Volume 68
2018

RLJ

Russian Language Journal

actr

A Journal of the American Council of Teachers of Russian

RLJ

Russian Language Journal

Editorial Group

Editor:
Jennifer Bown, Brigham Young University

Assistant Editor:
Sofia Kasmeridi, ACTR

Associate Editors:
Cori Anderson, Rutgers University

Ewa Golonka, University of Maryland

Editorial Consultant:
Dan E. Davidson, ACTR and Bryn Mawr College

Editorial Board

Nina Bond, Franklin and Marshall College, PA
Richard Brecht, American Councils Research Center, DC
N. Anthony Brown, Brigham Young University, UT
Robert Channon, Purdue University, IN
Evgeny Dengub, Smith College, MA
Irina Dubinina, Brandeis University, MA
Ruth Edelman, Tenafly H.S., NJ
Karen Evans-Romaine, University of Wisconsin-Madison, WI
Elena Farkas, Romig M.S., AK
Thomas J. Garza, University of Texas, Austin, TX
Paavo Husen, Illinois Math and Science Academy, IL
Olga Kagan, University of California, Los Angeles, CA
Vitaly G. Kostomarov, Pushkin Institute, RF
Peter Merrill, Phillips Academy, MA
Gregory V. Moskvin, Moscow State University, RF
Diane Nemec Ignashev, Carleton College, MN
Lee Roby, Friends School, MD
Kira A. Rogova, St. Petersburg University, RF
Cynthia A. Ruder, University of Kentucky, KY
Elizabeth Sandstrom, Thomas Jefferson H.S. for Science and Technology, VA
Jane Shuffelton, Brighton H.S., NY
Alla Smyslova, Columbia University, NY
Mara Sukholutskaya, East Central University, OK
Eleonora D. Suleimenova, al-Farabi Kazakh National University, KZ
James Sweigert, Baltimore International Academy, MD
Mark Trotter, Indiana University, IN
Nataliya Ushakova, Staten Island Technical H.S., NY
Lyudmila A. Verbitskaja, St. Petersburg University, RF
Irwin Weil, Northwestern University, IL
Michele Whaley, West H.S., AK

Russian Language Journal (ISSN 0036-0252) is a bilingual scholarly journal on the study and teaching of Russian language and culture, comparative and interdisciplinary research in Russian language, language policy, applied and theoretical linguistics, culture, and the acquisition of Russian as a second language. RLJ appears annually beginning with Volume 52 (2005) and is distributed to the members of the American Council of Teachers of Russian. It is available by subscription at a rate of $30.00 per year to individuals ($40 outside North America), $50 per year to institutions ($65 outside North America). RLJ is also available to all interested readers via http://rlj.americancouncils.org; with abstracts of the current year's volume and full articles for past years available. Guidelines for contributors are listed on the inside back cover and on the RLJ website. Payments should be made to *Russian Language Journal*.

Address all correspondence to:
Russian Language Journal
American Councils for International Education: ACTR/ACCELS
1828 L Street, NW, Suite 1200, Washington, D.C. 20036
Tel: (202) 833-7522
Email: rlj@americancouncils.org Web: http://rlj.americancouncils.org/

Copyright © 2018 by ACTR

RLJ

Russian Language Journal

Volume 68
2018

CONTENTS

Introduction to Volume 68 1

ARTICLES

Pedagogy and Practice

Defining the Accessibility of a Literary Text: Contemporary Russian Literature in a CEFR B2 Russian as a Foreign Language Classroom 3
SOFYA YUNUSOVA

Borscht, Bliny, and Burritos: The Benefits of Peer-to-Peer Experiential Learning through Food 33
NAOMI CAFFEE, COLLEEN LUCEY

Linguistics

Вторичные имперфективы в системе русского глагола в свете классификации глагольных предикатов по Вендлеру 55
ВАЛЕНТИНА С. СОБОЛЕВА

Cultural Differences in Russian and English Magazine Advertising: A Pragmatic Approach 101
EMILY FURNER

Загадки "слинкса" (Slynx) Татьяны Толстой. Дешифровка мифологии романа "Кысь" в переводах на французский и английский языки 131
ФИЛИПП ФРИЗОН , ЕЛЕНА ГАВРИЛОВА

REVIEW ARTICLE

Cherchez la femme! Cherchez Laura A. Janda! 153
MICHAL KORENAR

REVIEWS

Kopper, John M., Michael Wachtel,eds. *A Convenient Territory: Russian Literature at the Edge of Modernity. Essays in Honor of Barry Scherr* 157
JOE PESCHIO

Darden, Bill J. *Studies in Phonological Theory and Historical Linguistics* 159
JAMES JOSHUA PENNINGTON

Alexandrov, Vladimir E. 162
Limits to Interpretation: The Meanings of Anna Karenina
SERENITY STANTON ORENGO

Bauckus, Susan, Susan Kresin, eds. *Connecting Across Languages and Cultures: A Heritage Language Festschrift in Honor of Olga Kagan* 164
ALLA A. SMYSLOVA

Banerjee, Anindita, ed. 168
Review of Russian Science Fiction Literature and Cinema: A Critical Reader
ALEXANDRA PORTICE

Contributors

Naomie Caffee:	Reed College, Portland, OR
Philippe Frison:	University of Strasbourg, FRANCE
Emily Furner:	Brigham Young University Provo, UT
Elena Gavrilova:	Linguistics University of Nizhny Novgorod, RUSSIA
Michal Korenar:	University of Reading, Berkshire, UK
Colleen Lucey:	University of Arizona, Tucson, AZ
Serenity Stanton Orengo:	University of Illinois, Urbana-Champaign, IL
James Joshua Pennington:	Miami University, Oxford, OH
Joe Peschio:	University of Wisconsin–Milwaukee, WI
Alexandra Portice:	University of Wisconsin-Madison, WI
Alla A. Smyslova:	Columbia University, New York, NY
Valentina S. Soboleva:	Defense Language Institute, Monterey, CA
Sofya Yunusova:	Macquarie University, Sydney, AUSTRALIA

Introduction

The editorial team of *Russian Language Journal* is pleased to present volume 68. This issue sees five articles received through our regular blind review process, one review article, and five book reviews.

In our first section on *Pedagogy and Practice,* Yunusova provides a theoretical framework for assessing the appropriateness of literary texts for use in foreign language classrooms. Caffee and Lucey describe an innovative peer-to-peer experiential learning project based around foodways. Both of these articles should provide concrete and innovative ideas for Russian language classrooms.

Our second section on *Linguistics*, contains three articles. Soboleva tackles the thorny question of aspect, applying a Vendlerian approach to the question of derived imperfective verbs in contemporary Russian. Two of the three articles focus on issues of translation. Furner compares advertisements in Russian and English women's magazines, noting, in some cases, significantly different cultural approaches to the question of advertising. Frizon and Gavrilova examine how translations into English and French have addressed the challenges presented by Tatiana Tolstaya's novel *Kys'*, which contains many instances of wordplay, as well as allusions to Russian literature and culture.

Please be aware of planned special issues of *Russian Language Journal*. Our next issue will honor Olga Kagan's legacy in teaching Russian, especially at the advanced levels. We also plan an issue focused on Digital Humanities—that is the application of computational tools and methods to the study of Russian language and pedagogy.

Finally, on behalf of the editorial team, let me express our thanks to all who submitted and reviewed this year for the *Russian Language Journal*, as these contributions and our reviewers' careful reading make the publication possible. In closing, I commend to you the work of our colleagues as collected here in Volume 68 of the *Russian Language Journal*.

Russian Language Journal
Vol. 68, 2018
ARTICLES

Defining the Accessibility of a Literary Text: Contemporary Russian Literature in a CEFR B2 Russian as a Foreign Language Classroom

SOFYA YUNUSOVA

1. Introduction

In the last three and a half decades, a considerable number of publications in foreign-language methodology have addressed the use of literary texts (LTs) in foreign-language classrooms. While at the beginning of the twentieth century learning a foreign language still meant a close study of canonical LTs for linguistic and humanistic purposes following the grammar-translation method (Kramsch and Kramsch 2000; Iatsenko 2017b), by the middle of the century, literature was replaced by more-functional models of learning (Carter 2007). The 1980s opened new perspectives on the didactic role of L2 literary reading, which are commonly associated with the confluence of ideas from two theoretical frameworks: reader-response theory and communicative language teaching (Gilroy and Parkinson 1997). The reader-response theory challenged formalist text-oriented positions, drawing attention to the reader's active role in co-creating the text's meaning. From a language-learning standpoint, this approach revealed the potential of LTs to produce multiple interpretations and naturally lead to classroom discussions (ibid.). The communicative teaching method recognized the authenticity of LTs and their ability, if carefully selected, to provide not only topics of personal interest but also illustrations of language use and opportunities for language learners to develop vocabulary, reading skills, and critical thinking ability (Kramsch and Kramsch 2000, 567). This reassertion of the didactic benefits of literary reading in foreign-language classrooms led to new research and an increasing number of

methodological proposals in the fields of both English as a Foreign Language (EFL) and Russian as a Foreign Language (RFL).[1]

2. Background

According to Volkov (2014), current approaches to the use of LTs in RFL classrooms combine UTILITARIAN components, aimed at developing learners' lexical and grammatical competence, broadening their background knowledge, and improving their receptive and productive skills, with NONUTILITARIAN components, the goal of which is to assist learners in penetrating the target culture and the author's world. The texts selected to accomplish these objectives range from nineteenth-century Russian classics to contemporary prose and poetry by, among others, Ulitskaia, Petrushevskaia, Pelevin, Prigov, Tolstaia, and Rubina. Studies show that contemporary Russian literature attracts RFL learners' particular attention (Kulibina 2001; Filimonova 2004; Kuz'minova and Ruzhitskii 2014; Iatsenko 2015a, 2015b, 2017a; Vorozhtsova and Ursegova 2015) because of its ability to reflect contemporary Russian society. As argued by Iatsenko (2015a), today's RFL students are interested in the lives of their Russian counterparts, including their lifestyles, ways of thinking, and relationships with other people, and this is precisely what contemporary Russian authors often portray in their works. Moreover, since the comprehension of any kind of text depends on the understanding of the situation that it illustrates (Kulibina 2001, 62),

[1] Among Russian-language publications of the last few years, several works deserve a special mention: Kuz'minova and Ruzhitskii (2014) and Ruzhitskii's (2013) two-volume anthology of contemporary Russian literature that provides RFL learners with a system of detailed and well-designed glosses; Balandina et al.'s (2013), Ganina et al.'s (2013), Zhgareva et al.'s (2013) three-volume anthology built around a group of 19th- and 20th-century LTs at three levels of RFL competence; Iatsenko's (2006) original collection of selected short stories from the 1990s; and Tolstukhina et al.'s (2011) glossed volume of contemporary LTs. Moreover, valuable insights into the ongoing debate on the role of LTs in RFL instruction can be found in the annual editions of *Russkaia literatura v inostrannoi auditorii* (Arkad'eva 2011, 2012, 2015; Tolstukhina 2013, 2014, 2017), published by Herzen State Pedagogical University in St. Petersburg. Following a more applied strand of research, Natalia Kulibina's interactive online course (https://ac.pushkininstitute.ru/course1.php), launched by the Pushkin State Russian Language Institute, provides RFL instructors with hands-on examples of reading lessons based on LTs of various epochs. The theoretical method employed by the scholar is illustrated in Kulibina (1999, 2000, 2001).

foreign-language learner–readers are more likely to understand contemporary literary works[2] (85). An additional motivation for using contemporary literary works in the classroom is that they are generally written in modern Russian, the object of study for RFL learners (85).

And yet, when contemporary Russian LTs are introduced into an RFL classroom, a number of thorny methodological issues arise. On the linguistic level, these texts are often characterized by complex narrative forms, lexes, styles, and expressive devices (Filimonova 2004); from a cultural point of view, they frequently abound with Sovietisms, slang, and intertextual references.[3] According to Filimonova, literary works by contemporary Russian authors such as Ven. Erofeev, Vik. Erofeev, Pietsukh, Pelevin, Sokolov, and Tolstaia are appropriate in advanced RFL classrooms but are hardly suitable for lower-level learners (2004, 19). In fact, many didactic methods utilizing unabridged contemporary Russian LTs are addressed to advanced learners or students specializing in philology (e.g., Iatsenko 2006; Tolstukhina et al. 2011; Ruzhitskii 2013; Kuz'minova and Ruzhitskii 2014). The relatively few methods designed specifically for intermediate levels and based on unabridged texts can be found in the *Biblioteka Zlatousta* series (e.g., Pelevin 2003; Ulitskaia 2012; Makanin 2014), in Comer's (2008) edition of *A day without Lying*, in Blech (2007) and in Nemez and Miliuk (2017). Another group of recent publications explores the didactic potential of literary works by some of the "newest" names of contemporary Russian-language literature, such as Prilepin, Knizhnik, and Grishkovets (e.g., Iatsenko 2015a; Vorob'eva and Krizhovetskaia 2015). Focusing on the cultural and humanistic potential of these writings, these studies provide valuable insights into the themes and motifs of present-day Russian literature, but they do not report on the degree of their LINGUISTIC accessibility to RFL learners, nor do they relate the analyzed texts to any specific level of RFL competence.

The current study intends to address the notion of the "accessibility" of an LT when used for foreign-language teaching

[2] Kulibina argues that peers living in different countries have much in common. This is why people from modern Germany, Poland, or Vietnam can more easily imagine the lives of their Russian counterparts than those of their ancestors who lived at the beginning of the nineteenth century and owned serfs or were peasants themselves (2001, 85).

[3] For discussions of intertextuality in contemporary Russian prose, see Iatsenko (1997, 2001) and Urzha and Skvortsova (2016a).

purposes. The author argues that up to now this methodological issue has been commonly associated with the broad question of "criteria for LT selection" and has not been conceptualized in more-specific terms. For instance, while many researchers have recognized that "the text should not be too much above the students' normal reading proficiency" (Collie and Slater 1987, 6), that sometimes linguistically simple texts "pose considerable problems in literary terms" (Brumfit 1986, 189), and that texts dense in cultural allusion will generate a further layer of difficulty (Carter 1986, 222), the actual strategies for measuring and predicting the degree of overall accessibility of a given LT to foreign-language (FL) learners remain under-researched. The aim of the study is to illustrate a model of textual analysis that can assist language instructors in the process of assessing the accessibility and didactic potential of a given literary text[4] and exemplify it using a literary work by well-known, present-day Russian author Evgenii Grishkovets. The analysis is accompanied by a number of methodological recommendations for the effective use of the selected work in an RFL CEFR[5] B2 classroom. In examining an LT through the lens of FL instruction, this study intends to contribute to the ongoing debate concerning the criteria for selecting texts in integrated language-literature curricula (Bernhardt 1995; Byrnes and Kord 2002; Kern 2002; Barrette, Paesani, and Vinall 2010). The proposed model can be applied to other Russian LTs in classrooms at any level, as well as to LTs in other languages. From a syllabus-broadening perspective, the article intends to examine the possibility and benefits of enriching the current RFL B2 reading materials with excerpts from a novel by one of the most significant figures of current Russian literature.

3. Selecting the author

As mentioned previously, the "newest" (*новейшая*) Russian literature texts present an array of difficulties for RFL learner–readers. It is not an exaggeration to assert that numerous examples of well-established literary currents such as modernism, postmodernism, and ironic avant-gardism in contemporary Russian literature greatly challenge even educated native speakers of Russian. Furthermore, works by many popular authors of more "traditional" prose, such as Prilepin, Bykov, and

[4] The model is applicable only to LTs written in prose.
[5] Common European Framework of Reference for Languages.

Sanaev, among others, are rarely less challenging, especially for learners at intermediate levels. Therefore, when selecting a present-day Russian LT for an RFL classroom, the language instructor should consider not so much its literary merit or prestige (Avlova 2005; Potiomkina 2015) but the global narrative style and literary "vocation" of its author.[6] This idea will be demonstrated through a brief presentation of the work of Evgenii Grishkovets.

Evgenii Grishkovets (born 1967) is a contemporary Russian playwright and author who has to date produced six plays, four novels, three short-story collections, and six collections of short prose that were initially published on the web. Grishkovets has won a number of prestigious literary awards and has been included in several anthologies of contemporary Russian literature.[7] In 2009, an excerpt from one of his novels appeared in a collection of twenty-first-century LTs produced for RFL learners.[8] Critics (e.g., Abasheva 2006; Gorbunova 2008; Mogil'nitskaia 2016a, 2016b) have highlighted one of the main qualities of Grishkovets's style: its formal simplicity and extreme closeness to colloquial speech, which renders his works "interesting from both literary and linguistic perspectives"[9] (Mogil'nitskaia 2016b, 139) and suggests their potential suitability for RFL learning contexts.

Having started his literary career in the first years of the twenty-first century, Grishkovets belongs to the second period of the "newest" (*новейшая*), or post-Soviet (*постсоветская*), Russian literature (Iatsenko 2015b). In contrast to the writers of the 1990s, whose virulent and explosive writing embodied the turbulent mood of the epoch of the "great split," authors writing at the beginning of the new century left the Soviet past behind and returned to representing broad humanistic values through the lens of their intimate thoughts and feelings (Iatsenko 2015b, 2017a). This new generation of authors[10] abandoned the deliberate

[6] According to Widdowson, "It is not necessary (and indeed may be undesirable) to select works on the grounds of aesthetic excellence or because they are representative of different schools and periods: the criteria for selection are pedagogic rather than aesthetic or historical" (1975, 81).

[7] See Chuprinin (2009), Davydova and Sushilina (2007), and Gromova (2005).

[8] Kuz'minova and Ruzhitskii (2014).

[9] In this study, translations from Russian into English are the author's.

[10] Apart from E. Grishkovets, Iatsenko names, among others, Gelasimov, Senchin, and Shargunov.

attempts to shock, the sense of play, and the intentional complexity of literary techniques typical of the previous decade, instead reviving the use of realistic writing (Iatsenko 2017a). This critical discourse is highly pertinent to Grishkovets's prose, defined by Abasheva as devoid of any kind of "complex cultural allusions [or] eccentric narrative experiments" (2006, 210), and is particularly enlightening if applied to his novel *Реки*, which will be analyzed in the following sections of the article.

4. Assessing the text

4.1. Structural aspects

For obvious reasons of convenience, prose is frequently introduced into FL classrooms in the form of extracts from longer works. However, as underscored by Cook, the proposed excerpts should have a low frequency of cohesive ties with the preceding text and "should, where possible, be introductory rather than continuing or conclusive" (1986, 164). Cook specifies that texts in which the mood is created internally are preferable to those in which the mood is created "by conjunction with the preceding text." He also recommends selecting extracts that "do not encourage the student to create *false texture* by making interpretations which, though viable within the extract, are demonstrably false in context" (164). Therefore, while assessing the text, the teacher should carefully consider its formal structure and internal composition.

For instance, a quick look at the composition of Grishkovets's *Реки* (2005) shows that the novel consists of fifty-nine sections, the shortest of which contains sixty words and the longest 1,785. Some of the sections initiate new topics, while others continue themes introduced earlier in the novel. Bearing Cook's recommendations in mind, *Реки* offers multiple possibilities for use in RFL learning contexts, as its relatively autonomous thematic sections can be introduced in an RFL classroom with minimal background information about the plot and protagonists of the story. Moreover, the brevity of some sections, which in Brumfit's terms constitutes "a crucial pedagogical factor" (1986, 189) in text selection, facilitates their use in a language classroom, especially if composed of B2 students who are not accustomed to processing extended reading passages.

4.2. Conceptual accessibility

Defined by Carter and Long as a "warning against overload" (1991, 143), the conceptual accessibility of an LT is another crucial aspect of its didactic value. In practical terms, this implies that the subject matter, themes, and narrative form of the selected work should not present significant comprehension challenges, which could result in cognitive overload. In contemporary Russian literature, examples of conceptually demanding writings can be found, for instance, in the so-called "alternative" prose of the last decades, characterized by a reduced presence of plot line, subjective representation of narrative time and space, absence of an explicitly stated writer's position, and polystylism (Iatsenko 2006, 5).

Far from the formal and thematic complexities of "alternative" prose and commonly associated with the genre of "middle-literature,"[11] Grishkovets's *Реки* is a first-person autobiographical narrative that portrays the author's relationship with his hometown, Kemerovo, in Western Siberia and with his homeland in general. Despite the fact that its geographical and cultural setting is unfamiliar to RFL learners, *Реки* introduces a number of universally comprehensible and highly evocative subjects, such as emotional rapport with one's birthplace, the force of childhood memories that can surface under unexpected circumstances, and the relationship with one's origins embodied by the figures of parents and grandparents. Grishkovets touches upon some seemingly trivial and yet profoundly philosophical human matters with which readers can identify, regardless of their own cultural background.[12] Therefore, on a conceptual level, the text of *Реки* can be defined as accessible and

[11] For a definition of Russian "middle-literature," see Chuprinin (2007, 161–62) and Kuz'minova and Ruzhitskii (2014, 5).

[12] Grishkovets himself formulates his literary vocation in the following way: "I am interested in what life in general is made up of. As a man consists to 90 percent of water, so life consists of things like waking up, eating, shopping, travelling, talking on the phone, speaking with relatives and friends. And for serious events, for moments of choice, for global concerns, even love there is as much space as there is for calcium and other elements in the human organism. But from all this one must choose only the universal details, and cut short one's own individual and exotic adventures and describe instead universal experiences, and choose from a huge variety of events only what can be clear to a large group of people, from a child up to people who are older than me" (qtd. in Beumers and Lipovetsky 2009, 183).

engaging, offering the language instructor an array of occasions for emotionally stimulating classroom readings and discussions.

There is, however, a further matter to consider when assessing the conceptual accessibility of Grishkovets's novel. It is written in the form of SKAZ, or oral narrative, in which events are reported by a clearly perceptible narrative voice. Broadly present in Russian literature of the last two centuries,[13] in Grishkovets this narrative voice becomes explicitly autobiographical and can be associated with what D. A. Prigov defined in 1984 as the "new sincerity" in Russian literature, or its return to the "lyrical-confessional discourse" (qtd. in Nemchenko 2017, 760). In the framework of the present investigation, it is important to note that this quality of Grishkovets's autobiographical prose makes his writings descriptive rather than "factual" and plot-based, thus jeopardizing their accessibility to FL readers. In fact, as has been stressed in the literature (Swaffar et al. 1991, 190), readings chosen for FL classrooms should have a clear story line and present discernible plot points that readers can hold on to. While the descriptive nature of some of *Реки*'s sections can indeed hinder its accessibility to FL learners to a certain extent, one of the main reasons for introducing LTs in FL classrooms is to develop sensitivity to narrative styles and to "foster acquisition of those kinds of sense-making procedures particularly but not exclusively relevant for the interpretation of literary discourse" (Brumfit and Carter 1986, 21), both of which are processes that *Реки* encourages. With the right guidance and stimuli from the language instructor, B2 learner–readers of Russian might come close to understanding both the meanings of the chosen section and the writer's narrative style. For instance, prior to the reading session, the language instructor can promote learners' top-down processing by providing a brief explication of the narrative form of SKAZ and its main qualities. This will make learners aware of the narrative strategies implemented by the author and allow them to approach the text with certain expectations regarding its style and structure.[14] Another useful activity would consist of preparing (or, better, asking students to prepare) a brief presentation on Grishkovets and his literary works. In addition to increasing learners'

[13] For a detailed analysis of SKAZ, see Mushchenko et al. (1978).

[14] For instance, the learners will be aided in noticing and understanding elements of Grishkovets's style, such as unfinished sentences, repetitions, and direct appellations to the reader.

motivation to approach the text, this task will provide them with basic background information about the narrator, therefore augmenting the text's conceptual accessibility. The language educator can also draw learners' attention to the central thematic nuclei of the narration, stimulate visualization through relative visual prompts and group discussions, and, above all, encourage learners to see themselves in Grishkovets's existential reflections.

4.3. Cultural accessibility

The need for culture-specific background knowledge in order to penetrate the meaning of an LT has been extensively addressed in the literature (e.g., Vereshchagin and Kostomarov 1973; Vinogradov 1978; Vlakhov and Florin 1980; Kramsch 1985; Knutson 1993; Garbovskii 2004). In Kramsch's terms, as NONINTENDED readers of LTs written in their target language, foreign-language learners "have the difficult task of understanding intentions and beliefs that are not necessarily part of their representation of the world" (1985, 357). Together with the culture-specific intentions and beliefs cited by Kramsch, other gaps in learners' background knowledge are commonly associated with REALIA[15] and intertextual references. Finally, a more elusive, but nevertheless fundamental, group of culture-specific items, broadly present in LTs and, in particular, in contemporary Russian LTs, are MNEMAS (*мнемы*). Ruzhitskii defines MNEMAS as textual elements related to "a complex of associations of different types—visual, tactile, kinetic, gustative, etc., stored in the collective memory of members of a certain national culture"[16] (2014, 62). By integrating these elements into the text, the writer aims to provoke strong and immediate reactions in the reader's mind, enabled by their collective memory. Foreign-language readers who find themselves unable to catch and interpret these signals will inevitably be subject to a more impoverished perception of the LT as well as a lack of appreciation for it.

[15] Vlakhov and Florin (1980) define REALIA as culture-specific lexical items related to a certain ethnic group or nation; they can include, among others, denominations of food, clothes, dwellings, currency, and units of measurement, as well as names of social and political institutions, endemic animals and plants, and items related to art, religion, and human activities. REALIA have also been termed CULTUREMES (Katan 2009; Nord 1997), CULTURAL TERMS (Newmark 1991), and CULTURE-SPECIFIC CONCEPTS (Baker 1995).

[16] In Ruzhitskii's classification, REALIA are a subgroup of MNEMAS.

Therefore, to maximize the benefit of literary reading in a given FL classroom and capitalize on its didactic potential from a cultural perspective, the instructor should identify ALL of the above-mentioned culture-specific elements in the selected LT and carefully assess how accessible they are to the learners.[17]

In the case of *Реки*, the language educator's attention should first focus on the REALIA in the text, which are mostly represented by geographic and ethnographic terms, including, among others, *девятиэтажка*; *пучка*, *саранка*, *пескарь*, *шапка-ушанка*, *бидон*. Some of these examples are regional in nature, while others are employed nationwide. Other instances of REALIA include the names of famous Russian works of art and books, such as *Три богатыря*, *Утро в сосновом бору*, *Угрюм-река*, *Последний из Удэге*, and *Кавсказский пленник*, as well as references to several historical personalities, such as Yermak and Alexander Nevskii.

MNEMAS are represented in the text by words, word strings, and entire passages aimed at creating contact between the author and the reader by appealing to shared cultural memories. For instance, such items as *деревня*, *сибиряк*, *хулиган третьего "Б" класса*, *черные пахучие семечки*, and *типовая пятиэтажка* are highly evocative for a native Russian reader, whose perception of the text will be deepened and enriched by the recollections of direct experience with the described objects and situations. The two following passages, the first one describing Indian summer in Siberia and the second one a trip to the countryside, are also likely to appeal to native Russian readers, who share similar experiences.

> Наступает холодная ясная ночь с картой звездного неба над городом. А утро приходит с синевой и длинными студеными тенями от домов, за границей которых ослепительное солнце моментально высушивает асфальт и греет лица прохожих. Но тени в такие дни долго лежат во дворах городских

[17] In this respect, language instructors must rely on their awareness of the learners' culture-specific knowledge, as the current national standards for Russian as a foreign language, devised for all levels of RFL competence, do not include the cultural (*страноведческий*) component (Strel'chuk 2013).

> многоэтажек, и во дворах холодно, и пар идет изо рта. (Grishkovets 2005, 174)

> Как раз был такой ясный день моей последней осени, прожитой в Сибири, когда я видел медведя. Мы поехали хорошей компактной компанией на шашлыки. Очень хотелось последний раз перед зимой посидеть у костра, побродить у реки, покидать в нее камешки. (175)

Russian readers will likely identify with these passages and, drawing on their own memories, clearly imagine the cold, shaded courts tucked between the rows of Soviet and post-Soviet tower blocks and the last autumn picnic with *шашлыки*. These details not only enable the reader to visualize the described scenes but also evoke a host of sensory memories of similar episodes. In reference to Grishkovets's writings, Nemchenko explains this process as PARRHESIA, by which the reader "goes through the procedure of recognizing the utterances as truth. The audience recognizes the morning routine from childhood, the trip to school, the way we hold a toothbrush in a train washroom" (2017, 762). For a native reader, this process of self-identification with such passages leads to the "joy of recognition" and "complete trust in the author" (ibid.), but for an RFL reader, narrative practices like these significantly decrease the text's accessibility. In fact, the lack of the relative cultural schemata will prevent foreign learners from activating the top-down processing necessary for understanding these parts of the text;[18] they will thus perceive them only incompletely and have a poorer appreciation for them, as described previously. However, if approached judiciously, MNEMAS can create valuable didactic opportunities and significantly increase learners' knowledge and "feel" of the target culture.

[18] Basing his argument on a series of empirical studies, Nassaji observes that "L2 readers in general possess to a much lesser degree that kind of socioculturally appropriate background knowledge shared between L1 writers and readers. This then would push them to rely more on the textual linguistic data and their L2 linguistic competence to extract meaning from text than L1 readers do" (2007, 98).

Solutions for treating MNEMAS in RFL learning contexts are currently unaddressed in the literature,[19] which makes it difficult to discuss the question extensively. In the framework of the present study, it is important to first make students aware of these culture-specific elements by directing their attention to the relative sentences or passages.[20] Second, the language instructor can ask students to design associative fields for the discovered MNEMAS or reflect on the elements of collective memory evoked by the author in a given episode. Another activity might include having students think of other forms of expression, such as films or images, that depict the analyzed MNEMAS.[21] Naturally enough, considering the high level of cultural specificity of such textual elements, the role of the language instructor in modeling these activities and his or her personal expertise in the target culture will be central.

The aim of an analysis of culture-specific elements such as the one conducted in the previous paragraphs is both to assess an LT's accessibility to a given category of learners and to reveal the text's potential to broaden learners' intellectual horizons and knowledge of the target culture. In the case of *Реки*, another cultural trait of the text to consider is its regional component. In fact, it is clear that, together with the narrator, the second "protagonist" of the novel is Siberia itself. Nearly all episodes of the novel develop against the backdrop of this geographical space, and even those set elsewhere are intended to depict Siberia indirectly by comparing it to other regions outside and inside Russia. While reading the novel, RFL learners can increase their grasp on the target culture and, more specifically, on one regional variant of that culture. Depending on the extract chosen for classroom reading, learners can discover a particular aspect of Siberia: geography, climate, cities, the character and mentality of its inhabitants, citizens' occupations, and so on. From a visit to a Siberian coal mine to the descriptions of Lake Baikal, the taiga, and an accidental encounter with a Siberian bear, the novel's scenes are highly varied and culturally instructive.

---

[19] Ruzhitskii argues that "mnema can become a didactic unit of a particular type" [*может явиться единицей обучения особого типа*] (2014, 66) but does not suggest any specific teaching techniques.

[20] Similar activities can also be employed with REALIA.

[21] See, for example, the famous episode of the last autumn picnic with *шашлыки* in "*Москва слезам не верит*."

The analysis presented up to this point has suggested four levels on which to assess the accessibility of an LT: global narrative, structural, conceptual, and cultural. An examination of the procedures used to analyze a literary work by E. Grishkovets shows that this LT can be viewed as generally accessible for B2 learner–readers of Russian, although some of its qualities, such as its descriptive narrative style and the frequent use of MNEMAS, may hinder its accessibility. The remainder of this paper addresses the problem of linguistic accessibility of an LT and proposes a theoretical model for its assessment. As an example, the model will be applied to the opening section of *Реки*, which contains 575 words.[22]

4.4. Linguistic accessibility

The principle of linguistic accessibility is viewed as a fundamental criterion for the selection of LTs (e.g., Brumfit 1986; Littlewood 1986; Carter and Long 1991; Filimonova 2004; Korotyshev 2014). In Littlewood's terms, "It's fruitless to expect pupils to appreciate literary works for which they are not linguistically ready" (1986, 180). Therefore, it is important to measure the structural complexity of a text from an FL teaching perspective. The present paper refers to two national guidelines: *Государственный стандарт по русскому языку как иностранному* (further *ГС*) and *Лексический минимум по русскому языку как иностранному* (further *ЛМ*).[23] Related to the levels of the Test of Russian as a foreign language (ТРКИ), these documents currently constitute the main reference sources for editors of RFL teaching materials (Brygina and Zorina 2010; Andriushina et al. 2013; Afanas'eva et al. 2016). An LT's linguistic accessibility to a given category of learners can be assessed by relating its lexis and morphosyntactical structures to the requirements presented in the *ГС* and *ЛМ* of the relative RFL level. In terms of lexis, the

[22] The choice of this particular section is based on Cook's (1986) methodological recommendations described in the preceding paragraphs. The full text of the analyzed section can be found in the Appendix.

[23] These references are preferred to indices of readability for two reasons: they are addressed specifically to RFL learners, and the text's linguistic accessibility to a given group of RFL learners is deduced using a multilevel system of parameters (accessibility on lexical, morphological, and syntactical levels) rather than through statistical readability formulas based on quantitative variables such as word and sentence length.

frequency dictionary based on the Russian national corpus (Liashevskaia and Sharov 2009)[24] also serves as another reference source.

A. Lexical analysis

According to the word lists contained in *ЛМ II* (Andriushina 2015), 527 words[25] of the 575 composing the opening section of *Реки* fall within the RFL B2 competence level. The level of lexical readability of the text for the given category of students therefore corresponds to approximately 91.5 percent.[26] In analyzing this section from a lexical point of view, it is also important to note that it does not contain any archaic or stylistically marked vocabulary. The only neologism present in the text is *спасительно-нежный* and the only historical term is *сталинский*. A reference to the frequency dictionary based on the Russian national corpus (Liashevskaia and Sharov 2009) shows that 404 words of the text are among the first one thousand of the most frequently used lemmas in the Russian language, followed by 41 other words for which the frequency indices are between one thousand and two thousand. Combining the collected data, it is evident that the opening section of *Реки* can be considered accessible to RFL B2 learners in terms of lexis. As regards the potential didactic benefits, by reading the selected excerpt, B2 learners of Russian will be able to use their knowledge of basic vocabulary and also encounter new lexis relevant for their stage of linguistic development.

Carter (1998) distinguishes between core and non-core vocabulary items. Core items are neutral words that function as universal substitutes

[24] The accessibility of the text is therefore measured here through a close analysis of its structures; such factors as the learners' L1 literacy, background knowledge, interest in the subject matter, and reading skills are not considered.

[25] The following words are not part of the lexical minimum established for the B2 level of RFL competence: *непостижимо*, *удушливо*, *понятийный*, *механизм*, *собственно*, *стрекотать*, *кузнечик*, *звенеть*, *горизонт*, *знойный* (repeated twice), *руина*, *значимость*, *осведомленнотсть*, *увлекать*, *грот*, *гробница*, *спасительно-нежный*, *запыхавшийся*, *разгоряченный*, *забегать* (repeated twice), *подъезд*, *сталинский*, *постройка*, *выскочив*, *раскаленный*, *врываться*, *типовой*, *доставлять*, *непостижимый*, *наполнен*, *по-настоящему*, *след*, and *подобный*. The following word strings are also considered unfamiliar to B2 students, since they are not present in *ЛМ II*: *с небольшим*, *к тому же*, *на самом деле*, *при этом*, and *до сих пор*.

[26] For Avlova, a text is "readable" if 70 to 80 percent of its language is comprehensible to learners during the first slow reading (2005, 114). The same threshold (from 70 to 80 percent) is set by Matron (2002, 61).

for their non-core equivalents, which carry nuances and extra meanings (e.g., the core adjective COLD compared to its non-core synonym FREEZING). Smith observes that "attempting fiction, where the aesthetic quality of the writing is a central component, provides an excellent setting for non-core vocabulary study. It encourages both raising cognitive awareness of non-core vocabulary and provides reasons for using it. Where the emotional impact (rather than simple semantic message) becomes important, so does the nuance in word choice" (2013, 14). The first section of *Реки* contains several cases of core vocabulary items and their non-core equivalents: *жаркий – знойный*, *раскаленный*; *маленький – тесный*; *входить – врываться*. Teachers using this excerpt in the classroom should consider stressing the non-core, or "expressive," vocabulary in the text, allowing B2 learners who are moving toward higher levels of RFL proficiency to increase their language awareness by becoming sensitive to the emotive-expressive undertones of the words.

Another methodological recommendation consists of grouping unfamiliar vocabulary thematically. As argued by Kalyuga and Kalyuga, "The presentation of vocabulary in chunks united by the same metaphorical themes can create a mental link and enhance learning by reducing a potential cognitive overload and the associated learning burden" (2008, 255). For instance, when learners are examining the first section of *Реки*, the language teacher might bring their attention to the semantic field HEAT represented in the text by several words, such as *жара*, *жаркий*, *знойный*, *раскаленный*, *разгоряченный*. Similarly, the verbs of motion (*входить*, *заходить*, *приезжать*, *уезжать*, *проезжать*, *бежать*, *забегать*, *врываться*) can be united under one thematic umbrella and presented to learners in groups, such as groups of synonyms or antonyms. It is important to mention that when introducing these and other vocabulary items in an RFL B2 classroom, language instructors should encourage students to draw on their prior knowledge and "available knowledge structures" (251). For instance, learners can search for familiar roots in words such as *прохладный*, *разгоряченный*, *рассматривать*, and *любознательный* or prefixal morphemes in *заходить*, *забегать*, *проезжать*, and *врываться*.[27]

[27] Additional illustrations of this methodological procedure can be found in Ingram (1984).

In analyzing Grishkovets's prose on a lexical level, it is impossible to ignore his predilection for lexical repetitions, which in the first section of his novel amount to thirty-five items and include words and word strings. These repetitions have various functions: they establish logical sequences by linking propositions and paragraphs, they specify and amplify the meaning of the repeated item, and they guide readers' attention to central semantic nuclei (Mogil'nitskaia 2016a). From an RFL perspective, repetitions can be viewed as comprehension facilitators, augmenting textual redundancy and logical connections. Combined with PARCELLING (*парцелляция*), which will be discussed in the following section, lexical reiterations lighten and shorten the periods of text and bring the text closer to the patterns of oral colloquial speech.

Overall, the lexical analysis of *Реки* has revealed that more than 70 percent of the lexical items contained in the first section of the novel are among the most frequently used lemmas of contemporary Russian language. The analysis has also shown that a high percentage of words (91.5 percent) should be familiar to RFL B2 learners, which makes this section accessible for them. Additionally, the frequent lexical repetitions in the excerpt and throughout the whole novel might further improve its readability and help learner–readers access its meanings more easily.[28] Finally, together with core lexical items, the selected text includes several non-core words, which can be useful for increasing learners' sense of the target language and expanding their vocabulary, thus assisting in overcoming what is, in Comer's terms, the "greatest limitation that intermediate-level readers face" (2016, 25).

B. Morphosyntactical analysis

To evaluate the excerpt's accessibility on the grammatical level, its structures have been measured against the system of criteria offered by *ГС II* (Ivanova et al. 1999, 14–17). In some cases (e.g., case government), *ЛМ II* (Andriushina 2015) has been used. The analysis shows that the principal grammatical components of the text meet the standards for RFL B2 competence:

1. All functions of cases and relative word forms

[28] To further increase the text's accessibility, it is useful to help learners understand WHY the text contains so many repetitions by directing their attention to the main qualities of SKAZ, as described above.

2. All classes of pronouns
3. All forms and degrees of adjectives
4. All forms of verbs
5. Six out of ten forms of participles[29] and the only form of gerund contained in the text.

Therefore, in terms of word forms contained in the text, the first section of *Реки* can be defined as accessible to B2 students. In designing an RFL lesson based on this text, language instructors might direct learners' attention to unfamiliar morphological forms, thus reinforcing Russian morphology while offering opportunities to discover and practice new language uses. This methodological approach is in line with recommendations by Paesani, who defines literature as "comprehensible, meaning-bearing input" wherein students can observe grammar structures and make hypotheses about their meanings (2005, 15).

On the syntactic level, the excerpt is composed of forty-eight sentences, eight of which are incomplete, sixteen simple, three compound, eighteen complex, and three compound-complex. All coordinating conjunctions of the compound sentences are part of the grammatical minimum at the B2 level (Ivanova et al. 1999, 17), as are the subordinating conjunctions introducing subordinating clauses (Andriushina 2015). The high percentage of complex and compound-complex sentences of significant length and, in a number of cases, containing multiple dependent clauses and participle and gerund phrases might decrease the excerpt's syntactic readability for B2 learners. However, comprehension might be facilitated by the presence of simple sentences and such syntactic phenomena as parcelling.

Vannikov defines parcelling as a "mode of representing a syntactic structure of speech within which it gets embodied not in a single but in several intonational-semantic speech units, i.e., phrases" (1960, 44). The first section of *Реки* contains different instances and functions of parcelling. First, parcelling specifies and develops the meaning of the following phrase: "А я уехал из Сибири. Уехал далеко и, наверное, без сожаления"; "В нем была история. История, не состоящая из фактов и следов, оставленных этими фактами." Second, parcelling modifies

[29] According to *ГС II* (Ivanova et al. 1999, 17), active participles are not part of the RFL B2 competence.

the theme-topic relationship by dislocating the informational center of the phrase, for example, "Уехал и теперь уже не пойму. Никогда." Finally, parcelling contributes to the creation of a dynamic colloquial style by increasing the expressivity of the phrase and simplifying its syntax (Mogil'nitskaia 2016b, 140–42). In fact, the text presents several cases of parcellated complex sentences, in which the dependent clause is separated by a period: "Я только однажды видел медведя в зоопарке. […] Хотя я родился и первые свои тридцать с небольшим лет прожил в Сибири"; "Почему вспоминается кинотеатр? Типовой кинотеатр, которых так много." From an RFL perspective, the syntactic simplification produced by parcelling can be viewed as an aid to reading comprehension that can increase the text's accessibility to foreign-language learners.

Overall, the syntactic analysis reveals that 50 percent of the sentences composing the first section of *Реки* are simple or incomplete sentences. The text is also rich in parcelling, which decreases the level of syntactic complexity. However, since the excerpt contains a high number of compound, complex, and compound-complex sentences with multiple dependent clauses and participle and gerund phrases, its syntax might cause comprehension difficulties for RFL B2 learners. As a solution, language teachers can highlight and discuss the most structurally complex sentences and illustrate strategies for decoding and analyzing them. As argued by Barnett, "Work on intensive reading of short passages and an emphasis on decoding of intricate or perplexing syntax can teach students how to handle similar situations without help" (1989, 112). Furthermore, since such syntactic devices as parcelling are increasingly used not only in contemporary Russian literature and everyday speech but also in the press,[30] advertisements, and other oral and written genres, it is advisable to direct the learners' attention to their use and functions.

C. Stylistic analysis

As mentioned previously, Grishkovets attempts to "get as close as possible to lively colloquial speech" (Mogil'nitskaia 2016b, 139) in his prose. On a lexical level, the indicators of colloquiality are identified as the use of (1) frequently employed words, (2) abundant lexical repetitions,

[30] See, for example, Bogoiavlenskaia (2013, 2017) and Tsumarev (2003).

(3) colloquialisms (e.g., *далеко-далеко*, *редко-редко*), and (4) conversational particles (e.g., *ну*, *же*, *вообще*, *-то*). On the syntactic level, colloquiality is expressed through the use of (1) parcelling, (2) direct appellations to the reader, (3) compound sentences with a sequence of coordinating conjunctions, (4) unfinished sentences, (5) double punctuation, and (6) intonational pauses signaled by ellipses and aimed at creating the effect of spontaneous and unconstrained speech. The following examples from the excerpt illustrate these features:

> Не пойму, потому что не знаю какого-то понятийного механизма, а самое главное—не знаю, что, собственно, мне нужно понять. Что?!"; "Отчего, когда я где-то далеко-далеко от города, где я родился и вырос, и даже далеко от Родины, захожу в какую-нибудь, я не знаю. . . Представляете, жара, самый конец июля"; "У вас уже белеет в глазах, но вдруг гид увлекает вас и всех остальных дальше, и вы входите в какой-то грот или гробницу, и на вас падает темная прохлада, кажущаяся даже какой-то влажной, но влажной не в плохом, а в спасительно-нежном смысле."

As demonstrated, the colloquiality of Grishkovets's style is expressed in his prose through a wide range of devices, which language instructors can use to develop learners' awareness of registers and stylistic varieties of modern Russian. For instance, teachers can guide students' attention to the most evident expressions of colloquiality contained in a given excerpt and discuss activities for their use. Another activity could consist of asking students to read the text aloud, as if they were delivering a theatrical monologue. This would push the learners to notice and try to reproduce the intonational patterns of the text and allow them to better sense the oral nature of SKAZ.[31] Overall, by reading the text of *Реки*, RFL learners will encounter numerous contextualized illustrations of modern colloquial Russian language, which is particularly valuable if the instruction occurs outside the community of native speakers.

At the end of this textual analysis, it is important to note that the present investigation has addressed only those narrative, structural,

[31] This activity could also be accompanied by listening to the audio version of the book, which was recorded by the author himself.

conceptual, cultural, and linguistic features that are present in the selected novel. For instance, this study has concentrated on the description and didactic qualities of MNEMAS rather than intertextual references and has not focused on the problem of archaic lexis or linguistic deviations, which were absent from the analyzed excerpt but are broadly present in other literary works by contemporary and classical authors. The rationale of this limitation lies in the intention of the article to illustrate a certain methodological procedure using a concrete example of a contemporary Russian LT; therefore, rather than presenting an exhaustive list of possible didactically relevant textual occurrences, it offers a specific way of identifying and assessing them.

5. Conclusion

The aim of this study has been to address the question of accessibility of an LT used for FL teaching purposes. The article has advanced a multilevel model of textual analysis aimed at assessing the accessibility and didactic potential of a given literary work to a specific category of FL learners. The model has been exemplified using a twenty-first-century Russian LT, and its efficacy in an RFL B2 classroom has been tested. Based on the presented textual analysis, language instructors can both measure the LT's accessibililty and assess its didactic potential on each of the suggested textual levels: global narrative, structural, conceptual, cultural, and linguistic.

By focusing on the question of accessibility, this study brings attention to the difficulties associated with literary reading in FL classrooms, which often stem from the teacher's underestimation of the structural complexity of an LT (Schulz 1981). In this respect, the multicomponent linguistic analysis presented in the last part of the study can assist teachers in assessing a text's difficulty level prior to introducing it into an FL classroom.[32] Overall, the study argues for a SYSTEMIC approach to the assessment of an LT's accessibility, which consists of an organized and theory-grounded perusal of its linguistic and extralinguistic features on all levels at which they function.

[32] Naturally enough, in real-life learning settings, teachers' familiarity with their students' abilities will provide more accurate predictions regarding the linguistic accessibility of an LT than just the application of a set of national learning standards.

From a syllabus-building point of view, the study confirms the possibility of enriching RFL learning materials with carefully selected excerpts from unabridged present-day Russian literary works starting from the B2 level of RFL competence. In particular, a number of linguistic and thematic features of Evgenii Grishkovets's prose suggest its successful employment in RFL classrooms, an observation that calls for further methodological investigations.

Acknowledgements
The author gratefully acknowledges the anonymous reviewers for their insightful and extremely valuable comments on the previous draft of this paper. The author also acknowledges that the work was supported by Macquarie University scholarship.

Appendix
Я только однажды видел медведя не в зоопарке. Только один раз в жизни. Хотя я родился и первые свои тридцать с небольшим лет прожил в Сибири. В Сибири, где когда-то родился и умер мой прадед, где родился и умер мой дед, где родился мой отец. А я уехал из Сибири. Уехал далеко и, наверное, без сожаления.

Я родился и вырос в городе, который не могу ощущать ни как большой, ни как маленький. Я не могу понять его размеров. Когда-то он казался мне непостижимо большим, а когда я бежал из него, он был удушливо тесен. А теперь, когда я приезжаю, ре..е..дко – редко, приезжаю в мой родной город, я уже не понимаю, какой он. Он большой или маленький для тех, кто живет в нем. А я-то уехал. Уехал и теперь уже не пойму. Никогда.

Не пойму потому, что не знаю какого-то понятийного механизма, а самое главное – не знаю, что, собственно, мне нужно понять. Что?!

Отчего, когда я где-то далеко-далеко от города, где я родился и вырос, и даже далеко от Родины, захожу в какую-нибудь, я не знаю… Представляете, жара, самый конец июля. Юг. И даже не наш юг, а вообще Юг. В сухой траве стрекочут кузнечики, и все звенит от неподвижной жары. В небе ни облачка, горизонт совсем белый и знойный, а вы при этом осматриваете какую-то достопримечательность, какую-то важную для всех руину. Гид подробно

описывает историческую значимость того места, где вы находитесь, а кто-то из группы таких же, как вы, любознательных людей, одетых в светлые шорты, задает какие-то уточняющие вопросы, чтобы показать свою осведомленность. У вас уже белеет в глазах, но вдруг гид увлекает вас и всех остальных дальше, и вы входите в какой-то грот или гробницу, и на вас падает темная прохлада, кажущаяся даже какой-то влажной, но влажной не в плохом, а в спасительно-нежном смысле…

Почему в этот момент вспоминается то, как я, запыхавшийся и разгоряченный игрой, забегал с летнего, знойного и пыльного двора в подъезд моего дома?.. Моего дома… там, в том городе, откуда я уехал. И мне уже не важно, что говорит гид, и не важно, что я где-то в таком месте, про которое читали все еще в школьных учебниках истории. Прохлада, и все…

Прохлада такая же, как в старой, еще сталинской постройки библиотеке или кассовом зале кинотеатра, куда я забегал с друзьями, выскочив из раскаленного автобуса. Мы бежали через жаркую площадь перед кинотеатром и врывались в прохладный кассовый зал…

Почему вспоминается кинотеатр? Типовой кинотеатр, которых так много, которые есть в каждом областном или даже в районном центре. Я даже не понимаю, красивый этот кинотеатр или нет, то есть для меня непостижимы архитектурные достоинства этого кинотеатра. Но радость, которую доставлял мне когда-то сам вид этого здания… Мне нравилось даже просто проезжать мимо него на автобусе, рассматривать афиши, слушать, как водитель объявляет остановку: «Следующая остановка – кинотеатр (такой-то)».

Мой город – не старый город. Он и не может быть старым. Он же сибирский город. К тому же мой город моложе других сибирских городов. Но странно, он всегда был наполнен для меня достаточной, а на самом деле гораздо более чем достаточной, исторической глубиной. В нем была история. История, не состоящая из фактов и следов, оставленных этими фактами, а живая, по-настоящему интересная мне лично история.

Мой дед рассказывал мне… До сих пор не пойму и не пойму никогда, зачем он это делал… Зачем он рассказывал мне одиннадцати, двенадцати, ну максимум тринадцатилетнему

человеку… Вообще что-то рассказывал. Когда я смотрю на двенадцати-тринадцатилетних людей, у меня не возникает желания рассказать что-то, подобное тому, что мне рассказывал мой дед. А он рассказывал… (Grishkovets 2005, 5-8)

References

Baker, Mona. 1995. "Corpora in Translation Studies: An Overview and Some Suggestions for Future Research." *Target* 7 (2): 223–43.

Barrette, Catherine M., Kate Paesani, and Kimberly Vinall. 2010. "Toward an Integrated Curriculum: Maximizing the Use of Target Language Literature." *Foreign Language Annals* 43 (Summer 2010): 216–30.

Barnett, Marva A. 1989. *More Than Meets the Eye: Foreign Language Reading: Theory and Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bernhardt, Elizabeth B. 1995. "Teaching Literature or Teaching Students?" *ADFL Bulletin* 26 (2): 5–6.

Beumers, Birgit, and Mark Lipovetsky. 2009. *Performing Violence: Literary and Theatrical Experiments of New Russian Drama*. Bristol, UK: Intellect Publishers.

Blech, Annalise. 2007. "Teaching Texts Today: Twentieth Century Russian Literature in the Language Classroom." PhD diss., University of Texas, Austin.

Brumfit, Christopher. 1986. "Reading Skills and the Study of Literature in a Foreign Language." In *Literature and Language Teaching*, edited by Christopher Brumfit and Ronald Carter, 184–90. Oxford: Oxford University Press.

Brumfit, Christopher, and Ronald Carter. 1986. *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Byrnes, Heidi, and Susanne Kord. 2002. "Developing Literacy and Literacy Competence: Challenges for Foreign Language Departments." In *SLA and the Literature Classroom: Fostering Dialogues*, edited by Holly Tucker and Virginia M. Scott, 31–69. Boston: Heinle.

Carter, Ronald. 1986. "Simple Text and Reading Text. Part 2: Some Categories of Difficulty." In *Literature and Language Teaching*, edited by Christopher Brumfit and Ronald Carter, 216–22. Oxford: Oxford University Press.

———. 1998. *Vocabulary: Applied Linguistics Perspectives*. London: Routledge.

———. 2007. "Literature and Language Teaching 1986–2006: A Review." *International Journal of Applied Linguistics* 17 (1): 3–13.

Carter, Ronald, and Michael N. Long. 1991. *Teaching Literature*. New York: Longman.

Collie, Joanne, and Stephen Slater. 1987. *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Comer, William J. 2008. *A Day without Lying*: *A Glossed Edition for Intermediate-Level Students of Russian*. Bloomington, IN: Slavica.

———. 2016. "Literary Texts in the Undergraduate Russian Curriculum: Leveraging Language Learning and Literary Discussion through Scaffolding." *Russian Language Journal* 66: 3–29.

Cook, Guy. 1986. "Texts, Extracts and Stylistic Texture." In *Literature and Language Teaching*, edited by Christopher Brumfit and Ronald Carter, 150–66. Oxford: Oxford University Press.

Gilroy, Marie, and Brian Parkinson. 1997. "Teaching Literature in a Foreign Language." *Language Teaching* 29 (4): 213–25.

Ingram, Frank. 1984. "Why Johnny Can't Read Russian." *Russian Language Journal* 38 (131): 63–76.

Kalyuga, Marika, and Slava Kalyuga. 2008. "Metaphor Awareness in Teaching Vocabulary." *The Language Learning Journal*, 36 (2): 249–57.

Katan, David. 2009. "Translation as Intercultural Communication." In *The Routledge Companion to Translation Studies*, edited by Jeremy Munday, 74–92. London: Routledge.

Kern, Richard. 2002. "Reconciling the Language–Literature Split through Literacy." *ADFL Bulletin* 33 (3): 20–24.

Knutson, Elizabeth M. 1993. "Teaching Whole Texts: Literature and Foreign Language Reading Instruction." *The French Review* 67 (1): 12–26.

Kramsch, Claire. 1985. "Literary Texts in the Classroom: A Discourse." *The Modern Language Journal* 69 (4): 356–66.

Kramsch, Claire, and Olivier Kramsch. 2000. "The Avatars of Literature in Language Study." *The Modern Language Journal* 84 (1): 553–73.

Littlewood, William T. 1986. "Literature in the School Foreign-Language Course." In *Literature and Language Teaching*, edited by

Christopher Brumfit and Ronald Carter, 177–83. Oxford: Oxford University Press.

Nassaji, Hossein. 2007. "Schema Theory and Knowledge-Based Processes in Second Language Reading Comprehension: A Need for Alternative Perspectives." In *Language Learning 57: Suppl. 1, June 2007*, edited by Keiko Koda, 79–113. Ann Arbor: University of Michigan.

Nemchenko, L. M. 2017. "The Concept of Sincerity in 'New Drama.'" *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences* 5 (10): 759–67. doi:10.17516/1997-1370-0082.

Newmark, Peter. 1991. *About Translation*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Nord, Chistiane. 1997. *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. Manchester, UK: St. Jerome.

Paesani, Kate. 2005. "Literary Texts and Grammar Instruction: Revisiting the Inductive Presentation." *Foreign Language Annals* 38 (1): 15–24.

Schulz, Renate A. 1981. "Literature and Readability: Bridging the Gap in Foreign Language." *The Modern Language Journal* 65 (1): 43–53.

Smith, Cameron. 2013. "Creative Writing as an Important Tool in Second Language Acquisition and Practice." *The Journal of Literature in Language Teaching* 2: 12-18.

Swaffar, Janet K., Katherine M. Arens, and Heidi Byrnes. 1991. *Reading for Meaning: An Integrated Approach to Language Learning*. Eaglewood Cliffs, NY: Prentice-Hall.

Widdowson, Henry. 1975. *Stylistics and the Teaching of Literature*. London: Longman.

———. 1983. "Talking Shop: H. G. Widdowson on Literature and ELT." *ELT Journal* 37 (1): 30–35.

Abasheva, Marina. 2006. "S chego nachinaetsia Rodina." *Znamia* 4:208–10.

Afanas'eva, I. N., L. A. Dunaeva, L. P. Klobukova, L. V. Krasil'nikova, and I. I. Iatsenko. 2016. "Lingvodidakticheskie aspekty otbora i prezentatsii slovoobrazovatel'nogo materiala v leksicheskom minimume tret'ego urovnia obshchego vladeniia russkim iazykom kak inostrannym." In *Aktual'nye problemy obucheniia russkomu iazyku kak inostrannomu i russkomu iazyku kak nerodnomu*, edited by L. S. Kriuchkova, 35–41. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta.

Andriushina, N. P., ed. 2015. *Leksicheskii minimum po russkomu iazyku kak inostrannomu. Vtoroi sertifikatsionnyi uroven'. Obshchee vladenie*. St. Petersburg: Zlatoust.

Andriushina N. P., I. N. Afanas'eva, L. A. Dunaeva, L. P. Klobukova, L. V. Krasil'nikova, and I. I. Iatsenko. 2013. "Struktura leksicheskogo minimuma kak komponenta rossiiskoi gosudarstvennoi sistemy testirovaniia." In *Iazyk, soznanie, kommunikatsiia*, edited by M. L. Remniova, E. L. Barkhudarova, A. I. Izotov, V. V. Krasnykh, and F. I. Pankov, 26–32. Moscow: MAKS Press.

Arkad'eva, T. G., ed. 2011. *Russkaia literatura v inostrannoi auditorii.* St. Petersburg: RGPU im. A. I. Gertsena.

———. 2012. *Russkaia literatura v inostrannoi auditorii*. St. Petersburg: RGPU im. A. I. Gertsena.

———. 2015. *Russkaia literatura v inostrannoi auditorii*. St. Petersburg: RGPU im. A. I. Gertsena.

Avlova, T. B. 2005. *Analiz khudozhestvennogo diskursa kak sredstvo sovershenstvovaniia kommunikativnoi kompetentsii inostrantsev-nefilologov*. Dissertatsiia na sooiskanie uchenoi stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk: 13.00.02. St. Petersburg.

Balandina, L. A., R. M. Dadabaeva, T. I. Zhgareva, and E. A. Fedorova. 2013. *Iazyk i kul'tura (na materiale russkoi literatury XIX–XX vv.) Uchebnoe posobie dlia inostrannykh studentov I kursa vsekh napravlenii podgotovki bakalavrov*. *Vypusk I*. Moscow: Finansovyi universitet.

Bogoiavlenskaia, Y. V. 2013. "Partselliatsiia gazetnyh zagolovkov: dinamicheskii aspekt." *Vestnik Tomskogo Gosudarstvennogo Universiteta*. 373: 7–13.

———. 2017. "Retrospektivnaia i prospektivnaia partselliatsiia v SMI." *Politicheskaia lingvistika* 2 (62): 88–91.

Brygina, A. V., and G. S. Zorina. 2010. "Khudozhestvennyi tekst pri obuchenii RKI studentov-nefilologov na nachal'nom etape." *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov*. *Seriia Russkie i inostrannye iazyki i metodika ikh prepodavaniia* 2:79–84.

Chuprinin, S. I. 2007. *Russkaia literatura segodnia. Zhizn' po poniatiam*. Moscow: Vremia.

———. 2009. *Russkaia literatura segodnia: Novyi putevoditel'*. Moscow: Vremia.

Davydova, T. T., and I. K. Sushilina. 2007. *Sovremennyi literaturnyi protsess v Rossii*. Moscow: Izdatel'stvo MGUP.

Filimonova, N. U. 2004. *Khudozhestvennyi tekst v inostrannoi auditorii: nachalnyi etap nefilologicheskogo vuza*. Volgograd: RPK Politekhnik.

Ganina, E. V., N. M. Maliugina, E. N. Nesterova, and R. I. Poliakova. 2013. *Iazyk i kul'tura (na materiale russkoi literatury XIX–XX vv.) Uchebnoe posobie dlia inostrannykh studentov II kursa vsekh napravlenii podgotovki bakalavrov*. *Vypusk II*. Moscow: Finansovyi universitet.

Garbovskii, N. K. 2004. *Teoriia perevoda*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta.

Gorbunova, M. P. 2008. "Svoeobrazie sintaksisa proizvedenii E. Grishkovtsa." In *Russkii iazyk v deistvii*, 35–43. Glazov: Izdatel'stvo Glazovskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.

Grishkovets, Evgenii. 2005. *Reki*. Moscow: Makhaon.

Gromova, M. I. 2005. *Russkaia dramaturgiia kontsa XX nachala XXI veka*. Moscow: Flinta.

Iatsenko, I. I. 1997. "O vremena! o teksty! Dostupny li intertekstual'nye sviazi russkoiazychnogo hudozhestvennogo teksta inostrannomu chitateliu?" In *Iazyk, soznanie, kommunikatsiia*, edited by V.V. Krasnykh and A. I. Izotov, 1:65–73. Moscow: Filologiia.

———. 2001. "Intertekst kak sredstvo interpretatsii khudozhestvennogo teksta (na materiale rasskaza V. Pelevina 'Nika')." *Mir russkogo slova* 1:66–70.

———. 2006. *Russkaia "netraditsionnaia" proza kontsa XX veka. Posobie dlia inostrannykh uchashchikhsia*. St. Petersburg: Zlatoust.

———. 2015a. "Kakoe vremia na dvore—takov messiia (russkaia proza XXI veka v inostrannoi auditorii)." In *Russkii iazyk i literatura v prostranstve mirovoi kul'tury: Materialy XIII Kongressa MAPRYAL*, edited by L. A. Verbitskaia, K. A. Rogova, T. I. Popova, et al., 15:145–49. St. Petersburg: MAPRYAL.

———. 2015b. "Sovremennaia russkaia proza kak istochnik znanii o strane (v prepodavanii russkogo iazyka kak inostrannogo)." *Nauchnyi vestnik VGASU. Lingvistika i mezhkul'turnaia kommunikacia* 4 (18): 132–5.

———. 2017a. "Aksiologiia noveishei russkoiazychnoi prozy kak stimul dlia interpretatsii teksta v inostrannoi auditorii." In *Aktual'nye problemy obucheniia russkomu iazyku kak inostrannomu i russkomu*

iazyku kak nerodnomu, edited by L. S. Kriuchkova, 223–27. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta.

———. 2017b. "Interpretatsiia khudozhestvennogo teksta v inoiazychnoi auditorii: aksiologicheskii i metodicheskii aspekty." In *Akademicheskaia adaptatsiia obrazovatel'nykh migrantov v strane obuchenia*, edited by N. I. Ushakova, 180–94. Khar'kov: Izdatel'stvo Khar'kovskogo natsional'nogo universiteta im. V. N. Karazina.

Ivanova, T. A., T. I. Popova, K. A. Rogova, and E. E. Iurkov. 1999. *Gosudarstvennyi obrazovatelnyi standart po russkomy iazyku kak inostrannomu. Vtoroi uroven'. Obshchee vladenie*. Moscow: Zlatoust.

Korotyshev, A. V. 2014. "'Matritsa adaptatsii' kak kompleks priemov dlia otbora i adaptatsii khudozhestvennogo teksta v aspekte RKI." *Mir russkogo slova* 1:79–85.

Kulibina, N. V. 1999. *Chitaem stikhi russkikh poetov. Posobie po obucheniu chteniu khudozhestvennoi literatury*. St. Petersburg: Zlatoust.

———. 2000. *Khudozhestvennii tekst v lingvodidakticheskom osmyslenii*. Moscow: Gosudarstvennyi institut russkogo iazyka im. A. S. Pushkina.

———. 2001. *Zachem, chto i kak chitat' na uroke. Khudozhestvennyi tekst pri izuchenii russkogo iazyka kak inostrannogo*. St. Petersburg: Zlatoust.

Kuz'minova, E. A., and I. V. Ruzhitskii., eds. 2014. *Sovremennaia russkaia proza—XXI vek: Khrestomatiia dlia izuchaushchikh russkii iazyk kak inostrannyi*. 2nd ed. Moscow: Russkii iazyk Kursi.

Liashevskaia O. N., and S. A. Sharov. 2009. *Novyi chastotnyi slovar' russkoi leksiki (na materialakh Natsional'nogo korpusa russkogo iazyka)*. Moscow: Azbukovnik.

Makanin, Vladimir. 2014. *Chelovek svity*. St. Petersburg: Zlatoust.

Matron, E. D. 2002. *Khudozhestvennoe proizvedenie na urokakh inostrannogo iazyka: uchebnoe posobie*. Moscow: Flinta-nauka.

Mogil'nitskaia, Y. V. 2016a. "Osobennosti i funktsii povtorov v proze E. Grishkovtsa." *Innovatsionnaia nauka* 1:95–101.

———. 2016b. "Partselliatsiia v proze E. Grishkovtsa." *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* 8 (62.1): 138–43.

Mushchenko, E. G., V. P. Skobelev, and L. E. Kroichik. 1978. *Poetika skaza*. Voronezh: Izdatel'stvo Voronezhskogo universiteta.

Nemez, G. E., and N. M. Miliuk. 2017. *Listaia stranitsy rossiiskoi prozy.* Moscow: Flinta.

Pelevin, Viktor. 2003. *Nika*. St. Petersburg: Zlatoust.

Potiomkina, E. V. 2015. *Kommentirovannoe chtenie khudozhestvennogo teksta v inostrannoi auditorii kak metod formirovania bilingval'noi lichnosti.* Dissertatsiia na soiskanie uchenoi stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk: 13.00.02. Moscow.

Ruzhitskii, I. V., ed. 2013. *Sovremennaia russkaia proza–XXI vek: Khrestomatiia dlia izuchaiushchikh russkii iazyk kak inostrannyi*. *II chast*. Moscow: Russkij iazyk Kursi.

———. 2014. "Kul'turnaia pamiat' kak pretsedentnyi tekst." *Vestnik MGU. Filologiia. Ku''turologiia. Pedagogika. Metodika* 3:61–7.

Strel'chuk, E. N. 2013. "Distsiplina 'Russkii iazyk kak inostrannyi' v svete novykh obrazovatel'nykh standartov: tochka zreniia prepodavatelia-metodista." *Pedagogika i metodika prepodavaniia* 4 (2): 165–68.

Tolstukhina, I. I., comp. 2013. *Russkaia literatura v inostrannoi auditorii.* St. Petersburg: RGPU im. A. I. Gertsena.

———. 2014. *Russkaia literatura v inostrannoi auditorii*. St. Petersburg: RGPU im. A. I. Gertsena.

———. 2017. *Russkaia literatura v inostrannoi auditorii*. St. Petersburg: RGPU im. A. I. Gertsena.

Tolstukhina, I. I., L. A. Vol'skaia, N. A. Makaricheva, and N. S. Tsvetova. 2011. *Melodiia Chaikovskogo. Russkaia proza kontsa XX–nachala XXI veka*. St. Petersburg: RGPU im. A. I. Gertsena.

Tsumarev, A. E. 2003. *Partselliatsiia v sovremennoi gazetnoi rechi. Avtoreferat dissertatsii na soiskanie nauchnoi stepeni kandidata filologicheskikh nauk*. Moscow.

Ulitskaia, Liudmila. 2012. *Doch' Bukhary*. St. Petersburg: Zlatoust.

Urzha A. V., and V. V. Skvortsova. 2016. "Tekstovye funktsii kul'turno-konnotativnoi leksiki v rasskaze V. Pelevina 'Spi' i ego angloiazychnom perevode." *Mir russkogo slova* 3: 85–96.

Vannikov, Y. V. 1960. *Voprosi stroeniia predlozheniia: uchebnoe posobie.* Saratov: Izdatel'stvo Saratovskogo gosudarstvennogo universiteta.

Vereshchagin, E. M., and V. G. Kostomarov. 1973. *Iazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo iazyka kak inostrannogo*.

Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta.

Vinogradov, V. S. 1978. *Leksicheskie voprosy perevoda khudozhestvennoi prozy*. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta.

Vlakhov, Sergei, and Sidor Florin. 1980. *Neperevodimoe v perevode.* Moscow: Mezhdunarodnye otnosheniia.

Volkov, V. V. 2014. *Khudozhestvennyi tekst v prepodavanii russkogo iazyka kak inostrannogo. Uchebnoe posobie*. Tver': Izdatel' Kondrat'ev A. N.

Vorob'eva, S. N., and O. M. Krizhovetskaia. 2015. "Khudozhestvennyi tekst kak obrazets natsional'no-kul'turnogo diskursa: podkhody k izucheniiu proizvedenii russkoi literatury na zaniatiiah po russkomu iazyku kak inostrannomu." *Naukovedenie* 7 (2).

Vorozhtsova, I. B., and E. B. Ursegova. 2015. "Obuchenie chteniu khudozhestvennoi literatury na russkom iazyke kak inostrannom: deiatel'nostnyi podkhod, chitatel'skie i rechevye praktiki." *Vestnik Udmurtskogo universiteta* 25 (3): 151–57.

Zhgareva, T. I., G. F. Kurachenkova, and E. A. Fedorova. 2013. *Iazyk i kul'tura (na materiale russkoi literatury XIX–XX vv.) Uchebnoe posobie dlia inostrannykh studentov III kursa vsekh napravlenii podgotovki bakalavrov*. *Vypusk III*. Moscow: Finansovyi universitet.

Borscht, Bliny, and Burritos: The Benefits of Peer-to-Peer Experiential Learning through Food

NAOMI CAFFEE
COLLEEN LUCEY

1. Introduction

Like other disciplines in the humanities, Russian Studies faces an ongoing crisis of recruiting and retaining majors and minors for the longevity of undergraduate programs (Looney and Lusin 2018). Shrinking budgets and limited resources compound the problem as language and culture departments across the United States are asked to do more with fewer resources (Gerber 2015). In the context of an increasingly corporatized academy where language and cultural studies are marginalized, faculty in Russian Studies have a powerful means at their disposal to attract new students and build cross-campus alliances: the common language of food. Courses on foodways can reinvigorate programs in Russian Studies and related disciplines by building collaborations between departments and attracting new students not typically drawn to the study of foreign languages and cultures.

The topic of FOODWAYS, broadly defined by Elizabeth Engelhardt as "the study of what we eat, how we eat, and what it means" (2013, 1), draws together many different fields of inquiry in the humanities and social sciences. Inherently interactive and hands-on, foodways courses can provide learners with opportunities to put their newly acquired knowledge into practice through experiential learning projects involving recipes, campus and community gardens, farms, environmental organizations, and a variety of culinary establishments. The topic of foodways naturally aligns with Russian Studies and related disciplines, since the region's cuisine provides a compelling entry point to its culture, history, and languages. Given that food-related classes and degree programs are becoming increasingly widespread in higher education—for example, the University of Arizona launched a Center for Regional Food Studies in 2015—Russian programs can contribute to this exciting

development by offering innovative courses that draw upon cross-cultural exchange through peer-to-peer (P2P) experiential learning projects. Food can help to bridge the cultural divide between learners from vastly different backgrounds; moreover, since urban farming and community gardening have witnessed significant expansion in both the United States and Russia, issues surrounding food production and consumption resonate with diverse student populations from these countries. Cities in both contexts are likewise experiencing an expansion of "locavore" movements—the practice of consuming food that is locally produced and sustainably grown. Thus, Russian and American students' mutual interest in foodways can serve as a powerful tool for cross-cultural discussion and collaboration, as well as an opportunity to forge ongoing institutional connections between the two countries.

In this article, we provide a theoretical framework for the development of P2P experiential learning projects on the topic of foodways in Russian Studies and related curricula. We describe the conceptual basis for P2P projects and the benefits of experiential learning for students, faculty, institutions, and partner organizations. We then outline the stages of a grant-funded project that brought together undergraduates from the University of Arizona (UA) and the Moscow University for the Humanities (MUH) in a co-convened course on Russian and Sonoran foodways, which included short-term study abroad trips for both groups of participants. Finally, we describe the means by which similar foodways projects can be replicated at other institutions in order to spark interest in Russian language and culture, boost enrollments, and encourage interdisciplinary and international collaboration.

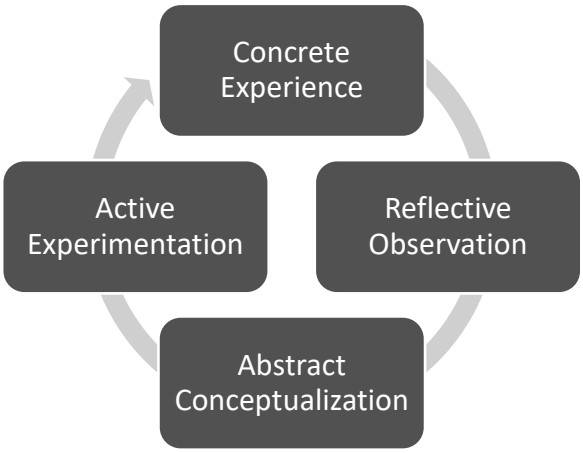
2. Experiential learning: From theory to practice

First outlined by John Dewey in the 1920s, the concept of experiential learning has informed higher education and professional degree programs for nearly a century (Dewey 1933, 1938). Subsequent models have drawn from Dewey's theories and added conceptual components that consider the importance of different learning styles (Kolb 1981; Spencer 1985; Hickcox 2002; Wurdinger 2005). Relatedly, MUTUAL PEER LEARNING, defined as "situations in which students are encouraged to work together in small teams on academic tasks in order to achieve a common goal and to develop mutual knowledge and skills," has long

been considered an effective classroom strategy (Topping et al. 2017, 2). When implemented with theoretical frameworks in mind, P2P projects can successfully combine experiential learning with mutual peer learning, offering students enhanced opportunities for communicative and intercultural exchange.

The work of David Kolb provides a theoretical and practical guide to implementing experiential learning in contemporary contexts. Kolb provided a detailed outline for a four-stage cycle of learning that describes both the process of learning and the different perspectives of learners (Kolb 2014). This framework includes a four-part learning continuum: obtaining concrete experience, reflecting on these experiences, conceptualizing what has been experienced, and experimenting with what has been learned through active application of knowledge. Often, Kolb's cycle is represented visually, as shown in Figure 1.

Figure 1. Kolb's learning cycle



As the diagram suggests, the processes of learning constitute a cycle of integrated growth. Since the appearance of Kolb's study, practitioners have commented on the model's strengths, noting that the cycle accommodates different types of learning styles and places experiential learning at the heart of the educational endeavor (Healey and Jenkins 2007). Kolb's theories have likewise been the subject of much debate. Some scholars have pointed to the limitations of Kolb's theories,

demonstrating that the learning cycle can seem restrictive, narrow in focus, and can even encourage dogmatic thinking rather than challenge it (Michelson 1996). Others find Kolb's theories relating to the cycle's stages inconsistent, with later writings seemingly contradicting earlier conclusions (Garner 2000). Although these criticisms have merit, they do not negate the overall value of experiential learning as outlined by Kolb. Moreover, Kolb's Learning Style Inventory provides students and instructors with additional tools in understanding how to present material to different types of learners. In this work we implement Kolb's model while keeping in mind that it represents a process of acquiring knowledge that accommodates different styles of learning. We emphasize that Kolb's theories develop "a holistic model of the experiential learning process and a multilinear model of adult development" (Kolb and Kolb 2005, 194). In his work on learning styles, Kolb helps instructors understand how to effectively accommodate the needs of all learners. He delineates four distinct learning styles (diverging, assimilating, converging, and accommodating) that correspond with points on the learning cycle (Kolb 2014). By incorporating each stage of the continuum, P2P experiential learning projects meet the needs of diverse groups of learners while fulfilling the goals of experiential learning.

In settings where P2P projects include experiential learning with a language component, instructors can also align foodways projects with the five curricular standards of the World-Readiness Standards for Learning Language (National Standards Collaborative Board 2015), commonly termed the "5 Cs":

1. Communication: Communicate effectively in more than one language in order to function in a variety of situations for multiple purposes.
2. Cultures: Interact with cultural competence and understanding.
3. Connections: Connect with other disciplines and acquire information and diverse perspectives in order to use the language to function in academic and career-related situations.
4. Comparisons: Develop insight into the nature of language and culture in order to interact with cultural competence.

5. Communities: Communicate and interact with cultural competence in order to participate in multilingual communities at home and around the world.

Foodways projects can provide students of the Russian language with the opportunities to engage in the five standards. Students conduct interpersonal COMMUNICATION as they speak with and listen to Russian peers. interpretive communication when they read and listen to course materials (in this case, recipes, restaurant menus, online reviews of restaurants, scavenger-hunt activities to find "locavore" restaurants in Russian-speaking countries), and presentational communication when they give presentations (using either face-to-face or online platforms). They engage directly with CULTURE as they learn practices that form key parts of cultural identity. They make CONNECTIONS between academic disciplines such as history, language, literary studies, and sociology. During P2P exchanges, students make COMPARISONS when they use the language to investigate and reflect upon the concept of food culture in different contexts. Finally, students working on P2P projects develop COMMUNITIES by using the language to interact with others in the classroom and beyond.

Foodways projects fit well within a language program when they are learner-focused and foster active student engagement. As Benjamin Rifkin has noted, putting emphasis on the intensity of engagement in the classroom through student-centered activities can "boost" foreign language learning and may lead to higher proficiency levels (2007). Lesson activities for P2P foodways projects can be structured for maximum student engagement throughout the entire class period. Compare, for instance, the levels of engagement in a typical unit on cooking and cuisine in an L2 class. A classroom with a low level of engagement would ask students to look up a recipe for a traditional Russian dish, write down the ingredients, summarize the methods of preparation, and turn it in for a grade. But a student-focused foodways project can create active engagement through a deeper and more comprehensive approach to the learning process. In the language classroom, the topic of food lends itself to multiphase, collaborative assignments where students work in groups to prepare, present, and teach one another about cuisine. The culmination of such a project could be a student-led cooking competition held in the target language, with

students presenting, tasting, commenting on, and voting for their favorite dish. A follow-up assignment could include an essay on the cultural significance of the assigned dish, submitted along with a copy of the recipe. The material could then be compiled into a collaboratively written course cookbook published online or in hardcopy. In this case, each student is actively engaged through activities that account for multiple intelligences and different styles of learning.

Experiential learning projects can be implemented within the framework of the Proficiency Guidelines of the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL 2012). The ACTFL Proficiency Guidelines describe what individuals can do in language modalities (speaking, writing, listening, and reading) during real-world situations. As a framework to assess L2 skills, the Proficiency Guidelines help inform pedagogical decisions, from course design to classroom instruction (Hadley and Terry 2001). P2P foodways projects can be assigned at any level of language but have the most efficacy for learners at the Intermediate level of proficiency. Students at the Intermediate level can "create with the language when talking about familiar topics related to everyday life" and can "produce sentence-level language" (ACTFL 2012, 7). In P2P foodways projects, Intermediate-level students are capable of conducting interviews with native speakers from a partnering organization in Russia on the topic of cuisine or on the tradition of tending a garden at the *dacha* (summer cottage). Although they will likely struggle with the responses of their interlocuters, students can nevertheless participate in the conversation, especially when prepared through appropriate scaffolded exercises. Most importantly, P2P foodways projects in the language classroom can prepare students for higher proficiency levels by asking them to engage in extended conversation with detailed narration.

Experiential learning projects offer significant benefits to participants, whether the project focuses on language acquisition or is part of a standalone course on Russian or a related culture. When implemented with experiential learning, mutual peer learning, and Kolb's learning styles in mind, P2P projects can engage students with timely material on the meaning of foodways in a global context. No matter which part of the process comes more readily to students, the experiential model

assures that all participants are valued for their contribution to the production of knowledge.

3. Method and context: The UA|GRINT Friendship Garden program

In the following section, we outline a foodways-focused experiential learning project implemented by faculty and students in the Department of Russian and Slavic Studies at UA and their partners at the GRINT Centre for Education and Culture at MUH. Faculty members in the Department of Russian and Slavic Studies at UA received a grant from the US–Russia Peer-to-Peer Dialogue Program for the 2017–2018 academic year in order to implement the UA|GRINT Friendship Garden program. The project brought together students from UA and MUH, with the central goal of using the common language of food to foster dialogue, cultural literacy, and mutual understanding between American and Russian partners. The friendship garden—a mutually shared, collaboratively developed plot of land for P2P learning—was sponsored by the UA Department of Russian and Slavic Studies and located at the Tucson Village Farm, a joint program of the Pima County Cooperative Extension and the University of Arizona.

The UA|GRINT Friendship Garden program centered on a seven-week interdisciplinary course, "Russian and American Foodways: Cultivation, Culture, and Connectedness," offered in Spring 2018 by the UA Russian and Slavic Studies department in collaboration with the GRINT Centre for Education and Culture. Student participants received credit at their home institutions for the course, which included on-site learning, co-convened online assignments, and an optional study abroad component for both groups of students. Since the course aimed to create a community learning experience that prioritized cross-cultural connections and personal engagement, enrollment was capped at twenty-five students from UA and ten from MUH. UA student participants were recruited from departments across campus, including Russian and Slavic Studies, the College of Agriculture and Life Sciences (including the departments of Nutritional Sciences, Plant Sciences, Natural Resources and Environmental Science, and Agricultural and Resource Economics), and the College of Architecture, Planning, and Landscape Architecture (including the Institute on Place and Wellbeing and the degree program in Sustainable Built Environments). Russian participants were selected

from the International Relations baccalaureate program at MUH through a competitive application process. Criteria for their selection included scholarly merit (assessed by Grade Point Average), interest (assessed by an application essay), and English proficiency.

The course offered students an in-depth study of Russian and American (particularly Sonoran) foodways, with emphasis on the historical connections between the two countries and contemporary issues of sustainability, environmental impact, and global interconnectedness. UA students met in person on the UA campus once per week in the second half of the Spring 2018 semester, with Russia-based participants joining discussions and completing assignments via Google's G Suite, a set of digital tools designed for educational institutions. G Suite's learning management system, Google Classroom, served as the course's "home," providing students with continuous access to course information such as the schedule of topics, required readings, assignments, forums, and activities. Instructional technologists from the UA Office of Instruction and Assessment assisted Russian and Slavic Studies faculty in designing online activities in order to enable the participation of the Russia-based cohort.

While Russia and Arizona have vastly different climates and geographical conditions, both places have strong cultural traditions connected with urban food cultivation. The course was designed to elicit a comparative approach to the foodways of Russia and the American Southwest. The syllabus was arranged into seven thematic modules, with topics including food and environment, food and identity, hunger and abundance, and globalization. By analyzing cookbooks, memoirs, cultural histories, films, and other media, then reflecting on these materials through peer-to-peer discussion, writing, and interactive field assignments, UA- and Russia-based students learned how food can reflect and bridge the human experience. Assigned readings included Anya Von Bremzen's memoir *Mastering the Art of Soviet Cooking* (2013), selections from Musya Glants and Joyce Toomre's edited volume *Food in Russian History and Culture* (1997), Jeffery Pilcher's *Planet Taco: A Global History of Mexican Food* (2017), and Enrique Salmón's *Eating the Landscape: American Indian Stories of Food, Identity, and Resilience* (2012). Students viewed clips from Evgenii Dovzhenko's Soviet collectivization drama *Earth* (1930), studied cultural artifacts such as the Soviet cookery classic *Book of Tasty*

and Healthy Food (1939, revised edition 2012), and analyzed historical documents illustrating important points of contact between Russia and the US, such as Nikita Khrushchev's 1959 visit to the cornfields of Iowa farmer Roswell Garst. Guest lectures from UA faculty in sociology, anthropology, education, and the Food Studies program brought interdisciplinary expertise to the class meetings.

In addition to the classroom work, the project began and ended with experiential learning components meant to foster collaboration, community, and intercultural understanding between the US and Russian participants. A central component of the program consisted of a one-week trip to Tucson for the Russian cohort at the beginning of the "Russian and American Foodways" course in April 2018, followed by a weeklong trip to Russia for the UA cohort in May 2018. A key partner in the initiative was the Tucson Village Farm, which has extensive experience working with local university students through instructional programs on growing and preparing fresh food, with the overall goal of empowering students to make healthy life choices. Under the guidance of expert staff members at the Tucson Village Farm, UA and Russian participants cooperatively tended a plot, learned about sustainable water use, discovered traditional crops of the Sonoran region, and practiced cooking Sonoran and Russian dishes with fresh produce they had picked themselves.

The UA|GRINT Friendship Garden project adhered to Kolb's framework by recognizing the value of concrete experience, reflective observation, abstract thinking, and active experimentation. At the beginning of the "Russian and American Foodways" course, students were asked to think critically about two common food clichés: "What's on your plate?" and "You are what you eat." This framework enabled the students to use their own lived experiences as a springboard for reflection and ongoing analysis of the meaning of food both within and across cultures. Lectures, class discussions, and readings were augmented by a series of field assignments in which students worked in groups to visit different sites of food production and consumption in Tucson and Moscow, including restaurants (American-style diners, fast-food chains like McDonald's, cafés serving local Sonoran or Russian food, vegan restaurants, and bistros offering "ethnic" cuisine), grocery stores (large chain discount stores, health food co-ops, stores catering to local "ethnic"

populations), and farms and community gardens. The field assignments, which consisted of site visits, group blog and vlog reports, and weekly reflective journals, helped foster abstract thinking about the relationship between food and identity as well as about the large-scale social, political, and environmental processes underpinning food habits, food choices, and access to food.

Kolb's framework informed every stage of the course's design and implementation, allowing various learning styles to be accommodated through a range of different activities. This alignment is perhaps best reflected in the course's summative assessment, a digital story, in which students revisited the framing topics of "What's on my plate?" and "You are what you eat" in order to create a personal narrative tying together the course material with their own perspectives and experiences. The digital story assignment involved a multistep process that included brainstorming, storyboarding, writing and revising multiple narrative drafts, creating and selecting multimedia materials, and assembling all of the components using video-editing software and other digital tools. In this way, the assignment allowed students to combine different modalities and create a product that was simultaneously creative and analytical.

Kolb's theories were likewise put into practice during the Russian cohort's visit to UA in March 2018. In particular, experimentation was facilitated as students from both groups engaged in a series of hands-on P2P learning experiences. Russian students were given ten hours of English as a Second Language instruction, conducted by faculty in the UA Center for English as a Second Language (CESL) and tailored to the content of the UA|GRINT Friendship Garden activities. Upon completion, the Russian cohort received a participation certificate from the UA CESL. The course focused on developing students' speaking, listening, reading, and writing competencies by practicing these skills using the topics of food, food cultivation, and sustainability. Targeted readings and guest lectures from the UA College of Agriculture and Life Sciences prepared the Russian students for their participation in the co-convened components of the "Russian and American Foodways" course. Each day, following their ESL instruction, the Russian students traveled with their UA peers to the Tucson Village Farm, where they spent their afternoons earning a certificate from the Training Youth Leaders through

Horticulture (TYLTH) program and collaboratively planted a variety of crops at a shared plot adopted by the UA Russian and Slavic Studies department. Additional activities included visits to sites of cultural significance in the Tucson area, along with meals at a variety of local cafés and restaurants. The capstone activity of the Russian students' visit was a collaborative cooking competition. Mixed teams of UA and Russian students were each assigned a traditional recipe: Russian classics like bliny (thin pancakes similar to crepes), salad Olivier (a dish consisting of finely chopped vegetables, ham, and a healthy dose of mayonnaise), and chanakhi (a Georgian lamb stew purported to be a favorite of Stalin) were paired with the Mexican/Southwestern staples of pozole and tamales, as well as the local Sonoran delicacy of NOPALES (the edible pads of the prickly pear cactus). Students worked together to research and give a presentation on the history of their dish, including ingredients, methods of preparation, and social and cultural significance. Together, the Russian and American students prepared their dishes at the Tucson Village Farm kitchen and presented them for a community meal with students and faculty from the Russian and Slavic Studies department. The winning team was selected by a panel of judges whose ranks included the Russian and Slavic Studies department head and the chef of a local farm-to-table restaurant. All in all, the group activities gave students from both countries the opportunity to share stories and information about one another's food cultures and hospitality traditions; to instruct one another in the Russian and English vocabulary of food preparation; and, perhaps most importantly, to navigate cultural differences in a task-based team setting. In this way, students had the opportunity to test and solidify new knowledge from the course through a P2P collaborative experience.

At the end of the course, eligible UA students from the class traveled to Moscow, Russia, to reunite with their Russian counterparts and tour local sites dedicated to Russian history, culture, and foodways. In preparation for the afternoon excursions, UA students had two hours of Russian language instruction at GRINT each morning. Topics discussed in the language classroom prepared UA students for their excursions around Moscow, where MUH students could give pointers on pronunciation and help them master new food-related vocabulary. The trip included visits to places studied during the "Russian and American Foodways" course, beginning with a guided tour of the All-Russian

Exhibition Center in Moscow, which was originally conceived and built in the 1930s as the "All-Union Agricultural Exhibition." Other activities included a visit to the first McDonald's in Russia, located in central Moscow at Pushkin Square, where students discussed the popularity of the fast-food chain and the relationship between globalization and "burger diplomacy." Students then headed to Red Square, where they dined at the Soviet-style Stolovaya №57 located in the GUM shopping center. As US students tasted traditional Soviet dishes with their Russian peers, the group engaged in interesting discussions on food production, consumption, nostalgia, and the politics of taste in Russian and American contexts. Participants continued their cross-cultural exchange the following day, when they traveled together to a family-run farm in the Tula region that supplies dairy products to the award-winning locavore restaurant Mark & Lev. Before dining at the restaurant, UA and MUH students sampled freshly made dairy products (yogurt, cheese, milk, cream, and butter) while hearing the history of the farm. Visits to Georgian and Uzbek restaurants prompted students to considered the ways Russia's multicultural diversity is expressed and commodified through food. The culmination of the UA study abroad program was a groundbreaking ceremony for a GRINT-based "Friendship Garden" that mirrored the plot created earlier in Arizona, followed by a celebratory meal with students, faculty, and staff.

Through these institutional and cross-country collaborations, students engaged in a unique, hands-on learning experience focused on foodways and all that the term encompasses: gardening, agriculture, dietary habits, recipes and traditional food preparation methods, dining and hospitality rituals, and other cultural traditions. While students were not required to have any background knowledge in Russian language or culture in order to enroll in the class or apply to the study abroad portion of the trip, we can foresee a version of the course taught predominantly in Russian or as a module in an ongoing Russian language course. A US–Russian foodways-based P2P project offers students the opportunity to engage with a community of Russian speakers, whether through Skype sessions or through a short-term student exchange like the one initiated at UA. In making these connections, students communicate in the target language outside the classroom and set themselves up for more authentic communication even after the course ends. Such projects can also

incentivize learners to continue their study of Russian language and culture in the curriculum. Projects that effectively advocate for the study of Russian likewise support a general need to communicate the importance of second-language skills to institutions of higher education (Rifkin 2012). Putting P2P projects at the center of curricula can produce tangible results that make language learning and intercultural exchange the heart of the undergraduate learning experience.

Whether as a standalone class or as part of a curriculum, a foodways project course aligns with the World-Readiness Standards by structuring experiential learning initiatives geared for maximum student engagement. Students and faculty are advised to research potential community partners and identify neighborhood gardens, community farms, or campus cooperatives. Drawing on the strengths of a university's surrounding community can help initiate the program especially when it comes to working with the resident Russian-speaking population. Although the UA P2P foodways project involved Russian participants from Moscow, instructors can also recruit from nearby Russophone populations (whether through Russian restaurants, community organizations, or immigrant service centers) and initiate an exchange or work collaboratively on developing a garden on campus or in the community. Russian-speaking participants could be recruited to take part in a cooking expo or culinary event that showcases the cuisines of the region and their home countries. In this way, a foodways project with a language component would promote each of the 5 Cs: it would foster communication through collaborative interactions with native speakers; students would gain cultural literacy by reflecting on the practices and perspectives of Russian speakers; participants would make connections on the meaning of food production and the traditions associated with it; the project would foster comparisons as students use the language to reflect on their own culture and the culture studied; and students would build communities as they use the language within and beyond the classroom through the common experience of food.

4. Planting the seeds: International foodways programs among universities

The experiential learning project between UA and MUH demonstrates the benefits of international partnerships between universities. Similar

projects can be developed by Russian Studies and related departments at North American institutions. Given that the number and scope of experiential learning programs have expanded in recent years, faculty interested in foodways projects can tap into existing units on campus, such as offices of sustainability, community outreach centers, and university farms. Although it may seem challenging to facilitate such programs, there are available resources that can help instructors as they initiate their own projects, as we explain in the following paragraphs.

Institutions of higher education, including Middlebury College in Vermont and Oberlin College in Ohio, have turned to local farms as a means to combine liberal arts undergraduate curricula with hands-on experience in gardening and sustainable farming; ongoing partnerships and existing programs can serve as resources for a foodways project.[1] Recent data suggest that nearly 30 percent of universities and college campuses in the United States partner with local gardens or maintain their own student farms, and these spaces play an important role in curricula and research (Sayre 2011). The shift toward using locally grown, organic produce in cafeterias at colleges and universities has led to the creation of college-run farms composting programs, and partnerships between local K-12 schools, food producers, and student interest groups.[2] These campus organizations can serve as potential participants or cofacilitators of foodways projects.

Although not all institutions in the US and Russia have student farms, many have close partnerships with cooperative extensions or local community organizations focused on gardening and agriculture. Identifying and establishing working relationships with community partners is essential for experiential learning projects that involve food production. On-campus resources for instructors at North American institutions of higher education include departments of agriculture, life sciences, environmental studies, and sustainable built environments.

[1] On the movement to bring locally sourced food to primary schools, see Emily Richmond, "More Students Are Eating Locally Sourced Food," *The Atlantic*, October 21, 2015, https://www.theatlantic.com/education/archive/2015/10/farm-to-school-gains-momentum/411562/.

[2] For instance, the Community and School Garden Program at the University of Arizona offers internship-based courses for undergraduates and connects them to the school garden movement in Tucson. See https://sbs.arizona.edu/community-and-school-garden-program.

Other potential partners can be located through community gardens, urban farms, and representatives from your county's Cooperative Extension System (CES). With offices in nearly every county in the US, cooperative extensions put cutting-edge agricultural research into practice through partnerships with local farmers. Often connected with 4-H and other outreach programs, cooperative extensions can serve as a hub to operate an experiential learning project.

Identifying potential partners in Russia (or elsewhere) depends on the scope of the project and the resources of an instructor's home institution. Some institutions have ongoing partnerships with Russian universities and colleges either through study abroad or faculty exchange programs. In some cases, institutions already possessing memoranda of understanding (MoU) with institutions in Russia can leverage these partnerships to include student exchange through either online course exchanges or study abroad programs. In cases where few or no institutional affiliations exist, instructors can identify potential partners in Russia based on organizations that support gardening, organic farming, or similar forms of outreach.[3] Russian universities and colleges dedicated to the study of agriculture and life sciences often have ongoing community programs as part of their undergraduate curricula. Locating potential partners based on mutual interest may lead to fruitful and long-lasting institutional relationships. Local communities of native speakers can also serve a crucial role in experiential learning, either as coparticipants or as community advocates. In this sense, experiential learning that involves collaboration between Russian and US institutions can benefit not only students, but also campuses and their surrounding communities.

Students at Russian institutions of higher education have initiated similar movements on their campuses. In 2016, students at St. Petersburg State University (SPbU) petitioned the administration and requested that an urban garden be allowed on their campus.[4] For the most part, however, programming has focused on sustainable growth and environmentally

[3] One organization worth mentioning in this regard is *Soiuz sadovodov Rossii* (The Union of Gardeners in Russia, www.souzsadovodov.ru), which operates in regions throughout Russia and has several community outreach programs.

[4] See the following article for details: http://guestbook.spbu.ru/prorektory-spbgu/vasilev-gennadij-sergeevich/9909-ozelenenie-universiteta.html.

friendly policies rather than on student farms or gardens. The Center for Bioeconomics and Eco-Innovation, housed within the Department of Economics at Moscow State University (MGU), was one of the first to offer programming and practical information on implementing sustainable growth on campus and beyond. Other initiatives include those at the Strelka Institute for Media, Architecture, and Design in Moscow. Founded in 2009, Strelka offers educational programs on urban development with focus on sustainable growth. Large institutions like MGU and Strelka are not the only stakeholders in the movement for environmentally friendly campuses and research-driven change: the Bellona Foundation, an independent nonprofit organization housed in Oslo, has spearheaded initiatives with students in Russia to advocate for recycling and other eco-friendly practices.

Over forty universities in Russia have joined the Association of Green Universities, a student-led initiative founded in 2017 to raise awareness of environmental issues and promote sustainability.[5] Students taking part in the association's programs learn how to establish recycling centers on their campuses and are eligible for grants and educational opportunities in Germany and America. Other institutions have created campus-specific initiatives. For instance, MUH has taken significant steps in changing campus culture to lessen carbon footprint and increase recycling. In 2015, MUH put forth a strategic plan with a vision of becoming Russia's first "Zelenyi universitet" (Green University). In accordance with this initiative, MUH hosts an annual "Green Week" on its campus with lecture series, presentations, and other educational programming for students, faculty, and the community. In honor of the university's environmental stewardship programs, Moscow's Department of Natural Resources awarded MUH with an honorary diploma for eco-conscientiousness. In sum, institutions from large to small, public to private, have started integrating programs for sustainability and environmental awareness.

Although Russian institutions may not have farms on their campuses, many of them have well-established botanical gardens that serve the campus and local community. Indeed, some Russian institutions

[5] Their website offers more information about the group's mission and activities: http://xn--b1afaaheyr0d3de.xn--p1ai/.

have allotted considerable resources to their botanical gardens. Moscow State University (MSU) houses the famous "Aptekarskii ogorod," with a garden open to the public, impressive expositions on rare plants, and agricultural displays curated by students. The botanical garden at St. Petersburg State University (SPbU) likewise offers opportunities for public engagement, with students volunteering alongside community members to maintain the garden. Technical institutions are also an untapped potential resource, as they have existing facilities that could accommodate partnerships. Institutions that train students as chefs or prepare them for other positions in the food and hospitality industry could likewise serve as partners for food-based P2P exchanges.[6]

Faculty can advocate for such experiential learning projects by emphasizing the ways students benefit from peer-to-peer learning and cross-cultural collaborations. Although Russian foodways projects without a language component certainly have value, we suggest that in order to maximize impact, a project should collaborate with Russian speakers in meaningful ways. This interaction could involve a variety of elements, such as a co-convened online course for students in Russia and the US, "sister garden" projects between universities and colleges in Russia and the US, pen pal exchanges based on journal entries on farming and gardening, study abroad opportunities and in-country exchanges that use the common language of food to foster dialogue, digital stories on foodways shared through online platforms between students in Russia and students in the US, and oral history projects conducted with Russian speakers in the local community on the topic of cuisine and hospitality. Experiential learning opportunities that follow Kolb's model can provide undergraduates with course credit, internship merits, or other forms of academic recognition.

Experiential learning projects take time to develop and may need additional funding and administrative support in order to function fully. In cases where instructors wish to facilitate garden projects, some institutions offer seed grants through offices focused on bringing the classroom to the community. Increasingly, colleges and universities across the US are investing in offices of sustainability; these units

[6] One pertinent example is the International College of Service in Kazan, Russia (http://iskazan.com/), which offers educational programs in cooking and confectionary, hospitality, bakery, and aesthetic services.

sometimes hold grant competitions for funding of outreach projects and experiential learning opportunities. At land-grant universities, instructors may appeal to their 4-H extension and tap into a broader network of resources. Communicating the timeliness and importance of international P2P projects is key to garnering administrative support for foodways projects. Facilitators may wish to consult the mission statements of their universities, divisions, or any special ongoing initiatives, since understanding how a foodways project fits in with the larger goals of their home institutions may help facilitators to better advocate for support. One particular strength of P2P foodways projects is that they foster relationships between institutions that can have positive long-term results. Not only do such initiatives provide visibility for the facilitator's home department, but they also offer a means to internationalize curricula while simultaneously enhancing the profiles of participating universities. Communicating the timeliness and efficacy of a foodways experiential learning project is key to garnering support from students, fellow faculty, administrators, and partners in the community and abroad.

5. Conclusion: Experiential learning through foodways

As the program between UA and GRINT demonstrates, friendship gardens can serve as bridges between students, institutions, and cultures. In terms of student learning outcomes, participants develop intercultural competency while honing their skills as collaborators. With regard to enrollment and interest in Russian Studies, project-based programs like the UA|GRINT Friendship Garden have the potential to reach new sections of the student body not typically drawn to the discipline. Offering P2P exchanges and hands-on experience at student farms or local gardens likewise increases a department's visibility in the community. Building relationships with regional partners, food justice advocates, farm-to-table restaurants, and student interest groups increases a department's footprint on campus and in the community. Finally, such projects show that the common source of food can bring people together in ways that encourage lifelong learning and a passion for intercultural exchange.

Higher education programs in Russian Studies and related disciplines can harness the current interest in urban farming and environmental stewardship as a way to connect students in at home and

in Russia through experiential learning projects.[7] Foodways can reinvigorate Russian Studies curricula by offering a variety of different opportunities for meaningful learning (Fink 2013). Food can serve as a point of common interest for students from a variety of backgrounds, and it holds particular appeal in the foreign language classroom, where topics of food preparation and consumption can help L2 learners internalize vocabulary and grammatical structures early on in their learning. Food can be used as a conduit for teaching Russian culture as well: for example, the tradition of summer gardening with friends and family at the *dacha* (summer cottage), which originated in the Soviet era, is a cherished memory for millions of Russians (Zavisca 2003) and it provides the setting for numerous works of literature, film, and visual art. The Russian dacha experience also forms a point of connection to students involved with locavorism, urban gardening, and campus farms. Finally, the academic discipline of foodways itself encourages critical thinking about the production and consumption of food in ways that can foster meaningful discussions between learners. As Linda Keller Brown and Kay Mussell observe, "Foodways bind individuals together, define the limits of the group's outreach and identity, distinguish in-group from out-group, serve as a medium of inter-group communication, celebrate cultural cohesion, and provide a context for performance of group rituals" (1984, 5). The in-depth study of Russian and American foodways, whether in English, in Russian, or in a blend of the two languages, can bring students together in ways that benefit programs, universities, and the surrounding community. Accordingly, programming in Russian Studies can benefit greatly from cross-cultural exchanges focused on this topic.

Acknowledgements

The authors wish to thank the editors at the *Russian Language Journal* and the two anonymous reviewers for their insightful suggestions and

[7] Although the UA|GRINT Friendship Garden program was administered at the university level, similar foodways projects could work in K–12 contexts as well. One existing resource for implementing foodways projects in K–12 contexts is the archive of materials from the ORIAS 2014 Summer Institute for teachers (hosted at UC Berkeley), which was dedicated to the topic of foodways in world history. Resources from the Institute's proceedings are available at https://orias.berkeley.edu/resources-teachers/past-k-12-summer-institutes/foodways-world-history.

comments. Special thanks are due to Dr. Benjamin Jens for his feedback on previous versions of this article and for his invaluable support during the planning and implementation of the UA|GRINT Friendship Garden program.

The UA|GRINT Friendship Garden Project was made possible through a grant from the United States Department of State. The opinions, findings, and conclusions stated herein are those of the authors and do not necessarily reflect those of the United States Department of State.

References

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). 2012. "ACTFL Proficiency Guidelines 2012." Accessed April 20, 2018. http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012.

Mikoyan, Anastas Ivanovich. 2012. *Book of Tasty and Healthy Food: Iconic Cookbook of the Soviet Union*. Trans. Borish Ushumirskiy. Utah: SkyPeak Publishing.

Brown, Linda Keller, and Kay Mussell, eds. 1984. *Ethnic and Regional Foodways in the United States: The Performance of Group Identity*. Knoxville: University of Tennessee Press.

Dewey, John. 1933. *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to The Educative Process*. Boston: D.C. Heath.

———. 1938. *Experience and Education*. New York: Collier Books.

Engelhardt, Elizabeth. 2013. "Redrawing the Grocery: Practices and Methods for Studying Southern Food." In *The Larder: Food Studies Methods from the American South*, edited by John T. Edge, Elizabeth Engelhardt, and Ted Ownby, 1–9. Athens, GA: University of Georgia Press.

Fink, L. Dee. 2013. *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass.

Garner, Iain. 2000. "Problems and Inconsistencies with Kolb's Learning Styles." *The International Journal of Experimental Educational Psychology* 20 (3): 341–8.

Gerber, Theodore P. 2015. "The State of Russian Studies in the United States: An Assessment by the Association for Slavic, East European, and Eurasian Studies (ASEEES)." The Association for

Slavic, East European, and Eurasian Studies. Accessed August 2, 2018. https://www.aseees.org/sites/default/files/downloads/FINAL-ASEEES-assessment-report.pdf.

Glants, Musya, and Joyce Toomre, eds. 1997. *Food in Russian History and Culture*. Bloomington: Indiana University Press.

Hadley, Alice Omaggio, and Robert Terry. 2001. *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle and Heinle.

Healey, Mick and Alan Jenkins. 2007. "Kolb's Experiential Learning Theory and Its Application in Geography in Higher Education." *Journal of Geography* 99 (5): 185-195.

Hickcox, Leslie. 2002. "Personalizing Teaching through Experiential Learning." *College Teaching* 50 (4): 123–128.

Kolb, Alice, and David Kolb. 2005. "Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education." *Academy of Management Learning and Education* 4 (2): 193–212.

Kolb, David. 1981. "Learning Styles and Disciplinary Differences" in *The Modern American College: Responding to the New Realities of Diverse Learners*, edited by Arthur W. Chickering, 232–55. San Francisco: Jossey-Bass.

———. 2014. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development.* 2nd ed. New Jersey: Pearson.

Looney, Dennis, and Natalia Lusin. 2018. "Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education, Summer 2016 and Fall 2016: Preliminary Report." New York: Modern Language Association of America. Accessed August 2, 2018. https://www.mla.org/content/download/83540/2197676/2016-Enrollments-Short-Report.pdf.

Michelson, Elana. 1996. "Usual Suspects: Experience, Reflection and the (En)gendering of Knowledge." *International Journal of Lifelong Education* 15 (6): 438-454.

National Standards Collaborative Board. 2015. *World-Readiness Standards for Learning Languages*. 4th ed. Alexandria, VA: National Standards Collaborative Board.

Pilcher, Jeffery M. 2012. *Planet Taco: A Global History of Mexican Food*. Oxford: Oxford University Press.

Richmond, Emily. 2015. "More Students Are Eating Locally Sourced Food," *The Atlantic*, October 21,

https://www.theatlantic.com/education/archive/2015/10/farm-to-school-gainsmomentum/411562/.

Rifkin, Benjamin. 2007. "Attending to Learner Diversity in the Lesson Plan: Planning for Intensity of Engagement." *Annual Volume of the Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages* 61: 74–80.

———. 2012. "The World Language Curriculum at the Center of the Post-Secondary Curriculum." *Liberal Education* 98 (3): 54-57.

Rogers, Alan. 1996. *Teaching Adults*. Second Edition. Buckingham: Open University Press.

Salmón, Enrique. 2012. *Eating the Landscape: American Indian Stories of Food, Identity, and Resilience*. Tucson: University of Arizona Press.

Sayre, Laura, and Sean Clark, eds. 2011. *Fields of Learning: The Student Farm Movement in North America*. Lexington: University Press of Kentucky.

Spencer, Robert. 1985. "What Do We Mean by 'Experiential Learning'?" *Teacher Education Quarterly* 12 (1): 12–15.

Topping, Keith, Celine Buchs, David Duran, and Hilde van Keer. 2017. *Effective Peer Learning: From Principles to Practical Implementation*. New York: Routledge.

Von Bremzen, Anya. 2013. *Mastering the Art of Soviet Cooking: A Memoir of Food and Longing*. New York: Crown.

Wurdinger, Scott. 2005. *Using Experiential Learning in the Classroom: Practical Ideas for All Educators*. Lanham, MD: Scarecrow Education.

Zavisca, Jane. 2003. "Contesting Capitalism at the Post-Soviet Dacha: The Meaning of Food Cultivation for Urban Russians." *Slavic Review* 62 (4): 786–810.

Вторичные имперфективы в системе русского глагола в свете классификации глагольных предикатов по Вендлеру

ВАЛЕНТИНА С. СОБОЛЕВА

1. Введение

В данной статье представлена попытка проанализировать семантические особенности вторичных имперфективов и их видовых коррелятов на основе классификации глагольных предикатов по Вендлеру.[1] Следует отметить, что наличие в аспектологической литературе *необозримого* количества исследований по самым разным вопросам, касающимся функционирования категории глагольного вида в русском языке, говорит о том, что в данной области многие кардинальные проблемы остаются нерешёнными, включая как видовую парность глаголов при наличии видовых троек и одновидовых глаголов, так и семантическое содержание каждого вида.[2] И, наверное, в связи с нерешённостью этих кардинальных вопросов, глаголам вторичной имперфективации не уделяется достаточного внимания, хотя некоторые исследователи отмечали «загадочное» поведение вторичных имперфективов (O. Swan, 1977). По словам С. А. Карпухина (1999), в литературе отсутствует чёткая интерпретация значения многократности действия по отношению к категории вида вообще и видовым парам в частности. К счастью, в последние годы начали появляться работы, посвящённые анализу системных отношений между глаголами совершенного и несовершенного вида, включая вопрос видовой парности (М.

[1] Провёденное исследование является ответом на пожелание одного из анонимных рецензентов моей статьи "On Semantic Peculiarities of Secondary Imperfective Verbs in Russian: Their In/Compatibility with the Notions of Duration and Completion" перед её публикацией в журнале RLJ, 2014.

[2] Милославский И. Г. (1995) писал, что вопрос о семанатическом содержании видов должен был бы считаться давно закрытым не по причине его решения, но по причине ***практически необозримого количества уже имеющихся публикаций*** *(курсив автора статьи).*

Nordrum, 2017; J. Kuznetsova, S. Sokolova, 2016; С. А. Карпухин, 2016; В. С. Соболева, 2016, 2014; L. A. Janda & O. Lyashevskaya, 2011 и др.).

При этом, вторичным имперфективам, к сожалению, не уделяется должного внимания и в методической литературе, включая учебники русского языка для иностранцев, а также словари. Традиция представлять глаголы в видовых парах, рассматривая исходной формой глагол несовершенного вида (НВ), не способствует пониманию семантической нагрузки первичных и вторичных имперфективов и существующих между ними различий. Например, введённые по этому принципу пары глаголов *читать* (НВ1) – *прочитать* (СВ) и *перечитывать* (НВ2) – *перечитать* (СВ)[3] не отражают словообразовательную последовательность вторичных имперфективов (*перечитать* → *перечитывать*), что, в свою очередь, мешает пониманию различий между глаголами НВ1 и НВ2, поскольку последние, непосредственно образованные от префиксальных глаголов СВ, могут сохранять значение *законченности* действия, выражая притом его *повторяемость.* Например, *читал* (НВ1) [текст] *два часа* – *прочитал* (СВ) / *перечитал* (СВ) текст ***за*** *два часа*; но *перечитывал* (НВ2) текст *два часа* и ***за*** *два часа;* а для предиката *прочитывал* текст возможен только один вариант – ***за*** *два часа*. Поэтому описание семантических особенностей вторичных имперфективов и их роли в системе русского глагола является актуальным для методики преподавания русских глаголов.

В задачу данной статьи не входит обзор многочисленных попыток, предпринятых для решения спорных вопросов в области глагольного вида. Внимание будет уделено двум исследованиям, авторы которых использовали классификацию Вендлера для описания видовой системы русского глагола. И затем будут представлены результаты анализа семантики вторичных имперфективов по Вендлеру.

[3] Для обозначения видовой характеристики глаголов в статье используются следующие знаки: НВ1 и НВ2 – первичные и вторичные имперфективы, а СВ – перфективы любого типа.

2. Классификация глагольных предикатов Вендлера (1967)

Описание З. Вендлером видовых характеристик глаголов является неоспоримым для системы английского языка, и потому зачастую представляется довольно соблазнительным для исследователей употребить его подход для описания видовой семантики русских глаголов.[4] Вендлер выделял четыре класса глагольных предикатов в английском языке: ***states* (*стативы*), *activities (деятельности)*, *accomplishments (совершения)*** и ***achievements (достижения)***.[5] Он выверял каждый из этих классов, прежде всего, на основе их способности выражать *актуально-длительные* действия в контексте *прогрессива*,[6] и затем по сочетаемости входящих в эти классы глаголов с обстоятельствами *длительности* и срока *завершения* действия. Среди глаголов, способных выражать *прогрессив*, Вендлер различал два класса глаголов -- *telic (терминативные)* и *atelic (нетерминативные)*.[7] *Нетерминативные* глаголы, употребляющиеся в *прогрессиве*, представляют собой класс ***деятельности*** (***activity***). Напротив, *терминативные* глаголы, также способные употребляться в *прогрессиве*, в толковании Вендлера, не могут сочетаться с обстоятельствами *длительности*, так как логически предполагают указание на временн***о***е *завершение* деятельности (*termination*). Этот класс *терминативных* глаголов он называет ***accomplishments (совершениями).***

Общим свойством для двух других классов глаголов, ***стативов*** (***states***) и ***достижений*** *(**achievements**)*, является их неспособность употребляться в *прогрессиве*. В то же время, они отличаются друг от друга тем, что ***стативы*** способны сочетаться только с обстоятельствами *длительности*, а ***достижения*** – только с обстоя-

[4] R. Brecht, 1985; P. Braginsky & S. Rothstein, 2008; E. V. Paducheva, 2009 и др.

[5] Русская терминология взята у Е. В. Падучевой, «Лексическая аспектуальность и классификация предикатов по Маслову-Вендлеру», 2009.

[6] В английском языке существуют особые формы для выражения одновременных действий: *Continuous*, or *Progressive* tenses with –*ing forms* (*reading*, *drawing*, etc.). В русском языке также существует понятие ***прогрессив***, или ***актуально-длительное действие***; однако, для его выражения используется контекст ввиду отсутствия особой грамматической формы.

[7] Е. Падучева ("Telicity and incremental theme", 2009) рекомендует не отожде-ствлять термины ***терминативность / нетерминативность*** с понятиями ***предель-ность / непредельность***.

тельствами *завершения* действия. Вендлер считает, что глаголы этих двух классов не являются действиями как таковыми, поскольку предикаты типа *knowing it (зная это), recognizing it (узнавая это), loving it (любя это)* не выражают процесса, продолжающегося во времени, как это имеет место в случае с *reading a book (читая книгу)* или *pushing a cart (толкая тачку)*. Однако, они могут предицировать субъект в один из моментов (***достижения***) или в течение определённого периода (***стативы***).

В своей работе Вендлер не сравнивает между собой ***совершения*** и ***достижения***. Однако отмечает, что ***совершения*** выражаются *терминативными* глаголами, включающими в свою семантику импликацию какого-то периода времени, по окончании которого деятельность прекращается по достижении результата, в то время как семантика глаголов ***достижения*** предполагает, что достижение происходит моментально, т.е., понятие *моментальности* включено в семантику глагола. Напр.: "*How long* did it take him to draw a circle? – He drew a circle *in half an hour*" (*За сколько времени* он нарисовал круг? – Он нарисовал круг *за полчаса*) и "*At what time* did you reach the top? – *At noon* sharp." (*В какое время* ты достиг вершины? – Ровно *в полдень*).

Как мы видим, классификация Вендлера очень логична и достаточно ясно объясняет, почему тот или иной класс английских глаголов может или не может употребляться в *прогрессиве* или сочетаться с обстоятельствами *длительности* и *законченности* действия. Однако следует отметить, что в его примерах решающим фактором не всегда является глагольная форма сама по себе; другие факторы, как, например, употребление при глаголе *прямого дополнения*, также играют существенную роль. Тот же глагол *to run (бежать)* в одном случае попадает в класс ***деятельности***: *was running for half an hour* (*бежал полчаса*), а в контексте с *прямым дополнением* попадает в класс ***совершения*** -- *ran a mile in half an hour (пробежал милю за полчаса).* Он также допускает, что глаголы ***состояния*** типа *to think (думать)* в некоторых контекстах могут употребляться в *прогрессиве*: *He thinks that Jones is a rascal* (*Он думает, что Джонс плут*) и *He is thinking about Jones* (*Он думает о Джонсе*). В первом примере предикат *думает, что* – ***статив***, а во втором примере *думает о Джонсе* – ***деятельность***.

Получается, что семантика глагола может изменяться под влиянием грамматических факторов.[8]

3. R. D. Brecht (1985): "The form and function of aspect in Russian"

В начале своей статьи Брехт даёт краткое объяснение системы Вендлера, а также вводит свой термин ***кульминация*** (***culmination***) вместо вендлеровского термина ***совершение*** (***accomplishment***). Я не совсем уверена, что замена термина Вендлера помогает лучше объяснить семантическую сущность этой группы глаголов: оба термина соотносятся с глаголами, выражающими *терминативные* действия (*telic* situations), и эта особенность (*терминативность,* или *telicity*), на мой взгляд, лучше выражена в оригинальном термине «***совершение***», а не в «***кульминации***».

В своей статье Брехт упоминает, что система русского глагола включает в себя четыре лексико-грамматических класса – первичные имперфективы, префиксальные перфективы, суффиксальные перфективы и суффиксальные вторичные имперфективы. Однако в его анализе сопоставления русской и английской глагольных систем сходства и различия между типами русских глаголов представлены недостаточно чётко. Например, распределяя русские глаголы по ведлеровским категориям, он оперирует парами (НВ1 / СВ или НВ2 / СВ) и, таким образом, в категорию ***статива*** включает видовые пары *уметь / суметь, хотеть / захотеть, бояться / побояться, чувствовать / почувствовать*; в категорию ***деятельности*** – *думать / подумать, мыть / помыть, есть / съесть, действовать / подействовать*; в категорию ***кульминации*** – *выполнять / выполнить, доказывать / доказать, решать / решить, открывать / открыть*; а в категорию ***достижения*** – *случаться / случиться, приезжать / приехать* и *привыкать / привыкнуть*. При этом далее он говорит о том, что первичные имперфективы соответствуют двум вендлеровским категориям ***статива*** и ***деятельности***, а их префиксальные корреляты соответственно переходят в классы ***достижения*** и ***кульминации***. На мой взгляд, рассмотрение глаголов в парах, а не по отдельности, мешает проследить семантическую сущность каждого глагола в непосредственной связи с его лексическим значением и морфологической структурой.

[8] Это наблюдение отмечено также в исследовании P. Braginsky and S. Rothstein, 2008.

Брехт также пытается объяснить, как процесс вторичной имперфективации влияет на семантику их префиксальных перфектных коррелятов. Он считает, что *терминативные* (*telic*) перфективы, выражающие ***кульминацию***, после присоединения к ним суффикса ***-ыва-/-ива-*** переходят в класс ***деятельности***, а *нетерминативные* перфективы, выражающие ***достижение***, переходят в класс ***стативов***, но к ним добавляется значение *многократности*, или *повторяемости*.

К сожалению, он иллюстрирует свою позицию только одним примером на каждый случай. Переход предиката ***кульминации*** в ***деятельность*** иллюстрируется таким примером: *Преподаватель терпеливо* ***объяснил*** *(СВ) мне то, что я не понял в учебнике. / Преподаватель терпеливо* ***объяснял*** *(НВ) мне то, что я не понял в учебнике.* А переход ***достижения*** в повторяющееся ***состояние*** – следующим примером: *Виктор* ***пришёл*** *и сразу* ***ушёл.*** / *Виктор* ***приходил*** *и сразу* ***уходил***.

Следует также прокомментировать выбор его примеров, включая контексты. В двух первых контекстах обстоятельство *терпеливо* не способствует выявлению семантической разницы между глагольными формами СВ и НС из-за его совместимости с обоими видами. Если бы исследователь, следуя Вендлеру, включил в контекст *обстоятельства длительности* и *законченности* действия, тогда бы была выявлена особенность вторичного имперфектива сочетаться как с *обстоятельством длительности*, так и с *обстоятельством законченности* действия: *Преподаватель* <u>*за полчаса*</u> ***объяснил*** *(СВ) мне то, что я не понял (СВ) в учебнике. / Преподаватель* <u>*полчаса*</u> ***объяснял*** *(НВ) мне то, что я не понял (СВ) в учебнике. / Преподаватель* <u>*за полчаса*</u> ***объяснял*** *(НВ) мне то, что я не понимал (НВ) в учебнике.* В последнем контексте значение ***многократности*** включено в семантику глагольной лексемы вторичного имперфектива. И этот факт должен быть каким-то образом объяснён.

Его примеры, иллюстрирующие переход *единичного* ***достижения*** в *многократный* ***статив*** (*пришёл* (СВ) / *приходил* (НВ), *ушёл* (СВ)/ *уходил* (НВ)), на мой взгляд, не являются удачными, хотя сама идея наличия в глагольной системе русского языка такого типа отношений между глаголами СВ (и ***достижений,*** и ***совершений)*** и значением *многократности действий*, выраженных вторичными

имперфективами, является верной. Дело в том, что глаголы движения, первичные и префиксальные, представляют собой своего рода анахронизм в истории формирования категории глагольного вида. По своей сути все глаголы движения, определённого и неопределённого движения, представляют собой ***деятельности***, а не ***стативы***. При присоединении к ним различных префиксов, значение основы изначального глагола, как правило, сохраняется: *идти* (НВ) / *прийти* (СВ) / *дойти* (СВ) и *ходить* (НВ) / *приходить* (НВ) / *доходить* (НВ) и т. д. Префиксальные формы глаголов *однонаправленного,* или *определённого* движения становятся глаголами СВ, которые следует рассматривать скорее *единичными* ***совершениями***, чем ***достижениями***, в силу семантики их исходного глагола, несовместимой с ***многократностью***; а префиксальные формы, образованные от глаголов *разнонаправленного,* или *неопределённого* движения, как правило, сохраняют в себе значение *разнонаправленности*, соотносимой с *многократностью*, и потому остаются глаголами НВ. Исключение составляют образования с префиксами ***с-*** и ***по-***, которые становятся глаголами СВ: *походить* (СВ) – *походил / похожу, сходить* (СВ) – *сходил / схожу*. Однако, следующие примеры в какой-то мере иллюстрируют идею Брехта: Он *болел* (НВ1 - ***статив***) <u>*неделю*</u> / Он *заболел* (СВ - ***достижение***) <u>*в конце недели*</u> / Он *заболевал* (НВ2- ***статив?***) <u>*в конце недели*</u>; Он *достиг* (СВ - ***достижение***) вершины горы <u>*к вечеру*</u> / Он *достигал* (НВ2 - ***статив?***) вершины горы <u>*к вечеру*</u>, и т. п. В обоих контекстах глаголы СВ (*заболел* и *достиг*) представляют собой ***достижения***, а глаголы НВ2 (*заболевал* и *достигал*), хотя и включают в свою семантику указание на *многократность* (согласно позиции Брехта), на мой взгляд, всё ещё должны рассматриваться как *многократные* ***достижения***, а не ***стативы***, так как оба *вторичных имперфектива* сохраняют значение *моментальности*, свойственной ***достижениям***.

Представляется, что главным препятствием на пути Брехта в его попытке проанализировать видовую систему русского глагола на основе классификации Вендлера является его исходная позиция признания видовой парности русских глаголов. Кроме того, ему бы помогло включение б*о*льшего числа примеров, а также контекстов с обстоятельствами *длительности*, *законченности* и *моментальности* действия, которыми оперировал Вендлер.

4. P. Braginsky & S. Rothstein (2008): "Vendlerian Classes and the Russian Aspectual System"

Статья Брагинского и Ротштейн (Б. и Р.) состоит из пяти частей, включая вступление и заключение. В первой части авторы рассматривают релевантность применения лексической классификации английских глаголов Вендлера к анализу глаголов в других языках. Они упоминают два распространённых в литературе толкования классификации Вендлера: 1) Она может быть эффективной, если понимать глаголы только как *названия ситуаций* (*denotation of events*); 2) Но если их рассматривать как часть *глагольного словосочетания* (*VP*), то тогда выбор *дополнения* может влиять на поведение глагола в языковом контексте.

Далее ими рассматривается влияние глагольного *дополнения* на языковое поведение глаголов. Они поясняют, что в основе их методологии лежат работы исследователя Krifka (1989, 1992, 1998). Для иллюстрации авторы приводят шесть примеров под номерами (2) и (3), два примера с *терминативным* глаголом *to build (строить)*, и четыре – с *нетерминативными* глаголами *to run (бежать / бегать) и to push (толкать);* при этом, все контексты включают *обстоятельства длительности / законченности* действия, и пять из них включают *прямое дополнение*.

2a. John *built* the house *in a day* / **?***for a day*. (Джон *построил* дом *за день* / **?***день*.)[9]
2b. John *built* houses *for some years* / **?***in some years*. (Джон *строил* дома *несколько лет* / **?***за несколько лет*.)
2c. John *ran* a mile *in an hour* / **?***for an hour*. (Джон *пробежал* милю за час / **?**час.)
2d. John *ran* to the store *in an hour* / *for an hour*. (Джон *сбегал* в магазин *за час* / *бежал* в магазин *час*.)
3a. John *pushed* the cart *for an hour* / **?***in an hour*. (Джон *толкал* тачку *час*.)

[9] В этом примере и далее вопросительный знак **?** используется для указания неприемлемости в рассматриваемом контексте глагольной формы или обстоятельства образа действия в сочетании с глагольной формой.

3b. John *pushed* carts *for an hour* / ***?****in an hour*. (Джон *толкал* тачки *час*.)

По мнению Б. и Р., эти примеры подтверждают позицию Крифки (1998), согласно которой глагольное сочетание *build the house* в (2a) является *терминативным* (*telic*), так как благодаря *прямому дополнению* в ед. числе (*the house)* предполагает наличие какого-то интервала, в течение которого имела место реализация глагольного действия. А предикат *build houses* в (2b) является *нетерминативным*, поскольку его *прямое дополнение*, употреблённое в форме мн. числа, не позволяет предположить наличие интервала для выполнения действия, хотя, в принципе, глагол *строить* (*build*) включает в свою семантику *накопительную тему* (*incremental theme*). Очевидно, что семантика такого глагола меняется в зависимости от типа *прямого дополнения* при глаголе.

Однако, в случае с предикатом *pushed* (*толкал*) в 3a и 3b, тип *прямого дополнения* (в ед. или мн. числе) не влияет на семантику глагола, так как *накопительная тема* не является составной частью семантики этого предиката. Следуя за Крифкой, авторы статьи считают, что *не/терминативность* предикатов зависит от того, какой тип ситуации они обозначают, т.е., имеют ли они при себе *накопительное обстоятельство.* По их мнению, классификация Вендлера отражает свойства, заложенные в лексическом значении глаголов, с учётом таких характеристик как наличие / отсутствие *накопительной темы* (*incremental theme*) в их семантике. Однако, как показывают приведённые выше примеры, семантика глагольных словосочетаний может изменяться в зависимости от типа *прямого дополнения* или других модификаторов в составе этих словосочетаний.

Авторы исследования ставят перед собой задачу проследить, насколько и в каких случаях наличие дополнения при глаголе влияет на его семантику. Они сосредотачивают своё внимание, главным образом, на лексических классах ***деятельности*** и ***совершения***, поведение которых обычно зависит от наличия в контексте *пря-мого дополнения,* а также от его типа.

На поставленный вопрос, релевантна ли классификация Вендлера для описания системы русского глагола с её делением на СВ и НВ, Б. и Р. предполагают три возможных ответа: Класси-

фикация Вендлера (КВ) 1) нерелевантна из-за существующего в русском языке противопоставления глаголов по видам (СВ / НВ); 2) КВ является частью глагольной системы русского языка, но проявляется только в соответствии с действующим в системе видовым противопоставлением ("subsumed under the perfective / imperfective distinction"). По мнению авторов, эта позиция нашла отражение в работах нескольких исследователей, включая Брехта (1985). 3) КВ полностью внедрена в систему русского глагола, в которой лексические классы Вендлера пересекают границы противопоставления по виду СВ / НВ ("cut across the perfective / imperfective distinction"). Эта позиция также выражена в работах нескольких исследователей, включая Падучеву (1996). Б. и Р. выступают в защиту третьей позиции. Они считают, что данные проведённого ими иссле-ования показывают, что семантика русских глаголов класса ***со-вершения*** реализует себя в формах как СВ, так и НВ.

В третьей части[10] Б. и Р. обсуждают принципы распределения *накопительных обстоятельств* типа *постепенно* (*gradually*), т. е. с какими глаголами и видовыми парами они могут или не могут употребляться. Их исследование строится на следующей гипотезе: Если оба глагола *читать* (НВ) и *прочитать* (СВ) представляют собой класс ***совершений*** невзирая на видовую разницу, тогда ожидается, что они оба будут одинаково вести себя в определённых языковых контекстах ("pattern together with respect to some linguistic operation") и отличаться от ***деятельностей***, СВ или НВ. Такое поведение ожидается при сочетании глаголов типа *читать* (НВ) / *прочитать* (СВ) с *накопительными обстоятельствами* (*incremental modifiers*) типа *постепенно*, но они будут также отличаться в этом от глаголов ***деятельности*** типа *гулять* (НВ) / *погулять* (СВ), семантика которых исключает *накопительную тему*. Для иллюстрации даны следующие примеры:

10a. Иван *постепенно читал* (НВ) книгу. (Ivan gradually read a / the book.)

[10] Анализ второй части, в которой Б. и Р. комментируют работы Брехта (1985) и Падучевой (1996), опускается во избежание повторения, а также ради экономии места.

10b. Иван *постепенно прочитал* (СВ) книгу. (Ivan gradually read the book.)
10c. Иван *постепенно* **?***гулял* (НВ). (Ivan gradually walked.)
10d. Иван *постепенно* **?***погулял* (СВ) (Ivan gradually walked.)

Для проверки своей гипотезы авторы выбрали шесть парных глаголов обоих классов, три ***совершения*** (*читать / прочитать, расти/ вырасти, исчезать / исчезнуть),* три ***деятельности*** (*гулять / погулять, искать / поискать, махать / помахать)* и один глагол только в форме НВ – *пить*, которые были включены в контексты с *накопительными обстоятельствами постепенно, страница за страницей* или *шаг за шагом, метр за метром,* и т. д. в 24-х примерах (10 – 15), как показано выше в примерах 10a/b/c/d. Ради экономии места примеры (11-15) опущены, однако следует сказать, что все они последовательно иллюстрируют отличие в поведении *терминативных* глаголов от *нетерминативных* в том, что первые естественно сочетаются с разного типа *накопительными обстоятельствами*, в отличие от вторых, которым такое сочетание не свойственно.

В конце этой части авторы заключают, что, как и предполагалось, рассмотренные в ней *терминативные* глаголы обоих видов, СВ и НС, независимо от особенностей контекстуального окружения, естественным образом сочетаются с *накопительными обстоятельствами*.

В четвёртой части Б. и Р. предлагают объяснение, почему *терминативным* ***совершениям*** (как в форме СВ, так и НВ), в отличие от *нетерминативных* глаголов, которые они считают ***деятельностями***, свойственно сочетаться с *накопительными обстоятельствами*. В этой части рассмотрено ещё 42 примера с *накопительным* обстоятельством *постепенно* и 14 примеров с обстоятельством типа X за X (*час за часом* и т. п.).

Анализируя семантику обстоятельства *постепенно (gradually)*, авторы ссылаются на работу Piñon (2000). По замечанию авторов, *накопительные обстоятельства* типа *шаг за шагом* и т. п., также как и *постепенно*, употребляются только с глаголами ***совершения:*** (46a) Он *строил* (НВ) дом *этаж за этажом*; (52) Иван *построил* (СВ) дом *этаж за этажом*; (46b) Иван *ел* (НВ) корнфлекс *ложка за ложкой*; и др. В их данных есть только одна группа глаголов ***несовершений*** ("***поп-***

accomplishements"), способных сочетаться с такого типа обстоятельствами, -- *глаголы определённого и неопределённого движения* (НВ): (53) Иван *бежал / бегал километр за километром*. Они отмечают, и не без основания, что этот тип глаголов составляет своего рода исключение.

В пятой части авторы суммируют свои наблюдения о том, что и в английском, и в русском языках *накопительные обстоятельства* сочетаются преимущественно с глаголами, включающими в себя *накопительную тему*, т. е. глаголы класса ***совершений***. По их мнению, классификация Вендлера является потенциальной языковой универсалией (*'a potential linguistic universal'*), так как позволяет характеризовать «виды событий» (*'kinds of events'*). Подтверждение этому они видят в позиции Падучевой (1996), согласно которой категория ***совершений*** в русском языке соотносится не с одним, а с обоими видами: СВ и НВ. Однако, они признают, что в русском языке существует один *невендлеровский* класс глаголов – делимитативы СВ типа *почитать*, *поработать* , *погулять* и т. п. (Их рас-суждения по этому поводу опускаются, так как выходят за пределы данной статьи.)

Следует сказать, что наблюдения Брагинского и Ротштейн о различном поведении *накопительных обстоятельств* в сочетании с *терминативными* и *нетерминативными* глаголами заслуживает внимания.[11]

Однако, на мой взгляд, их идея классифицировать *терминативные* парные глаголы обоих видов как ***совершения*** не достаточно убедительна, прежде всего, в связи с небольшим объёмом их данных. Кроме того, в их работе остался без внимания тот

[11] Они помогают объяснить семантическое наполнение префикса *по-* при его присоединении к разным типам глаголов. Так, в семантику глаголов *нетерминативной* ***деятельности,*** включая глаголы *разнонаправленного движения*, префикс *по-* привносит делимитативную функцию: *поиграть, поспорить, походить*, и т. п.; с глаголами *однонаправленного движения*, он акцентирует внимание на *начало движения*; *терминативным переходным* глаголам префикс *по-* добавляет значение *завершения* действия: *поделить* пирог на три части, *посмотреть* фильм (такое значение исчезает в контексте без прямого дополнения: *посмотреть* по сторонам); а ***стативам*** префикс *по-* добавляет семантический оттенок *моментальности*, переводя их в класс ***достижений***: *почувствовать, побледнеть, покраснеть* и т. п.

факт, что в русском языке для глаголов НВ, в отличие от глаголов СВ, свойственно сочетаться с обстоятельствами *длительности* (в *дуративе*), что, согласно Вендлеру, является характеристикой предикатов класса ***деятельности***. Интересно было бы также выявить причину воздействия *прямого дополнения* во множественном числе на семантику *терминативных* глаголов, позволяющую таким глаго-лам терять своё естественное свойство *терминативности*, как это иллюстрируется в примере (2b) John *built* houses *for some years* (Джон *строил* дома *несколько лет*). Этот пример, также как и пример с глаголом *to run*, который, в зависимости от контекста, может рассматриваться и как ***деятельность***: John *ran for a short time* (Джон *бежал* / *бегал* (НВ) короткое / какое-то время), и как ***совершение***: John *ran* a mile *in an hour* (Джон *пробежал* (СВ) милю *за час*), показывает, что одни и те же глаголы могут переходить в разные классы в зависимости от контекста. Поэтому включение парных глаголов СВ и НВ в один и тот же семантический класс не представляется убедительным.

5. Классификация Вендлера и категория глагольного вида в русском языке

Несмотря на привлекательность классификации глагольных предикатов Вендлера, её применение для описания системы русского глагола представляет некоторые трудности. Прежде всего из-за того, что глагольные системы русского и английского языков значительно отличаются друг от друга. В английском языке доминирует морфологический принцип образования сложных видо-временных форм (*Perfect* and *Progressive tenses*) от простых (*Simple tenses*), а в русском языке образование видо-видовых форм происходит на уровне лексемы – в результате взаимодействия семантики глагольных основ, префиксов и суффиксов. Кроме того, английский язык оперирует двенадцатью видо-временными формами, а в русском языке – их только пять. В английском языке все девять *сложных* (*compound*) видо-временных форм, включая *прогрессив*, являются маркированными и противопоставляются *простым* немаркированным временам (*Simple tenses*). А в русском языке бесспорно *маркированными* являются только формы СВ, что проявляется на уровне *лексемы*, благодаря наличию *префикса* или *суф-*

фикса: ***про****читать, реш****и****ть, стук****ну****ть*. В то же время глаголы НВ представляют собой довольно пёструю и неоднородную картину: глаголы НВ1 являются *немаркированными*, за исключением бесприставочных глаголов движения, как *определённого*, так и *неопределённого* движения, у которых *маркированной* является сама глагольная основа: ***беж****ать* (*определённое* движение) и ***бег****ать* (*неопределённое* движение). Кроме того, большинство глаголов НВ2 являются также *маркированными* благодаря наличию в их лексеме *перфективных* префиксов, а также *итеративных* суффиксов *-ыва- / -ива- / -а-*: ***про****чит****ыва****ть, ****за****хват****ыва****ть*.[12]

Другое существенное различие, -- это отстутствие в русском языке грамматически маркированного *прогрессива*, стирающее различия между ***стативами*** и ***деятельностями.*** И те, и другие являются глаголами НВ и без особого ограничения употребляются как с обстоятельствами *длительности*: Он *любил* ***(статив)*** её *всю свою жизнь (*He *loved* her *all his life),* так и для выражения *одновременных* действий в контекстуальном *прогрессиве: Когда ребёнок* ***радовался*** *(НВ1-* ***статив****), мать также* ***радовалась (****НВ1-* ***статив)****.* (If the child *was happy*, the mother *was* also *happy*).

Ещё одной причиной, затрудняющей применение вендлеровского подхода для описания системы русского глагола, является, на мой взгляд, доминирующая в русской аспектологии позиция, согласно которой категория вида признаётся бинарной, а глаголы СВ и НВ формами одного глагола в составе видовой пары. Однако, если мы будем считать глаголы ***рисовать*** и ***нарисовать*** разными словами, тогда предикаты типа ***рисовал*** *[круг]* ***полчаса*** *(was drawing [a circle] for half an hour)* останутся в классе ***деятельности***, а предикаты типа ***нарисовал*** *круг* ***за полчаса*** *(drew a circle in half an hour)* будут относиться к классу ***совершения***. Такой подход совпадает с подходом Вендлера, рассматривавшего предикаты *ran for half an hour* (*бежал / бегал полчаса*) и *ran a mile in half an hour* (*пробежал милю за полчаса*) как ***деятельность*** и ***совершение*** соответственно.

В этом случае, как это виделось Брехту (1985), классификацию Вендлера можно успешно использовать для описания системы русского глагола. Однако, возникает проблема, когда мы

[12] Эта позиция подтверждается наблюдениями в работах V. S. Soboleva, 2014, а также J. Kuznetsova, S. Sokolova, 2016.

пытаемся определить семантику глаголов вторичной имперфективации. Возвращаются *ли* они назад в классы ***стативов*** и ***деятельности***, как предполагал Брехт? Или остаются в тех же классах ***совершений*** и ***достижений***? Или, быть может, создают новые классы, которым нет места в классификации Вендлера, как уже отмечалось в работе Б. и Р.?

6. Вторичные имперфективы в системе русского глагола в свете классификации глагольных предикатов по Вендлеру

6.1. Методология исследования 2014 г.

В настоящей работе используются данные предыдущего исследования автора о специфике семантики 300 глаголов вторичной имперфективации в контекстах с обстоятельствами *длительности*, *законченности* действия и в *прогрессиве*[13] (V. Soboleva, 2014). Глаголы были отобраны из словаря *The Big Silver Book of Russian Verbs* (J. Franke, 2004) и распределены по 9 категориям согласно следующим параметрам: (1) *Префикс*, (2) *Глагол СВ* в инфинитиве с пометой на транзитивность, (3) *Глагол НВ2* в прошедшем вр. (4) Помета *на парность или тройку*, (5) *Длительность* действия (*дуратив*) - *неделю / минуту*, (6) *Законченность* действия – *за неделю / за минуту*, (7) *Прогрессив – сейчас*, (8) *Многократность / Итеративность* на уровне лексемы, (9) *Комбинационный тип*. В принятии решения о приемлемости сочетаемости глаголов с обстоятельствами *законченности*, *длительности* или в *прогресиве* автор полагалась на свою интуицию носителя языка, также консультируясь с двумя другими носителями языка, Еленой Седовой-Хоталинг и Еленой Кудиновой.

Приложение к статье 2014 года с данными анализа приведено в приложении (см. таблицу 1 на развороте стр. 94-95).

В результате анализа данных было обнаружено четыре комбинаторных типа: A, B, C и D, которые представлены в таблице 2:

[13] В данной работе термин *прогрессив* используется по аналогии с английским термином *Progressive tense;* он соотносится с контекстами, в которых формы глаголов НВ в прошедшем / будущем времени выражают *актуально длящиеся* дей-ствия (действия в прогрессе), т. е. протекающие одновременно на фоне или другого глагола НВ (полная одновременность), или глагола СВ (частичная одновременность). В настоящем времени, как правило, момент речи создаёт ориентир, на фоне которого многие глаголы НВ (но не все!) воспринимаются *актуально длящимися*.

Таблица 2

Notions > / **Type/Number**	**Duration** (неделю)	**Completion** (за неделю)	**Progression** (сейчас)	**Iterativity** (imbedded in verb semantics)
Type A - 162	+	+	+	--
Type B - 44	--	--	--	+
Type C - 83	--	+	--	+
Type D - 11	+	--	+	--

Самая многочисленная группа А включает в себя 162 глагола вторичной имперфективации (54%). Все они могут сочетаться как с обстоятельствами *длительности*, так и с обстоятельствами *законченности* действия; они также употребляются в *прогрессиве*.

Следующая по многочисленности группа С включает в себя 83 глагола (27.7%). Этим глаголам не свойственно употребляться с обстоятельствами *длительности* или в *прогрессиве* вопреки тому, что они являются глаголами НВ. Однако им свойственно употребляться с обстоятельствами *законченности* действия. При этом они также выражают *многократность* действия. Эта особенность объясняется тем, что семантика глаголов этого типа, сохраняя в себе значение *моментальности*, свойственной глаголам СВ, от которых они образованы, не позволяет представить такие действия актуально длящимися. Если даже и возможно сказать *Он прекращает работать сейчас*, то это только будет значить, что очень скоро, в любой момент после произнесения высказывания, он *прекратит работать*. Наличие значения *моментальности* способствует появлению дополнительного значения *многократности*, соотносимого с глаголами НВ: т. е. действие происходило не один раз, а *всякий раз*, когда оно совершалось.

В группу В входит 44 глагола, или 14.7%. Глаголы в этой группе выражают только значение *многократности* и не способны сочетаться с обстоятельствами *длительности* или *законченности* действия. Можно сказать, что глаголы вторичной имперфективации в этих примерах (*взглядывал, заезжал, поглаживал*) представляют собой особый семантический тип: в каждом из них присутствует элемент

точечности, или *моментальности*, также как и в их коррелятах СВ *взглянул, заехал, погладил*. Однако, разница между ними состоит в том, что глаголы вторичной имперфективации выражают *многократные* действия и поэтому немыслимы с обстоятельствами *длительности* или *законченности* действия, а также в *прогрессиве* – в каждом из них на первый план выходит значение *многократности*, поскольку в их семантике отсутствует *терминативная тема*, соотносимая с понятием протяжённости, ограниченной или неограниченной.

В группу D входит всего 11 глаголов, или 3.7%, такие как *дожидаться, доверять, доживать, переживать, затруднять, посвящать, раздумывать, сгорать, увлекаться, оставаться* и *пренебрегать*. Эти глаголы проявляют себя типичными глаголами НВ: они не способны сочетаться с обстоятельствами *законченности* действия и выражают только длительные действия (*дуративы* и *актуально-длительные*).

Очевидно, что все эти случаи употребления глаголов вторичной имперфективации не подтверждают традиционную интерпретацию категории вида, согласно которой глаголам НВ свойственно выражать длительные действия, а глаголам СВ – законченные действия: из 300 глаголов – 127 глаголов (группы B и C) не выражают *длительности*; и в то же время 205 глаголов (группы A и C) могут выражать *законченность* действия; кроме того, 127 глаголов (группы B и C) выражают *многократность* действия на уровне лексемы. Необычным является также то, что 162 глагола могут выражать и *длительность*, и *законченность* действия (группа A).

6.2. Методология семантического анализа вторичных имперфективов по Вендлеру

Для анализа семантики глаголов по Вендлеру была использована примерно та же структура, что и в исследовании 2014 года: все глаголы были сведены в таблицу, в которой также имеется 9 колонок и сохраняется деление глаголов по категориям A, B, C и D. Однако, в новой таблице содержание колонок отличается, поскольку изменилась задача исследования, состоящая в том, чтобы про-следить словообразовательные связи глаголов вторичной импер-фективации (НВ2), и на основе этих связей определить их семантику по Вендлеру.

Как выглядит таблица данных представлено в приложении (см. таблицу 3 на развороте стр. 96-97).

Как мы видим, в первом столбце представлены первичные глаголы несов. вида НВ1, от которых образованы префиксальные глаголы СВ2, и уже от них – глаголы НВ2: *болеть* (НВ1) > ***за**болеть* (СВ2) > ***за**болев**ать*** (НВ2) и т. д. Во втором столбце указаны первичные глаголы сов. вида СВ1, от которых образованы префиксальные глаголы СВ2, а уже от них вторичные имперфективы по схеме: СВ1 > СВ2 > НВ2. Например: *быть* (СВ1) > ***при**быть* (СВ2) > ***при**бы**вать*** (НВ2) или *сказать* (СВ1) > ***вы**сказать* (СВ2) > ***вы**ска-з**ывать*** (НВ2). Третья колонка включает префиксальные глаголы СВ2 типа ***при**казать*, ***про**читать*. В четвертой колонке представлены глаголы НВ2 в прошедшем времени, они выделены ***жирным*** шрифтом. И за ним следуют колонки на проверку употребления глаголов с обстоятельствами *длительности*, *законченности* действия, и в *прогрессиве* (пятая – седьмая колонки), где не/совместимость отмечается знаком + / --. В восьмой колонке отмечается присущее некоторым глаголам значение *многократности* на уровне лексемы; девятая колонка включает комбинаторные типы глаголов A, B, C, D, описанные выше.

В отличие от предыдущего, данные этого исследования сгруппированы по принципу многочисленности каждого комбинаторного типа. Вначале идут 162 глагола типа A, затем следуют 83 глагола типа C, затем – 44 глагола типа B и 11 глаголов типа D. В таком же порядке представлено описание семантики глаголов каждого типа.

В таблице 3 и далее в приложении (в первой или во второй колонке) знак * после некоторых глаголов НВ1 или СВ2, поставленных также в скобках, указывает на то, что таких глаголов сейчас не существует в современном русском литературном языке; однако гипотетически они могли существовать. Некоторые из них встречаются в диалектах разговорного языка (езжать*, накласть*, докласть*, и т. п.); другие можно реконструировать на словообразовательном уровне по принципу: если существуют хотя бы два глагола СВ2 с разными префиксами, можно предположить, что когда-то мог также существовать глагол без префикса: например,

привыкнуть / *отвыкнуть* и т. д. Однако, автор понимает, что такой подход является спорным.

Все видовые глагольные формы в данном исследовании считаются самостоятельными словами, т. е. независимыми лексическими единицами со своей видовой семантикой. Такая позиция позволяет сосредоточить внимание на словообразовательных процессах, вместо того чтобы устанавливать традиционные корреляции видовой парности, многие из которых до сих пор являются спорными.[14] Например, такие глаголы как *приехать* – *приезжать*, по мнению автора, не составляют видовую пару, и поэтому вопрос определения последовательности в образовании видовой корреляции: *приехать* > *приезжать* или *приезжать* > *приехать* отпадает. Исходя из этого, глагол *приехать* рассматривается производным от глагола *ехать*, а не от *приезжать*; а глагол *приезжать* – от глагола *ездить*, или скорее от его разговорного варианта *езжать*. Например, в некоторых диалектах всё ещё существует форма императива *езжай*: *Не езди туда сегодня, езжай / поезжай завтра.*[15] На взгляд автора, этот принцип значительно облегчает как объяснение, так и понимание такой сложной темы как глаголы движения: почему, например, префиксальные глаголы, образованные от *однонаправленных* глаголов движения становятся глаголами СВ, а от *разнонаправленных* глаголов – остаются в системе НВ.

Таким образом, при классификации глагольных предикатов по Вендлеру, принимались во внимание, в первую очередь, типы глаголов СВ, от которых образованы вторичные имперфективы НВ2, затем семантика основ первичных глаголов НВ1, если такая связь прослеживалась, а также семантика приставок в глаголах обоих видов: СВ2 и НВ2: *пересказать* (СВ2) – *пересказывать* (НВ2) или *высказать* (СВ2) – *высказывать* (НВ2).

[14] См., напр. Перцов, Н. В. (1998: 343-355).

[15] Я слышала эту форму много раз от жителей юго-западных регионов европейской России.

7. Описание данных исследования

7.1 Глаголы самой большой по количеству группы А (162 глагола):

В самой многочисленной группе глаголов комбинаторного типа А стоят особняком приставочные глаголы вторичной имперфективации, непосредственно образованные от первичных глаголов неопределённого / многократного движения. Таких глаголов в группе 20: они образованы при помощи приставок ***в-, вы-, пере-, с-*** по модели НВ1>НВ2: *ездить (езжать*)* > ***въезжать /выезжать / объезжать / проезжать / съезжать,*** *ходить* > ***входить / переходить / проходить / сходить,*** *бегать* > ***выбегать,*** *летать* > ***вылетать,*** *носить* >***вносить,*** *водить* > ***выводить,*** *возить* > ***перевозить и т. п.***

Спецификой глаголов этого типа является то, что семантика их исходных глаголов представляет собой тип ***итеративной***[16] ***деятельности***; и их приставочные дериваты сохраняют то же значение с добавлением пространственной спецификации – ***входить*** *внутрь,* ***выезжать*** *из какого-то места,* ***съезжать*** *с горы – т. е. начать движение откуда-то,* не меняя своей семантической сущности и оставаясь в пределах семантического класса глаголов ***итеративной деятельности***. Следует отметить, что в классификации Вендлера такому явлению аналогии не существует.

В группе А имеется также 25 глаголов вторичных имперфективов, образованных по модели СВ1 > СВ2 >НВ2. В их образовании участвуют такие префиксы как ***вы-, за-, на-, о-/об-, от-, пере-, по-, под-, пре-, про-, рас-:*** *тронуть* (СВ1) > ***за****тронуть* (СВ2) > ***затрагивать*** (НВ2), *деть* (СВ1) > ***на****деть* (СВ2) > ***надевать*** (НВ2), *пустить* (СВ1) > ***о****пустить* (СВ2) > ***опускать*** (НВ2), *стать* (СВ1) > ***от****стать* (СВ2) > ***отставать*** (НВ2), *кончить* (СВ1) > ***за****кончить* / ***о****кончить* (СВ2) > ***заканчивать*** / ***оканчивать*** (НВ2), *дать* (СВ1) > *з****а****дать* / ***от****дать* / ***пере****дать* (СВ2) > ***задавать*** / ***отдавать*** / ***переда-***

[16] В современной аспектологии существует традиция употреблять термин ***итеративный*** только по отношению к глаголам, называющим повторяющиеся действия типа *сиживать, хаживать, живать, говаривать* и т. п., а термин ***многократный*** по отношению к другим типам глаголов, также обозначающих повторяющиеся действия. В данной работе эти термины используются как синонимы в тех случаях, когда значение ***многократности*** содержится в глагольной семантике на уровне лексемы.

вать (НВ2), или ***бросить*** (СВ1) > ***вы****бросить* (СВ2) > ***выбрасывать*** (НВ2) и т. п. Например:

Он ***задавал*** *задание* ***10 минут*** / ***за 10 минут*** *(It* ***was taking*** *him* ***10 minutes to give*** *the assignment / He* ***would give*** *an assignment* ***in 10 minutes****);*

Заканчивал завтракать 10 минут / ***за 10 минут*** *(It* ***was taking*** *him* ***10 minutes*** *to* ***finish*** *his breakfast / He would* ***finish*** *his breakfast* ***in 10 minutes****).*

Согласно вендлеровской классификации, все первичные глаголы сов. вида (СВ1), семантика которых включает в себя элемент ***моментальности***, или ***временную локализованность***, представляют собой класс ***достижений.*** Таким образом, их дериваты сов. вида (СВ2) также остаются в классе ***достижений***, а глаголы вторичной имперфективации (НВ2) переходят в класс ***деятельности*** в том случае, если они употребляются с обстоятельствами *длительности*, но если они употребляются с обстоятельствами *законченности* действия, тогда они переходят в класс ***итеративной деятельности*** благодаря сохранению значения ***моментальности***, привнесённому семантикой приставок. В этом случае классификация Вендлера также не позволяет объяснить, почему глаголы из класса ***достижений*** могут переходить в класс ***деятельности***.

Еще 7 глаголов вторичной имперфективации образованы непосредственно от первичных глаголов СВ1 по модели СВ1 > НВ2, такие как *родить* > ***рождать / рожать,*** *дать* > ***давать,*** *деть* > ***девать,*** *начать* > ***начинать,*** *основать* > ***основывать,*** *лечь* > ***ложиться,*** *стать*> ***становиться***. В их образовании принимают участие суффиксы ***-а-, -ва-, -ова-, -ыва-/-ива-, -ина-***. В принципе, таких глаголов может быть намного больше, особенно, если они восходят к первичным глаголам СВ с основой на *-**и**-*: *бросить* > ***бросать,*** *кончить* > ***кончать,*** *пустить* > ***пускать*** и т. п. Например:

Он ***начинал*** *урок* ***пять минут*** / ***за пять минут****; (It* ***was taking*** *him* ***5 minutes to begin*** *the lesson / It* ***would take*** *him* ***5 minutes to begin*** *a lesson;*

Она ***рожала*** *ребенка* ***час*** / ***за час*** *(It* ***was taking*** *her* ***an hour to give birth*** *to a child / It* ***would take her an hour to give birth*** *to a child).*

Следует отметить, что все рассмотренные глаголы вторичной имперфективации, образованные от ***достижений*** типа СВ1 или СВ2,

благодаря сохранённому значению ***моментальности,*** переходят в класс *деятельности* с дополнительным значением ***итеративности***. Как мы видим, этот тип образования глаголов вторичной имперфективации не подтверждает предположение Брехта, что глаголы вторичной имперфективации, образованные от ***достижений***, должны перейти в категорию ***стативов***. Тем не менее, нужно отметить, что некоторые из глаголов этой подгруппы, напр., ***бросать, кончать, начинать*** и т. п., хотя и относятся к классу ***деятельности***, как длительные ***деятельности*** воспринимаются с некоторой натяжкой; при этом, их никак нельзя отнести к классу ***стативов***.

Наибольшее количество глаголов вторичной имперфективации в группе А образованы по модели НВ1 > СВ2 > НВ2. В общей сложности таких глаголов 111. Из них 11 глаголов вторичной имперфективации восходят к семантическому классу ***стативов***, а остальные 100 глаголов – к классу ***деятельности***. От ***стативов*** образованы следующие глаголы вторичной имперфективации:

здороветь > ***вы****здороветь* > ***выздоравливать***, *мерзнуть* > ***за****мерзнуть* > ***замерзать***, *владеть* > ***о****владеть* > ***овладевать***, *(выкнуть*)* > ***от****выкнуть* / ***при****выкнуть* > ***отвыкать*** / ***привыкать***, *киснуть* > ***про****киснуть* > ***прокисать***, *мокнуть* > ***про****мокнуть* > ***промокать***, *спать* > ***засыпать*** / ***просыпаться***, *(н/ять*)* > ***от****нять* / ***при****нять* / ***за****нять* > ***отнимать*** / ***принимать*** / ***занимать***. Например:

Молоко ***прокисало полчаса*** / ***за полчаса***; *(The milk* ***had been fermenting for half an hour*** / *Milk* ***would go sour in half an hour****;*

Озеро ***замерзало три ночи*** / ***за три ночи*** *(The lake* ***had been freezing solid during the three nights*** / *it* ***would freeze solid in three nights****).*

Поведение глаголов вторичной имперфективации этого типа подтверждает предположение Р. Брехта (1985), что они должны вернуться в класс ***стативов***. Однако, при ближайшем рассмотрении обнаруживается, что эти глаголы сохраняют в своей семантике значение ***моментальности***, свойственной ***достижениям***, и способны употребляться с обстоятельствами ***завершения*** действия: ***просыпался*** *сразу*, ***промокал*** *за минуту*; таким образом, такие глаголы не могут рассматриваться как обычные *стативы*; так же как и

рассмотренные выше глаголы, они выражают значение ***многократности***. Например:

> *Он* ***просыпался сразу*** *по будильнику (He would wake up in a moment after the alarm clock rang),* предполагает, что он делал это *обычно;* или *Попадая под дождь, он* ***промокал за минуту*** *(When caught in a rain, he would get soaking wet in a minute),* предполагает, что *Он* ***промокал всякий раз****, когда* ***попадал*** *под дождь.*

Поэтому можно допустить, что глаголы вторичной имперфективации, образованные от ***стативных достижений***, возвращаются в класс ***стативов***, как предполагал Брехт, но с новой функцией – выражать ***итеративные стативы***.

Самое большое количество вторичных имперфективов, образованных по модели НВ1 > СВ2 > НВ2, происходит от первичных ***деятельностей***, перешедших в ***совершения*** после присоединения к ним приставок. Таких глаголов в группе А – 100. Из них 84 исходных глагола представляют типичный вид ***деятельности***, семантика которых предполагает логическое ***завершение*** деятельности. Например:

> *пахать* > ***вс****пахать* > ***вспахивать****, лить* > ***вы****лить* > ***выливать****, писать* > ***вы****писать* > ***выписывать****, бить* > ***до****бить* / ***раз****бить* > ***добивать / разбивать****, говорить* > ***до****говорить* > ***договаривать****, медлить* > ***за****медлить* > ***замедлять*** и многие другие.

16 глаголов вторичной имперфективации в группе А восходят к менее типичному виду *нетерминативной* ***деятельности***, так как не предполагают логического ***завершения*** действия; тем не менее, по своей сути они представляют собой тот или иной вид деятельности, для совершения которой не требуется какое-то время. Например:

> *брать* >***вы****брать* / ***разо****брать* > ***выбирать*** / ***разбирать****, класть / (ложить*)* > *(****до****класть*)* / *доложить* > ***докладывать****, просить* > ***до****просить* > ***допрашивать*** и т. п.

Общей чертой в употреблении такого типа глаголов вторичной имперфективации также является их способность сочетаться с обстоятельствами ***завершения*** действия. Напр.:

> ***Отражал*** *противника* ***за три дня (would repel*** *the enemy* ***in three days)****,* ***разбирал*** *почту* ***за пять минут (would sort out*** *the mail* ***in five minutes)****,* ***раскалывал*** *орех* ***за секунду*** *(would* ***crack*** *a nut* ***in a second)*** и т. п.

Однако, разница между этими контекстами и такими же контекстами с глаголами СВ -- ***отразил*** *противника* ***за три дня (repelled*** *the enemy* ***in three days)***, ***разобрал*** *почту* ***за пять минут (sorted out*** *the mail* ***in five minutes)*** -- состоит в том, что контексты с глаголами НВ2, наряду с ***законченностью*** деятельности, подчёркивают её ***итеративный*** характер: т. е. все эти упомянутые ***деятельности*** произошли не один раз, а происходили всякий раз, когда ситуация повторялась. Таким образом, можно сказать, что глаголы НВ2, опосредствованно образованные от первичных ***деятельностей***, возвращаются в класс ***деятельности***, но со значением ***итеративной деятельности***. А тот факт, что все глаголы НВ2 из группы А способны также употребляться с обстоятельствами ***длительности*** действия, говорит о том, что глаголы этого типа являются своего рода гибридами и ведут себя по-разному в зависимости от контекста. Каждый из 162 глаголов группы А может употребляться и с обстоятельствами ***длительности***, и с обстоятельствами ***законченности*** действия. Поэтому можно считать, что глаголы этого типа образуют новый тип имперфективов, которые принципиально отличаются от их первичных коррелятов НВ. В контексте с обстотятельством ***длительности*** эти глаголы ведут себя или как ***деятельности***, или как ***стативы.*** Например:

> *Он* ***вспахивал*** *поле* ***три дня – деятельность*** *(He* ***had been plowing*** *the field* ***for three days****); Он* ***выздоравливал полгода –*** *статив (It* ***was taking*** *him* ***half a year to recover****).*

Как уже было показано выше, каждый из рассмотренных 162 глаголов вторичной имперфективации может употребляться с обстоятельствами ***законченности*** действия, но в таких случаях эти глаголы функционируют или как ***итеративные деятельности***, или как ***итеративные стативы***.

7.2 Глаголы второй по количеству группы С

Глаголы вторичной имперфективации в группе С отличаются от описанных выше глаголов из группы А тем, что они не употребляются с обстоятельствами ***длительности***. Однако, они схожи с ними в том, что могут употребляться с обстоятельствами ***законченности / завершения*** действия и при этом выражать ***многократность***. Таких глаголов в группе 83. Они образуются по тем же

моделям, как и глаголы в группе А: НВ1 >НВ2, СВ1 >НВ2, СВ1 > СВ2 > НВ2, или НВ1 > СВ2 > НВ2. Их исходными основами могут быть как ***стативы***, так и ***деятельности***; они также могут восходить непосредственно к глаголам сов. вида (СВ1 или СВ2).

В группе С имеется 13 приставочных глаголов вторичной имперфективации, образованных непосредственно от первичных глаголов неопределённого, или многократного движения (НВ1>НВ2):

> *ходить* > ***доходить*** / ***находить*** / ***уходить***, *ездить/езжать* > ***доезжать*** / ***наезжать*** / ***уезжать***, *летать* > ***долетать***, *водить* > ***заводить*** / ***доводить***, *бегать* > ***добегать***, *носить* > ***заносить*** / ***доносить***, *возить* > ***довозить***.

В их образовании участвуют, главным образом, приставки ***до-, у-, за-*** и ***на-***. Для сравнения, приставочные глаголы вторичной имперфективации от первичных глаголов многократного движения, которые вошли в группу А, были образованы посредством приставок ***в-, вы-, пере-*** и ***с-***. Очевидно, что семантика приставок ***до-, у-, за-*** и ***на-*** влияет на сферу употребления приставочных глаголов движения несовершенного вида. В этих приставках семантичекий акцент сосредоточен на финальной точке предполагаемого движения, он не позволяет представить движение протекающим в течение какого-то даже незначительного периода времени: ***заходил*** *за сарай* ***?10 минут*** (*He* ***would go*** *behind the barn* ***?for 10 minutes***) или ***довозил*** *друга до дома* ***?10 минут*** *(He* ***would drive*** *his friend home* ***?for 10 minutes****)*. С другой стороны, в семантике приставок ***в-, вы-*** и ***с-*** (глаголы группы А) акцент падает на начало движения: ***выходил из*** *дома* ***10 минут*** / ***входил в*** *дом* ***пять минут*** *(It* ***was taking*** *him* ***10 minutes to exit*** *the house,* ***was taking*** *him* ***five minutes to enter*** *the house),* а такие приставки как ***пере-*** или ***про-*** предполагают некий период времени, необходимый для выполнения движения: ***переходил*** *улицу* ***5 минут*** или ***проезжал*** *через поле* ***полчаса*** *(It* ***was taking him 5 minutes to cross*** *the street or It* ***was taking him half an hour to drive*** *across the field).* Однако, и те, и другие приставки не создают конфликта в контекстах с обстоятельствами ***законченности*** действия. Например, можно сказать, что *некто* ***переходил*** *улицу* ***за 5 минут*** или ***проезжал*** *через поле* ***за полчаса*** *(Somebody would* ***cross*** *a street* ***in 5 minutes*** *or* ***would drive*** *across the field* ***in half an hour****);* или *Он* ***входил в*** *дом* ***за пять минут*** *(It*

would take him 10 minutes to exit *the house or* ***take him*** *only* ***five minutes to enter*** *the house).* Интересно, что перевод этих примеров на английский язык подтверждает не только совместимость данных глаголов с обстоятельствами *законченности* действия, но и присутствие в семантике этих глаголов значения *многократности*, или *итеративности*. Эти глаголы, также как и приставочные глаголы многократного движения из группы А, входят в новый класс ***итеративной деятельности***.

В группе С имеется четыре глагола вторичной имперфективации, которые образованы от первичных глаголов СВ1: *исчезнуть* > ***исчезать***, *пустить* > ***пускать***, *случиться* > ***случаться*** *и явиться* > ***являться***. Согласно классификации Вендлера, первич-ные глаголы совершенного вида такого типа входят в класс ***дости-жений***, так как в их семантике содержится элемент *моментальности*, или *локализованность во времени*. По этой причине употребление их с обстоятельствами *законченности* действия или любой другой спецификацией *моментальности* не вызывает конфликта: ***Являлся*** *домой* ***за 10 минут*** *(He* ***would come*** *home* ***in ten minutes****);* ***случалось*** *это с ним* ***вдруг, за минуту*** *(It* ***would happen*** *to him* ***suddenly****,* ***in a minute****).*

Присутствие в семантике этих глаголов дополнительного значения ***многократности*** не вызывает сомнения. Наличие *многократности* подтверждается тем, что для их перевода на английский язык используется форма ***would.*** Глаголы этого типа также входят в новый класс ***итеративной деятельности***, как и подобные им глаголы из группы А.

В группе С имеется 16 глаголов, которые образованы по модели СВ1 > СВ2 > НВ2. В их словообразовании использованы такие приставки, как ***до-, за-, на-, о-, от-, пере-, по-, пре-, при-, про-, у-.*** Изначальными глаголами были глаголы СВ1: *пустить, бросить, быть, пасть, купить, стать, дать/ся, воротиться, обрести и явиться.* Например,

> *пустить* > *допустить / пропустить / отпустить / упустить* > ***допускать / пропускать / отпускать / упускать***; *бросить* > *забросить* > ***забрасывать***; *быть* > *забыть* > ***забывать***; *пасть* > *напасть / попасть* > ***нападать / попадать***; *купить* > *накупить* > ***накупать***; *стать* > *перестать / устать* > ***переставать / уставать***; *дать* > *предать* > ***предавать***;

даться > *удаться* > ***удаваться***; *воротиться* / *(вратиться?)* > *обратиться* > ***обращаться***; *обрести* > *приобрести* > ***приобретать***; *явиться* >*появиться* > ***появляться***.

Все эти глаголы образованы от ***достижений***, семантика которых включает в себя элемент *моментальности*, и поэтому они способны употребляться с обстоятельствами *законченности* действия. Например:

Когда нужно, ему ***удавалось*** *заручиться поддержкой начальника* ***за полчаса*** *(When needed, he* ***would succeed*** *in getting support of/from his boss* ***in half an hour****);*

Она ***накупала*** *целый чемодан вещей буквально* ***за час*** *(She* ***would buy*** *stuff enough to fill a suitcase* ***in just an hour****);*

За день *она* ***уставала*** *от бесполезного разговора ни о чем (In a day, she* ***would get tired*** *of useless conversation about nothing).*

Все глаголы этого типа, образованные как от первичных, так и вторичных ***достижений***, переходят в класс ***итеративной деятельности***. Можно предположить, что семантика их приставок, не позволяющая представить действие длящимся даже в течение кратчайшего времени, ограничивает их возможность употребляться с обстоятельствами *длительности*.

В группе С имеются также 50 глаголов вторичной имперфективации, образованных по модели НВ1>СВ2 >НВ2. Из них 12 глаголов восходят к первичным ***стативам***. Например:

кипеть > *вскипеть* > ***вскипать,*** *никнуть* > *возникнуть* > ***возникать,*** *любить(ся)* > *влюбиться* > ***влюбляться,*** *стыть* > *застыть* > ***застывать,*** *молкнуть* > *замолкнуть* / *умолкнуть* > ***замолкать*** / ***умолкать,*** *болеть* > *заболеть* > ***заболевать,*** *значить* > *назначить* > ***назначать,*** *(ять*/нять*)* > *предпринять* > ***предпринимать,*** *стыть* > *простыть* > ***простывать,*** *спеть* > *успеть* > ***успевать,*** *казаться* > *оказаться* > ***оказываться.***

Семантика приставок, участвующих в образовании этих глаголов, имеет ***точечный*** характер; упор делается или на *моментальность* в изменении состояния *(влюбился* / ***влюблялся****, замолк* / ***замолкал****)*, или на его конечную фазу *(простыл* / ***простывал****, оказался* / ***оказывался****)*. Поэтому представляется логичным, что вторичные имперфективы этого типа употребляются только с обстоятельствами *законченности* действия, но не с обстоятельствами

длительности. Например, можно сказать *Он* ***простывал за день*** *(He* ***would catch*** *a cold* ***in a day****)* или *Он* ***оказывался*** *в неожиданном месте* ***за минуту*** *(He would find himself in a strange place in a minute)*, но нельзя сказать ***Он простывал ?день*** *(He* ***would catch*** *a cold* ***?for a day****)* или *Он* ***оказывался*** *в неожиданном месте* ***?минуту*** *(He would find himself in a strange place* ***?for a minute****)*. Поэтому вторичные имперфективы, опосредствованно образованные от первичных ***стативов***, переходят в класс ***итеративных стативов***.

Последняя, наиболее многочисленная подгруппа глаголов вторичной имперфективации в категории С насчитывает 38 глаголов; они образованы от первичных глаголов ***деятельности*** по модели НВ1 > СВ2 > НВ2. В их образовании участвуют примерно те же приставки, что и в группе А по этой же модели: ***в-, вы-, до-, за-, из-, на-, о-, пере-, по-, пре-, пред(у)-, при-, про-.*** Например, кормить > *накормить* > ***накармливать***, бить >*перебить* > ***перебивать***, ставить > *пре-до-ставить* > ***предоставлять***, помнить > *напомнить* > ***напоминать***, вить > *свить* > ***свивать***, молоть > *смолоть* > ***смалывать***, разить > *заразить* > ***заражать*** и т. д. Как уже было сказано, все эти глаголы употребляются с обстоятельствами ***законченности*** действия: например, *Он* ***предоставлял*** *им жилье* ***за минуту****, без проверки документов (He would* ***give*** *them accommodation* ***in a minute****, without checking their documents)*; *Птица* ***свивала*** *гнездо* ***за неделю*** *(The bird* ***would build*** *a nest* ***in a week****)*; *Она* ***смалывала*** *кофе* ***за 10 минут*** *(She* ***would grind*** *coffee* ***in ten minutes****)*. Однако, возникает вопрос, почему эти глаголы не употребляются с обстоятельствами ***длительности***, как другие глаголы из группы А, образованные по той же модели? Одним из ответов на этот вопрос может быть предположение, что для выражения ***длительности*** протекания действия бывает проще и яснее употребить изначальные, первичные глаголы *деятельности*: *Птица* ***вила*** (НВ1) *гнездо* ***неделю*** *(The bird* ***was building*** *a nest* ***for a week****); Она* ***молола*** (НВ1) *кофе* ***10 минут*** *(She was grinding /* ***ground*** *coffee* ***for ten minutes****)*.

Анализ глаголов вторичной имперфективации в группе С показывает, что все глаголы, вне зависимости от того, от какого семантического или морфологического класса глаголов они образованы, способны употребляться с обстоятельствами *законченности* действия и при этом выражать *многократность* действия. Боль-

шинство из них входят в новый семантический класс глаголов со значением ***итеративной деятельности***, за исключением глаголов, образованных по модели НВ1 > СВ2 > НВ2 от первичных ***стативов*** – такие глаголы, вместе с подобными глаголами из группы А, образуют новый класс ***итеративных стативов***.

7.3 Глаголы третьей по количеству группы В:

Глаголы вторичной имперфективации в группе В отличаются от описанных выше глаголов из группы А и С тем, что они не употребляются ни с обстоятельствами *длительности*, ни с обстоятельствми *законченности* действия. Они способны выражать только *многократность*. Таких глаголов в группе 44. Они образуются по тем же моделям, как и глаголы в группе А и С: НВ1 >НВ2, СВ1 >НВ2, СВ1 > СВ2 > НВ2, или НВ1 > СВ2 > НВ2. Их исходными основами могут быть как ***стативы***, так и ***деятельности***; они также могут восходить непосредственно к глаголам сов. вида (СВ1 или СВ2).

В группе В имеется 10 приставочных глаголов вторичной имперфективации, образованных непосредственно от первичных глаголов многократного движения (НВ1>НВ2), главным образом, при помощи приставок ***за-, из-*** и ***при-***: *ходить* > ***приходить***, *ездить/(езжать*)* > ***заезжать*** / ***приезжать***, *летать* > ***прилетать***, *водить* > ***приводить***, *бегать* > ***избегать*** / ***забегать*** / ***прибегать***, *носить* > ***приносить***, *возить* > ***привозить***. Очевидно, что семантика приставок ***за-***, ***из-*** и ***при-*** влияет на сферу употребления приставочных глаголов движения несовершенного вида. В них семантичекий акцент сосредоточен на определённой точке предполагаемого движения; он не позволяет представить движение протекающим в течение какого-то даже незначительного периода времени. Например:

> *Когда он* ***приезжал*** *в город, он* ***избегал*** *встречаться с друзьями (When he* ***happened to be*** *to the city, he* ***would avoid*** *meeting his friends);*
>
> *По дороге домой он* ***заезжал*** *в магазин купить продуктов (On his way home, he* ***would drive by*** *a store to buy some grocery).*

Тем не менее, о них можно сказать, что семантически они продолжают выражать многократно повторяющиеся движения, так же как и первичные глаголы, от которых они образованы, и поэтому

остаются в классе глаголов ***итеративной деятельности***. В группе В также имеется пять глаголов вторичной имперфективации, образованных по модели СВ1 > НВ2 и четыре глагола, образованных по модели СВ1 > СВ2 > НВ2. Глаголы первой модели: *упрекнуть* > ***упрекать***[17], *быть* > ***бывать***, *двинуть* > ***двигать***, *ошибиться* > ***ошибаться*** *и пасть* > ***падать***. Например:

> *-- Вы видели Париж? -- Да, я* ***бывал*** *в Париже (--* ***Have*** *you* ***ever been*** *to Paris? – Yes, I* ***have been to*** *Paris [more than once is implied];*
>
> *По дороге в школу мальчик* ***падал*** *из-за того, что дорога была ухабистой. (On his way to school, the boy* ***would fall*** *[several times is implied], because the road was bumpy).*

В образовании глаголов по модели СВ1 > СВ2 > НВ2 участвуют приставки ***вз-, за-, при-*** и ***про-: глянуть*** > *взглянуть / заглянуть* > ***взглядывать*** / ***заглядывать***, *быть* > *прибыть* > ***прибывать***, *явить* > *проявить* > ***проявлять***. Например:

> *Он* ***взглядывал*** *на нее незаметно, когда она не могла этого видеть (He* ***would glance*** *at her furtively, when she could not see it);*
>
> *Этот поезд* ***прибывал*** *с опозданием на час, поэтому мы не торопились приехать на станцию вовремя (This train* ***used to come*** *one hour late; therefore, we were in no hurry to arrive at the station by the clock);*
>
> *Её истинный характер* ***проявлялся*** *во время ссоры (Her true personality* ***would reveal*** *itself in conflict).*

Семантика каждого из девяти рассмотренных выше глаголов предполагает единичный факт *моментального* действия, свойственный первичным глаголам сов. вида класса ***достижений*** и накладывающий ограничение на употребление с обстоятельствами как *длительности*, так и *законченности* действия. Первичные глаголы совершенного вида, от которых образованы указанные глаголы, представляют собой самые разные типы с морфологической точки зрения; таким образом, представляется затруднительным выдвинуть какие-либо предположения в объяснение причин на такое

[17] Существует также и противоположнаяя точка зрения, согласно которой первичными глаголами в образовании видовых коррелятов являются глаголы НВ: упре-кать (НВ) > упрекнуть (СВ). Однако тогда глаголы типа *упрекать, махать* следует классифицировать как НВ1 несмотря на то, что они включают в свою семантику *многократность* действия, свойственную глаголам НВ2.

ограничение. К тому же, семантика приставок ***вз-, за-, при-*** и ***про-*** также исключает возможность проецирования даже незначительного периода времени в протекании действий, выраженных этими глаголами. По этой причине глаголы вторичной имперфективации, рассмотренные в подгруппах СВ1 > НВ2 и СВ1 > СВ2 > НВ2, входят в новый класс глаголов ***итеративной деятельности***.

В группе В имеется также 25 глаголов, образованных по модели НВ1 > СВ2 > НВ2. Пять из них образованы от стативов при помощи приставок ***за-, по-, при-*** и ***пред /на.*** *молкнуть >замолкнуть* ***>замолкать***, *гибнуть > погибнуть >* ***погибать***, *казаться > показаться >* ***показываться***, *знать/ся > признать/ся >* ***признавать/ся***, *значить > предназначить >* ***предназначать***.

Остальные двадцать глаголов образованы от первичных ***деятельностей*** при помощи приставок ***за-*** (два глагола), ***на-*** (один), ***по-*** (13), ***пре/воз-*** (один), ***пред-*** (один), ***при-***(два): *таить >затаить >* ***затаивать***, *звать > назвать >* ***называть***, *высить/ся > превозвысить/ся >* ***превозвышать/ся***, *звать > призвать >* ***призывать***, *мешать > помешать >* ***помешивать*** и т. п. Например:

В жаркое лето саженцы деревьев ***погибали*** *от засухи, а в дождливый сезон – от избытка воды (In a really hot summer, the seedlings* ***would die*** *out due to the draught, but in a rainy season – due to the excess of water);*

Когда он ***признавался*** *в любви, он крайне смущался (When he* ***confessed*** *his love, he* ***would feel*** *extremely embarrassed);*

Он ***посматривал*** *на нее искоса, не смея сказать ни слова (He* ***would glance*** *at her out of the corners of his eyes, not daring to say a word).*

В приведенных выше примерах, все приставочные глаголы вторичной имперфективации предполагают, что выраженные ими действия имели место *всякий раз (any time)*, когда ситуация повторялась, т. е., ***всякий раз,*** когда он ***признавался*** *в любви,* или ***посматривал*** *на нее* и т. д. Интересно, что, являясь глаголами несовершенного вида, эти глаголы способны употребляться в настоящем времени; тем не менее, в контексте настоящего времени, они выражают только *многократные* действия, и не способны выражать *актуально-длительные* действия. Так, в следующем примере, несмотря на отсутствие контекстуального указателя *многократности*

действия, предикат ***не появляется*** предполагает, что брат никогда не появляется здесь в последнее время:

> *-- Вы когда видели своего брата? -- Давно не видел. Он здесь теперь* ***не появляется*** *(–When have you seen your brother? – Haven't seen him for a long time. He does not come around here nowadays).*

Анализ семантики и морфологической структуры 44-х глаголов вторичной имперфективации из группы B позволяет сделать следующий вывод: существенную роль в ограничении их семантики на употребление с обстоятельствами *длительности* и *законченности* действия играют два фактора: во-первых, семантика исходных основ, включающая элемент *моментальности* и сохраняемая в основах вторичных дериватов; во-вторых, тот факт, что семантика приставок, при помощи которых они образованы (***вз-, за-, из-, на-, при-, пред-*** и т. п.), также имеет *точечный* характер. В результате комбинации двух усиливающих друг друга факторов, глаголы этого типа способны выражать только ***итеративную деятельность***.[18]

7.4 Глаголы самой малочисленной группы D

Группа D включает в себя всего одиннадцать глаголов вторичной имперфективации. Они отличаются от глаголов трёх других групп тем, что во-первых, они не употребляются с обстоятельствами *законченности* действия, что характерно для глаголов групп A и C; и во-вторых, в их семантике не заложено значение *многократности*, или *итеративности*, что отличает глаголы групп C и B. Они ведут себя как обычные первичные глаголы НВ: т. е. они употребляются с обстоятельствами *длительности*, а также для выражения *актуально длящихся* действий. Большинство из них образованы по модели НВ1 > СВ2 > НВ2 при помощи приставок ***до-, за-, пере-, по-, пре-, раз-, с- и у-*** от первичных глаголов НВ, относящихся к классу *нетерминативных* ***деятельностей***: *ждать* > *дождаться* > ***дожидаться,*** *верить* > *доверить* > ***доверять***; *святить* > *посвятить* > ***посвящать***, *влечь* > *увлечь* > ***увлекать*** и т д. И только три глагола образованы по

[18] Это наблюдение подтвержадет предположение о наложении семантики глагольных основ и приставок, сделанное авторами Л. А. Янда (2012) при описании ***естественных*** перфективов.

модели СВ2 > НВ2: *затруднить* > ***затруднять***, *пренебречь* > ***пренебрегать*** *и остаться* > ***оставаться***. Например:

Павел ***весь день переживал*** *о случившемся (****The whole day thinking over*** *about what had happened,* ***Pavel was taking*** *it really hard);*

Она ***долго сгорала*** *от любопытства, но так и не осмелилась спросить у него, что же произошло, пока её не было дома (She* ***was dying of curiosity for a long time,*** *and still didn't dare ask him what exactly had happened while she wasn't home).*

Особенностью таких глаголов является то, что, во-первых, в своей семантике они сохраняют значение ***деятельности*** или ***статива***, свойственные их первичным основам; и во-вторых, приставки ***до-,за-, пере-, по-, пре-, раз-, с- и у-*** не создают семантического конфликта с обстоятельствами ***длительности***. Например, можно сказать, что

Муж ***посвящал*** *семье* ***два дня*** *в неделю (Out of a week, the huband devoted to his family two days);*

Сын ***затруднял*** *матери жизнь* ***все школьные годы*** *(The son* ***made*** *his mother's life difficult during all his school years);*

Она ***неделю переживала*** *о случившемся (For a week she worried about what had happened),* и т. д.

Но невозможно сказать, что

Муж ***посвящал*** *семье* ***?за два дня*** *в неделю (The husband devoted himself to his family* ***?in two days*** *in a week);*

Сын ***затруднял*** *матери жизнь* ***?за все школьные годы*** *(The son* ***was making*** *his mother's life difficult* ***?in all his school years****);*

Она ***?за неделю переживала*** *о случившемся* ***(?In a week*** *she worried about what had happened).*

Однако, тот факт, что глаголы этого типа составляют только 3.7% от общего числа рассмотренных глаголов, позволяет усомниться в устоявшемся представлении, что большинство вторичных имперфективов в русском языке функционируют как первичные глаголы несовершенного вида.

8. Заключение

Анализ семантических особенностей глаголов вторичной имперфективации на основе классификации глагольных предикатов по Вендлеру позволяет сделать следующие предположения:

1) Глаголы вторичной имперфективации, по большей части, создают новый семантический класс ***многократной деятельности*** или ***многократных стативов***. Из трёхсот глаголов, таких оказалось 289. В общем и целом, семантические классы русского глагола не совпадают с вендлеровской классификацией глагольных предикатов в английском языке. Важную роль в упорядочении сфер употребления русских глаголов играет не только семантика глагольных основ, но также и семантика глагольных приставок. Тем не менее, семантический анализ глагольных предикатов в русском языке по Вендлеру помог выявить особенности глагольной системы русского языка и подтвердить позицию лингвистов 19-го века (Потебни и Фортунатова) о наличии в системе русского глагола трёх видов: ***совершенного***, ***несовершенного*** и ***многократного***.[19] Как показывают данные исследования, вторичные имперфективы представляют собой своего рода гибрид двух первых видов, поскольку в их семантике сохраняется способность выражать как *длительные*, так и *законченные* действия; однако их доминирующим свойством является выражение ***многократности*** действия на уровне лексемы.[20]

2) При наличии в системе русского глагола трёх видов становится нецелесообразным классифицировать видовую систему русского глагола как бинарную оппозицию на основе видовой парности глаголов. В данной работе предлагается описывать категорию глагольного вида как трёхчленную лексико-грамматическую категорию и рассматривать каждую видовую форму в качестве отдельного слова.

3) В образовании видовых форм русских глаголов имеет место следующая модель: (1) первичные глаголы > (2) префиксальные глаголы > (3) производные суффиксальные дериваты.[21] В категорию первичных глаголов входят не только глаголы несовершенного вида (НВ1), но и глаголы совкепшенного вида (СВ1); они также вписываются в эту словообразовательную схему, так как могут порождать вторичные префиксальные перфективы (СВ2), а от них, как правило,

[19] Виноградов, В. В. 1972: 379-390.

[20] Таким образом, данные исследования ставят под вопрос точку зрения Климо-нова В. Д. (2010) о том, что значение *многократности* было утрачено в процессе исторического развития современного русского языка.

[21] См. А. В. Кравченко, 1995.

образуются вторичные имперфективы: решить (СВ1) > разрешить (СВ2) > разрешать (НВ2).

Б*о*льшей части русских глаголов свойственно входить в трёхчленные видовые корреляции типа: НВ1 > СВ2 > НВ2: *читать* (НВ1) > *прочитать* (СВ2) > *прочитывать* (НВ2), *думать* (НВ1) > *подумать*(СВ2) > *подумывать* (НВ2) и т. д. Однако, корреляции с исходными первичными перфективами также имеют место в языковой системе. Это могут быть как двухчленные корреляции типа СВ1 > НВ2: *дать* (СВ1) > *давать* (НВ2), *прыгнуть* (СВ1) > *прыгать* (СВ2)[22], так и трёхчленные типа СВ1 > СВ2 > НВ2: *прыгнуть* (СВ1) > за*прыгнуть* (СВ2) > *запрыгивать* (НВ2), *махнуть* (СВ1) > *взмахнуть* (СВ2) > *взмахивать* (НВ2).

4) Исходя из вышесказанного, предлагается следующая интерпретация категориальных значений для каждого члена трёхчленной видовой системы:

а) Отличительной чертой *первичных* глаголов несовершенного вида (НВ1) является их способность образовывать три временные формы – прошедшее, настоящее и будущее. Главной функцией этих глаголов является простое называние действия (или состояния) и ничего более. Для обозначения данного значения в современной аспектологии существуют различные термины.[23] Это значение обычно реализуется в *минимальном* контексте на уровне глагольной словоформы и, как отмечено О. Рассудовой (1968), может вступать в *синонимические* отношения с их коррелятами сов. вида: *Он уже* ***говорил*** (НВ1) *мне об этом вчера утром* (*He alredy* ***told*** *me about that*

[22] Автор осознаёт, что предлагаемая последовательность в словообазовании видовых форм типа ***прыгнуть*** (СВ1) > ***прыгать*** (НВ2), может вызывать сомнения, в особенности со стороны тех, кто привык воспринимать условный порядок видовых соотношений НВ > СВ как незыблимую данность. Однако в свете представленной в работе интерпретации видовой системы как многочленной и включающей разнообразные модели глагольного словообразования, более логичной представляется модель СВ1 (***прыгнуть***) > НВ2 (***прыгать***), поскольку, в отличие от условной модели НВ1 (***прыгать***) > СВ1 (***прыгнуть***), она вписывается в общую видообразовательную систему: глаголы СВ порождают глаголы НВ2, семантика которых включает сему *многократности*.

[23] *Общефактическое значение* несовершенного вида (Рассудова, 1968), *simple denotation* (Forsyth, 1970), *нелокализованное во времени действие* (Соболева, 2011, 2014, 2016) и *экзис-тенциональное / нефиксированное* действие (Карпухин, 1999, 2016).

yesterday morning) и *Он уже* ***сказал*** (СВ1) *мне об этом вчера утром* (*He alredy* ***told*** *me about that yesterday morning*).

В *расширенном* контексте на уровне словосочетания первичные глаголы (НВ1) могут выражать как *длительное* действие (*дуратив)* -- ***читал*** *книгу два часа (read a book for two hours)*, так и *повторяющееся* действие -- *каждый день* ***читал*** *газету (every day he read a newspaper*). В подобных контекстах замена глаголов НВ их коррелятами СВ невозможна: *Каждый день / два часа* ***?прочитал*** (СВ2) *газету* (Соболева В. С., 2011).

В *расширенном* контексте на уровне предложения первичные глаголы НВ выражают *актуально-длительные* действия, или *прогрессив*: *Когда пришли (СВ2) гости, я ещё* ***готовила*** *(НВ1) ужин.* (*When the guests* ***arrived****, I* ***was*** *still* ***making*** *dinner*.) В контексте с глаголом совершенного вида имеет место *частичная одновременность актуально-длительного* действия. В контексте с двумя первичными глаголами несовершенного вида имеет место *полная одновременность* двух *актуально-протекающих* действий. Например, *Когда я готовила* (НВ1) *обед, ребенок спал* (НВ1) (*When I* ***was making*** *dinner, the child* ***was sleeping***).

И в том, и в другом контексте замена глаголов на противоположный вид возможна, однако контексты будут различаться семантически. Например, при замене глагола ***пришли*** (СВ2), глаголом ***приходили*** (НВ2) -- *Когда* ***приходили*** *(СВ2) гости, я ещё* ***готовила*** *(НВ1) обед.* (*When the guests* ***arrived****, I* ***would*** *still* ***be making*** *dinner*) – глагол ***готовила*** всё ещё сохраняет значение *актуальной длительности*, но к нему добавляется дополнительное значение *многократности* в контексте со вторичным импефективом ***приходили*** (НВ2). В контексте же с двумя первичными глаголами несов. вида -- ***готовила*** и ***спал*** -- *Когда я* ***готовила*** *обед, ребёнок* ***спал*** (*When I* ***was making*** *dinner, the child* ***was sleeping***), замена этих глаголов их перефективными коррелятами даёт два типа контекстов: контекст с частичной одновременностью, если в нём использован один глагол СВ и второй НВ. – *Когда я* ***приготовила*** (СВ2) *обед, ребёнок (еще)* ***спал*** (НВ1) (*When I* ***finished making*** *dinner, the child* ***was still sleeping****)* или *Когда я* ***готовила*** (НВ1) *обед, ребенок* ***проснулся*** (СВ2) (*When I* ***was***

making *dinner, the child* ***woke up***).[24] Однако, при замене обоих первичных глаголов НВ1 их перфективными коррелятами создаётся контекст с двумя последовательными действиями: *Когда я* ***приготовила*** (СВ2) *обед, ребенок* ***проснулся*** (СВ2) (*When I* ***had finished making*** *dinner, the child* ***woke up***).

б) Главной функцией префиксальных глаголов совершенного вида (СВ2), образованных от первичных глаголов несов. вида (НВ1), является выражение *локализованного во времени* действия.[25] Значение *локализованности* действия имеет прямое отношение к семантике префиксов, которые использованы для образования глаголов совершенного вида. *Локализованность* по своей сути *точечна*: она может быть начальной (└-- она ***за****пела*), конечной (--┘ он ***про****читал* весь текст), целостной (▪ он ***вспомнил*** сразу) или ограниченной с двух концов (└-┘ он ***по****работал* час). Значение *локализованности* является объединяющим фактором, своего рода общим грамматическим знаменателем для всех типов приставочных глаголов совепшенного вида. К этой группе относятся также первичные глаголы совершенного вида (СВ1) типа *купить*, *решить*, *взять*, а также глаголы с суффиксом ***-ну-***, такие как *прыг****ну****ть*, *толк****ну****ть*, *свист****ну****ть* и т. п. Особенностью всех типов глаголов сов. вида является их неспособность употребляться в контексте настоящего времени. Данное ограничение вызвано грамматической семантикой сов. вида, т.е. неспособностью *локализованного* действия (в виду его *точечного* характера) восприниматься протекаемым одновременно с моментом речи. Поэтому глаголы сов. вида могут употребляться только в прошедшем или будущем времени и всегда выражают *единичные локализованные во времени* действия или ряд *последовательных единичных* действий.

---

[24] С точки зрения словообразования глаголы ***спать*** и ***проснуться*** / ***заснуть*** потеряли связь друг с другом в результате исторических преобразований; однако, они все еще сохраняют между собой семантическую и в какой-то степени словообразовательную связь, имея общий корень –сон-/-сн-.

[25] Автору известны три термина для категории сов. вида: *конкретно-фактическое* значение несовепшенного вида (Рассудова, 1968), которое она считает контекстуальным; а также *локализованное во времени* действие (Соболева, 2011, 2014, 2016) и *фиксированное* действие (Карпухин, 1999, 2016), рассматриваемые авторами как категориальное значение совершенного вида.

в) Третьим членом трёхчленной видовой системы являются вторичные глаголы несов. вида (НВ2), образованные как от приставочных, так и первичных глаголов совершенного вида путем суффиксации (суффиксы ***а/я, ва, ыва/ива***). Особенностью этого типа глаголов является возврат в их семантику способности употребляться в настоящем времени. Однако, как показывает данное исследование автора, (а также 2011 и 2014 гг.), большинство из них сохраняют в своей семантике *локализованность во времени* благодаря наличию в словоформе префикса. Кроме того, многие из них при употреблении в настоящем времени выражают *многократность* и не способны обозначать *актуально-длительные* действия (*прогрессив*): ***Бываю*** *также и в театре (I also visit theater [from time to time]);* ***Прочитываю*** *газету за час (I tend to finish reading a newspaper in an hour).* Каждый из приведённых выше контекстов содержит импликацию, что действие является типичным, или повторяющимся.

Поэтому при замене таких глаголов на их корреляты совершенного вида возникает *видовая конкуренция* между *единичным* действием, выраженным глаголом сов. вида, и *многократным* действием, выраженным вторичным имперфективом: *Утром за завтраком* ***просмотрел*** (СВ2) *кипу газет (In the morning I looked through a pile of newspapers)* и *Утром за завтраком* ***просматривал*** *(НСВ2) кипу газет (In the morning I used to look through a pile of newspapers).*

Таким образом, можно заключить, что глаголы совершенного вида являются стержневой осью в трёхчленной видовой системе, вступая в видовые противопоставления по двум параметрам: с первичными глаголами несов. вида противопоставление реализуется на основе контраста по *длительности / завершённости* действия (***читал*** *книгу* ***неделю*** / ***прочитал*** *книгу* ***за неделю****)* или *нелокализованности / локализованности* действия (*Мне уже* ***говорили*** / ***сказали*** *об этом*) , а со вторичными имперфективами – по контрасту между *единичным / многократным* действием (***прочитал*** *книгу* ***за неделю*** / ***прочитывал*** *книгу* ***за неделю***).

Приложение 1:

Данные анализа 300 глаголов вторичной имперфективации по Вендлеру (24 стр.)

https://drive.google.com/open?id=1z64cx3a3iHyfXsNWWN3PhpemfRp1--aw
Для доступа к документу, просканируйте QR-код

(Приложение 2 на следующей странице)

Приложение 2:

Таблица 1

Prefix	**Perfective verb Transitive – t Intransitive – int**	**Secondary Imperfective Verb / Minimal Context**	**Pair / Triplet**
в- /вз- /вс-	Вложить - t	вкладывал деньги в автомат	pair
	взглянуть - int	взглядывал на неё	pair
	вскипеть - int	вскипал от злости	pair
до-	дождаться - int	дожидался его	pair

Indicator of Duration: неделю / минуту	**Indicator of Completion: за неделю / за минуту**	**Indicator of Progressive Present: сейчас**	**Iteration: Embedded in Verb Semantics**	**Patterns in Combinations of Aspectual Notions**
+	+	+	--	A
-	-	-	+	B
-	+	-	+	C
+	-	+	--	D

Таблица 3

Первичный Глагол НСВ1 / класс по Вендлеру	Первичный Глагол СВ1 / класс по Вендлеру	Вторичный Глагол СВ2 / класс по Вендлеру	**Вторичный Глагол НСВ2 / класс по Вендлеру**
Класть > деятельность		(вкласть*)> совершение	**Вкладывал** монету в автомат **итеративная деятельность**
Пахать > деятельность		Вспахать > совершение	**Вспахивал** поле **итеративная деятельность**
Ездить / (Езжать*) > **деятельность итеративная**			**Въезжал** во двор **итеративная деятельность**
Болеть > статив		Заболеть > достижение	**Заболевал гриппом итеративный статив**
Смотреть > деятельность		Посмотреть > совершение	**Посматривал на него итеративная деятельность**
	Быть > достижение	Прибыть > достижение	**Прибывал на место итеративная деятельность**
		Затруднить > совершение	**Затруднял работу деятельность**

Дуратив: неделю / минуту	Завершение: за неделю / за минуту	Прогрессив: сейчас	Итератив на лекс. уровне	Комбин. Тип
+	+	+	--	A
+	+	+	--	A
+	+	+	--	A
--	+	--	+	C
--	--	--	+	B
--	--	--	+	B
+	--	+	--	D

Библиография

Винградов, В. В. 1972. *Русский Язык*. Высшая Школа. Москва.

Карпухин, С. А. 1999. «К вопросу о видовых парах в русском языке». *Языкознание (3). Вестник СамГУ* http://vestnik-samgu.samsu.ru/gum/1999web3/yaz/199931201.html

---. 2008. «Семантика русского глагольного вида». *Автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора филологических наук.* Самара.

---. 2016. *Избранные работы по русской аспектологии.* Издательство Самарского университета.

Климонов, В. Д. 2010. «Реорганизация видовых парадигм и утрата оппозиции неитеративности /итеративности в русском языке. *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского*. 4 (2): 541-544.

Кравченко, А. В. 1995. «Глагольный вид и картина мира.» *Известия РАН.* Серия литературы и языка. 54 (1): 49-64.

Милославский И. Г. 1995. «О семантическом содержании видовой характеристики русского глагола». *Язык – Система: Язык – Текст: Язык – Способность.* Москва.101-110

Падучева, Е. В. 1998. «Опыт систематизации понятий и терминов русской аспектологии. *Russian Linguistics.* 22: 35-58

---. 2009. «Лексическая аспектуальность и классификация предикатов по Маслову-Вендлеру». *Вопросы Языкознания*. 6: 1-18

---. 2009. “Telicity and incremental theme.” Russian Linguistics. 33. 2.: 109-119

---. 1996. *Семантические исследования*. Москва. Языки русской культуры.

Рассудова, О. П. 1968. *Употребление видов глагола в русском языке*. Изд-во Московского университета. Москва.

Соболева, В. С. 2017. «К вопросу о видовой парности русских глаголов: ещё одна попытка решения спорных вопросов». *Вестник Самарского Университета*: *История. Педагогика. Филология*. 23 (2): 77-85.

---. 2016. «Ещё раз о категории глагольного вида в русском языке». *Международный Виртуальный Форум.* Стамбул.

Гуманитарные Аспекты в Геокультурном Пространстве: 258-272.

---. 2011. «Преподавание глагольного вида в русском языке: проблемы и решения». *Russian Language Journal. 61: 163-202*

Brecht, R. D. 1985. "The form and function of aspect in Russian". M. S. Flier and R. D. Brecht, eds. *Issues in Russian Morphosyntax*. Columbus, OH: Slavica: 9-34

Bragisnsky, P. & Rothstein, S. 2008. "Vendlerian Classes and the Russian Aspectual System". *Journal of Slavic Linguistics.* 16 (1): 3-55.

Forsyth, J. *A.* 1970. *Grammar of Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.

Janda, L. A., O. Lyashevskaya. 2011. "Aspectual pairs in the Russian National Corpus". *Scando Slavica.*. 57:2. (2011): 201-215.

---, et al. 2012. ""Russian "Purely Aspectual" Prefixes: Not So "Empty" after All?" *Scando Slavica.*. 58:2. (2012): 231-291.

Krifka, Manfred. 1998. "The origins of telicity". *Events and Grammar*. Susan Rothstein, ed. Dordecht/Boston/London. Kluwer Academic Publishers: 197-235.

Kuznetsova, Julia & Sokolova, Svetlana. 2016. "Aspectual triplets in Russian: semantic predictability and regularity". *Russ Linguist*. 40: 215-230.

Piñon, Christopher. "Happening gradually." *Proceedings of the Berkeley Linguistic Society* 26.

Soboleva, V. S. 2014. "On Semantic Peculiarities of Secondary Imperfective Verbs: Their In/compatibility with Notions of Duration & Completion." *Russian Language Journal.* 64: 151-199.

Swan, Oscar. 1977. The mystery of the 'imperfective completive'. *Slavic and East European Journal*. 41(4): 517-525

Vendler, Zeno. 1967. Linguistics in philosophy. Ithaca, New York. CornellvUniversity Press: 97-121

Cultural Differences in Russian and American Magazine Advertising: A Pragmatic Approach

EMILY FURNER

1. Introduction

Though some may think that TRANSLATION and LOCALIZATION are two words that represent the same function, many scholars make a distinction between the two terms, and some even add a third term, GLOBALIZATION, into the mix. Translator and localization specialist Bert Esselink (1998) perhaps best defined the distinctions in these terms:

> Globalization […] is typically used in a sales and marketing context, i.e., it is the process by which a company breaks free of the home markets to pursue business opportunities wherever their customers may be located. Translation is the process of converting written or displayed text or spoken words to another language. In localization, translation is not a word-for-word "global replacement" process. It requires accurately conveying the total meaning of the source material into the target language, with special attention to cultural nuance and style. (3)

Thus, localization is, in addition to the lexical translation of a text, a process that involves considering the cultural implications for how every component of a given message will be received by the new audience.

Understanding the localization process requires an understanding of cultural differences. In order to explore differences across cultures, Hofstede (1984) polled various IBM workers in forty different countries to understand how culture impacts work-related values. From his empirical data, the Hofstede Cultural Dimensions framework was created to explain differences between the cultures of different countries. This model expanded over time—it now contains six dimensions instead of just four—and it is regarded as the oldest and

most reliable framework for comparing cultures (Hofstede, Neuijen, Ohayv, and Sanders 1990; Yates and Cutler 1996; Hofstede, Hofstede, and Minkov 2010).

Many businesses often question the need for localization—are cultures really so different that international advertising needs to undergo a localization process to succeed? A comparison of US and Russian cultures using the Hofstede Cultural Dimensions Model[1] reveals clear differences (see figure 1). The two countries differ across all categories by a score of at least 25, with the largest difference reflecting the Long Term Orientation dimension of the model (a difference of 55). With such large differences in culture, the need for the localization of both the images and text in advertisements becomes not only evident, but also vital to the success of international marketing campaigns.

Figure 1. Hofstede cultural dimension scores for Russia and the United States

Cultural dimension	**Russia**	**United States**
Power distance	93	40
Individualism	39	91
Masculinity/femininity	36	62
Uncertainty avoidance	95	46
Long-term orientation	81	26
Indulgence	20	68

Many scholars have examined localization differences in women's fashion or beauty magazines, as these types of magazines try to appeal to different regional demographics (Machin and van Leeuwen 2005; Frith and Feng 2009; Cao 2014). For example, from the US and Chinese editions of *Cosmopolitan* and *Vogue* magazines, Xie and Zhang (2013) note that, for Asian markets, the ideal skin tone is viewed as

[1] The Hofstede Cultural Dimensions model is composed of six different dimensions. Power distance, individualism, masculinity/femininity, and uncertainty avoidance are the first four dimensions that make up this model. In Hofstede's subsequent work, two more dimensions, long term orientation and indulgence, were added. Countries under Hofstede's model are given scores out of 100 for each of the six individual dimensions that can then be used to compare different cultures. For more information, please visit geerthofstede.com.

"white" and "pale," while the ideal skin tone in America is viewed as "tan," "bronzed," or "sun-kissed" (542). Similarly, Iglikova (2013) looked at the differences in health content among the US, British, and Bulgarian editions of *Cosmopolitan* magazine and concluded that there are large distinctions in the way that health topics are treated among the three nations.

1.1 Pragmatics of advertising discourse

Advertising features such as phonology, morphology, lexical innovation, and syntax, have all been studied in detail (Vestergaard and Schroeder 1985; Cook 1992; Myers 1994; Goddard 1998; Bell 1999; Anca and Elena 2013; Luján-García 2015); however, this study will focus on combining the pragmatic features of advertising in order to learn about the persuasive goals of advertisements. Leech (1966) was one of the first linguists to propose a framework for the goals of advertisements. He theorized that there were four main categories that an advertisement must address in order to be successful.

Leech's components for persuasive advertisements (1966, 27):

1. It must draw attention to itself. (Attention value)
2. It must sustain the interest it has attracted. (Readability/listenability)
3. It must be remembered, or at any rate recognized as familiar. (Memorability)
4. It must prompt the right kind of action. (Selling power)

Later, Simpson (2001) changed the focus of Leech's framework from the goals of an advertisement, or what it tries to accomplish, to an advertisement's function, or how it accomplishes its goal. Simpson's work built on the work of David Bernstein, who first proposed in 1974 that advertisements could be categorized into two distinct categories based on their marketing function: "reason" advertising and "tickle" advertising. Bernstein's work lacked a linguistic foundation; however, Simpson used Grice's (1975) theory of cooperative behavior (the maxims of quantity, quality, relation, and manner), Brown and Levinson's (1987) politeness theory, Sperber and Wilson's (1986) relevance theory, and Halliday's (1994) systemic-functional framework to define how linguistic components such as directness might make up the distinction

between "reason" and "tickle" advertising, although he never formalized his framework.

Even though Simpson (2001) did not clearly formalize the distinctions between reason and tickle advertising, the linguistic foundation that he built his framework upon was a powerful combination of ideas and theories. Brown and Levinson's (1987) politeness theory emphasizes positive and negative politeness, two concepts which revolve around the idea of face, or "the public self-image that every member wants to claim for himself" (311). Positive politeness is "approach-based; it 'anoints' the face of the addressee by indicating that in some respects, [the speaker] wants [what the hearer] wants" (Brown and Levinson, 317). Negative politeness, on the other hand, consists of "assurances that the speaker recognizes and respects the addressee's negative face wants ['the want to maintain claims of territory and self-determination'] and will not (or will only minimally) interfere with the addressee's freedom of action."

These two forms of politeness work hand-in-hand with Grice's (1975) maxims. Grice theorized that a speaker in an optimum conversation will give only succinct, related, and true information to a hearer in a clear way, thus following the four maxims of quantity (be succinct), relation (be relevant), quality (be truthful), and manner (avoid ambiguity). These maxims form the basis of what Grice called implicatures, or inferences that people draw in conversations. Grice explains that the maxims are an integral part of processing implicature: "to work out that a particular conversational implicature is present, the hearer will rely on . . . the CP [cooperative principle] and its maxims" (50). Conversation between individuals often requires negotiating perception and context; when these negotiations require a fact that "must be supposed," implicature is needed in order to ensure that the maxims are followed during communication and that meaning can be determined (58). Some conversations require strong implicature on the part of the hearer, who must read between the lines and make inferences to understand the speaker's intended meaning. Other conversations are more straightforward and thus require only weak implicature, or few to no inferences on the hearer's part, to understand the speaker's intended meaning.

Simpson attempted to apply these theories of conversation to advertising, but it would take six more years before a scholar would clearly define how each part within Simpson's proposed framework could be applied to the figurative conversation between an advertisement and a consumer. Kim's (2007) operationalization of Simpson's proposed framework includes six main categories of discourse-pragmatic features (based on Cook 1992; Delin 2000; Hardin 2001; and Simpson 2001) that, when combined, can be used to label a given advertisement as either reason or tickle. In general, reason advertisements "enhance and highlight the primary motives for buying the product and [provide] a simple, direct, and unequivocal message that is easy to decipher and does not require complex inferencing on the part of the prospective buyer" (Kim 2007, 27). On the other hand, "tickle" advertisements "[do] not observe the criteria for reason advertising (the expressing of clear and unambiguous reasons to buy) and [place] emphasis on engaging the inferencing faculties of the reader to 'figure out' what is promoted" (27).

Since Simpson's (2001) framework, numerous scholars have used the reason and tickle framework to analyze the pragmatic function of advertisements. For example, the reason and tickle framework has been applied to Romanian advertisements by Pop (2009), radio advertisements in Greek by Politis and Kakavoulia (2010), and television broadcasts in Mexico by Martínez-Camino and Pérez-Saiz (2012). The present study addressing Russian likewise applies this framework; however, localized advertisements will be discussed in light of how a specific advertisement's reason or tickle structure might change due to the localization process. Until now, scholars have not specifically addressed the effects of the framework on messages that need to be understood by multi-lingual audiences from different nations and cultures.

1.2 Research questions

This study compares localized Russian advertisements (created by international marketers) with non-localized Russian advertisements (created by Russian marketers) through the lens of Simpson's (2001) reason and tickle pragmatic framework. Two samples of magazine advertisements taken from American and Russian beauty magazines

were categorized according to certain pragmatic features to determine whether localized and non-localized advertisements use similar persuasive techniques to sell products to a female Russian demographic. This research will address the following questions:

(1) How does localization in advertisements affect the different pragmatic structures (i.e., reason advertising vs. tickle advertising) found in American and Russian magazine print advertising?
(2) Do specific discourse variables exist within Simpson's (2001) framework that characterize non-localized Russian advertisements in magazines?

2. Method

For this study, a small corpus of print magazine advertisements was created in order to compare American and Russian advertising strategies. Advertisements were sampled from the 2016 American and Russian editions of three top-selling beauty magazines, *Elle*, *Vogue*, and *Glamour,* and assigned either to a *localized* or *non-localized* subsample. Localized advertisements were paired, one in the source language (English), and another in the target language (Russian), that advertised the same product. Non-localized advertisements were advertisements created for Russians by Russian companies in Russian editions. Advertisements within the samples were then categorized according to different pragmatic variables taken from Simpson's (2001) reason and tickle framework. These variables include the following (Kim 2007, 96–97; Simpson 2001, 595–97):

(1) Presence of conjunctive adjuncts (and their Russian equivalents)[2]
(2) Problem-solution discourse structure[3]
(3) Negative and positive politeness strategies[4]

[2] Words that denote a conditional, casual, or purposive relationship, such as *when*, *because*, or *in order to*.

[3] Advertisements with a problem/solution discourse structure identify a specific problem that the advertised product can solve, e.g., *Tired of getting a sunburn? Our new sunscreen can protect you for three hours straight*.

[4] Negative politeness strategies in advertising are lists of easy-to-decipher reasons and/or benefits to buy a product that allow the consumer to make up their mind without being imposed upon, hedges that mitigate face-threatening and minimize imposition (example:

(4) Presuppositions and conventional implicature[5]
(5) Conversational implicature (through the flouting of the Gricean maxims of quality, quantity, relation, and manner)[6]
(6) Number of words per advertisement

From these variables, an overall advertising strategy of either reason or tickle was assigned to each advertisement in both the LOCALIZED and NON-LOCALIZED samples of advertisements.

Advertisements within the localized sample were separated into the categories of original source language (English) and target language (Russian), and then the English and Russian versions of the advertisements were compared side-by-side to see if companies localized advertisements. This comparison was based on different levels of localization change: mere direct translation, changes in phrasing and/or cultural references, and finally, changes in persuasive strategy. These levels were based on the pragmatic variables that were assigned to each advertisement. After this comparison, the localized Russian advertisements were compared to the non-localized Russian advertisements through the specific pragmatic features to see if localization caused a difference in advertising strategies. Variables

perhaps, possible, sort of, and modal verbs), nominalizations, passive voice, general statements, and the use of announcers and authorities to convey information to impersonalize the consumer. Positive politeness strategies in advertising are attendance to reader's interests, wants, needs, and approval; situations that evoke a feeling of a face-to-face conversation; personal address, colloquial phrases, etc. (elements that evoke solidarity and shared experiences and values); references to common ground; jokes, flattery, promises, and gifts; and rhetorical questions or other forms of invitation and suggestion. For more information on politeness theory, see Brown and Levinson (1987).

[5] Presuppositions are facts or implicit beliefs that a listener needs to assume in order for the message to make sense. For example, *nail polish that makes you feel like you just got a spa manicure* presupposes that the reader knows what spa manicures are like.

[6] For definitions of these maxims, please refer to Grice (1975). For the purposes of this study, a violation of Gricean maxims constituted the following: In order to violate the maxim of quantity, the advertisement needed to contain ellipsis, repetition, or a lack of information about the product. In order to violate the maxim of quality, the advertisement needed to contain false assertions, metaphor, hyperbole/understatement, or irony. In order to violate the maxim of relation, the advertisement needed to avoid topics, have non-relevant information, or imply relations/comparisons. In order to violate the maxim of manner, the advertisement needed to contain rhetorical questions, ambiguous statements, vagueness, obscure language, euphemism, redundancy, excessive verbosity, or novelty.

related to reason and tickle advertising were further analyzed to look for possible patterns in overall Russian cultural advertising strategy.

3. Research Question 1: Localized sample

The localized sample contained pairings of advertisements bought by international companies that advertised the same product in two different cultures. These advertisements (N = 128) were analyzed according to the pragmatic features of reason and tickle advertising and then, by also taking word count into consideration, assigned an overall designation of reason or tickle. For each advertisement pairing, the English version was rated for pragmatic features followed by the Russian version that was rated using the same criteria. The results of the reason and tickle coding applied to the localized sample appear below in figure 2.

Figure 2. Number of advertisements per pragmatic category

Pragmatic features	**English localized sample**	**Russian localized sample**
Conjunctive adjuncts	21	27
Negative politeness	40	42
Problem/solution structure	3	2
Positive politeness	51	49
Strong presupposition/implicature	12	11
Violation of Gricean maxims	36	40
Total reason advertisements	28	26
Total tickle advertisements	100	102

From the above data, it is apparent that localization did not affect the total number of pragmatic features within the reason and tickle framework, which, perhaps, can be explained by the fact that many of the advertisements had few, if any changes. Figure 3 summarizes the findings of the localized comparison between the original English advertisements and the localized Russian advertisements.

Figure 3. Localization changes in advertisement text from English to Russian

Degree of change	**Number of advertisements**	**Percent of advertisements**
Low/None	103	80.5%
Mid	6	4.7%
High	19	14.8%

These comparisons were based on how many of the original English pragmatic variables changed in the Russian version of the advertisement. An assignment of a low/none degree of change to an advertisement pairing indicated that none of the six pragmatic variables changed when the English advertisement was localized, and the wording of the Russian advertisement remained similar to the original English text. An assignment of a mid-level degree of change to an advertisement pairing indicated none of the six pragmatic variables changed when the English advertisement was localized, but the wording of the Russian advertisement differed from the original English text significantly. Finally, an assignment of a high degree of change to an advertisement pairing indicated that at least one of the six pragmatic variables changed when the English advertisement was localized, signifying a shift in the advertisement's pragmatic function (and the advertising strategy).

3.1 Low/No Degree of Change

An advertisement pairing was categorized as having a low/none degree of change if the contact information of the advertisement was merely changed from displaying American cities/addresses/telephone numbers to Russian ones. Additionally, if minor words were added or removed from the text, the advertisement pairing was also assigned this category. Two pairings that reflect this category include La Perla Clothing and Piaget Jewelry (see appendix A):

1. La Perla Clothing (English: taken from *Vogue*, January 2016, 14; Russian: taken from *Vogue*, February 2016, 50)

The advertisement for La Perla represents a low degree of change, with only slight changes to the image. The advertisement contains two large pictures of models in La Perla clothing. The only two textual elements of

the advertisement, the website and the brand name, remain unchanged between the English and the Russian version. Since nothing in the text changed, there was no change in the codes assigned to this advertisement among the six different pragmatic features tracked. The word count also remained the same (WC = 2). The advertising strategy remained "tickle" in both versions.

2. Piaget Jewelry (English: taken from *Elle,* April 2016, 163; Russian: taken from *Vogue*, April 2016, 79)

The advertisement for Piaget also represents a low degree of change. The differences between the English advertisement and the Russian advertisement are minor. In both languages, the advertisement uses the same photo of three gold rings on a blue background. The phrase describing the jewelry collection advertised, "Possession Collection," is only partially translated in the Russian version, "Коллекция Possession*" [Collection Possession]. The wording that accompanies the product website in the English version, "e-boutique on piaget.com" is simplified in Russian to just "piaget.com" and the English phone number is removed entirely. Finally, the list of cities on the English version containing Piaget boutiques in America is replaced instead with three specific addresses of Piaget stores in the Russian area and their respective phone numbers. Overall, the advertisement remained "tickle" in both the English and the Russian versions.

Minor changes that advertisers made among the low/no change sample include the following:

(1) Adding/removing telephone numbers
(2) Adding/removing addresses
(3) Adding the Cyrillic equivalent of an English product name or designer in fine print
(4) Adding translations of French, Italian, or English in fine print
(5) Removing text around websites so just the website remains
(6) Adding/removing the names of stores where the product can be bought
(7) Adding/removing hashtags or social media references
(8) Removing company taglines

All of these changes were classified as low or none because the effort a localizer would need to put into the advertisement to switch

between the different language versions is minimal. Most of these changes could even be done by a worker who does not speak Russian at all. Interestingly, of the 103 (80.5%) advertisements that fall into the low/none degree of change category, the majority of them (88) used an overall "tickle" strategy to sell their products.

3.2 Mid-level change

Mid-level advertisements normally contain localized phrases, but these phrases do not constitute a major redirection of the overall strategy for selling the product. This includes advertisements where text was added or altered to be more culturally appropriate for a Russian audience. Two advertisement pairings that reflect this category are Sally Hansen Nail Polish and Always Feminine Products (see appendix B):

3. Sally Hansen Nail Polish (English: taken from *Glamour,* February 2016, 27; Russian: taken from *Glamour*, March 2016, 143)

The advertisement for Sally Hansen represents a mid-level degree of change, with some lexical changes to the image that denote cultural understanding. The advertisement consists of a photo of a model with a surprised look on her face, text, and several nail polish colors along the bottom. While this advertisement pairing had elements of a low/none change (addition of a website, addition of Cyrillic translations of the English nail polish colors, etc.), the modification of text on the bottom right is clear evidence of more effortful, localized change in the language. The acronym "OMGel!" ["Oh my gosh!" or "Oh my God!"] in the English version was not directly translated. Instead, the colloquial Russian interjection "Ого Гель!" [Wow!, or Woah!] was used so the alliteration of the "g" sound in gel could be kept. Even though this phrase was localized, the pragmatic function of the phrase (positive politeness from a use of a colloquial phrase) remained unchanged; therefore the advertisement pairing did not fall into the "high" change category.

4. Always Feminine Products (English: taken from *Elle,* July 2016, p. 57; Russian: taken from *Glamour*, March 2016, p. 193)

The advertisement for Always also represents a mid-level degree of change. The advertisement displays eight different named poses to illustrate how Always pads can protect women on their periods when

they try to sleep. The grammar of the main text in the middle of the advertisement was localized (but still conveys the same meaning): the English "However you sleep, you're protected." changed to the Russian "В какой бы позе вы ни спали, вы под защитой" [In whatever pose you sleep, you are under protection]. The addition of the grammatical structures "В какой бы" and the preposition "под" make this translation more advanced than Google Translate or a similar program. Additionally, this advertisement was given a mid-level categorization because some of the pose names in the American version were changed to make sense to a Russian audience. For example, one of the pose names in the English advertisement is "The Doggy Paddler." That same pose in the Russian advertisement is titled "Крадущийся тигр" [Prowling tiger]. Here, the American cultural reference to swimming was replaced with a more understandable animal reference in the Russian version. Another pose in the English advertisement was named "The Jumping Jack." However, in the Russian advertisement, this name was changed to the much simpler "Звезда" [Star]. These changes in the different names of the sleep poses actually affected the coding of the pragmatic features identified in the codebooks. The English pose names constituted a code for Strong Presupposition/Implicature, whereas, the Russian names (changed to animal/shape references) required much less foreknowledge to understand, so the coding of the Russian advertisement was changed to Weak Presupposition/Implicature. However, since the overall strategy of "reason" did not change in the advertisement going from English to Russian, this particular pairing of advertisements was given a categorization of mid-level change in localization.

Advertisements that were classified as mid-level localization were given this classification because a native speaker or high-proficiency L2 speaker would need to be consulted in order to make these changes in wording. However, though still a step above the low/no change category, the mid-level changes are still only lexically deep. The three main changes that were found in these advertisements were the following:

(1) Cultural phrasing changes
(2) Grammatical changes
(3) Colloquial lexical changes

These changes are improvements or changes to make sure that the original, American marketing strategy would not be misunderstood, but they do not reflect any difference in persuasive techniques of the advertisements.

3.3 High Level of Change

An advertisement pairing was categorized as having a high degree of change if the content of the advertisement was changed so much that the reason/tickle strategy of the advertisement was significantly affected. These types of advertisements reflected a deep cultural knowledge of the Russian people and how to sell to them differently as a result of understanding their national values. The most common examples of changes in this category are the following:

(1) Negative politeness (list of reasons) to negative politeness (use of authority/celebrity)
(2) Negative politeness (hedges) to violation of Gricean maxims
(3) Negative politeness (any) to positive politeness (increased solidarity)
(4) Addition of problem/solution structure
(5) Addition of positive politeness (promises and gifts)

Most of the Russian advertisements in this category kept the original reason or tickle designation of their English counterpart, but the designation was due to entirely different reasons or pragmatic features. However, some advertisement pairings in this category did switch from reason to tickle or from tickle to reason, two examples of which are Head and Shoulders shampoo and Lexus RX car (see appendix C):

5. Head and Shoulders Shampoo (English: taken from *Elle*, May 2016, 173; Russian: taken from *Vogue*, January 2016, 107)

The advertisement for Head and Shoulders represents a high degree of change, with major changes to the text. This advertisement in English is focused on the reasons that Head and Shoulders hair products can improve a person's hair. The text from the advertisement claims that the "lavender essence and natural extracts" in this product line will give someone "both 100% flake-free and beautiful hair," which represents a primarily reason-based approach, i.e., the consumer is given a list of

reasons why the product is beneficial (an aspect of negative politeness). However, the Russian advertisement for the same product line utilizes a completely different pragmatic strategy: the Russian advertisement revolves around the actress, Sofia Vergara, who is pictured in the photograph accompanying the text (interestingly, the English version uses the exact same photograph, but never mentions anything about the person in the photograph, so American audiences unfamiliar with Vergara's role in the ABC series *Modern Family* must assume that it is a nameless model instead of a well-known actress). The Russian version not only mentions the name of the actress four times, but the entire text of the advertisement is centered around the actress's use of Head and Shoulders products:

> Узнайте, какой шампунь помогает волосам Софии выглядеть восхитительно!
>
> [Find out which shampoo helps Sophia's hair look amazing!]
>
> София Вергара живет на полную - посвящает себя карьере, путешествует, постоянно пробует новое и получает максимум эмоций! Плотный график востребованной и успешной актрисы не помеха тщательному и эффективному уходу за кожей головы. Главный секрет Софии - свобода о перхоти и пышные здоровые локоны. И когда речь идет о красоте и здоровье волос, она выбирает невероятный объем с Head & Shoulders!
>
> [Sofia Vergara lives life to the fullest—she devotes herself to a career, travels, and is constantly trying new things and getting maximum emotion (as a result)! The sweaty schedule of a popular and successful actress does not interfere with the careful and effective care of her scalp. The main secret of Sofia is freedom from dandruff and lush healthy curls. And when it comes to beauty and healthy hair, she chooses an incredible amount of Head & Shoulders!]

The text of the Russian advertisement uses the actress's credibility (an aspect of negative politeness) to sell the product, whereas the English advertisement does not explicitly use any authority figures to sell the product. This shift in the pragmatic features used to sell the product does not affect the main advertising strategy: the advertisement was classified as reason in both English and Russian. However, since the

selling persuasive strategy of the advertisement changed, this pair of advertisements was classified as reflecting a high localization change because, in order to make this switch, the company had to understand key differences between American and Russian culture. Under the Hofstede Cultural Dimensions model, Russia ranks 93 (out of 100) for *power distance*, an element that "leads to a great importance of status symbols" and the opinion of powerful people in the culture (Hofstede, Hofstede, and Minkov, 2010). The United States, on the other hand, ranks only 40 (out of 100) in power distance, meaning that Americans base their decisions not on authorities, but on the merit or evidence presented to them. As such, these two advertisements underscore a deep cultural difference between Russia and America that manifests itself in advertising strategy. Indeed, the Russian version uses a celebrity to sell the product, whereas the text of the American version lays out several reasons the product will help the consumer and leaves it to the consumer to arrive at a conclusion, though the accompanying photograph does imply celebrity endorsement (this also taps into the Hofstede value of *individualism*, of which Americans scored a 91 and Russians only scored a 39).

6. Lexus RX Car (English: taken from *Vogue*, March 2016, p. 218; Russian: taken from *Vogue*, March 2016, p. 158)

The advertisement for Lexus also represents a high degree of change, with not only major lexical changes to the image but also changes in advertising strategy. In the English version of this advertisement, the advertisement lays out several options for customizing the new Lexus model, "Adaptive Variable Suspension" and "20-inch alloy wheels," as well as features of the car that make it worth buying, e.g., "30-MPG combined rating" and "308 total system horsepower." The text ends with "Never has luxury been this expressive." The English version makes it very clear that there are logical reasons to buy the car (a feature of negative politeness) and also violates the Gricean maxim of quality[7] when it says, "Never has luxury

[7] Quality is where the speaker strives to say what they know to be true. If an advertisement follows the maxim of quality, the advertisement contains true, factual information that can be taken literally. In the case of the Lexus RX advertisement, the words "never has luxury been this expressive" in the text cannot be taken literally, since the statement cannot be proven.

been this expressive." The English version was classified as reason for its overall advertising strategy. The Russian advertisement, however, completely changes the focus of its text. The Russian version contains several forms of personal address (a feature of positive politeness): "культовый кроссовер Lexus RX нового поколения станет вашим проводником в волнующий мир роскоши" [The cult crossover Lexus RX of the new generation will become your guide to the exciting world of luxury]; and "они создают для вас невероятный стиль жизни – жизни, в которой вы всегда в центре внимания и в центре событий" [They create for you an incredible life—a life in which you are always the center of attention and in the center of events]. The advertisement in Russian offers incredible promises of social acceptance and increased status (an additional feature of positive politeness), whereas the English version does not contain any promises of this kind. Due to this, the Russian version was classified as tickle and is a rare example of an advertisement in which the overall advertising strategy changed when localized for a Russian audience.

Out of the 25 advertisement pairings that had either mid- or high-level changes in the wording of the advertisement text, in only 13 were the overall advertisement strategies changed in the localized version. Out of the 13 advertisements in which the strategy changed, 6 included a celebrity or authority figure. In the remaining pairings, the advertising strategies remained the same.

4. Research Question 2: Pragmatic features of the non-localized sample

The non-localized sample contained advertisements ($N = 235$) bought by local, Russian companies that advertised Russian products, services, or events in the Russian editions of *Elle*, *Vogue*, and *Glamour*. These advertisements were analyzed according to the same process as the localized sample. To see the results of the reason and tickle coding of the non-localized sample, please refer to figure 4 below.

In order to find out which, if any, of these pragmatic features were more characteristic of (non-localized) Russian advertisements, a statistical analysis was conducted for each of the above categories that compared the coding results from the localized Russian advertisements with the non-localized Russian results. Side by side, the comparison is

shown in figure 5, along with the calculated percentage of advertisements in each category (non-localized Russian advertisements, *N* = 235; localized Russian advertisements, *N* = 128). In two categories, negative politeness and total reason advertisements, the localized Russian advertisements differed from the non-localized Russian advertisements by over 20%.

Figure 4. Number of advertisements per pragmatic category, non-localized sample

Pragmatic feature code	**Russian non-localized sample**
Conjunctive adjuncts	41
Negative politeness	137
Problem/solution structure	17
Positive politeness	112
Strong presupposition/implicature	7
Violation of Gricean maxims	108
Total reason advertisements	94
Total tickle advertisements	141

Figure 5. Comparison of Russian and localized Russian advertisements per pragmatic category

Pragmatic feature code	**Russian advertisements**	**Localized Russian advertisements**
Conjunctive adjuncts	41 / 17.4%	27 / 21.1%
Negative politeness	137 / 58.3%	42 / 32.8%
Problem/solution structure	17 / 7.2%	2 / 1.6%
Positive politeness	112 / 47.7%	49 / 38.3%
Strong presupposition/implicature	7 / 3.0%	11 / 8.6%
Violation of Gricean maxims	108 / 46.0%	40 / 31.3%
Total reason advertisements	94 / 40.0%	26 / 20.3%
Total tickle advertisements	141 / 60.0%	102 / 79.7%

Using this data, a chi-square analysis was conducted to determine whether any of the categories were dependent on each other, or, in other words, if there was any effect of localization on the use of pragmatic features that Simpson (2001) and Kim (2007) included in their reason and tickle studies (Preacher, 2001). The significance for all Chi-square tests was determined at $p < .05$ (Kline, 2013). The chi-square test of independence for the number of reason advertisements was significant: χ^2 (2) = 13.45, $p < .0005$, which means that, overall, Russian advertisements are significantly more likely to be reason-based than the localized advertisements in this sample.

4.1 Reason-based advertising

Further statistical analysis was needed to find out which, if any, of the three "reason" pragmatic features—conjunctive adjuncts, negative politeness, and problem/solution structure—contributed to the Russian tendency for reason-based advertising. After conducting the tests for each of these three categories, the chi-square test of independence for negative politeness was found to be significant: χ^2 (2) = 21.53, $p < .0001$. However, the test for conjunctive adjuncts was not significant ($p = .3948$), and the chi-square test for problem/solution structure could not be conducted because there were fewer than five tokens for one of the categories (only 2 out of the 128 localized advertisements had a problem/solution structure).

Negative politeness allows consumers to stay unimpeded in their decision-making process because the status and distance between the advertiser and the consumer is preserved. As stated above, the Hofstede Cultural Dimensions model assigns Russia a score of 93 (out of 100) for the element of power distance, while the United States was only given a score of 40. Russian advertisement strategies—which contain considerably more examples of negative politeness than do the localized, international advertisements—correspond to this higher power distance score because negative politeness is a strategy that reflects power distance. In the codebook for this study, the use of an announcer or authority was one of the sub-categories that contributed to negative politeness. The aspect of using celebrity endorsements in Russian advertising was already discussed above in the previous section on high level of change, but it is important to note that this is a significant trend

in Russian advertising. Using authorities and putting celebrities' names in actual print reference (instead of just using their pictures) reflects the power differential that Hofstede, Hofstede, and Minkov (2010) found to be ingrained in Russian society. Out of the entire non-localized Russian sample, 38 different celebrities were used to endorse products. This number did not include other types of authorities, such as scientists or field experts, but if it had, the number would be much higher. The localized advertisements created by international companies used far fewer celebrities to endorse products, and, therefore, used less negative politeness and reason-based advertising. As such, it would seem that international companies do not realize how crucial celebrity endorsement and other forms of negative politeness are to selling their products in a Russian market, otherwise they likely would rethink how they go about trying to connect with their target consumers.

4.2 Tickle-based advertising

Chi-square tests of independence also were conducted for the features of tickle advertising: positive politeness, strong presupposition/ implicature, and violation of Gricean maxims. Though positive politeness was not found to be significant (p = 0.0857), both tests for strong presupposition/implicature and violation of Gricean maxims were significant.

Russian advertisers used strong presupposition/implicature significantly less than international advertisers: χ^2 (2) = 5.544, $p < .05$, which raises the question of why Russian companies use weak implicature in advertising more than their international counterparts. Russia was given a score of 95 (out of 100) on another element of Hofstede's Cultural Dimension model: uncertainty avoidance, or "the extent to which the members of a culture feel threatened by ambiguous or unknown situations and have created beliefs and institutions that try to avoid these" (Hofstede, Hofstede, and Minkov, 2010). This score indicates that Russians prefer to have a very thorough and complete understanding of the context of a situation before making a decision. When they lack that understanding, they feel threatened. From this point of view, it follows that Russian advertisements would use weak implicature over strong implicature in selling situations, because local businesses do not want to take the chance that a Russian might not have

heard of a cultural reference or similar feature of strong implicature. Using strong implicature would be taking the risk that a Russian would not buy a product because they are not "in" on the joke or reference used. Since Hofstede's model predicts that Russians avoid ambiguity as much as possible, it is easy to imagine that, when Russian consumers do not fully understand an advertisement, they simply do not buy that product, or they buy a different brand over the one that used strong implicature in their advertising.

Americans, who scored a 46 in *uncertainty avoidance*, have a much higher tolerance for uncertainty and are willing to go to the effort to find out more information if they do not understand something, which explains why the localized advertisements contained more uses of strong implicature. This difference exhibits a need for increased localization of advertising strategies. International companies who continue to use strong implicature in their advertising are in danger of not selling as much product as their local Russian competition, since strong implicature may be off-putting to a Russian consumer base.

Russian advertisers also violated Gricean maxims significantly more than international advertisers: χ^2 (2) = 7.423, $p < .05$. At first sight, this finding seems to contradict the notion from Hofstede, Hofstede, and Minkov (2010) that Russians try to avoid uncertainty and ambiguous situations. However, of the four possible violations of Gricean maxims, Russian advertisements primarily violated the maxims of quality, where the speaker strives to say only what is known to be true, and quantity, where the speaker strives to give just enough information for the situation to be understood, *not* the maxims of manner and relation. Where the Russian advertisements differed the most from the localized advertisements was in word count (an aspect of quantity). Many of the advertisements in the Russian non-localized sample included many more words than necessary to prove their points and sell their products. Instead of giving a list of two to three reasons to buy a product, some Russian advertisements would give four or five. In fact, when comparing the average number of words per advertisement, the Russian non-localized sample had an average of 82.9 words per advertisement. In comparison, the localized advertisements created by international companies had an average of only 32.7 words per advertisement, which was almost 50 fewer words per advertisement. As such, preliminary

findings suggest that Russians use much more prose in their advertisements, and the last dimension of Hofstede's Cultural Dimensions model, indulgence, could explain why.

The element of *indulgence* is defined by Hofstede, Hofstede, and Minkov as "the extent to which people try to control their desires and impulses" (Hofstede, Hofstede, and Minkov, 2010). Russians earned a score of just 20 (out of 100) on the indulgence scale, while Americans in comparison scored a much higher 68. Russia's score was so low on the *Indulgence* scale that it was classified by Hofstede, Hofstede, and Minkov as a "restrained" culture with a tendency toward cynicism, pessimism, and helplessness. Advertisers in Russia have to overcome that restraint, and one of the strategies they use involves providing extra reasons and information to buy a product. For example, 17 of the non-localized Russian advertisements gave coupons or other special sale offers to consumers at the bottom of their already reason-filled advertisements. These coupons and sale announcements represent an additional reason for Russians to buy a product that might have sounded good before, but, with a 50% discount, sounds even better. The number of localized advertisements created by international advertisers that mentioned any sort of sale/discount/coupon was zero. Accordingly, Russian advertisements violate the Gricean maxim of quantity with the addition of extra reasons to buy a product in order to overcome a wall of cynicism among the Russian people, but international advertisers are not using this strategy in their advertisements.

5. Implications

Since localization is a relatively new industry, little research has considered the extent to which localization occurs in real-world language situations. This study not only offers insight into how many international advertisements are being localized, but it also provides data on the degree to which the text of an advertisement is changed. Over 80% of international advertisers chose either not to change, or to minimally change the content of their advertisements to sell products in Russia, even though the consumer base these companies are targeting differs significantly from Americans (Hofstede, Hofstede, and Minkov 2010). This study found that barely 10% of advertisements changed their overall persuasive techniques to fit in with the cultural ideals of the

target market. These findings suggest the need for more localization among international companies.

While several researchers have applied Simpson's (2001) reason and tickle framework to other languages besides English, scholars have not previously applied this framework to the Russian language (Pop 2009; Politis and Kakavoulia 2010; Martínez-Camino and Pérez-Saiz 2012). Through a statistical analysis, certain pragmatic features within the reason and tickle framework were found to be significantly characteristic of Russian advertising. Findings show that the non-localized Russian advertisements overwhelmingly used reason-based strategies to sell products within Russia. Specifically, Russian advertisements contained much more negative politeness, weak presupposition/implicature, and violations of Gricean maxims than localized advertisements created by international companies. By thus describing and categorizing the types of advertising strategies found in Russian beauty magazines, this study can guide international businesses in future marketing decisions.

5.1 Limitations/future research

Since this study was focused on localization, product categories were not taken into account when analyzing the data. However, several interesting trends occurred in the data that are worth further exploration. For example, hair products invariably were classified as reason advertisements in this study. Other product categories, such as clothing and purses, tended to be classified as tickle—over 90% of clothing advertisements in this study were classified as tickle. Future research with larger sample sizes could specifically look at the pragmatic features of product categories. Additionally, expanding the sample to include men's magazine advertisements or advertisements for children would be an interesting avenue for future research. This would allow researchers to see if changing the advertisements' target demographic would yield the same results. The same recommendation for future research holds true for investigating varying industries of magazines (health and wellness, parenting, cars, weddings, etc.), and the circulation of the magazines (do magazines with smaller circulation numbers have different types of advertising strategies?).

5.2 Conclusion

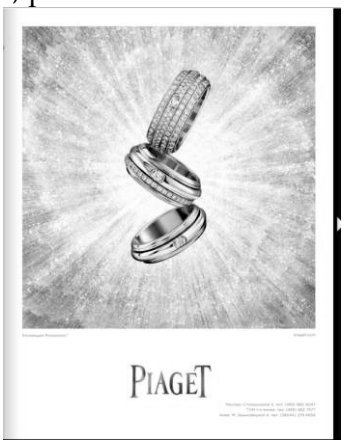
By pinpointing the specific pragmatic features that are characteristic of Russian advertising, this study makes an important contribution to the field of localization. Many international companies hire localization experts to aid in the translation and distribution of marketing materials worldwide. Now that the main pragmatic features of Russian advertising have been identified, localization practitioners can use this data to create better advertisements, or modify existing advertisements in more culturally appropriate ways. The practical application of this data can be used to boost profits and create better brand images of international companies that previously had misunderstood Russian culture and advertising strategies.

Interestingly, these results confirm the cultural differences that Hofstede, Hofstede, and Minkov (2010) identified in their Cultural Dimensions research that contrasts Russia with the United States, thus providing further evidence as to why international companies stand to profit from designing advertisements for a Russian consumer base that reflect Russian ideals. Doing so will enhance their ability to adapt to the Russian advertising climate and, as a result, increase profits and improve overall growth outlook.

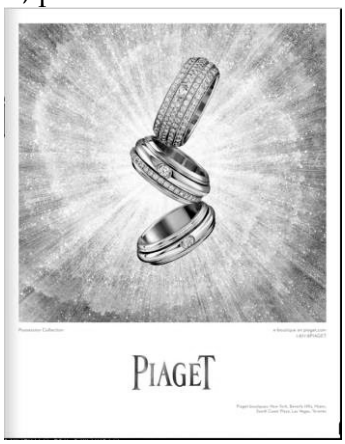
Appendix A: Advertisements with Low/No Degree of Change

Piaget Jewelry

English: taken from *Elle*, April 2016, p. 163.



Russian: taken from *Vogue*, April 2016, p. 79



La Perla Clothing

English: taken from *Vogue*, January 2016, p. 14

Russian: taken from *Vogue*, February 2016, p. 50

Appendix B: Advertisements with Mid-Level Changes

Sally Hansen Nail Polish

English: taken from *Glamour*, February 2016, p. 27

Russian: taken from *Glamour*, March 2016, p. 143

Always Feminine Products

English: taken from *Elle*, July 2016, p. 57

Russian: taken from *Glamour*, March 2016, p. 193

Appendix C: Advertisements with a High Level of Change

Lexus RX Car

English: taken from *Vogue*, March 2016, p. 218

Russian: taken from *Vogue*, March 2016, p. 158

Head and Shoulders Shampoo

English: taken from *Elle*, May 2016, p. 173

Russian: taken from *Vogue*, January 2016, p. 107

References

Anca (Ionescu), Trisca, and Croitoru. Elena. 2013. "Characteristics of the Language Used in Naval Architecture Advertising." *Analele Universitatii Maritime Constanta* 14 (19): 247–50.

Bell, Allan. 1999. "Styling the Other to Define the Self: A Study in New Zealand Identity Making." *Journal of Sociolinguistics* 3 (4): 523–41.

Bernstein, David. 1974. *Creative Advertising*. London: Longman.

Brown, Penelope, and Stephen Levinson. 1987. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. New York: Cambridge University Press.

Cao, Shuo. 2014. "Intertextuality and Glocalization: A Corpus-based Analysis of Advertisement Texts of an International Female Fashion Magazine." *Journal of Arts and Humanities* 3 (1): 39–49. doi: http://dx.doi.org/10.18533/journal.v3i1.290

Cook, Guy. 1992. *The Discourse of Advertising*. New York: Routledge.

Delin, Judy. 2000. *The Language of Everyday Life*. London: Sage.

Esselink, Bert. 1998. *A Practical Guide to Software Localization*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Frith, Katherine, and Yang Feng. 2009. "Transnational Cultural Flows: An Analysis of Women's Magazines in China." *Chinese Journal of Communication* 2 (2): 158–173.

Goddard, Angela. 1998. *The Language of Advertising: Written Texts*. London: Routledge.

Grice, H. Paul. 1975. "Logic and Conversation." In *Speech Acts: Syntax and Semantics 3*, edited by Peter Cole and Jerry L. Morgan, 41–58. New York: Academic Press.

Halliday, M. A. K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*, 2nd ed. London: Arnold.

Hardin, Karol. 2001. *Pragmatics in Persuasive Discourse of Spanish Television Advertising.* Dallas, TX: SIL International and The University of Texas at Arlington.

Hofstede, Geert. 1984. *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related values*, vol. 5. Newbury Park, CA: Sage.

Hofstede, Geert, Bram Neuijen, Denise Daval Ohayv, and Geert Sanders. 1990. "Measuring Organizational Cultures: A Qualitative and Quantitative Study across Twenty Cases." *Administrative Science Quarterly 32*(2), 286–316.

Hofstede, Geert, Gert Jan Hofstede, and Michael Minkov. 2010. *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, 3rd ed. New York: McGraw-Hill.

Iglikova, Radostina. 2013. "Let's Talk health: The Textual Efficiency of the Discourse of Healthcare Articles in Online Women's Magazines Cosmopolitan." *European Journal of Bioethics* 4 (7): 513–23.

Kim, Maria. 2007. "Discourse Variation in American Magazine Advertisements." PhD diss, Indiana University. Retrieved from ProQuest.

Kline, Rex B. 2013. *Beyond Significance Testing: Statistics Reform in the Behavioral Sciences*. Washington, DC: American Psychological Association.

Leech, Geoffrey N. 1966. *English in Advertising: A Linguistic Study of Advertising in Great Britain*. London: Longmans.

Luján-García, Carmen. 2015. "Lexical Anglicisms: An Analysis of Commercials Addressed to Young Children on Four Television Channels in Spain." *Onomázein* 32: 288–304. doi: 10.7764/onomazein.32.17

Machin, David, and Theo van Leeuwen. 2005. "Language Style and Lifestyle: The Case of a Global Magazine." *Media Culture Society* 27 (4): 577–600.

Martínez-Camino, Gonzalo, and Manuel Pérez-Saiz. 2012. "A Pragmatics Theory on Television Advertising." *Journal of Pragmatics: An Interdisciplinary Journal of Language Studies* 44 (4): 453–73. doi:http://dx.doi.org.erl.lib.byu.edu/10.1016/j.pragma.2011.12.011

Myers, Greg. 1994. *Words in Ads*. London: Arnold.

Politis, Periklis, and Maria Kakavoulia. 2010. Pastiche and Parody in Greek Radio Advertisements. *Journal of Modern Greek Studies* 28 (1): 121–45. doi:http://dx.doi.org.erl.lib.byu.edu/10.1353/mgs.0.0082

Pop, Anisoara. 2009. "Strategii creative şi lingvistice în publicitatea pentru produse funcţionale." *Revista Romana de Comunicare si Relatii Publice* 11 (1): 187–195.

Preacher, Kristopher J. 2001. Calculation for the Chi-Square Test: An Interactive Calculation Tool for Chi-Square Tests of Goodness of Fit and Independence [Computer software]. Available from http://quantpsy.org

Simpson, Paul. 2001. "Reason" and "tickle" as pragmatic constructs in the discourse of advertising. *Journal of Pragmatics* 33: 589–607.

Sperber, Dan, and Deirdre Wilson. 1986. *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.

Vestergaard, Torben, and Kim Schroeder. 1985. *The Language of Advertising*. Cambridge: Blackwell.

Xie, Qinwei, and Meng Zhang. 2013. "White or Tan? A Cross-Cultural Analysis of Skin Beauty Advertisements between China and the United States." *Asian Journal of Communication* 23 (5): 538–54.

Yates, George C., and Bob D. Cutler. 1996. "Hofstede's Model of National Culture: A Social Science Contribution to International Business." *Journal of Teaching in International Business* 8 (2): 77–93.

Загадки “слинкса” (Slynx) Татьяны Толстой. Дешифровка мифологии романа “Кысь” в переводах на французский и английский языки

Филипп Фризон
Елена Гаврилова

1. Микрокосм оригинального произведения

“Кысь” (фр. *Le Slynx*, англ. *The Slynx*) - первый роман Т.Н. Толстой, увидевший свет в 2000 г. Его появление не осталось незамеченным: в следующем году книга стала победителем конкурса “Лучшие издания XIV Московской международной книжной выставки-ярмарки” (г. Москва) в номинации “Проза-2001” и удостоена литературной премии “Триумф”. На французском языке “Кысь” вышла в 2002 г. в переводе с комментариями Кристофа Глоговски, на английском - в 2003 г. в переводе Джейми Гэмбрелл, без комментариев, но с перечнем цитат в приложении. Предметом рассмотрения настоящей статьи стали именно иронические и фольклорные моменты повествования и подход французского и английского переводчиков в их стремлении передать эти “цивилизационные” аспекты.

Роман представляет собой антиутопию, изображающую пост-апокалиптическое российское общество, которое пережило ядерную катастрофу и живёт на обломках одновременно СССР, дореволюционной России и России девяностых годов. Москва здесь называется Фёдор-Кузьмичск, по имени нынешнего правителя. От Советского Союза остались диссиденты-евреи, пламенные коммунисты и пролетарии-“перерожденцы” (фр. *transcarnés*, англ. *degenerators*), причём представители всех трёх групп заученно повторяют фразы из значимых для них прецедентных текстов. Архетипическая Россия проявляет себя в фольклоре и устаревшем словоупотреблении, из которых активно заимствует разговорный язык персонажей. Атмосфера девяностых, эпохи неизбежного, но для многих непростого разрыва с прошлым, конфликта поколений,

неустроенности и вместе с тем - энтузиазма, убедительно передана посредством оксюморонов, зауми, разнообразной языковой игры. Неудивительно, что роман был охарактеризован как “новая энциклопедия русской жизни”[1]: это сложное, напряжённое, гипертекстовое языковое воплощение современных общественных процессов, представляющее интерес как для социологов, антропологов, психологов, так и для лингвистов.

В настоящей статье мы подходим к “Кыси” с лингви-стических позиций, ставя перед собой задачу рассмотреть дикурсивные механизмы, которые обеспечивают её полифоничность — прежде всего, в оригинале, а затем и в переводах на французский и английский языки. В конкретном языковом наполнении это выражается в целом ряде тематических изотопий, реализуемых автором в метафорическом употреблении и языковой игре. Мы, однако, не преследуем цели типологизировать такие случаи, а предлагаем исследовать механизм тех из них, которые представляются наиболее значимыми для понимания российской общественной жизни.

К основным тематическим изотопиям романа можно отнести:

- Замкнутость на себе мира, живущего в паническом страхе перед чудовищем-кысью, которого никто не видел, и врагами - такими как, например, “чеченцы”. Их неутомимо, но безрезультатно выслеживают с башни[2];
- Косность и крайний консерватизм общества, основанного на вульгарном понимании социализма. Остатки научного

[1] Борис ПАРАМОНОВ, “Русская история наконец оправдала себя в литературе”, *ВРЕМЯ-MN*, 14.10.2000, http://www.guelman.ru/slava/kis/paramonov.htm (дата последнего обращения: 29.10.18).

[2] Это не мешает двум чеченцам-торговцам с юга прийти в город и рассказать о том, как они живут. Однако после их рассказов в Фёдор-Кузьмичске ничего не изменилось: “Проводили бесстрашного старика, и опять в городе тишина. Дозор усилили, но больше на нас не напали” (с. 14 - “Аз”) / фр. *On prit congé de l’intrépide petit vieux et le bourg redevint silencieux. Le guet fut renforcé, mais personne ne nous attaqua plus du côté sud. / They saw the fearless old man off on his way, and it was again quiet in town. They put more guards on, but no one else attacked us from the south.*
На наш взгляд, во французском переводе стилистически более выразительно было бы *le silence régna de nouveau sur le bourg*.

знания в нём находятся в руках власть имущих, а язык испытал на себе архаизацию, отражающую архаизацию общественных отношений. Главный герой Бенедикт переписывает на бересте указы и литературные сочинения Фёдора Кузьмича - в действительности принадлежащие классикам, о чём писец долгое время не догадывается (см. главы "Буки" и "Зело". В последней также пародируется система централизованного распределения в плановой экономике). Кроме того, в этом консервативном обществе глубоко укоренена мизогиния, выраженная автором в несобственно-прямой речи, что позволяет одновременно и сохранить её естественность, и перевести авторскую оценку этого общественного явления в плоскость имплицитного;

- Полицейское государство, на верхушке которого находятся правители-"мурзы" (франц. *murzy*, англ. *murzas*) и жандармы-"санитары" (франц. *aseptiseurs*, англ. *saniturions*). Другие сословия составляют "прежние" (франц. *anciens*, англ. *oldeners*) - как видно из названия, они родились до катастрофы; "голубчики" (франц. *mignons*, англ. *golubtchiks*[3]) - основная масса населения, пролетариат Фёдор-Кузьмичска, и "перерожденцы" (франц. *transcarnés*, англ. *degenerators*), люди-животные, своего рода кентавры, которых используют в качестве тягловой силы. Все перечисленные группы контактируют друг с другом только по необходимости: не случайно "голубчик" Бенедикт называет свою женитьбу на дочери главного санитара мезальянсом, и этот брак действительно оказывается неудачным.

Таким образом, нео-Россия "Кыси" представляет собой двухкамерное пространство. Противопоставление тех, кто наверху, и тех, кто внизу, отражено во всех размышлениях Бенедикта, в любой интерпретации им происходящего. Так, важнейшей темой, едва ли

[3] Мы полагаем, что данный эквивалент неудачен, поскольку не имеет внутренней формы слова и в переводе выполняет лишь эстетическую функцию, оставаясь варваризмом. "Sweeties" или "Sweethearts" возможно лучше отразил бы иронический оттенок слова "голубчик" на английском.

не главной частью жизни “голубчиков” являются мыши - символ всего приземлённого, обыденного, профанного. Элита общества возвышается над ними “духовной жизнью”, которая, по мнению Бенедикта, заключается не в чтении книг, а в том, что они не едят мышей. Другие атрибуты власти - в случае свойственников Бенедикта полицейской - столь же приземлённо-материальны: у этих людей на ногах растут когти, дом обнесён тройным забором, а всех посетителей трижды обыскивают в поисках мышей, дабы те не пробрались в библиотеку и не погрызли книги.

Обобщая эти предварительные замечания, можно сказать, что Татьяна Толстая описывает российское общество на рубеже третьего тысячелетия как собрание бенедиктов, забывших или искажённо помнящих своё прошлое, покорно прозябающих в настоящем и боящихся наступления будущего с его неизвестностью. Несмотря на это, надежда остаётся только на них, потому что прежняя интеллигенция так или иначе покидает Фёдор-Кузьмичск (ниже мы поговорим подробнее об амбивалентности финала произведения), к власти приходит ещё худший деспот, а остальная часть населения не обладает даже минимумом культуры и интереса к миру, позволяющим возродить страну. Возможно, единственное исключение — Варвара Лукинишна, которая выросла уже в новые, тёмные времена и тем не менее не только умеет читать и писать, но и, в отличие от Бенедикта, понимает значение искусства и даже хотела бы организовать нечто вроде тайного кружка любителей литературы. “Деревенское” имя героини, по контрасту, лишь усиливает впечатление от этого образа; к сожалению, эта коннотация непереводима. Примечательно, что Бенедикт не видит за отталкивающей внешностью Варвары интересного человека и даже не понимает, что она ему предлагает.

2. Использованные приёмы языковой игры

Парадоксальным образом красочный язык “Кыси” создан с использованием весьма ограниченного набора стилистических фигур, основной из которых является словослияние - т.н. “слова-бумажники”. Кроме того, Татьяна Толстая прибегает к каламбуру (основанному на полисемии, омонимии или паронимии), аллюзии и пародии.

Отчасти по этой причине, а главным образом для того, чтобы нагляднее показать связь формы и содержательного наполнения книги, мы рассмотрим их последовательно, но исходя не из механики приёма, а классифицируя тематически.

a. Имена собственные

В романе много имён собственных, придуманных автором - прежде всего, конечно, имя таинственного хищника, давшего название всей книге. Очевидно, что "Кысь" представляет собой одно из многочисленных "слов-бумажников" Толстой, но его внутренняя форма истолковывалась критиками по-разному. Общим элементом этих толкований является составляющая "рысь", обоснованная как фонетически, так и сюжетно - речь о диком звере, который сидит на дереве, подстерегая жертву. Она была сохранена и в переводах (*lynx*). Другие фрагменты данного слова-бумажника - "кот", одновременно сородич и антипод рыси; "кис-кис", словно Кысь постепенно приманивает Бенедикта; "брысь", пренебрежительное междометие, которое можно отнести к интеллигенции, "прежним" Фёдор-Кузьмичска; наконец, "Русь", что явным образом соотносится с восприятием романа как погружения в тёмную ипостась русской души, хотя и возникает вопрос, что первично: замысел Толстой или ожидания читателя.

Во французском и английском переводах имя страшного зверя обыграно иным образом. Составляющие "слова-бумажника" в них очевидны (*lynx* + *sphinx*), и они соответствуют идее романа. Действительно, новое время для героев - это момент истины, когда нужно верно ответить на "проклятые вопросы", избавившись от авторитаризма и занявшись народным образованием, или полностью деградировать. Напомним, в книге исход двусмыслен: в результате государственного переворота - в котором участвует и Бенедикт - один правитель-самодур заменяется ещё более страшным, ибо более умным тираном, но в полёте Никиты Иваныча и Льва Львовича в последней главе можно видеть как окончательную гибель интеллигенции, так и её воскресение, перерождение. На мысль о второй трактовке наводит и судьба деревянного Пушкина, высеченного Бенедиктом. Он сыграл свою роль, открыв протагонисту

романа его художественный талант, подобно тому, как ранее сыграл свою роль в истории российской словесности, а теперь сгорает, и на этом пепле должно вырасти что-то новое, но не менее плодотворное.

Таким образом, решение переводчиков несомненно было интересным, но дискуссионным остаётся вопрос о том, не выходит ли переосмысление, которое они предлагают, за рамки собственно перевода.

Завершая анализ слова “кысь”, заметим, что в тексте Т. Толстой оно выполняет и фоностилистическую функцию. Именно, это тоскливый и пронзительный крик, издаваемый страшным зверем и ужасающий Бенедикта. Согласовать его с уже найденным названием всего произведения непросто, и интересующие нас переводчики подходят к этой проблеме по-разному. Кристоф Глоговски использует звукоподражание, придуманное Татьяной Толстой, не связывая его с именем Кыси. Джейми Гэмбрелл пытается фонетически сблизить имя и крик[4].

Другое ключевое имя собственное в романе принадлежит главному герою. Интересно, что автор использует его европейский вариант - не Венедикт, а Бенедикт. Возникают ассоциации со святым и созданным им орденом или с Папой Римским, а во французском переводе[5] - ещё и с благословением, что, с одной стороны, комично для этого персонажа, полноправного представителя своей бескультурной эпохи, а с другой стороны, намекает на его значимость.

В обоих интересующих нас переводах имя транслитерируется как иностранное, т.е. Benedikt. Вероятно, это необходимо для стилистического единства с пространством романа, изображающего всё же не западно-европейское общество. Коннотацию чужеродности, возникающую у читателя оригинального текста, передать при этом затруднительно, но эта потеря с лихвой компенсируется всей фабулой произведения.

---

[4] “Сидит она на тёмных ветвях и кричит так дико и жалобно: кы-ысь! кы-ысь! (с. 7, “Аз”, с. 63, “Живете”) / фр. *Tapi dan l’ombre des branches, il pousse son cri sauvage et lugubre : « kyyyss ! kyyyss !* / англ. *The Slynx sits on dark branches and howls a wild, sad howl: C eeennxx, eeeeennxx, eeenx-a-leeeeeennnxx.*

[5] То же и у образованного англоязычного читателя, если он владеет латынью.

Увлекательно проследить и судьбу имён других персонажей. В ряде случаев работу переводчика упрощает реализованная в имени связь с конкретным культурно не обусловленным и в силу этого легко воспроизводимым референтом (например: Васюк Ушастый, фр. *Vassiouk-les-oreilles*, англ. *Vassiuk the Earful*), а также использование международных и притом сопоставимым образом коннотированных слов (например: ветеран Шакал Демьяныч, фр. *l'ancien combattant Chacal Demianitch*, англ. *aging veteran Jackal Demianich*). В обоих примерах "говорящие" имена остались таковыми в переводе: читателю ясно, почему так зовут "санитаров", служителей порядка, а на деле - спецслужб.

Бóльшую трудность, но и интерес представляет перечень писателей, чьи сочинения стоят в библиотеке свекра Бенедикта. В оригинале все эти имена принадлежат реальным людям - более или менее известным писателям разных эпох. Но Бенедикт уже не принадлежит культуре, составной частью которой они были, поэтому, даже ознакомившись с ними, он не в состоянии дать им оценку или классифицировать их каким-либо ещё образом. Он сортирует их не по эпохе, не по жанру, не по поднятой проблематике, а по буквальному значению фамилии: группа имён, связанных с названиями продуктов питания, геометрическими формами, частями тела и т.д. И Глоговски, и Гэмбрелл для создания аналогичного эффекта в переводе прибегают к словотворчеству, отказываясь от исходной игры слов. Глоговски, впрочем, снабжает свой перевод примечанием, но для французского читателя оно оказывается бесполезным, ведь суть приёма понятна и без него, а перечисленных писателей франкофон в любом случае не знает.[6]

[6] "Хлебников, Караваева, Коркия… Колбасьев, Сытин, Голодный… Набоков, Косолапов, Кривулин… Мухина, Шершеневич, Жуков, Шмелёв, Тараканова, Бабочкин… М. Горький, Д. Бедный, А. Поперечный, С. Бытовой, А. Весёлый… Зайцев, Волков, Медведев, Львов, Лиснянская, Орлов, Соколов, Сорокин, Гусев, Курочкин, Лебедев-Кумач, Соловьёв-Седой… Катаев, Поваляев, Крученых… Молотов, Топоров, Пильняк, Гвоздев… Цветков, Цветаева, Розов, Розанов, Пастернак, Вишневский, Яблочкина, Крон, Корнейчук… Заболоцкий, Луговской, Полевой, Степняк-Кравчинский, Степун… Носов, Глазков, Ушинский, Лобачевский, Языков, Шейнин, Бородулин, Грудинина, Пузиков, Телешов, Хвостенко…" (с.229, "Хер"). / фр. *Dupain, Sauciflard, Repu, Laffamé, Lelièvre, Leloup, Delours, Lapie, Lejars, Laigle, Rossignol-Legris, Amer, Lepauvre, Lajoie, Bancal, Pataud, Letors, Martel, Hachette? Limeur,*

Другое непреодолимое ограничение для переводчиков связано с тем, что в оригинальном списке всё же присутствуют известные потенциальному читателю имена (предполагая, что на чтение столь специфической книги отважится лишь человек с достаточно высоким уровнем образования, а возможно, интересовавшийся и прежде русской литературой): Набоков, Горький, Цветаева, Пастернак. В результате калькирования все они пропадут. Маловероятно и компенсировать эту потерю подстановкой нескольких других имён классиков - во всяком случае, авторам настоящей статьи сделать это не удалось.

Наконец, весьма любопытны в “Кыси” топонимы. Один из них, думается, требует особого описания. Речь о Кохинорской слободе (фр. *Sloboda des kokhinortsy*, англ. *Cockynork neighborhood*) - пригороде Фёдор-Кузьмичска, о котором идёт дурная слава. В этом названии пересекаются сразу несколько разноплановых аллюзий. Это и Немецкая слобода, в которой в XVI-XVIII проживали иностранцы в России, символ всего чужого (как известно, немцами изначально именовались все, кто не говорил по-русски, а значит - “немые”). Это и ценившиеся в СССР чешские - то есть западные, а следовательно, одновременно идеологически чуждые и вожделенные карандаши Koh-i-Noor. Это, в конце концов, и российский политик и предприниматель Альфред Кох, ныне проживающий в Германии, а в годы написания романа входивший в команду Бориса Ельцина. Ни одно из этих направлений мысли не отразилось в

Leclou… (note du trad.: Il s'agit de noms d'auteurs russes francisés par traduction littérale pour illustrer la méthode de classement de Benedikt : Dupain (Khlebnikov), Sauciflard (Kolbassev), Repu (Sytine)...)

Таким образом, переводчик на французский язык сознательно выпустил нескольких авторов, таких как Караваева, Коркия - при том, что их можно было бы перевести как, например, Lamiche и Lacrouts соответственно. В целом же можно смело утверждать, что данный фрагмент содержит непереводимую игру слов, поскольку большинство из перечисленных авторов широко известны русскоязычному читателю, и их размещение именно в таком порядке вызывает у него улыбку.

Джейми Гэмбрелл также калькирует этот список, придумывая свои фамилии на основе действующих словообразовательных моделей: англ. *Appleton, Bacon, Belcher, Blinman, Cooke, Culpepper, Honeyman, Hungerford, Liverich…* Комический эффект в обоих переводах достигается.

переводе, особенно во французском, где мы видим простую транслитерацию без каких-либо пояснений - даже слово “слобода” остаётся нерасшифрованным. Решение американской переводчицы, не выглядит варваризмом - “слобода” заменена понятным синонимом, предложено забавное название, но нюансы смысла также не передаёт.

b. Стилизация под старославянский язык и просторечие: источник вдохновения, формальный принцип письма, историко-политический маркер

Стиль “Кыси” представляет собой свободную стилизацию под былины и русские народные сказки. Татьяна Толстая не заимствует из последних устойчивых выражений, но с блеском воспроизводит, с одной стороны, структуру и ритм былинной фразы с её инверсиями и повторами предложных конструкций[7], глаголами совершенного вида в архаичном употреблении, с другой стороны, лексическое наполнение, изобретая довольно убедительный нео-старорусский словарь. Переводчик на французский язык в большинстве компенсирует это французскими архаизмами (*onque, icelui, fors* и т.п.), которые собраны в конце книги в “Словарь голубчиков Фёдор-Кузьмичска” (*Glossaire du parler des mignons du bourg [de] Fiodor-Kouzmitchsk*). Английская же версия романа в этом отношении полностью снивелирована. Джейми Гэмбрелл оперирует стандартными средствами английского языка, предпочитая сосредоточиться на игре слов. Судя по всему, это сознательный выбор приоритетов.

Именно к приёму компенсации обычно прибегают переводчики текстов, несущих значимую культурную нагрузку.

[7] В кои-то веки с терема сошёл с ясного, с крутоверхого, с-под резных курдалясин, что под кровлей понадрючены, с-под маковок багряных, молодой ржавью крашеных, боботюкалками утыканных, кукумакольками изузоренных! (с. 70, “Зело”) / фр. *Ô combien rarissime cette descente de son lumineux terem, de son terem aux murs abrupts, aux gargouilles purpurines - peintes avec de la rouille nouvelle -, festonnées, tarabiscotées que c’est merveille !* / англ. *One in a blue moon he comes out of his terem, his bright terem adorned with sharp spires, eaves trimmed with carved curlicues, crimson onion domes painted with young rusht, decorated with whorls, embellished with frillery and frippery!*

Однако “Кысь” содержит ещё один старославянский элемент, который компенсирован быть не может. В качестве названий глав Татьяна Толстая использует дореформенный кириллический алфавит, причём с некоторыми искажениями, призванными передать порчу пост-апокалиптического мира. Одновременно это и обыгрывание средневековой традиции, когда в качестве цифр использовались комбинации букв.

Кристоф Глоговски транскрибирует эти названия, в постраничной сноске к первой главе поясняя, что речь о старославянском алфавите. Джейми Гэмбрелл ничего не объясняет на словах, но помещает начертание буквы перед её транскрипцией. Неправильный порядок следования букв в обоих переводах остаётся тайной для иноязычного читателя.

Говоря о стилизации текста Толстой, остановимся на одной из вокабул, которая принадлежит архаическому пласту лексики, но при этом не является результатом словообразовательных экспери-ментов писательницы. Речь об историзме “терем”, в примере выше из главы “Зело”, употреблённого с эпитетами, обычными для былины или сказки. В мини-словнике Дж. Гэмбрелл раскрывается лишь прямое лексическое значение данного слова (*mansion or large house, often several stories high*), хотя именно оно несущественно для понимания сути повествования. В русском фольклоре терем посто-янно упоминается в сказках: и как теремок, который сломал неловкий, но упрямый медведь, и как нарядный дом (терема обычно украшались), и как башня, в которой заключена красавица - аналог сюжета о Рапунцель.[8]

Глава представляет собой пародию на визит высоко-поставленного чиновника: мы видим показное раболепство присутствующих перед Набольшим Мурзой, которое заставляет вспомнить о гоголевском “Ревизоре” или о советских партайгеноссе. Фёдор Кузьмич, со своей стороны, выражается по-барски снисходительно (прибегая, например, к диминутивам). Стиль данного фрагмента напоминает, на наш взгляд, стиль рассказов А.П. Чехова. Все перечисленные имплицитные элементы содержания английский переводчик передаёт лишь приблизительно, никак не поясняя

[8] Ср. песню: “Живёт моя отрада / В высоком терему, / И в терем тот высокий / Нет хода никому.

ни коммуникативную ситуацию, ни вероятные внутрикультурные аналогии.

В связи со сказанным правомерно в очередной раз вернуться к вопросу примечаний переводчика. Перевод Джейми Гэмбрелл лишён их, если не считать краткого словарика (*Glossary*) в начале. Даже если предположить, что англоязычный читатель не поленится его проштудировать, он так или иначе будет лишён фоновых знаний, позволяющих не только более глубоко интерпретировать текст, но и просто посмеяться над ним.

Противоположную тактику избирает Кристоф Глоговски. Он последователен в своих многочисленных примечаниях. Применительно к столь полифоничному произведению, как "Кысь", наличие примечаний переводчика говорит не о его некомпетентности, а, напротив, о внимании к оригиналу, который он стремится донести до читателя в тончайших нюансах смысла.

Ещё важнее обладать фоновой информацией для понимания аллюзий. Именно эту задачу призван решить концевой перечень цитированных произведений (*Poetry quoted in The Slynx*) Дж. Гэмбрелл и справки К. Глоговски.

c. Литературные реминисценции и цитаты

"Кысь" наполнена литературными реминисценциями и цитатами. Наиболее очевидный пример – это классика, из которой Фёдор Кузьмич заимствует без зазрения совести. Французский переводчик систематически указывает источник заимствований, поскольку его целевому читателю эти произведения неизвестны. Однако этого не всегда достаточно для убедительного воссоздания атмосферы. Обратимся, например, к сказке о Курочке-Рябе (неназванной, но несомненно опознанной русскоговорящим читателем), которую перебеляет Бенедикт (с. 38, "Глагол"):

"Жили были дед да баба, - строчил Бенедикт, - и была у них курочка Ряба. Снесла раз курочка яичко не простое, а золотое…. Да, Последствия!"

/ фр. *Il était une fois un vieux et une vieille, et ils avaient une poulette qui s'appelait Mouchette. Et la jolie poule a pondu un jour un oeuf qui n'était point ordinaire : il était d'or… Eh oui, encore une Séquelle !*

/ англ. *“Once upon a time,” Benedikt wrote, “there was a goose who laid a golden egg.” There you go, another Consequence.*

Из реакции Бенедикта видно, что смысл сказки для него и его поколения утерян - не только потому, что он её прежде не слышал, но и потому, что она не соответствует современной для него действительности. Когда Бенедикт приносит необычно белое и крупное яйцо (вместо мелкого чёрного) своему ментору Никите Иванычу, тот всего лишь готовит яичницу.

Указание на сказку присутствует непосредственно в тексте, но Кристоф Глоговски предпочитает и в этом случае сделать сноску (*conte populaire russe très connu*). Возможно, она могла бы быть более подробной. Как известно, “Курочка Ряба” относится к числу тех сказок, которые рассказывают совсем маленьким детям - именно рассказывают, а не читают, поскольку любой носитель русской культуры знает её наизусть. Между тем в ней очень сильно символическое (конец мечты, но и утешение в реальности) и, глубже, архетипическое значение, затрагивающее вечные вопросы жизни и смерти. Действительно, буквальная интерпретация сказки абсурдна: курица снесла золотое яйцо, но почему герои, вместо того чтобы порадоваться приобретению, пытаются его разбить, а когда пробегавшая мимо мышь (знаковое, между прочим, животное для мира “Кыси”) чудесным образом случайно разбивает его, огорчаются до слёз? Неудивительно, что “Курочка Ряба” неоднократно подвергалась исследованию с позиций психо-анализа[9].

Татьяна Толстая предлагает ещё одно, шутовское прочтение сказки. Для Бенедикта, выросшего в условиях бескультурья и анти-философичности, она не несёт никакого символического смысла. К сожалению, в положении Бенедикта оказываются и англоязычный, и франкоязычный читатели, незнакомые с дискурсом “Курочки Рябы”. Мы полагаем, что целесообразно было бы рассказать сказку в примечании и кратко обозначить её роль в русской культуре.

Впрочем, фольклор — это не только сказки. Другим источ-ником реминисценций для Татьяны Толстой служат народные

[9] См.: Смекалкина Василиса, "Тайный смысл Курочки Рябы", 7.02.2014, https://smekalkina-v.livejournal.com/45264.html.

прецедентные тексты. Рассмотрим, например, неологизм “бабель”. Это отсылка к общеизвестному анекдоту, основанному на частичной омонимии между словом “баба” и фамилией писателя Исаака Бабеля[10]. В обоих переводах (фр. *fumelle,* англ. *female*) игра слова была утрачена, но компенсирована при этом по-разному: французский переводчик заменил её придуманным им словослиянием *fumier* + *femelle,* в котором оба элемента уже изначально несут негативную коннотацию; английский переводчик от стилистической фигуры отказался вовсе - по-видимому, считая достаточно уничижительным обозначение женщины как самки.

d. Простонародная речь персонажей как зеркало русской души

Исследуя культурологический аспект “Кыси”, невозможно обойти вниманием разговорную речь персонажей. Давая определение известному концепту “русской души”, Джозеф Фицпатрик выделял в ней такие черты как мистицизм, иррациональность, отсутствие чувства меры и тоску по недостижимому[11]. Все они находят отражение в романе, но в своеобразном, балаганном преломлении.

Мистицизм жителей Фёдор-Кузьмичска примитивен и проявляет себя главным образом в суевериях. Надо сказать, что данное явление и в реальности сильно в российском обществе, а потому узнаваемо. Например, в главе “Глагол” приводится заклятие от болезни (“тьфу-тьфу!”), от икоты, а также от ячменя на глазу (в последнем случае предписывается прочитать целое четверо-стишие, которое оба переводчика заменяют своим)[12].

---

[10] “- Как Вам нравится Бабель?
- А это смотря какая бабель!”

[11] *“...strong feelings, the inexpressible, the unlimited, the hyperbolic, the spontaneous, the unpredictable, the immeasurable, and the unmannered.”*

[12]

Ячмень-ячмень,	Sty, sty, Fly out of my eye,	Orgelet, orgelet,
Жичинка-жичинка,	Strap, strap,	Qu'achète-t-on
Кукиш-кукиш.	Don’t fall in the trap.	avec de l'orge gelée?
На кукиш ничего не купишь.	Fig, fig, You'll ne'er buy a pig	Rien, sinon

Иррациональностью пропитана вся книга, и не только в силу жанра. Город живёт без электричества, однако диссидент Лев Львович требует ксерокопировальный аппарат. Другой пример – празднование Международного (sic!) женского дня, учреждённого указом Набольшего мурзы. Как и другие административные документы в Фёдор-Кузьмичске, указ составлен эклектическим разговорно-высокопарным стилем, и согласно ему именно женщина в этот день должна подготовить всё к празднику, а действия мужчин сводятся к поздравлениям матерей, бабушек и прочих “пигалиц” (фр. *oiselle*, англ. *little girls*). Читатель из России без труда опознает в этом многократно обыгранную в анекдотах и выступлениях сатириков действительность, и это лишний раз вызовет у него улыбку, в то время как для француза, американца или британца иррациональность ситуации окажется, вероятно, очевиднее.

Чрезмерность, приверженность крайностям также прослеживается и в фабуле, и в языке действующих лиц романа. За хранение книг преследуют, потому что они считаются источником радиоактивности. Именно поэтому члены тайной полиции именуются санитарами. Полисемичность термина очевидна: актуализируется одновременно и прямое значение, и переносное, отсылающее нас к “чисткам” несогласных. По сюжетной аналогии вспоминается и “451 градус по Фаренгейту” Рэя Брэдбери, пользовавшийся популярностью в Советском Союзе и до сих пор читае-мый в России. При этом “Кысь” куда более гиперболична. Возмож-но, именно это ощущение “перебора” сподвигло французского издателя разместить на обложке рисунок шута, хотя подобный персонаж в романе отсутствует.

Упоминание о тоске мы встречаем в книге дважды. Бесконечно тосклив, во-первых, зов мифической Кыси – и для пере-водчиков было важно, чтобы он звучал столь же безнадёжно на их родном языке. Во-вторых, уже не воображаемая, а реальная тоска охватывает Бенедикта, когда он обнаруживает, что прочитал все книги и что теперь остаётся только вернуться к угнетающей повсе-дневности. Мы

Купишь топорок, Разрубишь жичинку наперек.	Buy an ax and laugh Chop the strap in half.	un petit hachereau Qui fendra compère loriot!

видим, что чтение всё же изменило Бенедикта, поэтому тоска в романе скорее обнадёживает, чем пугает. Но метаморфозе не суждено завершиться, во всяком случае в рамках произведения: именно в тот момент, когда он думает вырваться из мрачного города на семи холмах, его тесть совершает с его помощью государственный переворот. Бенедикт оказывается неспособен нести ответственность за свою судьбу. Ему не хватает книг, но он даже не пытается воспользоваться обширной библиотекой Фёдора Кузьмича; он чувствует порочность действующего режима, но не предпринимает никаких действий против него, хотя объективно владеет инструментом влияния, а то и шантажа.

е. Непрозрачность текста и проблемы перевода

Мы обращаемся к двум переводам "Кыси", но основным для нас, как переводчиков в паре языков русский-французский, стал перевод на французский язык, выполненный Кристофом Глоговски. Несмотря на освещённые выше дискуссионные моменты, нельзя не признать, что им была выполнена огромная и качественная работа. "Кысь" стала последним переводом К. Глоговски (1946-2003) в длинной череде произведений, вышедших в оригинале на русском, польском и украинском языках[13]. Глоговски сотрудничал в качестве литературного критика с изданиями "Монд", "Фигаро литерер" и "Нувель обсерватер". *Slynx* представляет собой прекрасное по форме переводное сочинение, к достоинствам которого, помимо стиля, можно отнести и развёрнутые, в большинстве случаев релевантные примечания переводчика о русской культуре. Примечательно, однако, что они практически не затрагивают современные роману (1990-е -2000-е гг.) культурные, общественные и языковые явления.

Между тем очевидно, что основная трудность при переводе "Кыси", как и любого другого художественного произведения, прочно завязанного на инокультурных реалиях, состоит в необходимости перехода от одной культуры к другой с минимальными потерями разнообразной информации:

[13] В контексте мифологем и сказок уместно упомянуть, что ему принадлежит в том числе французский перевод "Колобка": *Kolobok, le petit pain rond*, Ipomée, mai 1984, 28 pages, ISBN : 2-86485-029-ХБ.

эксплицитной и имплицитной семантической, фактологической, стилистической, в том числе фоностилистической. Весь набор фольклорных, политических, литературных, музыкальных, разговорных, бытовых аллюзий, которые Татьяна Толстая организует в единое целое, не только невозможно полностью передать в переводе, но, вероятно, и не нужно. В изоляции, таким образом, оказывается не только Фёдор-Кузьмичск, но и само произведение – и оба отражают замкнутость на себе России, как её видит писательница, отрезанной от остального мира и не находящей в себе внутренних ресурсов для развития.

Яркая и типичная иллюстрация тому - главный герой. Бенедикт читает запоем, но совершенно бессистемно - отчасти потому, что такова находящаяся в его распоряжении библиотека, отчасти по причине недостаточной осведомлённости в области литературы, невоспитанности литературного вкуса. И русскоязычный читатель, и читатель перевода улыбнётся, узнав, что любимое стихотворение Бенедикта - “Виндадоры” (фр. *Vindadory*[14]), нескладушка для детей, которая ему кажется шедевром, тогда как произведения Пушкина вызывают лишь недоумение. Причём невоспитанность эта имманентна его сознанию, ведь с самого детства он имел возможность близко общаться и с матерью, и с другими “прежними”, которые обладали культурой чтения и пытались ему её привить. Трагедия поколения Бенедикта заключается в том, что эти

[14] Не переведено на английском языке. Гембрелл написал своего рода Children Rhymes, песню не связанную с оригиналом:

“Hickory, dickory, six and seven,
Alabone, Crackabone, ten and eleven,
Spin, spun, muksidun,
Twidle ‘em, twaddle ‘em, twenty-one…

A duck and a drake,
And a half-penny cake,
With a penny to pay the old baker.
A hop and a scotch
Is another notch,
Slitherum, slatherum, take her.”

люди, хотя они ещё совсем молоды, не в состоянии восстановить разрушенное, а тем более – создать новую цивилизацию.

Действительно, всё в Фёдор-Кузьмичске вторично, все предметы, существа и высказывания суть деформации прежнего мира. По сути это метатекст постмодернизма, который как раз и оперирует уже известными элементами. Переводчик в такой ситуации также поставлен в необходимость воссоздания скорее, чем изобретения нового. Рассмотрим пример того, как Кристоф Глоговски справляется с этим. Фрагмент ниже представляет собой описание леса:

Tout dret à l'est du bourg se dressent les forêts de klels (...) Au plus profond de la forêt sur les troncs des plus vieux klels, poussent les ardents. Un vrai régal : sucrés, dodus, étirables à souhait. Un ardent bien mûr est à peu près de la taille d'un oeil humain. La nuit, ils brillent d'une lueur argentée, un peu comme le croissant de lune quand il darde ses rayons à travers le feuillage. Mais point ne les remarqueras dans la journée. (...) Et aussi pour que l'ardent ne se doute de rien. s'agit de l'arracher promptement, avant qu'il ne s'effarouche et ne donne de la voix. Sinon, il alerterait les autres et ils s'éteindraient d'un coup. Bien sûr, on pourrait les arracher à tâtons. Mais cela ne se fait point. Et si l'on tombait sur des fallacieux ? Les fallacieux[15]*, quand ils brillent, on dirait qu'une flamme rouge trépigne à l'intérieur. C'est justement avec iceux, avec des fallacieux, que la douce petite mère de Benedikt s'est empoisonnée*[16].

[15] В переводе на английский язык соответственно *elfir* ("elf + fir tree"), *firelings* и *fakes* : *"Right at the of the town to the east are elfir woods. (...) Firelings grow on the oldest elfirs, in the deep forest. Such a treat: sweet, round, chewy. A ripe fireling is the size of a person's eye. At night they shine silver, like the crescent moon sending a beam through the leaves, but during the day you don't notice them. (...) And so firelings don't know there's people around. You have to pick them off quick, else the firelings will wake up and shout. He'll warn the others, and they'll go out in flash. You can pick them by feel if you want. But no one does. You end up with fakes. When the fake ones light up, it's like a red fire is blowing through them. Mother picked some fakes and poisoned herself."*

[16] "Вот в аккурат на восход от городка стоят клелевые леса. (...) На самых старых клелях, в глуши, растут огнецы. Уж такое лакомство: сладкие, круглые, тянучие. Спелый огнец величиной с человечий глаз будет. Ночью они светятся серебряным огнём, вроде как месяц сквозь листья луч пустил, а днём их и не заметишь. (...) А ещё чтобы огнец не догадался, что это, дескать, люди. Отрывать их надо быстро, чтобы огнец не всполошился и не заголосил. А не то он других предупредит, и они враз потухнут. Можно, конечно, и на ощупь рвать. Но не рвут. А ну как ложных

Взгляду читателя предстаёт красочная картина леса, освещённого его обитателями, по описанию - нечто среднее между светлячками и яблоками, так называемые “огнецы”. Глоговски передаёт это слово посредством окказиональной метафоры, как *ardents*. Однако к названию дерева, на котором живут огнецы, применяется другой принцип, ограничившись транслитерацией *klel* (в оригинале “клель”, слово-бумажник “клён” + “ель”, т.е. гибрид двух деревьев, своего рода дерево par excellence), тогда как в английском переводе Гэмбрелл сохраняет приём, использованный Т. Толстой, предлагая *elfir tree* (*elf* + *fir*). Мы полагаем, что нечто подобное имело смысл проделать и во французском языке; наш вариант - *sapérable.* Этот эквивалент, однако, тоже не свободен от недостатков: он слишком длинен и поэтому менее удачен с точки зрения фоностилистики.

Эпитет “ложные” также кажется нам дискуссионным в переводе. Глоговски предлагает *fallacieux* (англ. *fakes*), употребляемый обычно применительно к речи, высказываниям, в то время как уже существует *follets* в ситуативно близком словосочетании *feux follets* (jack-o'-lantern), а также, с паронимом, *avoine folle* (common wild oat).

Как мы уже констатировали, речь жителей Фёдор-Кузьмичска настолько насыщена имплицитными смыслами, что в переводе в большинстве случаев приходится делать между ними выбор. Очевидно, этот выбор будет зависеть от общей стратегии, избранной переводчиком. “Кысь” может быть прочитана, например, как социо-психологическое исследование, напоминающее по сюжету “Повелителя мух” (*The Lord of the Flies*), но пере-несённого в мир взрослых: уже не дети, а взрослые преследуют друг друга в неуютном новом мире, так и не поняв, что с ними происходит. Ещё проще увидеть в романе историю России с её склонностью к самоизоляции, Россию Ивана III и Ивана Грозного – или, наоборот, безотносительно страны (а значит, упростив жизнь переводчику), сделать акцент на высмеивании глупости и пред-рассудков. Наконец, можно интерпретировать его и как игру в бисер, как лингвистическое упражнение, и тогда, напротив, пере-водчик попытается

наберёшь? Ложные, когда светятся, будто красный огонь сквозь себя продувают. Вот такими-то - ложными - матушка в своё время и отравилась.” (с. 16, “Аз”).

филигранно воссоздать формальные приёмы. Как обычно в переводе, возможны множественные прочтения, и нельзя сказать, что переводчик, руководствующийся тем или иным из них, ошибается. Кристоф Глоговски даёт скорее языковую трактовку "Кыси", а Джейми Гэмбрелл - социологическую, но оба не выпускают из внимания и историко-политический аспект произведения.

3. Выводы: интертекст, образованный оригиналом и переводом

Текст Татьяны Толстой настолько переполнен смыслами, заключёнными в сложную форму, что переводчик "Кыси" вынужден жертвовать некоторыми из них, а значит - выстраивать для себя и для читателя их иерархию. В результате значительная часть аллюзий и коннотаций оказываются запертыми внутри оригинала. В каком-то смысле эта герметичность соответствует закрытости общества, которое описывает Толстая и в котором чеченцы (чеченцы ли на самом деле?), представляющиеся фёдор-кузьмичанам врагами, на самом деле всего лишь рассказывают о том, что происходит за пределами города.

Противопоставляется этому духу несвободы - более внутренней, чем физической - Паулин Княжья Птица (фр. *Pauline l'Oiselle Princière,* англ. *Princess Bird*), впервые упомянутая в конце главы "Живете". Для русскоязычного читателя этот образ - слияние павлина и Жар-Птицы; читатели-французы могут узнать о его сказочных корнях из примечания переводчика[17]. В обоих переводах связь с павлином утрачивается, и Паулин становится сугубо мифическим существом (по-французски ещё и носящим женское имя), которое предлагает Бенедикту отнюдь не сказочный выход: не выживать в обществе, которое само творит себе врагов, а жить полноценно, познавая мир и себя в нём.

Однако и читатели оригинала призываются не воспринимать текст пассивно, а расшифровать его. Так, некоторые могут быть незнакомы с этимологией авторского неологизма "дубельт" (с. 159,

[17] *La femme-oiseau, être magique de taille humaine à corps d'oiseau et à tête de femme, apparaît fréquemment dans les contes et légendes russes (N.d.Tr.)*

163, “Наше”). Это дерево, поэтому очевидна его связь с дубом, но “дубельт” - слово-бумажник, и второй составляющей в нём является генерал Дубельт, глава тайной полиции при Николае I. Джейми Гэмбрелл решает обратиться к аналогичной, но значительно более известной фигуре уже не XIX, а XX века, передавая “дубель” как *beriawood*. Кристоф Глоговски, напротив, транслитерирует его, но подробно разъясняет в примечании[18]. Оба решения не лишены недостатков: Берия ассоциируется скорее с кровожадностью, нежели с мракобесием Фёдор-Кузьмичска, а обнажение стилисти-ческого приёма всегда производит меньший эффект, чем собственно приём. На наш взгляд, возможен промежуточный вариант, например, *chêne doubelt*. Он позволил бы, помимо прочего, сохранить связь с дубом, занимающим особое место в русской литературе – достаточно вспомнить знаменитое пушкинское “У Лукоморья дуб зелёный…”

И здесь мы в очередной раз убеждаемся, насколько сложна семантическая архитектура “Кыси”. Именно из дубельта Бенедикт по указанию Никиты Иваныча высекает бюст Пушкина, и весьма иронично звучит его восклицание “Николай!.. К пушкину!” - словно попытка примирить притеснения власти со свободой искусства. Ни у Глоговски, ни у Гэмбрелл это место не комментируется, но можно надеяться, что образованный читатель перевода знает об отношениях А.С. Пушкина и Николая I.

Так или иначе, в “Кыси” переплетены множество смыслов, органически принадлежащих русской культуре. Переводчик призван адаптировать их лишь настолько, насколько возможно в пределах норм иного языка и насколько необходимо для понимания новым читателем – не подменяя их представлением, которое тот уже, возможно имеет о России, а, напротив, формируя новое межтекстовое пространство, новый межкультурный дискурс.

[18] *Nom d’arbre imaginaire (de même klel, arbre Okayane et d’autres qui apparaissent dans le récit) dérivé du mot “chêne” en russe : doub. Sous Nicolas Ier (du temps de Pouchkine), le général L.V. Doubelt fut le chef de la police politique, d’odieuse mémoire, d’où l’indignation de Nikita Ivanytch)* (c. 185)

Библиография

Переводы

Tolstaya, Tatiana, *The Slynx*, trad. Jamey Gambrell, New York Review of books, 2003.

Tolstoï, Tatiana, *Le Slynx*, trad. Christophe Glokowski, Robert Laffont, 2000.

Критика и отзывы читателей

Fiałkiewics-Saignes, Anna, *Que reste-t-il de l'anti-utopie ? Sur La Petite apocalypse (T. Konwicki), Les Particules élémentaires (M. Houellebecq) et Le Slynx (T. Tolstoï), in :* Revue de littérature comparée, Klincksieck, 2009/1 (n° 329), p. 71-84.

Le Slynx - Tatiana Tolstoï - Fiche livre - Critiques - Adaptations https://www.noosfere.org/icarus/livres/niourf.asp?numlivre=-322438

Коллекция рецензий на « Кысь» Т. Толстой, http://www.guelman.ru/slava/kis/

Липовецкий, Марк, «След Кыси», *in* : «Искусство кино», 2001, n° 2.

Литвинова, Наталия, «Роман Т. Толстой «Кысь»», in : «Новый берег», 2003, n° 2. «Почему вам не понравился роман Татьяны Толстой «Кысь»?» http://chto-chitat.livejournal.com/4916557.html

Литературоведческие и лингвистические работы

Després, Isabelle, *Le Mot dans la nouvelle prose russe, l'exemple du* Slynx *de Tatiana Tolstaïa, in* : Revue Russe, Vol. 21, n°1, p. 51-63, 2002.

Knowles, Lynne Craig, *Linguistic and Cultural Aspects of the Russian Postmodern Novel and its Translation: Kys' by Tatyana Tolstaya,* presented for the Degree of M.Litt. The University of Edinburgh, 2007.

Головаш, Ирина, «Функционирование изобразительно-выразительных средств языка в отрывке из романа Т. Толстой «Кысь»», https://infourok.ru/statya-golovash-ii-funkcionirovanie-izobrazitelnovirazitelnih-sredstv-yazika-v-otrivke-iz-romana-ttolstoy-kis-1444460.html

Комовская, Е. В., От утопии к антиутопии и постантиутопии (жанровая специфика романа Т. Толстой «Кысь») // Концепт – 2014. – No 07 (июль).

Крыжановская, Ольга, «Антиутопическая мифоэтическая картина мира в романе Татьяны Толстой «Кысь», диссертация на соискание учёной степени кандидата филологических наук, http://www.dissercat.com/content/antiutopicheskaya-mifopoeticheskaya-kartina-mira-v-romane-tatyany-tolstoi-kys

Липовецкий, Марк, "След Кыси", “Искусство кино”, 2001, № 2.

Нестюричёва, Надежда, «Пушкинский текст в романе Татьяны Толстой «Кысь»», *in :* «Филолог», n°20, Пермь, 2012.

Парамонов, Борис , “Русская история наконец оправдала себя в литературе”, *ВРЕМЯ-MN*, 14.10.2000, http://www.guelman.ru/slava/kis/paramonov.htm (дата последнего обращения: 29.10.18).

Пономарёва, Ольга, «Диалогизм романа «Кысь» Т. Толстой: фольклорный, литературный и историко-культурный аспекты», диссертация на соискание учёной степени кандидата филологических наук, http://www.dissercat.com/content/dialogizm-romana-kys-t-tolstoi-folklornyi-literaturnyi-i-istoriko-kulturnyi-aspekty

Худзиньска-Паркосадзе, Анна, « Категория пародии и трагизма в романе Татьяны Толстой «Кысь»», *in* : Studia Rossica Posnaniensia 40/1, p. 5-17, 2015.

Russian Language Journal
Vol. 68, 2018
REVIEW ARTICLE

Cherchez la femme! Cherchez Laura A. Janda!

MICHAL KORENAR

Makarova, Anastasia, Stephen M. Dickey, Dagmar Divjak, eds. 2017. *Each Venture a New Beginning: Studies in Honor of Laura A. Janda*. Bloomington, IN: Slavica Publishers. 415 pages.

In *The Mohicans of Paris* (1871), Dumas's detective concludes at some point that a woman was necessarily involved in an investigated crime, leading him to famously exclaim: "*Cherchez la femme!*", which is translated to English as "*Look for the woman!*" (Horn, 1991). One does not need to be an actual detective to reveal the purpose of the reviewed book *Each Venture a New Beginning: Studies in Honor of Laura A. Janda*. Needless to say, I do not want to imply in any way that Janda has committed a crime. Still, I find the expression rather apposite because the reader can definitely feel her presence rooted in all the selected articles of the present book. Editors Anastasia Makarova, Stephen M. Dickey, and Dagmar Divjak have compiled a volume of studies informed by and proceeding from the voluminous research contributions of Janda to cognitive linguistics, Slavic linguistics, and also general linguistics.

The editors introduce the readers to the rich repertoire of topics Janda has investigated throughout her career, offering an overview of her groundbreaking studies and their influence on the development of research within Slavic linguistics and beyond. Makarova, Dickey, and Divjak pique our curiosity by explaining the core assumptions implied in Janda's work on Slavic cases and aspect and by mentioning her newest hypothesis that verbal prefixes in Russian are verbal classifiers. Furthermore, readers who aren't familiar with Janda's work are offered a unique chance to not only walk along the professional path of this honored researcher, but they are also presented with a tasteful description of her qualities as a leader, a teacher, and a friend.

The articles are grouped in three thematic sections. The first section concerns theoretical and methodological insights into the study of

language. Some of the articles expand on Janda's research interests more directly by addressing her signature topics. For example, Alan Cienki, Olga Iriskhanova, and Valeriia Denisova extend the semantic analysis of verbs in Russian into the realm of coverbal behavior by analyzing gestures of native Russian speakers who were asked to produce short narratives. Even though some contributions may at first sight seem to be connected to Janda's research more implicitly, one is constantly reminded that the actual binding factor of the volume is her spirit of discovery and her pushing the boundaries of linguistics. This makes the first section a thematically consistent force which can serve theoretical linguists, quantitative researchers, and experimental researchers as a solid inspiration for their own work.

The second section is devoted to the study of various linguistic phenomena in specific languages, using the methodological tools emerging from cognitive linguistics. It is striking that the editors included papers not only on Slavic languages but also languages outside the Slavic group. In one instance, Tuomas Huumo uses the metaphor proposed by Janda (2004)—that perfective aspect in Russian is parallel with solid objects and imperfective aspect with fluids—to study the interplay between lexical quantification and aspectual case marking in Finnish. This highlights the universal character of Janda's work and encourages studies of language-specific phenomena from a crosslinguistic perspective. In another noteworthy example, Neil Bermel, Luděk Knittl, and Jean Russell shed light on change in the morphology of inflectional languages using Czech as the case language. More concretely, they investigate factors influencing the variation of the nominative plural of Czech masculine animate paradigms, where at least four endings are documented. They use the experimental method of an elicitation task where the native speakers form plurals of novel words. Subsequently, they place the results from the survey alongside a corpus analysis of the frequencies of the various forms of masculine nominative plurals. They conclude that speakers chose one of the forms according to their frequency-based knowledge of the nominative plurals in Czech in combination with the phonological neighborhood of the novel words. This logically chosen combination of two of the research methods attested to cognitive linguistics consolidates the framework set by Janda in her studies on morphological change and variation (e.g., Janda 2004; 2010) and addresses

attempts for cognitively adequate language description while using an innovative methodology. Overall, this section of the book shows that various methodological tools which have been used to study concrete, language-specific phenomena can actually also be used universally across languages. For researchers who are experienced in applying methods across various languages, this section broadens the horizon of methodological approaches by presenting studies where theoretical, experimental, and quantitative methods are combined.

In the third section, the contributors exceed the borders of pure linguistic research by presenting language as a cultural phenomenon that cannot be neglected. Therefore, the reader has a chance to witness the interrelatedness of language and cultural change and to discover the role of language in cognitive experience, for instance, while reading Tolstoy's *Anna Karenina* or viewing a film. In the article by Andrei Rogatchevski, the reader is taken to the border between language and visual stimuli, to the space where these two phenomena naturally blend: film. Rogatchevski explores how the two sides in the Cold War depicted each other in the spy movies they respectively made. This article not only analyzes two different approaches to creating an imaginary space in filmmaking but it also reminds the reader of the relevance that studying language has: it is an indistinguishable component of cognition in general. By combining the analysis of language and visuals, Rogatchevski expands on the notion of Janda (2015) that language, as an integral part of human cognition, could be studied in the context of other cognitive structures.

The volume concludes with Mark Turner's account of how Janda influenced his research journey, leading to a big-data project on the way linguists do science. In an apt way, Turner brings to the surface the *leitmotif* of the book, which is woven like a golden thread into the stories of all the previous scholars: that in *la femme* Laura A. Janda, we have found an invaluable source of inspiration, support, and progress to the world of linguistics.

References

Dumas, A. 1871. "Les Mohicans de Paris." In *Les Mohicans de Paris, vol. 1.* M. Lévy frères. https://books.google.co.uk/books?id=jZVcAAAAMAAJ (accessed October 5, 2018).

Horn, Pierre L. 1991. "Handbook of French Popular Culture." New York U.a.: Greenwood Press.

Janda, Laura A. 2004. "A Metaphor in Search of a Source Domain: The Categories of Slavic Aspect." *Cognitive Linguistics* 15 (4): 471–527. doi:10.1515/cogl.2004.15.4.471.

Janda, Laura A. 2010. "Inflectional Morphology." In *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, edited by Dirk Geeraerts and Hubert Cuyckens. Oxford: Oxford University Press. doi:10.1093/oxfordhb/9780199738632.013.0024.

Janda, Laura A. 2015. "Cognitive Linguistics in the Year 2015." *Cognitive Semantics* 1 (1): 131–54.

Kopper, John M., Michael Wachtel, eds. 2015. *A Convenient Territory: Russian Literature at the Edge of Modernity. Essays in Honor of Barry Scherr*. Bloomington, IN: Slavica. 393 pages.

The Festschrift is an odd, performative genre, and it tends to comprise loose collections of gestures—gestures of gratitude, gestures of respect, gestures of celebration. Not so with this Festschrift. With only a few exceptions, the works here are very form- and literature-centric, something as rare these days as it is welcome. This is as good a reflection as any of the honoree's place in our field. As the astonishing bibliography of Barry Scherr's works at the end of the book attests, he has been a strong force in formal analysis, poetics, exact methods, and, in general, empirically minded literary scholarship since the 1970s. Unlike most Festschrifts, this book could stand on its own (that is, even without the honoree): it has a scholarly unity of purpose, and it is meticulously and expertly edited. That is not to say that there is not a broad range of topics taken up in the book, however—articles that explore other aspects of Scherr's scholarly legacy on Soviet film and science fiction appear alongside formal analyses. Like the best Festschrifts, it provides a snapshot of our field at this moment in time.

Lacking the space here to engage every one of the twenty-one superb articles that compose this book, I will touch on just a few of the pieces that I found particularly intriguing. Michael Wachtel, one of the volume's editors, takes on an astonishingly understudied subject in his "The Russian Caesura: Rhythm, Syntax, and Semantics." Moving from Lomonosov through Sumarokov to Zhukovsky, Pushkin, and Blok, Wachtel addresses a simple but difficult question: "Does the caesura contribute to the meaning of poetry and, if so, how?" (21). While he provides a number of intriguing answers to this question, I think the more important point of the article is a methodological one. By focusing primarily on how poets innovated by manipulating the connection of caesurae to syntactic breaks within the very narrow constraints of the hexameter line, Wachtel argues by example that syntactic analysis reveals

aspects of the "link between form and semantics" that quantitative analysis cannot.

Another of the volume's standout articles in the realm of formal poetics is Evgeny Kazartsev's "The Rhythmic Structure of *The Tales of Belkin* and the Peculiarities of a Poet's Prose." (As it happens, by the way, this article contains the only serious editorial lapse I have discovered in the book—the orphaned note 6 on p. 58.) By employing up-to-date quantitative methods for the analysis of prose rhythm, Kazartsev is able to challenge a longstanding assumption about prose rhythm, namely that, since it hews more closely to "natural language," it is much more homogeneous than verse rhythm. Not so, according to the numbers. Not only is the rhythm of Pushkin's prose different than that of, say, Pasternak, the rhythm of the Belkin Tales is much different than the rhythm of "The Queen of Spades." And by "different," I mean to say that there is a statistically significant difference in the frequencies of the rhythmic figures (monosyllabic words, "iambic" words, etc.) Kazartsev has analyzed. This reader was a bit troubled by a certain lack of methodological clarity (e.g., why choose the Pearson chi-squared test over other tests of significance, and why not compare Pearson test output to the results of other tests?). Nonetheless, the article offers both some stunning fundamental findings as well as some very tantalizing, if perhaps a bit speculative, explanations for these findings—as when Kazartsev suggests that as Pushkin developed as a prose writer, his prose rhythm grew farther and farther away from his verse rhythm. This allows us to really put some meat on the bones of old commonplaces about how poets write prose.

Among other highlights of the volume are Alexander Zholkovsky's characteristically sparkling close-reading riff on Pushkin's "Gorod pyshnyi, gorod bednyi," Alyssa Dinega Gillespie's thoughtful exploration of arboreal imagery in Tsvetaeva's poetics of nostalgia, and David Bethea's evolutionary approach to Brodsky's "Lullaby of Cape Cod." But nearly every article here has something profoundly new and arrestingly original for the reader, which makes this one of our field's finest Festschrifts published in recent memory.

Joe Peschio
University of Wisconsin–Milwaukee

Darden, Bill J. 2016. *Studies in Phonological Theory and Historical Linguistics*. Bloomington, IN: Slavica Publishers. 434 pages.

This volume represents a definitive collection of Bill Darden's research over his career of more than forty years as a linguist. The book is divided along his main areas of expertise into two parts: (1) "Historical Linguistics," consisting of 17 chapters that cover a variety of problematic issues in Indo-European, Balto-Slavic, and Slavic historical phonology, morphology, and syntax; and (2) "Phonological Theory," comprising 10 articles, which illustrate Darden's approach to tackling difficult issues in phonological theory through examples from Russian and Greenlandic.

Darden begins with an introduction expounding his linguistic philosophy, developed over his prodigious career. His grasp of the historical developments from Indo-European to Slavic is remarkable. However, the manner in which he presents many of the complex concepts involved, e.g. rule reversal and its relation to the *ruki* development in Slavic (3), can be rather laconic (even for seasoned linguists). Nonetheless, there is one consistent strain that runs throughout the volume, summarized by the author as follows:

> Pure phonological rules do not have exceptions in a given style of speech. This makes pure phonological rules almost immune to analogy. To change them, you must learn to pronounce a configuration that did not previously occur in the language. (4–5)

Differentiating phonology from morphonology is clearly one of Darden's missions as a scholar. Moreover, in charming fashion, Darden says himself, "I have gotten a bit mellow in my old age" (5), and this imparts not only a sense of humility but also a refreshing candor that makes the introduction a perfect segue into the individual studies themselves. While all the studies in part 1 and part 2 should be deemed important, I can highlight three specific ones that are exemplary representatives of Darden's profound expertise, while also being indicative of his characteristic brevity, which can be challenging for the reader at times.

In "The Evolution of the Balto-Slavic Verb" (part 1, 45–70), Darden explains how the discovery of Hittite complicated previous theories of the Indo-European (IE) verbal system. Where the purported Balto-Slavic verbal system originally was thought to resemble Greek and Sanskrit,

Darden throws this into question by utilizing his impressive knowledge of comparative IE and the "new" Hittite data. The sheer volume of comparative IE and Balto-Slavic data that Darden presents alone makes this article a must read for any specialist in Indo-European linguistics. However, the author's rather elliptical style leaves the reader essentially punch-drunk at the end. For example, Darden concludes that Lithuanian most likely preserves the proto-Indo-European verbal system, but states that it has "changed the inflectional expression" (70). It is difficult to comprehend what such a statement means after having sorted through so much (mostly) Lithuanian data.

Possibly the most significant of all the articles in the volume is Darden's "Comments on Ivanov's *Istoričeskaja grammatika russkogo jazyka*" (part 1, 141–188). In this study, Darden meticulously dissects Ivanov's many imprecise conclusions on Russian historical phonology. For example, where Ivanov believes the opposition of /a/ and /æ/ to be based on a preceding soft consonant, i.e., an allophonic distribution, Darden digs deeper, cleverly utilizing his expertise in Old Russian orthography and paleography to convincingly assert that they were in fact separate phonemes. For the sake of brevity, I cannot possibly adumbrate here all the instances where Darden's brilliance shines in this chapter. It is important to note, though, that Darden draws many of his assumptions from Borkovskii and Kuznetsov (1965). However, by doing so, he restores the work's relevance (an honorable deed) and even improves on it by updating it with modern phonological theory.

The third article worth drawing attention to, "The Russian Palatalizations and the Nature of Morphophonological Rules" (part 2, 325–338), first of all, is a great introduction to possibly the most important phonological development in the history of Russian (essential knowledge for all scholars of Slavic languages!). Darden begins by making the important distinction between pure phonological alternations, e.g., Russian final obstruent devoicing, and morphonological alternations, which on the surface resemble phonology but are in fact relics of ancient phonological alternations and are therefore labeled "productive" instead. He uses this same logic in his discussion of Russian vowel/zero alternations by laying out six steps in predicting which stems will have the alternation. Moreover, and importantly for the student, he lists the exceptions to the rules. In closing the article, he emphasizes that these

morphonological alternations have no semiotic value themselves, although the resulting forms obviously do have meaning. He compares these Slavic alternations with the German umlaut which has the semiotic value of singularity/plurality. Therefore, meaningful alternation (e.g., German umlaut) is not productive, whereas functional alternation (e.g., Russian vowel/zero) is.

One (not entirely) minor critique of the entire volume is that Darden writes as if there is consensus that Baltic and Slavic were at one time in prehistory one branch of Indo-European. Despite the undeniable similarities in structure and lexicon in Baltic and Slavic languages, there is no definitive proof against Baltic and Slavic simply becoming more alike due to geographical proximity and subsequent linguistic convergence. Opinions vary greatly, often involving extralinguistic factors (to put it mildly), and a verdict is far from decided on this topic.

On the whole, this collection of studies is at minimum a useful handbook for students of Indo-European linguistics who have an interest in (Balto-)Slavic and an *absolutely* necessary addition to the library of any professional Indo-European or Slavic linguist. Moreover, even non-linguists stand to benefit greatly from Darden's contribution to the field. For the first time, we now have his major works readily accessible in one volume. Darden's distinctive brief style can prove frustrating at times, but if the reader can wade through the tremendous amount of data provided in these studies, there is a treasure trove of linguistic gems to be found.

James Joshua Pennington
Miami University

References

Borkovskii, Viktor I. and Petr S. Kuznetsov. 1965. *Istoricheskaia grammatika russkogo iazyka* [Historical grammar of the Russian language]. Moscow: Nauka,

Ivanov, Valerii V. 1964. *Istoricheskaia grammatika russkogo iazyka* [Historical grammar of the Russian language]. Moscow: Prosveshchenie

Alexandrov, Vladimir E. 2017. *Limits to Interpretation: The Meanings of Anna Karenina*. Madison, WI: The University of Wisconsin Press. Index. 353 pages.

Limits to Interpretation is a staple of Tolstoy scholarship. Newly reprinted in paperback, it is worth revisiting, even for those already familiar with this work. Alexandrov's aim in the book, outlined on the first page, is to "propose a text-specific reading methodology, one that is tailored as much as possible to a particular work, and that is thus designed to minimize the circularity of interpretation, or the process of mediation, inherent in any act of reading" (3). Alexandrov seeks to demonstrate how a work of literature can prompt a fixed range of contradictory and divergent interpretations simultaneously. He wants to demonstrate this "mapping out" of the relations among the plausible meanings, while also showing there are limits to interpretation and that some meanings will fall outside this realm of plausibility. Although the largest portion of the book covers his reading of *Anna Karenina*, the opening section addresses his methodology.

Alexandrov uses part of his introduction to sharply criticize the current trend of "'novelty' as a scholarly preoccupation" (4). He illustrates his point by citing the publishers' advertisements of new scholarly books that stress the books' originality. To be original, Alexandrov argues, means to not grant full attention to what others have said before, and this neglect leads to a limited view in the study. The need to produce a new interpretation of a literary work can lead to "distortion, hairsplitting and a reductive sense of the works' meanings" (3). His own proposed methodology, while innovative, avoids these problems by allowing and readily advocating for both old and new interpretations. Rather than claiming complete novelty, Alexandrov seeks to add to and modify the "*range* of a work's different readings, but without necessarily abandoning or overturning any, most, or even some of them" (9).

Part 1 of the book outlines the theory and methodology that Alexandrov applies to *Anna Karenina* in part 2. He utilizes both Roman Jakobson's structuralist approach and Yurii Lotman's theory of cultural semiotics, which he complements with arguments from reader-oriented theory, developmental and cognitive psychology, cultural anthropology, and ethics. He introduces what he calls "hermeneutic indices"—moments

of metalingual function in the text that can promote a multiplicity of interpretations but also help limit the text to plausible interpretations. He offers several examples of hermeneutic indices from different texts to help solidify his meaning before turning to *Anna Karenina*, including a moment from *Eugene Onegin,* when, following a poem by Lensky, the narrator states: "All this, friends, meant: / I have a pistol duel with a pal" (quoted in Alexandrov, 41). The narrator's translation and reduction of Lensky's Romantic poem displays the contrast between the narrator's and Lensky's codes, establishes the distance between the narrator and Lensky, and "contributes to the construction of the complex narrative-authorial persona in the work" (41). The narrator's translation constitutes a hermeneutic index. Hermeneutic indices create a map of readings, and this is the basis of the second, and largest, portion of the book: Alexandrov's reading of *Anna Karenina.*

Alexandrov found approximately 1600 hermeneutic indices in *Anna Karenina,* and his careful attention to detail shows in his many readings. Even careful readers of the novel will likely have overlooked several of the moments Alexandrov discusses. He grants new meaning to passages by cataloguing them together, such as with Dolly's seemingly contradictory characterizations of Stiva and his infidelity at various parts of the novel. There are too many strings of interpretation in the study to possibly be able to do justice to them here, so I will limit myself to a few of his more memorable readings.

Alexandrov understandably devotes the greatest number of pages to Anna and Levin but makes many salient and intriguing points about the other characters as well, such as when he suggests a possible link between Vronsky not paying his English horse trainer and the trainer later becoming a drunkard and abandoning his family, whom Anna subsequently takes in (217). Borrowing from Nabokov, as well as an earlier study of his own, Alexandrov tracks the ways in which time moves differently for Levin and Kitty as opposed to Anna and Vronsky, which indicates that the two sets of characters live in worlds isolated from each other (141). Kitty and Levin's time, even before they are a couple, typically lags behind that of Vronsky and Anna. Alexandrov examines the scene of the horserace, to which Vronsky is late and must rush. During the actual race, Vronsky fails to keep up with the horse, which results in Frou-Frou's death. The scene is often read in terms of Vronsky's relationship with

Anna, but Alexandrov suggests it is not Vronsky's rushing that kills Anna "but his inability to catch up with her as she rushes ahead of him" (143). This scene is juxtaposed with the scenes of Levin mowing, and Alexandrov concludes that while Anna and Vronsky rush through life towards death, Levin and Kitty "linger in slow time, which is life" (144). Thus, what appears to be mistakes in the time of the novel, Alexandrov argues, can be interpreted as deliberate plotting that correlates to the characters' development.

Although some readers may at first be put off by Alexandrov's decision to not use clearly defined chapters but rather divide his readings into numbered sections with limited foci, this format can also be counted among the strengths of the book. Alexandrov nearly constantly refers readers to other sections, further demonstrating the mapping of interpretations that his methodology proposes. Despite Alexandrov's dislike of novelty, both old and new readers of his study are likely to find several new ways of thinking about *Anna Karenina.*

Serenity Stanton Orengo
University of Illinois, Urbana-Champaign

Bauckus, Susan, Susan Kresin, eds. 2018. *Connecting Across Languages and Cultures: A Heritage Language Festschrift in Honor of Olga Kagan.* Bloomington, Indiana: Slavica. 215 pages.

This volume pays tribute to Olga Kagan, who was a pioneer of Russian heritage language studies and a core figure in the rapidly growing field of heritage languages in general in the U.S, and who connected pedagogical research with linguistic one and researchers with practitioners. Sadly, Olga Kagan passed away on April 6, 2018. This loss to the field will be felt through years to come. The editors of the volume continue Kagan's legacy and present a collection of the latest contributions in heritage language (HL) linguistics and pedagogy. The first section of the volume consists of six articles on classroom practices (Carreira, Chik); heritage identity and socialization practices (Avineri); motivation and anxiety (Karapetian); the role of technology (Van Deusen-Scholl); the role of cultural awareness in language acquisition

(Friedberg, Kudyma); and discourse practices of heritage speakers (HSs) in comparison with L2 learners (Mikhaylova and Ravitch). The four articles in the second section address linguistic studies of the HL system in various language sub-systems – grammatical (Lynch, Polinsky); lexical (Gor); syntactical (Laleko, Dubinina) and the discourse level (Ivanova-Sullivan).

This volume opens with a bibliography of Kagan's publications, including her last work, a five-hundred-page book that presents a comprehensive overview of HL programs and practices for language maintenance and development, setting the stage for future work in HL education and research[1].

In the *Foreword*, Terrence G. Wiley, a long-time contributor to HL research, provides a concise overview of the major turning points in the evolution of the HL field in the U.S., from Joshua Fishman's groundbreaking work in the 1960s to Kagan's involvement with the online *Heritage Language Journal* and the National Heritage Language Resource Center (NHLRC) in the 2000s. Kagan, who was instrumental in starting the journal and served as a founding director of the NHLRC, was a tireless and passionate advocate of HL education and research. Kagan's work spanned many disciplines, crossing many academic and geographic borders and engaging scholars and practitioners nationally and internationally.

The articles in the first section detail the different types of relationships that individuals have with their HL in terms of proficiency, identity, and culture. The section opens with Maria Carreira and Claire Hitchins Chik's article, which summarizes "the main linguistic and affective characteristics of HL learners" and provides an overview of effective HL teaching practices. Carreira and Chik make a compelling argument in favor of HL-specific courses—separate from non-heritage (L2) learners especially in the lower levels of instruction. The differences in language needs between these two types of learners "render L2 pedagogies ineffective, if not counter-productive" (19). Carreira and Chik focus on approaches that have proven most effective for helping

[1] Kagan, Olga, Maria Carreira, Claire Hitchens Chik, eds. (2017). *A Handbook on Heritage Language Education: From Innovation to Program Building*. New York: Routledge.

HL learners reach the highest levels in language programs tailored to their strengths and needs. The authors assert that language departments can benefit from offering HL-specific courses, thanks to increased enrollments by attracting more students and enabling departments to increase the number of upper-level courses offered since students in HL-dedicated courses can advance to higher levels of proficiency faster than L2 learners (20).

Netta Avineri and Nelleke Van Deusen–Scholl look at different ways individuals connect to their HL. Avineri's article explores the relationship with identity through the model of a "metalinguistic community" the basis of which is a range of nostalgia socialization practices (27). Avineri argues that personal experiences and historical context may strengthen or weaken an individual's bonds with HL. Van Deusen–Scholl then takes a closer look at the concept of heritage identity of students of rarely-taught languages, who are remote from their HL speech communities. These students take language courses through the Shared Course Initiative (SCI), which allows American universities to use distance learning technology to conduct language instruction. By evaluating the successes as well as the challenges the program faces, Van Deusen-Scholl demonstrates how SCI has helped students who are disconnected from their actual HL communities maintain their "heritage identity" through virtual communities.

The contribution by Anna Mikhaylova and Lara Ravitch offers insights into the features of the narratives of teenage adoptees from Russian-speaking countries several years after adoption, in comparison with the narratives of L2 learners. Their results support the idea that "early exposure to the heritage language puts HL speakers at an advantage over post-puberty L2 learners" (132). Despite this advantage, Nila Friedberg and Anna Kudyma argue in their articles that even highly-proficient HSs lack cultural knowledge. They reveal that Russian heritage learners are most familiar with classical nineteenth-century writers, while twentieth-century writers fall far behind, and they are even less familiar with films.

Although, as research shows, heritage learners have lower levels of anxiety than L2 learners, their fear of judgment still creates high affective filters and reduces the impact of comprehensible input. Shushan Karapetian's article addresses the struggles that HL speakers

experience when they engage with more proficient speakers of their HL and perceive negative reactions. Based on an overview of the research on language anxiety and examples drawn from learners of Spanish, Turkish, and Korean, Karapetian links language knowledge, language output, and language anxiety into "a seemingly vicious cycle" (85). To break the cycle, the author suggests educating HL speakers, community members, and teachers of HL courses to understand that HL speakers are not failed native speakers but multicompetent speakers in their own right (97).

The four linguistic studies in the second section focus on how close the language system of HL learners of various proficiency levels is to the system of native speakers (NSs). The article by Andrew Lynch and Maria Polinsky examines the linguistic strengths and weaknesses of HL learners, whose abilities widely vary and present the biggest challenge to researchers and instructors. The authors provide a particularly relevant overview of HL research focusing on the "native-like" and "non-native-like" linguistic strategies used by heritage learners of all proficiency levels in language production and language comprehension. Their observation suggests that HL speakers resemble NSs far more than previously acknowledged, leading Lynch and Polinsky to conclude that HL research should be considered "as an extension of research of NS competence or ability in general" (146). The authors recommend that future research in the field should examine second-, third- and fourth-generation heritage speakers (151) to better understand how language change may unfold in real time rather than reconstruct historical changes hypothetically (154).

Two of the other contributions in this section further support the conclusion of "the native-likeness" of the linguistic abilities of Russian HSs. Kira Gor studies the phonological aspects of word storage and retrieval in HSs compared to L2 learners. Previous research has demonstrated that "there are substantial differences in the mechanism underlying native and nonnative lexical access" (166). Gor's study confirms that highly-proficient HSs follow the NSs' patterns in word recognition. Oksana Laleko and Irina Dubinina explore the underexplored topic of control over word order. Their data demonstrates that HSs, like NSs, exhibit a strong preference for canonical word order. When using non-canonical word-order,

specifically dislocation and inversion, both heritage and native speakers prefer dislocation (210).

However, the lower the proficiency level of HL learners is, the wider the gap between them and NSs becomes. Tanya Ivanova-Sullivan's experimental study examines discourse coherence at the intersentential level and discourse maintenance in narratives produced by low-proficient HSs. The study demonstrates that low- and intermediate-proficient HSs produce a much higher percentage of ambiguous pronouns and allow much more redundancy in their use of overt pronouns as well as lack variety of temporal and spatial references in contrast to highly-proficient HSs and NSs (184-185).

Each study in this volume addresses the current challenge in the field of HL, namely the diverse levels of language competence among HL speakers, and contributes to the argument for HL-dedicated courses that harness language strengths to compensate for weaknesses in linguistic and socio-linguistic knowledge, enabling heritage learners to attain higher proficiency levels over a considerably shorter period of time than non-heritage learners. This volume, in addition to honoring Olga Kagan's legacy in the field, will help a broad audience of school administrators, foreign language curriculum designers and instructors, researchers better understand heritage learners, their strengths and needs, as well as what foreign language programs can do to attract this group of language learners, potentially leading to an increase in the breadth of offerings in foreign language programs.

Alla A. Smyslova
Columbia University

Banerjee, Anindita, ed. 2018. *Russian Science Fiction Literature and Cinema: A Critical Reader*. Boston, MA: Academic Studies Press. Index. 380 pages.

Anindita Banerjee's critical reader provides excellent insight into the development of science fiction literature and cinema in Russia from the early nineteenth century all the way to the mid-2000s. The book features four sections, each of them comprising four articles by different authors,

and an introduction from the editor. The latter provides a brief but brilliant overview of Russian *nauchnaia fantastika*, or "scientific fantasy," positioning it within the context of literary, social, and scientific life in the USSR, as well as outlining the existing scholarship on the topic. From the very beginning, when the genre first emerged at the turn of the twentieth century, through the entire twentieth century, and to its current metamorphoses, the author claims, "science fiction in Russia has been cocreated and coproduced by an astonishingly large community that included scientists and engineers, philosophers and policymakers, social and political activists, journalists, artists, illustrators and, above all, consumers" (xiv). Following this claim, the critical reader broadens the borders of the science fiction canon by adding essays about science and its perception in the USSR, the impact of electrification, cosmic societies, Soviet eugenics, media coverage of spaceflight, and many others. Together, these essays create an amazingly detailed picture and demonstrate that science fiction in Russia has never been limited to a few well-known names, but rather presents a complex literary and social phenomenon, heavily influencing everyday life and being influenced by that same life. The structure of the book and close thematic and/or chronological connections between articles allow for a progressive complication of the material and gradually introduce the readers to an even more detailed perception of the genre and the period in general.

The four sections of the book deal with broad chronological periods and walk the readers through prerevolutionary time, the "roaring 20s", the era of Stalin, and the Thaw, right into contemporary Russia. By carefully choosing the material, Banerjee manages to also incorporate thematic division and balance "the perspectives of the telescope and the microscope, interspersing articles that provide rich overviews of particularly instrumental times and themes with those that provide nuanced analyses of authors, directors and works that are most likely to be encountered in the classroom and revisited for pleasure" (xv), as she puts it in the introduction. Indeed, each section of the book starts with a broad and detailed overview of corresponding time period, which allows even the most inexperienced reader to get a clear idea of the major events of Russian literary, cinematic, and social life. Among these overviews are Darko Suvin's pioneering "Utopian Tradition of Russian Science Fiction" (1971), Dominic Esler's essay positioning

science fiction of the 1920s within the political and social context (2010), and Elana Gomel's overview of Russian postmodernism (2013). Extremely interesting and accessible, this collection fulfills its main goal by providing the reader with major names, titles, and events necessary to navigate the vast sea of the Russian science fiction and cinema. Thus, by the end of each introductory essay, the reader is prepared for the following articles, which are often focused on a particular author or theme, such as a closer look at professor Preobrazhenskii in Bulgakov's *Heart of a Dog*, synecdoche in Zamiatin's *We*, or fairy-tale paradigm in the Strugatskys' science fiction. At least one of the essays in each section is dedicated to science fiction films from *Aelita (1924)* by Iakov Protazanov to *Night Watch* (2004) and *Day Watch* (2005) by Timur Bekmambetov. Since the period between the 1930s and 1950s is not particularly rich in science fiction books, a decent part of the third section is dedicated to the cinema. Following the telescopic-microscopic approach, this section includes not only essays on iconic movies by Tarkovsky but also Barker and Skotak's article bringing from oblivion the Soviet director of space science movies Pavel Klushantsev.

Overall, the reader creates a rather detailed picture of the science fiction literature and cinema before and after the revolution, as well as throughout the entire Soviet period, and throws a glance at post-Soviet Russia. The collection of articles would be useful and entertaining for both academic and nonacademic readers interested in the history of science fiction and the modern state of the genre. Graduate students exploring Russian and Soviet science fiction, as well as film and history in general, would find it particularly valuable since the collection provides excellent introduction into the field and demonstrates numerous approaches to the literary and cinematic material, while providing a brief overview of various literary theories. The fine balance between the broader themes and specific names, titles, and motives allows significant freedom for using the reader in the undergraduate or graduate classroom and aims, as Banerjee notices, to "catapult" the students "into [a] further realm of possible strangeness" of Russian science fiction (xvii).

Alexandra Portice
University of Wisconsin-Madison

References

Borenstein, Eliot. 1996. "The Plural Self: Zamiatin's *We* and the Logic of Synecdoche." *The Slavic and East European Journal* 40 (4): 667–83.

Csicsery-Ronay Jr., Istvan. 1986. "Towards the Last Fairy Tale: The Fairy-Tale Paradigm in the Strugatskys' Science Fiction, 1963–72." *Science Fiction Studies* 13 (1): 1–41.

Esler, Dominic. 2010. "Soviet Science Fiction of the 1920s: Explaining a Literary Genre in its Political and Social Context." *Foundation* 39 (109): 27–52.

Gomel, Elana. 2013. "Viktor Pelevin and Literary Postmodernism in Post-Soviet Russia." *Narrative* 21 (3): 309–21.

Howell, Yvonne. 2006. "Eugenics, Rejuvenation, and Bulgakov's Journey into the Heart of Dogness." *Slavic Review* 65 (3): 544–62.

Suvin, Darko. 1971. "The Utopian Tradition of Russian Science Fiction." *The Modern Language Review* 66 (1): 139–59.

GO BEYOND ORDINARY WITH AMERICAN COUNCILS

For over 40 years, American Councils has been a leader in comprehensive study abroad programs in the Balkans, Eurasia, Russia, and Central Asia. From language and cultural immersion to overseas regional studies and internships, American Councils offers programs to advance your education and career.

LANGUAGE & CULTURAL IMMERSION PROGRAMS

Advanced Russian Language & Area Studies Program (RLASP) is available in Moscow, Vladimir, and St. Petersburg, as well as Almaty, Kazakhstan.

Business Russian Language & Internship (BRLI) is available in Moscow, St. Petersburg, and Almaty.

Heritage Speakers Program is available in Moscow, St. Petersburg, Vladimir, and Almaty.

Politics & Public Diplomacy in Contemporary Russia is a summer regional studies program offered in Moscow. Classes are taught in English, and no prior knowledge of Russian is required.

Overseas Professional & Intercultural Training (OPIT) program offers overseas English-language internships over the summer in 19 countries, including Russia.

LANGUAGE FELLOWSHIPS AND SCHOLARSHIPS

The **Business, Technology, and Innovation Scholarship** (BTI) is available to participants on the BRLI and OPIT programs. Awards range from $3,000 to $5,000.

Fulbright-Hays Group Projects Abroad Fellowships are provided by the U.S. Department of Education and are available to advanced-level Russian students on the RLASP program in Moscow. Awards typically range from $4,000 to $8,000.

Title VIII Language Fellowships* fund U.S. graduate students, scholars, and faculty participating in the RLASP program. Awards may cover up to 75% of the program cost. Applicants must be U.S. citizens.

**Title VIII Fellowship funding is provided by the U.S. Department of State's Program for Research and Training on Eastern Europe and the Independent States of the Former Soviet Union.*

Applications for Spring 2019 programs are due by October 15. Full details, including eligibility requirements, additional financial aid, and applications, are available at:

www.acStudyAbroad.org

TITLE VIII RESEARCH PROGRAMS

In addition to our own high-quality study abroad programs, American Councils also administers two Title VIII programs for U.S. scholars and graduate students conducting policy-relevant research in Russia, Eastern Europe, or Eurasia.

FULLY-FUNDED RESEARCH FELLOWSHIPS

The **Title VIII Research Scholar** program and the **Title VIII Combined Research and Language Training** program provide full support to U.S. scholars and graduate students conducting 3-9 consecutive months of policy-relevant research in Russia, Eastern Europe, or Eurasia.

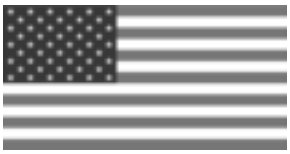
Fellowship awards include international travel, housing and living stipends, insurance, visa assistance, and logistical support while abroad. Up to 10 hours of advanced language instruction are included in Combined Research and Language Training fellowship awards.

BACKGROUND

The U.S. Department of State, Bureau of Intelligence and Research, provides fellowship funding for U.S. scholars and students conducting research and language training in the countries of Eastern Europe and Eurasia through the Title VIII Program. These programs support and sustain American expertise in these strategic regions. Grantees are encouraged to pursue U.S. Government career opportunities, internships, or short-term sabbaticals after completing their awards, and to otherwise bring their research to the service of the U.S. Government.

ELIGIBILITY

All competitions for funding are merit-based and open to U.S. graduate students, post-doctoral scholars, and faculty. Applicants must be U.S. citizens.



Applications for 2019 research programs are due by October 1.

www.acResearchAbroad.org

MEMBERSHIP APPLICATION / RENEWAL FORM

Join or renew online at www.actr.org. Alternatively, you can fill out this application. Please print or type clearly, and complete all applicable fields to expedite processing.
Email the completed form to membership@actr.org, or print out and mail the form to
Irina Dubinina, ACTR Membership Secretary, GRALL, MS 024, 415 South Street, Waltham, MA 02453

Are you _____ renewing your membership or _____ joining ACTR?
Which year(s) are you paying for ? _____

Prefix _____ First Name _____ Middle Name _____
Last Name _____ Suffix _____
Email _____ Institution/Organization _____
Mailing Address _____
City_____ State_____ Zip_____ Country _____
Phone (include area code) _____

How would you like to receive the ACTR newsletter?: ___ mail and email ___ mail only ___ email only

Would you like to receive a paper copy of RLJ? ___ Yes ___ No

Please check the appropriate dues:
[ ] $20 for students and adjunct instructors (does not include Russian Language Journal)
[ ] $50 for lecturers, instructors, pre-college teachers, independent scholars, and retired persons (includes Russian Language Journal)
[ ] $60 for assistant professors (includes RLJ)
[ ] $75 for associate professors (includes RLJ)
[ ] $90 for full professors and non-academic (includes RLJ)
[ ] $250 for life supplement
[ ] $1500 for one-time dues payment for life membership & subscription to RLJ

Additional Fees:
[ ] $10 for student subscription to Russian Language Journal
[ ] $10 postage surcharge for addresses outside of North America
[ ] $100 sustaining member (in addition to regular member fee)

Donations for :
[ ] ACTR Olympiada $ _____
[ ] Laureate Awards $ _____
[ ] AP Test Development $ _____
[ ] Pushkin Endowment $ _____
[ ] Undesignated gift $ _____

Total Due: $_____

Payment Information Please print or type clearly and complete all information to expedite processing.

__ Check (payable to ACTR)
__ Credit card

___Visa ___ MasterCard ___Amex ___ Discover

Number_____ Expiration date ____/_____

Name on the card _____
Billing address _____
Signature _____

Russian Language Journal

INSTITUTIONAL SUBSCRIPTION FORM

(DOES NOT INCLUDE ACTR MEMBERSHIP)

☐ $50 INSTITUTIONS/LIBRARIES WITHIN NORTH AMERICA

☐ $65 INSTITUTIONS/LIBRARIES OUTSIDE NORTH AMERICA

PLEASE CHECK: ☐ NEW SUBSCRIPTION ☐ RENEWAL SUBSCRIPTION

FULL NAME: .....

INSTITUTION: .....

SHIPPING ADDRESS	BILLING ADDRESS *(IF DIFFERENT)*
.....	.....
.....	.....
CITY:	CITY: .....
STATE: ..... ZIP:	STATE: ..... ZIP: .....
COUNTRY:	COUNTRY: .....

TOTAL DUE: ..... (PAYMENT DUE IN ADVANCE IN US DOLLARS ONLY)

☐ CHECK ENCLOSED ☐ SEND INVOICE

CREDIT CARD PAYMENT: VISA AMEX DISCOVER MASTER CARD

CREDIT CARD NO. …….

EXPIRATION DATE (MM/YY) .....

Return by mail: Russian Language Journal
American Councils for International Education
Subscriptions Coordinator
1828 L Street, NW, Suite 1200
Washington, D.C. 20036 USA
by fax: (202) 833-7523
by email: rlj@americancouncils.org

Individual subscription is paid through ACTR membership dues. See ACTR member form for details.

Russian Language Journal

CALL FOR PAPERS

Special Issue in Honor of Olga Kagan

The next volume of *Russian Language Journal* will honor our friend and colleague, Olga Kagan. Articles in this issue will be devoted to the teaching of Russian at all levels, with a particular focus on moving students from Intermediate to Advanced and beyond.

In particular, we welcome papers grounded in theory and research, as well as papers documenting the effectiveness of innovative teaching methods, materials, and approaches.

Timeline
First submission deadline: May 1, 2019
First review deadline: July 1, 2019
Acceptance deadline: September 15, 2019
Expected publication date: December 1, 2019

Submission Instructions
Authors should prepare their manuscript according to the Style Guidelines available at the end of this issue or at rlj.americancouncils.org. All papers will be peer reviewed following *Russian Language Journal's* guidelines.

Guest Editor
Tony Brown, Brigham Young University (tony_brown@byu.edu)

EDITORIAL POLICY

Scope. *RLJ* publishes scholarly work on the study and teaching of Russian language and culture, comparative and interdisciplinary research in Russian language, language policy, applied and theoretical linguistics, culture, and the acquisition of Russian as a second language. Pedagogical articles reporting on experimental research results and/or empirically-based evaluations are also encouraged and invited. Research articles should clearly identify the research questions, methods, background literature, results, and implications of the work. Notwithstanding the general scope of *RLJ* as a scholarly journal, from time to time, and at the Editor's discretion, articles providing a perspective on a particular theoretical or applied issue may be considered. All articles submitted to *RLJ* should include adequate documentation, providing credit to primary sources, and relevance to current research.

External Review Process. Journal submissions should be crafted without revealing the author's identity in the body of the work or the bibliographic references. Each submission that meets the overall eligibility criteria for *RLJ* publication will be reviewed anonymously by at least two external evaluators, who recommend as to whether a submission is accepted or rejected and provide feedback to authors. The acceptance of any article is the decision of the Editor of *RLJ*, in consultation with the reviewers, editorial staff, and editorial board, as need be.

Manuscript Length. Manuscripts are generally no more than 7,000 words in length. Authors interested in submitting longer manuscripts are encouraged to contact the Editor to discuss article length and subject matter prior to submission.

Language. *RLJ* is a bilingual annual publication. Contributions may be written in either English or Russian Authors should arrange for satisfactory proof-reading of the draft manuscript if their first language is not English. Manuscripts will be returned to the author(s) where serious language deficiencies remain in the text. It is recommended that native speakers of Russian submit their articles in Russian.

Citations and References. A list of references follows each manuscript, alphabetized by the last name of the authors; all citations in the text must be in this list, and all citations in the list should be referenced in the text. Authors are requested to use the Author-Date System of *The Chicago Manual of Style*, 16th edition, 2010. In order to assist in the editing process, authors should provide all necessary bibliographic information at the time of submission.

Manuscript Preparation. *RLJ* will accept manuscripts that are neatly typed with one-inch margins on all sides, double-spaced. Notes and references follow the body of the paper. *RLJ* observes *The Chicago Manual of Style.* Russian-language quotations should be in Russian; citations and references should be transliterated following the simplified U.S. Library of Congress system. *RLJ* recommends that potential contributors consult the SEEJ Style Sheet at the following link:
http://www.aatseel.org/publications/see_journal/contributor_info/#CITES
Submission. Manuscripts should be submitted electronically to the editor at the e-mail address rlj@americancouncils.org as an MS Word attachment **no later than May 1** to be considered for the December issue. All manuscripts will be acknowledged; authors are notified within six months whether/when their manuscripts will be published. It is the author's responsibility to obtain and document permission to include copyrighted illustrations in the work. Any illustrations (including tables and charts) must be submitted in camera-ready format, in black and white. If this is not possible, the costs involved for any graphics preparation will be the author's responsibility. The author will cover the costs associated with any requested changes made to submissions already typeset. Electronic documents must be in .doc format. An additional copy of the document may be requested in .pdf format, in case the article contains charts or graphics that may become distorted during electronic transfer of MS Word documents. Authors must submit the following as separate files:

- A title page, with the article's title, and the name, institutional affiliation, and contact information of all authors (e-mail and physical mailing address). For articles with multiple authors, please indicate which author should receive correspondence.
- An English-language abstract of no more than 200 words. Russian-language submissions must include an English-language abstract.
- The body of the article. This file may not contain any references to the authors, and must have a running header at the top of each page with the title of the article. All figures, notes, and references should follow the main body of the text.

Originality. *RLJ* considers only original work for publication. In submitting an article to *RLJ*, the author(s) certify that neither the manuscript nor any substantially similar version of the work is currently being considered or has been published elsewhere.
Rights and Reprints. In agreeing to publish an article in *RLJ*, author(s) assign all rights to *RLJ*. Two off-prints of the published manuscript and one complete copy of the *RLJ* issue in which the work appears will be provided to the author(s). Book review authors receive one off-print and one complete copy of *RLJ.*

Advertising. Please contact the *RLJ* editorial office (rlj@americancouncils.org) for current information regarding advertising deadlines, technical requirements, and rates.

Back Issues. Back issues of Volumes I to LIV (Nos. 1-179) are sold out and no longer available; microfilm copies of these back issues may be purchased from: XEROX UNIVERSITY MICROFILMS, 300 North Zeeb Road, Ann Arbor, MI 48106. All subsequent issues can be obtained from the editor's office.

RLJ
Russian Language Journal

ISSN 0036-0252

The American Council of Teachers of Russian (ACTR) is a national professional membership association of teachers and specialists in the field of Russian language and culture. Founded in 1974, ACTR is dedicated to strengthening the study and teaching of Russian through the design and implementation of academic exchange, professional training, distance learning, curriculum and test development, research and evaluation, advocacy, and programs of public support and recognition for the Russian field. ACTR is a division of American Councils for International Education.

American Councils for International Education:
ACTR/ACCELS
1828 L Street, NW
Suite 1200
Washington, DC 20036
Tel: (202) 833-7522
Fax: (202) 833-7523
www.americancouncils.org
https://membership.actr.org