и о русском языке скорее с пренебрежением, сравнивая русского человека с ребёнком, который хочет казаться взрослым (как народы Западной Европы), но не обладает необходимыми для этого качествами.

# Глава II. Представление русского языка в трудах авторов – «академических» лингвистов

## 1. КЛАССИФИКАЦИЯ ЯЗЫКОВ В ТРУДАХ АВТОРОВ – «АКАДЕМИЧЕСКИХ» ЛИНГВИСТОВ

Результат анализа трудов авторов – «академических» лингвистов кажется, на первый взгляд, парадоксальным: в своих научных трудах они не пишут об «архаичности» русского языка. Упоминания о том, что русский язык является «архаичным», и объяснения, почему он таковым является, встречаются только в написанных ими учебных пособиях. Более того, они встречаются только в тех учебных пособиях, которые адресованы начинающим изучать русский язык (в учебниках, предназначенных для учеников, уже имеющих представление о русском языке, таких упоминаний нет). И некоторые авторы – как, например, Ж. Легра – пишут в своих учебниках, что они объясняют этот факт именно начинающим изучать русских язык и тем, кто не является лингвистами[43].

Кроме того, мы практически не нашли работ этих авторов, посвящённых эволюции языков в целом. Только у Л. Теньера можно встретить отдельные рассуждения о «примитивных» языках:

> Чем примитивнее язык, тем больше вероятность, что он состоит из ещё нечленораздельных синтаксически слов-предложений. Это случай, в частности, языка человекоподобных обезьян, у которых можно различить до восемнадцати артикуляций, имеющих разные значения, но которые всегда являются только словами-предложениями без настоящей грамматической организации[44].

---

[43] Legras 1934: 243; Pascal 1948a: 1-2; Boyer, Spéransky 1905 [1921; 1935; 1940; 1945; 1947; 1951; 1957; 1961; 1967: i].

[44] «Plus une langue est primitive, plus elle a de chance d'être constituée par des mots-phrases encore inarticulés syntaxiquement. C'est le cas en particulier du langage de certains singes supérieurs, chez lesquels on a pu distinguer jusqu'à 18 articulations ayant une signification différente, mais qui ne sont jamais rien de plus que des mots-phrases sans véritable organisation grammaticale» (Tesnière 1959 [1965: 95]). О возможном влиянии советской лингвистики на возникновение этой концепции Теньера см. Velmezova 2007: 188-189 – марристы (последователи советского лингвиста Н.Я. Марра [1864-1934]), говоря о синтаксисе, указывали на то, что на определённом этапе языковой эволюции язык состоял из *слов-предложений*. Эти *слова-предложения* состояли из одного диффузного звука и не являлись словами в современном смысле – они могли использоваться и как существительное, и как глагол (*ibid.*). Впоследствии мы находим понятие *слова-предложения* у Теньера, который описывает их схожим с марристами образом, приводя в пример человекоподобных обезьян (Tesnière 1959 [1965: 95]).

Однако рассуждений Теньера о русском языке в таком ключе мы не находим. Впрочем, как уже отмечалось выше, только у Ж. Легра можно найти рассуждения о русском языке в его трудах, не относящихся к учебным пособиям по русскому языку. Книга *Размышления над искусством перевода* [*Réfléxions sur l'art de traduire*] (1939 г.) состоит из теоретических советов (главы «Переводить» [*Traduire*], «Знать язык» [*Connaître une langue*], «Неверный перевод» [*La belle infidèle*], «Некоторые опасности» [*Quelques dangers*]), где автор представляет своё видение процесса перевода. Следующая часть книги посвящена текстам на немецком, английском и русском языках и их переводам на французский вместе с советами, как лучше и правильнее переводить. Отдельная глава посвящена переводам стихов русских поэтов. В последней небольшой (две страницы) главе автор переводит стихотворение чешского поэта В. Крипнера (1906-1956) с чешского на французский[45].

Русские тексты для перевода их на французский автор помещает в самый конец не случайно:

> После изучения и перевода некоторого числа немецких и английских текстов мы хотим процитировать некоторые из них на русском языке. Причина этого выбора состоит не в том, что мы желаем подчеркнуть нашу [профессиональную] специальность. Просто мы хотим рассмотреть язык, который во многих своих текстах значительно отличается от наших современных языков Западной Европы, и который, следовательно, представляет большие трудности для перевода[46].

Далее Легра цитирует главу «Размышления о синтаксисе» из своего учебника *Очерки русской грамматики*, где говорится о том, что русский язык в состоянии «имитировать» языки Западной Европы, но это остаётся лишь «имитацией», а также о том, что русский язык менее развит, чем французский, что он находится на более низкой ступени эволюции, чем «современные языки Западной Европы»[47].

Тексты, которые Легра предлагает для перевода, следующие: «Чудо на озере» (М. Осоргин [1878-1942]), отрывок из не идентифицированного нами сочинения В.И. Оболенского (1790-1847), отрывок из книги *Сторона небывалая* (А. Ремизов [1877-1957]), отрывок из рассказа *Месть* (А.П. Чехов), отрывок из повести *Росстани* (И.С. Шмелёв [1873-1950]), отрывок из рассказа *Свирель* (А.П. Че-

---

[45] Legras 1939: 139-140.

[46] «Après avoir étudié et traduit un certain nombre de textes tirés de l'allemand et de l'anglais, nous voudrions en citer quelques-uns que nous emprunterons au russe. La raison de ce choix n'est point que nous désirions mettre en avant notre spécialité. Nous tenons simplement à aborder une langue qui, dans beaucoup de ses textes, diffère considérablement de nos langues modernes de l'Europe occidentale et qui, par suite, présente de grandes difficultés pour la traduction» (*ibid*.: 87).

[47] *Ibid*.: 87-88.

хов)[48]. Автор также анализирует и переводит стихи Лермонтова («Из Гёте», «Выхожу один я на дорогу», «Всё тихо – полная луна»), Пушкина («Ночь», «Демон», «На холмах Грузии лежит ночная мгла»), Ф.И. Тютчева (1803-1873) («Silentium»). Как можно видеть, всё это – тексты дореволюционных писателей или писателей-эмигрантов, отсылающие всё к той же России прошлого.

В этой части книги Легра снова говорит о том, насколько русский синтаксис отличается от французского, указывая на его «архаичность» и на «отсутствие в нём логики», когда приводит для перевода отрывок из произведения А. Ремизова:

> Теперь мы перейдём к писателю, талант которого пытается сопротивляться иностранному влиянию на русский стиль, и который в этом блестяще преуспевает: г-н Алексей Михайлович Ремизов.
>
> Страница, которую мы только что прочли, интересна для нас совершенным презрением, которое демонстрирует автор к логическому синтаксису: мы видим, что его личные местоимения и глаголы редко приближены к подлежащим, к которым они относятся; всё должно пониматься само собой, и в реальности так и происходит. Во французском языке невозможно сымитировать такую свободу синтаксиса[49].

В своём труде Легра много раз подчёркивает, что русский язык очень отличается от французского и что некоторые тексты могут быть даже не переводимыми на французский как раз из-за того, что они «типично русские»:

> Нам хотелось выбрать страницу из Шмелёва. […] некоторые книги этого писателя могли бы считаться непереводимыми, настолько они типично русские[50].

Тема «свободного нелогичного синтаксиса» очень интересует Легра, так как он постоянно возвращается к этому вопросу в своих трудах, которые касаются русского языка. Со «свободным нелогичным синтаксисом» Легра связывал «архаичность» русского языка:

> *Только бы успеть*. – Вот форма, которую мы уже встречали: союз *бы*, указывающий на неопределённость [получения] желаемого результата, инфинитив, который указывает на его объект, результат, и наречие, выражающее сомнение, которое (может) сохраняться относительно финально-

---

[48] *Ibid*.: 90, 95, 99, 103, 106, 109-110.

[49] «Nous passons à présent à un écrivain dont le talent s'efforce de résister à l'influence étrangère dans le style russe, et qui y réussit à merveille: M. Alexeï Mikhaïlovitch Rémizov. La page que l'on vient de lire nous intéresse par le parfait mépris que manifeste l'auteur pour une syntaxe logique: on verra que ses pronoms personnels et ses verbes ne sont que rarement rapprochés de leurs sujets exprimés; tout doit se comprendre de soi-même, et se comprend en réalité ainsi. En français il nous est impossible d'imiter une pareille liberté de syntaxe» (*ibid*.: 100).

[50] «Nous avons tenu à choisir une page de Chméliof. […] certains livres du même écrivain pourraient presque passer pour intraduisibles, tant ils sont typiquement russes» (*ibid*.: 107).

го успеха. Во французском нам следует скрупулёзно разобрать эти слова и всё восстановить в правильном, логичном порядке, увы![51]

Именно о синтаксисе в *Размышлениях об искусстве перевода* Легра говорит больше всего, постоянно подчёркивая, что именно синтаксис указывает на «настоящий», «аутентичный» русский язык:

> *Чтобы ему подойти поближе!*. – Любопытное выражение: союз призывает к результату, совпадающему с желанием рыбака; инфинитив обозначает действие и его направление, и этот инфинитив не связан с союзом; местоимение в дательном падеже указывает на существо, к которому должен применяться результат; два наречия уточняют направление движения. Вот настоящий русский язык, который смеётся над нашими разграничениями и над нашими синтаксическими согласованиями: слова тут действуют не по законам грамматики, но в соответствии с их позицией [в предложении].
>
> […] *Запо*[*ё*]*т* […] Русские воплощают таким образом, в каком-то роде, действие, которое будет – и будет каждый раз, читаем мы между строк – вызывать эмоциональное волнение у слушателей. Это – сама противоположность нашей [французской] концепции, которая опирается исключительно на *логичную* [курсив автора. – *Д.З.*] последовательность фактов[52].

Тема безличных предложений также очень интересует Легра. Русские безличные предложения являются для него «доказательством» полного отсутствия логики в языке, что он также связывает с «русским характером».

Интересно, что среди западных славистов не только Легра безличные предложения кажутся «нелогичными». П. Серио также говорит о том, что русские безличные предложения разрушают «всё, что он знает о логике»:

> *Дарья Залесская* – […] последний вопрос: было ли что-то в русском языке, что Вас поразило?

---

[51] «Только бы успѣть. – Voici une forme que nous avons déjà rencontrée: la conjonction бы indiquant l'incertitude d'un résultat désiré, l'infinitif qui en indique l'objet, le résultat, et l'adverbe qui fait part du doute qui peut subsister sur le succès final. En français, il nous faudra décortiquer ces mots, et tout remettre en bel ordre logique, hélas!» (*ibid*.: 101); скорее всего, Легра сожалеет, что при переводе была потеряна «аутентичность» русского языка, «отражаемая» его синтаксисом.

[52] «Чтобы ему подойти поближе!. – Expression curieuse: la conjonction appelle un résultat conforme au désir du pêcheur; l'infinitif marque l'action et sa direction, et cet infinitif n'est pas lié à la conjonction; le pronom au datif indique l'être à qui doit s'appliquer le résultat; les deux adverbes précisent la direction du mouvement. Voilà le russe authentique, qui se rit de nos distinctions et de nos concordances de syntaxe: les mots agissent ici non d'après les lois de la grammaire, mais en vertu de leur position (*ibid*.: 91). […]

Запоетъ […] Les Russes personnifient ainsi, en quelques sorte, l'acte qui fera – et fera chaque fois, comprend-on entre les lignes – apparaître le trouble sentimental chez les auditeurs. C'est là l'opposé même de notre conception, qui est appuyée uniquement sur la succession *logique* des faits» (*ibid*.: 96).

> *Патрик Серио* – У меня особая любовь к безличным конструкциям. *Дорогу занесло снегом* – это для меня такая философская загадка, которая разрушает всё, что я знаю о логике, о Платоне, о субъекте и предикате, это красивее, чем поэзия. Я люблю синтаксис, но это моя личная фантазия, я не хочу её навязывать никому, но я люблю безличные предложения[53].

Отметим также, что все русские тексты в книге *Размышления над искусством перевода* напечатаны в дореформенной орфографии, а также то, что в тексте «Рассказ» Чехова из всех упразднённых орфографией букв сохраняется только буква «Ѣ», а в тексте «Чудо на озере» Осоргина – буква «Ѣ» и буква «І».

Говоря обо всех учебниках, которые мы анализируем, подчеркнём: тот факт, что русский язык является «архаичным», представлен в учебных пособиях как общеизвестный в лингвистических кругах, который нуждается в объяснениях только для начинающих изучать русский язык. Поэтому можно предположить, что тенденция представлять русский язык «архаичным» являлась в то время очень распространённой и её придерживалось большинство лингвистов-славистов в первый изучаемый нами период (с 1917 по 1954 год) – несмотря на то, что в академических трудах об этом прямо не говорилось.

Судя по всему, для «академических» лингвистов франкоязычных стран такая трактовка была как бы сама собой разумеющейся и не вызывала ни у кого сомнений. Как мы уже видели[54], благодаря определённым признакам, которые присутствуют в русском языке (наличие падежей и среднего рода, отсутствие артикля), русский язык считался «архаичным», недостаточно «развитым» в сравнении с языками Западной Европы, приближенным к «мёртвым» языкам (латыни, древнегреческому, древнегерманскому). Поэтому представляется вполне логичным тот факт, что многие авторы – «академические» лингвисты, которые работали с русским языком, – ставили целью своих научных исследований изучать не разговорную речь или фонетику, а историю (Паскаль), литературу до 1917 года (Паскаль, Легра, Мазон, Буайе), историю языка (Мазон, Буайе). П. Паскаль, например, изучал русскую историю и религию, жизнь крестьян; П. Буайе хотел написать диссертацию, посвящённую Геннадиевской Библии, и изучал творчество Л. Толстого, Гоголя, Тургенева и Достоевского, а также занимался этнографическими исследованиями[55]; А. Мазон изучал грамматику, морфологию и классическую литературу[56]. Как тогда считалось, русский язык представлял ценность и интерес именно благодаря своей литературе, причём список приводимых в учебниках авторов ограничивался признанными русскими классиками, которых

---

[53] Интервью с П. Серио (19 февраля 2019 года).
[54] См. Часть II, Главу II, Пункт 2 «“Архаичность” русского языка».
[55] Mazon 1950: 7-9.
[56] Breuillard 2011: 25; Mazon 1908; 1914; 1930; 1940.

следовало читать и изучать[57]. Именно на основе классической литературы создавались и представления о разговорном русском языке: П. Буайе говорит в своём *Учебнике для изучения русского языка*, что выбор детских рассказов Л. Толстого основным материалом для обучения должен продемонстрировать обучающимся разговорный русский язык. Как мы уже видели[58], Р. Комте вспоминает о том, что он, приехав в СССР, не мог там общаться в повседневной жизни.

Р. Комте также вспоминает о том, что те знания, которые были им получены в Сорбонне, были полезны только для того, чтобы сдать экзамены на степень агреже:

> *Дарья Залесская* – Думали ли Вы о том, что всё, что Вы выучили, было для Вас бесполезным?
> *Роже Комте* – Всё, что я выучил?
> *Дарья Залесская* – Ну, или большая часть…
> *Роже Комте* – Нет, это было полезно, чтобы получить агрегацию. Например, названия денег, монет, всё это, купюр до 1917 года, это нужно было знать для агрегации. Но полезным... Был ещё вопрос о родственных связях, знаете, [слово] *мачеха*/*свекровь*/*тёща* [*belle-mère*], в зависимости от степени [родства]… не знаю, употребляется ли это ещё[59].
> *Дарья Залесская* – Нет, совсем нет. Это всё-таки существует в русском языке, но лично я и многие другие это вообще не используют.
> *Роже Комте* – Ах, да, названия старых мер. *Аршин*.
> *Дарья Залесская* – *Локоть*.
> *Роже Комте* – Да, да! Однако это может быть полезно для чтения [русской] классической литературы[60].

Таким образом, русский язык – язык «архаичный» – изучался только в контексте чтения классической литературы и преподавался также с её помощью.

Однако подчеркнём: то, что русский язык определяли как «архаичный», не означало, что он «плохой», «не заслуживающий внимания» или «поверхностный»[61], наоборот – русская литература и русский язык вызывали у авторов – «академических» лингвистов восторг, и они придавали большое значение именно «сложности» и «полноте» русской литературы и языка. Для них это был интересный и глубокий предмет исследования, знание которого они называли необходимым для образованного человека[62].

---

[57] Legras 1939: 104, 111-112; Boyer, Spéransky 1905 [1921; 1935; 1940; 1945; 1947; 1951; 1957; 1961; 1967: xiv]; интервью с П. Серио (19 февраля 2019 года).
[58] См. Часть II, Главу IV, Пункт 2 «Исчезновение из учебных пособий тенденций, свойственных первому периоду».
[59] Здесь Р. Комте имеет в виду вышедшие из обихода слова и интересуется, какие ещё из подобных слов всё ещё используются в русском языке, а какие нет.
[60] Интервью с Р. Комте (6 октября 2017 года).
[61] Мы остановимся подробнее на этом в Главе IV данной части.
[62] Stoliaroff, Chenevard 1945: xii.

## 2. СВЯЗЬ МЕЖДУ ПРЕДСТАВЛЕНИЕМ РУССКОГО НАРОДА «АРХАИЧНЫМ» И ПРЕДСТАВЛЕНИЕМ РУССКОГО ЯЗЫКА «АРХАИЧНЫМ» У Ж. ЛЕГРА

Как уже отмечалось выше, при анализе не учебных пособий, а других трудов, написанных авторами учебников, проследить прямую связь между представлениями о русском народе и русском языке мы можем только у Ж. Легра. Другие авторы не исследовали данный вопрос вне контекста своих учебников.

При анализе учебного пособия *Очерки русской грамматики* и трудов Легра о России в целом можно проследить связь между идеями представлять «архаичным» русский народ – и русский язык. Так, цитата из *Очерков русской грамматики* о том, что русский язык находится на более низкой стадии развития, нежели французский и другие языки Западной Европы; что он находится ещё в «архаичной» стадии развития; и что, несмотря на то, что русский и французский синтаксис кажутся похожими, на самом деле русский язык лишь имитирует в этом случае французский и не является «настоящим» русским языком[63] (то есть фраза с французским синтаксисом на русском языке представляет собой «неправильный русский язык»), воспринимается как лингвистическое отражение идей автора о том, что русский народ всё ещё находится на «первобытной» стадии развития, и заимствованные им из стран Западной Европы «элементы культуры» интерпретируются русскими «неправильно»: они не могут быть адекватно адаптированы русским народом, поскольку он находится на уровне «отсутствия культуры»[64].

Очевидно, что Легра перенёс свои идеи о «менталитете»[65] русского народа на русский язык – или наоборот – и нашёл сходство между уровнем развития народа и состоянием его языка: в его трудах и русский язык, и русский народ являются «примитивными», «архаичными» и недостаточно развитыми, по сравнению с народами и языками Западной Европы. В качестве примера приведём цитаты Легра, где он связывает русский характер и синтаксис русского языка, подчёркивая, что через русский язык передаётся и русский «менталитет»:

> *Сейчас он вскочит в автобус и дома* […]. Это новый пример того факта, что русские охотно видят в виде образа будущее, которое мы видим только посредством правил нашего синтаксиса[66].

---

[63] Legras 1922 [1934: 195-196].
[64] Legras 1934: 243.
[65] *Ibid.*: 14, 42, 66, 85, 96, 106, 109-110, 124, 148, 150, 153-155, 159, 161, 163, 201, 205, 215, 235, 241, 250, 254, 262, 264, 275, 280-281.
[66] «Сейчас он вскочит в автобус и дома […]. C'est un exemple nouveau de ce fait que les Russes voient volontiers sous forme d'image le futur que nous ne voyons qu'à travers le règlement de notre syntaxe» (Legras 1939: 100).

> *Чего-то тянет* […]. Русский видит, как перед ним сверкает «привлекательное искушение». Француз получает «толчок» от искушения, но с того момента, когда вас подталкивают, вы сопротивляетесь. Таким образом, русские подписываются здесь под своим характером – в высшей степени импульсивным: жадные до всего нового, привыкшие обгонять само логическое развитие предположения и видеть уже законченный результат даже до начала действия, они устремляются в будущее, в будущее – даже если оно должно погубить их и уничтожить[67].

Мы склоняемся к тому, что первичными в данном случае были всё же идеи Легра об «архаичном менталитете» русского народа, которые он впоследствии перенёс на свои рассуждения о русском языке: свои труды о России он написал в 1900 (*В русской стране*), 1924 (*Воспоминания о России*) и 1934 (*Русская душа*) годах, а его работы, в которых упоминается об «архаичности» русского языка, он начал писать позже: в 1922 году вышло первое издание *Очерков русской грамматики*, а в 1939 году – *Размышления об искусстве перевода*.

[67] «Чего-то тянет […]. Le Russe voit briller devant lui “la tentation qui dégage son attrait”. Le Français subit “la poussée” d’une tentation, mais du moment qu’on vous pousse c’est que vous résistez. Donc les Russes signent ici leur caractère, éminemment impulsif: avides de nouveau, habitués à devancer même le développement logique d’une supposition et à voir le résultat déjà terminé avant d’être commencé, ils s’élancent vers le futur, vers l’avenir, dût-il les perdre et les écraser» (*ibid*.: 101).

# Глава III. Представление русского языка «архаичным» в трудах А. Мейе

Идея о том, что русский язык является «архаичным», присутствует у лингвиста и, среди прочего, слависта А. Мейе, который имел очень большое влияние на академическую жизнь во Франции того времени – хотя, в отличие от других лингвистов, о которых в нашем исследовании идёт речь, он не был автором учебных пособий по русскому языку. Именно поэтому мы посвятили ему отдельную главу этой работы. Как мы уже отмечали выше[68], Мейе был одним их основателей журнала *Revue des études slaves* (вместе с П. Буайе и А. Мазоном), а также являлся близким другом обоих[69]. Известно, что Буайе и Мейе проходили в одно и тоже время (до 1886 года) курс лингвистики у Ф. де Соссюра[70] и тесно сотрудничали на протяжении всей своей жизни. Мазон же учился у них обоих. Три влиятельных слависта (Мейе, Мазон и Буайе) могли придерживаться одного и того же мнения относительно русского языка.

С. Морэ (род. в 1974 г.) в своей диссертационной работе 2014 года уже исследовал представления о «ценности» [*valeur*][71] языков и их иерархических классификаций в работах Мейе[72]. С. Морэ уточняет, что иерархическая классификация языков, согласно их «ценности», не была чётко представлена у Мейе[73], однако анализируя его работы, её можно попытаться реконструировать.

С. Морэ установил, что, по мнению Мейе, языки имеют разную «ценность», и она тесно связана с соответствующей «культурой». Именно «ценность» «культуры» определяет и «ценность» языка:

> Единство языка происходит из единства культуры, и сохранение языка объясняется сохранением культуры […] древнее [языковое] индоевропейское единство основывалось на единстве цивилизации[74].

«Ценность» культуры, её «самобытность» измеряются «духовностью» [*spiritualité*] и «интеллектуальностью» [*intellectualité*][75]. Для

---

[68] См. Часть I, Главу II, Пункт 2 «Поль Буайе и Николя Сперански, авторы *Учебника для изучения русского языка*».
[69] Vaillant 1936.
[70] Mazon 1950: 7.
[71] Meillet 1918: 99.
[72] Moret 2014: 127-134.
[73] *Ibid*.: 128.
[74] «L'unité de langue provient de l'unité de culture, et le maintien d'une langue s'explique par le maintien de culture […] [l]'ancienne unité indo-européenne reposait sur une unité de civilisation» (Meillet 1918: 99, 103).
[75] *Ibid*.: 187.

этого необходимы были литература, поэзия и философия[76]. «Языки цивилизаций»[77], по мнению Мейе, также имеют разную «ценность». Самыми «престижными» языками являются индоевропейские языки Западной Европы, так как они «развились» из «греко-латинской цивилизации»[78]. Русский язык, по мнению Мейе, является одним из «великих» [*grande*] языков, учитывая «ценность» русской прозы и поэзии, которые очень высоко ценились в Европе[79]. Возвращаясь же к тезису Мейе о разной «ценности» индоевропейских языков, отметим, что эта ценность была для него напрямую связана с греко-латинским влиянием, это был главный фактор, её определяющий:

> Современная европейская цивилизация не обязана ничем, по крайней мере, ничем из своих интеллектуальных достижений, ничему и никому, кроме как греко-римскому миру. Именно этот мир дал нам христианство, религию всей современной Европы, это он [греко-римский мир] дал нам все философские идеи, которыми мы живём. Это греко-римская модель сформировала все наши современные литературы: мы являемся безоговорочно и полностью детьми греко-римского мира[80].

Именно из-за разного влияния на них греко-римской цивилизации «ценность» индоевропейских языков была разной: Мейе считал основополагающим фактором тот момент, когда носители того или иного индоевропейского языка вступали в контакт с этой цивилизацией[81] – по его мнению, «цивилизация как таковая начинается в тот день, когда [в неё] проникает греко-римская цивилизация»[82]. Именно поэтому, по его мнению, языки Западной Европы имеют самую высокую «ценность»: у них за плечами два тысячелетия римской цивилизации[83]. А вот ситуация в Восточной Европе была другой, так как «германский занавес»[84] долгое время мешал этой цивилизации проникнуть на территории Восточной Европы. Таким образом, считал Мейе, чем позже индоевропейский народ попадал под влияние греко-римской цивилизации, тем позже соответствующий язык начинал процесс необходимой «языковой адаптации» для того, чтобы наибо-

---

[76] Meillet 1929: 181-182.
[77] В начале двадцатого века Мейе называл «языками цивилизаций» арабский, китайский и все индоевропейские языки (Moret 2014: 130-131).
[78] Meillet 1928: 20.
[79] Meillet 1918: 212.
[80] «La civilisation européenne d'aujourd'hui ne doit rien, au moins rien de ses données intellectuelles, à autre chose qu'au monde gréco-romain. C'est ce monde qui nous a fourni le christianisme, la religion qui est celle de toute l'Europe d'aujourd'hui, c'est lui qui nous a fourni toutes les idées philosophiques dont nous vivons. C'est le modèle gréco-romain qui a servi à toutes nos littératures d'aujourd'hui: nous sommes pleinement, complètement les fils du monde gréco-romain» (Meillet 1932: 57).
[81] Moret 2014: 132.
[82] «La civilisation proprement dite commence le jour où pénètre la civilisation gréco-romaine» (Meillet 1928: 20).
[83] *Ibid*.
[84] *Ibid*.: 17.

лее полно выражать эту цивилизацию, и тем дольше этот язык оставался «архаичным»[85].

В классификации Мейе самым «ценным» языком был французский, затем шёл английский, а после него немецкий. Затем, после немецкого, греко-римская цивилизация «проникла» сначала в славянские языки, а затем в балтийские[86].

Хотя Мейе и не говорил об «архаичности» русского языка, на основании этой классификации можно сделать вывод, что он считал русский язык, во всяком случае, более «архаичным», чем языки Западной Европы, так как славянские языки – из-за «занавеса» Германии – намного позже получили доступ к греко-римской цивилизации.

Подтверждением данной идеи может служить написанная в 1915 году статья Мейе «Языки и национальности», где он говорит об архаичности славянских языков в целом и русского языка в частности, разделяя русский язык и языки Западной Европы:

> Разница между французами и англичанами, с одной стороны, и русскими, с другой стороны, проявляется в языке. Английский язык и – в меньшей степени – французский язык (и другие нео-латинские языки, такие как итальянский) являются наиболее развитыми, наиболее современными из всех индоевропейских языков. Славянские языки, напротив, наиболее архаичны. Они сохранили в своей грамматике множество уже устаревшего: имена продолжают склоняться; наличествует большое количество падежей и форм, различающихся в зависимости от типа [склонения]; указательные местоимения и прилагательные при склонении имеют окончания, отличные от окончаний существительных. Окончания глагола имеют различные формы, выражая понятия со множеством нюансов и не слишком абстрактного характера: здесь доминирует рассмотрение степени законченности действия, а не относительно абстрактное понятие времени. Грамматика русского и сербского языков ещё в целом ряде моментов остаётся старой индоевропейской грамматикой. Произношение также имеет много особенностей. Что касается лексики, о ней стоит сказать отдельно, и почти ни один из её элементов не совпадает со словами из других европейских языков: славяне, и в особенности русские, долгое время были отделены от великого движения европейской цивилизации и лишь сравнительно недавно начали адаптировать европейские слова. Среди всех европейских языков лексика славянских языков наиболее нелепа[87].

---

[85] Moret 2014: 133.

[86] *Ibid*.: 134.

[87] «La différence entre les Français et les Anglais, d'une part, les Russes de l'autre, se marque dans la langue. L'anglais et, à un moindre degré, le français (et les autres langues néo-latines, comme l'italien) sont les plus avancées dans leur développement, les plus modernes de toutes les langues indo-européennes. Les langues slaves, au contraire, sont les plus archaïques. Elles ont gardé dans leur grammaire une infinité de vieilleries: les noms ont encore une déclinaison; grand nombre de cas et de formes variées suivant les types; les démonstratifs et adjectifs se fléchissent autrement que les substantifs. Le verbe a une flexion à formes très diverses, exprimant des notions subtiles et de caractère médiocrement abstrait: la considération du degré d'achèvement de l'action y domine, et non la notion relativement abstraite du temps. La grammaire du russe et du serbe est encore, à une foule d'égards, une vieille grammaire indo-européenne. La prononciation est aussi très particulière. Quant au vocabulaire, il est à part, et

Нельзя не отметить сходство этой цитаты Мейе с представленными нами ранее цитатами из работ Паскаля, который также пишет о «сложности» славянских языков в целом и русского в частности, говоря об «архаичности» русского языка; а также Буайе, который описывает ряд особенностей русского языка, тоже говоря о его «сложности»[88].

Идея представлять русский язык архаичным из-за его структуры (основными критериями здесь оказываются средний род и наличие склонения) коррелирует с идеями О. Есперсена, точнее, с его «теорией прогресса» в языке, согласно которой идеальным языком является язык, требующий от участников речевой коммуникации наименьших усилий для точной передачи мысли. Язык приближается к такому идеалу посредством упрощения своей организации, что выражается в увеличении аналитических форм. Из этого следует, что самым совершенным строем языка является аналитический[89]. Именно поэтому Есперсен восхвалял английский язык как один из самых совершенных языков[90]:

> Становится, таким образом, очевидным, что язык, который находится на самом высоком уровне [развития], является тем [языком], который наиболее развился в искусстве создавать большее посредством [ресурсов] или, другими словами, тем [языком], который в состоянии выразить самое большое количество значений с помощью самого простого механизма[91].

Идеи Есперсена сопоставимы с положениями «энергетической лингвистики» [*linguistique énergétique*], о которой много писал, например, русский лингвист Д.Н. Овсянико-Куликовский (1853-1920). Исследуя синтаксис, он писал о законе наименьшего усилия [*loi du moindre effort*], который выражался в необходимости экономить ментальную энергию [*énergie mentale*], используя для этого грамматические формы[92].

---

presque aucun de ses éléments ne concorde avec les mots des autres langues de l'Europe: les Slaves et en particulier les Russes sont demeurés longtemps à l'écart du grand mouvement de la civilisation européenne, et ils n'ont été amenés qu'à des dates relativement récentes à adopter des mots européens. Les vocabulaires slaves sont parmi les vocabulaires européens les plus aberrants» (Meillet 1915: 201).

[88] Pascal 1945: i; 1948a: 2; 1974; Boyer, Speransky 1905 [1921; 1935; 1940; 1945; 1947; 1951; 1957; 1961; 1967: i].

[89] Аналитический язык – это язык, в котором грамматические и словообразовательные значения выражаются преимущественно такими средствами, как расчленённые аналитические формы слова, служебные слова, порядок слов (Журинская 1990: 511).

[90] Jespersen 1922: 85.

[91] «Il devient donc évident que la langue qui se situe au rang le plus élevé est celle qui est allée le plus loin dans l'art de faire plus avec le moins, ou, en d'autres mots, celle qui est capable d'exprimer la plus grande quantité de significations avec le mécanisme le plus simple» (Jespersen 1894: 13).

[92] Simonato 2004: 134. Подробней о данной теме см. в работе Simonato 2005, где автор исследует «энергетическую лингвистику» в России на рубеже девятнадцатого и двадцатого веков.

Можно предположить, что А. Мейе был согласен с теорией Есперсена и, скорее всего, он анализировал русский язык через призму этой теории языкового прогресса. Русский язык, если рассматривать его с точки зрения идей Есперсена, как раз и является «архаичным» языком, поскольку он в большей степени не аналитический, а синтетический[93], по сравнению с языками Западной Европы[94].

[93] Синтетический язык – это язык, в котором словообразовательные и грамматические значения выражаются преимущественно изменениями в самом слове (аффиксы, внутренняя флексия, ударения) (Журинская 1990: 511).
[94] Moret 2014: 176.

# Глава IV. О возможных значениях определения *архаичный* по отношению к русскому языку и о влиянии страноведческих факторов и идей авторов – «академических» лингвистов на представление русского языка в учебных пособиях

Завершив анализ учебных пособий и возможных причин (лингвистического и страноведческого характера) определённого представления в них русского языка и России, можно сделать несколько предположений относительно значения определения *архаичный* по отношению к русскому языку.

В данной главе мы рассмотрим этот вопрос и выдвинем несколько гипотез-ответов на него.

## 1. О ВОЗМОЖНЫХ ЗНАЧЕНИЯХ ОПРЕДЕЛЕНИЯ *АРХАИЧНЫЙ* ПО ОТНОШЕНИЮ К РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Если мы обратимся к трудам авторов – «академических» лингвистов, то у всех из них (кроме Ж. Легра) отсутствует ярко выраженное негативное значение определения *архаичный*, а само определение не несёт в себе уничижительного оттенка. Авторы – «академические» лингвисты представляют русский язык «архаичным» в силу его особенностей, определённых факторов – как, например, наличие спряжения и среднего рода, а также особенностей русского синтаксиса.

Можно сказать, что определение *архаичный* применялось по отношению к русскому языку этими авторами, поскольку большинством лингвистов в то время имплицитно разделялась некая классификация языков, где русский язык определялся как «архаичный» из-за его грамматического и синтаксического строя. Эта классификация, судя по всему, была нейтральна и ставила своей целью разделить языки на определённые группы: как, например, сейчас профессиональные лингвисты часто делят языки на агглютинативные[95], изоли-

[95] Агглютинативные языки – это языки, для которых характерны единый тип склонения и спряжения, отсутствие значимых чередований, развитая система словообразовательной и словоизменительной аффиксации, грамматическая однозначность аффиксов (Журинская 1990: 511).

рующие[96] и флективные[97].

На наш взгляд, в работах авторов – «академических» лингвистов определение *архаичный* по отношению к русскому языку достаточно нейтрально и не содержит в себе негативной или уничижительной окраски.

Тем не менее, в трудах Легра определение *архаичный* имеет очевидно уничижительную окраску, так как автор говорит о том, что русский народ и русский язык отстают в развитии от языков и народов Западной Европы. В своих работах Легра неоднократно подчёркивает превосходство того же французского языка над русским, что позволяет сделать вывод о том, что для него «архаичность» русского языка является прежде всего фактором негативным и уничижительным.

В трудах авторов-лингвистов чаще всего можно отметить не нейтральное отношение к «архаичности» русского языка, а скорее отношение, несущее уничижительные оттенки смысла – хотя само слово *архаичный* не часто используется авторами-лингвистами, мы можем часто наблюдать в их текстах такие определения, как *отсталый*, *древний*, *похожий на латынь*, *отличный от современных языков Западной Европы*, *мёртвый язык* или даже *варварский язык*.

Можно предположить, что изначально в трудах авторов – «академических» лингвистов идея представлять русский язык «архаичным» была достаточно нейтральной. Затем, когда она проникла в учебные пособия авторов-лингвистов, эта идея стала приобретать более негативно-уничижительный характер – потому, возможно, что была неправильно понята. Не стоит также забывать о том, что многие авторы-лингвисты первого выделяемого нами периода учились у П. Буайе, который поддерживал идею «архаичности» русского языка. Поэтому вполне возможно, что изначально нейтральная идея впоследствии трансформировалась и стала носить негативный или же уничижительный характер.

Отсутствие достоверной информации о России/СССР и о русском языке во франкоязычных странах того времени также могли повлиять на это представление. Россия в то время виделась многим загадочной и «архаичной» страной, далёкой от новых технологий. Работы таких лингвистов, как П. Паскаль (хотя он и положительно относился к русским деревням, всё же они описаны у него чуть ли не как первобытное общество) и Ж. Легра, в которых они описывали Россию/СССР, только подтверждали идею об «отсталости» русского народа и, соответственно, русского языка.

Именно поэтому, на наш взгляд, в учебных пособиях авторов-лингвистов и появляются термины, которые описывают русский язык

---

[96] Изолирующие языки – языки, для которых характерны грамматическая значимость порядка слов, отсутствие словоизменения, слабое противопоставление знаменательных и служебных слов (*ibid*.).

[97] См. определение выше (Часть II, Глава II, Пункт 2 «“Архаичность” русского языка»).

«архаичным» с негативной окраской, в то время как работы авторов – «академических» лингвистов остаются в основном нейтральными.

Со временем, вследствие изменения политического курса Франции, смены поколений и технологического прогресса представление о русском языке начинает меняться. Скорее всего, именно совокупность этих трёх факторов позволила со временем отказаться от использования определения *архаичный* по отношению к русскому языку.

## 2. О ВЛИЯНИИ СТРАНОВЕДЧЕСКИХ ФАКТОРОВ И ИДЕЙ АВТОРОВ – «АКАДЕМИЧЕСКИХ» ЛИНГВИСТОВ НА ПРЕДСТАВЛЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ

Как уже упоминалось выше[98], преподавание русского языка было подвержено влиянию идей авторов – «академических» лингвистов, а также влиянию страноведческих факторов, причём это влияние прослеживается сильнее в течение первого изучаемого нами периода. Русский язык, считавшийся «архаичным», преподавался как «архаичный» (с использованием грамматико-переводного метода, с сохранением дореформенной орфографии и с использованием текстов классической литературы), а представления страноведческого характера, изображающие Россию страной «архаичной», только усиливали это отношение к ней. Только в пятидесятых годах двадцатого века ситуация начала меняться. Этот процесс был довольно долгим и занял примерно десятилетие. Окончательная смена представлений произошла в 1965 году, и с тех пор авторы уже не придерживались идеи об «архаичности» русского языка. Естественно, этот процесс протекал неравномерно, и нельзя говорить о том, что все авторы учебных пособий в одночасье отказались от тенденций представления русского языка, очевидных для первого периода. Например, в пятидесятых годах прошлого столетия только два автора (Ж. Давидофф и П. Полья) издавали учебные пособия, в которых очевидно были выражены тенденции второго периода. Эти же два автора впервые указывали на проблему преподавания русского языка во Франции и настаивали на изучении русского языка при помощи современных небольших текстов и диалогов, в которых затрагиваются повседневные темы. Только в начале шестидесятых годов двадцатого века другие авторы начали создавать учебные пособия, в которых очевидно выражались тенденции второго периода.

Мы полагаем, что в течение первого изучаемого нами периода именно идеи авторов – «академических» лингвистов и страноведческие факторы оказывали наибольшее влияние на дидактический процесс и представление русского языка в учебных пособиях: определе-

[98] См. Часть II и Часть III.

ние «архаичный» по отношению к языку повлекло за собой использование грамматико-переводного метода, создание авторских методик, которые так или иначе базировались на этом методе, и использование в качестве учебного материала классических литературных текстов.

Немаловажную роль в представлении России и русского языка *архаичными* сыграли представители эмиграции. Их нежелание принимать революцию 1917 года и изменения, произошедшие в стране, повлекло за собой отсутствие в учебных пособиях достоверной информации страноведческого характера. Так как многие авторы учебных пособий были представителями эмиграции, а также преподавали в учебных заведениях, их представление о России влияло на её восприятие их учениками. Таким образом, неудивительно, что многие считали Россию страной «архаичной», «неиндустриальной». Воспоминания многих авторов – «академических» лингвистов о своих путешествиях в Россию (в основном до революции 1917 года) также оказали влияние на представление России «архаичной» страной. А работы таких лингвистов, как Легра, в которых он искал связь между «примитивным» мышлением и «архаичным» языком, только укрепили это мнение.

В течение второго изучаемого нами периода, на наш взгляд, лингвистические факторы как таковые (представление об «архаичности» языка и т.д.) уже не влияют на процесс преподавания русского языка. Авторы учебников говорят прежде всего о необходимости освоения разговорной русской речи, о способности вступать в коммуникацию с носителями русского языка.

Страноведческие факторы также изменились. Очень важным фактором является, конечно, развитие технологий не только по отношению к дидактическому процессу (использование аудио-визуального метода), но и в целом (например, развитие авиасообщения и т. д.).

## 2.1. О ВРЕМЕНИ ВВЕДЕНИЯ НОВШЕСТВ В ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ПО СРАВНЕНИЮ С ПРЕПОДАВАНИЕМ ДРУГИХ ЕВРОПЕЙСКИХ ЯЗЫКОВ

На основе анализа учебных пособий нами было сделано предположение, что применение в дидактическом процессе по отношению к русскому языку таких методик, как использование современных текстов, отсылающих к культурным и страноведческим особенностям страны изучаемого языка, а также применение методик, отличных от грамматико-переводного метода обучения иностранным языкам, запаздывало, по сравнению с преподаванием западноевропейских языков.

Обратимся, например, к учебному пособию 1932 года *Элементарный курс английского языка*, предназначенному для франкоговорящих учащихся. Данное учебное пособие является дополнительным и предназначено для обучающихся, которые, по тем или иным причи-

нам, не могут освоить английский язык с помощью одного только прямого метода обучения:

> Этот Элементарный курс английского [языка] предназначен франкоязычным ученикам, которых, по разным причинам, нельзя принудить практиковать исключительно прямой метод[99].

Это показывает, что тот же английский язык в начале тридцатых годов прошлого века уже преподавался с использованием прямого метода, который тогда доминировал в преподавании иностранных языков[100]. К тому же авторы добавляют, что в их учебном пособии освоение лексического материала построено на интуитивном восприятии, поэтому они рекомендуют пользоваться англо-французским словарём в конце учебного пособия только в случае самой крайней необходимости. К тому же (по тем же самым причинам) авторы разделяют тексты, которые используются для объяснений грамматических материалов, и тексты, которые знакомят обучающихся с новой лексикой[101].

Если говорить о содержании учебного пособия, то, во-первых, материал, представленный в нём, поделён на уроки, которые связаны с той или иной лексической темой («моя комната», «работа», «семья», «школа» и т. д.), то есть принцип деления учебного материала основывается не на грамматических аспектах, как это было в учебных пособиях по русскому языку в течение первого выделенного нами периода, а на лексическом.

Во-вторых, каждый урок снабжён иллюстрацией или фотографией, перекликающимися с темой урока (например, урок, посвящённый деньгам [*money*], сопровождается фотографиями монет, используемых в Англии; а урок, посвящённый семье [*a family*], – иллюстрацией семьи за обеденным столом)[102].

В-третьих, задания, предлагаемые в данном учебном пособии, разнообразны: авторы используют не только переводы с английского на французский и наоборот, но и упражнения на знание грамматической формы (например, заменить существительное местоимением) или на знание лексики (ответы на вопросы типа «Кто это?», «Что это?», «Какого это цвета?»)[103].

И в-четвёртых, даже сам грамматический материал авторы стараются объяснять, используя иллюстрации для наглядной демонстрации грамматического материала[104].

---

[99] «Ce Cours élémentaire d'anglais est destiné aux élèves de langue française qui, pour des raisons diverses, ne pourraient être astreints à la pratique d'une méthode directe exclusive» (Hübscher, Frampton, Briod 1932: i).
[100] Puren 1988: 63.
[101] Hübscher, Frampton, Briod 1932.
[102] *Ibid*.: 110-111, 23.
[103] *Ibid*.: 46, 12.
[104] *Ibid*.: 32.

Таким образом, *Элементарный курс английского* [*языка*] может служить доказательством того, что учебные пособия по русскому языку в течение первого изучаемого нами периода отличались от учебных пособий языков Западной Европы, а также того, что применение методик преподавания русского языка запаздывало, по сравнению с использованием методик преподавания языков Западной Европы.

Причины данной задержки могут быть не только страноведческими и лингвистическими[105]. Они могут быть связаны и с нежеланием самих авторов учебных пособий что-либо менять в представлении русского языка и России/СССР.

Так, например, П. Буайе, автор основного использовавшегося в то время учебного пособия по русскому языку, был не только преподавателем русского языка. Он возглавлял Школу восточных языков и был вхож в определённые политические круги. У него было много контактов с Россией/СССР, он также готовил переводчиков с русского на французский[106]. Буайе знал о реформе орфографии 1917 года, однако до 1945 года в его учебном пособии нет ни одного упоминания о ней. В 1945 году он всё же добавил в учебник параграф, посвящённый реформе орфографии, но отказался переиздавать своё учебное пособие с новой орфографией. Он также отказывался вносить новую социокультурную и страноведческую информацию в учебники русского языка. Один из его бывших учеников, вспоминая об учебном пособии Буайе и Сперански, говорит о дореволюционной социокультурной информации и предполагает, что причиной такого представления является ностальгия по «старой России»: «Это была, по сути, Россия прошлого, по которой преподаватель, возможно, тосковал, и с которой он хотел нас познакомить»[107].

П. Паскаль прожил в СССР много лет и был ярым сторонником революции 1917 года[108]. Таким образом, очевидно, что он был хорошо осведомлён о языковых и социокультурных изменениях, которые произошли в России после революции. Но вернувшись во Францию и приступив к работе в Восточной школе языков, он придерживается грамматико-переводного метода и метода преподавания русского языка при помощи классических литературных текстов. Он также использует в своих учебных пособиях дореформенную орфографию и говорит об «архаичности» русского языка. Обратимся к воспоминани-

---

[105] См. выше (Часть III, Глава IV, Пункт 1 «О возможных значениях определения *архаичный* по отношению к русскому языку» и Пункт 2 «О влиянии страноведческих факторов и идей авторов – “академических” лингвистов на представление русского языка в учебных пособиях»).

[106] Подробнее об этом см. Часть I, Главу II, Пункт 2 «Поль Буайе и Николя Сперански, авторы *Учебника для изучения русского языка*».

[107] «C’était une Russie ancienne au fond, dont l’enseignant avait la nostalgie peut-être, et qu’il voulait nous faire connaître» (Dominique 2019: 142).

[108] Подробней об этом см. Часть III, Главу I, Пункт 1 «Представление России/СССР в трудах П. Паскаля».

ям одной из его учениц: «Хорошие познания о старой [дореволюционной] России и церковнославянском языке, и полное игнорирование всего, что произошло после 1913 года»[109]. Другая ученица Паскаля, которая посетила Москву в 1957 году, оставила следующие воспоминания: «Я много гуляла по Москве и пыталась найти ту Россию, о которой мне говорили на занятиях мои преподавательницы и профессор Пьер Паскаль […] всё это абсолютно не соответствовало тому, что мне рассказывали о России […]»[110].

Ж. Легра в своих трудах упоминает революцию 1917 года и реформу орфографии, но в своих учебных пособиях он использует дореформенную орфографию и классические тексты в качестве учебного материала. Рассуждая о немецком языке, тот же Легра не указывает на его «архаичные» черты – как, например, наличие падежей[111].

А. Мазон, имевший большое влияние на французских славистов до самой смерти[112], в своём учебном пособии сознательно применяет дореформенную орфографию и отказывается переходить на новую.

В трудах других авторов мы также находим тенденции, характерные для первого изучаемого нами периода вплоть до середины шестидесятых годов двадцатого века, в то время как тот же прямой метод преподавания уже применялся в обучении иностранным языкам Западной Европы[113]. Не стоит забывать и о постоянной оппозиции: русский язык *vs* языки Западной Европы, которая неоднократно подчёркивается практически всеми авторами в течение первого изучаемого нами периода. Данная оппозиция имплицитно прослеживается и в серии учебных пособий «ASSiMiL» – при сравнении учебных пособий этой серии, предназначенных для изучения русского языка и для изучения английского и итальянского языков, сразу бросилось в глаза, что введение, подобное тому, в котором автор говорит о русском языке, о его особенностях и о его отличии от французского языка[114], отсутствует в учебных пособиях по английскому и итальянскому языкам. Данный факт, на наш взгляд, вновь подчёркивает оппозицию между русским языком и языками Западной Европы, поскольку для последних не требовалось никаких пояснений.

В статье Ж. Трена «Обучение русскому [языку] во Франции» 1959 года можно найти косвенные подтверждения ориентации на классическую литературу при обучении русскому языку: автор говорит, что русский язык больше не язык Гоголя, Достоевского или Тол-

---

[109] «Une bonne familiarité avec la Russie ancienne et le slavon [et une] ignorance totale de ce qui s'était passé après 1913» (Dominique 2019: 143).

[110] «Je me promenais […] beaucoup dans Moscou et j'essayais d'y trouver la Russie qui m'avait été enseignée par les lectrices et par le professeur Pierre Pascal […] tout cela ne correspond absolument pas à ce que m'ont appris de la Russie […]» (*ibid*.: 142).

[111] Legras 1939: 27-59.

[112] Интервью с С. Аршембо (12 ноября 2018 года).

[113] Puren 1988: 61.

[114] См. Часть II, Главу I, Пункт 1.3 «Негативное и уничижительное отношение к СССР».

стого, но язык (новой) культуры, цивилизации и техники. В связи с этим Трен также описывает изменения, которые, по его мнению, необходимо внести в процесс преподавания русского языка[115].

Можно предположить, что авторы учебных пособий по русскому языку в течение первого изучаемого нами периода сознательно игнорировали новые методики и новый учебный материал, отдавая предпочтение старым. Мы не можем с точностью сказать, почему авторы придерживались таких взглядов. Возможно, это обусловливалось личным отношением авторов учебников к России/СССР и русскому языку[116].

Принимая во внимание всё вышеперечисленное, можно говорить о задержке применения методик, свойственных второму периоду, по отношению к преподаванию русского языка – в отличие от языков Западной Европы. И П. Серио, и Р. Комте вспоминают о том, что в университете русский язык преподавался на основе классических литературных текстов и было необходимо знать множество устаревших слов. В отличие от П. Серио и Р. Комте, С. Аршембо изучала русский язык уже как язык вполне современный, на основе текстов советских писателей – как, например, Трифонов и Баранская[117].

Отметим и тот факт, что сама агрегация по русскому языку (в первые годы её получили лишь очень немногие, и количество мест также было небольшим) оценивала владение грамматикой и знаниями в русской литературе[118]. Только в шестидесятых годах начинается «золотой век» преподавания русского языка, когда эту степень могли получить многие, контакты с СССР стали более интенсивными на всех уровнях, а сам русский язык и социокультурная информация о стране языка стали преподаваться не только на основе грамматики и произведений классической русской литературы[119].

Наш вывод базируется на сравнении учебников русского языка с некоторыми учебными пособиями по другим иностранным языкам (английский, итальянский), на ряде других печатных источников[120] и на информации, полученной нами при проведении интервью. Конечно, информации, которой мы располагаем, недостаточно, чтобы полностью подтвердить этот тезис, и именно поэтому в данной работе (целью которой является рассмотрение учебников именно русского языка) мы говорим о предположении, которое может быть рассмотрено в дальнейших исследованиях.

---

[115] Train 1959: 180-181.
[116] Этот вопрос может быть рассмотрен в дальнейших исследованиях.
[117] Интервью с С. Аршембо (12 ноября 2018 года); интервью с П. Серио (19 февраля 2019 года); интервью с Р. Комте (6 октября 2017 года).
[118] Dominique 2019: 136, 146.
[119] *Ibid*.: 136.
[120] Hübscher, Frampton, Briod 1932; Chérel 1929 [1960]; 1935 [1960]; Puren 1988; Train 1959.

## Выводы к Части III

Представление русского языка «архаичным» в учебных пособиях по русскому языку могло быть напрямую связано с представлением русского языка «архаичным» в трудах «академических» лингвистов соответствующей эпохи. Однако авторы – «академические» лингвисты практически не писали в своих трудах, не относящихся к учебным пособиям, об «архаичности» русского языка. Создаётся впечатление, что факт «архаичности» русского языка представлялся в то время само собой разумеющимся, требующим пояснений только для начинающих изучать русский язык.

Тем не менее, некоторые авторы проанализированных нами учебных пособий всё же занимались исследованиями в этой области. Например, для Ж. Легра русский язык является «архаичным», что для него в данном случае было синонимом «отсталого», так как таковым, «архаичным» и «отсталым», по его мнению, является русский народ, который ещё не находится на той же ступени эволюции, что народы Западной Европы.

Вполне возможно, что данная тенденция (представлять русский язык «архаичным») была позаимствована авторами учебных пособий у А. Мейе, который имел очень большой вес в мире французской лингвистики в двадцатом веке. Для Мейе русский язык – как и все славянские языки – «архаичный», поскольку греко-римская цивилизация начала влиять на него намного позже, чем на западноевропейские языки; к тому же в русском языке присутствует склонение, которое являлось для него «показателем архаичности». Таким образом, предполагалось, что «архаичность» русского языка имеет культурные и лингвистические причины.

«Теория прогресса» Есперсена, а также идеи «энергетической лингвистики», согласно которым развитый язык имеет аналитический строй, также могли повлиять на представление русского языка «архаичным»[121].

При этом определение *архаичный* не всегда имело негативную окраску. Скорее всего, оно приобрело её позднее, вследствие особой интерпретации этого слова. Изначально же данное определение имело скорее нейтральную окраску, нежели негативную или уничижительную.

Задержка в использовании методик и материала обучения, характерных для второго периода, по отношению к русскому языку, по сравнению с другими европейскими языками, обусловливалась, скорее всего, причинами личного характера, а именно осознанным нежеланием авторов учебных пособий использовать их – ввиду особого отношения этих авторов к России и к русскому языку.

---

[121] Реформатский 1967 [1996: 167-168].

Всё вышеперечисленное могло, так или иначе, повлиять на процесс преподавания русского языка в течение первого изучаемого нами периода – русский язык преподавался как «архаичный», с использованием грамматико-переводного метода и с целью, которая заключалась в овладении письменной речью и навыками чтения. Авторами учебников также игнорировалась социокультурная информация и литературные произведения, относящиеся к советскому времени. Сравнение с учебными пособиями по английскому и итальянскому языку также могут подтвердить эти предположения. Тем не менее, к началу второго изучаемого нами периода (с шестидесятых годов прошлого века) дидактический процесс, как и материалы учебных пособий, меняются в сторону использования тех же методик, что и для обучения другим языкам Западной Европы, а также использования новой социокультурной информации и литературных произведений, на базе которых могло строиться обучение.

На основе всего перечисленного выше можно сделать следующий вывод: аргументы представления русского языка «архаичным» основывались на двух основных положениях. С одной стороны, русский язык считался «архаичным» или даже «отсталым» потому, что таковым считался русский народ; с другой стороны, сообразно «энергетической» теории прогресса в языке, русский язык – язык далёкий от аналитического строя – считался «менее развитым».

Таким образом, авторами учебных пособий первого изучаемого нами периода подчёркивались два вида аргументов в пользу «архаичности» русского языка – это были страноведческие и лингвистические аргументы.

# ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель нашего исследования состояла в анализе учебных пособий по русскому языку для франкоговорящих учащихся, изданных в период с 1917 по 1991 год. На основе результатов проделанного анализа мы выявили, как в них были представлены русский язык и Россия/СССР, а также то, как идеи лингвистического и страноведческого характера влияли на представление России/СССР и русского языка в учебниках.

В начале нашего исследования мы предложили разделить изучаемый нами период на три – с 1917 по (приблизительно) 1954 год, с (приблизительно) 1955 по (приблизительно) 1964 год и с (приблизительно) 1965 по 1991 год. На основе фактов, полученных нами, можно утверждать, что такое разделение может быть оправдано целым рядом параметров: представление русского языка, России/СССР, а также методики преподавания существенно разнились между собой в течение соответствующих сравниваемых между собой периодов.

## 1. ПРЕДСТАВЛЕНИЕ РОССИИ/СССР И РУССКОГО ЯЗЫКА В УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ ПЕРВОГО ИЗУЧАЕМОГО ПЕРИОДА (1917- [ПРИМЕРНО] 1954 ГГ.)

В течение первого выделяемого нами периода основной тенденцией, касающейся преподавания русского языка, была тенденция представлять русский язык в учебных пособиях языком «архаичным», близким к «древним» языкам (латынь, древнегреческий, древнегерманский), а не к современным языкам Западной Европы. Таким образом, русский язык постоянно противопоставлялся западноевропейским языкам. По нашему мнению, остальные тенденции (использование определённых методик обучения, дореформенной орфографии и т. д.), которые характеризировали первый период, связаны именно с представлением русского языка языком «архаичным». Причины, по которым русский язык считался «архаичным», были следующими: «сложность» русского языка в целом, наличие в нём среднего рода, системы склонения, (относительно) «свободный» синтаксис. По мнению авторов учебных пособий, эти особенности русского языка указывали на его «недоразвитость» по сравнению, например, с французским или же английским.

Тенденция преподавать русский язык с использованием дореформенной орфографии также была ярко выражена в течение первого периода. Одни авторы вообще не упоминали о реформе орфографии вплоть до 1945 года; другие (самая большая группа авторов) упоминали о ней во введениях к учебным пособиям, но продолжали использовать дореформенную орфографию; и лишь небольшая часть авторов

и упоминали о реформе, и использовали в своих учебных пособиях реформированную русскую орфографию. Авторы объясняли обязательное изучение русского языка при помощи дореформенной орфографии чтением текстов, напечатанных до 1917 года, и тем, что только при помощи неё можно понять, согласно цитированному выше мнению Ш. Берштольда, «некоторые грамматические факты русского языка» – однако они не давали никаких ясных объяснений по этому вопросу. При этом в учебных пособиях того времени некоторые факты русского языка интерпретировались по-разному. В разных учебниках можно было найти разную информацию, касающуюся, например, количества букв русского алфавита, использования глагола *быть*, количества падежей в русском языке и т. д.

Для обучения русскому языку авторы отдавали предпочтение грамматико-переводному методу, а также использовали преимущественно тексты классической русской литературы – несмотря на то, что для других иностранных языков (как, например, английский) уже с конца девятнадцатого века использовался прямой метод обучения.

Учебные пособия, изданные в течение первого периода, часто предназначались одновременно для всех групп обучающихся (учащихся школ, лицеев, колледжей, университетов и т. д.), что говорит о том, что в то время речь шла не о подготовке настоящих специалистов по русскому языку, которые были бы способны к речевой коммуникации, а – скорее – об изначальном знакомстве учеников с русским языком.

Что же касается представления в учебниках России/СССР, то «архаичность» сохраняется и в этом аспекте: авторы стараются не использовать аббревиатуру *СССР*, этноним *Советский Союз* и прилагательное *советский*, а также их производные; они представляют Россию как страну «архаичную» с небольшими «центрами цивилизации» (например, Ленинград или Москва), а также знакомят учащихся с социокультурной информацией, которая относится к дореволюционной России, а не к СССР – то есть с информацией, которая в то время уже абсолютно не соответствовала действительности.

## 2. ПРЕДСТАВЛЕНИЕ РОССИИ/СССР И РУССКОГО ЯЗЫКА В УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ ВТОРОГО ИЗУЧАЕМОГО ПЕРИОДА ([ПРИМЕРНО] 1965-1991 ГГ.)

Второй период радикально отличается от первого. Можно сказать, что все основные тенденции преподавания русского языка в течение первого периода были диаметрально противоположны основным тенденциям второго периода. В то время русский язык представляется языком хоть и существенно отличающимся от языков Западной Европы, но «современным»; дореформенная орфография уже не упоминается в учебных пособиях; процент текстов из русской классической литера-

туры существенно уменьшается – предпочтение отдаётся более современным текстам.

Учебные пособия приобретают определённую целевую дифференциацию, издаётся большое количество учебников, ориентированных специально на учащихся школ, лицеев, колледжей, а в некоторых случаях и университетов. Эти учебные пособия также разделены по уровню подготовки и владения русским языком (первый год обучения, второй год обучения, третий год обучения и т. д.), чего не было раньше.

Представление России/СССР в учебниках в это время также отличается от соответствующих представлений первого периода: авторы эксплицитно признают существование СССР и предоставляют (часто при помощи текстов) социокультурную информацию, которая относится непосредственно к Советскому Союзу.

Такая радикальная смена представления России/СССР и русского языка кроется, прежде всего, в изменении политического курса Франции[1], когда Ш. де Голль решил политически сблизить Францию и СССР, что привело к увеличению потребности в преподавателях русского языка, изучаемого как в школах, так и в лицеях и колледжах. Также в это время стали использоваться учебные пособия, изданные в СССР (Н. Потапова, В. Ванеева), и учебные пособия, разработанные совместно с советскими авторами (серия «Живой русский [язык]»). Наконец, что немаловажно, увеличилось количество поездок по обмену в СССР для усовершенствования практических навыков. Учитывая «политику дружбы» между двумя странами, представление во Франции русского языка «архаичным» и «отсталым» теперь было невозможно.

В пользу этой гипотезы говорит и то, что во франкоязычной Швейцарии русский язык вплоть до восьмидесятых годов двадцатого века преподавался с использованием дореформенной орфографии: отношение к Советскому Союзу было негативным.

Отметим, что слово *архаичный* в течение первого выделенного нами периода не всегда имело негативную окраску: некоторые авторы просто классифицировали таким образом русский язык в соответствии с некоторыми его особенностями. Однако были и другие, подразумевающие под этим определением «отсталость» русского языка.

Второй и третьей причинами изменения вектора представления русского языка и России/СССР могла быть смена поколений и развитие технологий, которые по времени совпали с началом нового политического курса Франции.

---

[1] Крайне незначительная доля учебников, изданных в Бельгии, позволяет нам не упоминать специально об этой стране в заключительной части нашей работы: подробное изучение бельгийских учебных пособий может стать темой для отдельного исследования, в которое войдёт изучение архивов, интервью с авторами учебников и/или их родственниками и т. д.

## 3. ПРЕДСТАВЛЕНИЕ РОССИИ/СССР И РУССКОГО ЯЗЫКА В УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ В ПЕРЕХОДНЫЙ ПЕРИОД ([ПРИМЕРНО] 1955-1964 ГГ.)

В течение переходного периода количество учебных пособий, характеризовавшихся тенденциями, свойственными и первому, и второму периодам, было одинаково. Первые учебные пособия с тенденциями второго периода начинают появляться в середине пятидесятых годов, однако только в начале шестидесятых их становится ощутимо больше.

Можно сказать, что в течение переходного периода происходит постепенная смена вектора преподавания и замена учебных пособий, в которых ярко выражены тенденции первого периода, на учебники, в которых очевидно представлены тенденции второго выделенного нами периода.

## 4. ВОЗВРАЩАЯСЬ К ОСНОВНОМУ ВОПРОСУ И ОСНОВНОЙ ГИПОТЕЗЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Основные вопросы нашего исследования состояли в следующем: «Влияли ли идеи “академической” лингвистики изучаемой эпохи на дидактический процесс при обучении русскому языку?» и «Влияли ли страноведческие тенденции того времени на процесс обучения русскому языку и представление России/СССР в учебных пособиях?». Соответственно, основная гипотеза нашего исследования («Свойственная “академической” лингвистике того времени тенденция причислять русский язык к языкам “архаичным”, а также тенденция причислять Россию/СССР к “архаичным” странам оказали в определённый период времени существенное влияние на процесс обучения русскому языку»), по нашему мнению, получила своё подтверждение – в течение обоих периодов можно наблюдать влияние политических и академических тенденций на процесс преподавания русского языка и представление России/СССР в учебных пособиях. Так, в течение первого периода наблюдается доминирование тенденции представлять русский язык и русский народ «архаичными». Эта тенденция «подкрепляется» определёнными фактами, которые, по мнению приверженцев данной идеи, её подтверждают. А в течение второго изучаемого нами периода тенденция говорить об «архаичности» русского языка и русского народа исчезает, уступая место противоположной тенденции – представлению русского языка «современным» и, теперь уже «советского» народа, «прогрессивным».

Немногие авторы – «академические» лингвисты писали об «архаичности» русского языка в своих научных трудах. Эта точка зрения представлялась как общеизвестный факт, который необходимо пояснять только в учебных пособиях для широкого круга пользователей,

только начинающих изучать русский язык. Тем не менее, нам удалось найти упоминания об «архаичности» русского языка и русского народа у П. Паскаля и Ж. Легра. Можно предположить, что во франкоязычном мире той эпохи данная тенденция была распространена по отношению к русскому языку благодаря трудам А. Мейе, так как он являлся большим авторитетом в мире славистики во Франции в прошлом веке, а также другом П. Буайе и А. Мазона, вместе с которыми учёный основал журнал *Revue des études slaves*. С другой стороны, возможно, что русский язык стал определяться как «архаичный» благодаря работам О. Есперсена, так как А. Мейе разделял его точку зрения на развитие языков.

## 5. ОБЩИЙ ВЫВОД

В учебниках русского языка, предназначенных для франкоговорящих учащихся, русский язык и Россия/СССР в двадцатом веке представлялись до середины шестидесятых годов «архаичными» по ряду лингвистических и страноведческих причин. Начиная с середины пятидесятых годов двадцатого века данная идея стала постепенно исчезать и полностью сошла на нет в середине шестидесятых годов прошлого столетия.

Нельзя с точностью сказать, когда именно возникла сама идея считать русский язык и русский народ «архаичными». Вполне возможно, что данное представление о русском языке имело место в лингвистической и дидактической литературе, а о русском народе – в страноведческой литературе ещё до изучаемого нами временного отрезка (1917-1991 гг.). Вопрос о времени возникновения этой тенденции может стать темой будущих исследований в данной области.

Влияние присутствовавшей в академических кругах того времени идеи об «архаичности» русского языка на процесс его преподавания было довольно значимым до середины шестидесятых годов прошлого века. Затем, вследствие изменения политического курса Франции, естественной смены поколений и развития технологий развитие преподавания русского языка в школах, колледжах, лицеях и университетах повлекло за собой пересмотр тенденций представления русского языка и методик его преподавания.

Будущие исследования в этой области могли бы касаться изучения представлений о русском языке в учебных пособиях во франкоязычных странах другого времени и/или же с привлечением учебников, издававшихся для франкоязычных учащихся вне Европы; сопоставления учебников русского языка для франкоговорящих и для говорящих на других языках; наконец, сравнения методик преподавания русского языка в прошлом и настоящем – что может оказаться полезным для совершенствования дидактического процесса, связанного с преподаванием языков и в настоящее время.

# ПРИЛОЖЕНИЯ

## 1. ПРИЛОЖЕНИЕ № 1
## ДЕКРЕТ ОТ 23 ДЕКАБРЯ 1917 ГОДА
## О ВВЕДЕНИИ НОВОГО ПРАВОПИСАНИЯ[1]

НАРОДНЫЙ КОМИССАРИАТ ПО ПРОСВЕЩЕНИЮ РСФСР

ДЕКРЕТ
от 23 декабря 1917 года

О ВВЕДЕНИИ НОВОГО ПРАВОПИСАНИЯ

В целях облегчения широким народным массам усвоения русской грамоты, поднятия общего образования и освобождения школы от ненужной и непроизводительной траты времени и труда при изучении правил правописания, предлагается всем, без изъятия, государственным и правительственным учреждениям и школам в кратчайший срок осуществить переход к новому правописанию.

**Порядок проведения реформы в жизнь**
Все правительственные и государственные издания, периодические (газеты, журналы) и не периодические (книги, труды, сборники и т. д.), должны печататься согласно новому правописанию с 1 Января [*sic. – Д.З.*] 1918 года.

Во всех школах республики переход к новому правописанию должен быть произведён, согласно следующим основаниям:
1. Реформа правописания проводится постепенно, начиная с младшего отделения начальной школы.
2. При проведении реформы не может быть допущено принудительного переучения тех, кто уже усвоил правила прежнего правописания.
3. Для всех учащихся и вновь поступающих остаются в силе лишь те требования правописания, которые являются общими и для прежнего и для нового правописания, и ошибками являются лишь нарушения этих правил. Государственной комиссии поручается принять меры для проведения в жизнь нового правописания.

**Изменения правописания и новые правила**
1. Исключить букву «ѣ» с последовательною заменою её через «е» (колено, вера, семя, в избе, кроме).

[1] «Декрет о введении нового правописания» 1917-1918.

2. Исключить букву «ѳ» с заменою её через «ф» (Фома, Афанасий, фимиам, кафедра).
3. Исключить букву «ъ» в конце слов и частей сложных слов (хлеб, посол, меч, контр-адмирал), но сохранить её в середине слов в значении отделительного знака (съёмка, разъяснить, адъютант).
4. Исключить букву «і» с заменою её через «и» (учение, Россия, пиявка, Иоанн, высокий).
5. Признать желательным, но необязательным употребление буквы «ё» (пёс, вёл, всё).
6. Писать приставки (из, воз, раз, роз, низ, без, чрез, через) перед гласными и звонкими согласными с «з», но заменять «з» буквой «с» перед глухими согласными, в том числе и перед «с» (извините, воззвание, низвергать, безвольный, чрезвычайно, — исправить, воспитать, всхожие семена, расстаться, роспись, ниспосланный, бесполезно, чересполосица, чересседельник).
7. Писать в род. пад. прилагательных, причастий и местоимений – ого, его, вместо аго, яго (доброго, пятого, которого, синего, свежего).
8. Писать в имен. и вин. пад. мн. женск. и ср. рода прилагательных, причастий и местоимений ые, ие, вместо ыя, ія (добрые, старые, синие, какие).
9. Писать они, вместо оне, в имен. пад. мн. ч. женского рода.
10. Писать в женском роде одни, одним, одних, одними, вместо одне, однехъ, однемъ, однеми.
11. Писать в род. пад. ед. ч. местоимения личного женск. рода ее (или её), вместо ея.
12. При переносе слов ограничиться следующими правилами: согласная (одна или последняя в группе согласных) непосредственно перед гласной не должна быть отделяема от этой гласной. Равным образом, группа согласных в начале слов не отделяется от гласной. Буква «й» перед согласной не должна быть отделяема от предшествующей гласной. Также конечная согласная, конечное «й» и группа согласных на конце слова не могут быть отделяемы от предшествующей гласной. При переносе слов, имеющих приставки, нельзя переносить в следующую строку согласную в конце приставки, если эта [*sic. – Д.З.*] согласная перед согласной, наприм., надлежит переносить под-ходить, а не по-дходить, раз-вязать, а не ра-звязать.
13. Допустить слитное и раздельное написание в наречиях, составленных из сложения существительных, прилагательных и числительных с предлогами (встороне и в стороне, втечение и в течение, сверху и с верху, вдвое и в двое).

Народный Комиссар
по просвещению
А. В. Луначарский

Секретарь
Д. Лещенко

# 2. ПРИЛОЖЕНИЕ №2
# ИНТЕРВЬЮ[2]

## 2.1. ИНТЕРВЬЮ С РОЖЕ КОМТЕ (6 ОКТЯБРЯ 2017 ГОДА)

*Лейзен, Швейцария*

*Daria Zalesskaya* – D'abord, merci encore une fois pour votre accord.

*Roger Comtet* – Avec grand plaisir.

*Daria Zalesskaya* – Tout d'abord, pourquoi avez-vous décidé d'apprendre le russe?

*Roger Comtet* – Alors pourquoi j'ai décidé d'apprendre le russe…? C'était en 1960, d'abord j'ai eu l'opportunité d'avoir des cours de russe à l'École normale supérieure de St. Cloud, à l'époque j'étais spécialiste d'histoire et géographie, et dans le contexte politique de l'époque, c'était le Général de Gaulle, c'était rapprocher la France de l'URSS; et pour accompagner ce rapprochement il avait décidé de développer l'enseignement du russe en France. Donc il fallait créer un peu à partir de zéro, parce qu'il n'avait pas grand-chose, cet enseignement, donc on a créé une agrégation de russe avec des postes assez nombreux, il y avait une centaine de postes à l'agrégation, moitié filles et moitié garçons.

*Daria Zalesskaya* – Et puis c'était Georges Davydoff qui était l'Inspecteur Général, oui, à cette époque?

*Roger Comtet* – Oui, au début. Oui, oui, oui, qui a fait… qui en a profité pour faire ses manuels. Donc il y avait ça et alors, donc il fallait former des agrégés de russe, mais, à part les russophones de familles russes, il n'y avait pas… donc c'était à partir de zéro, et à l'École il y avait déjà 5-6 élèves qui étaient partis de zéro et qui avaient passé l'agrégation de russe en 5 ans.

*Daria Zalesskaya* – Et puis, vous l'avez appris où, vous avez commencé en 1960 et puis c'était où, c'était à l'université?

*Roger Comtet* – Alors, il y avait des cours réservés aux élèves, à l'École même, bon, c'était une lectrice qui s'en occupait, c'est une personne qui portait un nom… Tatiana Bakounina. Voilà, et alors en plus, on était obligé, bien sûr, pour passer les examens nationaux, d'aller à la Sorbonne, de fréquenter les cours de la Sorbonne.

*Daria Zalesskaya* – C'était à la Sorbonne, d'accord. Est-ce que vous vous souvenez quel manuel vous utilisiez pendant votre apprentissage?

*Roger Comtet* – Mon apprentissage… bon, comme autodidacte j'avais l'«ASSiMiL».

---

[2] Мы практически не редактируем интервью, сохраняя их аутентичную разговорную форму.

*Daria Zalesskaya* – Et puis à la Sorbonne?

*Roger Comtet* – Alors, oui, on m'avait fait une petite liste, donc j'avais acheté, je me souviens, la grammaire de l'Académie en trois volumes, les deux dictionnaires de base Ščerba et Ganšina… alors, j'avais le Boyer/Spéransky, bien sûr… la *Grammaire* de Mazon.

*Daria Zalesskaya* – La *Grammaire* de Mazon, vous l'utilisiez vraiment comme manuel ou comme ouvrage d'appoint? Est-ce que vous faisiez les exercices proposés par Mazon ou c'est juste pour savoir…

*Roger Comtet* – Non, c'était pour avoir une base, et il y avait la licence, il n'y avait pas de… c'était par certificats, il y avait quatre certificats à avoir. Et il y avait le certificat de philologie russe, donc c'était un texte vieux-russe à préparer et il y avait… on tirait une question de grammaire, voilà. Par exemple: les emplois non-impératifs de l'impératif. Donc pour ça il n'y avait pas de cours, on se faisait des fiches à partir de ce qu'on avait, à partir de Mazon.

*Daria Zalesskaya* – C'était aussi autodidacte, si on peut dire comme ça…

*Roger Comtet* – Voilà, oui, oui. Dans la mesure, ce Mazon était praticable, parce que […] tout ce qui était phonétique, il n'y avait pas de problèmes, on ne nous posait jamais de questions en phonétique, ni à priori, en phonologie.

*Daria Zalesskaya* – Et c'était toujours le Boyer/Spéransky comme base?

*Roger Comtet* – Oui, une bonne base.

*Daria Zalesskaya* – Utilisé à l'époque comme manuel principal?

*Roger Comtet* – Oui. Bon, c'est-à-dire, les textes et surtout les appendices grammaticaux. Et on n'utilisait pas les grammaires comme Tesnière ou Legras.

*Daria Zalesskaya* – Et il n'y en avait pas…

*Roger Comtet* – Si, il y en avait, je pense que ce tirage existe encore, mais on n'y pensait même pas.

*Daria Zalesskaya* – Et, en fait, si vous vous souvenez bien, chez Boyer et Spéransky il y a une sorte d'appendice, où ils décrivent parfois «comment dire "bonjour" en russe», «comment se passe le mariage en russe», et puis c'est vraiment totalement archaïque, c'est avant l'Union soviétique.

*Roger Comtet* – Ah, oui, oui.

*Daria Zalesskaya* – Est-ce que vous vous souvenez, est-ce que les professeurs quand-même conseillaient d'apprendre cette partie ou ils disaient «Laissez tomber, ça n'existe plus»?

*Roger Comtet* – Oui, mais c'était, je pense, très lié à l'étude des textes littéraires. Parce qu'il y avait un certificat de littérature, avec un programme.

*Daria Zalesskaya* – Et puis…

*Roger Comtet* – C'était toujours, excusez-moi, mais des œuvres, des œuvres d'avant 1917, enfin des classiques. Gogol, Pouchkine, Tolstoï.

*Daria Zalesskaya* – Parce que, je me souviens que chez Boyer et Spéransky, c'était toujours actuel, cet appendice «comment on dit "bonjour" en russe», «comment se passe le mariage en Russie, à l'église», avec le pope, ce qui n'existait pas en 1960 en URSS. C'était déjà vraiment du passé.

*Roger Comtet* – Ah oui, mais c'était d'autant plus grave, si on veut que… les lectrices, c'étaient des dames issues de l'immigration, donc, on n'avait pas d'étiquette, tout ça, on ignorait un peu… Par contre, dans ma scolarité, à l'École normale supérieure de St. Cloud, il y avait un an de séjour en Russie qui était prévu. Donc, c'est là où j'ai tout appris.

*Daria Zalesskaya* – Et en Russie, avez-vous eu un choc par rapport à ce que vous aviez appris et ce que vous avez trouvé en Russie?

*Roger Comtet* – Ah bah là, je suis arrivé en Russie complètement incapable de me débrouiller, enfin, je me souviens d'une dame sur un banc public, elle m'avait demandé l'heure, alors je sais plus comment elle avait dit, *время сколько*, j'étais incapable de répondre. Non, non, j'ai tout appris là-bas. Tous ce qui est l'actualité, l'étiquette.

*Daria Zalesskaya* – Vous avez appris la langue liée à la culture de l'époque donc là.

*Roger Comtet* – Oui, oui. Surtout la phonétique, l'oreille…

*Daria Zalesskaya* – Et en plus, est-ce que vous vous souvenez, on a déjà un peu parlé de ça, comment le russe était présenté? Normalement, est-ce que les professeurs parlaient beaucoup de la nature de la langue, ils essayaient de classifier le russe, est-ce qu'il était vraiment présenté un peu à part des autres langues «culturelles» de l'Europe occidentale?

*Roger Comtet* – Disons, dans l'enseignement, c'était le même système, en France tout est centralisé, la licence, c'était des diplômes nationaux, donc le russe avait été mis, dispatché, dans ce système.

*Daria Zalesskaya* – Mais est-ce que les professeurs disaient que le russe était primitif, ou que le russe était archaïque?

*Roger Comtet* – Oui, oui. Il me semble qu'en anglais, ils étaient plus à la page, plus en prise, parce qu'il y avait déjà les études américaines, en anglais, donc, ça introduisait de la jeunesse, donc quelque chose de plus à la page. Et l'espagnol, je sais qu'il y avait un problème du fait du franquisme, la dictature, qui s'est vissé, donc la plupart des enseignants étaient antifranquistes, c'était une spécificité de l'espagnol. Alors, eux, les Espagnols, ils ont eu beaucoup de jeunes aussi de Cuba. C'est devenu à la mode, donc il y avait des chansons, de la musique, c'était autre chose que ce qu'on nous servait en russe à la Sorbonne.

*Daria Zalesskaya* – Et puis […], est-ce que les professeurs disaient quand même que le russe est archaïque?

*Roger Comtet* – Les professeurs âgés souvent, ce sont des souvenirs que j'ai, ça peut être tout à fait subjectif, et toujours c'était aussi un défaut de l'enseignement des langues, à l'époque, très centré sur l'écrit, l'étude des textes, la philologie en somme. Et versions, thèmes et philologie, mais… c'est un peu illusoire, ces exercices, c'est tout à fait artificiel si on ne possède pas déjà la langue. C'est la reconstruction avec grammaires, dictionnaires...

*Daria Zalesskaya* – Donc, j'imagine, quand vous avez fait votre séjour en Russie, c'était vraiment… il fallait tout refaire, toute la base, que…

*Roger Comtet* – Ah oui, oui, oui.

*Daria Zalesskaya* – Il fallait vraiment la changer.

*Roger Comtet* – Oui, oui, oui. Enfin, il y avait des étudiants privilégiés, c'étaient ceux d'origine russe. Voilà, ils étaient comme des poissons dans l'eau.

*Daria Zalesskaya* – Mais quand-même, pour des personnes qui apprennent des langues étrangères, c'était vraiment difficile…

*Roger Comtet* – Ah, oui, oui. Moi, je suis pas spécialement doué, donc, j'ai beaucoup, beaucoup de panneaux.

*Daria Zalesskaya* – Pensiez-vous que tout ce que vous aviez appris, c'était finalement inutile?

*Roger Comtet* – Tout ce que j'avais appris?

*Daria Zalesskaya* – Ou la plupart?

*Roger Comtet* – Non, utile pour passer l'agrégation. Par exemple, les noms de l'argent, des monnaies, tout ça, des billets d'avant 1917, il fallait les savoir pour l'agrég. Mais l'utilité… il y avait une question aussi, les liens de parenté, vous savez, belle-mère, selon le degré… bon je ne sais pas si c'est encore très vivant.

*Daria Zalesskaya* – Non, pas du tout. Quand-même, cela existe dans la langue russe, mais moi, personnellement, et beaucoup d'autres gens, ne l'utilisent pas du tout.

*Roger Comtet* – Ah oui, les noms des anciennes mesures. *Аршин*.

*Daria Zalesskaya* – *Локоть*.

*Roger Comtet* – Oui, oui! Par contre, ça, ça peut être utile pour lire la littérature classique.

*Daria Zalesskaya* – Oui, oui, mais moi, je dis dans le sens que quand vous étiez en Russie et que vous trouviez des gens russes avec qui vous deviez parler, faire une conversation, est-ce que vous pensiez que tout ce que vous aviez appris…

*Roger Comtet* – Bien sûr, il y avait des gênes en Russie, parce que c'était l'époque du communisme, pour communiquer, il y a toujours des arrières-pensées, comme vous pouvez vous imaginer, «est-ce que ce garçon, il n'est pas en train de m'espionner?» voilà, il fallait faire, on faisait quand même attention à ce qu'on disait toujours,

pour ne pas… C'était toujours un peu contraint, toujours un peu tendu.

*Daria Zalesskaya* – Et puis, ma dernière question concerne l'ancienne orthographe, dont on a déjà un peu discuté, est-ce que c'était vraiment obligatoire de l'apprendre et de la connaître?

*Roger Comtet* – Il n'y avait pas de cours là-dessus, simplement avec le Boyer/Spéransky, c'était toujours en ancienne orthographe. Pour l'utiliser sur le tas, plus ou moins intuitivement…

*Daria Zalesskaya* – Et puis les textes que vous receviez à la Sorbonne ou à l'École normale, c'était toujours avec l'ancienne orthographe?

*Roger Comtet* – Ah non, non, non, non, ça – non.

*Daria Zalesskaya* – Et puis, est-ce que les professeurs partageaient l'idée qu'il fallait maîtriser l'ancienne orthographe pour mieux comprendre plusieurs faits…

*Roger Comtet* – Non, sincèrement, dans les cours qu'on nous a donnés, je n'ai jamais entendu parler de l'ancienne orthographe. Même dans les cours de vieux-russe.

*Daria Zalesskaya* – Mais avec Boyer et Spéransky c'était toujours l'ancienne orthographe.

*Roger Comtet* – Oui, il me semble. Je cherche, Mazon, je crois. Il y avait un problème de support aussi, parce que ma lectrice nous proposait de petits textes, mais elle les tapait à la machine. Elle faisait beaucoup d'exercices, il me semble aussi, elle devait les taper. Ah oui, il y avait, excusez-moi, j'ai oublié Kantchalovski, Lebettre. Oui, oui, ça oui, on l'avait. Mais peu, pas très à la page…

*Daria Zalesskaya* – C'était aussi un peu autodidacte.

*Roger Comtet* – Oui, oui,

*Daria Zalesskaya* – Et puis vous le trouviez comment?

*Roger Comtet* – Il me semble qu'il y avait des choses utiles. Il fallait choisir, il fallait aller à la pêche.

*Daria Zalesskaya* – Et puis j'ai encore une petite question, concernant les cas, notamment le prépositionnel. Je vois que dans les manuels de l'époque il y avait des problèmes avec le nom: parfois c'est locatif, parfois c'est prépositionnel.

*Roger Comtet* – Je l'ai appris à l'ancienne.

*Daria Zalesskaya* – Donc c'était locatif pour vous.

*Roger Comtet* – Oui, locatif, comme en vieux-russe. Prépositionnel… ça se discute pédagogiquement […]. Je me suis recyclé dans l'enseignement. J'étais venu au prépositionnel.

*Daria Zalesskaya* – Et est-ce que ça posait des problèmes dans l'enseignement? Car dans un manuel ce cas est nommé locatif, dans un autre il est nommé prépositionnel et il y avait d'autres aspects flous, comme l'emploi du verbe *être*, copule et auxiliaire…

*Roger Comtet* – Oui! Et affronter toutes ces difficultés la plupart de temps tout seul. D'ailleurs, à la Sorbonne il y avait les enseignants, à part Lépissier, avec le vieux-slave et vieux-russe, mais la gram-

maire n'était pas enseignée. On préparait parfois un exposé sur une question précise: le génitif en «y», ou je sais pas. Mais pas de vraies questions de grammaire. L'utilisation de l'aspect, c'était hors de portée de nos enseignants, quelque chose comme ça […].

*Daria Zalesskaya* – Est-ce que c'était courant de poser des questions aux professeurs ou vous vous débrouilliez tout seul?

*Roger Comtet* – Non, à l'époque il n'y avait pas d'échanges. Ni spontanéité, ni échange.

*Daria Zalesskaya* – Merci beaucoup!

*Roger Comtet* – C'était un plaisir pour moi!

## 2.2. ИНТЕРВЬЮ С СИЛЬВИ АРШЕМБО (12 НОЯБРЯ 2018 ГОДА)

*Лозанна, Швейцария*

*Daria Zalesskaya* – Je vous remercie encore pour l'interview. La première question que j'aimerais bien vous poser c'est – pourquoi le russe? Pourquoi avez-vous décidé d'apprendre le russe?

*Sylvie Archaimbault* – En fait, ce sont mes parents qui ont décidé pour moi, quand j'ai eu l'âge de passer au lycée, c'était en 1967, à ce moment-là, une grande réforme de l'éducation entrait en vigueur: on créait des collèges pour les premières années, ce qu'on appelle en France le premier cycle, les classes de 6ème, 5ème, 4eme, 3ème, soit l'âge de 11 à 15 ans. Et, à cette époque, ce qu'on appelait avant les petits lycées continuaient à assurer ces classes-là, uniquement dans les grandes villes et, la condition, pour aller dans ces lycées, c'était de faire une langue rare, soit du grec dès la 6ème, soit du russe. J'étais en vallée de Chevreuse, le grand lycée était le lycée d'Orsay, et pour entrer au lycée d'Orsay en classe de 6ème, l'une des conditions possibles, c'était de faire du russe comme première langue étrangère. À ce moment-là, mes parents qui tenaient à ce que j'aille au lycée m'ont dit: «Tu feras du russe». J'ai commencé comme ça, en 6ème, c'était ma première langue étrangère, et tout de suite je suis tombée sous le charme de cette langue. Immédiatement ça m'a beaucoup plu, et donc, j'ai continué, j'en ai fait après au lycée, j'en ai fait à l'Université, mais au départ, on peut dire que c'était un hasard. C'était un moment, il faut dire aussi, où on développait beaucoup l'enseignement de russe en France, pour des raisons politiques. C'étaient les années De Gaulle, et il y avait une volonté de créer un équilibre entre les deux blocs et de développer les relations avec la Russie et donc, à cette époque, l'enseignement de russe se développait dans le segment secondaire.

*Daria Zalesskaya* – Oui, c'était Georges Davydoff qui était Inspecteur Général.

*Sylvie Archaimbault* – Oui, effectivement. Il était Inspecteur Général; c'était l'époque des manuels de Davydoff et Pauliat. Mais moi, je n'ai pas été éduquée au Davydoff et Pauliat dans un premier temps.

*Daria Zalesskaya* – Et avec lequel?

*Sylvie Archaimbault* – J'ai été éduquée au Pogarieloff et Lépissier. En 6ème on avait donc Pogarieloff et Lépissier 1ère année et puis par ailleurs on suivait une méthode audio-visuelle, celle de Menac et Volos. Nous avions 4 heures de russe par semaine, 3 heures de cours un peu traditionnel, dirons-nous, et une heure de cours audio-visuel. Dans ce cours audio-visuel, on répétait des dialogues, on travaillait notre intonation, etc. Et notre professeur était attentif, attentive, parce que c'était une femme, au fait qu'on suive bien les courbes

mélodiques, qu'on s'applique bien à l'accent. Je me souviens, que dans cette méthode audio-visuelle, on ne suivait pas forcément la progression grammaticale, qui était celle de notre manuel, on se trouvait parfois en avance, par exemple sur les problèmes de rection verbale ou de syntaxe, on était confronté à des choses, qu'on ne comprenait pas forcément du point de vue analytique, mais quand on posait des questions, eh bien, notre professeur nous disait «ne vous inquiétez pas, nous verrons ça plus tard».

*Daria Zalesskaya* – Et puis, pendant vos études à l'école, avez-vous fait des voyages en Russie ou c'était bien après?

*Sylvie Archaimbault* – Dès ma première année, c'est-à-dire, l'été 1968, notre professeur de russe a organisé un voyage à Moscou, pendant 15 jours au mois d'août, on était accueilli dans une école spéciale pour le français et, là on suivait des cours avec des élèves de notre âge, mais qui étaient dans une école spécialisée pour le français. Eux, avaient envie de parler français et nous, de parler russe avec eux; c'était un échange. Cette année-là, notre professeur a emmené tous les élèves qui le souhaitaient de la 6ème à la terminale, donc il y avait aussi avec nous des grands du lycée. Chacun a été placé dans une classe correspondant à son niveau...

*Daria Zalesskaya* – C'était difficile de parler russe?

*Sylvie Archaimbault* – Non, ce n'était pas difficile, parce qu'on avait une habitude de dire des petits dialogues. Je pense que ce qu'on disait devait être extrêmement sommaire, mais on savait se présenter, dire qui on était, etc., donc il y avait une possibilité de nouer la conversation, même si à mon avis, la teneur de la conversation devait avoir un niveau assez faible, mais l'impression qu'on avait, c'était vraiment qu'on parlait bien et c'était très encourageant pour nous.

*Daria Zalesskaya* – C'est bon, parce que Monsieur Roger Comtet, il a dit que lui, quand il était en Russie pour la première fois, pour lui, c'était difficile de parler en russe, parce qu'en fait le lexique qu'ils apprenaient en France et puis le lexique que les Russes utilisaient étaient totalement différents. C'était aussi un peu votre cas ou pas du tout?

*Sylvie Archaimbault* – J'ai eu cette impression plus tard, quand j'ai passé une année universitaire à Leningrad, à ce moment-là, c'était après la licence, il y avait les bourses du gouvernement français pour les étudiants spécialistes, qui se destinaient à devenir professeurs du russe. À ce moment-là, mon premier souvenir, c'est que tout le vocabulaire concret, comme prise électrique, couverture, etc., dont on avait besoin pour s'installer par exemple, me manquait parce que le vocabulaire qu'on avait était un vocabulaire très littéraire, assez recherché. J'ai pu avoir cette impression effectivement plus tard, avec le vocabulaire de la vie quotidienne. Mais, j'ai trouvé, que finalement, ça se comblait assez vite.

*Daria Zalesskaya* – Et puis, vous avez fait vos études universitaires à la Sorbonne?

*Sylvie Archaimbault* – Non, à l'Université Paris VIII, c'était une université expérimentale, créée en 1968. Il y avait un département de russe, qui existait dès la création de l'université, et dirigé par Jacques Veyrenc, un linguiste slaviste assez connu, qui est mort maintenant, et Claude Frioux, littéraire, assez connu lui aussi, qui est mort l'année dernière, il était spécialiste de Maïakovsky. Il y avait donc un département, bien constitué, où on avait une formation, que j'ai trouvée bonne. Claude Frioux et Irène Sokologorsky étaient des personnalités qui comptaient dans ce département; ils s'occupaient également des élèves à l'École normale supérieure de Fontenay.

*Daria Zalesskaya* – Et est-ce que vous vous souvenez quels manuels vous utilisiez à l'Université?

*Sylvie Archaimbault* – À l'Université, on n'avait pas de manuel. Nous étions tous des spécialistes, on avait tous fait du russe au lycée, et nos cours de conversation orale et d'expression écrite, par exemple, ne suivaient pas un manuel. Nos enseignants trouvaient des textes eux-mêmes, et on travaillait sur ces textes et puis, en expression orale, on commentait des films, on commentait aussi des œuvres, mais on n'avait pas de manuel.

*Daria Zalesskaya* – C'est intéressant, et puis, les textes, c'étaient plutôt des textes littéraires ou de la vie courante?

*Sylvie Archaimbault* – Oui, c'étaient des textes, disons c'était le moment où la littérature russe se tournait vraiment sur la vie quotidienne, c'était l'époque de Trifonov, Baranskaya, etc., et donc on travaillait sur ces textes-là. Et à partir de ces textes, on discutait, on débattait de problèmes de la vie courante.

*Daria Zalesskaya* – Donc on peut dire que c'était des textes quotidiens, de la vie courante, soviétiques.

*Sylvie Archaimbault* – Absolument.

*Daria Zalesskaya* – Et puis, ce n'était pas Boyer-Spéransky.

*Sylvie Archaimbault* – Alors, Boyer-Spéransky, on l'avait aussi, mais c'était surtout pour travailler chez nous. On devait lire les textes, faire les exercices, etc., mais on ne travaillait pas directement sur Boyer-Spéransky. J'avais travaillé dessus déjà en terminale quand même, en même temps qu'avec le manuel de Triomphe et Godier, manuel des textes russes.

*Daria Zalesskaya* – Et puis au lycée c'était Davydoff-Pauliat ou …?

*Sylvie Archaimbault* – Alors oui, au lycée, à partir de la seconde. En 3ème déjà, j'ai utilisé un peu le Davydoff et Pauliat *Textes russes*. En seconde j'ai travaillé sur Davydoff-Pauliat *Textes russes*. Et là, on a commencé à travailler aussi sur Triomphe et Godier, textes russes.

*Daria Zalesskaya* – Aviez-vous des manuels destinés à la grammaire ou c'était en même temps? Est-ce qu'il y avait un manuel particulier pour la grammaire, comme Mazon, par exemple, ou Tesnière?

*Sylvie Archaimbault* – Mazon à l'université, ça oui, c'est sûr, dès la première année on devait acheter la *Grammaire* de Mazon. Au lycée, dans le Pogarieloff-Lépissier, il y avait beaucoup de grammaire et donc on n'avait pas de grammaire en plus. Je n'ai jamais eu de manuel de grammaire avant l'université, en fait. À l'université donc on avait commencé avec Mazon, les cours de grammaire s'appuyaient aussi sur des polycopiés que nous faisaient nos enseignants; c'était donc Jacques Veyrenc, linguiste, qui dirigeait l'enseignement de linguistique et de grammaire, lui-même auteur d'une petite grammaire du russe de la collection «Que sais-je?» et d'une *Histoire de la langue russe* «Que sais-je?» également. On savait qu'il avait fait ces ouvrages, on travaillait dessus chez nous, mais pas directement en cours. Après, au moment de la préparation des concours pour devenir professeur de russe, est sortie la *Grammaire* de Paul Garde et je me suis beaucoup servie de cette grammaire.

*Daria Zalesskaya* – Merci beaucoup, parce que si vous vous souvenez, on a découvert, ça c'était plutôt jusqu'aux années 60-65, la langue russe était présentée comme une langue archaïque. Est-ce que pendant vos études, vous entendiez, peut-être, cette idée?

*Sylvie Archaimbault* – Alors non, je ne dirais pas ça. On était éduqué avec l'idée que c'était une langue difficile, qui exigeait un investissement en temps et en énergie, parce qu'il fallait bien savoir ses déclinaisons etc., ça demandait du travail, mais une langue archaïque, non, franchement, moi, je n'ai jamais entendu cela au cours de mes études. Roger Comtet vous a confirmé ça?

*Daria Zalesskaya* – Il a dit qu'il y avait des idées, mais pas trop.

*Sylvie Archaimbault* – Franchement, ça ne me dit rien.

*Daria Zalesskaya* – Et puis l'ancienne orthographe, est-ce qu'il y avait l'idée qu'il fallait vraiment l'apprendre?

*Sylvie Archaimbault* – Alors non, ça non, ça nous paraissait un peu drôle de trouver chez Mazon l'ancienne orthographe, puisque finalement, il n'a jamais voulu modifier sa grammaire et adopter la nouvelle orthographe. Bon, après tout, ce n'était pas bien difficile d'apprendre quelques graphèmes supplémentaires, mais ça nous paraissait un peu de la vieillerie. En tous cas, on ne nous a jamais dit qu'il fallait absolument connaître l'ancienne orthographe.

*Daria Zalesskaya* – En puis concernant Boyer et Spéransky, avez-vous l'édition avec la nouvelle orthographe?

*Sylvie Archaimbault* – Oui, avec la nouvelle orthographe. J'ai une édition de la fin des années 60 avec la nouvelle orthographe.

*Daria Zalesskava* – Donc, pour vous, c'était plutôt l'enseignement du russe soviétique, la langue contemporaine de l'époque?

*Sylvie Archaimbault* – Absolument, oui, oui, c'est sûr et là, finalement, dès la première année. J'ai été vraiment éduquée dans l'idée que le russe était une langue vivante, parlée par des gens vivants. Bien sûr, avec une littérature du XIX$^{ème}$ très importante, mais au même titre que Hugo pour le français. Mais sinon, c'était une langue vivante, courante, parlée, etc.

*Daria Zalesskaya* – Et est-ce qu'il y avait des comparaisons avec le latin?

*Sylvie Archaimbault* – Oui. Alors, ça effectivement pour le système de la flexion, bien sûr, on nous disait voilà, il y a six cas comme en latin.

*Daria Zalesskaya* – Six cas?

*Sylvie Archaimbault* – Oui.

*Daria Zalesskaya* – Je le demande parce qu'il y a des manuels dont les auteurs notent sept cas avec le vocatif...

*Sylvie Archaimbault* – Le vocatif, oui, mais nous, on apprenait le vocatif plutôt comme des lexèmes, déjà. Non, je n'ai pas appris le vocatif russe comme un cas vivant. On nous disait aussi que, comme en latin, étant donné qu'il y avait des cas, il n'y avait pas d'article.

*Daria Zalesskaya* – Voilà.

*Sylvie Archaimbault* – Voilà. Et ça s'arrêtait là.

*Daria Zalesskaya* – Avez-vous appris le [cas] prépositionnel sous le nom de prépositionnel ou de locatif?

*Sylvie Archaimbault* – Alors, moi, je l'ai appris comme le prépositionnel, vraiment, tout le temps.

*Daria Zalesskaya* – Je vous le demande, parce que je cherche quand exactement la notion de l'archaïsme par rapport à la langue russe et à l'ancienne orthographe a disparu, et je n'ai pas trouvé pour le moment la date exacte. Mais il me semble que c'était dans les années 60.

*Sylvie Archaimbault* – C'est bien possible, parce que vous voyez, Mazon est mort en 1967. Et c'est vrai que Mazon a régné sur l'enseignement du russe au moins à l'université, notamment avec sa *Grammaire*. Il est vrai que, comme professeur au Collège de France, il n'enseignait pas le russe directement. Mais, par le biais de sa grammaire, de sa position dans les jurys, il est vrai qu'il exerçait une influence importante. Et comme il est mort en 1967, je pense que ça a été aussi un moment de changement de génération, de renouvellement des études.

*Daria Zalesskaya* – Effectivement, je le pense aussi. Parce que vous connaissez les manuels d'«ASSiMiL», et là, dans les éditions jusqu'en 1960, il y avait un paragraphe concernant la lettre «jat'», et après ce paragraphe a disparu.

*Sylvie Archaimbault* – Je pense que ce qui a dû changer beaucoup aussi, c'est qu'à partir des années 56-57, les étudiants avancés, ça a commencé par les étudiants de l'École normale supérieure, ont été en-

voyés en U.R.S.S. pour un stage de longue durée, 6 mois, 8 mois, 10 mois, parfois même plus. Et du coup, là, ils ont développé des contacts, vraiment vivants avec la langue russe. Ensuite, ça s'est généralisé, vraiment, au moment où je suis partie à Leningrad, en 1978, avec cette bourse du gouvernement français, on était une bonne quinzaine de Français.

*Daria Zalesskaya* – Et puis, dernière question, est-ce que, durant vos études, quelque chose de particulier vous a surprise ou frappée concernant la langue russe?

*Sylvie Archaimbault* – Alors, moi, ce qui m'a frappée, plutôt et ce qui a toujours continué de me captiver, c'est la musique de la langue. La musique de la langue, l'intonation, l'accent, l'accent tonique, le phénomène de l'accent tonique, avec ses réductions vocaliques, c'est un système extrêmement subtil, et ça, ça m'a toujours beaucoup fascinée.

*Daria Zalesskaya* – Je vous remercie beaucoup.

## 2.3. ИНТЕРВЬЮ С ПАТРИКОМ СЕРИО (19 ФЕВРАЛЯ 2019 ГОДА)

*Лозанна, Швейцария*

*Дарья Залесская* – Благодарю Вас за Ваше согласие.

*Патрик Серио* – Пожалуйста. Заниматься языками – это знакомиться с другим миром, ничего идеологического не было – просто экзотика. И мне очень повезло, что у нас был очень хороший, оригинальный преподаватель. Он был настоящий лингвист, он нам рассказал о китайском языке, и он сам придумал, у нас не было никакого учебника, никогда.

*Дарья Залесская* – Это хорошо, когда нет учебника.

*Патрик Серио* – И может быть, у меня есть ещё свои тетради, я посмотрю.

*Дарья Залесская* – Это было бы здорово. А потом Вы учились в Сорбонне?

*Патрик Серио* – Да. Это было ужасно. Ужасно. Такая скука, такая скука! Боже мой! Вообще наши преподаватели не говорили по-русски.

*Дарья Залесская* – То есть – они вам преподавали русский, не говоря по-русски?

*Патрик Серио* – Ну, они более-менее отвлечённо знали русский язык, но не говорили. И был один, например, чудак, он с октября по конец мая говорил о Толстом. И он читал *Смерть Ивана Ильича* в слезах. Ещё этот литературовед нам читал русскую грамматику. Он брал грамматику Мазона и с октября по май читал, перелистывал каждую страницу. Так что мы знали наизусть все спряжения, склонения, все исключения, исключения исключений и так далее – мы не говорили по-русски никогда. Это было ужасно.

*Дарья Залесская* – То есть – это было больше такое…

*Патрик Серио* – Схоластика.

*Дарья Залесская* – То есть – как мёртвые языки, по сути?

*Патрик Серио* – Да.

*Дарья Залесская* – Что интересно, что с того момента, как у меня начался проект, мы обнаружили, что очень многие преподаватели считали русский язык «архаичным». Когда Вы учились, Ваши преподаватели говорили вам такое, или всё-таки это было за кадром?

*Патрик Серио* – Не совсем. Зато профессор литературовед Робин Кембелл, который ушёл на пенсию, когда я сюда приехал, преподавал русский язык исключительно со старой орфографией, через твёрдые знаки и яти, и Вы увидите, например, в Лозанне он повесил доску Марины Цветаевой со старой орфографией.

*Дарья Залесская* – Да, я видела её. Я когда только приехала в Лозанну, то жила напротив. И только через полгода, когда я там гуляла, я обнаружила её.

*Патрик Серио* – Да, да, да. Итак, это был один из тех, кто считал, что Россия вообще перестала существовать в 1917 году. После этого уже, мол, ничего.

*Дарья Залесская* – А в Сорбонне Вы учились с новой орфографией?

*Патрик Серио* – Да, конечно.

*Дарья Залесская* – Многие авторы говорят о том, что дореформенная орфография необходима. До сороковых годов авторы писали о том, что необходимо знать дореформенную орфографию, потому что очень много текстов напечатаны с помощью дореформенной орфографии.

*Патрик Серио* – Да, да.

*Дарья Залесская* – Потом, с сороковых, остаётся эта идея, и появляется следующая идея – о том, что знание дореформенного алфавита помогает понять грамматические аспекты русского языка, но дальше либо примеров вообще нет, либо они идут очень размытые и непонятные.

*Патрик Серио* – Да, это не совсем глупо. Но тогда надо действительно объяснить. Я думаю, что для начинающих это абсолютно бесполезно, это только усложняет жизнь – и ничего другого.

*Дарья Залесская* – То есть и все они говорят, что она необходима либо для того, чтобы лучше узнать русский язык, и точка...

*Патрик Серио* – Да, да. Но не забывайте, что сорок пятый год – это конец Второй мировой войны, это победа Советского Союза, и отношение к России совсем изменилось, безусловно. Поэтому о старой орфографии можно забыть.

*Дарья Залесская* – Но до шестидесятых эта идея живёт. […] Окончательно она уходит в шестьдесят седьмом, когда переиздаётся учебник Буайе и Сперански.

*Патрик Серио* – Да. Да. Но Вы понимаете, что Буайе и Сперански – это абсолютно бесполезно, невозможно учиться русскому языку через Буайе и Сперански.

*Дарья Залесская* – Но тем не менее, это был самый часто упоминаемый учебник.

*Патрик Серио* – Да, но это то, что существовало тогда. Ничего другого не было. Абсолютно ничего другого. Мало-помалу стали появляться, во-первых, *Grammaire* de Paul Garde, но это абсолютно бесполезно для начинающих, конечно, и это прежде всего морфология. Интересная структуралистская морфология, но для практических целей… Не хватает практического пособия.

*Дарья Залесская* – А что Вы тогда думаете насчёт [учебника] Жоржа Давидоффа и Поля Полья?

*Патрик Серио* – Это ужасно.

*Дарья Залесская* – Работала ли их методика?

*Патрик Серио* – Нет, нет, нет, нет. Я помню, когда мне было 14 лет, это было летом, я с трепетом ожидал, что я буду заниматься русским языком, и я был тогда у дедушки и бабушки в деревне, родители мне прислали вот этот учебник, я открыл – ничего не понял, абсолютно ничего не понял, это было бесполезно, нет, нет, это было скучно, очень скучно. Допотопные методы, нет, нет, нет.

*Дарья Залесская* – А вот многие авторы говорят, что они начинают использовать прямую методику по отношению к русскому языку, но когда я смотрю учебники, я понимаю, что прямой методики там нет, то есть они называют её так, но это не она. Какие вообще методики использовались?

*Патрик Серио* – Аудио-визуальная методика. Но это было ещё хуже. Ещё хуже, потому что представьте себе, что тогда было запрещено переводить. Абсолютно запрещено. Конечно, потому что надо, чтобы дети интуитивно ощущали. Это было ужасно, например, я точно помню, я был тогда в Гренобле. В одном из лицеев, где я работал, я должен был пользоваться аудиовизуальной методикой. Была одна картина, шофер чуть не раздавил пешехода на пешеходном переходе. «Ну и шофер!» И я хорошо помню, что они между собой шептались: «Что это значит?». И один из них придумал: «Quelle nouille, ce chauffeur». И все они были страшно довольны – они поняли, но невозможно было проверить, насколько они поняли, потому что это было запрещено. Приходилось рисовать, приходилось пантомимой. Это был очень догматический подход к преподаванию языков, потому что были официальные инструкции из Министерства, нельзя было переводить. Это было абсолютно запрещено. Например, тоже нельзя было начинать с письма. Надо было по крайней мере три месяца исключительно говорить, чтобы войти в фонетику.

*Залесская Дарья* – В России то же самое. В университете первые три месяца вводный коррективный фонетический курс это называется, и после этого уже начинается…

*Патрик Серио* – Да, ну это очень искусственно, и я сам начинал постоянно с алфавита, потому что я думал, что тот доступ к языку, который у них был, это исключительно то, что написано у них в тетрадях. Хорошо, что тогда никакой инспектор не приходил, потому что это было запрещено.

*Залесская Дарья* – А вообще были инспекции?

*Патрик Серио* – Конечно. Да, конечно, конечно. Вы знаете, Франция – это последняя социалистическая страна. И это было очень симпатично, потому что были одни молодые преподаватели, все мы только что закончили университет. И все мои уче-

ники были детьми польских шахтеров, которые считали, что с польским языком им было легче заниматься русским языком. Результат ужасный, естественно. Но да, да, да. Я помню, что Давидофф однажды, не предупредив, открыл дверь и вошёл. Сел «на Камчатке» и слушал меня. А потом он написал рапорт об этой инспекции: «L'exercice sur le génitif ne s'imposait pas». Ну, он мне никогда не объяснял, почему это так, почему не надо. Вы знаете, инспектора во Франции, у них есть определённое количество отметок, которые надо давать, и вот я попал не в тот лист – и всё. Это было очень неприятно. И ещё второй раз, я тогда работал в Гренобле. Ко мне приходил другой инспектор, и всё, что он мне сказал, – что мои ученики сидели далеко от первого ряда: «Lorsque j'étais enseignant, je disais à mes élèves, je n'ai pas de maladie contagieuse, alors, rapprochez-vous». Это всё, что он мне сказал. Понимаете, это бесполезно, формально, бюрократически и просто бесполезно.

*Дарья Залесская* – Вообще бюрократия была сильна по отношению к русскому языку?

*Патрик Серио* – Ну Вы что! Здесь в стране школа зависит от кантона, нет никакого Министерства образования, а во Франции, да, как в Советском Союзе, есть инструкции Министерства, и все должны следовать инструкции. И была программа. Это объясняется, потому что, если ученики, например, переезжают в другой город, они должны знать, что было сделано. Это разумно, но так формально. И интересно, что ни один учебник русского языка не соответствовал инструкциям, программам. Потому что это было несовместимо, конечно. И в результате это было одно и тоже. Вы понимаете, насколько Франция похожа на Советский Союз.

*Дарья Залесская* – Скажите, а была такая идея – выставлять Советский Союз немного отсталой страной?

*Патрик Серио* – Нет. Я думаю, что нет.

*Дарья Залесская* – Потому что в учебниках серии «ASSiMiL» это бросается в глаза.

*Патрик Серио* – «ASSiMiL» – да, но в школе такого не было. Я не могу сказать, [потому] что все наши учебники, кроме [учебников] Давидоффа и Полья, были советскими. Все.

*Дарья Залесская* – То есть французскими учебниками пользовались больше в университете?

*Патрик Серио* – Нет, Вы должны знать, что при генерале де Голле Советский Союз пользовался огромным уважением, и поэтому французское правительство решило открыть очень много мест, где преподавался русский язык. Тогда был даже русский язык как первый – в начале сегодняшнего колледжа. Так что нет, наоборот. И общество «Франция – СССР» было очень сильное, и они тоже давали почти во всех городах уроки русского языка.

Ещё, например: я учился в Paris IV, Paris IV – это был правый университет. Одновременно я тоже ходил в Paris VIII, Paris VIII – это левый университет. И было так интересно, все преподаватели и профессора в Paris VIII, а они все были коммунисты – а остальные все были антикоммунисты. Так что, конечно, образ Советского Союза в Paris IV был относительно отрицательный, конечно, например, пригласили Синявского и Даниэля как преподавателей русской литературы, что было бы невозможно в Paris VIII, конечно.

*Дарья Залесская* – Ну и, как всегда, была идея, конечно, – великий могучий русский язык, литература?

*Патрик Серио* – Прежде всего, дело в том, что тогда заниматься Россией – это значило читать русскую литературу, и русская культура – это была исключительно литература. То есть никто не занимался философией, историей, этнографией, архитектурой – нет. Только, только литературой.

*Дарья Залесская* – И вот у меня есть ещё вопрос – когда Вы переехали из Франции в Швейцарию, была очень большая разница между подходом к преподаванию русского языка?

*Патрик Серио* – Да, я сюда приехал в восемьдесят седьмом году. Это было самое начало перестройки, и тогда образ Советского Союза был отрицательный, действительно, вообще я говорил об этом русском кружке, где ненавидели всё, что было связано с Советским Союзом, здесь, например, однажды я спросил тогдашнего декана, могу ли я пригласить российского консула, он сказал: да, но осторожно. Было недоверие, недоверие к Советскому Союзу, это было ясно. Ну а потом рухнула Берлинская стена, всё очень изменилось. И был первый наплыв россиян сюда, то есть понимаете, Робин Кембелл жил в мире дореволюционной России, а я, я начал говорить не столько о Сталине, сколько вообще о Советском Союзе как о настоящей стране. И тогда мы начали открывать связи с советскими и с российскими университетами, очень быстро мы наладили контакт с СПбГУ, я ездил туда с ректором, и мы подписали контракт, настоящий контракт, то есть обмен студентами, это было в первый раз, потому что до этого это было просто немыслимо, слишком сложно – с обеих сторон было недоверие. А вот после распада Советского Союза всё было намного проще. И был огромный интерес, огромный интерес к России, потому что это была почти другая планета. И стало намного проще ездить туда, мы стали принимать российских студентов. Например, когда я работал в Гренобле, мы однажды с женой сопровождали группу школьников. Мы ездили в Ростов-на-Дону через общество «Франция – СССР», но понимаете, нас огораживали, чтобы было как можно меньше контактов. Например, нас повели на пляж, но чтобы не было ни одного российского гражданина

вокруг нас. Это было абсурдно. Но тогда стало гораздо легче. И каждый год мы принимали студентов из Петербурга и отсюда ездили в Петербург. Потом у нас было соглашение с Томском, где всё было очень удачно, и так далее.

*Дарья Залесская* – А вообще тогда во Франции и в Швейцарии русский язык преподавался более-менее одинаково?

*Патрик Серио* – Нет, абсолютно. Дело в том, что вообще о преподавании в Швейцарии говорить невозможно. По причине, что 23 [*sic.* – *Д.З.*] кантона – это 23 планеты, которые очень резко отличаются друг от друга. Например, в Женеве и в Лозанне не преподаётся русский язык в школе. Зато в Берне, Базеле и в Цюрихе преподаётся. В результате, конечно, они поступают в университет, уже зная русский язык. Здесь мы начинаем с нуля. Мы начинаем с алфавита, поэтому это большая разница. Во Франции, когда я учился, все мы поступали в университет уже с русским языком, и сразу мы читали Толстого и Пушкина. Здесь это невозможно. Да, это большая разница, естественно. Плюс ещё здесь огромная так называемая академическая свобода. Каждый делает более-менее всё, что он хочет. Например, темы для экзаменов выбирает сам студент. Поэтому для блестящих студентов это очень интересно, очень хорошо.

*Дарья Залесская* – Спасибо Вам большое. И последний вопрос: было ли что-то в русском языке, что Вас поразило?

*Патрик Серио* – У меня особая любовь к безличным конструкциям. *Дорогу занесло снегом* – это для меня такая философская загадка, которая разрушает всё, что я знаю о логике, о Платоне, о субъекте и предикате, это красивее, чем поэзия. Я люблю синтаксис, но это моя личная фантазия, я не хочу её навязывать никому, но я люблю безличные предложения.

*Дарья Залесская* – Спасибо Вам огромное!

*Патрик Серио* – С удовольствием.

## БИБЛИОГРАФИЯ


— АВТОНОМОВ Н.П., 1949a: «Памяти выдающегося и непревзойденного знатока русского языка и большого методиста Поля Буайе посвящаю настоящий номер журнала», in *В помощь преподавателю русского языка в Америке*, 1949, т. 3, 17/18: 1.

—, 1949b: «Поль Буайе и его руководство по изучению русского языка», in *В помощь преподавателю русского языка в Америке*, 1949, т. 3, 17/18: 24-77.

— АЗИМОВ Э., ЩУКИН А., 2009: *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва, Издательство ИКАР.

— АЛДАНОВ М.А., 1917 [1991]: «Истоки», in *Собрание сочинений*, т. 5. Москва, Правда, 1991: 5-554.

— АСТАФЬЕВА О., РАЗЛОГОВ К., 2010: «Культурология: предмет и структура», in *Культурологический журнал*, 2010, 12: 1-13.

— АХМАНОВА О.С., 1966: *Словарь лингвистических терминов*. Москва, Советская энциклопедия.

— БЕРДЯЕВ Н.А., 1918 [2008]: *Судьба России: Книга статей*. Москва, Эксмо, 2008.

— БРАУН Ф.А., 1921: «Новая орфография», in *Руль*, 1921, 143: 2-3.

— БУНИН И.А., 1926 [1998]: «“О новой орфографии”. Письмо в редакцию», in *Публицистика 1918-1953 годов*. Москва, Наследие, 1998: 232-233.

— ВАНЕЕВА В., 1965: *Учебник русского языка для франкоязычных учащихся*. Москва, Русский язык.

—, 1965 [1975]: *Учебник русского языка для франкоязычных учащихся*. Москва, Русский язык, 1975.

— ВАХАБОВА А.А., 2015: «История преподавания иностранных языков во Франции и в России: сопоставительный аспект», in Иванов И.А. (отв. ред.), *Современные проблемы науки и образования*, 2015, 6 (http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23999; сайт просмотрен 12.05.2017).

— ВЕНГЕРОВ С., 1893: «Грот (Яков Карлович)», in Брокгауз Ф.О. Ефрон И.А. (ред.), *Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона*, т. 9. Санкт-Петербург, Типо-литография И.А. Ефрона: 777.

— ГАЛКИНА Ю.М., 2018: *Французская военная миссия в России в годы Первой мировой войны*. Диссертация на соискание учёной степени кандидата исторических наук. Екатеринбург: Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина.

— ГАСПАРОВ М.Л., 1993: *Русская поэзия «серебряного века», 1890-1917: Антология*. Москва, Наука.

— ГИППИУС Г., 1962: *«Эй, ухнем». «Дубинушка». История песен.* Москва, Советский композитор.

— ГУЛЫГА А.В., 1969: «История как наука», in Левада Ю.А. (ред.), *Философские проблемы исторической науки*. Москва, Наука: 7-50.
— ГУСЕВ В.Е., 1989: *Русские песни и романсы*. Москва, Художественная литература.
— ДАНИЛОВА О.С., 2014: «Жюль Легра: геном русской души», in *Уральский исторический вестник*, 2015, 4 (45): 41-49.
— ДВОЙЧЕНКО-МАРКОВА Е.М., 1949: «Поль Буайе и его метод преподавания русского языка иностранцам», in *В помощь преподавателю русского языка в Америке*, 1949, vol. 3, 17/18: 17-21.
— «ДЕКЛАРАЦИЯ ПРАВИТЕЛЬСТВА СССР НА МЕЖСОЮЗНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ В ЛОНДОНЕ», 1941: «Декларация правительства СССР на межсоюзной конференции в Лондоне», in *Известия*, 26 сентября 1941, 228: 1.
— «ДЕКРЕТ О ВВЕДЕНИИ НОВОГО ПРАВОПИСАНИЯ», 1917-1918: «Декрет о введении нового правописания», in *Газета Временного Рабочего и Крестьянского Правительства*, 23 декабря (5 января) 1917 (1918), 40: 1-3.
— ЖУРИНСКАЯ М.А. 1990: «Типологическая классификация языков», in Ярцева В.Н. (ред.), *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва, Большая Российская энциклопедия: 511-512.
— ИВАНОВ И.С., 2002: *Очерки истории министерства иностранных дел России*, т. 1. Москва, Олма-пресс.
— ИВАНОВА В.Ф., 1966 [1976]: *Современный русский язык. Графика и орфография.* Москва, Просвещение, 1976.
— ИЛЬИН И.А. 1956 [2006]: «О русском правописании», in *Сборник статей о русском национальном правописании*, Москва, ЛКИ, 2006: 36-39.
— КАВЕРИНА В., ЛЕЩЕНКО Е., 2008: «Буква “Ять” как идеологема российского дискурса на рубеже XIX-XX вв.», in *Вопросы когнитивной лингвистики*, 2008, 3: 117-124.
— КАЛУГИН В., 2005: *Антология русского романса. Серебряный век.* Москва, Эксмо.
— КНЯЗЕВСКАЯ О.Л., 1973: «Русский алфавит», in *Большая советская энциклопедия*, т. 22. Москва, Советская Энциклопедия: 406.
— КОВАЛЬЧУК В.М., 1975: *Ленинград и Большая Земля. История Ладожской коммуникации блокированного Ленинграда в 1941-1943 гг.* Ленинград, Наука.
— КОМАРОВА О., 2006: *Жили-были… Разговоры с В.С. Бахтиным*. Санкт-Петербург, Композитор Санкт-Петербург.
— КОНЧАЛОВСКАЯ Н.П., 1969: *Дар бесценный*, Москва, Детская литература.
— КОРЛЯКОВ А., 2009: *Великий русский исход: Европа: 1917-1939*. Париж, YMKA-press.
— КРИШАТ М., 2012: *Швейцария.* Издание 5. Москва, Вокруг Света.
— «КУЛИ», 1973: «Кули», in *Большая советская энциклопедия*, т. 13. Москва, Советская Энциклопедия: 585.

— ЛОССКИЙ Н.О., 1957: *Характер русского народа*. Франкфурт-на-Майне, Посев.
— ЛУКЬЯНОВ, Ю.А., 1985: *Рубежи стойкости и мужества*. Ленинград, Лениздат.
— МОЛЧАНОВ Н.Н., 1980: *Генерал де Голль*. Москва, Международные отношения.
— НАБОКОВ В.В., 1991: *Стихотворения и поэмы*. Москва, Современник.
— НАДЕЖДИНА В., 2003: *Россия-Бельгия. К 150-летию установления Дипломатических Отношений*. Москва, ИВИ РАН.
— НИВА Ж., 1993 [1999]: *Возращение в Европу. Статьи о русской литературе*. Москва, Высшая школа, 1999.
— «О ВВЕДЕНИИ МЕЖДУНАРОДНОЙ МЕТРИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ МЕР И ВЕСОВ», 1918 [1942]: «О введении международной метрической системы мер и весов», in *Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1917-1918 гг.* Москва, Управление делами Совнаркома СССР, 1942.
— ПОНКИН И.В., 2014: «Технологии “мягкой силы” как средство дисфункционализации и разрушения государства», in *Право и образование*, 2014, 12: 95-111.
— РАСКИН В.В., 1973: «Есперсен (Jespersen) Йене Отто Харри», in *Большая советская энциклопедия*, т. 9. Москва, Советская Энциклопедия: 100-101.
— РЕФОРМАТСКИЙ А.А., 1967 [1996]: *Введение в языковедение*. Москва, Аспект Пресс, 1996.
— РОМАШКО С.А., 1985: *Методология изучения истории языкознания*. Люберцы, ПИК ВИНИТИ.
— СЕМЕНОВА Н., 2018: «Илларион Ремезов – советский друг, швейцарский житель», in Данилевский А.А., Доценко С.Н. (ред.), *«Свой» vs «Другой» в культуре эмиграции*, Москва, Флинта – Наука: 70-79.
— СЕРИО П., 2001: *Структура и целостность. Об интеллектуальных истоках структурализма в Центральной и Восточной Европе 1920-30-ые гг*. Москва, Языки славянской культуры (перевод: Н.С. Автономова).
— ДЕ СОССЮР Ф., 1916 [1999]: *Курс общей лингвистики*. Екатеринбург, Издательство Уральского университета, 1999 (перевод: С.В. Чистяков).
—, 2000: *Заметки по общей лингвистике*. Москва, Прогресс (перевод: Н.А. Слюсарева).
— «СПЕРАНСКІЙ (НИКОЛАЙ ВАСИЛЬЕВИЧЪ)», 1900: «Сперанскій (Николай Васильевичъ)», in Брокгауз Ф.О. Ефрон И.А. (ред.), *Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона*, т. 31. Санкт-Петербург, Типография акционерного общества «Издательское дело» Брокгауз-Ефрон: 192-193.

— СУМАРОКОВ А.П., 1781 [1787]: «О правописании», in *Полное собрание всех сочинений в стихах и прозе покойного действительного статского советника, Ордена св. Анны кавалера и Лейпцигского учёного собрания члена, Александра Петровича Сумарокова*, часть X. Москва, В университетской типографии у И. Новикова, 1787.
— ТОЛМАЧЁВ Л., 2011: «Наша Победа», in *Наука и Жизнь*, 2011, 7: 56-59.
— ФУЖЕРОН И., 2019: «История одной жизни. Сергей Иосифович Карцевский», in *Русская речь*, 2019, 1: 121-128.
— ШВЕДОВА Н.Ю., 1980: *Русская грамматика. Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология*, т. 1. Москва, Наука.
— ШИРЯЕВ Б.Н., 1952: «Буква ять и мумии», in *Наша страна*, 1952, 169: 15-17.
— ЯРУСОВА Н., 2017: *Сергей Есенин: Стихотворения, Поэмы. Повести. Рассказы*. Москва, Эксмо.
— ARCHAIMBAULT S., 2017: «Introduction», in Archaimbault S., Depretto C. (dir.), *André Mazon et Roman Jakobson. La langue russe, la guerre et la révolution*. Paris, Eur'Orbem Éditions: 23-45.
— AUROUX S., 1989: «Introduction», in Auroux S. (éd.), *Histoire des idées linguistiques*, t. 1. Liège – Bruxelles, Mardaga: 13-35.
— BÉCOURT M-F., BORZIC J., 1977: *Méthode 90 Russe: Le russe en 90 leçons et 90 jours.* Paris, Le livre de poche.
—, 1977 [1990]: *Méthode 90 Russe: Le russe en 90 leçons et 90 jours.* Paris, Le livre de poche, 1990.
— BELHOSTE B., 1990: «L'enseignement secondaire français et les sciences au début du XXe siècle. La réforme de 1902 des plans d'études et des programmes», in *Revue d'histoire des sciences*, 1990, t. 43, 4: 371-400.
— BERCHTOLD Ch., 1946: *Russe: Grammaire, vocabulaire, conversation.* Neuchâtel, Éditions Victor Attinger.
— BOYER P., SPÉRANSKY N., 1905: *Manuel pour l'étude de la langue russe. Textes accentués. Commentaire grammatical. Remarques diverses en appendice. Lexique.* Paris, Armand Collin.
—, 1905 [1921]: *Manuel pour l'étude de la langue russe. Textes accentués. Commentaire grammatical. Remarques diverses en appendice. Lexique.* Paris, Armand Collin, 1921.
—, 1905 [1935]: *Manuel pour l'étude de la langue russe. Textes accentués. Commentaire grammatical. Remarques diverses en appendice. Lexique.* Paris, Armand Collin, 1935.
—, 1905 [1940]: *Manuel pour l'étude de la langue russe. Textes accentués. Commentaire grammatical. Remarques diverses en appendice. Lexique.* Paris, Armand Collin, 1940.

—, 1905 [1945]: *Manuel pour l'étude de la langue russe. Textes accentués. Commentaire grammatical. Remarques diverses en appendice. Lexique.* Paris, Armand Collin, 1945.
—, 1905 [1947]: *Manuel pour l'étude de la langue russe. Textes accentués. Commentaire grammatical. Remarques diverses en appendice. Lexique.* Paris, Armand Collin, 1947.
—, 1905 [1951]: *Manuel pour l'étude de la langue russe. Textes accentués. Commentaire grammatical. Remarques diverses en appendice. Lexique.* Paris, Armand Collin, 1951.
—, 1905 [1957]: *Manuel pour l'étude de la langue russe. Textes accentués. Commentaire grammatical. Remarques diverses en appendice. Lexique*. Paris, Armand Collin, 1957.
—, 1905 [1961]: *Manuel pour l'étude de la langue russe. Textes accentués. Commentaire grammatical. Remarques diverses en appendice.* Lexique. Paris, Armand Collin, 1961.
—, 1905 [1967]: *Manuel pour l'étude de la langue russe. Textes accentués. Commentaire grammatical. Remarques diverses en appendice. Lexique. Nouvelle édition revue et augmentée.* Paris, Armand Collin, 1967.
— BREUILLARD J., 2011: «Mazon linguiste», in *Revue des études slaves*, 2011, 82 (1): 11-54.
— BROCHER G., RÉMÉZOV H., 1929: *Manuel russe pour les français: nouvelle orthographe*. Lausanne – Genève – Montreux, Payot.
— CAPLAT G., 1997: *L'inspection générale de l'instruction publique au XXe siècle: dictionnaire biographique des inspecteurs généraux et des inspecteurs de l'Académie de Paris, 1914-1939*. Paris, Institut national de recherche pédagogique – Éd. Economica.
— CATTEAU J., 2014 : «Préface», in Pascal P. *Journal de Russie 1928-1929*. Lausanne, Les Éditions Noir sur Blanc: i-xiv.
— CHABOT G., 1940: «Jules Legras (1986-1939)», in *Annales de géographie*, 1940, t. 49, 277: 65.
— CHÉREL A., 1929 [1960] *L'anglais sans peine*. Paris, Assimil, 1960.
—, 1935 [1960]: *L'italien sans peine*. Paris, Assimil, 1960.
—, 1948: *Le russe sans peine*. Paris, Assimil.
—, 1948 [1949]: *Le russe sans peine*. Paris, Assimil, 1949.
—, 1948 [1951]: *Le russe sans peine*. Paris, Assimil, 1951.
—, 1948 [1956]: *Le russe sans peine*. Paris, Assimil, 1956.
—, 1948 [1958]: *Le russe sans peine*. Paris, Assimil, 1958.
—, 1948 [1960]: *Le russe sans peine*. Paris, Assimil, 1960.
—, 1948 [1962]: *Le russe sans peine*. Paris, Assimil, 1962.
—, 1948 [1964]: *Le russe sans peine*. Paris, Assimil, 1964.
—, 1948 [1967]: *Le russe sans peine*. Paris, Assimil, 1967.
—, 1948 [1971]: *Le russe sans peine*. Paris, Assimil, 1971.
—, 1948 [1976]: *Le russe sans peine*. Paris, Assimil, 1976.
—, 1948 [1986]: *Le russe sans peine*. Paris, Assimil, 1986.
— CHERONNET L., 1938: *The Palace of the League of Nations*. Paris, L'illustration.

— COMTE P., BERLINE P., ABENSOUR G., 2009: «In memoriam Paul Pauliat (1922-2008)», in *La Revue russe*, 2009, 33: 6-8.
— DAVYDOFF G., PAULIAT P., 1954: *Le russe, première année*. Paris, Didier.
—, 1955a: *Textes russes. 1e année.* Paris, Didier.
—, 1955b: *Textes russes. 2e année.* Paris, Didier.
—, 1955 [1960]: *Textes russes. 2e année.* Paris, Didier, 1960.
—, 1960: *Le russe au baccalauréat*. Paris, Didier.
—, 1967a: *Parler russe*. Paris, Didier.
—, 1967b: *Parler russe: cahier de Fiches pour l'Élève*. Paris, Didier.
—, 1967c: *Parler russe = Davajte pogovorim po-russki: Méthode avec exercices pour une étude audio-orale des structures grammaticales*. Paris, Didier.
—, 1972: *Le russe 2*. Paris, Didier.
—, 1974: *Parler russe 2. Ensemble audio: livre de l'élève*. Paris, Didier.
—, 1977: *Le russe au baccalauréat. 50 devoirs*. Paris, Didier.
—, 1979a: *Micha: russe, premier niveau*. Paris, Didier.
—, 1979b: *Micha: russe, premier niveau: cahier de l'élève*. Paris, Didier.
—, 1979c: *Micha: russe, premier niveau: livre du maître*. Paris, Didier.
—, 1980: *Kostia: russe, deuxième niveau: cahier d'élève: directives pour l'apprentissage de la langue*. Paris, Didier.
— DETOEUF P., HERVÉ D., 1989a: *Le russe vivant 3*. Paris, Éd. de la Librairie du Globe.
—, 1989b: *Le russe vivant 3. Livre du maître. Livre pour l'autodidacte.* Paris, Éd. de la Librairie du Globe.
— DOMINIQUE S., 2019: «L'étranger russe au prisme de l'Université: la langue russe dans l'enseignement supérieur en France, du lendemain de la Seconde Guerre mondiale à la fin des années 1970», in *Encyclo. Revue de l'école doctorale ED 382*, 2019: 135-150.
— DURIN J., MERKOULOV I., 1983: *Le russe vivant. Livre du maître. Livre pour l'autodidacte*. Paris, Éd. de la Librairie du Globe.
—, 1987: *Le russe vivant*. Paris, Éd. de la Librairie du Globe.
— FRIOUX C., ALEKSITCH A.P., LOPATNIKOVA L.L., 1962: *Le russe vivant. 4ème année*. Paris, Éd. de la Librairie du Globe.
— FULD J.J., 2000: *The Book of World-Famous Music: Classical, Popular, and Folk.* New York, Dover Publications, Inc.
— GAÏDAMOVITCH T.A., KNIPPER L.K., 2006: *Chant du monde*. Paris, Le Chant du monde.
— GARDE, P., 1980: *Grammaire russe.* Tome premier. *Phonologie – Morphologie*. Paris, Institut d'études slaves.
—, 1981: «Des parties du discours, notamment en russe», in *Bulletin de la Société de linguistique de Paris*, 1981, t. 76, 1: 155-189.
— GODIER T., TRIOMPHE J., 1962a: *Le russe vivant: 1ère année*. Paris, Éd. de la Librairie du Globe.
—, 1962b: *Le russe vivant: 2ème année*. Paris, Éd. de la Librairie du Globe.
—, 1962c: *Le russe vivant: 3ème année*. Paris, Éd. de la Librairie du Globe.

—, 1962 [1964a]: *Le russe vivant: 2ème année*. Paris, Éd. de la Librairie du Globe, 1964.
—, 1962 [1964b]: *Le russe vivant: 3ème année*. Paris, Éd. de la Librairie du Globe, 1964.
—, 1962 [1966]: *Le russe vivant: 1ère année*. Paris, Éd. de la Librairie du Globe, 1966.
—, 1962 [1968]: *Le russe vivant: 1ère année*. Paris, Éd. de la Librairie du Globe, 1968.
— L'HERMITTE R., 1992: «À la mémoire de Jacques Lépissier», in *Revue des études slaves*, 1922, 64: 367-369.
— HOFMANN M., HOFMANN M.-R., 1945: *Première méthode de Russe*. Paris, Librairie C. Klincsieck.
— HÜBSCHER J., FRAMPTON H.H.C., BRIOD E., 1932: *Cours élémentaire de la langue anglaise: d'après la «Modern English grammar»*. Lausanne, Payot.
— JESPERSEN O., 1894: *Progress in Language: With Special Reference to English*. London – New York, Swan Sonnenschein – Macmillan.
—, 1922: *Language: Its Nature, Development and Origin*. London, G. Allen & Unwin ltd.
— KANTCHALOVSKI V., LEBETTRE F., 1946: *Manuel de langue russe, théorique et pratique, à l'usage des élèves de l'enseignement secondaire et technique et des personnes travaillant seules.* Paris, E. Belin.
—, 1946 [1956]: *Manuel de langue russe, théorique et pratique, à l'usage des élèves de l'enseignement secondaire et technique et des personnes travaillant seules.* Paris, E. Belin, 1956.
—, 1957: *Manuel de langue russe, théorique et pratique, à l'usage des élèves de l'enseignement secondaire et technique et des personnes travaillant seules II.* Paris, E. Belin, 1957.
— KARCEVSKY S., 1956: *Manuel pratique et théorique du russe.* Genève, Droz.
—, 1956 [1964]: *Manuel pratique et théorique du russe.* Genève, Droz, 1964.
— LEGRAS J., 1900: *Au pays Russe*. Paris, Armand Colin.
—, 1921: *Mémoires de Russie*. Paris, Payot.
—, 1922: *Précis de grammaire russe*. Paris, Impr. de L. Beresniak.
—, 1922 [1934]: *Précis de grammaire russe*. Paris, Impr. de L. Beresniak, 1934.
—, 1934: *L'âme russe*. Paris, Ernest Flammarion.
—, 1939: *Réflexions sur l'art de traduire*. Paris, Impr. de L. Beresniak.
— LÉVY R., 1949: «Paul Boyer (1864-1949)», in *Revue des études slaves*, 1949, 14 (6): 573-574.
— MARÈS A., 2011: «André Mazon, un slaviste au XXe siècle: profil politique d'un savant», in *Revue des études slaves*, 2011, 82 (1): 69-94.
— MARTINEZ P., 1948 [2008]: *La didactique des langues étrangères*. Paris, Presses Universitaires de France, 2008.

— MAZON A., 1908: *Morphologie des aspects du verbe russe*. Paris, H. Champion.
—, 1914: *Un maître du roman russe, Ivan Gontcharov (1812-1892).* Paris, H. Champion.
—, 1930: *Manuscrits parisiens d'Ivan Tourguénieff.* Paris, H. Champion.
—, 1936: «Antoine Meillet IV. L'œuvre», in *Revue des études slaves*, 1936, 16: 211-213.
—, 1940: *Le Slovo d'Igor.* Paris, Institut d'études slaves – Droz.
—, 1943: *Grammaire de la langue Russe.* Paris, Institut d'études slaves – Droz.
—, 1943 [1949]: *Grammaire de la langue Russe.* Paris, Institut d'études slaves – Droz, 1949.
—, 1943 [1963]: *Grammaire de la langue Russe.* Paris, Institut d'étudesslaves – Droz, 1963.
—, 1943 [1964]: *Grammaire de la langue Russe.* Paris, Institut d'études slaves – Droz, 1964.
—, 1945: *Grammaire élémentaire de la langue Russe. Textes et exercices* – Paris, Institut d'études slaves – Droz.
—, 1950: «Paul Boyer (1864-1949)», in *Revue des études slaves*, 1950, 26: 4-13.
— MEILLET A., 1903: *L'introduction à l'étude comparative des langues Indo-Européennes.* Paris, Librairie Hachette.
—, 1915: «Les langues et les nationalités», in *Scientia*, 1915, 18: 173-187.
—, 1918: *Les langues dans l'Europe nouvelle*. Paris, Payot.
—, 1928: «Les civilisations des nouveaux États de la Baltique», in *Bulletin de la dotation Carnegie pour la paix internationale*, 1928, 1: 3-23.
—, 1929: «La situation linguistique de l'Asie», in *Scientia*, 1929, 45: 173-187.
—, 1932: «La question des langues en Silésie», in *La Silésie polonaise (Problèmes politiques de la Pologne contemporaine II)*. Paris, Gebethner et Wolff: 55-62.
— MORET S., 2014: *Les linguistiques de l'Europe nouvelle: analyse comparée de l'utilisation des représentations sur la langue et de la linguistique dans la construction de l'Europe de Versailles et de l'URSS (1914-1953)*. Lausanne, UNIL.
— MUNI TOKE, V., 2015: «Linguistics and the politics of onomastics: Spitzer and Pichon on the translation of proper names (1937-1939)», in Aussant E. (dir.), *La traduction dans l'Histoire de idées linguistiques. Représentations et pratiques*, Paris, Librairie orientaliste Paul Geuthner: 195-210.
— «OBITUARY GUSTAVE BROCHER», 1931: «Obituary Gustave Brocher», *in Der Freidenker*, 1931, 21: 121-122.
— PASCAL P., 1935: «L'âme russe pendant la révolution, à propos d'un livre récent [J. Legras, L'Âme russe]», in *Le monde slave*, 1935, 2: 62-72.

—, 1945: «Introduction», in Stoliaroff V., Chenevard R. *Introduction au Russe*. Paris, G.P. Maisonneuve: ix-x.
—, 1948a: *Cours de Russe. Fascicule I Préliminaires et phonétique.* Paris, École nationale des langues orientales vivantes – Éditeur scientifique.
—, 1948b: *Cours de Russe. Fascicule II Les déclinaisons nominale et pronominale*. Paris, École nationale des langues orientales vivantes – Éditeur scientifique.
—, 1969: *Civilisation paysanne en Russie*. Lausanne, Éditions l'Âge d'Homme.
—, 1974: «Préface», in Stepanoff-Kontchalovski N. *Grammaire russe de base*. Paris, Éditeurs réunis: II.
— PAULIAT P., 1976: *Grammaire russe*. Paris, M. Didier.
— PICARD E., 2009: «L'histoire de l'enseignement supérieur français. Pour une approche globale», in *Histoire de l'éducation*, 2009, 122: 11-33.
— POGARIELOFF N., 1961a: *Cours complet de la langue russe 1ère année*. Paris, Bordas.
—, 1961b: *La première année de russe*. Paris, Bordas.
—, 1964: *Cours complet de la langue russe*. Paris, Bordas.
—, 1977a: *Apprenons le russe. Lexique Russe-Français, Français-Russe*. Paris, Bordas.
—, 1977b: *Apprenons le russe. Livre I*. Paris, Bordas.
—, 1977c: *Apprenons le russe. Livre II*. Paris, Bordas.
—, 1980: *Le petit russe de poche*. Paris, Bordas.
— POGARIELOFF N., LEPISSIER J., 1964: *La deuxième année de russe*. Paris, Bordas.
— PONDOPOULO A., 2011: «Paul Boyer, ses liens avec la Russie et les enjeux politiques de la réforme de l'École des langues orientales dans les années 1910», in Charon A., Delmas B., le Goff A. (éds), *La France et les Français en Russie. Nouvelles sources et approches (1815-1917)*. Paris, Publications de l'École nationale des chartes: 341-359.
— POTAPOVA N., 1938: *Le russe – manuel de langue russe pour les français.* Paris, Éditions sociales.
—, 1938 [1945]: *Le russe – manuel de langue russe pour les français.* Paris, Éditions sociales, 1945.
—, 1938 [1947]: *Le russe – manuel de langue russe pour les français.* Paris, Éditions sociales, 1947.
—, 1938 [1951]: *Le russe – manuel de langue russe pour les français.* Paris, Éditions sociales, 1951.
—, 1938 [1960]: *Le russe – manuel de langue russe pour les français.* Paris, Éditions sociales, 1960.
—, 1938 [1961]: *Le russe – manuel de langue russe pour les français.* Paris, Éditions sociales, 1961.
—, 1938 [1962]: *Le russe – manuel de langue russe pour les français.* Paris, Éditions sociales, 1962.

—, 1938 [1970]: *Le russe – manuel de langue russe pour les français.* Paris, Éditions sociales, 1970.
—, 1938 [1971]: *Le russe – manuel de langue russe pour les français.* Paris, Éditions sociales, 1971.
—, 1938 [1976]: *Le russe – manuel de langue russe pour les français.* Paris, Éditions sociales, 1976.
— PUREN C., 1988: *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues.* Paris, Nathan-CLE international.
— RÉMÉZOV H., 1918: *La question agraire en Russie*. Lausanne, Éditions des Peuples libres.
— RISAGER K., 2018: *Representations of the World in Language Textbooks*. Bristol, Multilingual Matters.
— ROBEL L., BOGOSLOVSKAYA N.A., TIKHOMIROVA N.I., 1963: *Le russe vivant. 3ème année*. Paris, Éd. de la Librairie du Globe.
— ROCHE P., 1996: «Démocratisation de l'enseignement et orientation au XXe siècle», in *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 1996, 18: 61-80.
— LE RUE J.-Y., GERASIMENKO D.S: 1983a: *Le Russe vivant 2. Cours audio-visuel.* Paris, Éditions de la Librairie du Globe.
—, 1983b: *Le Russe vivant 2. Cours audio-visuel. Livre du maître. Livre pour l'autodidacte.* Paris, Éditions de la Librairie du Globe.
— SANDERS A., 2005: «Grammar, Theories », in *Encyclopaedia of Linguistics,* New York – Oxford, Fitzroy Dearborn 2005: 397-401.
— SASIREV P., 1960: *Cours de russe.* Paris, SupraVox.
— SIMONATO E., 2004: «Une "linguistique énergétique" en Russie à la fin du XIXe – début du XXe siècle» in *Histoire Épistémologie Langage*, 2004, t. 26, 2: 121-143.
—, 2005: *Une linguistique énergétique en Russie au seuil du XXe siècle*. Berne *et al*., Peter Lang.
— STEPANOFF-KONTCHALOVSKI N., de LABRIOLLE F., 1974: *Grammaire russe de base.* Paris, Éditeurs réunis.
—, 1974 [1981]: *Grammaire russe de base.* Paris, Éditeurs réunis, 1981.
—, 1974 [1986]: *Grammaire russe de base.* Paris, Éditeurs réunis, 1986.
—, 1974 [1990]: *Grammaire russe de base.* Paris, Éditeurs réunis, 1990.
— STOLIAROFF V., CHENEVARD R., 1945: *Introduction au Russe.* Paris, G.P. Maisonneuve.
— TESNIÈRE L., 1934: *Petite Grammaire Russe.* Paris, H. Didier.
—, 1934 [1945]: *Petite Grammaire Russe.* Paris, H. Didier, 1945.
—, 1934 [1964]: *Petite Grammaire Russe.* Paris, H. Didier, 1964.
—, 1959 [1965]: *Éléments de syntaxe structurale.* Paris, Librairie C. Klincksieck, 1965.
— TRAIN J., 1959: «L'étude du russe en France», in *Cahiers du monde Russe*, 1959, vol. 1, 1: 180-183.
— UNBEGAUN B.O., 1951: *Grammaire russe*. Paris, IAC.
—, 1951 [1969]: *Grammaire russe*. Paris, IAC, 1969.

— VAILLANT A., 1936: «Antoine Meillet II. Le slaviste», in *Revue des études slaves*, 1936, 16: 211-213.
—, 1955: «Nécrologie», in *Revue des études slaves*, 1955, 32: 339-340.
—, 1969: «André Mazon (1881-1967)», in *Revue des études slaves*, 1969, 48: 6-10.
— VANEEVA V., 1969: *Manuel de la langue russe à l'usage des francophones*. Москва, Русский язык.
—, 1969 [1970]: *Manuel de la langue russe à l'usage des francophones*. Москва, Русский язык, 1970.
—, 1969 [1977]: *Manuel de la langue russe à l'usage des francophones*. Москва, Русский язык, 1977.
—, 1969 [1982]: *Manuel de la langue russe à l'usage des francophones*. Москва, Русский язык, 1982.
—, 1969 [1984]: *Manuel de la langue russe à l'usage des francophones*. Москва, Русский язык, 1984.
— VELMEZOVA E., 2007: *Les lois du sens: la sémantique marriste*. Berne *et al*., Peter Lang.
—, 2010: «Les linguistes russes à l'épreuve de l'émigration: quelques pistes pour une future recherche sur les contacts russo-tchèques dans le domaine de la linguistique», in Foletti I. (éd.), *La Russie et l'Occident. Relations intellectuelles et artistiques au temps des révolutions russes. Actes du Colloque, Université de Lausanne, 20-21 mars 2009*. Rome, Viella: 5-35.
— VEYRENC Ch.-J., 1968: *Grammaire du russe*. Paris, Presses universitaires de France.
—, 1968 [1973]: *Grammaire du russe*. Paris, Presses universitaires de France, 1973.
— WEISBEIN N., 1967: «Préface», in Boyer P., Spéranski N. *Manuel pour l'étude de la langue russe. Textes accentués. Commentaire grammatical. Remarques diverses en appendice. Lexique. Nouvelle édition revue et augmentée*. Paris, Armand Collin: 13.

## СПИСОК ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ


- https://assimil.com/articles/5-la-methode-assimil (сайт просмотрен 29.06.2021) – официальный сайт издательского дома «ASSiMiL».
- https://babelio.com/auteur/Charles-Jacques-Veyrenc/235473 (сайт просмотрен 29.06.2021) – электронный ресурс, посвящённый литературе (художественной, академической и т. д.).
- http://cnrs.fr/fr/le-cnrs (сайт просмотрен 29.06.2021) – официальный сайт Национального центра научных исследований (CNRS).
- http://ctlf.ens-lyon.fr/n_fiche.asp?n=262 (сайт просмотрен 29.06.2021) – сайт Высшей нормальной школы [*École normale supérieure*] в Лионе, на котором представлен корпус лингвистических текстов.
- https://data.bnf.fr/11907634/michel-rostislav_hofmann/ (сайт просмотрен 29.06.2021) – сайт Национальной библиотеки Франции, содержащий библиографические ссылки на авторов учебных пособий и литературных произведений.
- https://data.bnf.fr/fr/12257354/jules_legras/ (сайт просмотрен 29.06. 2021).
- https://data.bnf.fr/12561953/modeste_lioudvigovitch_hofmann/ (сайт просмотрен 29.06.2021).
- http://inalco.fr/actualite/deces-francois-champagne-labriolle-president-inalco-1986-1993 (сайт просмотрен 29.06.2021) – официальный сайт Национального института восточных языков.
- http://kizhi.karelia.ru/info/en/about/newspaper/110/2925.html (сайт просмотрен 29.06.2021) – официальный сайт музея Карелии, на котором представлена статья о песне «Последний нонешний денёчек».
- http://letopis.msu.ru/peoples/1328 (сайт просмотрен 11.08.2021) – сайт МГУ, посвящённый истории Московского университета.
- http://new.gramota.ru/spravka/rules/117-gl-19-4 (сайт просмотрен 29.06. 2021) – портал, содержащий справочник грамматики, орфографии и пунктуации русского языка и функционирующий при финансовой поддержке Министерства цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации.
- https://persee.fr/doc/slave_0080-2557_1963_num_42_1_1813_t1_0154_0000_2 (сайт просмотрен 29.06.2021) – французский интернет-портал, представляющий научные публикации, в том числе и архивы ряда научных журналов.
- http://phonetics.spbu.ru/sites/default/files/res/phonstad/08-4.html (сайт просмотрен 29.06.2021) – официальный сайт кафедры фонетики и методики преподавания иностранных языков Санкт-Петербургского государственного университета.
- https://strana-oz.ru/2007/5/v-russkoy-strane (сайт просмотрен 21.07. 2021) – электронный архив журнала *Отечественные записки*.

- http://sudoc.abes.fr (сайт просмотрен 29.06.2021) – сайт, представляющий широко используемый французский электронный каталог университетской системы документации, объединяющий информацию об учебниках, книгах, электронных ресурсах, мультимедийных файлах и т. д., касающихся сферы обучения и сферы научных исследований в России и в СССР.
- http://sudoc.abes.fr/xslt//DB=2.1/CMD?ACT=SRCHA&IKT=1016&SRT=RLV&TRM=Nina+Potapova (сайт просмотрен 29.06.2021).
- http://sudoc.abes.fr/xslt//DB=2.1/SET=1/TTL=1/CMD?ACT=SRCHA&IKT=1016&SRT=RLV&TRM=Vera+Vaneeva (сайт просмотрен 29.06. 2021).
- http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/pisma/1909-iyul-dekabr/letter-168.htm) (сайт просмотрен 29.06.2021) – сайт, посвящённый жизни и творчеству Л.Н. Толстого.
- https://www.babelio.com/auteur/Alphonse-Cherel/216714 (сайт просмотрен 29.06.2021) – официальный сайт издательства «ASSiMiL».
- https://www.blagoveshensk.ru/news/society/81812/ (сайт просмотрен 21. 07.2021) – сайт города Благовещенск Амурской области.
- https://www.geni.com/people/Виктория-Петровна-Кончаловская/6000000014263046160 (сайт просмотрен 11.08.2021) – сайт, посвященный информации генеалогического характера, на котором представлена информация о Виктории Кончаловски.
- http://www.old-songbook.ru/view.php?idsong=127&idimage=410 (сайт просмотрен 1.07.2021) – сайт «Библиотека советских нот», на котором представлена отсканированная копия песни «Москва майская».
- https://ymca.int (сайт просмотрен 29.06.2021) – официальный сайт YMKA.

# Указатель имён собственных[1]

Автономов, Николай Павлович (1885-1976) 70, 90, 249
Агашина, Маргарита Константиновна (1924-1999) 166
Азимов, Эльхан Гейдарович 83, 249
Аксаков, Сергей Тимофеевич (1791-1859) 51, 107
Алексич, А.П. 29, 162, 254
Антонов, Сергей Петрович (1915-1995) 62
Аршембо, Сильви (род. в 1957 г.) 15, 39, 73, 171, 176-179, 181, 218-219, 237-242, 252.
Астафьева, Ольга Николаевна 44, 249
Бакалейников, Николай Романович (1881-1957) 104
Бакунина (Осоргина), Татьяна Алексеевна (1904-1995) 231
Балакирев, Милий Алексеевич (1837-1910) 102
Балли, Шарль (1865-1947) 79, 88
Баранская, Наталья Владимировна (1908-2004) 176, 219, 239
Барто, Агния Львовна (1906-1981) 53, 165
Бахтин, Владимир Соломонович (1923-2001) 102, 250
Бекур, Мари-Франсуаз 6-7, 31, 33, 57, 80-81, 87, 170, 252
Бельхост, Бруно (род. в 1952 г.) 22, 252
Бердяев, Николай Александрович (1874-1948) 191-193, 249
Бертело, Филипп (1866-1934) 66
Берштольд, Шарль 6-7, 26, 49, 80, 85, 100, 110, 120-121, 123, 126-127, 129-130, 150-151, 157, 159, 252
Блок, Александр Александрович (1880-1921) 95
Бодуэн де Куртенэ, Иван Александрович (1845-1929) 145
Борзич, Жан 6-7, 31, 33, 57, 80-81, 87, 170, 252
Брандт, Роман Фёдорович (1853-1920) 145
Браун, Фёдор Александрович (1862-1942) 155, 249
Брежнев, Леонид Ильич (1906-1982) 19
Броше, Гюстав (1850-1931) 5, 7, 25, 47, 64-66, 81, 100, 131, 141, 146-147, 149-150, 156, 158-159, 253
Буайе, Жорж (умер в 1916 г.) 67-69, 75
Буайе, Поль (1864-1949) 5-8, 15, 25-30, 37-38, 46, 54-56, 66-76, 81, 83, 87-91, 97, 100, 107-109, 128, 130-131, 133, 140-142, 146-150, 156, 158-159, 170, 174-175, 183, 185, 199, 203-204, 207, 210, 213, 217, 227, 232-233, 235, 239-240, 244, 249-250, 252-253, 255-257, 259
Булгаков, Михаил Афанасьевич (1891-1940) 95
Бунин, Иван Алексеевич (1870-1953) 155-156, 249
Ванеева, Вера Николаевна 6, 34-36, 61, 225, 249, 259, 261
Васильев, Фёдор Александрович (1850-1873) 167
Вахабова, Асият Абдулмежидовна 84, 249

[1] К сожалению, нам удалось найти не все имена и годы жизни лиц, упоминаемых в нашей работе.

Вейренк, Шарль-Жак (1925-1985) 6-7, 31, 55, 80-82, 239-240, 259-260
Вейсбен, Николя (1911-1994) 55-56, 148, 259
Вельмезова, Екатерина Валерьевна (род. в 1973 г.) 5, 16, 44, 106, 199, 259
Войнович, Владимир Николаевич (1932-2018) 165
Волос, Т. 237
Воровский, Вацлав Вацлавович (1871-1923) 21
Воронин, Сергей Алексеевич (1913-2002) 62
Вятютнев, Марк Николаевич (1930-2002) 35
Ганшина, Клавдия Александровна (1881-1952) 232
Гард, Поль (род. в 1926 г.) 121, 123, 129, 131-132, 240, 244, 254
Герасименко, Дора Степановна 32, 59, 162, 258
Фон Герберштейн, Сигизмунд (1486-1566) 190
Гиппиус, Евгений Владимирович (1903-1985) 102, 249
Глисон, Генри Аллан (1917-2007) 14
Говард, Чарльз, Первый граф Карлайл (1629-1685) 190
Гоголь, Николай Васильевич (1809-1852) 51, 99, 107, 142, 182, 203, 218
Годье, Терез 6, 29-31, 53, 162, 167, 169, 239, 254
Де Голль, Шарль (1890-1970) 20, 176-177, 225, 231, 237, 251
Горбачёв, Михаил Сергеевич (род. в 1931 г.) 19-20
Гофман, Мишель-Ростислав 5, 7-8, 26, 38, 48, 73-74, 83, 87, 91, 119-121, 123-124, 130, 149-150, 157, 255, 160
Гофман, Модест Людвигович (1887-1959) 5, 7-8, 26, 38, 48, 73-74, 83, 87, 91, 119-121, 123-124, 130, 149-150, 157, 255, 160
Гребёнка, Евгений Павлович (1812-1848) 102
Грот, Яков Карлович (1812-1893) 130, 143, 249
Губерина, Петар (1913-2005) 86
Гусев, Виктор Михайлович (1909-1944) 101, 103, 249
Гюго, Виктор (1802-1885) 178, 241
Давидофф, Жорж (1924-1986) 6-7, 27-28, 30-32, 51, 58-60, 76, 82, 116-118, 121, 123, 131, 162, 170, 174-176, 214, 231, 237, 239, 244, 246, 253-254
Даниэль, Юлий Маркович (1925-1988) 247
Двойченко-Маркова, Ефросинья Михайловна (род. в 1901 г., дата смерти неизвестна) 69-70, 90, 250
Детёф, Перрин 6, 33, 59-60, 162, 167, 169, 254
Достоевский, Фёдор Михайлович (1821-1881) 50, 99, 203, 218
Дувакин, Виктор Дмитриевич (1909-1982) 15
Думерг, Гастон (1863-1937) 67
Дуран, Жан 32-33, 60, 162, 254
Есенин, Сергей Александрович (1895-1925) 53, 102, 252
Есперсен, Отто (1860-1943) 84, 210-211, 220, 227, 251, 255
Журинская, Марина Андреевна (1941-2013) 131, 210-212, 250
Залесская, Дарья Сергеевна (род. в 1993 г.) 5, 14-15, 142-143, 178-

181, 202, 204, 231-248
Злинченко, Кирилл Павлович (1870-1947) 64-65
Зощенко, Михаил Михайлович (1894-1958) 95
Ильин, Иван Александрович (1883-1954) 153-154, 250
Каверина, Валерия Витальевна 155, 157-158, 250
Канчаловски, Виктория Петровна (1883-1958) 6-7, 26-28, 51, 57, 67-69, 71, 75-76, 85, 100, 105, 107-108, 120-121, 123, 126-130, 150, 152, 156, 159, 235, 255
Карцевский, Сергей Осипович (Серж) (1884-1955) 6-7, 13, 27, 30, 52, 79-81, 118, 122, 128-130, 252, 255
Катаев, Валентин Петрович (1897-1986) 53, 95
Кембелл, Робин (1920-2012) 180, 243, 247
Ключевский, Василий Осипович (1841-1911) 51
Книппер, Лев Константинович (1898-1974) 101, 254
Комте, Роже (род. в 1940 г.) 10, 15, 39, 117, 142-143, 177, 179, 204, 219, 231-236, 238, 240
Корляков, Андрей 155, 250
Крипнер, Виктор (1906-1956) 200
Кустодиев, Борис Михайлович (1878-1927) 167
Де Кюстин, Астольф Луи Леонор (1790-1857) 190
Де Лабриоль, Франсуа (1926-2019) 6-7, 31-33, 57, 80, 138, 156, 162, 170, 175, 258, 260
Лебедев-Кумач, Василий Иванович (1898-1949) 100
Лебетр, Андре (умер в 1940 г.) 69
Лебетр, Франсис 6-7, 26-28, 51, 57, 67-69, 71, 75-76, 85, 100, 105, 107-108, 120-121, 123, 126-130, 150, 152, 156, 159, 235, 255
Левитан, Исаак Ильич (1860-1900) 167
Легра, Жюль (1866-1938) 7, 9-10, 15, 25, 71, 81, 131, 134, 136-137, 146-147, 149-150, 158-159, 174, 185, 187-206, 212-213, 215, 218, 220, 227, 232, 250, 253, 255-256, 260
Ленин, Владимир Ильич (1870-1924) 18, 109, 167
Леписье, Жак 7, 30, 80-82, 162, 175, 235, 237, 240, 255, 257
Лермонтов, Михаил Юрьевич (1814-1841) 51, 201
Лещенко, Дмитрий Ильич (1876-1937) 230
Лещенко, Е.В. 155, 157-158, 250
Лопатникова, Наталья 29, 162, 254
Лосский, Николай Ануфриевич (1870-1965) 197, 250
Луначарский, Анатолий Васильевич (1875-1933) 230
Мазон, Андре (1881-1967) 6-7, 26-27, 29, 48, 66-67, 69, 71, 73, 81, 117-118, 121, 123, 125-126, 129-130, 143, 150, 152-153, 157-159, 179, 181, 183, 185, 203, 207, 218, 227, 232, 235, 240-241, 243, 252-253, 255-256, 258
Марр, Николай Яковлевич (1864/1865-1934) 14, 199
Марсе, Вильям 67
Мартине, Пьер (род. в 1948 г.) 83, 85-86, 255
Маршак, Самуил Яковлевич (1887-1964) 53

Матусовский, Михаил Львович (1915-1990) 53
Маяковский, Владимир Владимирович (1893-1930) 95, 239
Мейе, Антуан (1866-1936) 10, 37, 41, 66, 69, 73, 158, 207-211, 220, 227, 256, 258
Мейерберг, Августин (1612-1688) 190
Менак, А. 237
Меркулов, Игорь 32-33, 60, 162, 254
Мищенко, Лидия Моисеевна (1924-1975) 62
Молчанов, Николай Николаевич (1925-1990) 20, 251
Моно, Габриэль (1844-1912) 190
Морэ, Себастьян (род. в 1974 г.) 207-209, 211, 256
Набоков, Владимир Владимирович (1899-1977) 154, 251
Носов, Николай Николаевич (1908-1976) 53
Оболенский, Василий Иванович (1790-1847) 200
Овсянико-Куликовский, Дмитрий Николаевич (1853-1920) 210
Окуджава, Булат Шалвович (1924-1997) 95
Орлов, Владимир Викторович (1936-2014) 53
Ору, Сильвен (род. в 1947 г.) 43-44, 252
Осеева, Валентина Александровна (1902-1969) 53
Осоргин, Михаил Андреевич (1878-1942) 200, 203
Островский, Аркадий Ильич (1914-1967) 164-165
Д'Отрош Шапп, Жан (1722-1768) 190
Ошанин, Лев Иванович (1912-1996) 164-165
Панова, Вера Фёдоровна (1905-1973) 53
Паскаль, Пьер (1890-1983) 6-7, 9, 15, 27, 50, 74-75, 78-81, 120, 122, 130-133, 137-139, 151-152, 158-159, 175, 183, 185-187, 197-199, 205, 210, 213, 217-218, 227, 253, 256-257
Паустовский, Константин Георгиевич (1892-1968) 61, 76
Пе, Марко (1901-1978) 139
Пикард, Эммануэль (род. в 1967 г.) 22, 257
Пишон, Эдуард (1890-1940) 106, 256
Платон (424/423-348/347 до н.э.) 203, 248
Погарелофф, Николя 7, 30, 80-82, 162, 175, 235, 237, 240, 257
Покрасс, Даниил Яковлевич (1905-1954) 100
Покрасс, Дмитрий Яковлевич (1899-1978) 100
Полевой, Борис Николаевич (1908-1981) 62
Поливанов, Евгений Дмитриевич (1891-1938) 14
Полья, Поль (1922-2008) 6-7, 27-32, 50-51, 58-60, 76, 82, 116-118, 121, 123, 131, 162, 170, 173-175, 177, 214, 237, 239, 244, 246, 253, 257
Понкин, Игорь Владиславович 21
Пономаренко, Григорий Фёдорович (1921-1996) 166
Портер, Роберт Кер (1755-1842) 190
Потапова, Нина Фёдоровна (1912-1998) 6, 9, 34-36, 61-62, 131, 159-161, 171, 225, 257, 261
Пришвин, Михаил Михайлович (1873-1954) 53

Протопоп Аввакум (1620-1682) 78
Пушкин, Александр Сергеевич (1799-1837) 51, 73-74, 99, 107, 141-142, 182, 233, 248
Пюрен, Кристиан (род. в 1947 г.) 85, 174, 216, 218-219, 258
Разлогов, Кирилл Эмильевич (род. в 1946 г.) 44, 249
Рейган, Рональд (1911-2004) 20
Ремезов, Илларион (1881-1960) 5, 7, 25, 47, 64-66, 81, 100, 131, 141, 146-147, 149-150, 156, 158-159, 253
Ремизов, Алексей Михайлович (1877-1957) 200-201
Реформатский, Александр Александрович (1900-1978) 119-120, 220, 251
Риван, Поль (1925-2019) 85
Фон Риттер, Николай Александрович (1846-1919) 104
Розанов, Василий Васильевич (1856-1919) 192-193
Ромашко, Сергей Александрович (род. в 1952 г.) 17, 64, 251
Рош, Пьер (род. в 1941 г.) 22, 258
Ле Рю, Жан Ив 32, 59, 162, 258
Сазирев, Пьер 6, 28, 52, 84, 118-119, 121, 123-124, 131, 139, 159, 175, 258
Сарьян, Мартирос Сергеевич (1880-1972) 167
Семенова, Наталья Валерьевна 65, 251
Серио, Патрик (род. в 1949 г.) 10, 15, 22-23, 39-40, 79, 142-143, 176-177, 180, 202-204, 219, 243-248, 251
Сеше, Альбер (1870-1946) 79, 88
Синявский, Андрей Донатович (1925-1997) 247
Соболевский, Алексей Иванович (1857-1929) 145-146
Сокологорски, Ирина (род. в 1936 г.) 239
Соловьёв-Седой, Василий Павлович (1907-1979) 53
Соловьёва, Поликсена Сергеевна (1885-1924) 53
Де Соссюр, Фердинанд (1857-1913) 13-14, 37, 79, 88, 207, 251
Сперански, Николя (1861-1921) 5-7, 25-30, 46, 54-56, 66, 70-71, 86, 88, 97, 100, 107-109, 128, 130-131, 133, 140-142, 146-150, 156, 158-159, 170, 174-175, 199, 204, 207, 210, 217, 232-233, 235, 239-240, 244, 251-253
Сталин, Иосиф Виссарионович (1878-1953) 18-19, 100, 113-114, 167, 247.
Старокадомский, Михаил Леонидович (1901-1954) 165
Степанофф-Кончаловски, Натали 6-7, 31-33, 57, 80, 138, 156, 162, 170, 175, 258
Столярофф, Валери 7, 26, 39, 67, 71, 74-75, 81, 84, 100, 105-106, 109, 115-118, 121, 123-125, 128-129, 139-141, 150, 156-157, 159, 204, 256, 258
Сумароков, Александр Петрович (1717-1777) 145, 251
Суриков, Иван Захарович (1841-1880) 53
Теньер, Люсьен (1893-1954) 7, 25-26, 29, 54, 67, 69, 71-72, 81, 120-122, 130, 185, 199-200, 233, 240, 258

Толстой, Лев Николаевич (1828-1910) 23, 46, 49, 55-56, 64-65, 70, 74, 99, 108, 141-143, 158-159, 182, 190, 203-204, 243, 248, 261
Трен, Жан (умер в 1973 г.) 174, 218-219, 258
Триомф, Жан 6, 29-31, 53, 162, 167, 169, 239, 254
Трифонов, Юрий Валентинович (1925-1981) 176, 219, 239
Трубецкой, Николай Сергеевич (1890-1938) 14, 79, 106
Тургенев, Иван Сергеевич (1818-1883) 74, 141, 203, 255
Тютчев, Фёдор Иванович (1803-1873) 201
Унбегаун, Борис Оттокар (1898-1973) 27-28, 31, 258
Фельцман, Оскар Борисович (1921-2013) 165
Ферри, Жюль (1832-1893) 22
Фет, Афанасий Афанасьевич (1820-1892) 53
Фиетор, Вильгельм (1850-1918) 84
Фортунатов, Филипп Фёдорович (1848-1914) 145
Фрию, Клод 29, 162, 254
Фужерон, Ирина 79, 252
Хавронина, Серафима Алексеевна (род. в 1930 г.) 35
Хрущев, Никита Сергеевич (1894-1971) 19
Цветаева, Марина Ивановна (1892-1941) 243
Чертков, Владимир Григорьевич (1854-1936) 65
Чехов, Антон Павлович (1860-1904) 50-51, 53, 99, 107, 200, 203
Шаляпин, Фёдор Иванович (1873-1938) 102
Шеневар, Рене 7, 26, 39, 67, 71, 74-75, 84, 100, 105-106, 109, 115-118, 121, 123-125, 128-129, 139-141, 150, 156-157, 159, 204, 256, 258
Шерель, Альфонс (1882-1956) 6-7, 26-32, 50, 77-78, 85, 87, 93, 95, 100-104, 107, 110-111, 113-116, 153, 157, 163-164, 166-167, 170, 219, 253, 261
Шереметьевский, Владимир Петрович (1834-1895) 145
Ширяев, Борис Николаевич (1889-1959) 154-155, 252
Шмелёв, Иван Сергеевич (1873-1950) 200-201
Штейнберг, Михаил Карпович (род. в 1867 г., дата смерти неизвестна) 103
Щерба, Лев Владимирович (1880-1944) 232
Щукин, Анатолий Николаевич (род. в 1932 г.) 83, 249
Эрве, Даниэль 6, 33, 59-60, 162, 167, 169, 254
Якобсон, Роман Осипович (1896-1982) 79, 252

# Указатель основных понятий

алфавит 8-9, 22, 47, 49-53, 55, 57-58, 73-74, 78, 89, 110, 117, 121-123, 129-131, 141, 143-147, 149-153, 155, 157-163, 171, 175, 180, 224, 244, 245, 248
аналитический язык, аналитические формы языка 210-211, 220-221
«архаичность», «архаичный» (язык, народ) 8, 10, 24, 40-42, 56, 71, 78-79, 99, 110, 117, 126, 131-135, 137-142, 147-149, 151-153, 157-160, 162, 170-171, 173-176, 178-183, 186-187, 191, 194-195, 196-199 201, 203-207, 209-215, 217-218, 220-221, 223-227, 233-234, 243, 246
безличные конструкции 202-203, 248
«варварский» (язык) – см. «архаичный»
греко-латинская цивилизация 208
древний (язык, народ) – см. «архаичный»
закон наименьшего усилия 210
мёртвые языки 9, 89, 132, 137-138, 140-143, 154, 158, 173-175, 179 182, 203, 213, 243
методика обучения 5-8, 17, 19, 24, 26, 30-31, 33-34, 37-40, 45-46, 48, 54, 57, 60, 66, 68-69, 73-75, 77, 81-99, 138-139, 149, 174-176, 182-183, 214-221, 223-224, 227, 237-238, 245
менталитет 136, 185-186, 190, 196, 205-206, 210
«непрогрессивный» (язык) – см. «архаичность»
орфография 9, 23-25, 37, 41, 47, 55-57, 66, 70, 74, 78, 109, 117, 129-131, 143-162, 170-171, 175-176, 179-183, 203, 214, 217-218, 223-225, 232, 240-241, 243-244
«отсталый» (язык, народ) – см. «архаичность»
падеж (местный) 117-120, 149, 152-153, 235, 241
падеж (предложный) 52, 117-121, 149, 235, 241
«первобытный» (язык, народ) – см. «архаичный»
прогресс 19, 84, 98, 168, 180, 183, 196, 210-211, 214, 220-221, 226
развитие 14-15, 17, 21, 39, 42, 56, 60, 86, 135, 154, 162, 173, 177, 180-181, 187, 191, 193-197, 205-206, 209-210, 213, 215, 227, 231, 237, 242
род грамматический 8, 49-51, 61, 79, 118, 124-125, 131-133, 137-138, 153, 161, 203, 210, 212, 223, 230
«русский менталитет» – см. менталитет
«русский характер» 113, 189-197, 202, 205-206, 209
синтаксис 8, 46, 48, 52, 55, 57, 59, 72, 87-89, 133-136, 159, 173-174, 199-203, 205, 210, 212, 223, 238, 248
склонение 6-8, 27, 48-52, 56-57, 61, 75, 78, 89, 110, 118-120, 131-137, 143, 148-149, 152-153, 157, 161, 163, 179, 206, 209-210, 212, 220, 223, 240, 243
социокультурная информация 8, 37, 46-47, 59-61, 75, 100, 107-109, 159-160, 162, 168, 172, 179, 182-183, 217, 219, 221, 224-225, 233
теория прогресса 84, 210-211, 220-221
«ценность» языков 139-140, 148, 203, 207-208

цивилизация 68-69, 78, 80, 186, 191, 193, 196-197, 207-210, 219
эволюция 24, 56, 135-137, 187, 199-200, 220
эмиграция 18, 98, 106, 156-158, 195, 215, 233
энергетизм 210, 220

# Указатель языков

английский 77, 90, 95, 97, 132-133, 190, 200, 209-210, 215-219, 221, 223-224, 233
арабский 208
древнегерманский 41, 131-133, 158, 203, 223
древнегреческий 131, 137, 139, 158, 203, 223, 237
древнерусский 80, 117, 232, 235
западноевропейские (языки) 23, 85, 132-133, 135-136, 174, 185, 187, 198, 200, 203, 205, 208-211, 213, 215, 217-221, 223-224
индоевропейский, индоевропейские (языки) 128, 132-133, 139, 190, 207-209
испанский 95, 97, 102, 233
итальянский 95, 115, 132-133, 209, 218-219, 221
китайский 208, 243
латынь 37, 41, 53-54, 56, 60, 131-133, 137-141, 158, 173, 175-176, 179, 203, 213, 223, 241
немецкий 39, 71-72, 74, 76-77, 95, 97, 132-133, 200, 209, 218
русский 5-10, 13-70, 73-83, 85, 87, 101, 104, 106-111, 115-120, 122-164, 166-168, 170-171, 173-185, 198-221, 223-227, 231, 233-234, 237-148
сербский 209
славянские (языки) 8, 42, 44, 72, 119, 132, 135, 139, 161, 209-210, 220
старославянский 80, 235
португальский 77
праславянский 119-120
французский 23, 35, 37, 48-50, 52, 57, 74, 77, 85, 95-96, 102, 106, 108, 118, 130, 132, 135-138, 141, 156, 178, 186-187, 200-202, 205, 209, 213, 216-218, 223, 238, 241
церковнославянский 73, 120, 135-136, 218
чешский 200