JOURNAL OF THE COLLEGE OF LANGUAGES

UNIVERSITY OF BAGHDAD\COLLEGE OF LANGUAGES
http://jcolang.uobaghdad.edu.iq/JCL/index
jcolang@colang.uobaghdad.edu.iq
Deposit No. 1027 – year 1994

NO: **53**
2026

Editorial Board

Instructions of Publishing in the Academic Journal of the College of Languages

The editorial board of the Journal of the College of Languages, issued by the College of Languages/ University of Baghdad, welcomes contributions of all fellow researchers inside and outside Iraq in the fields of Linguistics, Literature, and Translation. Journal of the College of Languages is considered one of the Iraqi peer-reviewed academic journals. Research is published in this journal after being scholarly evaluated by accredited experts as reviewers with high academic and professional reputations in their fields of specialization. Therefore, the editorial board has set the following publishing criteria:

1. The research should be characterized by originality and creativity in terms of presenting ideas and opinions, or in respect of stating new facts that have not been published or known before. Likewise, such research should contribute to solving a problem that has a social or cognitive impact.
2. Artificial Intelligence (AI) technology should not be used for writing research.
3. **Title: -** The research title should be in **Times New Roman** font, size **16.**
    - The title should be brief and informative. Abbreviations should be avoided as much as possible, and the title should be in the language of the research, and both Arabic and English.
    - The full name(s) of the researcher and/or researchers, the place(s) of work, and the e-mail address(s) of the researcher and/or researchers should be in the language of the research and in both Arabic and English.
    - Artificial Intelligence (AI) technology should not be used for writing research.

4. **Abstract:**

The abstracts should be in the language of the research and in both Arabic and English and all the versions should be identical in their information. In each abstract, the number of words should not be less than (**150- 250)** words.

It is also necessary to ensure the correctness and accuracy of the language of the abstracts, taking into account the correct usage of punctuation marks in the paragraphs. This is because the poor language of the abstracts affects the acceptance of publishing the research on the specified date. The abstract should contain the following elements:

- **Goals:** The reason for choosing the research topic or problem should be explained. Likewise, the main objective of this research should be given, which requires stating the reason for carrying out this study.
- **Methodology**: The method of conducting this research and how the results are arrived at are explained here. For example, if interviews were conducted; if the data was collected using a questionnaire; the tools, methods, or datasets used; and the samples the data were collected from.
- **Results:** The most important and main results reached by the researcher in this work should be clearly and directly summarized. However, these results should not be overexplained.

5. Keywords are separated by commas and the minimum number of keywords is **5** and the maximum is **7.**
6. All the parts of the research are written in **Times New Roman**; the font size is **12**, and the margins on all sides of the page are **2** cm.
7. The research is a single-sided document (printed on one side of the page) with **(1.15)** line spacing.
8. The number of research pages should not be less than **5** and not more than **22** pages of the regular page size **B5**. An amount of five thousand Iraqi dinars (**5.000 IQD**) is charged for each extra page.
9. **Referencing Procedures:**

- The main research references and footnotes are placed at the end of the research according to APA6 which is the unified referencing style adopted by the journal. The references should not be numbered but arranged alphabetically.
- Charts, tables, or figures should be included in the research body and numbered sequentially, and their titles and captions should occur below them.

- The research appendices (if any) are placed at the end of the research after the list of references.

10. In the event of using Mushaf Al-Madinah program for the verses of the Quran (Quran Ayats), the researcher is responsible for the correct citation of the holy verses. Thus, it is preferable to copy from the electronic Mushaf available on the Internet.
11. The researcher will be informed of the suitability for publication in a period not exceeding two months from the date of submitting their research to the editorial board.
12. The journal is not obligated to publish research that violates any of the above-mentioned guidelines, including intellectual integrity.
13. The researcher will get two copies of their research. If they want to purchase a copy from the journal, it will be for twenty thousand Iraqi dinars (20.000IQD), or its equivalent in US$ (US dollars).
14. **Researcher's obligations:**

- Based on the reviewers' reports sent to the researcher, the latter is committed to making amendments to the research accordingly and providing the journal with the modified electronic copy in no more than fifteen (15) days. Otherwise, their research will be delayed to the next issue.
- The journal declines research that does not have an academic research methodology. It also obliges the researcher to take into account the reviewer's feedback.
- Once submitted to the journal, the researcher is bound not to submit the research elsewhere.
- The researcher from the College of Languages is liable for the publication fee of one hundred thousand Iraqi dinars (100.000 IQD), while one hundred and fifty thousand Iraqi dinars (150.000 IQD) along with the plagiarism checking fee of fifteen thousand Iraqi dinars (15.000 IQD) are charged to the researcher from outside the College of Languages. Foreign researchers from outside the country, especially those scholars cooperating with the journal, are exempted from the publishing fee.

- The editorial board of the Journal of the College of Languages hopes to cite its published research, even if the citation is for one of the researcher's papers published in our journal. The DOI of that cited research must be included in the list of references.
- A summary of the researcher's CV of no more than 50 words should be included and placed at the end of the research after the list of references.

15. **Evaluation Process:**

Research undergoes confidential peer-reviewing by two reviewers in the field of specialization. It may also be referred to a third one to make the final decision in the event of a dispute.

Content

Journal of the College of Languages, No. 53, 2026, Page 1 - 20

Absurdity and Human Existence in Yusuf Idris's *The Farafir*: A Philosophical Reading in Light of Existentialism

Hani Oudah Neamah

Ph.D. scholar, Department of English, Banaras Hindu University

Received: 04/08/2025
Accepted: 17/11/2025

Corresponding author:

hani.oud@bhu.ac.in

Doi:
https://doi.org/10.36586/jcl.2.2026.0.53.0001

Abstract

This paper examines *The Farafir*, a seminal play by the Egyptian playwright Yusuf Idris, from an existentialist perspective, with a keen awareness of the concepts of absurdity, freedom, and alienation. The study argues that Idris employs the dynamic relationship between Farfour (the fool) and the Master to dramatise existential concerns, such as those explored by Western philosophers, including Jean-Paul Sartre and Albert Camus. Drawing on textual analysis and existential principles, the paper illustrates how Idris's portrayal of human war, the absurd, and entrenched social hierarchies reflects a well-known human quest for meaning. The research highlights the approaches in which Idris's characters grapple with questions of self-determination, the anxiety among characters' will, societal constraints, and the inevitability of human isolation. By situating *The Farafir* inside both its Egyptian cultural context and the wider existentialist tradition, this examination of the play reveals its capacity to transcend local social and political critiques, offering a profound philosophical inquiry into the absurdity of human existence. In doing so, it underscores Idris's role in bridging Arabic theatre with global intellectual movements.

Keywords: Yusuf Idris, *The Farafir*, existentialism, absurdity, freedom, alienation, human condition.

Introduction

The modern-day Arabic theatre, much like its Western counterpart, has frequently served as a reflective medium through which playwrights interrogate the human circumstance, societal systems, and philosophical quandaries of life. Within this subculture, the works of Egyptian dramatist Yusuf Idris occupy a great role, especially his celebrated play *The Farafir* (1964), which boldly challenges conventional narrative structures and theatrical expectancies through its minimalist design, meta-theatrical techniques, and deep philosophical undercurrents. While Idris's contributions to Arabic literature had been extensively acknowledged for their sociopolitical critique and psychological depth, *The Farafir* stands proud as a compelling dramatisation of existentialist worries, putting human lifestyles—their absurdity, alienation, and ceaseless search for meaning—at the very centre of its dramatic inquiry.

The play revolves around central figures: the Master, a consultant of authority, subculture, and oppressive systems; and the Farfour, the archetypal "simpleton" or "idiot," whose reputedly naïve demeanour belies a profound philosophical intensity. Through their perpetual confrontations, shifting identities, and cyclical energy dynamics, Idris constructs a dramatic space that mirrors the existentialist theatre of the absurd. Farfour's oscillation between servitude and insurrection displays humanity's battle towards externally imposed roles, societal expectations, and the inherent meaninglessness of life. In this context, Idris's paintings align closely with the philosophical discourses of European existentialists, inclusive of Jean-Paul Sartre and Albert Camus, each of whom grappled with the absurd situation of humanity in an international without clear cause or divine order.

Existentialism, as a philosophical movement, emphasises the man or woman's duty to create meaning in an indifferent or even adverse universe. Sartre's concept of lifestyles' previous essence and Camus's formula of the absurd establish frameworks via which people confront their freedom, alienation, and the futility of existence. As Camus famously asserts in *The Myth of Sisyphus*, "There is but one really serious philosophical problem, and that is suicide. Judging whether life is or isn't always really worth living quantities to answering the fundamental question of philosophy" (Camus, 1942, p. 3). While *The Farafir* does not without delay confront the query of suicide, it ranges the wider existential quandary of whether lifestyles, as dictated with the aid of arbitrary structures and expectations, hold any real value.

Farfour's resistance to and manipulation of the Master's authority turns into a metaphor for humanity's defiance of meaninglessness via self-assertion, creativity, and play.

Moreover, Idris's usage of absurdity and cyclical repetition in the play's structure aligns with the aesthetics of the Theatre of the Absurd, a movement profoundly fashioned by existentialist thought. Like Samuel Beckett's *Waiting for Godot*, *The Farafir* dispenses with linear narrative development and conventional plot decisions, favouring an atmosphere of uncertainty, contradiction, and philosophical provocation. The communication between the Master and the Farfour frequently devolves into round arguments, reflecting the futility of communication and the elusiveness of definitive truth. Such strategies underscore the play's alignment with existentialist topics, positioning Idris inside a broader global context of modernist and postmodernist theatrical experimentation.

In addition to its philosophical resonances, *The Farafir* additionally offers a tremendously Arab meditation on the human situation, filtered through the cultural, political, and social realities of Sixties Egypt. The hierarchical courting between the Master and the Farfour may be examined as a microcosm of broader structures of oppression—be they colonial, patriarchal, or autocratic—that continue to shape the lives of people within the Arab world. In this experience, Idris's play transcends mere imitation of Western existentialist fashions, imparting as an alternative a localised articulation of usual issues. The interaction between non-public freedom and systemic constraint, between the search for authenticity and the weight of culture, imbues *The Farafir* with each cultural specificity and philosophical universality.

This paper argues that *The Farafir* operates as an extensive literary text that interrogates the absurdity of human lifestyles via its dramatic form, individual dynamics, and philosophical underpinnings. Drawing upon existentialist concepts—especially the works of Sartre and Camus—this observation will explore how Idris crafts a theatrical representation of alienation, freedom, and rebellion that resonates a ways beyond its immediate cultural milieu. Ultimately, *The Farafir* exhibits itself as a timeless meditation on the human quandary, one that continues to speak to audiences grappling with the fundamental questions of lifestyles in an ever-changing international environment.

Literature Review

The important reception of Yusuf Idris's *The Farafir* inside Arabic literary studies frequently focuses on its modern contribution to fashionable Arabic theatre, its symbolic use of characters, and its social critique of class dynamics. However, noticeably fewer studies method the textual content from the vantage point of existential philosophy and its alignment with the Theatre of the Absurd. This literature evaluation will first situate *The Farafir* inside broader scholarly discussions on absurdist drama, then highlight works on existentialism in literature, before finally synthesising these to justify this paper's particular contribution.

Scholars of Arabic theatre have continually located Yusuf Idris as a playwright who bridges traditional Arab storytelling with modernist and existentialist theatrical techniques. Ibrahim Taha, in his *A Look at The Arabic Theatre and Modernity*, emphasises Idris's engagement with Western dramatic trends, noting that *The Farafir* "borrows from Beckett and Ionesco, but roots its concerns inside the specificities of Egyptian subculture and politics" (Taha, 1997, p. 112). This statement highlights how Idris integrates existentialist factors—especially the absurd and the cyclical—with the localised realities of Egyptian society. Similarly, Ferial Ghazoul identifies Idris's paintings as a "pioneering attempt to redefine the connection among actor, target audience, and authority within Arabic dramaturgy" (Ghazoul, 1998, p. 45). Her evaluation underscores how the play's performative structure destabilises hierarchical strength both on the level and in society, aligning with existentialist issues of freedom and revolt.

An important body of scholarship associates *The Farafir* with the discussion of strength, identity, and the social construction of roles. In the modern Egyptian drama, etc. Badawi claims that Idris drama is Badawi notes that Idris's drama satirises social hierarchies and transforms specific social references into universal human concerns (178). Badawi's reading situates Idris's drama within the framework of Hegelian philosophy, yet it simultaneously opens the door to an existential interpretation, as the Master and Farfour reflect Sartre's concepts of freedom, bad faith, and the struggle inherent in existing under the gaze of the other. However, Badawi refrains from explicitly connecting Idris's work to existentialism or absurdist philosophy, leaving a conceptual gap that this study seeks to address.

Existing studies on life in literature, particularly within European criticism, have examined the figure of absurd drama. Martin Esslin, in his influential work The Theatre of the Absurd, analyses the genre through the works of playwrights such as Eugène Ionesco and Jean Genet. Esslin defines absurd theatre as "the human condition being reduced to its basic minimum, the absurdity of existence exposed in a repetitious, meaningless cycle" (Esslin, 1961, p. 23). Although Esslin does not discuss Yusuf Idris, the criteria he establishes for absurd drama—such as cyclical communication, functional reversals, and the violation of logical discourse—closely align with the techniques and concerns found in Idris's plays. This connection has been indirectly noted by Arab critics such as Sabry Hafez, who observes the transcultural echoes of the absurd in Idris's drama (Hafez, 1993, p. 97).

The intersection of existentialist philosophy and literature has been extensively tested via the works of Jean-Paul Sartre and Albert Camus. Sartre's emphasis on freedom, duty, and the absurdity of existence underpins much of existentialist literary criticism. His idea of "horrific religion," in which people deny their inherent freedom by way of conforming to imposed roles, resonates strongly with Farfour's oscillation between servitude and subversion (Sartre, 1956, p. 70). Camus's notion of the absurd, articulated in *The Myth of Sisyphus*, in addition, parallels the repetitive and seemingly futile exchanges between Idris's characters, who exist in a global world stripped of coherent meaning or reason (Camus, 1991, p. 28). While these philosophers' works are normally applied to European literature, their relevance to Idris's play invites a broader, trans-cultural application of existential notions. What remains underexplored in current literature is the specific way Idris employs absurdist techniques no longer simply as a cultured preference but as a philosophical critique of lifestyles themselves. Some critics, along with Nehad Selaiha, well known for *The Farafir*'s existential dimensions, describe the play as "an Arab response to the disaster of modernity, blending local issues with recurrent existential dilemmas" (Selaiha, 1999, p. 132). Yet, complete research explicitly situating Idris inside the existentialist subculture, along with European counterparts, is uncommon. Most analyses prioritise the socio-political readings of the Master-Farfour dynamic, regularly overlooking the deeper metaphysical questions embedded within the textual content.

Therefore, this takes a look at positioning itself at the intersection of Arabic literary complaint, absurdist theatre studies, and existential philosophy. By drawing connections between *The Farafir* and the existential themes articulated through Sartre and Camus, this paper fills an opening in modern-day scholarship. It argues that Idris's play isn't always best a critique of Egyptian social hierarchies but also a profound philosophical exploration of the absurdity inherent in the human circumstance, freedom, and the search for meaning within oppressive structures.

Characters as Existential Archetypes: The Master and the Farfour

At the heart of Yusuf Idris's *The Farafir* lies a profound existential conflict embodied by the two important characters: the Master and the Farfour. These figures are not merely products of Egyptian society; however, function as existential archetypes, dramatising the essential human war between freedom and subjugation, absurdity, and, which means, oppression and resistance. Their interactions provide a rich exploration of the existential topics of freedom, alienation, and the absurd situation of humanity, situating *The Farafir* firmly within the philosophical traditions articulated by Jean-Paul Sartre and Albert Camus, as well as the theatrical culture of the Absurd.

The Master symbolises the forces of authority and culture, the systemic systems via which human beings try and impose order and hierarchy upon a chaotic global. His speeches are grandiose but hollow, structured completely on Farfour's popularity and his authority. As the Master announces, "There should be a Master, and there has to be a Farfour. Without me, you cannot exist, and without you, neither can I" (Idris, 1985, p. 36). This acknowledgement immediately displays the Sartrean concept of the reciprocal gaze, wherein identification is contingent upon the recognition of the other (Sartre, 1956, p. 353). The Master's life as 'Master' is handiest tested through Farfour's subservience, highlighting the artificiality and absurdity of roles which can be socially constructed rather than inherently significant.

The Master's reliance on the Farfour exposes the fragility of constructed identities. In existentialist philosophy, terrible faith entails clinging to social roles as a means of escaping the obligation of freedom (Sartre, 1956, p. 70). The Master embodies this terrible faith, attempting to restore each himself and the Farfour into static categories. His frequent declarations— "This is the order of things. Masters need to command, and Farfours must obey!" (Idris, 1985, p. 39). By displaying his

determined attachment to a hierarchy he is aware of, at some stage, to be arbitrary. His authority exists not because of any intrinsic superiority but because Farfour plays alongside, even supposing sarcastically.

The Farfour, alternatively, embodies existential freedom and revolt. Although socially located as an idiot or servant, he subverts the Master's instructions through humour, irony, and resistance. His phrases regularly undermine the seriousness of the Master's proclamations. In one instance, when the Master demands obedience, the Farfour retorts, "If you're the Master, then why do you appear so terrified of me? Are you afraid your Farfour may run away?" (Idris, 1985, p. 42). This line exposes the absurd dependency at the heart of their relationship and aligns with Camus's belief that the popularity of absurdity opens the direction to revolt (Camus, 1991, p. 54). Farfour's refusal to conform absolutely to the position assigned to him signifies his focus on freedom and the arbitrary nature of all imposed hierarchies.

Farfour's defiance echoes Camus's concept of the absurd hero, who, despite spotting life's lack of inherent meaning, chooses to persist in rebellion. His conduct—ranging from mocking deference to open defiance—suggests a deeper knowledge of freedom as a non-stop statement of defiance towards oppressive systems. In one of his maximum revealing strains, the Farfour states, "If I refuse to obey you, do I quit to be a Farfour? Or do you give up to be a Master? Perhaps we both vanish into nothingness!" (Idris, 1985, p. 45). This assertion captures the existential horror at the heart of the play: without these roles, neither identification may be sustained. Yet in exposing this dependency, the Farfour exhibits the absurdity of the whole structure.

The cyclical nature in their exchanges—wherein defiance ends in punishment, punishment in repetition—displays the existential futility found inside the Theatre of the Absurd. Martin Esslin notes that absurdist drama regularly depicts "the human condition being reduced to its basic minimum, the absurdity of existence exposed in a repetitious, meaningless cycle" (Esslin, 1961, p. 23). In *The Farafir*, this cycle is dramatised through Farfour's repeated resistance and the Master's repeated failure to establish lasting dominance. Farfour's laughter will become a form of existential defiance, echoing Camus's perception that revolt itself gives life meaning in the absence of a wish for resolution (Camus, 1991, p. 123).

In addition, the instability of the language in *The Farafir* of the existence of communication reflects. Words in Farafir are unable to express a stable meaning;

They change, contradict, and often fall into uninteresting. When the master insists, "You should follow the rules," answers Farfor, “You tell me, ‘You must follow the rules,’ but whenever you wish, you change the rules. How can I accept such folly?” (Idris, 1985, p. 50). This exchange emphasises the impossibility of the arbitrariness of social orders and the particular truth in an absurd world, and repeats itself with the vision of Sartre that “man is nothing else but what he makes of himself” (Sartre, 1956, p. 22).

Finally, the Master and Furfour closure work in a dialectics of freedom and fear, as existing protests. The master represents humanity's efforts to refuse freedom through the control structures, while FARFOR represents the existence hero, who, through rebellion and laughter, also claims his freedom within subordination. Their endless struggle refers to a broader human situation: Between the desire for meaning and conflict with the invaders, between the roles and the identity. In this sense, Farafir stands as a deep focus on existence, and reveals the philosophical truth through its characters that freedom, even when it is denied, persists as the irrational essence of human existence.

2. Dialogue and Structure as Reflections of Absurdity

Yusuf Idris’s *The Farafir* achieves its existential effect no longer entirely via its characters, but via its modern use of dialogue and theatrical structure, each of which mirrors the absurdity in the middle of human lifestyles. Like the existential philosophers and dramatists before him—Sartre, Camus, Beckett—Idris utilises the very form of his play to carry the meaninglessness, circularity, and futility that symbolise the human condition. In *The Farafir*, language will become fragmented, conversation breaks down, and the play’s structure resists conventional resolution. These stylistic alternatives strengthen the play’s existential subject matters and align it with the conventions of the Theatre of the Absurd as theorised by way of Martin Esslin.

One of the most putting functions of *The Farafir* is its repetitive, cyclical speech. The characters frequently return to the identical arguments, the same assertions of authority, and the same refusals. This repetition mirrors the existential concept of existence as a sequence of meaningless, ordinary moves, void of progress or remaining motive. For example, the Master time and again insists on his superior function: “You have to obey, due to the fact it is written so!” to which the Farfour time and again responds with versions of, “But in which is it written? Show me the

e-book!" (Idris, 1985, p. 44). This round exchange illustrates the fall apart of logical conversation and the futility of maintaining that means wherein none inherently exists. Sartre argued that human beings are condemned to seek meaning in a universe that gives none (Sartre, 1956, p. 22), and Idris describes this catch-22 situation via speech that guarantees decision, however, promises none.

The dialogue also highlights the emptiness of authority when divorced from reason or ethical basis. The Master's proclamations are more and more hollow, counting on tautology and contradiction instead of logic. At one point, while the Farfour questions the policies, the Master exclaims, "Because I am the Master! That is the rule of thumb!" to which the Farfour laughs and says, "So the rule is a meaningless story" (Idris, 1985, p. 47). This alternative not handiest exposes the arbitrary nature of electricity but also reflects Camus's notion of the absurd, where human tries to impose rationality in conflict with an irrational international (Camus, 1991, p. 40). Farfour's laughter will become an act of rebellion, affirming his consciousness of the absurdity around him.

In terms of structure, *The Farafir* subverts the traditional arc of dramatic conflict, climax, and resolution. There is no linear progression; alternatively, the play operates in loops of repetition and return, and does not use a real exchange or development. The Master and Farfour interact in a reputedly infinite conflict of wills; however, neither achieves a definitive victory. Instead, the play ends as it begins: with the roles intact, the questions unresolved, and the cycle ready to repeat. This circularity embodies the existential quandary defined by Camus in *The Myth of Sisyphus*: "The battle itself towards the heights is enough to fill a person's heart" (Camus, 1991, p. 123). Like Sisyphus pushing his rock ad infinitum, the Farfour and the Master are trapped in roles they can't break out of, reflecting the absurd nature of human lifestyles within societal systems.

Idris additionally incorporates metatheatrical elements that underscore the contractedness of both theatre and social roles. The Farfour, every so often, breaks the fourth wall, addressing the target market directly or drawing attention to the artificiality of the play. For instance, his feedback, "You are watching us, aren't you? Just as you watch your own Farfour at home!" (Idris, 1985, p. 51). This self-recognition aligns with the existential critique of performative roles in society, suggesting that individuals, like actors, are trapped in scripts written by others yet capable of recognising and subverting them. Patricia Waugh defines metafiction as

fiction that "self-consciously reflects on its procedure of production" (Waugh, 1984, p. 2), and Idris applies this to theatre, inviting the target audience to reflect on the absurdity of their social performances.

Moreover, the failure of language in *The Farafir* reflects a key topic in existentialist and absurdist literature: the inadequacy of phrases to convey fact in an international language lacking a strong meaning. Communication between the Master and the Farfour regularly descends into contradiction, irony, or silence. When the Master asserts, "Words are sacred. They create truth," the Farfour counters, "Then talk me into being a Master. Go on, attempt!" (Idris, 1985, p. 49). This moment reveals the impotence of language to alter existential realities; words, like roles, are hole until imbued with authentic meaning via action—a belief consistent with Sartre's perception of existential freedom and obligation (Sartre, 1956, p. 70).

The setting of the play, too, contributes to its absurdist surroundings. The stage is often naked, undefined, emphasising the universality and timelessness of the war. This loss of specificity locates the focus squarely at the existential condition in place of any unique socio-political context, although the Egyptian backdrop remains implicit. Such staging selections align *The Farafir* with Beckett's *Waiting for Godot*, in which the barren panorama displays the vacancy of life and the futility of human undertaking (Beckett, 2011, p. 12). Esslin identifies this minimalist, non-realist setting as a trademark of absurdist theatre, which seeks to strip away the distractions of realism to show the existential void beneath (Esslin, 1961, p. 23).

Ultimately, via its fragmented speech, round structure, metatheatrical attention, and minimal placing, *The Farafir* embodies the existential and absurdist view of human existence as repetitive, futile, and essentially missing in inherent that means. Idris's innovation lies in how he adapts these time-honoured issues to the specificities of Egyptian society, displaying how local forms of authority and oppression mirror broader existential dilemmas. In doing so, he positions *The Farafir* no longer as a critique of societal systems, but as a philosophical meditation on the absurdity of human roles and the continual, if futile, warfare for freedom and authenticity.

3. Freedom, Alienation, and the Human Condition

At its centre, Yusuf Idris's *The Farafir* is an exploration of some of the most critical questions of human life: freedom, alienation, and the absurdity of the human circumstance. These themes, closely tied to the existentialist tradition, permeate the entire play, using the interactions between the Master and the Farfour, and shaping the very shape of the drama itself. Through their repetitive and futile exchanges, Idris interrogates the boundaries of freedom within societal structures, the pervasive sense of alienation in cutting-edge life, and the absurdity of existence itself—a universe without inherent meaning or justice.

3.1 Freedom as Illusion and Resistance

Throughout the play, freedom is presented as each a human necessity and an impossibility within constructed structures of authority. The Master represents the illusion of freedom through manipulation, clinging desperately to hierarchical roles to avoid confronting the terrifying freedom of an international without fixed meaning. His repeated claims—"There must be a Master and a Farfour. Without one, there is chaos!" (Idris, 1985, p. 44) — reflect Sartre's idea of terrible faith: the human choice to get away with freedom via surrendering to socially prescribed roles (Sartre, 1956, p. 70). The Master's fear isn't always of Farfour himself, but of the disintegration of the entire machine that means that sustains his identification.

Conversely, the Farfour symbolises the opportunity of freedom through cognisance and subversion. Though trapped in the role of the servant, he retains the existential freedom to outline his response to that role. His refusal to accept the Master's authority as herbal or essential turns into a diffused yet persistent act of rebellion. In one of the play's key moments, he demands, "If I pick out no longer to obey, what happens then? Do we each disappear? Or can we start anew, without titles?" (Idris, 1985, p. 45). This rhetorical question embodies existential freedom as theorised by Sartre: the capability to negate, to refuse, and to redefine oneself through conscious desire (Sartre, 1956, p. 22). The Farfour recognises that structures of strength are upheld handiest using the complicity of those underneath them, and his rebellion, although incomplete, asserts his freedom to impeach.

However, Idris also highlights the restrictions of freedom in a world dependent on absurdity and repetition. Despite Farfour's moments of defiance, the play circles returned endlessly to their initial positions. This structural choice reflects Camus's view that freedom exists inside the absurd, not past it. As Camus shows in *The Myth of Sisyphus*, rebellion itself will become an affirmation of human dignity in the face of absurdity, even if final liberation is impossible (Camus, 1991, p. 123). Farfour's laughter, his video games, and his refusal to take the Master critically are expressions of this existential insurrection.

3.2 Alienation and the Breakdown of Connection

Alienation permeates *The Farafir*, no longer best inside the characters' roles but additionally in their failed communication. The Master and the Farfour communicate at, in place of to, every different; their phrases rarely join meaningfully. This breakdown displays cutting-edge existential alienation, where individuals are estranged from each other, from genuine roles, and from the structures that shape their lives. The Master's reliance on empty declarations—"You are what you are. That is all there may be to it!" (Idris, 1985, p. 39)—highlights his alienation from his humanity, reducing existence to arbitrary labels. He no longer engages in talk; however, he simply recites the policies of a meaningless recreation.

Farfour's alienation is more existentially acute. Aware of the futility of communication and the artificiality of roles, he oscillates between sarcasm, silence, and absurd compliance. His isolation is not just from the Master, however, from any solid experience of self or purpose. He remarks bitterly, "Today I'm a Farfour. Tomorrow? Who knows? Perhaps I'll be a Master. Or possibly nothing at all" (Idris, 1985, p. 46). The popularity of the fluidity of roles and the instability of identity encapsulates the alienation at the coronary heart of cutting-edge existence, wherein individuals cannot find grounding in subculture, religion, or strong social positions.

Alienation is further dramatised through the empty, undefined setting of the play, reflecting the existential void. Much like the barren landscapes of Beckett's *Waiting for Godot*, Idris's degree lacks specificity, improving the sense of placelessness and timelessness. The Farfour and the Master exist in a vacuum, speaking and acting in cycles that make their isolation stronger in place of overcoming it. This displays Esslin's remark that inside the Theatre of the Absurd,

characters are "Man is faced with a universe which is meaningless, without clear purpose or certainty, and from which he may be estranged" (Esslin, 1961, p. 23).

3.3 The Human Condition: Absurdity without Resolution in *The Farafir*

In *The Farafir*, Yusuf Idris offers a penetrating critique of the human condition, articulating an imaginative and prescient view of existence as inherently absurd, cyclical, and devoid of remaining decision. The play's shape, speech, and characterisation dramatise the futility of human efforts to discover meaning or assert manipulation within arbitrary social structures. In this regard, *The Farafir* aligns with the philosophical insights of existentialist thinkers like Albert Camus and Jean-Paul Sartre, as well as the wider traditions of absurdist theatre exemplified via Beckett and Ionesco. Through its portrayal of the repetitive, unresolved conflict between the Master and Farfour, Idris presents human life as a continuous performance, on the lookout for significance within a meaningless and absurd universe.

The absurdity at the heart of the play is rooted in the repetitive, cyclical nature of its plot and talk. Despite Farfour's moments of rebellion and the Master's attempts to reassert dominance, no actual development is ever accomplished. The equal conversations recur with mild versions, the same energy dynamics repeat, and the roles of Master and Farfour continue to be unchanged. This structural preference displays Camus's conception of the absurd situation, wherein people confront a universe without out clear purpose, course, or justice. As Camus famously writes, "The absurd is born of this disagreement between the human need and the unreasonable silence of the world" (*Myth of Sisyphus* 28). In *The Farafir*, this disagreement plays out via the Master's determined insistence on policies and hierarchies and the Farfour's attention that those are mere performances covering the void beneath.

The speech itself reinforces this absurdity through its failure to establish meaningful communication or resolution. The Master's proclamations, along with "There should always be someone to command and someone to obey!" (Idris, 1985, p. 44), are met not with submission, however, with Farfour's ironic, destabilising responses. The Farfour questions, mocks, and undermines these statements, highlighting their inherent emptiness: "If that is the rule, why do you change it every time you speak?" (Idris, 1985, p. 47). These exchanges exemplify the crumble of language as a vehicle for fact or stability, a key problem in each existentialist and

absurdist literature. According to Sartre, in a global in which life precedes essence, people cannot rely upon outside systems or language to define themselves authentically (Sartre, 1956, p. 22). In *The Farafir*, phrases become equipment of electricity video games in place of conveyors of fact, reinforcing the characters' entrapment in a meaningless cycle.

The absence of resolution within the play's conclusion is vital to its philosophical message. Rather than imparting catharsis, alternative, or escape, the play ends a lot as it started out—with the roles intact and the absurd cycle prepared to copy indefinitely. This planned non-resolution displays the existentialist view that life lacks inherent teleology or final purpose. As Camus indicates through the parent of Sisyphus, the war itself, as opposed to its outcome, constitutes the centre of human experience (Camus, 1991, p. 123). Farfour's refusal to completely capitulate, his persistence in thinking and mocking, mirrors Sisyphus's everlasting challenge. His resistance does not modify the system but affirms his employer inside it, embodying what Camus phrases the "lucid rebellion" towards absurdity (Camus, 1991, p. 54).

Furthermore, the play's unresolved structure reflects the human situation as a nation of perpetual incompletion. Both the Master and the Farfour are trapped in roles that deny them fulfilment. The Master is haunted by the fragility of his authority, knowing it exists simply through Farfour's persistent recognition. The Farfour, even though aware of the absurdity, cannot break out of the dynamic he seeks to undermine. This mirrors Sartre's idea of "condemned freedom", where humans are unfastened to choose but cannot escape the outcomes of their choices within a world that gives no ensures (Sartre, 1956, p. 70). Farfour's restrained freedom lies in his recognition of absurdity and his refusal to publish unthinkingly, at the same time as he stays bound within the cycle.

Idris also employs metatheatrical techniques to underline the play's philosophical worries. Farfour's occasional addresses to the target market divulge the constructed nature of both theatrical and social realities. By breaking the fourth wall, he implicates the target market in the absurd performance, inviting them to understand their roles inside similar systems of energy and repetition. This aligns with the existential critique of roles and performances—that individuals are regularly trapped by using the scripts society affords, yet hold the freedom to understand and resist those roles (Waugh, 1984, p. 2). The audience is, as a result, confronted now

not simply with Farfour's dilemma but with their participation in systems that perpetuate absurdity.

The empty, timeless putting further reinforces the sense of absurdity without decision. The loss of a particular location or ancient grounding renders the play common, suggesting that the dynamics it depicts are not restricted to Egypt or any unique society but reflect the wider human catch-22 situation. In this, Idris connects with the wider way of life of absurdist theatre, where minimalist, barren stages mirror the existential void. Esslin notes that such settings strip human life down to its necessities, confronting characters with "the human condition being reduced to its basic minimum, the absurdity of existence exposed in a repetitious, meaningless cycle" (Esslin, 1961, p. 23). *The Farafir* participates absolutely in this subculture, using its stark surroundings to highlight the characters' existential isolation and the futility of their war.

Ultimately, *the Farafir* affords the human condition as one of absurdity without decision, where individuals are trapped in roles, systems, and performances that provide no breakout. Yet within this bleak imaginative and prescient lies a quiet confirmation of human dignity through resistance. Farfour's refusal to just accept the Master's authority as hereditary or eternal, his laughter in the face of absurdity, and his persevering engagement with the structures that confine him all reflect existential freedom. He can't alter the arena he inhabits; however, he can pick his mindset toward it. In this, Idris aligns with Camus's declaration that the riot itself is meaningful, even in a meaningless world.

Through its structure, speech, and philosophical depth, *The Farafir* speaks to the long-lasting human struggle for organisation, dignity, and authenticity inside systems that perpetuate absurdity. Idris's work, while rooted in Egyptian cultural realities, transcends its context to provide a customary meditation on the absurd condition of human existence—one wherein the absence of resolution does not negate the opportunity of meaningful resistance.

Conclusion

Yusuf Idris's *The Farafir* stands as a pivotal painting within modern-day Arabic theatre now not simplest for its innovative dramatic structure and socio-political statement but more profoundly for its philosophical engagement with the usual condition of human life. Through its apparently simple but symbolically rich characters—the Master and the Farfour—the play stages a complex interrogation of freedom, alienation, absurdity, and the search for meaning in a global without inherent purpose. Idris's dramatic vision displays and, in some respects, localises the wider existentialist discourse articulated by way of European philosophers and dramatists, together with Jean-Paul Sartre, Albert Camus, and Samuel Beckett. In doing so, Idris bridges Western existentialist concepts with the particular cultural and ancient realities of Egypt in the 1960s, creating a work that resonates a long way beyond its immediate social context.

Throughout the play, Idris deconstructs conventional strength dynamics, exposing their reliance on performance, recognition, and repetition. The Master's authority is discovered to be hole, contingent upon the Farfour's subjugation, but this subjugation is neither absolute nor strong. The Farfour, via his oscillation between submission and defiance, exposes the artificiality of the roles imposed upon each himself and the Master. This dynamic mirrors Sartre's existentialist view that individuals are not defined with the aid of any essence but ought to constantly forge their identities via acts of will, choice, and resistance in opposition to bad faith. The Master's clinging to his role represents the denial of freedom in favour of societal constructs, while Farfour's playful subversions embody the existential impulse closer to authenticity and self-definition.

The structure of *The Farafir,* in addition, reinforces its existential concerns via its cyclical, non-linear narrative and its embrace of absurdity. Like the characters of Beckett's *Waiting for Godot*, Idris's figures are trapped in a repetitive, futile change that mirrors the human situation itself—forever and ever striving for that means within an indifferent universe. The breakdown of verbal exchange, the absurdity of debate, and the play's meta-theatrical elements all make contributions to a theatrical revel that denies the target audience the comfort of decision or closure. Instead, Idris's invitation reflects on the character of life as something inherently unstable, performative, and absurd.

Alienation emerges in the play not only via the characters' isolation from one another but also via their estrangement from language, roles, and reality. The Farfours' incapacity—or refusal—to conform to the Master's expectations highlights the alienation inherent in societal structures that searching for to repair identity and suppress individuality. This subject matter resonates with the wider existentialist critique of modernity, in which people locate themselves alienated no longer simply from each other but from the structures of meaning that after provided coherence and cause. In this mild, *The Farafir* turns into a philosophical meditation on the human condition in the current age: condemned to freedom, careworn with choice, and pressured to create meaning in the face of absurdity.

Moreover, Idris's contribution to the Theatre of the Absurd is massive exactly because he situates those everyday concerns within an Egyptian—and, via extension, Arab—context. While indebted to Western existentialist traditions, Idris's play speaks without delay to the realities of post-colonial societies grappling with authority, identification, and the legacies of oppression. The Master and the Farfour, while abstract figures, also symbolise the tensions within Arab societies between tradition and modernity, authority and rebellion, stagnation and transformation. In this regard, *The Farafir* transcends mere imitation of European fashions, supplying instead a localised expression of existential issues that speak to the precise historical and cultural situations of its advent.

Ultimately, this observation has demonstrated that *The Farafir* operates on more than one stage: as a social critique of energy relations, as a creative test aligned with absurdist theatre, and as a profound philosophical inquiry into the character of human lifestyles. Idris's play invites us to confront uncomfortable questions: What is the premise of authority? How do roles define and confine us? Can freedom be completed inside systems designed to suppress it? Is there any that means to be located beyond the cycles of repetition and overall performance? While the play gives no definitive answers—indeed, its shape intentionally resists closure—it affirms the existential imperative to question, to face up to, and to create that means through conscious engagement with the absurd.

In conclusion, *The Farafir* remains a vital textual content for know-how, no longer only the evolution of modern Arabic drama but also the enduring relevance of existentialist ideas in confronting the human situation. Its exploration of absurdity, freedom, and alienation continues to resonate with current audiences dealing with

similar struggles with identification, authority, and the search for reason in a fragmented and unsure international environment. Through his mixing of local realities with common philosophical issues, Yusuf Idris contributes meaningfully to the worldwide discourse on lifestyles, leaving us with a work that is as tough as it is enduring.

References

Badawi, M. M. (1987). *Modern Arabic drama in Egypt.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Beckett, S. (2011). *Waiting for Godot: A tragicomedy in two acts.* New York, NY: Grove Press.

Camus, A. (1991). *The myth of Sisyphus and other essays* (J. O'Brien, Trans.). New York, NY: Vintage.

Camus, A. (1992). *The rebel: An essay on man in revolt* (A. Bower, Trans.). New York, NY: Vintage.

Dutton, R. (1991). *Modern drama: A casebook.* London, England: Macmillan.

Esslin, M. (1961). *The theatre of the absurd.* New York, NY: Anchor Books.

Ghazoul, F. J. (1998). *The Arabization of Othello: Shakespeare's Moor in Arabic drama.* Cairo, Egypt: American University in Cairo Press.

Hafez, S. (1994). *The quest for identities: The development of the modern Arabic short story.* London, England: Saqi Books.

Hiddleston, J. (2005). Postcolonialism and performance in Arabic theatre. In R. Allen (Ed.), *The Cambridge companion to modern Arabic literature* (pp. 245–260). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Idris, Y. (1985). *The Farafir: A play in two acts* (D. Johnson-Davies, Trans.). Cairo, Egypt: The American University in Cairo Press.

Idris, Y. (2011). *The essential Yusuf Idris: Masterpieces of the Egyptian short story.* Cairo, Egypt: American University in Cairo Press.

Kerbage, F. (2014). The political and the theatrical: Yusuf Idris and the performance of dissent. *Arab Stages, 1*(1). Retrieved from https://arabstages.org/2014/11/the-political-and-the-theatrical-yusuf-idris-and-the-performance-of-dissent/

Kritzeck, J. (1971). *Modern Islamic literature from 1800 to the present.* New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.

Oweis, F. T. (2004). *Arab theatre in the twentieth century: Traditions and innovations.* London, England: Saqi Books.

Ryan, J. (1991). *The vanishing subject: Early postmodernism and late modernism in literature and art.* Chicago, IL: University of Chicago Press.

Sartre, J.-P. (1956). *Being and nothingness: An essay in phenomenological ontology* (H. E. Barnes, Trans.). New York, NY: Washington Square Press.

Sartre, J.-P. (2007). *Existentialism is a humanism* (C. Macomber, Trans.). New Haven, CT: Yale University Press.

Selaiha, N. (2004). Theatre and the absurd in modern Egypt. *Al-Ahram Weekly, (683).*

Taha, I. (2018). *Arabic theatre and modernity: A critical study of Yusuf Idris.* Leiden, Netherlands: Brill.

Waugh, P. (1984). *Metafiction: The theory and practice of self-conscious fiction.* London, England: Routledge.

العبث والوجود الإنساني في رواية الفرافير ليوسف إدريس: قراءة فلسفية في ضوء الوجودية

هاني عوده نعمه

باحث دكتوراه ، قسم اللغة الإنجليزية، جامعة بناراس الهندوسية

المستخلص

تناول هذه الورقة البحثية مسرحية "الفرافير"، وهي مسرحية رائدة للكاتب المسرحي المصري يوسف إدريس، من منظور الفلسفة الوجودية، مع إدراك دقيق لمعايير العبث والحرية والاغتراب. وتجادل الدراسة بأن

إدريس يوظف العلاقة الديناميكية بين فرفور (الأحمق) والسيد لإضفاء طابع درامي على القضايا الوجودية، كتلك التي تناولها فلاسفة غربيون، منهم جان بول سارتر وألبير كامو. وبالاعتماد على تحليل النصوص والمبادئ الوجودية، توضح الورقة كيف يعكس تصوير إدريس للحرب البشرية والعبث والتسلسلات الهرمية الاجتماعية المتجذرة سعيًا إنسانيًا معروفًا نحو المعنى. وتُسلّط الدراسة الضوء على المناهج التي تتعامل بها شخصيات إدريس مع مسائل تقرير المصير، والقلق الكامن في إرادة الشخصيات، والقيود المجتمعية، وحتمية العزلة البشرية. بوضع مسرحية "الفرافير" في سياقها الثقافي المصري وفي إطار التراث الوجودي الأوسع، تُظهر النظرة إلى المسرحيات الشهيرة قدرة المسرحية على تجاوز النقد الاجتماعي والسياسي المحلي، مُقدّمةً تساؤلاً فلسفياً عميقاً في عبثية الحياة البشرية. وبذلك، تُبرز دور إدريس في ربط المسرح العربي بالحركات الفكرية العالمية.

الكلمات المفتاحية: يوسف إدريس، الفرافرة، الوجودية، العبث، الحرية، الاغتراب، الحالة الإنسانية.

Journal of the College of Languages, No. 53, 2026, Page 21 - 44

Environmental Approach to language Situations and Bilingual Development of Children in Heteroethnic Families: A Comparative Study of Russia and the Arabian Gulf Countries[1]

Betilmerzaeva Maret Muslamovna

Chechen State Pedagogical University, Grozny, Russia

Received: 11/11/2025
Accepted: 22/12/2025

Corresponding author:
maret_fil@mail.ru

Doi:
https://doi.org/10.36586/jcl.2.2026.0.53.0021

Abstract

The increasing mobility of the population makes the study of language situations in heteroethnic families a critical focus for modern pedagogy and sociolinguistics. This study aims to identify specific linguistic dynamic situations in heteroethnic families in Russia and the Arabian Gulf and to evaluate the potential of the environmental approach for children's upbringing and their bilingual development. The study's novelty lies in adapting Manuilov's 'environmental approach' to the specific socio-cultural dynamics of heteroethnic families in the Arabian Gulf, a context previously unexplored in this theoretical framework. The research employs a theoretical and descriptive approach, including a comparative analysis of sociolinguistic models and a review of pedagogical theories regarding the role of the environment in personality formation. The study identifies and classifies key language practice models – 'one parent, one language' (OPOL), 'minority language at home' (MLH), and 'common family language' (CFL) – within the context of regional language policies. It highlights how dominant environments can create 'bifurcation points' where bilingualism may weaken without

[1] *The work was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation, in order to conduct applied scientific research "Formation of a multicultural educational and upbringing environment in the context of Arabic-Russian bilingualism by means of the Russian language and culture of Russia (based on cultural and educational institutions with a Russian-language component in the Arabian Gulf countries)*" No. 125052906514-2

active support. The study concluded that the environmental approach offers a flexible framework for developing a bilingual personality by transforming the family setting into a tool for language acquisition. Recommendations focus on the conscious organization of 'places of behavior' to optimize children's language growth.

Keywords: heteroethnic family, language situation, bilingualism, environmental approach, Russian as a heritage language.

Introduction

Today's intensifying global migration and unprecedented population mobility have pushed the study of language dynamics within heteroethnic families to the forefront of pedagogical concern. As international contacts proliferate, intercultural marriages are becoming a structural norm, bringing together parents who embody divergent, and sometimes conflicting, linguistic and cultural lineages. Navigating the friction between these traditions is no longer just a private family matter; it is a vital puzzle for modern sociolinguistics and educational theory. However, this linguistic friction cannot be resolved through generic educational strategies, as family dynamics are inextricably linked to the broader geopolitical and legal landscapes in which they exist. To untangle these influences, a robust analytical lens is required—one that moves beyond mere description to evaluate the structural forces at play. Consequently, the present research pivots from the general phenomenon of global mobility to a rigorous theoretical exploration of specific regional ecosystems.

Given the complexity of the socio-cultural environments in the selected regions, this research adopts a theoretical research design. The study focuses on a qualitative comparative analysis of the environmental approach as applied to bilingual development. We aim to bridge the gap between abstract pedagogical theory and its practical application. The novelty of this study lies in the adaptation of Yu. S. Manuilov's 'environmental approach' concept to the specific conditions of heteroethnic families within the Arabian socio-cultural context, a perspective that has not been previously presented in the literature. To guide this analysis, the study addresses the following Research Questions:

RQ1: How do the distinct language policies of Russia and the Arabian Gulf shape the environmental conditions for bilingual development in heteroethnic families?

RQ2: What are the conceptual differences in the application of language practice models (e.g., OPOL, MLH) when transitioning from the Russian to the Arabian sociolinguistic milieu?

RQ3: How can the 'environmental approach' be systematically integrated into a pedagogical framework to prevent heritage language loss in diverse socio-cultural settings?

Research Methodology

This study employs a qualitative comparative research design. Moving beyond the limitations of primary data collection (such as surveys or interviews), this work focuses on the systematic analysis and synthesis of existing academic literature, and established pedagogical models.

The methodological framework is structured around three pillars:

1. Comparative Analysis. A contrastive study of language policies and sociolinguistic landscapes in Russia and the Arabian Gulf.

2. Conceptual Mapping. The integration of the environmental approach (milieu approach) into the specific context of bilingual upbringing, treating the family setting as a structured educational space.

3. Theoretical Modeling. The construction of a systematic framework of language practice models (e.g., OPOL, MLH) adapted to the divergent regional socio-cultural conditions.

This approach allows for a high-level conceptualization of how external environmental factors shape internal family language dynamics.

Literature review

The theoretical foundation of this research rests on a multifaceted analysis of the linguistic environment and the mechanisms of bilingual personality formation. In Russian pedagogical science, the environmental approach developed by Manuilov (2002) is fundamental to our work. Manuilov views the environment not merely as surroundings, but as an effective tool for managing the process of upbringing and personal development through a system of "opportunities" and "restraints".

The complexities of heterogeneity within the bilingual linguistic consciousness has been extensively covered in recent years. The intricate nature of bilingual consciousness often manifests as a form of linguistic heterogeneity – a

phenomenon dissected by Sverdlova and Mariasova (2023). By establishing rigorous criteria for this internal diversity, their work provides a granular classification of proficiency levels specifically within the domestic sphere of mixed families. This sociolinguistic granularity aligns with the broader arguments of Clark (2012), who advocates for a radical reconfiguration of language pedagogy. Clark maintains that instruction can no longer ignore the "messiness" of heterogeneous environments, suggesting that traditional, monolithic teaching methods fail to address the fluid multilingual realities of modern students.

Parallel to these structural questions is the issue of the "self" within the environment. Sedykh (2021) anchors linguistic identity in the deep-seated influence of national archetypes, suggesting that the socio-cultural setting acts as a crucible for these formative symbols. This cultural perspective finds a psychological counterpart in the research of Boltaeva (2020) and Muskhanova (2020). Their joint inquiries transition from abstract archetypes to the immediate, lived experience of adolescents, framing the heteroethnic family not merely as a home, but as a critical psychological engine for ethnic self-identification. Together, these scholars suggest that in a mixed environment, identity is not a static trait but a dynamic process negotiated between internal heritage and external social pressures. They rightly note that within heteroethnic families, the psychological component of upbringing becomes decisive for forming a stable identity.

The sociolinguistic context of globalization and its impact on language practices is presented in the works of John and George (2024), who analyze the dominance of the English language as a contemporary global challenge. The processes of language contact and variation are described in detail in the studies of Ravindranath (2015), while the theoretical foundations of second-language acquisition in multilingual settings are systematized in the fundamental work of Butler (2012).

Comparative and transcultural studies hold particular significance for this research. Savchenko (2021) interprets bilingualism as a phenomenon of transcultural communication, which is highly relevant for foreign language pedagogy. The practical aspects of bilingual functioning in specific regional conditions are reflected in the latest research by Hazaymeh (2025), focusing on Jordanian-Russian families.

Finally, the research base was significantly supplemented by the work of Betilmerzaeva, Buralova, and El-Bezhzhani (2025). These authors provide a detailed analysis of cultural and educational practices for preserving the Russian language in

heteroethnic families within the Arabian Gulf and Russia. By filling a gap in the existing literature, they propose specific mechanisms for implementing the environmental approach within the unique sociolinguistic landscape of the Middle East.

The role of the environment in human development: three perspectives on the problem

The question of the role of the environment in human development still has no clear answer in science, there are three main approaches, each of which explains the relationship between personality and environment in its own way: environmental determinism, indeterminism, and their synthesis. Environmental determinism asserts that the environment completely shapes human behavior and consciousness (Manuilov, 2002, pp. 14-24). This idea has ancient roots and is reflected in folk proverbs ("You are who you hang out with"). This view includes cosmological and astrological determinism, which links a person's fate and character to the position of the stars and planets at the moment of their birth; geographical determinism, which considers that natural factors (climate, landscape) shape the lifestyle and character of a people; economic and social determinism, which asserts that a person's consciousness and behavior depend on their economic conditions, social status and environment; informational and technological determinism, according to which the media and technology completely change our thinking and perception of the world.

Indeterminism, on the contrary, insists that humans are free beings who create themselves. They are capable of overcoming the influence of their environment and choosing their own path.

Proponents of this view (e.g., existentialists) believe that the "image of the self" and self-awareness are the main keys to understanding human behavior.

The dual role of the environment, or synthesis, offers a compromise, arguing that the environment plays both a formative and developmental role. To do this, it is necessary to distinguish between two aspects of personality: formation and development. Formation refers to typical, or socially conditioned, personality traits. The environment limits human freedom and directs it towards a certain type of behavior (for example, it shapes the 'average American' or the 'new Russian'). This process dominates during periods of stability. Development refers to individual, or unique, traits. The environment develops personality by providing it with freedom of choice and opportunities. This process is most pronounced at points of bifurcation (turning points, moments of crisis), when even insignificant factors can lead to large-

scale and unpredictable changes. Thus, the environment is not just a passive backdrop, but a dynamic factor capable of both limiting and expanding human possibilities.

The emergence of the semantic field of the concept of "environment"

While the "environmental approach" is a modern term, its roots trace back to antiquity. Marcus Fabius Quintilian (1st century AD) was among the first to systematize the role of the linguistic environment in personality formation. In Institutio Oratoria, he argued that a child's language culture is determined by their immediate surroundings rather than innate inability. Quintilian emphasized that education begins within the family, advocating for a "pure" linguistic environment and learning through play to prevent an aversion to study. Quintilian's early emphasis on the "purity" of the linguistic atmosphere and the pedagogical weight of mentors did more than provide practical advice; it established a primitive yet enduring blueprint for modern environmental theories of language acquisition. This classical seed found fertile ground during the 17th and 18th centuries, as the Enlightenment shifted the philosophical focus from divine predestination to the transformative power of human experience.

Among the pioneers of this shift was Thomas Hobbes, whose rejection of innate ideas paved the way for a more rigorous, empirical methodology. Hobbes (1989) posited that human intellect is not a static gift but a product of induction and constant interaction with the external world. He identified a complex constellation of influences—ranging from innate temperament and subjective self-perception to the potent "authority of others"—that coalesce to sculpt the individual. Of particular relevance to modern family pedagogy is Hobbes's observation on the "firm rooting" of habits. By asserting that the impressions gathered in youth are the most resilient, Hobbes effectively identified the family and the immediate social circle not just as a backdrop, but as the primary engine of personality development.

A crucial element of Hobbes's theory for our study is his distinction between the "immediate environment" and "social conditioning". While the environment – consisting of family, mentors, and personal experience – shapes individual inclinations and habits, Hobbes identified the State as the highest, universal level of the environment. According to his framework, the State transforms chaotic individual influences into an orderly system of social conduct through laws and common measures of virtue. Thus, Hobbes established that a person's linguistic and moral

development is a socially conditioned process, where the State acts as the ultimate legitimate environment determining the "good" for communal life (Hobbes, 1989).

John Locke further expanded the environmentalist paradigm in his seminal work, An Essay Concerning Human Understanding. Proposing the metaphor of the tabula rasa (blank slate), Locke argued that the human soul possesses no innate moral or intellectual principles at birth; instead, all knowledge and character traits are acquired through experience and interaction with the environment (Locke, 1985). He contended that moral rules are social constructs approved for their utility to public welfare rather than their inherent divinity.

Central to our study is Locke's explanation of how the environment shapes a child's mind from an early age. He asserted that ideas instilled by parents, educators, and authorities are accepted as absolute truths because they are introduced before a child develops critical reflection. This early environmental "imprinting" is so profound that individuals often mistake learned habits for innate nature. Locke concludes that habit possesses more power than nature, and what is perceived as a "voice of conscience" is, in fact, a reflection of the upbringing and customs prevalent in one's specific socio-cultural milieu. This perspective underscores the decisive role of the family setting as the primary environment for linguistic and moral development.

Jean-Jacques Rousseau fundamentally challenged the empiricist view of the child as a tabula rasa. In Emile, or On Education, Rousseau argued that children possess innate goodness and individuality that must be protected from the corrupting influence of civilization (Rousseau, 1981). He proposed a "negative education", which focuses on slowing down formal instruction to prevent the premature introduction of social norms. For Rousseau, the ideal environment is nature itself, where physical activity and sensory experience foster a harmonious development of both body and mind. This marked a shift from the environment as a tool for "writing" knowledge to the environment as a context for "preserving" natural potential.

Building upon Rousseau's naturalist principles, Johann Heinrich Pestalozzi shifted the pedagogical focus from isolated nature back to the family environment. In works such as How Gertrude Teaches Her Children, Pestalozzi identified the domestic sphere – and the mother's role specifically – as the most vital educational environment (Pestalozzi, 1981). He advocated for "naturalness" in learning, emphasizing that cognitive development should begin with simple sensory impressions (Anschauung or contemplation) rather than abstract book knowledge.

By linking language acquisition to concrete experience and practical labor within the home, Pestalozzi provided a bridge between Rousseau's naturalism and the modern environmental approach.

Friedrich Froebel transitioned environmental theory into early childhood institutions by establishing the kindergarten. He viewed the educational environment as a "garden" where children's divine essence unfolds through play and "gifts" (geometric didactic materials). Froebel's primary contribution was the systematization of play as the highest form of development, where a specially organized physical setting facilitates the harmony between the child and nature (Knyazev, 2025).

This concept was further revolutionized by Maria Montessori, who introduced the "prepared environment". Moving away from traditional teacher-led instruction, Montessori argued that a child possesses an innate "spiritual fire" and an absorbent mind capable of self-education if provided with the right conditions. The prepared environment is characterized by: adaptability (furniture and materials scaled to the child's physical needs), didactic materials (self-correcting tools that allow for independent error-correction), the educator as guide (the teacher shifts from a source of authority to an observer and "guide for spontaneous work") (Montessori, 1912).

John Dewey transformed the environmental approach into a fundamental principle of modern democratic education. In Democracy and Education, Dewey (2000) argued that we do not educate directly, but rather through the medium of the environment. He distinguished between mere "training" (external behavioral responses) and true "learning" (internalizing shared social values through joint activity). For Dewey, the environment is a tool for transmitting beliefs and aspirations. He identified the school as a "special environment" designed to fulfill three functions that the spontaneous home environment often cannot: simplification (selecting and organizing the complex elements of modern culture), purification (filtering out negative social influences to create a "worthy" space for growth), integration (balancing the diverse influences of family, street, and state into a unified social outlook).

Summary of the historical evolution

The development of environmental theory from antiquity to the early 20th century represents a clear trajectory of increasing complexity:

Quintilian: the environment as a local physical and linguistic setting.

Hobbes & Locke: the environment as the state-level regulator and the source of all empirical knowledge.

Rousseau & Pestalozzi: the environment as a protective, natural, and domestic context.

Froebel & Montessori: the environment as a scientifically prepared, didactic space for self-unfolding.

Dewey: the environment as a social institution (the school) that mediates between the individual and the complexities of modern society.

This historical progression establishes that the environment is not a passive backdrop but a formative force that "leads a person to see and feel" according to the values of their community (Dewey, 2000). This foundational logic provides the necessary framework for applying Yu. S. Manuilov's modern environmental approach to the contemporary challenges of bilingualism in heteroethnic families.

To further refine your literature review and align it with the "narrow down" requirement, we will synthesize the contributions of the 20th-century giants: Makarenko, Vygotsky, Lewin, and Bronfenbrenner. This section transitions from the "prepared environment" of the early 1900-s to the socio-ecological systems that underpin modern research.

The collective and socio-cultural turn: Makarenko and Vygotsky

In the early Soviet period, Anton Makarenko shifted the focus from the individual to the collective environment. In his Pedagogical Poem, he argued that personality is forged within a "living organism" of a group governed by shared goals and discipline (Makarenko, 1984). For Makarenko, the environment is a tool for social reintegration, where the collective's norms exert a corrective pressure far more effective than individual instruction.

This social focus was given psychological depth by Lev Vygotsky. His cultural-historical theory posits that the social environment is the primary source of development, rather than a mere backdrop. Vygotsky (2005) emphasized that higher mental functions, such as thinking and speech, emerge through social interaction. He introduced the concept of the environment as a "social situation of development", where external stimuli – tasks, requirements, and goals – act as the necessary "sociotypes" that transform a child's biological potential into cultural reality.

Field theory and the ecology of development: Lewin and Bronfenbrenner

Kurt Lewin moved environmental theory toward a dynamic, mathematical model with his Field theory. He proposed the formula B = f (P, E), stating that behavior (B) is a function of the Person (P) and their Environment (E), which together form the "life space" (Lewin, 2001). Lewin's work highlighted that the environment is subjective; it is a field of psychological forces (vectors) and "valences" (attractions or repulsions) that determine a child's cognitive structure and social belonging.

Finally, Urie Bronfenbrenner integrated these perspectives into a comprehensive Ecological systems theory. Influenced by both Vygotsky and Lewin, Bronfenbrenner (1979) argued that child development is nested within four levels of environmental influence:

Microsystem: the immediate setting (family, school).

Mesosystem: the connections between microsystems (e.g., home-school interaction).

Exosystem: external social structures (e.g., a parent's workplace).

Macrosystem: the overarching cultural values, laws, and ideologies.

Conclusion: toward the modern environmental approach

The evolution of these theories demonstrates a consensus: the environment is an active, multi-layered, and formative force. From Makarenko's collective discipline to Vygotsky's cultural mediation, Lewin's psychological field, and Bronfenbrenner's ecological hierarchy, the scientific community moved toward a holistic understanding of how external contexts shape internal development. This theoretical trajectory culminates in the environmental approach of Yu. S. Manuilov, which provides the specific methodology for our study. By synthesizing these historical insights, we can now analyze how the specific "life spaces" of heteroethnic families in Russia and the Arabian Gulf function as complex ecosystems that either support or hinder bilingual growth.

Yu. S. Manuilov's environmental approach as a methodological foundation

The modern environmental approach, developed by Yu. S. Manuilov, integrates classical pedagogical ideas into a functional framework for analyzing the educational process. The novelty of this study lies in the adaptation of this model to

the specific conditions of heteroethnic families within the Arabian socio-cultural context.

Manuilov defines the environment through a system of key variables: niches, elements (elements/forces), and mediators. *Niches* are spaces of opportunity (family, school, digital environment) from which a child draws developmental resources. *Elements* (elements / forces) are dynamic social currents (language fashion, the dominance of English, cultural traditions) that propel the child toward specific behaviors. *Mediators* are individuals (parents, teachers) or tools (gadgets, books) that connect the child to niches and manage the impact of social elements.

In the context of our research, the environmental approach allows us to observe how the "element" of global English in the Gulf countries transforms the family "niche," requiring parents to act as proactive "mediators" to preserve their heritage language.

The environmental approach in pedagogy as an evolution of views on the role of the environment in education

Traditional approaches in pedagogy (activity-based, personality-based) recognized the importance of the environment, but viewed it as a condition or factor. The environment could be either favorable or unfavorable for the realization of the potential of these approaches. Education was managed directly through the organization of activities, and the environment remained secondary. With the introduction of the formula "environment, heredity and education" and an emphasis on interaction, the environmental approach, which viewed the environment as a means of education, was lost. Pedagogy focused on managing the process of interaction between the child and the environment, rather than managing the environment itself.

Interest in the environment as a means of education is returning, as noted by Manuilov, due to several factors: the ineffectiveness of direct approaches when the environment conflicts with the educational system; the development of the environmental movement in related fields (architecture, design, psychology); the spread of synergetic and structural-functional analysis, which allow complex systems to be managed indirectly (Manuilov, 2002, pp. 3-4). The environmental approach is not just a new view of education, but a full-fledged theory and technology of indirect management, in which it is possible to design and produce educational results by influencing not the child directly, but through the organization of their environment.

According to Manuilov, there are two main approaches to understanding the environment in education, which the author conditionally calls "molecular" and "factorial." These approaches differ in how they define and analyze the environment, as well as in the methodological possibilities they offer (Manuilov,2002, pp. 7-14).

"Molecular" models of the environment view the environment as consisting of "molecules" or integral units. Authors who adhere to this approach believe that the environment is not just a set of disparate elements, but an organized structure that influences humans. For example, Mati Heidmets defines the environment as that part of the world with which the subject interacts. It does not exist on its own, but arises only in the relationship between "subject-environment" relationships. Heidmets divides the environment into physical, social and spiritual, and argues that they are all interconnected. He also distinguishes between the objective and subjective environments, emphasizing that both are important. He considers the units of the environment to be "places of activity" and "spheres of influence" (Manuilov, 2002, pp. 7-8).

For Glazychev, the "molecule" of the environment is "place." He criticizes traditional urban planning, which divides territory into functional zones, and argues that this destroys the "spirit of place." A place is not just a territory, but a unique, unrepeatable unit that has its own name and spirit, determined by the interaction of people (Manuilov, 2002, pp. 8-9).

Gibson also believes that the environment consists of "places" rather than points in space. The main idea of his concept is the "possibilities" that the environment provides. He rejects the concept of "stimulus" as inadequate because it is short-lived. Opportunities, on the contrary, are invariant and always exist, regardless of the observer's needs. Human perception boils down to seeing these opportunities (Manuilov, 2002, pp. 9-10).

Roger Barker's "molecule" is a "place of behavior" (PB). He argues that human behavior depends more on place than on individual traits. Each PB functions according to its own laws and has a program (sequence of actions). Places of behavior are self-regulating ecosystems that strive for self-preservation (Manuilov, 2002, pp. 11-12).

"Factor" models of the environment view the environment as a set of individual factors that influence a person. Markovich and others believe that the environment is divided into natural (natural factors) and artificial (man-made). Buieva describes the environment as a set of material and spiritual components

consisting of many factors: public consciousness, mass media, group psychology, values, etc. (Manuilov, 2002, p. 12).

One can certainly agree with Manuilov that "molecular" models are more useful for a holistic perception of the environment, allowing us to see it as a convergence of different places and find optimal solutions, while "factorial" models are important for in-depth study of specifics and details. Despite their differences, both approaches are important and complement each other in constructing a holistic concept of the environmental approach in education.

Theoretical foundations of the environmental approach in teaching and education

The environmental approach is a pedagogical and language method that considers the environment as a key factor in learning and development. Instead of focusing solely on direct teaching, this approach emphasizes that the environment can be a powerful tool that shapes knowledge, skills and behavior. An analysis of the theoretical foundations of the environmental approach allows us to define it as a system of views on education and training through the purposeful creation and management of the environment. Unlike traditional methods, where the main focus is on direct influence on the student, the environmental approach considers the environment as a third, equal participant in the educational process. The goal of the teacher or parent is not simply to impart knowledge, but to organize an environment that will stimulate the child's independent development and self-learning.

In pedagogy, the environmental approach means creating an educational environment that stimulates active learning and self-development. This is achieved through:

Creating a rich environment. This involves creating conditions where the child is constantly surrounded by the language (or languages) they need to learn. This can be either a natural environment (communication with native speakers) or an artificial one (specially selected books, games, media resources, bilingual or multilingual books, etc.).

Active interaction. Learning takes place not through passive perception, but through active participation. The child must be able to use the language in real-life situations, which makes its acquisition natural and meaningful.

Self-learning and self-development. The environmental approach stimulates the child's internal motivation, encouraging their curiosity and desire for independent learning.

Complexity and integrity. The environment is viewed not as a set of separate elements, but as a single, interconnected complex that includes material, social, and cultural components.

In linguistics, the environmental approach is particularly important for language acquisition. It assumes that language is best learned in a natural environment where it is used for real communication purposes:

The most effective way to apply this approach is through complete immersion in an environment where the language is the primary means of communication.

Creating an artificial environment. In situations where immersion is not possible, special conditions are created: watching films and reading books in the language being studied; communicating with native speakers, including online; using the language in everyday situations, such as cooking a recipe in a foreign language.

Description of the specifics of language situations in heteroethnic families in Russia and the Arabian Gulf countries based on a study of the potential of the environmental approach in education and upbringing

In the context of heteroethnic families, the environmental approach is particularly important, as it is the family that is the main environment for the formation of language identity. Parents, as speakers of different languages, play a key role in creating conditions for bilingualism. Their task is not only to speak their own languages, but also to create situations in which both languages are in demand and valued. This can be done by using the "one parent, one language" method, holding family celebrations with elements of both cultures, reading books and watching films in different languages. In this way, the family becomes a kind of "laboratory" where the child gains unique experience of intercultural and language interaction.

Language policy and the situation in Russia and the Arabian Gulf countries differ significantly, which has an impact on the lives of heteroethnic families. In Russia, language policy is aimed at preserving and developing language diversity, with Russian having the status of the state language and serving as the main means of interethnic communication.

Russian is the dominant language in public, political and educational spheres. Alongside it, the languages of indigenous peoples are recognized and supported in

the national republics and districts. Russian-national bilingualism is widespread in Russia, where Russian is used as a lingua franca. However, Anglo-Russian bilingualism is on the rise in cities and large metropolitan areas.

The language situation in the Arabian Gulf countries (such as the UAE, Qatar, Jordan, and Bahrain) is characterized by the dominance of Arabic as the official language, but English plays a key role in intercultural communication, business, and education. Official language policy supports Arabic, but language practice effectively creates a two-tier system. Arabic is used in government institutions, on television and in the daily life of the indigenous population. However, English is the working language in most international companies and higher education institutions. Due to the large number of foreign workers and expatriates, numerous migrant languages (e.g. Hindi, Urdu) are spoken in the Gulf countries. Comparative analysis of the language policies in the studied regions is presented in Table 1.

Table 1. Comparative analysis of language policies and their impact on family language practices

Region	**Dominant language**	**Status of minority languages**	**Key risks for children**	**Role of the educational environment**
Russian Federation	Russian (state language)	Protected at the level of federal subjects (republics). Possesses institutional support.	Risk of heritage language attrition due to the dominance of Russian in digital and urban spaces.	Schools serve as a primary tool for preserving bilingualism through native language programs.
Arabian Gulf Countries (UAE, Qatar, etc.)	Arabic (official); English (de facto lingua franca)	English dominates in business and private education. Expatriate languages are	Loss of Arabic or heritage languages due to the globalization of communication. Linguistic	Private international schools often ignore heritage languages, creating an “artificial”

		often socially isolated.	fragmentation of identity.	monolingual environment.

As shown in the table, the main difference lies in the nature of language dominance: in Russia, it is the state language that prevails, whereas in the Gulf countries, the global lingua franca (English) poses a greater challenge to both the official language and heritage languages.

Applying Yu.S. Manuilov's environmental approach allows for a novel interpretation of the linguistic differences between the Russian Federation and the Arabian Gulf.

Niches: in Russia, the family "niche" is supported by the state educational environment (native language programs in schools), creating conditions for stable bilingualism. In the Gulf countries, the family niche is often isolated because the educational niche (private international schools) is entirely dominated by English.

Elements: the primary "element" in the Gulf is globalization and the "Anglicization" of communication, which creates a "bifurcation point" in a child's development. In Russia, the dominant element is the state language (Russian) in digital and urban spaces, requiring different family strategies to protect heritage languages.

Mediators: our analysis demonstrates that successful heritage language maintenance in both regions depends on parents' conscious roles as primary "mediators." While mediation in Russia is shared between the family and the school, in the Gulf, the responsibility rests almost entirely on parents, who must deliberately organize the environment to support the heritage language (using OPOL or MLH models).

In heteroethnic families in the Gulf countries, where one parent is Arab and the other is foreign, English is often used as the common language of communication. This can lead to children not fully mastering Arabic or another language of one of their parents, or using a hybrid form of communication.

The specifics of language practices in heteroethnic families depend on a variety of factors, including state language policy, cultural attitudes, parents' personal preferences, and their language competence. These practices form unique patterns that influence children's language development.

The review of the formation and evolution of the concepts of "environment" and "environmental approach" can help in analyzing the specifics of language situations in heteroethnic families in Russia and the Arabian Gulf countries, paying particular attention to how the environment shapes and develops personality and language.

Within the environmental approach, language is not just a means of communication, but an integral part of the environment that actively shapes personality. According to Heidegger, language is "the home of our being" that shapes the human psyche. This means that language is not just a tool we use, but the very environment in which we think and exist. In a heteroethnic family, at least two such "environments" coexist.

The language environment can be analyzed using a "molecular" model (Glazytchev, Barker), which allows us to consider the "places" (family, school, neighborhood) and "opportunities" (communication with native speakers, watching films, reading books) provided by each language. Using a "factorial" model, it is possible to study specific factors that influence language: the level of education of parents, their attitude to their native and second languages, economic conditions, etc.

In a heteroethnic family, the language environment has a dual role in formation and development. Formation is expressed in the language of the dominant society or the most active parent, who will shape the child's social type necessary for successful adaptation. This can lead to the language of the less influential parent being learned to a lesser extent. However, if the family creates conditions for "free choice," that is, if both languages are actively used, the child has "freedom of choice" and their language individuality develops. The wider the "range of opportunities" (e.g., communicating with both parents, participating in joint leisure activities with other members of heteroethnic families, travelling to each of their homelands), the richer their language development will be.

There are "bifurcation points" in a child's language development when their language environment becomes particularly susceptible to change.

In heteroethnic families in Russia, where the Russian-speaking environment dominates, a crisis may arise when the child starts kindergarten or school, and their bilingualism may weaken. In heteroethnic families in the Arabian Gulf countries, where one parent is foreign and the other is local, Arabic will dominate in public spaces. "Bifurcation points" may arise when the child enters an international school

where instruction is in English, or when the child begins to actively communicate with peers in Arabic, and their second language may take a back seat.

As our theoretical analysis has shown, the environment can be not only a condition but also a means of education. Parents and teachers can purposefully organize the language environment to achieve a specific result. For example, they can create "places of behavior" (Barker) where one language will dominate and another will dominate in other places.

For example, in a heteroethnic family in Russia, where one of the parents is, say, Arabic- speaking, a rule can be established that at home with mum, only Arabic is spoken, and outside and with dad, Russian is spoken, which will serve as an "educational tool" for maintaining bilingualism. Or in the Arabian Gulf countries, where Arabic dominates, "family places" can be organised with visits to cultural events or communication with relatives in the language of the second parent in order to maintain it.

Conclusion. Analyzing language situations in heteroethnic families in Russia and the Arabian Gulf countries using an environmental approach allows us to go beyond simple explanations and understand how a complex, multi-level environment affects a child's language and development.

Recommendations for specific steps for parents and educational institutions

Based on the environmental approach, recommendations for parents and educational institutions in Russia and the Arabian Gulf countries are determined by how they organize the child's language environment. Key models of language practices, such as 'one parent – one language' (OPOL), 'minority language at home' (MLH) and 'common family language' (CFL), should be viewed not simply as techniques, but as the conscious formation or development of a language environment.

The "one parent, one language" (OPOL) method is one of the most popular and effective strategies, as it aims to create a clear connection between language and interlocutor in the child's mind, thereby promoting bilingualism. However, in conditions where the language of society dominates, such as Russian in Russia or English/Arabic in the Arabian Gulf countries, the language of one of the parents may be displaced if its use is not reinforced by the external environment.

The "Minority Language at Home" (MLH) method is implemented when parents agree to use a language that is not dominant in society exclusively at home,

essentially creating a special "niche" for it that allows the minority language to be preserved. However, this can lead to a limited vocabulary in the child, as they may lack practice in the language outside the home.

The "common family language" (CFL) method involves choosing one language, most often the dominant one in society, for communication within the family, which simplifies communication and socialization for the child. However, in this case, there is a risk that the parents' languages other than the chosen one may be lost. This is an example of how the environment shapes a child, guiding their development along the most obvious path, but limiting their individual language palette.

Particular attention should be paid to bifurcation points – critical moments of transition in the educational environment (such as entering kindergarten or school) when a child's linguistic balance is most vulnerable. During these periods, the parent's role as a "mediator" becomes decisive. Upon entering a foreign-language school (e.g., an English-medium school in the Gulf), the parent must compensate for the pressure of external social "elements" by strengthening the domestic "niche" of the heritage language. Instead of passive observation, parents must act as active regulators (conscious mediation), organizing "places of behavior" where the use of the heritage language is mandatory and valued. At moments of identity crisis, parents need to artificially create a positive "valence" for the native culture through media resources and shared activities, preventing the heritage language from being displaced by the dominant environment.

Revised limitations and Conclusion

Notwithstanding the depth of the conceptual synthesis presented, this investigation is bound by certain structural limitations. Primarily, the study remains rooted in the theoretical and methodological domain. Our focus was intentionally directed toward reconciling divergent pedagogical paradigms and dissecting the architecture of regional policies, rather than the acquisition of primary empirical data. As a result, the proposed models for bilingual upbringing function as robust theoretical constructs that still require rigorous validation through field-based methodologies – namely, longitudinal ethnographic observations or structured interviewing within heteroethnic households.

Furthermore, the geographical breadth of this comparison – spanning both the Russian Federation and the Arabian Gulf – necessarily overlooks the internal micro-heterogeneity of these regions. Socio-cultural and linguistic currents are far from

monolithic; for instance, the dynamics in Russia's autonomous republics or the specific legislative nuances between Gulf states may produce divergent outcomes in the application of the milieu approach. Recognizing these localized "blind spots" is essential for future researchers who seek to transition this environmental framework from high-level conceptualization to site-specific practice.

After analyzing the language situations in heteroethnic families in Russia and the Arabian Gulf countries, we concluded that the environmental approach is the most effective and promising tool, as it ensures the harmonious language and cultural development of children. The study found that although Russia's language policy, which is oriented towards the coexistence of multiple languages with Russian as the dominant language, creates different challenges and opportunities than the language policy of the Gulf countries, where Arabic and English coexist, in both environments the effectiveness of such models of language behavior as "one parent – one language" or "common family language" directly depends on the awareness and consistency of parents. The key role of the environment lies precisely in the fact that an environmental approach helps to overcome the challenges associated with language inequality.

Moreover, we have confirmed that the key to successful language development is not just knowledge of the language, but also its active use in a rich and supportive environment. The potential of the environmental approach, which lies in its flexibility and adaptability to the specific conditions of each family, makes it an indispensable tool for the formation of a bilingual personality.

Considering the unique sociocultural landscape of the Arabian Gulf countries, where Russian functions solely as a heritage language in the face of fierce competition with the dominant English as a lingua franca and official Arabic, we emphasize the fundamental difference between this environment and traditional migration contexts. This difference, conditioned by the temporary, expatriate status of most heteroethnic families, requires the researcher not to analyze individual speech errors, but to develop a methodological framework for an environmental approach aimed at compensating for the lack of institutional support for minority languages in the region's educational systems.

Based on the analysis, key areas for further research were identified that require more in- depth study. In particular, long-term studies are needed to track how language practices change over time and to assess the long-term effects of various strategies, such as the "one parent, one language" method. In addition, further study

of the impact of bilingual schools and kindergartens on the language development of children in heteroethnic families is needed, as it is important to analyze which programs and methodologies are most effective and how they can be adapted to different sociocultural contexts.

References

Betilmerzaeva, M. M., Buralova, R. A., & El‑Bezhzhani, V. A. (2025). Cultural and educational practices for preserving the Russian language in heteroethnic families in the Arabian Gulf countries and Russia. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 75(3), 297–313. https://doi.org/10.32744/pse.2025.3.19

Boltaeva, L. Sh. (2020). Heteroethnic environment as a factor of ethnic identity of the individual. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*, 3, 162–165. https://cyberleninka.ru/article/n/geteroetnicheskaya-sreda-kak-faktor-etnicheskoy-identichnosti-lichnosti

Boltaeva, L. Sh., & Muskhanova, I. V. (2020). Psychological and pedagogical aspect of ethnic self‑identification of adolescents from heteroethnic families. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 67‑2, 20–23.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Butler, Y. G. (2012). Bilingualism/multilingualism and second-language acquisition. *The handbook of bilingualism and multilingualism*. P. 109–136. DOI: 10.1002/9781118332382.ch5

Clark, J. B. (2012). Heterogeneity and a sociolinguistics of multilingualism: reconfiguring french language pedagogy. *Language and linguistics compass*. T. 6. №. 3. P. 143–161. DOI: 10.1002/lnc3.328

Dewey, J. (2000). *Democracy and education*. Moscow: Pedagogika‑Press.

Hazaymeh, O. M. A. A. (2025). Bilingualism in the jordanian-russian family residing in Jordan and its impact on communication between its members. *Sustainable Multilingualism / Darnioji daugiakalbystė*. T. 26. P. 64–86.

Hobbes, T. (1989). *Human nature*. In *Selected works* (Vol. 1, pp. 507–573). Moscow, Russia: Mysl'.

John, A., & George, E. English in the current scenario: an analytical reading of globalisation through the lens of language. *Progress in Language, Literature and Education Research,* Vol. 7 2024. P. 16–22. https://doi.org/10.9734/bpi/pller/v7/8159E

Knyazev, E. A. (2025). *History of pedagogy and education: textbook and workshop for universities*. Moscow: Yurait.

Lewin, K. (2001). *The influence of environmental forces on child behavior and development*. Moscow: Smysl.

Locke, J. (1985). *Works* (Vol. 1; I. S. Narsky, Ed.). Moscow: Mysl'.

Makarenko, A. S. (1984). *The pedagogical poem*. In A. S. Makarenko, *Pedagogical works* (Vol. 3, pp. 1–512). Moscow: Pedagogika.

Manuilov, Yu. S. (2002). *Environmental approach in education*. Moscow, Nizhny Novgorod: Volgo‑Vyatskaya akademiya gosudarstvennoi sluzhby.

Montessori, M. (1912). *The Montessori method*. New York: Frederick A. Stokes Company.

Pestalozzi, I. G. (1981). *How Gertrude teaches her children*. In I. G. Pestalozzi, *Selected pedagogical works* (Vol. 1, pp. 61–212). Moscow: Pedagogika.

Quintilian, M. F. (2025). *Institutio Oratoria*. Book I: On initial education and the grammar school. Moscow: Delo.

Ravindranath, M. (2015). Sociolinguistic variation and language contact. *Language and linguistics Compass*. T. 9. №. 6. P. 243–255. DOI: 10.1111/lnc3.12137

Rousseau, J.‑J. (1981). *Pedagogical works* (Vol. 1: Emil, ili O vospitanii [Émile, or On Education]. Moscow: Pedagogika.

Savchenko, I. A. (2021). Bilingualism as a phenomenon of transcultural communication in foreign language teaching. *Tomsk State University Journal*, No. 463. P. 188–195. DOI: 10.17223/15617793/463/24

Sedykh, A. P. (2021). Linguistic identity, national archetypes, and the socio-cultural environment of their formation. *Nauchnyi rezul'tat. Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika*, 7(3), 15–27. https://doi.org/10.18413/2313-8912-2021-7-3-0-2

Sverdlova, N. A., & Mariasova, E. P. (2023). Heterogeneity of bilingual linguistic consciousness: nature and criteria. Vestnik of Saint Petersburg University. *Language and literature*, 17(4), 523–531. https://doi.org/10.21638/2782-1943.2022.42

Vygotsky, L. S. (2005). *Thinking and speech*. In L. S. Vygotsky, *Psychology of human development* (pp. 664–1018). Moscow: Smysl; Eksmo.

المنهج البيئي للمواقف اللغوية والتطور ثنائي اللغة للأطفال في الأسرمتعددة الأعراق: دراسة مقارنة بين روسيا ودول الخليج العربي

بيتيلمرزايفا ماريت مسلموفنا

جامعة الشيشان الحكومية التربوية، غروزني، روسيا

المستخلص

إن ازدياد حراك السكان يجعل دراسة الأوضاع اللغوية في الأسر متعددة الأعراق مهمة بالغة الأهمية لعلم التربية الحديثة، وعلم اللغة الاجتماعي. وتهدف هذه الدراسة إلى تحديد خصوصيات الأوضاع اللغوية في الأسر متعددة الأعراق في روسيا ومنطقة الخليج العربي، وتقييم إمكانات المنهج البيئي في تنشئة الأطفال، وتنمية ثنائية اللغة لديهم. وتكمن حداثة الدراسة في تكييف "المنهج البيئي "لمانويلوف مع الديناميكيات الاجتماعية، والثقافية الخاصة للأسر متعددة الأعراق في منطقة الخليج العربي، وهو سياق لم يتم استكشافه سابقًا

ضمن هذا الإطار النظر. وتستعمل الدراسة منهجاً نظرياً ووصفياً، يشمل تحليلاً مقارناً للنماذج اللغوية الاجتماعية ومراجعة للنظريات التربوية المتعلقة بدور البيئة في تكوين الشخصية. ونحدد الدراسة وتصنف نماذج الممارسات اللغوية الرئيسة "أب واحد، لغة واحدة"، و"لغة الأقلية في المنزل"، و"لغة الأسرة المشتركة" في سياق السياسات اللغوية الإقليمية. وتسلط الضوء على كيفية خلق البيئات السائدة "نقاط تحول" قد تضعف فيها ثنائية اللغة دون دعم فعال. وخلصت الدراسة إلى أن المنهج البيئي يوفر إطاراً مرناً لتنمية شخصية ثنائية اللغة من خلال تحويل البيئة الأسرية إلى أداة لاكتساب اللغة. وتركز التوصيات على التنظيم الواعي ل "مواقع السلوك " لتحسين النمو اللغوي للأطفال.

الكلمات المفتاحية: الاسرة متعددة الأعراق، الموقف اللغوي، ثنائية اللغة، المنهج البيئي، اللغة الروسية كلغة تراثية

Journal of the College of Languages, No. 53, 2026, Page 45 – 65

Arabic Language Documentation and Codification Sources: The Holy Quran, Its Recitations and the Prophet's Hadith

Falah Ibrahim Al-Fahdawi

Department of Arabic Language, College of Arts and Sciences, Qatar University

Received: 01/11/2025
Accepted: 22/12/2025

Corresponding author:

fnaseef@qu.edu.qa

Doi:
https://doi.org/10.36586/jcl.2.2026.0.53.0045

Abstract

Living and vibrant languages require reliable sources for recording their sounds, vocabulary, and structures. From these sources, rules are derived, and speakers find such sources trustworthy points of agreement and consensus. Such languages serve as vessels for sciences, cultures, and civilizations across generations. Documenting any language in the world, especially those with a long history in human civilization, necessitates observing that language. This process can primarily be done through its usage by native speakers and the linguistic heritage it has inherited, preserved by generations that maintained its linguistic features. This allows researchers to study it descriptively, and it is the sound logic upon which all linguistic studies in the world's languages are based, where such studies have attracted the attention of both native and non-native speakers. This research addresses a crucial issue related to a fundamental aspect of language, particularly when compared to other living languages. This issue concerns language documentation and codification sources, and their reliability. The core problem of this study is the use of these sources. This is because depending on these sources, the Arabic language becomes more stable compared to other languages. Such studies are of great benefit, revealing the factors that contribute to the strength of a language and its horizontal and vertical expansion over time.

These studies also explain an important aspect of the influence languages have had on one another over time, whether this influence is at the level of vocabulary through loaning and borrowing, or at the level of syntax, and the language codification and documentation methods.

Keywords: Arabic language, documentation, codification, Holy Qur'an, Prophet's Hadith.

I. Introduction

Sources of the Codification and Documentation of Arabic

Saleh (2012) states that religion has a clear and significant impact on motivating and encouraging people to study a language, codify it, and establish rules in service of a religion and faith prevalent in a society. This was not only true among Arab Muslims, but also among other nations predating the advent of Islam.

According to Yunus (2004), this was the case among ancient Indians when the Indian linguist Panini wrote his famous book "Ashtadhyayi" (The Eight) in the 5th century B.C. It included eight books on Sanskrit grammar, the language of the ancient Hindu religion and its holy book, the Veda. Panini's book contained 4,000 rules, arranged in such a coherent manner that each rule could only be understood by referring to the previous one. In it, he explained the rules of the ancient Sanskrit language with extreme and unprecedented precision in all aspects: pronunciation, writing, grammar, and morphology. This book later became a standard for the accuracy of the Sanskrit language, all of which served Hinduism, whose language deteriorated and branched out in that era, especially after the emergence of clear differences between classical Sanskrit and the spoken vernacular language in use.

Yunus (2004) affirms that the same can be said of Latin and Aramaic when they were associated with their own holy scriptures. Although these languages were lost in daily use, they are still used in many places of worship. The remarkable survival of these languages is due to their association with the holy scriptures written in the languages of those peoples and societies.

According to Yunus (2004), Similar to this, early Arabic scholars—a class of Qur'anic reciters and commentators, since there were no expert scholars in the Arabic language at the time—fought to collect the Arabic language and determine its rules primarily from the Holy Qur'an. This continued until the end of the 4th century

A.H./10th century A.D., when the Holy Qur'an was both the goal and the means of the Arabic language. As a result, we find linguistic books from the emergence of Arabic linguistics to the present day that are replete with Qur'anic texts and readings. These texts are indubitable and unobjectionable, as they are the subject of consensus and agreement among all Arabs, whether they believe in Islam or not. Indeed, the Holy Qur'an is the book whose authenticity and eloquence are unanimously agreed upon by all Arabs. It was transmitted by the Prophet Mohammed (peace and blessings be upon him) and was narrated by a large number of trustworthy narrators, who could never agree on a lie. The most articulate Arabic scholars have agreed on its eloquence and clarity, failing to produce even a single verse from its revelation to this day. Accordingly, this study examines the sources early Arabic scholars relied upon to codify and document the Arabic language. The nature of this research is based on induction of the sources of the Arabic language in general in terms of codificationand documentation, which are the Holy Qur'an and the Noble Hadith. Books of language, old and new, are full of citations of their texts, starting from books of the parsing of the Holy Qur'an and its interpretation to specialized books of language, grammar, morphology, rhetoric, lexicography and literature. Therefore, the subject of the research did not need to mention some texts of these two sources as a means of citing them for codifying and documentation the Arabic language. This is done based on their order of importance, as explained below.

II. The First Source: The Holy Qur'an and Its Readings

According to Ibn al-Nadim (1197) at a very early time, Arabic scholars started thinking about writing down Arabic, whether at the grammatical, morphological, or phonetic levels. Possibly, this was at a level that was inconsistent with the Arabs' level of civilization at the time—the start of the second half of the first century AH. The primary motivation for their initiation of this work was religious considerations, i.e. serving the Holy Qur'an and Islamic Law after the Islamic state expanded to include non-Arabic-speaking countries. The truth is that all sciences related to the Arabic language, whether related to grammatical rules, morphology, rhetoric, literature, poetry, lexicography, or other fields, owe their origin and development to the Holy Qur'an.

From the end of the first century AH until today, one manifestation of this interest in the Holy Qur'an was the large number of works written on its meanings.

The author of the book *Al-Fihrist*, Ibn al-Nadim (d. 384 AH), mentioned a large number of authors who wrote on the meanings of the Holy Qur'an.

Al-Suyuti (1989) states that it was only logical that the first source for the codification and documentation of Arabic was the Holy Qur'an and the noble hadiths associated with it. This was followed by pre-Islamic poetry and literature, until, finally, there were the Arab dialects. Furthermore, Al-Suyuti (1989, p 59) said in *Bab al-Sama*,

> *What I mean by this is what is proven in the speech of someone whose eloquence is trusted, so it includes the speech of Almighty Allah, the speech of His Prophet, may Allah bless him and grant him peace, and the speech of the Arabs before his mission, during his time, and after him until it was affected in poetry and prose by the large number of those who were born from a Muslim or a non-Muslim. So, these are the three types, and in each of them there must be proof* (p.68).

Al-Samarra'I (1974, p.22) states, "The Holy Qur'an and the Prophet's Hadith are considered the direct cause for the emergence of all linguistic sciences"

About this, Al-Shatibi (1997, p.23) said,

> *This is because Almighty Allah provided the motives for the nation to defend the Sharia and struggle for it in general and in detail. As for the Noble Qur'an, Allah has provided it with memorizers such that if one letter were added to it, thousands of young children would have produced it, not to mention the great reciters. Then he provided men who research the inflections of these languages inpronunciation in the nominative and accusative, genitive and jussive, forward and backward, substitution and inversion, following and cutting, singular and plural, and other aspects of their inflections in singular and compound. They have deduced rules for this by which they have regulated the laws of Arabic speech as much as possible. Thus, in His Book, Allah has facilitated understanding of it and of the Messenger of Allah, may Allah bless him and grant him peace, in his speech.*

Al-Badrani (2020) states that the objectives of Islamic law (Maqasid al-Shari'ah) are the pinnacle of a pyramid whose base rests on three fundamental principles: the legal text, the Arabic language, and the ability to correctly understand

that text in the language in which it was revealed. Likewise, ijtihad (exegesis) rests on three pillars: the text, the Arabic language, and the ability to understand.

Hence, early Arabic scholars attached paramount importance to the sources of the Arabic language, and they were keen to verify the authenticity of their issuance and attribution. The legal text is linguistic in its origin and is therefore governed by the rules and laws of the language. Its understanding depends primarily on language. Furthermore, language, by virtue of its status as a tool for communication and understanding among people. It is governed by the meanings agreed upon by the speakers of that language in the use of its words, by the methods they are accustomed to in expressing their intended meanings, and by the circumstances and conditions surrounding the discourse.

Al-Baghdadi (1995) affirms that this is not limited to Islamic law. People generally treat the texts of laws, contracts, agreements, treaties, and even ordinary speech as having absolute authority. They are careful to ensure utmost precision when writing these matters, ensuring that the wording matches the meaning and is appropriate to the situation and context. This is done to guarantee rights and to resort to them in the event of disagreement. In this context, where we discuss the primary and most important source of Arabic codification and documentation, it is worth noting that the Holy Quran was written down in the presence of the Prophet (peace and blessings be upon him). Whenever a verse of the Quran was revealed, the Prophet (peace and blessings be upon him) would call some of the scribes and say to them, *"Place these verses in the surah where such-and-such is mentioned"* (Al-Baghdadi, 1995, p.280).

Al-Hamad (2016, p.36) said that to prevent the possibility of error or deficiency in the Book of Almighty Allah, the writing of the Qur'an was subject to review and scrutiny twice: first, there was the time of writing. It was reported on the authority of Zaid bin Thabit that he said, *"I used to write the revelation with the Messenger of Allah, may Allah bless him and grant him peace, while he dictated to me. When I finished, he said, 'Read it.' So I read it. If there was a mistake in it, he would correct it, and then I would take it out to the people".*

According to Al Shatibi (1997, p.93), Zaid bin Thabit said, *"We were with the Messenger of Allah, may Allah bless him and grant him peace, compiling the Qur'an from scraps of paper"* and the meaning of compilation here is arrangement. Al-Dani (2007, p.35) said, *"The Messenger of Allah, may Allah bless him and grant him peace, established the Sunnah of collecting and writing the Qur'an, and he ordered*

that and dictated it to his scribes, and he did not die until a group of the Companions had memorized the entire Qur'an".

Al-Tabarani (2006) assures us that, according to his sources, there were 44 scribes of revelation during the time of the Prophet (peace and blessings be upon him). From this, the researchers of this paper conclude that the Holy Qur'an was written in its entirety during the era of prophecy by the Prophet (peace and blessings be upon him). The cornerstone for its script was also laid, which later became the basis for Arabic writing and calligraphy.

Al-Dani (2009) states that the Holy Qur'an was preserved in people's hearts, written in lines on pages and scraps collected during the reign of Abu Bakr al-Siddiq (may Allah be pleased with him). It was then copied during the caliphate of Uthmani bn Affan (may Allah be pleased with him) and continues like this until today.

Before his death, the Prophet (peace and blessings be upon him) reviewed the Holy Qur'an with the revelation's scribes. And all of the Companions' (may Allah be pleased with them) narrations agreed on possible, continuous readings of the Qur'an script that were in agreement with the Arabic language, even if only in one way or another. Indeed, the readings that were narrated through individual narrations, even the anomalous ones, are subject to linguistic scholars' objections and acceptance. Al-Suyuti (1989, p.68) said,

> *As for the Qur'an, everything that is reported to have been recited in Arabic may be used as evidence in Arabic, whether it was continuous, individual, or anomalous. People have agreed to use anomalous readings in Arabic as evidence if they do not contradict a known analogy. Indeed, if they do contradict it, they may be used as evidence for that particular letter, even if it is not permissible to apply analogy to it. As for what I mentioned about using anomalous readings as evidence, I do not know of any disagreement among grammarians, even though there is disagreement about using them as evidence in jurisprudence*

Al-Tabarani (2006) states that the Quranic readings are also an argument, because they represent the dialects of the eloquent Arab tribes in which Almighty Allah permitted the recitation of the Qur'an. It is known that the Holy Qur'an was revealed in the dialect of Quraysh, which is the dialect of the Prophet, peace and blessings be upon him: *"And We did not send any messenger except with the language of his people to state clearly to them"* (The Qur'an, 14:4).

When the Prophet, peace and blessings be upon him, migrated to Medina and the Arab tribes began to flock to him from all over the Arabian Peninsula, it was difficult for the people of these tribes to recite the Holy Qur'an in the dialect of Quraysh. So the Prophet, peace and blessings be upon him, began to recite to them in their dialects, and thus the permission was granted to recite the Qur'an in seven letters (seven dialects). It was narrated on the authority of Ali ibnAbiTalib and Ibn Abbas, may Allah be pleased with them, that they said, *"The Qur'an was revealed in the language of every tribe of the Arabs"* (Al-Tabarani,2006, p.56). A narration on the authority of Ibn Abbas states, *"The Prophet, peace and blessings be upon him, used to recite to the people in one language, and that was difficult for them, so it was revealed Gabriel said, 'O Muhammad, teach each people in their own language"* (Al-Tabarani, 2006, p.56).

Abu Shama (1975, p.45) said,

This is the truth, because it was only permitted to read in a language other than the language of Quraysh as an expansion for the Arabs. It is not appropriate to favor one over another. No one should be burdened with more than their ability. So, if someone's language is imala, or a light hamza, or assimilation, or a Damma (signs used in Araic but not in other languages to change or refer to specific part of speech. This change sometimes makes the meaning different) provide on the plural mim, or a connection to the ha of a metaphor, or something like that, then how can someone else be burdened? And likewise, everyone whose language is to pronounce the sheen that is like the jeem, or the jeem that is like the kaf, and something like that, then they are in that regard like someone who has a lisp or a stutter. He should not be burdened with what is not withinhis ability, and he must learn and strive (p.68).

Al-Hamad (2016, p.59) said,

Since the Arabs were divided into various tribes, living in distant lands, and each tribe had its own distinct language or dialect, which was spoken by its members, it was difficult for many of them to read the Holy Qur'an in the language of the Quraysh. So, Allah made it easy for them to read the Qur'an with the permission of the seven letters. "Part of making it easy was that the Prophet, may Allah bless him and grant him peace, ordered that each people should recite the Qur'an in their own language and in accordance with their customs.

Most scholars have argued that the hadith concerning the seven letters refers to the dialects of the Arab tribes. This is supported by the context in which the hadith was mentioned, as it was said in connection with differences in the recitation of the Holy Qur'an. A group of early grammarians from Basra and Kufa criticized some forms of recitation for allegedly violating grammatical rules. This was due to their extreme fanaticism and bias regarding grammatical rules, which they based on incomplete induction from the Holy Qur'an, Arabic poetry, and Arabic dialects. Otherwise, they would accept the speech of individual Bedouins and adopt different interpretations and approaches to interpreting and accepting their words. Nevertheless, the established principle in linguistics is that *"languages are established by individual reports, according to the majority"* (Abu Shama,1975, p.55).

Udaymah (2004) affirms that the Qur'anic readings, regardless of the degree of their chains of transmission, especially the anomalous ones, were more deserving of this acceptance. Therefore, concerning this, they are mistaken, as was stated by later scholars such as Ibn Malik (d. 672 AH), Abu Hayyan al-Andalusi (d. 745 AH), Al-Suyuti (d. 911 AH), and many others. There is no better evidence of this than the book *Al-Muhtasib*, which explains the aspects of the anomalous readings and clarifies them. Were it not for the importance of the readings in linguistic and grammatical studies, Ibn Jinni and other Arabic scholars would not have taken the trouble to collect, explain, and interpret them.

As for linguists in the modern era, they have adopted the method of accepting the Qur'anic readings, regardless of the degree of their chains of transmission between *tawatur*, *ahad*, and *shadh*. Numerous books and university theses have been written on the analysis and direction of these readings. These provide a comprehensive justification of grammar based on facts and rules, as well as a wealth of linguistics and grammar that is worth studying.

IbnTaymiyyah et al (2007). said that Muhammad Abd al-KhaliqUdaymah said, "The Holy Qur'an is an authority in Arabic with its widely transmitted and non-widely transmitted readings, just as it is an authority in Islamic law. The deviant reading that lacks the condition of being widely transmitted is no less important than the most authentic words and styles of the language that have been transmitted to us. Scholars have unanimously agreed that the transmission of a language is sufficient through the narration of a single narrator." IbnTaymiyyah, may Allah have mercy on him, added, "Languages are proven by individual reports according to the majority" (IbnTaymiyyah et al ,2007, p.23).

They affirm that the Qur'anic readings are a true expression of the reality of these dialects:

> *The Qur'anic readings are the true mirror that reflects the linguistic reality that prevailed in the Arabian Peninsula before Islam. We consider the readings to be the origin of all sources for knowing the Arabic dialects. This is because the method of the science of readings in the way it is transmitted differs from all the methods by which other sources such as poetry and prose were transmitted, and it even differs from the methods of transmitting hadith*

III. Second Source: The Noble Hadith

Ibn al-Nadim (1997) affirms that the Holy Quran and the Prophet's Hadith are considered a direct impetus for the emergence of all linguistic sciences. Just as many books were written about the Holy Quran and its meanings in earlier times, so were books written about the Holy Hadith and its meanings. The Holy Hadith has its own assiduity and scholars who are steeped in its flavor, and their mission is to accurately record the wording of the Holy Hadith attributed to the Prophet (peace and blessings be upon him). Jurisprudence also has its own concentrated group of scholars whose mission is to derive Islamic rulings from the wording of the Holy Hadith. These rulings govern people's worship, finances, and other daily transactions. Arabic grammar has its own diligent group of scholars who are steeped in its flavor. Their mission is to collect and document the eloquent Arabic language from the Holy Quran, the Holy Hadith, and the speech of the Arabs, including both their prose and poetry, and derive rules from them. This distinction was clear in the 2nd, 3rd, and 4th centuries AH (8th, 9th, and 10th centuries AD). The common denominator between these three centuries is the texts of the Noble Hadith, which have taken their place of sanctity in the souls of the people, as they come second only to the Holy Qur'an in Islamic legislation. They are a revelation from Almighty Allah that came through the tongue of an infallible prophet who grew up among the most eloquent of the Arab tribes and to whom all the Arabs owed eloquence and rhetoric, despite his illiteracy and lack of knowledge of reading and writing.

Al-Rafi'I (2004) states that the scholars of the Hadith tradition fulfilled their duty, unparalleled among other religions and nations, by verifying the authenticity of the text and chain of transmission and attributing them to the Prophet (peace and blessings be upon him) or his noble Companions (may Allah be pleased with them all). They clarified and distinguished the authentic hadith from the good hadith, from

the weak hadith, and from the fabricated. The scholars of Islamic jurisprudence (*fiqh*) did the same, fulfilling their duty to the fullest extent. The Muslim public trusted the jurists' deductions from the texts of the Hadith and thus adhered to the rulings derived from the authentic and good hadiths, relying on them in their financial, social, and other dealings. Linguists and grammarians in particular were expected to fulfill their duties to the same extent as the scholars of Hadith and *fiqh*. This is because the Hadith constitutes the first half of the three pillars upon which the pyramid of Islam is based: the Islamic text, which includes the Holy Quran and the Prophetic Sunnah; the Arabic language; and the faculty of correct understanding. Therefore, reason and logic dictated that Arabic scholars consider the Hadith to be the second source for codifying and documenting the Arabic language.

However, the linguistic reality, especially in the early centuries, does not correspond to this matter. Anyone who studies grammatical works, especially the earlier ones, will find them very poor in their reliance on grammar compared to their reliance on the Holy Qur'an and the poetry, sayings, and sermons of the Arabs. There is no doubt that by doing this, grammarians have missed a great opportunity to benefit from these prose texts—meaning the noble hadith—about which Al-Rafi'i (2004, P.187) did not exaggerate when he described the eloquence of its possessor, the Prophet (peace and blessings be upon him), saying, "*We do not know that this eloquence was his (peace and blessings be upon him) except by divine guidance and divine decree, since He sent him to the Arabs, a people who were guided by their tongues*".

The Position of Early Grammarians Regarding Citing the Noble Hadith

Al-Suyuti and Abdal-Rahman state that the position of early grammarians regarding citing the noble Hadith was not commensurate with the importance of its legal and linguistic text. Regarding the issue, Al-Suyuti said, "As for his words, peace and blessings be upon him, evidence is derived from what is proven to have been said based on the narrated wording. This is very rare. It is only found in short hadiths, although they are rare. Most hadiths are narrated by meaning and were circulated by non-Arabs and native speakers before they were written down. They narrated them according to their own expressions, adding and subtracting, advancing and delaying, and substituting words for words. This is why you see single hadith in a single story narrated in various ways with different expressions. Therefore, Ibn Malik was criticized for establishing grammatical rules based on the words mentioned in the Hadith.

AL Suyuti (1989) declares that the first founders of the science of grammar, who studied the rules from the Arabic language, such as Abu Amribn al-Ala, Isa ibn Umar, al-Khalil, and Sibawayh, among the imams of the Basrans, and Al-Kisa'i, Al-Farra', Ali ibn Al-Mubarak Al-Ahmar, and Hisham Al-Darir, among the leading scholars of Kufa, did not do so. Later scholars from both groups, as well as other grammarians from other regions, such as the grammarians of Baghdad and Andalusia, followed them in this approach. This was discussed by some intelligent scholars later, who said, *"The scholars omitted this because they were not certain that it was the wording of the Messenger (peace and blessings be upon him). If they had been certain of that, it would have been similar to the Qur'an in establishing general principles"* (Suyuti, 1989. p. 85).

This was due to two reasons: first, the narrators permitted transmission by meaning. You will find a single story that occurred during the Prophet's time (peace and blessings be upon him) that did not use all of these words, such as what was narrated of his saying, *"I married her to you for what you have of the Qur'an," "I gave her to you as your possession,"* and *"Take her for what you have"*.

To ensure you know for sure that the Prophet, peace and blessings be upon him, did not say all of these things, other words are also mentioned in this account. Moreover, we cannot be certain that he said some of them, as it is possible that he said a word synonymous with these words or others. As a result, the narrators provided the synonym and did not provide the exact wording, as the meaning is what is required, especially given the long history of listening, the lack of precise writing, and reliance on memory. The person who correctly pronounces the words is the only one who can correctly interpret the meaning; nonetheless, this person is extremely unlikely to be found, particularly in lengthy hadiths.

The second matter is that many errors in pronunciation have been reported in hadiths. Because many of the narrators were not Arabs, they did not know the Arabic language and the art of grammar. As a result, mistakes occurred in their speech that they were unaware of. Also, there occurred in their speech and narrations what was not eloquent in the Arabic language. Indubitably, the Messenger of Allah, may Allah bless him and grant him peace, was the most eloquent of people. So, he did not speak except in the most eloquent of languages and the best, most famous, and most comprehensive structures. However, if he spoke in a language other than his own, he was only speaking in that to the people of that language by way of miracle and Allah teaching that to him without a teacher.

AbdRahman and Al-Suyuti (1989, pp. 68-70) state that the author has repeatedly cited the hadiths, allegedly attacking grammarians, without examining them in depth, nor has he consulted anyone with discernment. Chief Justice Badr al-Din IbnJama'ah (1989), who studied under Ibn Malik, said, *"I said to him, 'My master, this hadith is a narration by non-Arabs, and there are some narrations in it that indicate it is not from the words of the Messenger.' He did not respond with anything"*. Abu Hayyan said, as Al-Suyuti (1989) reported, *"I have only elaborated on this issue so that no beginner would ask, 'Why do grammarians cite the words of the Arabs, including both Muslims and non-Muslims, as evidence, but not the hadiths narrated by trustworthy narrators like al-Bukhari, Muslim, and their likes?' Whoever studies what we have mentioned will understand the reason why grammarians do not cite hadiths as evidence"*.

Ibn al-Da'i' (2006, p.189) said in Sharh al-Jumal, *"Permitting narration by meaning is, in my opinion, the reason why the imams, such as Sibawayh and others, abandoned citing hadiths as evidence for language and instead relied on the Qur'an and explicit transmissions"*. Had it not been for the scholars' explicit statement that it is permissible to transmit meaning by meaning, it would have been more appropriate to prove that the eloquent language is the speech of the Prophet, peace and blessings be upon him, because he is the most eloquent of the Arabs.

He said,

> *"IbnKharouf (d. 609 AH) cites hadiths frequently. If it is for the purpose of proofreading and seeking blessings from the narration, then it is good. But if he believes that those before him omitted something and that they should have corrected it, then this is not what he saw"*

They affirm that the reliance of early grammarians on hadiths was rare, especially in the first five centuries AH. This explains the lack of books on the grammar of hadiths in the Arabic library, compared to the books on the grammar of the Holy Qur'an that fill libraries and are constantly being written in every time and place. If grammarians had relied on hadiths to monitor structures and styles as much as they relied on Arabic poetry and prose, which dominated the efforts of grammarians, they would have obtained ample resources from them. This is despite the fact that prose is more deserving of the language of poetry in establishing rules, since prose is the language of the general and poetry is the language of the specific. The least that can be said about the language of hadiths is that they are more reliable in eloquence and transmission. Generally speaking, it does not harm the fact that

some of it was transmitted in meaning, as poetry has been transmitted in different ways, as it is a matter of necessity.

Umaymah (2004) states that one of the best evidence for this issue is the first book of Arabic, the book of Sibawayh (d. 180 AH), which is considered *"the Qur'an of grammar," the sea,* and *"the adornment of the Islamic state,"* as the early grammarians called it. It is the first, most reliable, most comprehensive, most precise, and closest to the era of citation and scrutiny of Arabic. No book has since reached its scientific value to this day, as Sibawayh only mentioned in his book six hadiths not attributed to the Prophet, peace and blessings be upon him. Rather, he used to present the hadiths beginning with phrases such as *"as they said,"* or *"from that,"* or *"in the trace,"* and similar expressions. This is very strange that his book contained hundreds of examples from the speech of the tribes and their dialects until the number of verses of poetry that he cited reached 1061 verses of poetry and 373 Qur'anic verses. And he limited himself to this small and rare number of noble hadiths, although he lived among the narrators of hadith, scholars of jurisprudence, and circles of knowledge in the mosques of Basra and Kufa during the time of HammadibnSalamah and his sheikh, Al-Khalil ibn Ahmad Al-Farahidi, the hadith scholar, jurist, reciter, and grammarian?

According to Umaymah (2004), it should be noted that the reason Sibawayh went to Basra and the Arabian Peninsula from Shiraz in Persia when he was seven years old was to learn the Qur'an, its recitations, hadith, and jurisprudence from the eloquent Hadith scholar and jurist HammadibnSalamah, who used to say, *"Whoever makes mistakes in my hadith has lied about me".* When Sibawayh misread the hadith, "*There is none of my companions from whom I have not learned, except Abu al-Darda"* (Udaymah, 2004, p.69), he mistook the term *"Abu"* for the word *"not",* as *"not Abu al-Darda".* Hammad said to him, *"You made a mistake, Sibawayh. This is not where you went, but 'not' was an exception".* Sibawayh said, *"I will seek knowledge in which you will never make mistakes"*. He left to study Arabic with Isa ibn Umar al-Thaqafi, Al-Khalil, and others and did not return to the session of HammadibnSalamah. This incident should have prompted Sibawayh to include evidence in his book. It is rich in hadiths, but his great book, unfortunately, lacks any hadiths other than what the researchers have mentioned. Had he done so, he would have established a good precedent that opened great doors to the study of the language of hadiths. This is due to the importance and attention that the book received from all who came after him, up to the present day. It is worth noting that Sibawayh cited the words of unknown Bedouins, even from behind the veil of time and place,

and frequently quoted from *"people from the Arabs"*, as he put it. This is quite peculiar because the art of hadith and its sciences reached their height when Arabic was codified from its foundation and from reliable and trustworthy sources, which was almost fifty years before al-Bukhari's time. Moreover, this is a science in which this country excelled, as no other country, regardless of its prestige, was able to record the hadiths of its Prophet. A significant percentage of scholars of hadith, Arabic, and even the Holy Qur'an were non-Arabs, and they were highly trustworthy, religiously devout, and trustworthy. Among these were Sibawayh, al-Farra', al-Kisa'i, and Imam al-Bukhari and his student Imam Muslim, and many others, too numerous to mention here, may Allah have mercy on them.

Al-Ansari argues that what has been said about Sibawayh can also be said about al-Farra' (d. 207 AH), the author of *The Meanings of the Qur'an*, which includes his grammatical views. This book, as its title suggests, explains the meanings and syntax of the Holy Qur'an, but it cites hadiths to explain the issues it interprets, including grammatical guidance, which he uses to clarify from a number of hadiths. He also cites them in the form of their *"origins"* without explicitly attributing them to hadiths.

Al-Ansari also affirms that Al-Mubarrad (d. 285 AH) depended on what Sibawayh relied on and the texts he cited, adding to them, stating that they were hadiths of the Prophet (peace and blessings be upon him) and the traditions of the Companions (may allah be pleased with them). After that came al-Suhayli (d. 581 AH), who was among those who expanded the scope of citing hadiths in his treatise *Al-Amali* in *Al-Rawd Al-Anuf* in Explaining the Prophetic Biography.

The Position of Later Grammarians Regarding the Use of Hadith as Evidence

The major shift in attention to the language of the Noble Hadith occurred at the end of the sixth century with Abu al-Baqa' al-'Ukbari (d. 616 AH), when he wrote his book *I'rab al-Hadith al-Nabawi* (or *The Syntax of the Prophetic Hadith* in English), modeled after his book *Al-Tibyan fi I'rab al-Qur'an*. In response to the requests of students of Hadith, he undertook to syntactically analyze the book *Jami' al-Masanid* by Ibn al-Jawzi (d. 597 AH) to ensure that errors in the hadith of the Messenger of Allah (peace and blessings be upon him) could be avoided. This, if anything, indicates the keenness of the scholars of the Hadith to accurately record the wording of the Prophet's speech. For them, errors were considered a defect in their colloquial speech, so how could they be mistaken in the Hadith of the Messenger of Allah (peace and blessings be upon him)?

When we reach Ibn Malik (d. 672 AH), we reach the distinguished attention paid to the language of the Noble Hadith in the field of grammar. His attention to the language of the hadith included that of the first ones. This is why Abu Hayyan (d. 745 AH) says about him, as Al-Suyuti (year) quoted him, *"This author has used a lot of evidence in the hadiths to prove the general rules in the Arabic language, and I have not seen anyone from the predecessors or the later ones who followed this method other than him"*.

Certainly, Abu Hayyan's claims were accurate. Using evidence from both the accepted hadiths and the problematic hadiths cited by others, Ibn Malik, may Allah have mercy on him, positioned the hadith in its proper place and regarded it as a second source after the Holy Qur'an for establishing grammar norms. Additionally, he extracted grammatical rules from them, using a method that occasionally deviated from that of his predecessors. He became a role model for many who followed him in this method because he was confident in the need to prioritize the structures of the noble hadith over other Arabic speech. He also developed this approach in a way that no one had done before. Ibn Malik's concern with the language and syntax of the noble hadith and the need to adopt it as a significant source for documenting and codifying the Arabic language is evident in his book *Evidences of Explanation and Correction of the Problematics of the Saheeh Collection*, for example. Al-Damamini (d. 826 AH) said, *"I conducted this for some of our sheikhs, and he approved the opinion of Ibn Malik regarding what he did in this regard, based on the fact that certainty is not required in this matter. Rather, what is required is a preponderance of opinion, which is the basis of legal rulings"*.

Among those who followed the approach of Ibn Malik was al-Radhi al-Istrabadi (d. 686 AH) in his commentary on *Al-Kafiyah* by Ibn al-Hajib (d. 646 AH). He expanded his reliance on the noble hadith until the number of hadiths he cited reached 76. The same can be said about IbnHisham al-Ansari (d. 761 AH) in his books.

Next, there is Al-Suyuti (d. 911 AH), who wrote '*Aqoud Al-Zabarjad on the Musnad of Imam Ahmad'*, a book whose title suggests that it is in the field of the Noble Hadith but is actually a book on grammar, albeit problematic grammar. As a result, Al-Suyuti (1989) gave it another name—*Aqoud Al-Zabarjad fi I'rab Al-Hadith* . He based it on the *Musnad of Imam Ahmad* and added some hadiths to it that were not originally included in it. He also sought great assistance from those who wrote before him in this field and devoted books to the grammar of hadiths, quoting many grammarians, linguists, and commentators of hadith. As he said, *"I have cited all of*

Abu Al-Baqa's words attributed to him so that you know the extent of what I have responded to him. I followed what the imams of grammar mentioned in their extensive books about the grammar of hadiths, so I cited them verbatim, attributed to their speaker, because that is from fulfilling the trust and avoiding betrayal" (Al-Suyuti, 1989, p.22)

It is worth noting that Al-Suyuti (1989) and others did not include the parsing of hadiths or the parsing of what was originally used or agreed upon in their books. Thus, there is nothing that requires a separate composition or extensive commentary on it, since they covered the parsing of the entire Holy Qur'an at an earlier time. Rather, they incorporated what needed to be explained and understood in the same way that the Holy Qur'an parsers did when explaining what was unclear from Qur'anic readings that were not well known or were not well conveyed. This statement applies to the commentators of the Noble Hadith, as they often do not stop in their parsing of hadiths based on what was originally used. Rather, they stop at what needed clarification and removal of ambiguity, and perhaps this is the main reason for the confinement of the scope of writing to the parsing of the Noble Hadith.

Despite his tendency not to use Hadith as evidence, Al-Suyuti (1989) wrote *The Suggestion on the Fundamentals of Grammar and its controversy*, the third of three books dealing with the interpretation of Hadith from the beginning of Arabic writing until Al-Suyuti's time, i.e. nearly eight centuries, indicating that the culture of saying that Hadith is not evidence is unjustified and that the matter should be reconsidered. Thus, the unwillingness to use hundreds of thousands of Hadith that have been recorded as evidence under the guise that some of them were narrated by non-Arabs or by meaning is an argument that lacks sound logic. It should be noted that the same argument that was drawn from Hadith evidence that its narrators were non-Arabs or that it was narrated by meaning also applies to Arabic poetry, which has some non-Arab narrators and was narrated by meaning. No grammarian objected to that in the same way he opposed Hadith evidence. Professor Muhammad Abd al-KhaliqUdaymah said, *"The grammarians' reliance on poetry was a loophole through which those who attacked them penetrated because poetry was narrated by different narrations, and it is a matter of necessity"*.

The argument that the noble hadith was not cited because it was narrated in meaning or that it was afflicted with additions or omissions is inconsistent with the approach of Arabic scholars in the issue of citing poetry as evidence. This did not prevent the scholars of Arabic from citing it as evidence, as critics were on the lookout for every addition or omission. The innovators composed poems and

presented them to the imams, who cited them as evidence, thinking that they were for the Arabs. In Sibawayh's book *Sibawayh's Book*, there are 50 verses of these. Undoubtedly, the proportion of the Noble Hadith that lacks precision in text control is incomparable to that of Arabic poetry, because text control was part of the religion to which the narrators, hadith scholars, critics, and moderators adhered. Dr. Al-Samarra'i (1974,p.44) said,

> *The texts of pre-Islamic poetry are earlier in time than the revelation of the Qur'an and the Noble Hadith. However, the Qur'anic texts are more useful in our study of internal motives than the pre-Islamic texts for no reason other than that the pre-Islamic texts are exposed to doubt on the one hand, and on the other hand—and this is more important in my opinion—that the pre-Islamic texts did not… It is mostly explained only in the third century AH and after. The collection, documentation, and codification of the Noble Hadith began during the time of the Prophet, may Allah bless him and grant him peace, and expanded and spread in the year 100 AH, that is, before the beginning of the codification of the language and the expansion of the scope of codification by nearly fifty years, by order of the Caliph Omar bin Abdul Aziz (d. 99 AH), may Allah be pleased with him.*

The third century had barely ended before all hadiths had been written down. This made it a precedent in documentation and documentation for poetry and the speech of the Arabs. Furthermore, Hadith narrators were generally more reliable and accurate than language narrators because the Hadith is a part of religion upon which sharia rulings are based, relating to people's lives and dealings, unlike language.

The prevailing culture in the first and second centuries AH dictated that anyone who converted to Islam, mastered Arabic, and was known for his trustworthiness and honesty could be considered a narrator, whether of hadith, poetry, or language. Both the narrator and the one from whom they were narrated were considered reliable, as long as they lived during the era of natural eloquence.

Moreover, the narration and recording of hadiths took place in an atmosphere where eloquence was the norm among society. Furthermore, many of the greatest Arabic scholars were non-Arabs, such as Sibawayh, al-Farra', al-Kisa'i, and others. Therefore, we argue that the strictness of grammarians who rejected the use of hadiths as evidence was misplaced. While this was acceptable to some grammarians of that

era, it is no longer the case today, as modern linguistic studies find no problem with it.

Even if we assume that the early grammarians abandoned the use of the Noble Hadith for their own reasons, this is no longer the case in the modern era. What is good and impressive about this and to the credit of Hadith scholars is that they recorded the Noble Hadith at a very early time, dating back to the time of the Prophet, in dozens of books and publications. Their books included tens of thousands of hadith texts, if not more, along with a detailed explanation of the chain of transmission of these texts; the names of their narrators; their status in terms of truthfulness, trustworthiness, and strength of memory; and the degree of authenticity, goodness, or weakness of the hadith. In fact and in service of this great goal, they established a special science, which they called the science of *al-jarhwa al-ta'dil* (*Criticism and Praise*), a science unique to the Arab-Muslim nation, revealing the status of hadith narrators and classifying them according to the strength of their memory and trustworthiness in transmission. These efforts are not in other nations whether in recording their sacred texts or in recording the texts of their language.

In the last five decades, researchers have realized the importance of the Noble Hadith, and they have rushed to study its words, structures, and rhetorical styles. Hundreds of university dissertations and books have studied the language of the Noble Hadith, reaching a number many times what it was in the thirteen centuries before it.

IV. Conclusion

Religion had a significant and clear impact in motivating and encouraging people to study language, document it, and establish its rules in service of the religion and faith prevalent in that society. This was not only true among Arab Muslims but also existed among other nations predating the advent of Islam. Moreover, no other language in the world has received the same attention and care as Arabic regarding the sources of its documentation and codification, whether in terms of historical depth, accuracy of transmission, or method, approach, and description. Indeed, there is no other nation that became aware of the issue of documenting, recording, and codifying the sources of the language as early as the Arabs. This is a matter of Allah Almighty's subjugation of the Arab Muslims, fulfilling His promise to preserve His Book in His saying, *"Indeed, it is We Who sent down the Qur'an, and indeed, We will be its guardian"* (Qur'an 15:9). Otherwise, how can we explain this great shift in the Arab nation, transforming it from an illiterate nation that neither reads nor

calculates into a nation that thinks about documenting the details of the words, structures, sounds, and dialects of its language were scattered among the tribes across the Arabian Peninsula, and codifying this language into comprehensive and partial laws that have preserved it to this day? Furthermore, the Arabs' early efforts to collect, codify, and standardize the language have had a profound impact on its stability and stabilization at the phonetic, morphological, syntactic, and semantic levels, from the beginning of this movement to the present day and wherever Allah wills. This is something that no other language in the world has achieved. The influence of the Arabs' approach to collecting, codifying, and standardizing their language was not limited to Arabic alone. Rather, this influence extended to all neighboring languages in the East and West, as well as to languages that coexisted under the Islamic state, including Semitic sister languages such as Hebrew, Syriac, and others. Additionally, Arabic scholars established numerous standards and controls, including those related to narration and the people from whom the eloquent language was learned, as well as geographical standards related to the environment in which eloquence persisted, whether Bedouin or urban. They also set temporal standards that varied according to the environment. Arabic scholars of interpretation and Quranic recitation relied on the approach followed by scholars of hadith, exegesis, and principles of jurisprudence in codifying and documenting the language. Finally, the study of Arabic has been given great importance among Muslims in general, whether Arabs or non-Arabs, to the point of sanctification. This is due to the purpose for which this science was first established i.e., serving the Holy Quran and Islamic law.

References

Abd al-Rahman, A. S. (2012). *The logic of the Arabs in Linguistics*. Algeria: Muwafam Publishing.

Abd al-Rahman, A. S. (2012). *Scientific Linguistic Listening Among Arabs and The Concept of Eloquence*. Algeria: Muwafam Publishing.

AbiBakr, A. R., & Al-Suyuti, J. al-Din. (1989). *The Proposal in The Fundamentals of Grammar and its Argument* (M. Fajjal, Ed.; 1st Ed.). Damascus: Dar al-Qalam.

Abu Shama. (1975). *The Concise Guide to The Sciences Related to The Noble Book* (T. AltiQulaj, Ed.). Beirut: Dar Sadir.

Al-Badrani, S. A. (2020). *The Modernist Distortion of The Approach to Considering The Objectives of Islamic Law*. In The Objectives of Islamic Law between Implementation and Neglect in Modern and Contemporary Studies (p. 8). Baghdad–Istanbul: Al-Basaer Foundation for Studies and Publishing.

Al-Baghdadi, A. S. (1995). *The Virtues of The Qur'an* (M. Al-Atiyah, M. Kharaba, & W. Taqi Al-Din, Eds.). Damascus–Beirut: Dar IbnKathir.

Al-Dani, U. S. (2009). *The Comprehensive Explanation of The Seven Readings*. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.

Al-Hamad, G. Q. (2016). *Al-Maysar in The Drawing and Punctuation of The Qur'an*. Beirut: Lebanese Academic Book Foundation.

Al-Rafi'i, M. S. (2004). *History of Arab Literature*. Beirut: Dar al-Kitab al-Arabi.

Al-Samarra'i, M. S. (1974). *Metaphor in Arabic rhetoric*. Egypt: Dār al-Da'wah.

Al-Shatibi, I. M. (1997). *Al-Muwafaqat* (A. U. Mashhur bin Hassan Al Salman, Ed.; 1st ed.). Dammam: Dar IbnAffan.

Al-Tabarani, S. A. (2006). *The Great Dictionary* (S. A. Al-Hamid & K. A. Al-Juraisi, Eds.; 1st Ed.). Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.

Ibn al-Nadim, A. M. (1997). *Al-Fihrist* (I. Ramadan, Ed.; 2nd Ed.). Beirut: Dar al-Ma'rifah.

Taymiyyah, M. A., Taymiyyah, A. Al-H., & Taymiyyah, A. (n.d.). *The Draft in The Fundamentals of Jurisprudence* (M. M. Abd al-Hamid, Ed.). Beirut: Dar al-Kitab al-Arabi.

Udaymah, M. A. (2004). *Studies of The Style of The Holy Qur'an*. Cairo: Dar al-Hadith.

Yunus, A. M. (2004). *Introduction to Linguistics*. Beirut: Dar al-Kitab al-Jadid al-Muttahida.

مصادرُ تَّدْوِيْنِ وتَّقْعِيْد اللغة العربيةِ – القُرآنُ الكَرِيْمُ وقِراءاتُهُ، والحَدِيْثُ الشَّرِيْف

فلاح إبراهيم الفهداوي

قسم اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم، جامعة قطر

المستخلص

اللغات التي تُوصف بأنها لغات حيَّة وقويَّة لا بد أن يكون لها مصادر موثوقة في تدوين أصواتها وألفاظها وتراكيبها، تُستنبط منها القواعد وتطمئن إليها نفوس الناطقين بها حيث تكون عندهم محلّ اتفاق وإجماع، وهذه اللغات هي التي يُكتب لها أن تكون وعاءً للعلوم والثقافات والحضارات على تعاقب الأجيال، وإنّ تدوين أي لغة من لغات العالم ولاسيَّما اللغات التي لها امتداد طويل في الحضارات الإنسانية به حاجة لرصد تلك اللغة من واقع استعمالها عند الناطقين بها بالدرجة الأولى، ومما ورثته من تراث لغوي احتفظت به الأجيال وحافظت على سماته اللغوية؛ وذلك ليتمكن الدراسون من دراستها دراسة وصفية، وهذا هو المنطق الصحيح الذي قامت عليه كل الدراسات اللغوية في مختلف لغات العالم التي حظيت باهتمام الدارسين من أبنائها الناطقين بها ومن الناطقين بغيرها.

ونحن في هذا البحث سنتطرق لقضية مهمة من القضايا التي ترتبط بأصل مهم من أصول اللغة ولا سيما عند مقارنتها بغيرها من اللغات الحية، وهذه القضية تتعلق بمصادر تدوين اللغة وتقعيدها وموثوقية هذه المصادر، يُعدّ استعمال هذه المصادر جوهر مشكلة هذه الدراسة، لأنه بالاعتماد على هذه المصادر تصير اللغة العربية أكثر استقرارًا مقارنةً باللغات الأخرى. ولهذه الدراسات فائدة كبيرة توقفنا على عوامل قوة لغة ما وسعتها أفقياً وعمودياً على امتداد الزمن. كما تفسر لنا هذه الدراسات جانباً مهماً من جوانب تأثير اللغات بعضها ببعض على امتداد الزمن، سواء أكان هذا التأثير على مستوى المفردات بالإقراض والاقتراض أم على مستوى التركيب وطريقة تقعيدها وتدوينها.

الكلمات المفتاحية: العربية، المصادر، التدوين، التقعيد، القرآن الكريم، الحديث الشريف.

Journal of the College of Languages, No. 53, 2026, Page 66 - 85

Human Translation vs. Machine Translation: Evaluating the Role of AI in Modern Translation Practice

Ahmed Qader Moahmedamin

Kurdistan Higher Council of Medical Specialties, Erbil, Kurdistan Region of Iraq.

Received: 02/06/2025
Accepted: 28/10/2025

Corresponding author:

ahmed.barzinji@khcms.edu.krd

Doi:
https://doi.org/10.36586/jcl.2.2026.0.53.0066

Abstract

This exploratory mixed-method study examines whether artificial intelligence (AI) and machine translation (MT) are replacing human translators or serving as productivity tools within professional workflows. Drawing on a literature review, a comparative translation task, and a survey of 49 professional translators across Iraq, the Iraqi diaspora in Europe, and the Middle East. The study finds that AI excels in speed and cost, but continues to underperform in context, idiomaticity, and cultural nuance. Most respondents (88%) favor using MT for first drafts followed by human post-editing, indicating a collaborative rather than substitutive role for AI. The comparative component, translating a single 500-word English passage into Kurdish via Google Translate and a professional translator, corroborates these perceptions. While MT produced fluent output, it failed in dialectal sensitivity and culturally bound expressions. Given the modest sample size and narrow comparative corpus, findings should be interpreted cautiously and viewed as hypothesis-generating. Additionally, the study analyzes a translated excerpt from Barack Obama's inaugural speech to illustrate the limits of AI in handling rhetorical style, idiomatic nuance, and cultural adaptation. Overall, results support positioning AI as an assistive technology that augments, rather than replaces, human expertise in translation.

Keywords: Machine translation, AI, post-editing, professional translators, Pre-interpretation.

1. Introduction

Artificial intelligence (AI), particularly neural machine translation (NMT), has transformed the way translation is practiced today. Platforms such as DeepL, Google Translate, and Amazon Translate now produce fluent, near-instant results, reducing the time between draft and delivery (Wu et al., 2016). However, this progress raises an important question: are these systems replacing human translators, or are they becoming tools that enhance human expertise?

Despite notable advances, machine translation still struggles with the subtleties that define high-quality translation. Context, tone, idioms, and cultural meaning often require human interpretation and ethical awareness that automated systems cannot fully replicate. These challenges directly affect translators' professional roles, from post-editing workloads to quality assurance and accountability.

This study examines both the potential and the limits of AI-powered translation, focusing on the Kurdish language as a test case. It employs a mixed-methods approach: (1) reviewing existing literature on machine translation performance and professional use; (2) comparing Kurdish translations of a 500-word English passage and Barack Obama's inaugural address produced by Google Translate and a professional translator; and (3) surveying 49 professional translators from Iraq, Europe, and the Middle East. Together, these analyses explore accuracy, cultural nuance, cost, and professional perception.

While neural machine translation improves speed and consistency, it cannot fully replace human translators in contexts requiring cultural sensitivity and interpretive depth. The study hypothesizes that the most effective model is a hybrid workflow where human expertise guides and refines machine output.

2. Literature Review

The scholarship on artificial intelligence (AI) and translation spans a continuum from optimism to caution. Neural machine translation (NMT) has been widely recognized for its gains in fluency, grammatical cohesion, and reduced post-editing effort compared to phrase-based models (Bahdanau et al., 2015; Castilho et al., 2017). These advances are most visible in high-resource language pairs, where training data is abundant and contextual prediction is more robust.

However, persistent shortcomings remain. Studies emphasize that NMT struggles with disambiguation, idiomaticity, and pragmatics, dimensions central to communicative adequacy (Burchardt et al., 2017; Gaspari et al., 2021). Research on culturally loaded texts, literary translation, and specialized domains such as law or medicine consistently shows that MT falls short of professional standards (D'Halleweyn & Vanroy, 2022). This issue is especially visible in the translation of political speeches such as Obama's inaugural address, where cadence, emphasis, and metaphorical language exceed the capacity of machine literalism. "Translation is not merely semantic transfer but also involves negotiation of style, tone, and socio-cultural resonance, which remain difficult to automate.

Concerns also extend to the translator's role and professional development. Koponen (2016) and Moorkens et al. (2015) highlight a "deskilling effect," where routine post-editing reduces opportunities for strategic linguistic decision-making and creativity. This professional risk is offset by other findings: Schaeffer and Carl (2021) show that translators who use AI as a productivity aid exhibit higher cognitive engagement, while Wang (2023) stresses that human oversight is indispensable in translator training for maintaining critical thinking and cultural awareness.

Adoption studies reinforce the "supplementary" rather than "substitutive" status of MT. Presas, Cid Leal, and Torres Hostench (2016) report that approximately 47% of Spanish language service providers use MT, typically for fewer than 10% of projects. More recently, the European Language Industry Survey (2024) indicates that 62% of agencies plan to upskill staff in machine translation post-editing (MTPE), underscoring a trend toward hybrid workflows.

Overall, the literature identifies three interrelated themes:

1. **Technological Progress:** NMT delivers notable fluency and efficiency improvements compared to previous MT models.
2. **Persistent Gaps:** Idiomaticity, cultural nuance, and domain-specific terminology continue to elude automation.
3. **Professional Reconfiguration:** While AI accelerates draft production, human translators remain essential for contextual precision, cultural alignment, and quality assurance.

This review highlights the importance of evaluating AI not only on technical grounds (speed, accuracy) but also in relation to its socio-professional implications, particularly in contexts such as Kurdish, where dialectal variation and cultural embeddedness amplify the limitations of MT.

3. Methodology

This study employs a **mixed-methods design** to examine the role of artificial intelligence (AI) and machine translation (MT) in modern translation practice. The approach integrates a comparative translation task; in addition to the 500-word comparative passage, an excerpt from Barack Obama's 2009 inaugural speech was selected for translation into Kurdish (Sorani). These texts were chosen due to their rhetorical density, idiomatic language, and cultural resonance, and a surveyed of professional translators. Although the data set is modest, the design provides both empirical and perceptual insights, positioning the research as exploratory rather than conclusive.

3.1 Research Design

The study adopts a descriptive–comparative design. Its dual objectives are:

1. To evaluate the performance of MT versus human translation in a controlled task.
2. To investigate professional translators' perceptions of MT and its implications for their work.

By combining textual analysis with survey evidence, the methodology aligns with the guiding research questions concerning accuracy, cultural nuance, and professional adaptation.

3.2 Data Collection

3.2.1 Comparative Translation Task

A **single 500-word English passage** was translated into Kurdish by (a) Google Translate and (b) a professional human translator. While this narrow corpus constrains generalizability, it provides a focused case for exploring contextual, idiomatic, and cultural accuracy.

The outputs were assessed on four criteria:

1. **Accuracy –** Faithfulness to the source text.
2. **Clarity –** Comprehensibility and naturalness of expression.
3. **Meaning preservation** – Semantic integrity and nuance.
4. **Cultural and idiomatic adequacy –** Sensitivity to idioms, metaphors, and

Kurdish dialectal variations.

Examples of both AI errors (e.g., literal rendering of idioms such as *"kick the bucket"*) and human adaptations (use of Kurdish equivalents) were recorded to illustrate systematic differences.

3.2.2 Survey

An online questionnaire was distributed via professional translator networks in Iraq, the Iraqi diaspora in Europe, and the Middle East. **A total of 49 valid responses** were collected. While the sample is relatively small, it reflects perspectives from diverse regional and professional contexts.

The survey included both closed and open-ended questions on:

- Frequency and contexts of MT use.
- Perceived advantages (speed, cost) and disadvantages (loss of nuance, job insecurity).
- Attitudes toward post-editing and hybrid workflows.
- Skills required for translators to remain competitive in the AI era.

Ethical standards were maintained by ensuring informed consent, voluntary participation, and anonymity of respondents.

3.3 Data Analysis

Both quantitative and qualitative approaches were employed to provide a comprehensive understanding of the data. This dual analysis aimed to capture not only statistical trends but also the contextual and experiential dimensions of translation practice.

3.3.1 Quantitative Analysis

- **Survey responses** were analyzed using descriptive statistics (percentages and frequency distributions).
- **Translation evaluation** used a percentage-based error categorization system. Errors were classified under categories (accuracy, clarity, idiomaticity, and cultural adaptation), and their relative frequencies were calculated.

3.3.2 Qualitative Analysis

- **Survey open-ended responses** were thematically coded for recurring

concerns (e.g., de-skilling, loss of creativity, benefits of hybrid workflows).

- **Comparative task analysis** focused on idioms, tone, and dialectal expressions, with illustrative examples included in the findings.

By integrating both quantitative and qualitative strands, the methodology seeks to clarify not only how MT performs, but also how professionals experience and evaluate its role in translation practice.

4. Survey Results

A total of **49 professional translators** participated in the study. Their responses highlight both the opportunities and challenges of MT adoption. Interestingly, 77% of surveyed translators argued that AI tools fail in capturing cultural and rhetorical nuance. This finding was reinforced by the Obama speech task, where MT produced mechanical outputs, whereas the human translator preserved rhythm and metaphor.

Table 1. Frequency of MT Use

Frequency	Percentage of respondents
Daily	29%
Weekly	22%
Occasionally	23%
Never	26%

These results indicate that more than half (51%) use MT at least weekly, reflecting its integration into professional practice.

Table 2. Perceived Advantages vs. Limitations of MT

Dimension	Advantage %	Limitation %
Speed & Efficiency	60%	11%
Cost Reduction	52%	15%
Accuracy & Reliability	21%	63%
Cultural Nuance	9%	77%
Job Security Concern	–	49%

Overall, respondents recognized MT's speed and cost benefits, but were skeptical of its adequacy in cultural, idiomatic, and ethical dimensions.

RQ2 Connection: This supports the view that translators see MT as a **productivity aid** rather than a replacement.

4.2 Comparative Translation Task Analysis

The evaluation of the 500-word English passage translated into Kurdish (by Google Translate vs. a professional translator) showed systematic differences.

Table 3. Error Categorization in AI vs. Human Translation

Category	AI Translation	Human Translation
Accuracy errors (misrendered meaning)	12% of sentences	2%
Clarity issues (awkward phrasing)	18%	4%
Idiomaticity errors (literal idiom rendering)	27%	0%
Cultural misalignment (tone, register, dialect)	22%	1%

Illustrative Examples:

- Idiom *"kick the bucket"*: AI rendered literally (*"هەڵکەوتنی سەتڵ"*), producing incomprehensible output. The human translator replaced it with the culturally appropriate Kurdish idiom *"لە لێواری قەبرە"*.
- Tone misalignment: The AI used stiff, mechanical phrasing in passages describing emotional resonance. The human translation preserved nuance and metaphorical language.
- Dialect sensitivity: AI occasionally mixed Kurmanji and Sorani terms, resulting in hybrid expressions that no native speaker would use naturally. The human translator consistently used Sorani Kurdish, appropriate to the target readership.

RQ1 Connection: These findings demonstrate that while AI achieves surface fluency, it lacks idiomatic adaptability and dialectal awareness—areas central to professional standards.

4.3 Visualization of Findings

In response to reviewers' concerns, multiple figures are included (to be formatted in the final submission):

Figure 1. Bar Chart: Frequency of MT use by translators.

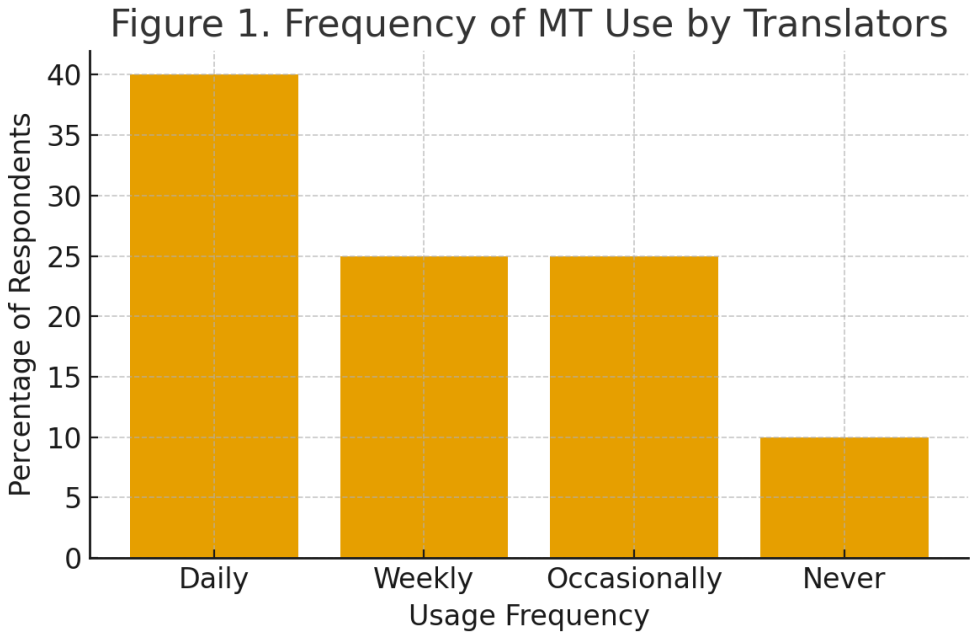


Figure 2. Pie Chart: Distribution of perceived limitations (cultural nuance, accuracy, job insecurity).

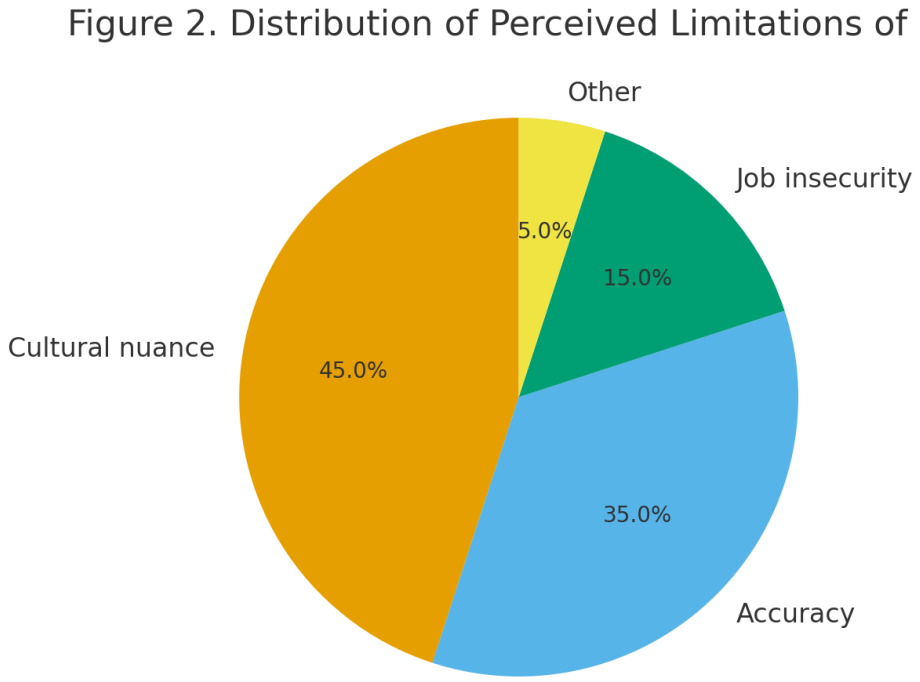
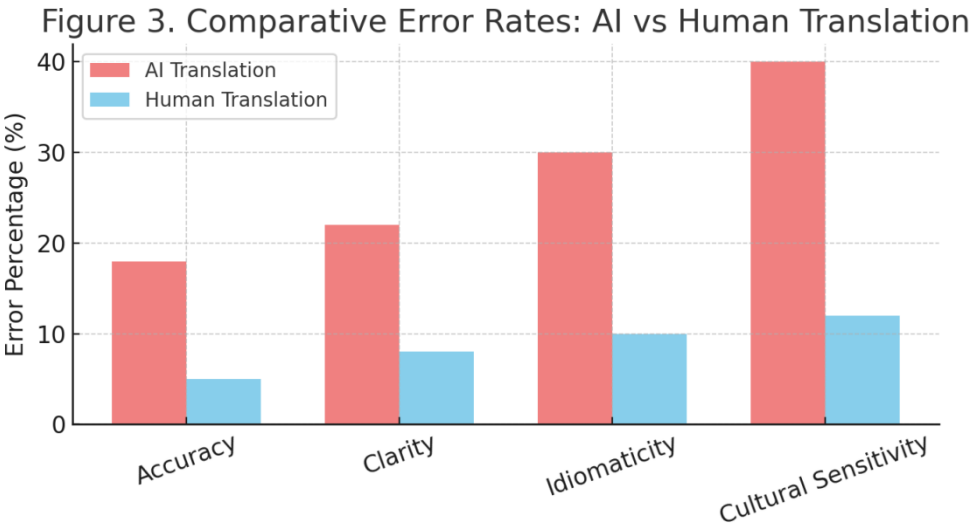


Figure 3. Comparative Table/Bar Chart: Error percentages in AI vs. human translation (accuracy, clarity, idiomaticity, culture).

These visualizations provide clarity and transparency, ensuring alignment with the research objectives.



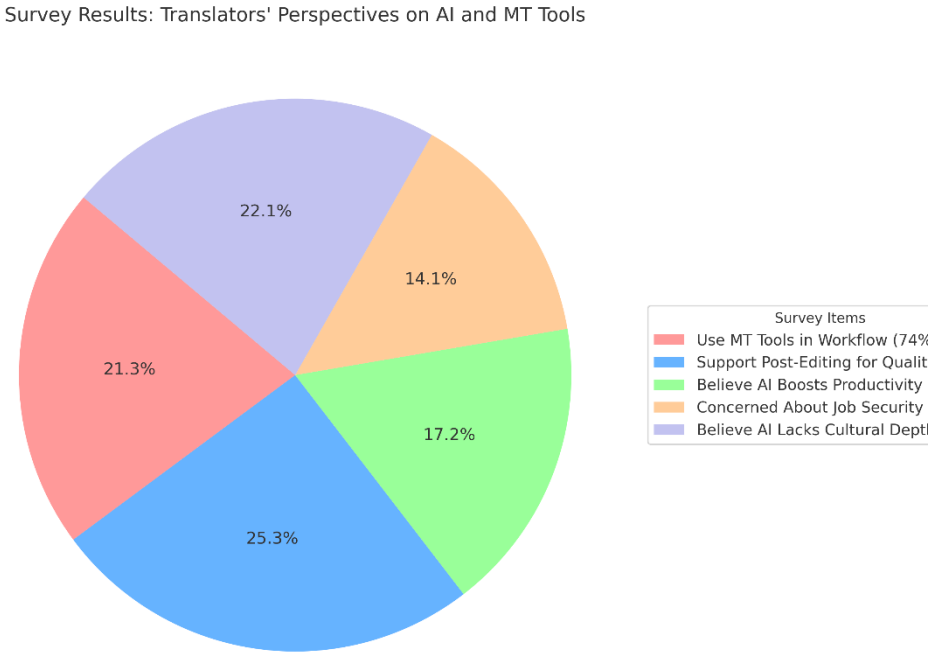
4.4 Interpretation

The survey and comparative task jointly confirm that:

- MT is widely used but cautiously.
- Human translators remain indispensable for cultural, idiomatic, and dialect-sensitive contexts.
- A majority (88%) favor hybrid workflows—MT for drafting, humans for post-editing.

RQ3 Connection: The results support the conclusion that AI's most effective role is as an assistive tool, particularly in combination with human post-editing, rather than as a full substitute.

These findings **Figur.4** reinforce results from Massey and



Ehrensberger-Dow (2020),

who emphasize that professionals view AI as an assistant, not a rival.

5. Discussion

Artificial intelligence (AI) and machine translation (MT) have transformed translation practice by improving speed and cost-efficiency. Yet, questions about accuracy, cultural adaptation, and rhetorical competence remain central to professional and academic debate. The present study combined quantitative survey data and two qualitative comparative translation tasks: one based on a 500-word technical passage ("The Role of Technology in Today's World") and another on a rhetorical text ,an excerpt from Barack Obama's inaugural address. Together, these tasks allowed for a multidimensional assessment of AI's linguistic, cultural, and stylistic performance.

The translation of the 500-word text provided a neutral, informational baseline for measuring AI competence in standard prose. Google Translate produced an output that was grammatically coherent and semantically adequate for basic comprehension. It handled straightforward sentences and technical vocabulary efficiently, achieving high speed and consistency. However, its translation lacked idiomatic flow and contextual flexibility, especially when confronted with nuanced or polysemous terms. The human translator, in contrast, achieved higher fluency, clarity, and stylistic appropriateness by making contextual adjustments. For instance, where the AI rendered phrases word-for-word, the human version reformulated them to fit natural Kurdish syntax and professional tone. This supports prior research (Castilho et al., 2017; Gaspari et al., 2021) showing that while neural systems perform well in formal registers, they still struggle with contextual reasoning and pragmatic cohesion.

The second task, translating Barack Obama's inaugural speech excerpt, was chosen for its rhetorical complexity, cultural allusions, and emotional resonance. This text exposed the deeper limitations of AI translation beyond grammar and vocabulary. The AI output remained literal, producing mechanically correct but stylistically flat sentences that failed to capture rhythm, emphasis, and moral tone. For instance, the repetition in "These things are old. These things are true." was rendered monotonously, losing the persuasive cadence and solemn rhythm of the original.

Similarly, idiomatic expressions such as "fair play" and "the quiet force of progress" were translated literally, resulting in ambiguous or awkward phrases. The human translator instead restructured these ideas into culturally coherent Kurdish expressions that conveyed fairness, dignity, and perseverance. This adaptation

required interpretive judgment and rhetorical awareness, capacities that remain uniquely human.

By juxtaposing the 500-word technical text with the Obama speech, the study reveals two distinct but related dimensions of machine translation performance. In technical or expository contexts, AI delivers efficiency and acceptable literal accuracy, functioning as a practical aid for draft production. However, in rhetorical or emotive contexts, where meaning is shaped by tone, rhythm, and cultural connotation, AI fails to meet communicative expectations.

This contrast underscores a critical finding: translation competence cannot be separated from human cognition, empathy, and sociolinguistic sensitivity. The human translator does not merely transfer words but interprets purpose, audience, and emotion. The survey results reinforce this conclusion — 77% of respondents believed AI could not handle cultural nuance, and 88% preferred using AI for initial drafts followed by human post-editing.

The dual-text analysis confirms that AI's strength lies in speed and consistency, while its weakness lies in context and creativity. For languages such as Kurdish, characterized by rich idiomatic variation and multiple dialects, machine systems often produce hybridized or inconsistent outputs. Human translators, by contrast, display adaptive competence, selecting vocabulary appropriate to the target dialect and social register.

Ultimately, the combined findings of the 500-word passage and Obama's speech demonstrate that effective translation depends on collaboration between computational power and human judgment. AI may assist in drafting and standardization, but the human translator remains indispensable in producing meaning that resonates emotionally, culturally, and ethically with the audience.

6. Conclusion

This study investigated whether AI-driven translation tools can replace or complement human translators by examining both a 500-word technical text and a culturally loaded rhetorical text, Barack Obama's inaugural address. The results reveal a consistent pattern: AI excels in structural accuracy and efficiency in technical domains but fails to capture the cultural, idiomatic, and rhetorical depth found in expressive language.

The 500-word passage showed that machine translation performs adequately in informative, straightforward contexts, while the Obama speech highlighted its deficiencies in emotion, tone, and metaphor. Across both cases, human translators demonstrated superior ability to interpret intent, manage cultural meaning, and maintain stylistic coherence.

Survey results further confirmed this hybrid perspective: most professionals view AI as a useful drafting tool rather than a replacement. The emerging translation model is therefore collaborative, combining AI's computational speed with human insight and cultural intelligence.

In conclusion, AI may translate words, but only humans translate meaning. The profession's future lies not in competition but in partnership, where translators integrate technology without sacrificing linguistic creativity, ethical awareness, or cultural authenticity.

References

Academia Open. (2023). *Ethics in AI-based translation.* Indonesia : UMSIDA

Al Sharairi, R. (2025). Review paper on the evolving role of human translators in the age of AI. *Pakistan Journal of Life and Social Sciences,* 23 (1), 2672–2679. https://doi.org/10.57239/PJLSS-2025-23.1.00210

Bahdanau, D., Cho, K., & Bengio, Y. (2015). Neural machine translation by jointly learning to align and translate. *Proceedings of the 3rd International Conference on Learning Representations (ICLR 2015).* https://arxiv.org/abs/1409.0473

Bowker, L. (2020). *Machine translation and global research: Towards improved machine translation literacy in the scholarly community.* Bingley :Emerald.

Burchardt, A., Macketanz, V., Dehdari, J., Heigold, G., Peter, J.-T., & Williams, P. (2017). A linguistic evaluation of rule-based, statistical, and neural machine translation. *The Prague Bulletin of Mathematical Linguistics, 108* (1), 159–170. https://doi.org/10.1515/pralin-2017-0017

Castilho, S., Moorkens, J., Gaspari, F., Calixto, I., Tinsley, J., & Way, A. (2017). Is neural machine translation the new state of the art? *The Journal of*

Specialised Translation, (27), 68–88. https://doi.org/10.1515/pralin-2017-0013

D'Halleweyn, H., & Vanroy, B. (2022). Beyond words: Challenges of translating emotions with AI. *AI & Society, 37*(4), 859–873. https://doi.org/10.1007/s00146-021-01188-y

European Language Industry Survey. (2024). *Language service industry trends report.* European Commission. https://ec.europa.eu

Forcada, M. L., & Sánchez-Martínez, F. (2021). *State-of-the-art in machine translation.* Newyork: Springer.

Gaspari, F., Toral, A., Naskar, S., & Way, A. (2021). Machine translation in professional practice. *Language Resources and Evaluation, 55*(1), 1–15. https://doi.org/10.1007/s10579-020-09512-z

Kenny, D. (2021). *Translation technologies and the translator's role.* England: Routledge.

Koponen, M. (2016). Is machine translation post-editing worth the effort? A survey of research into post-editing and effort. *The Journal of Specialised Translation*, (25), 131-148. https://doi.org/10.26034/cm.jostrans.2016.303

Kruger, J. L. (2022). Subtitles in the 2020s: The influence of machine translation. *Journal of Audiovisual Translation, 5*(1), 207–225. https://doi.org/10.47476/jat.v5i1.2022.195

Massey, G., & Ehrensberger-Dow, M. (2020). *Cognitive approaches to translator training.* The Netherlands: John Benjamins.

Mellinger, C., D., & Hanson, T. A. (2020). *Machine translation and audiovisual media: A new voice in subtitling.* England: Routledge.

Moorkens, J., Doherty, S., Kenny, D., & O'Brien, S. (2015). Post-editing effort: A measure of cognitive load? *Translation Spaces, 4*(2), 301–322.

O'Hagan, M. (2019). The socio-technical turn in translation studies. *Translation Spaces, 8* (1), 1–22. https://doi.org/10.1075/ts.00001.oha

Presas, M., Cid Leal, P., & Torres Hostench, O. (2016). Machine translation implementation among language service providers in Spain: A mixed-

methods study. *Journal of Research Design and Statistics in Linguistics and Communication Science, 3*(1), 126–144. https://doi.org/10.1558/jrds.30331

Pym, A. (2020). *On translator ethics: Principles for mediation between cultures.* The Netherlands: John Benjamins.

Schaeffer, M., & Carl, M. (2021). *Eye-tracking studies of translation and interpreting: Methods and applications.* Newyork: Springer.

Toral, A., & Sánchez-Cartagena, V. M. (2017). A multifaceted evaluation of neural versus phrase-based machine translation for nine language directions. *Machine Translation, 31* (1–2), 39–78. https://doi.org/10.1007/s10590-017-9198-5

Wang, Y. (2023). Artificial intelligence technologies in college English translation teaching. *Journal of Psycholinguistic Research,* 52, 1525–1544. https://doi.org/10.1007/s10936-023-09960-5

Wu, Y., Schuster, M., Chen, Z., Le, Q., V., Norouzi, M., Macherey, W., & Dean, J. (2016). Google's neural machine translation system: Bridging the gap between human and machine translation. *arXiv.* https://arxiv.org/abs/1609.08144

Appendix A: 500-word text translated into Kurdish by a Human and AI

Text Title: The Role of Technology in Today's World

In today's rapidly evolving world, the role of technology in communication has become more essential than ever. From instant messaging to real-time video conferencing, digital platforms have transformed the way people connect across cultures and borders. Among these innovations, machine translation tools like Google Translate have gained immense popularity due to their speed and convenience. However, while these tools offer quick translations, questions about their accuracy and contextual understanding remain. Language is not just a collection of words, it's a reflection of culture, emotion, and social norms. For example, idiomatic expressions such as "kick the bucket" or "spill the beans" have meanings far removed from their literal definitions. A human translator, aware of cultural nuances, can interpret such phrases appropriately, whereas a machine might translate them word

for word, leading to confusion or miscommunication. The importance of accurate translation becomes even more critical in professional fields such as healthcare, law, and education. A single mistranslation in a medical report or legal contract can lead to serious consequences. In these contexts, the role of the human translator remains indispensable. Not only do they understand linguistic subtleties, but they can also detect tone, intent, and implied meaning. Nevertheless, artificial intelligence has shown promising development in recent years. Neural Machine Translation (NMT), the backbone of modern tools like Google Translate, uses deep learning models to predict entire phrases rather than translating word by word. This has significantly improved fluency and grammatical correctness. In many common language pairs and general topics, MT can now produce near-human quality translations. Still, challenges persist. MT struggles with low-resource languages, slang, regional dialects, and highly technical content. It cannot also ask clarifying questions or seek context beyond the text. This limitation becomes particularly problematic when translating into languages like Kurdish, which contain multiple dialects and a rich cultural backdrop. That said, collaboration between human translators and AI tools offers a promising path forward. Many professionals now use MT to generate initial drafts and then apply post-editing to refine the output. This hybrid approach combines the efficiency of machines with the critical thinking and cultural insight of human translators. Ultimately, the goal is not to replace human translators, but to empower them. By embracing technology as an assistant rather than a competitor, the translation profession can evolve to meet modern demands without sacrificing quality. The future of translation may very well depend on this synergy between human intelligence and artificial intelligence. This partnership honors the complexity of language while embracing the power of innovation.

Kurdish: AI Level of translation

ونیشانی وتار: رۆلی تێکنەلۆجیا لە جیهانی ئەمڕۆدا

لە جیهانی گەورەبوونی خێرا، رۆلی تێکنەلۆجیا لە پەیوەندیدا بوو گرنگ زیاتر. لە نامەی کاتییەوە بۆ وێنە ڕاستەوخۆ، سەرچاوەی دیجیتاڵ گۆڕانکاری کردە لە ڕێگەی پەیوەندیدان لە نێوان کەلتوور و سنوور. لە نێوان ئەم گۆڕانکارییە، ئامرازەکانی وەرگێڕانی ئۆتۆماتیکی وەکو گووگڵ وەرگێڕ بوون بە بەناوبانگە بەهۆی خێرایی و ئاسانکاری.بەڵام، ئەمانە وەرگێڕانی خێرا دەدەن، پرسیار هەیە سەبارەت بە ڕاستی و تێگەیشتن بە مەزمون. زمان تەنها گوتەکان نییە، ئەمە وێنەی کەلتوور و هەست و ڕەوشە. بۆ نموونە، ووشەی kick" مانایەکانیان دووڕە لە مانای گەورە. وەرگێڕی مرۆڤ، کە "spill the beans"یان "the bucket تێگەیشتوویەتی کەلتووری هەیە، دەتوانێت ووشەکان وەرگێڕێت بە ڕێگەی دروست، بەڵام مێشین دەتوانێت بۆ

وشە بە وشە بگەڕێنێت، کە بەکارهێنانی هەڵە و تێکچوون دەبێت.گرنگی وەرگێڕانی دروست بەرز دەبێت لە بواری پەروەردە، داد، و تەندروستی. وەرگێڕانی هەڵە لە راپۆرتی پزیشکی یان پەیمانە نامەی دادوە دەتوانێت بگەیەنێت بۆ کێشەی زۆر. لەم بوارانەدا، وەرگێڕی مرۆڤ گرنگی نایەبەجێنەکراوە. نەن تەنها دەزانێت ڕەقەی زمانی، بەڵکو دەزانێت ئاواز، ئامانج، و مانای وەربگرێت.بەرەوپێش، زیرەکیی ئینسانّی پیشەی باشی تیشکدا. وەرگێڕانی تورەی عەصەبی(NMT) ، پەشتگوێی ئامرازەکانی وەرگێڕاندنی نوێیە، بەکاردهێنێت فێرکاری بە شێوەی قوول بۆ پێشبینی کردنی گوتارە گشتییەکان، نە وشە بە وشە. ئەمە باشتر کردووە ڕەوانی و ڕاستی ڕوونی. لە زۆربەی زمانە هاوشێوەکان و بابەتە گشتییەکاندا، MTدەتوانێت وەرگێڕاندن بدات وەک مرۆڤ.هەرچۆنێک، هێشتا کێشە هەن MT .کێشەی هەیە لە زمانەکانی کەم-سەرچاوە، ڕەشە، زمانە گەلییەکان، و ناوەڕۆکی تێکنیکی. هەروەها ناتوانێت پرسیار بپرسێت یان تێگەیشتنی مەزمونی بکات. ئەم سنووورانە زۆرە گرنگ دەبن بە تایبەتی کە بە کوردی دەگەڕێندرێت، کە زمانێکی زۆر شاخە و کەلتووری خاوەنە.بەڵکو، هاوکاریکردن لە نێوان وەرگێڕانی مرۆڤ و ئامرازەکانی AI ڕێگای باشی دەرەوەیە. زۆر پەیوانکاری ئێستا MT بەکاردێنن بۆ نوسینی ئەستەنگ و پاشان دەکەن پاش-دەستکاری بۆ باشترکردن. ئەم ڕێگای تێکەڵکراوە کارایی مێشین دەبەخشێت بە تێگەیشتنی مرۆڤی.لە کۆتایی، ئامانجی سڕینەوەی وەرگێڕانی مرۆڤ نییە، بەڵکو بەهێزکردنیانە. بە پەسەندکردنی تێکنەلۆجیا وەک یارمەتیدەرێەک نەک بەرقەباڵی، پیشەی وەرگێڕاندن دەتوانێت گۆڕانکاری بکات بە بێ کەمکردنەوەی جۆرەکان. داهاتووی وەرگێڕاندن دەبێت بەرپرس بێت لە تێکەڵی زیرەکیی مرۆڤی و زیرەکیی دەستکرد—پەیوەندییەک کە ڕوونی زمانی ئەنجامی پێدەدات و هێز دەدات بە نوێکاری.

Title: Human Touch vs. Machine Efficiency in Translation

Human-Level Kurdish Translation:

ناونیشانی دەق: ڕۆڵی تەکنەلۆژیا لە جیهانی ئەمڕۆدا

لە جیهانی ئەمڕۆدا کە بە خێرایی گەشە دەکات، ڕۆڵی تەکنەلۆژیا لە پەیوەندیکردندا لە جاران زیاتر بووەتە شتێکی بنەڕەتی. لە نامە ناردنی خێراوە بۆ ڤیدیۆ کۆنفرانس لە کاتی ڕاستەقینەدا، پلاتفۆرمە دیجیتاڵییەکان شێوازی پەیوەندیکردنی خەڵکیان لە سەرانسەری کولتوور و سنوورەکاندا گۆڕیوە. لە نێو ئەم داهێنانانەدا، ئامرازەکانی وەرگێڕانی ئامێری وەک وەرگێڕانی گووگڵ بەهۆی خێرایی و ئاسانکارییەوە ناوبانگێکی بێئەندازەیان بەدەستهێناوە.بەڵام لە کاتێکدا ئەم ئامرازانە وەرگێڕانی خێرا پێشکەش دەکەن، پرسیارەکان سەبارەت بە وردبینی و تێگەیشتنیان لە چوارچێوەی کۆنتێکستدا هەروا دەمێننەوە. زمان تەنها کۆمەڵێک وشە نییە ،بەڵکو ڕەنگدانەوەی کولتوور و هەست و دابونەریتە کۆمەڵایەتیەکانیشە ، بۆ نموونە دەربڕینە ئیدیۆماتیکەکانی وەک "سەتڵەکە لێبدە" یان "فاسۆلیاکە بڕژێنە" ماناکەی زۆر جیاوازە لە مانای زارەکییەکانیان . وەرگێڕێکی مرۆڤ کە ئاگاداری ئاماژە کولتوورییەکانە، دەتوانێت ئەم جۆرە دەستەواژانە بە شێوەیەکی گونجاو لێکبداتەوە، لە کاتێکدا ڕەنگە ئامێرێک وشە بە وشە وەربگێڕێت و بێتە هۆی سەرلێشێواوی یان دەربڕینی هەڵە.گرنگی وەرگێڕانی ورد لە بواڕە پیشەییەکانی وەک چاودێری تەندروستی، یاسا و پەروەردەدا هێندەی تر گرینگتر دەبێت. یەک وەرگێڕانی هەڵە لە ڕاپۆرتی پزیشکی یان گرێبەستی یاساییدا دەتوانێت لێکەوتەی جددی لێبکەوێتەوە. لەم چوارچێوەیانەدا ڕۆڵی وەرگێڕی مرۆڤ وەک پێویست دەمێنێتەوە. نەک هەر لە وردبینییە زمانەوانییەکان تێدەگەن، بەڵکو دەتوانن تۆن و مەبەست و مانا ئاماژەپێکراوەکانیش

دەستنیشان بکەن.سەرەڕای ئەوەش، زیرەکی دەستکرد لەم ساڵانەی دواییدا گەشەیەکی ئومێدبەخشی بەخۆیەوە بینیوە. وەرگێڕانی ئامێری هزری (NMT) کە بڕبڕەی پشتی ئامرازە مۆدێرنەکانی وەک وەرگێڕانی گووگڵە، مۆدێلی فێربوونی قوواڵ بەکاردەهێنێت بۆ پێشبینیکردنی تەواوی دەستەواژەکان نەک وەرگێڕانی وشە بە وشە. ئەمەش ڕوانگە و ڕاستی ڕێزمانی بە شێوەیەکی بەرچاو باشتر کردووە. لە زۆرێک لە جووتە زمانییە باوەکان و بابەتەکانی گشتیدا، ئێستا MT دەتوانێت وەرگێڕانی کوالیتی نزیک لە مرۆڤ بەرهەم بهێنێت.هێشتا ئاڵەنگاریەکان بەردەوامن. MT لەگەڵ زمانە کەم سەرچاوەکان، زمانی زبر، زاراوە ناوچەییەکان و ناوەڕۆکی زۆر تەکنیکی کێشە دروست دەکات. هەروەها توانای ئەوەی نییە پرسیاری ورد بکات یان بەدوای کۆنتێکستدا بگەڕێت لە دەرەوەی دەقەکە. ئەم سنووردارکردنە بە تایبەتی لە کاتی وەرگێڕان بۆ زمانەکانی وەک کوردی کە چەندین شێوەزار و پاشخانێکی دەوڵەمەندی کولتووری لەخۆدەگرێت، دەبێتە کێشە.کە ووتمان، هاوکاری نێوان وەرگێڕانی مرۆیی و ئامرازەکانی AI ڕێگایەکی ئومێدبەخش پێشکەش دەکات بۆ پێشەوە. ئێستا زۆرێک لە پیشەگەرەکان MT بەکاردەهێنن بۆ دروستکردنی ڕەشنووسی سەرەتایی و دواتر دەستکاریکردنی دوای جێبەجێکردن بۆ پاڵاوتنی دەرئەنجامەکە. ئەم ڕێبازە تێکەڵە کارایی ئامێرەکان لەگەڵ بیرکردنەوەی ڕەخنەگرانە و تێڕوانینی کولتووری وەرگێڕانی مرۆڤ تێکەڵ دەکات.لە کۆتاییدا ئامانج جێگرتنەوەی وەرگێڕانی مرۆڤ نییە، بەڵکو بەهێزکردنیانە. بە وەرگرتنی تەکنەلۆژیا وەک یاریدەدەرێک نەک وەک ڕکابەرێک، پیشەی وەرگێڕان دەتوانێت پەرەبسێنێت بۆ ئەوەی داواکارییە مۆدێرنەکان جێبەجێ بکات بەبێ ئەوەی قوربانی بە کوالیتی بدات. ڕەنگە داهاتووی وەرگێڕان زۆر باش پشت بەم هاوکارییە لە نێوان زیرەکی مرۆڤ و زیرەکی دەستکرددا ببەستێت- هاوبەشییەک کە ڕێز لە ئاڵۆزی زمان دەگرێت و لە هەمان کاتدا هێزی داهێنان لە باوەش دەگرێت.

The diagram below shows why Human Translation is more accurate

Figure NO.5

Feature	Human Translation	AI Translation (Google)
Cultural Understanding	Accurately translated idioms & metaphors	Literal translation of idioms – confusing or incorrect
Emotional Tone	Preserves mood, emotion, and tone of original	Flat and mechanical language
Dialect Sensitivity	Adjusts for Kurdish dialects and nuances	Fails to distinguish between dialectical or regional variations
Creativity in Language	Uses expressive and elegant Kurdish	Stiff, word-for-word rendering
Professional Context	Understands implications in legal, medical, or educational	

	texts	

Appendix B: Barack Obama's Inaugural Speech (Excerpt)

English Source Text

"Our challenges may be new. The instruments with which we meet them may be new. But those values upon which our success depends — honesty, hard work, courage, fair play, tolerance, curiosity, loyalty, and patriotism.These things are old. These things are true. They have been the quiet force of progress throughout our history."

AI Translation (Machine Output)

کێشانەکانمان دەکرێت نوێ بن. ئامرازەکان کە ئێمە بەکاردەهێنین بۆ چۆن بەردەوام دەبێت نوێ بن. بەڵام ئەو بەهایەی کە سەرکەوتنی ئێمە پێوە وەستا، ڕاستگویی، کاری سەخت، دڵێری، یاری دادپەروەرانە، ڕەواداری، توانا، بەوفایی و وەطەنپەروەری ئەمانە کۆنەن. ئەمانە ڕاستن. ئەوان هێزی ئارامی پێشکەوتن بوون لە مێژوومانداً.

Human Translation (Professional Kurdish Translation)

ڕەنگە تەحەددیاتەکانمان نوێ بن. لەوانەیە ئەو ئامێرانەی کە چاومان پێیان دەکەوێت، تازە بن. بەڵام ئەو بەهایانەی کە سەرکەوتنمان لەسەری پەیوەستە ـ ڕاستگۆیی، کاری قورس، بوێری، یارییەکی دادپەروەرانە، لێبوردەیی، فزولیەت، دڵسۆزی و نیشتمانپەروەری ـ ئەم شتانە کۆنن. ئەم شتانە ڕاستن. ئەوان بە درێژایی مێژووی ئێمە هێزی بێدەنگی پێشکەوتن بوون."

الترجمة الإنسانية والترجمة الآلية: تقييم دور الذكاء الصناعي في الممارسة الحديثة للترجمة

أحمد قادر محمد أمين

المجلس الاعلى الكردستانى للإختصاصات الطبية، اربيل، كردستان العراق

المستخلص

تبحث هذه الدراسة الاستكشافية متعددة الأساليب فيما إذا كان الذكاء الاصطناعي والترجمة الآلية يحلان محل المترجمين البشريين أم أنهما بمثابة أدوات إنتاجية ضمن سير العمل المهني. واستنادًا إلى مراجعة

أدبية، ومهمة ترجمة مقارنة، واستطلاع رأي شمل تسعة وأربعون مترجماً محترفاً في جميع أنحاء العراق، والشتات العراقي في أوروبا، والشرق الأوسط، وجدت الدراسة أن الذكاء الاصطناعي يتفوق في السرعة والتكلفة، ولكنه ما يزال دون المستوى في السياق، والأسلوبية، والفروق الثقافية. يفضل معظم المشاركين (88%) استعمال الترجمة الآلية للمسودات الأولية، يتبعه التحرير البشري لاحقا ، مما يشير إلى دور تعاوني للذكاء الاصطناعي بدلًا من دوره الاستبدالي، ويؤكد هذا العنصر المقارن، المتمثل في ترجمة نص إنجليزي واحد من خمسمائة كلمة إلى اللغة الكردية عبر خدمة ترجمة جوجل ومترجم محترف هذه التصورات، فبينما أنتجت الترجمة الآلية مخرجات سلسة إلا أنها فشلت في مراعاة اللهجات والتعبيرات المرتبطة بالثقافة، ونظرًا لصغر حجم العينة وضيق نطاق النصوص المقارنة، ينبغي تفسير النتائج بحذر والنظر إليها على أنها تُولّد فرضيات، فضلا عن ذلك، تُحلل الدراسة مقتطفًا مُترجمًا من خطاب تنصيب باراك أوباما لتوضيح حدود الذكاء الاصطناعي في التعامل مع الأسلوب البلاغي، والفروقات الاصطلاحية، والتكيف الثقافي إجمالًا، وتدعم النتائج عد الذكاء الاصطناعي تقنيةً مُساعدةً تُعزز الخبرة البشرية في الترجمة بدلًا من أن تُستبدل بها.

الكلمات المفتاحية: الترجمة الآلية، الذكاء الاصطناعي، التحرير اللاحق، المترجمون المحترفون، الترجمة المسبقة.

Journal of the College of Languages, No. 52, 2025, Page 86 - 107

The Effect of Cognitive Decline on Social Categorization in Lisa Genova's *Still Alice*

Noora Dhyaa Hussein (MA Candidate) [1], Aseel Abdulateef Taha[2]

Private Sector Researcher[1], Department of English Language, College of Languages, University of Baghdad, Baghdad, Iraq[2]

Received: 09/02/2025
Accepted: 22/05/2025

Corresponding author:
noura.diaa2301m@colang.uobaghdad.edu.iq

Doi:
https://doi.org/10.36586/jcl.2.2026.0.53.0086

Abstract

This study examines the portrayal of cognitive decline and its impact on social categorization in Lisa Genova's novel *Still Alice*. Genova uses her background in neuroscience and narrative skills to depict Alice Howland's journey as a renowned linguistics professor who is diagnosed with early-onset Alzheimer's disease. Analyzing the novel through John Turner's Social Categorization theory, the research explores how Alice's memory decline impacts her self-concept and social roles. It also shows her transition from an academic identity to that of an Alzheimer's patient, illustrating changes in social categorization and self-perception due to the disease. The study also examines stereotypes and biases rooted in cognitive psychology, revealing how they shape family interactions with Alzheimer's patients. It also highlights the complex social challenges posed by Alzheimer's disease and offers insights into how memory loss impacts identity and social perception. This analysis contributes to a deeper understanding of the relationship between cognitive decline, identity, and social dynamics.

Keywords: Alzheimer, Social Categorization Theory, Biases, Identity, Psychology

Introduction

Lisa Genova, an American neuroscientist and author, was born on November 22, 1970. Genova graduated valedictorian, summa cum laude, from Bates College with a degree in biopsychology and has a Ph.D. in neuroscience from Harvard University. Due to her academic career, she was interested in learning more about neurological diseases, and most importantly, she wanted to explore the patients' perspective on what was going through their minds.

Genova's interest in writing started after her grandmother was diagnosed with Alzheimer's. At that time, she wondered what she would have learned if she had asked her grandmother what was going through her mind in the early stages of Alzheimer's. Genova's academic position helped her write, which granted her access to various organizations and hospitals that deal with neurological diseases (Birge, 2012).

Genova combines her deep expertise as a neuroscientist with her gift as a storyteller, creating emotionally and scientifically accurate novels. Her scientific background provided a privilege to touch on difficult neurological aspects and make them understandable to the reader without the overwhelming use of technical terms. She believes that to understand a brain disease, one must shift beyond the biological side of an individual's brain and focus on the historical and social context of the patient (Birge, 2012).

Genova's novels are known for their ability to create a powerful connection between readers and her characters. This connection stems from her deep empathy for the patients she portrays and her talent for conveying that emotion to her audience. She even calls herself an empathy warrior on her website, emphasizing her mission to use medical fiction to allow readers to experience illness firsthand. By writing with such compassion about incurable neurological diseases, Genova has carved out a unique place for herself among contemporary medical fiction authors. To achieve this depth of empathy, Genova conducts thorough research before writing her novels. As revealed in a Globe and Mail interview, she delves into the social and medical aspects of the diseases she explores. This includes meeting researchers, doctors, caregivers, and patients directly affected by these conditions.

Genova aims to raise awareness about specific neurological conditions and how individuals cope with them. It goes beyond traditional medical perspectives, exploring conditions such as autism, depression, and PTSD, which often have

psychological and social dimensions. This broader approach links neuroscience with human phenomena, examining how altered brain function impacts human experience (Koyyana & Somalatha, 2020).

Beyond scientific accuracy, Genova excels at crafting compelling, relatable characters. Her heroines are not just vessels for scientific information; they are fully realized individuals with rich inner lives, hopes, and dreams. In *Left Neglected*, the heroine, a celebrated artist, suffers from spatial neglect after a stroke, leading to a profound sense of isolation and a struggle to reconnect with her sense of self. Genova's empathetic portrayal of the character's emotional turmoil and gradual journey toward acceptance resonates deeply with readers, fostering empathy and understanding for those living with neurological conditions.

Her strategy is to give scientific facts on certain occasions in the novel. Genova also focuses on portraying the symptoms of a certain disease not through advanced medical procedures, but through day-to-day life and through the lens of what the character is going through. She usually focuses on the deeply personal emotions of her characters as they confront internal challenges due to certain neurological diseases. In other words, Genova transports the reader into the character's mind, where they can experience their fear, confusion, and frustration (Koyyana & Somalatha, 2020).

Genova's writing style is marked by emotional honesty and an earnest portrayal of the human condition. Genova's work emphasizes empathy and understanding for those with illnesses. By exploring the interplay of neurobiology, psychology, and social context, she challenges traditional medical perspectives and offers a deeper understanding of the human experience with disease. Her novels explore the profound impact of neurological conditions on individuals, families, and communities, and delve into themes of love, loss, resilience, and the enduring strength of the human spirit (Zaki, 2021).

Lisa Genova's *Still Alice* tells the story of Alice Howland, a fifty-year-old professor at Harvard University who is happily married to John and has three children: Anna, Tom, and Lydia. Alice is diagnosed with early-onset Alzheimer's at the prime of her life. The novel is written in third-person narration, which helps follow Alice's chronological decline in cognitive abilities. The novel is divided into 25 chapters, spanning from September 2003 to September 2005; each chapter represents a month of the year. The reason for that is to provide a record of the progressive nature of Alzheimer's disease.

In the beginning, Alice was a renowned linguistics professor who spent most of her time traveling for conferences, spending time with her children, and giving lectures at Harvard. Her first signs of Alzheimer's were forgetting words, repeating questions, and being unable to recognize a person she had just met. She neglected these signs because she thought of them as the outcome of stress or menopause. Over time, Alice's condition worsens. She gets lost while running in a familiar neighborhood and is confused as to which way to go. At this specific event, Alice decides to seek professional help and get a definitive answer to what is happening.

Diagnosed with early-onset Alzheimer's, Alice is in full shock, unable to comprehend the terrible news. She is obliged to tell her husband, John, due to her doctor's instructions on bringing a caregiver to every appointment. John is a man of science; he spends most of his time in the lab. Because of his busy schedule, he was not able to spend much time with his wife to notice her decline. The news of Alice's condition shocked him, to say the least, and put him in a state of denial. Moreover, it made him want to find the best trials of medication for her. Despite his efforts, nothing worked, and he failed to understand that Alice needed his company and support. Alice's children were also in shock; they were worried about their mother, and since early-onset Alzheimer's is an inherited disease, they were also worried about inheriting it.

Alice is a very smart woman; she found ways to cope with her cognitive decline. She started forgetting small details in her life, such as which room was in her house or which lecture she was supposed to give. To avoid these confusions, she wrote sticky notes on the doors of the house and used her BlackBerry phone to set daily reminders. However, this was not enough since Alzheimer's is a progressive disease, which means it will only get worse over time, no matter how hard Alice tried. She could not contain her new memories, and old memories started vanishing as well, leaving her estranged from her present, past, future, children, husband, and profession.

Alzheimer's has a deeper effect not just on the memories of a person, but on many internal things that can interfere with identity. Due to the decline of memory and cognitive ability, patients may feel left out and are unable to know how to communicate their feelings.

Discussion

John Turner's Social Categorization Theory is a cognitive approach that helps people organize and understand their social setting and have multiple forms of social actions. These categorizations structure the world and provide a framework for individuals to define their place in society. Social groups offer members a social identity by helping them identify themselves in terms of social categories. This identity is formed through relationships and comparisons, assisting individuals to recognize similarities and differences with others. Social identity reflects how people see themselves based on their perceived affiliation with social groups. (Turner, 1999).

John Turner's social categorization theory and Henri Tajfel's social identity theory are closely related, but they differ in focus and scope. Tajfel's social identity theory focuses on how individuals derive part of their self-concept from group membership, leading to in-group favoritism and out-group discrimination (Tajfel & Turner, 1979). This theory highlights the emotional and evaluative importance of group identity in shaping intergroup behavior. In contrast, Turner's social categorization theory, which builds on Tajfel's work, focuses more on the cognitive processes that lead individuals to categorize themselves and others. Turner proposed self-categorization as a mechanism that explains not only group identity but also the shift from personal to group-based identity (Turner, Hogg, Oakes, Reicher, & Wetherell, 1987).

While Tajfel focused on social comparison and the motivation for a positive social identity, Turner explored how depersonalization occurs when people see themselves as mutual group members rather than as unique individuals. Turner's theory focuses more on the psychological mechanisms underlying group behavior, while Tajfel's theory lays the foundation for understanding collective self-esteem and the dynamics of intergroup interaction.

"Self-categorization is an active, interpretative, judgmental process, reflecting a complex and creative interaction between motives, expectations, knowledge, and reality" (Turner, 1999, p. 31). It results in an increased perception of similarity between oneself and other members of the in-group as well as a heightened perception of difference from out-group members. This emphasis on similarity and difference applies to all attitudes, beliefs, values, emotional responses, behavioral norms, speech styles, and other characteristics linked with the relevant group categorization (Stets & Burke, 2000).

Within Social Categorization Theory, personal identity involves describing oneself based on individual traits, while social identity is based on descriptions related to group memberships or self-categorizations. Thus, the self is seen as shaped by both personal and social identities. Specifically, four key processes—self-categorization, salience, depersonalization, and individuality—have been identified and studied. These psychological processes shape identity not only in theory but also in narrative depictions of mental decline.

In the opening chapters, Alice gives a narrative identity, which DeGrazia (2009) defines as an individual's self-conception or one's autobiography. It is a sense of Alice's personhood. Her traits define her, and the role she plays in the social groups creates a bubble around her. As she was at the peak of her family and academic achievements, this bubble exploded by none other than Alzheimer's disease.

Genova's *Still Alice* chronicles the life of Dr. Alice Howland, a brilliant Harvard professor, as she grapples with early-onset Alzheimer's disease. The novel follows a linear timeline, charting Alice's gradual cognitive decline and its impact on her identity, relationships, and sense of belonging. Genova crafts a narrative that resonates deeply with readers through her evocative writing style, use of literary devices, and exploration of societal perceptions of aging and illness.

The start of the novel portrays Alice as a confident, accomplished academic. She is a professor of cognitive psychology at Harvard, an acclaimed author, and a remarkable speaker. Genova's writing style in the first phase is precise and intellectual, mirroring Alice's character. The narrative employs detailed descriptions of Alice's lectures, routine, and interactions with students and colleagues, emphasizing her intellectual strength.

Alice's mental state starts to deteriorate; the narrative reflects this by circling back to itself, with sections almost repeated word by word. The reader often has a clearer understanding of the unfolding events than Alice herself through the omniscient narrator. This point of view creates a wide perspective that makes the reader realize Alice's condition. For example, while Alice pinpoints the small challenges of her stressful life, the reader realizes they are early signs of her illness. This dramatic irony increases the reader's curiosity about the story and enhances emotional investment in her journey, which anticipates what lies ahead (Bitenc, 2012).

In the early chapters, minor lapses, such as Alice forgetting a word during a lecture or losing her way on a familiar run, foreshadow the impending crisis. These moments are rendered with subtle tension, preparing the reader for the tragic shift in Alice's life. Social categorization theory begins to surface here as Alice is firmly situated within the successful professional category, a social identity that shapes how others perceive and value her.

Alice's deteriorating mental state begins to unravel when she experiences more severe memory lapses, such as forgetting to attend a conference and struggling to find her way home. Rita Charon, a physician, proposed the theory of Narrative Medicine, which is a transformative framework that redefines the patient-clinician relationship by placing storytelling at the heart of medical practice. According to Charon (2006), storytelling becomes a means to bridge the emotional divide created by shame and fear. Charon notes that shame and blame often create barriers between patients and doctors. After a series of tests, she received the devastating news that she had early-onset Alzheimer's disease. This moment is written with stark simplicity, reflecting the detachment of clinical language and its profound emotional impact on Alice. Alice's early interactions with her neurologist are marked by defensiveness and embarrassment. But as she grows more comfortable narrating her condition, her openness fosters more compassionate care.

After her diagnosis, Alice visits an Alzheimer's care facility. This act underscores the harsh reality of Alzheimer's disease and how it strips individuals of control over their own lives while still being aware of what is happening to them. It symbolizes Alice's loss of independence. She now finds herself preparing for a future where she will be completely dependent on others. Signing up for care is a harsh contrast to the life she once led, thriving with knowledge, intellect, and independence. The act of planning for care while still having some decision-making capacity demonstrates a profound shift in her identity. It is an act of self-preservation, but it also signals the inevitable fate of her former self.

This decision carries enormous weight. Alice feels fear, sadness, and resignation as she takes this step. By signing up for institutional care, she is not only admitting to herself that she will no longer be able to live on her own but also confronting the devastating reality that her family may struggle to care for her. This realization is painful but necessary, as it demonstrates her deep concern for her loved ones. As she realizes that her condition worsens, the burden on her husband and children will increase. By making this decision proactively, she is trying to free them

from the impossible task of making it happen for her later, when she may no longer be able to express her wishes.

This internal struggle reflects broader societal discomfort with cognitive decline. Alice's action of enrolling in institutional care reflects the difficult choices that many individuals and families must face when dealing with degenerative diseases. Furthermore, this event in the novel demonstrates how an Alzheimer's patient has limited options. The first option is to burden their loved ones to care for them, and the second option is to burden the loved ones to pay for a very expensive care facility that may or may not meet the patient's needs.

Genova uses stream of consciousness extensively in the initial stage of the disease, allowing readers to experience Alice's denial, confusion, and fear. These inner reflections highlight her cognitive conflict: a cognitive psychologist, an expert on the mind, now faces the erosion of her mental faculties. Irony underscores this phase, as the very skills that define Alice's identity become unreliable. Charon's theory emphasizes that without the narrative act of telling and being heard, patients cannot even grasp what the illness means to them (Charon, 2006). Alice is not only afraid of the disease itself but also of its effect on her relationship with John. "He loved her mind. How could he love her with this?" (Genova, 2009, p.78). This line conveys her fear that her diagnosis will make her unlovable, emphasizing the relationship between self-esteem and intelligence.

Genova portrayed Alice as someone who took her work very seriously. It was not some sort of commitment, but she genuinely enjoyed her career and spent years building her self-image. Being a professor requires many tasks, hard work, and long hours, all of which Alice was glad to do in the best way possible. She categorized herself into the academic intergroup for over 25 years, which represents her whole identity and life.

From a social categorization perspective, the diagnosis begins to shift Alice into a marginalized group: individuals with cognitive impairments. This transition challenges not only her self-perception but also the way others perceive her. Her husband, John, and her colleagues at Harvard begin to treat her differently, emphasizing her perceived fragility rather than her capabilities. This shift in how Alice is socially categorized paves the way for a deeper exploration of identity loss, which the author approaches through both narrative structure and scientific framing.

The author uses various techniques to examine the complex problem of identity loss in dementia. Throughout the novel, Genova includes neurological introductions, using neurological concepts or ideas to frame the narrative, themes, or character development of a work. This technique summarizes the events that have occurred or will occur, while also preparing the reader for what is bound to happen when Alice's disease is in the final stage (Bitenc, 2012). Furthermore, these introductions provide a reasonably accurate portrayal of the current neurological understanding of Alzheimer's disease:

Her knowledge of Alzheimer's disease admittedly swept the surface only lightly. She knew that the brains of Alzheimer's patients had reduced levels of acetylcholine, a neurotransmitter important in learning and memory. She also knew that the hippocampus, a sea-horse-shaped structure in the brain critical for the formation of new memories, became mired in plaques and tangles, although she didn't really understand what plaques and tangles were exactly. She knew that anomia, a pathological tip of the tongue, was another hallmark symptom. (Genova, 2009)

As Alice's symptoms worsen, she struggles to maintain her independence. Genova's writing style becomes more fragmented and introspective, reflecting Alice's deteriorating mental state. The narrative includes scenes of Alice relying on sticky notes for reminders and failing to recognize her own home. These moments are poignant and unsettling, drawing readers into her disoriented perspective. In this stage, objects like Alice's smartphone and her meticulously organized schedule symbolize her fight to maintain control. Their eventual ineffectiveness shows her increasing vulnerability. Genova also uses repetition in Alice's speech and thought patterns, illustrating how Alzheimer's causes her to loop through the same questions and emotions.

In Social Categorization Theory, "the concept of salience describes when a certain context or situation is interpreted and given meaning in terms of specific social and personal identities" (Trepte & Loy, 2017, p. 7). Salience thus determines the boundary between social identity and personal identity and shapes which of these will influence someone's behavior in that particular context (Stets & Burke, 2000). Salience defines the boundaries of social and personal identity processes and influences whether one or both shape an individual's behavior in a given situation (Trepte & Loy, 2017).

By focusing exclusively on Alice's internal mental struggle, the reader gains insight into how her declining cognitive abilities affect her perception of reality. This approach can enhance awareness and empathy for individuals with dementia. It embodies the shame, anxiety, and anger that Alice is experiencing, as well as the profound pain of her acute awareness of all that she is losing. Her understanding of her deterioration increases the emotional pain she endures (Bitenc, 2012).

Initially, Alice's identity as a renowned linguistics professor is central to her self-concept and guides her behavior. However, as her memory and cognitive skills deteriorate, her professional identity becomes less accessible. As Alice's mental state changes, her professional identity is no longer the dominant part of her self-perception; she can no longer meet the intellectual demands of her job. Alzheimer's forces Alice to explore alternative dimensions of self and identity that may persist despite the attack of the disease. As the story unfolds and the effects of Alzheimer's intensify, Alice and the reader realize that her previous standards of self-worth must be reconsidered and redefined.

Social Categorization Theory plays a significant role here, as Alice's identity continues to shift. Friends and colleagues distance themselves, and Alice begins to internalize her new categorization as a person with Alzheimer's. This shift highlights societal stigmas surrounding cognitive decline, particularly in cultures that value intellectual achievement and productivity.

The new salience of her role as a patient or vulnerable individual shifts her identity, underscoring her dependency on others and highlighting her position within her family rather than her academic achievements. Alice not only loses her memory but also her sense of belonging, purpose, and dignity in a world that once valued her mind above all else.

Due to the progression of her Alzheimer's, Alice's categorization shifts from professor to patient. This re-categorization significantly impacts her sense of self and her interactions with others. Losing the ability to confidently categorize herself within the academic and intellectual community makes Alice feel isolated from her former identity. This shift in categorization affects her self-esteem and leads to a sense of isolation from her family, colleagues, and friends, who begin to perceive her through the lens of her disease rather than her past achievements.

Alice, a highly intellectual individual, tries to deceive herself, thinking that the disease is not getting the best of her by using social cues. These cues can trigger

a particular social category in certain situations, reminding someone of their group membership. The cues make an identity's connection to that certain group more interesting, which in turn triggers processes related to a person's identity. Alice pointed out a mistake in a seminar presentation. "Her valuable criticism and everybody's reaction to it enormously boost her shaken self-esteem" (Bitenc, 2012, p.13). This particular situation is Alice's attempt to regain self-respect and her place in her academic group. Alice cannot escape Alzheimer's with wit and playing around with it, since she has already forgotten the comment that she made. She repeats herself, and everyone ignores the comment and feels embarrassed:

> It was a valid point…Alice was sure of it. Yet no one else seemed to see it. She looked at everyone not looking at her. Their body language suggested embarrassment and dread. The fact that she had Alzheimer's didn't mean she couldn't think analytically. The fact that she had Alzheimer's didn't mean she didn't know what she was talking about. (Genova, 2009, p.187)

As Alice loses the cognitive abilities that once defined her, the current experience mirrors a fundamental aspect of social identity theory: the challenge of maintaining self-esteem. Individuals strive to preserve their self-esteem to have a positive self-concept (Tajfel & Forgas, 2000). Due to her wit, she was able to hide her illness as long as she could from her colleagues. Alice was afraid of the way she would be treated and viewed; just thinking about it hurts her self-esteem.

In a letter she wrote to herself before the progression of the disease, Alice reminds her future self of her past self. The letter is some sort of will from her past self to her present self; she is instructing herself to take precautions in the advanced stages of her illness (Battisti, 2018). She was instructing her future self to commit suicide. Predicting that she would lose herself and choosing suicide were her ways of preserving what was left of her and her self-worth.

Alice instructs her future self to take a dose of pills to end her life. This decision was Alice's way of maintaining control of her life and avoiding dependency on others. The fear of losing cognitive clarity also influenced her decision; it is her way of imposing order in the chaos of her disease. As her Alzheimer's progresses, the achievability of her plan diminishes. When she finally found the letter, she struggled to understand the instructions written in it. This moment emphasizes the gap between the rational view of her early diagnosis and her cognitive decline.

Alice's transition between categories highlights the powerful role of social categorization in shaping self-concept. She finds herself increasingly identified with the Alzheimer's category. Her identity and interactions shift, highlighting that categorization significantly affects both self-perception and how individuals are treated by others. Through Alice's experience, *Still Alice* provides an example of how social categorization shapes identity, especially as she moves from a highly esteemed in-group (academics) to a stigmatized group (Alzheimer's patients), underscoring that group identities impact psychological well-being and self-concept.

At some point in the novel, Alice struggles with tasks she is so used to doing that are now unfamiliar and confusing. Before her lecture, Alice spent an hour revising the semantics file, but it took her a couple of minutes as she walked to the lecture to forget about the whole matter. The fact that all of the lecture topics seem familiar but unclear highlights how her brain fails to effectively create or retrieve recent memories. This just shows how she is unable to do the normal tasks that are expected of her in the intergroup of her profession.

Alice's awareness of her cognitive decline grows. Her ability to recall names, finish sentences, and perform her duties as a professor diminishes. This growing awareness marks the initial shift in her identity. She can no longer categorize herself as the intellectual academic she once was. This loss of awareness of her place in the academic community profoundly impacts her sense of self. The realization that she no longer fits into the group of accomplished professionals she once belonged to forces Alice to confront the harsh reality of her condition:

> They were politely kind to her when they ran into her, but they didn't run into her very often. This was largely because of their busy schedules and Alice's now rather empty one. But a not-so-insignificant reason was because they chose not to. Facing her meant facing her mental frailty and the unavoidable thought that, in the blink of an eye, it could happen to them. Facing her was scary. (p. 185)

Alice's deterioration makes a dent in her self-esteem, and it begins to shatter. The cognitive impairment she experiences makes it increasingly difficult for her to perform basic academic tasks, leading to feelings of inadequacy and shame. The loss of her ability to contribute intellectually is a direct challenge to her group's self-esteem, making her feel as though she were no longer a valued member of her profession. The evaluative component, therefore, illustrates the profound emotional

turmoil that Alzheimer's takes on Alice, as it forces her to reassess the worth of her professional role and her previous identity.

Alice wished she had cancer; at least she would be seen as a fighter. This highlights Alice's deep sadness, existential fear, and desire to act in the face of a disease that offers nothing. By comparing Alzheimer's to cancer, the story highlights the stigma, invisibility, and unique cruelty of cognitive decline. Alice doesn't just fear death, but she fears disappearing while she's still alive.

After her retirement, Alice spent most of her time at home with her family, who were having a hard time adjusting and accepting her disease. She felt like a stranger in her own home and was overwhelmed by feelings of isolation and loneliness. In the first chapters, the reader gets a background on Alice's family history before she married her husband, John. Her mother and sister Anna both died in a tragic accident years ago. This accident happened because of her drunk father, who died recently. Alice's father was always drunk; he started having trouble remembering things and people until his death. Alice believed that his memory problems were because of his drinking. As the events in the novel progress, it becomes clear that he had early-onset Alzheimer's, which he passed down genetically to Alice.

As Alice's condition progresses, she becomes increasingly dependent on her family. Genova's writing style shifts again, becoming more fragmented and disjointed to reflect Alice's cognitive state. Scenes are written with a dreamlike quality, as Alice's sense of time and place becomes unreliable.

Family members' adjustments in how they interact with her emphasize her new, evolving role as a patient or dependent family member rather than as a capable matriarch and scholar. When Alice reads John's instructions telling her not to go running, she is frustrated; she hates depending on others, and John is not so dependable. These situational cues, like her children taking roles as caretakers or her husband's growing distance, serve as reminders of her illness, making her identity as an Alzheimer's patient increasingly salient and affecting how she views herself.

The family dynamics focus on Lydia, Alice's youngest daughter, who emerges as her strongest supporter. Even though Alice has three children, she spends most of her time with Lydia. In the past, due to their different perspectives, they were emotionally distant from each other. A mother's happiness depends almost entirely on her children. This idea emphasizes that her children are her top priority and

highlights the depth of maternal devotion (Najim, 2018). Alice's views on how Lydia should live her life were the reason for this distance. Because of Alice's disease, they found a way to reconcile and rebuild their bond. Their bond is portrayed with tenderness. For Lydia, Alice remains a mother and mentor, while to John, she is increasingly seen through the lens of her disease. This contradiction underscores the fluidity of social categories and the impact of personal relationships on identity, offering a contrast to Alice's strained relationship with her husband, John, who struggles to accept his wife's condition. Genova uses contrasts between characters to explore different coping mechanisms and societal expectations regarding caregiving.

As a mother and a professor, Alice is a leading figure; therefore, it is tough for her to see that she is no longer the decision-maker and that everyone is controlling her choices in life. Alice feels isolated from her whole family as they discuss whether she will move to New York with her husband or continue living in the family home. They talk and argue as if she had no opinion on the matter and she were unable to make choices of her own.

In the months that Alice was struggling, she experienced deep emotional distress and a sense of loss. In addition to the deterioration of her cognitive abilities, her emotional attachment to her work and family is slipping away. The part of her identity as an academic and as a mother becomes one of the most difficult aspects of her illness to endure. This attachment also complicates her acceptance of the disease, as she struggles to reconcile her past self with the limitations her diagnosis imposes on her.

Oakes (1987) explains that the salience of a social category depends on two factors: accessibility and fit. Accessibility means that the social category is easy to remember, has emotional significance, or holds central importance to a person. Fit means that there is a match between how a person understands that social category and how it is represented in the social context. Oakes (1987) argues that these conditions must be met for a social category to become salient. Turner (1999) adds that the impact of salience on behavior is relative, which means that the influence of personal and social identity on behavior depends on the situation and motivation.

Alzheimer's makes it increasingly impossible for Alice to maintain her role in society, and she undergoes a significant behavioral shift. She begins attending support groups for individuals with Alzheimer's and ultimately decides to advocate for Alzheimer's awareness. These new behaviors mark a transition in her social identification, as she moves from identifying as a professor to identifying with the

Alzheimer's community. This shift represents an adaptation in Alice's social identity, as she tries to find a new group with which she can identify and derive meaning and a sense of belonging.

Self-categorization drives individuals to conform to their group's prototype. Social creativity occurs when low-status group members redefine their group's distinctiveness. They highlight their group's positive attributes to improve its image in society. This approach helps them manage their low status, maintain their psychological well-being, and gain acceptance of their social status (Muhammed & Taha, 2023). Finding another group that Alice can relate to and connect with is her way of coping with the disease and building a new identity or saving what is left of the previous one. This idea not only helped her but also the other members. Charon emphasizes that narrative acts are inherently intersubjective, constructed between storyteller and listener (Charon, 2006). This is central to Alice's journey. Since Alice was feeling like no one could understand her feelings and thoughts, not even her husband or children, a support group would do the job. It would help everyone find ease through discussing their symptoms and engaging in conversations only Alzheimer's patients can relate to.

Once a person becomes salient, a person may begin to perceive themselves as a group member rather than as an individual. This shift is called depersonalization, where one's self-view becomes aligned with the group's norms, values, and behaviors. Turner (1984) describes this as a "cognitive redefinition of the self " (p. 528), where individuals adjust their self-concept to match the in-group, making their behavior more collective. Depersonalization emphasizes social identity, while personalization emphasizes personal identity, making behavior based on unique traits. Depersonalization and individuality fluctuate depending on the context, so group behaviors are not automatic but rather influenced by the situation.

Her past identity faded. Her accomplishments become less central, while her connection with the Alzheimer's community grows, which Social Categorization Theory would interpret as a form of cognitive redefinition where she begins to see herself primarily through this new, collective identity lens. Alice's experience of depersonalization is tied to her identifying as part of the broader Alzheimer's community. She meets others facing similar struggles and starts to relate to the shared challenges and experiences of Alzheimer's patients, such as memory loss and its impact on relationships. This collective identity with other patients allows her to find a sense of belonging.

One of the novel's most powerful moments occurs when Alice delivers a speech at an Alzheimer's conference. The speech she gives at a dementia care conference portrays her struggle with identity and how difficult it is for her to overcome it (Jeyalakshmi, 2016). Despite her condition, she articulates her experience with striking clarity, offering a rare window into the internal world of someone living with cognitive impairment. Charon (2006) emphasizes that through narrative, patients not only assert their continued personhood but also create bridges to their past, affirm their place in the present, and engage in meaning-making that resists the totalizing effect of the disease. Genova's use of direct speech is particularly impactful, allowing Alice to reclaim her voice in a society that often silences those with Alzheimer's:

> "Being diagnosed with Alzheimer's is like being branded with a scarlet A. This is now who I am, someone with dementia. This was how I would, for a time, define myself and how others continue to define me. But I am not what I say or what I do or what I remember. I am fundamentally more than that. I am a wife, mother, and friend, and soon to be a grandmother. I still feel, understand, and am worthy of the love and joy in those relationships." (Genova, 2009, p.252)

Alice defies the stereotype of someone with Alzheimer's as wholly incapable. Her speech challenges societal assumptions and reasserts her individuality, demonstrating that people with cognitive impairments can still contribute meaningfully to conversations about their experiences. The speech is skillfully employed, and while the speech is empowering, it is also a bittersweet moment, as Alice acknowledges that her ability to articulate her thoughts is fading. This duality reinforces the theme of resilience in the face of inevitable decline.

Still Alice sheds light on cognitive research about stereotyping and memory processes, which offer valuable insights into how individuals form and perpetuate judgments about others. Studies by Hamilton and Gifford (1976) and Rothbart et al. (1979) suggest that stereotypes can emerge even without prior expectations due to selective memory of notable but atypical group members. Furthermore, memory processes reinforce these stereotypes when pre-existing beliefs are present, allowing them to persist despite limited corroborating evidence. This dynamic plays a significant role in distinguishing in-group and out-group perceptions. Lisa Genova's *Still Alice,* through the lens of this research, reveals how stereotypes, selective

memory, and cognitive biases influence the perception of Alzheimer's disease and its impact on identity and relationships.

In *Still Alice*, her condition challenges prevalent stereotypes about Alzheimer's patients, particularly the assumption that it primarily affects the elderly or individuals with fewer intellectual accomplishments. These stereotypes, as cognitive research shows, are often formed on the basis of selective memory for group members who fit the image of an Alzheimer's patient as a frail, elderly, and dependent person.

Alice's character disrupts these expectations, forcing readers and those around her to confront their biases and reconsider their understanding of the disease. Her diagnosis underscores the inadequacy of these generalized perceptions and highlights the complexity of the condition, as well as illustrating the power of confirmation bias in perpetuating stereotypes (Hamilton & Gifford, 1976). Alice's family and colleagues initially dismiss her memory lapses as normal aging or stress, interpreting her behavior in ways that align with their preconceptions about her as an accomplished academic.

This tendency to selectively notice and remember behaviors that confirm existing beliefs delays recognition of the seriousness of her condition. Just as Rothbart, Evans, and Fulero (1979) found that individuals recall behaviors aligning with their expectations more vividly, Alice's loved ones unconsciously filter her actions by believing that she is invulnerable to such a disease, thereby overlooking early warning signs.

Selective memory is a key element of cognitive biases, which also manifests within Alice's own experience. As her disease progresses, Alice struggles with the selective loss of memories, holding on to emotionally significant ones while losing access to others that once defined her identity (Hamilton & Gifford, 1976). For example, she started to live in the past and completely forgot her former life. Even though her mother passed away due to a tragic accident, Alice has no recollection of it.

> "Hey Alice, I found your butterfly necklace," said the man who owned the house. He dangled a jeweled butterfly by a silver chain in front of her. "That's not my necklace, that's my mother's. And it's special, so you'd better put it back, we're not supposed to play with it." (Genova, 2009, p.282)

The fragility of her new identity is reflected through the recurrent image of the butterfly. The butterfly becomes a metaphor for Alice's journey: while her identity has changed, her essence remains.

The novel concludes with Alice in the advanced stages of the disease. She no longer recognizes her loved ones, and she consistently struggles to articulate her thoughts. Yet, Genova presents moments of peace and connection, such as Alice's joy in simple sensory experiences or her bond with Lydia. These scenes are written with simplicity, emphasizing the enduring humanity of a person with Alzheimer's. Social categorization theory offers a lens through which to view this ending. Alice's new identity as a person with severe cognitive impairment challenges societal notions of worth and individuality. Genova invites readers to question these assumptions, suggesting that identity is not solely defined by intellect or productivity.

Alice's struggle mirrors the broader tendency for individuals to focus on the aspects of a group or person that align with their expectations while neglecting details that challenge those beliefs. This process is particularly evident in how society tends to categorize Alzheimer's patients as an out-group, reducing them to their condition and ignoring their individuality and humanity. Alice's transition from being a respected member of the academic in-group to the downgraded out-group of Alzheimer's patients illustrates how stereotypes can shape relationships and perceptions, often to the disadvantage of the individual.

Narrative medicine insists on seeing patients as whole beings. Charon asserts that patients and caregivers enter a phase of integration in illness and recovery, and this integration is reflected in the stories they share. Alzheimer's disease may damage memory, but storytelling restores integration by reinforcing established values and relationships. Even when Alice begins to forget names and places, she remembers love. She recognizes her daughter's face, the comfort of her husband's voice, and the feeling of home. These emotional truths, preserved in narrative memory, are as essential to identity as any factual recollection.

Still Alice also serves as a powerful counter-narrative, breaking down stereotypes and inviting empathy and understanding. Alice's story demolishes the simplified perception of Alzheimer's as a condition that defines a person. Even as her cognitive abilities decline, her determination to maintain agency and connection to her identity as a professor, mother, and wife highlights the nuanced humanity often overlooked in individuals with Alzheimer's. Her journey challenges readers to

question their biases and approach the disease with greater awareness and compassion.

Conclusion

Lisa Genova's *Still Alice* provides a deeply intimate exploration of Alzheimer's disease through the lens of social categorization. Through Alice Howland's journey, the novel illuminates the profound impact of cognitive decline on personal identity, showing how memory loss reshapes self-perception and group memberships. The narrative underscores how social categorization constructs and deconstructs identity.

In addition, the study addresses stereotypes and cognitive biases rooted in cognitive psychology. These biases, particularly the ones related to aging and illness, shape societal attitudes toward Alzheimer's patients. The novel shows how these biases influence the characters' treatment of Alice, reinforcing the importance of challenging these perceptions in real-life care settings.

The study also emphasizes Alice's progressive and profound cognitive decline. This decline is not merely medical; it undermines her sense of self, her roles in family and academia, and her ability to function independently. The narrative chronicles this decline in distinct stages, offering insight into how Alzheimer's impacts the continuity of identity.

Furthermore, social roles play a crucial part in Alice's transformation. As Alice loses her roles as a university professor, wife, and mother, her identity shatters. The novel depicts how new roles reshape her view of others and her view of herself. This dynamic helps readers understand the interplay between loss of perception and social identity.

Alice's transition from a celebrated academic to a member of a disregarded group highlights the exclusion faced by individuals with Alzheimer's, emphasizing the necessity of empathy and societal awareness. The novel challenges the false notions of identity being fixed by illustrating its flexibility and vulnerability to external circumstances. Ultimately, *Still Alice* compels readers to reconsider their understanding of identity and advocates for greater compassion and support for individuals battling neurodegenerative diseases.

Genova's *Still Alice* changed how people think about Alzheimer's disease. She wrote a novel from the patient's perspective and made whoever reads it

sympathize with her and feel the story was about them. Genova portrayed many aspects that an Alzheimer's patient can lose, along with memory. The novel interprets Alice's decay as an individual and how her life changed drastically.

Based on these findings, this study recommends that caregivers, physicians, and rehabilitation centers prioritize psychological support alongside medical treatment. Interventions should challenge stereotypes, recognize the person behind the diagnosis, and provide environments that preserve dignity. Models of care should recognize that identity persists even with declining cognitive abilities and that effective participation is still possible.

References

Battisti, C (2018). "Am I Still Alice?": The Quest for "a Sense of Self" and Alzheimer's Disease in Lisa Genova's *Still Alice*. In S. Onega & J.-M. Ganteau (Eds.), *The Wounded Hero in Contemporary Fiction A Paradoxical Quest*. Routledge.

Birge, S (2012). Brainhood, Selfhood, or "Meat with a Point of View": The Value of Fiction for Neuroscientific Research and Neurological Medicine. In M. M. Littlefield & J. M. Johnson (Eds.), *The Neuroscientific Turn: Transdisciplinarity in the Age of the Brain* (pp. 89–104). University of Michigan Press. http://www.jstor.org/stable/10.3998/mpub.4585194.9

Bitenc, R. (2012). Representations of Dementia in Narrative Fiction. In E. Cohen, L. Toker, M. Consonni, & O. E. Dror (Eds.), *Knowledge and Pain* (pp. 305–329). Amsterdam-New York: Rodopi.

Charon, R. (2006). *Narrative Medicine: Honoring the Stories of Illness*. United Kingdom: Oxford University Press.

Genova, L. (2009). *Still Alice*. United Kingdom: Pocket Books.

Hamilton, D. L., & Gifford, R. K (1976). Illusory correlation in interpersonal perception: A cognitive basis of stereotypic judgments. *Journal of Experimental Social Psychology*, 12 (4), 392-407. https://doi.org/10.1016/S0022-1031 (76).80006-6

Holland, S (2009). D. DeGrazia (2005). *Human Identity and Bioethics*. Cambridge: Cambridge University Press. BioSocieties, 2 (2), 280–281. doi:10.1017/S1745855207225578

Jeyalakshmi, D. P (2016). Alzheimer's: "Angst" and "Identity Crisis" in Lisa Genova's *Still Alice*. *Internation Journal of Advance Research and Innovative Ideas in Education*, 2 (4), 916-921.

Koyyana, P., & Somalatha, Y. (2020). Lisa Genova's Brain Novel, Malady and Romantic Science: A Critical Reflection. *Veda's Journal Of English Language And Literature (Joell)*, *7*(4), 30–36. http://joell.in/vol-7issue-4-2020/

Mahmood, B. N., & Taha, A. A. (2025). A Study of The Neurotic Personality Traits and Criminal Behavior in Patricia Highsmith's Deep Water. *Journal of the College of Languages*, *0*(51), 59–98. https://doi.org/10.36586/jcl.2.2025.0.51.0059

Najim, S. (2018). Motherhood in Wordsworth: A Psychoanalytic Study of his Poetics. *Al-Adab Journal*, 127, 30–39. https://doi.org/10.31973/aj.v1i127.198

Oakes, P. J. (1987). The salience of social categories. In J. C. Turner, M. A. Hogg, P. J. Oakes, S. D. Rieche, & M. S. Wetherell (Eds.), *Rediscovering the social group: A self-categorization theory* (pp. 117–141). Oxford: Blackwell.

Rothbart, M., Evans, M., & Fulero, S (1979). Recall for confirming events: Memory processes and the maintenance of social stereotypes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 15 (4), 343-355. https://doi.org/10.1016/0022-1031(79).90043-X

Stets, J. E., & Burke, P. J (2000). Identity Theory and Social Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 63 (3), 224–237. https://doi.org/10.2307/2695870

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. In W. G. Austin, & S. Worchel (Eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.

Tajfel, H., & Forgas, J. P (2000). Social Categorization: Cognitions, values and groups.In C. Stangor (Ed.), *In Stereotypes and prejudice: Essential readings* (pp. 49-63). Psychology Press.

Trepte, S., & Loy, L. S. (2017). Social Identity Theory and Self-Categorization Theory. *The International Encyclopedia of Media Effects*, 1–13. https://doi.org/10.1002/9781118783764.wbieme0088

Turner, J. C (1984). Social identification and psychological group formation. In H. Tajfel (Ed.), *The social dimension: European developments in social psychology* (2nd ed., pp. 518–538). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford: Blackwell.

Turner, J. C (1999). Some current issues in research on social identity and self-categorization theories. In N. Ellemers, R. Spears, & B. Doosje (Eds.), *Social identity* (pp. 6-34). Oxford, England: Blackwell.

Zaki, N. (2021). Walking in Patients' Shoes: Narrative Empathy in Lisa Genova's Every Note Played. 1162–1123 , (1)13, *Al-Adab Journal*, Fayoum University. https://doi.org/10.21608/jfafu.2021.164226

تأثير التدهور الادراكي على التصنيف الاجتماعي في رواية "ما زالت أليس" لليزا جينوفا

طالبة الماجستير نورا ضياء حسين[1] ، أسيل عبد اللطيف طه[2]

باحث قطاع خاص[1], قسم اللغة الانكليزية, كلية اللغات, جامعة بغداد, بغداد, العراق[2]

المستخلص

هذه الدراسة تظهر التدهور الإدراكي وتأثيره على التصنيف الاجتماعي في رواية ليزا جينوفا (ما زالت أليس) حيث تستعمل جينوفا خبرتها في علم الأعصاب ومهاراتها في السرد لتصوير رحلة أليس هاولاند أستاذة اللغويات الشهيرة التي تم تشخيصها بمرض الزهايمر المبكر، ومن خلال تحليل الرواية باستعمال نظرية التصنيف الاجتماعي لجون تيرنر يستكشف البحث كيف يؤثر تدهور ذاكرة أليس على مفهومها الذاتي وأدوارها الاجتماعية، كما يعرض تحولها من هوية الأكاديمية إلى هوية المريضة بالزهايمر، موضحًا التغييرات في التصنيف الاجتماعي والإدراك الذاتي بسبب المرض، كما توضح الدراسة الصور النمطية، والتحيزات المتأصلة في علم النفس المعرفي، وتكشف عن كيفية تأثيرها على التفاعلات الأسرية مع مرضى ألزهايمر، و تسلط الضوء على التحديات الاجتماعية المعقدة التي يفرضها المرض، وتقدم رؤى حول تأثير فقدان الذاكرة على الهوية والإدراك الاجتماعي، حيث تساهم هذه التحليلات في فهم أعمق للعلاقة بين التدهور المعرفي، والهوية والديناميكيات الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: مرض ألزهايمر، نظرية التصنيف الاجتماعي، التحيزات، الهوية، علم النفس

Journal of the College of Languages, No. 53, 2026, Page 108 - 122

Between Memory and Forgetting: The Quest for Identity in *Suite Inoubliable* by Akira Mizubayashi

Karam Eskander Khaleel[1], Hadeer Riyad Kasim[2]

Department of English Language, College of Arts, University of Mosul [1]

Department of Franch Language, College of Arts, University of Mosul [2]

Received: 20/06/2025
Accepted: 16/12/2025

Corresponding author:

karam.khaleel@uomosul.edu.iq

Doi:
https://doi.org/10.36586/jcl.2.2026.0.53.0108

Abstract

This research investigates the complex interplay between memory and forgetting in Akira Mizubayashi's *Suite Inoubliable*, focusing on how these two factors influence the narrative structure and shape character identity. Drawing on psychoanalytic and literary theories, particularly those of Freud, Ricœur, Halbwachs, and Todorov, the study highlights memory as a force that reconstructs identity, while forgetting emerges as both a psychological defense mechanism and a narrative device. The novel's fragmented structure mirrors the characters' emotional fragmentation, where flashbacks, silences, and involuntary reminiscences interrupt the narrative flow. The research also compares this portrayal of memory with other contemporary literary works, emphasising that forgetting is not merely the absence of memory, but a necessary process of psychological survival and internal reshaping. Through the dual lens of remembrance and erasure, the novel reveals characters with fractured identities, searching for themselves through pain and longing. Ultimately, *Suite Inoubliable* demonstrates how memory transforms into a space for both narration and healing, while forgetting is sometimes an indispensable salvation.

Keywords: The past, The present, Desire, Rejection, Identity, Otherness.

Entre mémoire et oubli: la quête d'identité dans *Suite inoubliable* d'Akira Mizubayashi

Karam Eskander Khaleel[1], Hadeer Riyad Kasim[2]

Département d'Anglais, Faculté des lettres, Université de Mossoul[1]
Département d' Français, Faculté des lettres, Université de Mossoul[2]

Résumé en français

Cette recherche explore la dynamique complexe entre mémoire et oubli dans *Suite inoubliable* d'Akira Mizubayashi, en analysant comment ces deux forces influencent la structure narrative et la construction identitaire des personnages. S'appuyant sur les théories de Freud, Ricœur, Halbwachs et Todorov, l'étude montre que la mémoire agit comme un moteur de reconstruction, tandis que l'oubli devient un mécanisme de protection et une stratégie littéraire. La narration fragmentée du roman reflète la fragmentation psychologique des personnages, marquée par des retours en arrière, des silences et des souvenirs involontaires. Le travail met également en relation cette approche avec d'autres œuvres littéraires contemporaines, soulignant que l'oubli n'est pas une simple absence, mais une nécessité psychique. À travers cette oscillation entre remémoration et effacement, les personnages restent en quête d'eux-mêmes, dans un va-et-vient douloureux mais fécond. *Suite inoubliable* révèle ainsi comment la mémoire, la nostalgie et la souffrance peuvent devenir des instruments de narration et de réinvention de soi.

Mots-clés: passé, présent, désir, rejet, identité, laterite

Introduction

La mémoire et l'oubli forment un couple indissociable qui structure l'expérience humaine et nourrit la création littéraire. L'un conserve, l'autre efface, mais ensemble ils façonnent l'identité et influencent la manière dont les traumatismes sont racontés et transmis. C'est à partir de cette tension que s'inscrit la présente étude, appliquée au roman *Suite inoubliable* d'Akira Mizubayashi.

Publié en 2023, ce récit met en scène des personnages marqués par la guerre, l'exil et la perte: Hortense Schmidt, réfugiée dans un hameau japonais, Ken, musicien

hanté par la séparation familiale, et Pamina, luthière confrontée aux secrets enfouis dans la musique et les objets hérités du passé. À travers eux, Mizubayashi illustre comment les souvenirs peuvent soutenir ou tourmenter, tandis que l'oubli apparaît comme un mécanisme de survie et de reconstruction.

En effet, les souvenirs qui hantent ou soutiennent les protagonistes de ce récit dessinent une cartographie intérieure marquée par la perte, le deuil et la quête de sens. Dans ce roman, la mémoire n'est pas seulement un processus mental ou narratif: elle devient un espace de tension dramatique entre ce qui est remémoré et ce qui est volontairement ou inconsciemment oublié. La narration elle-même fluctue entre des épisodes marqués par une remémoration détaillée et des zones d'ombre où règne le silence, voire l'effacement. Cette dualité entre mémoire et oubli interroge directement le lecteur sur la manière dont les souvenirs, qu'ils soient douloureux ou bienveillants, façonnent l'identité des personnages. La présente recherche se propose ainsi de répondre à la question suivante : comment le roman Suite inoubliable explore-t-il la tension entre la mémoire et l'oubli dans la construction de l'identité des personnages ? À travers cette problématique, il s'agira d'analyser comment les techniques narratives utilisées par l'auteur permettent de représenter les souvenirs, mais aussi les silences, les blancs, et les stratégies d'évitement, pour mettre en scène une identité en perpétuelle reconstruction. Cette réflexion s'organise autour de plusieurs objectifs : analyser comment les souvenirs sont introduits dans la narration, étudier les mécanismes d'oubli volontaire ou involontaire, comprendre la manière dont mémoire et oubli modifient ou fixent l'identité, et enfin, identifier les procédés narratifs spécifiques liés à ces thématiques. La méthodologie adoptée repose quant à elle sur une analyse littéraire associée à un cadrage théorique portant sur la mémoire, la psychologie narrative.

La mémoire comme fondement de l'identité et de narration avec les personnages dans *Suite inoubliable*

Dans *Suite inoubliable*, la mémoire n'est pas une simple toile de fond: elle constitue le moteur profond de l'action, du développement des personnages et de la structure narrative elle-même. Comme le souligne Paul Ricœur dans *La mémoire, l'histoire, l'oubli* (2000, éd. Seuil, p. 57), la mémoire est une force ambivalente, toujours traversée par les émotions, les interprétations et les transformations du temps. Elle lie les individus à leur passé tout en mettant leur identité à l'épreuve. Dans cette perspective, les souvenirs qui hantent ou soutiennent les protagonistes du roman ne se présentent pas comme des éléments figés, mais comme des réalités

mouvantes qui influencent leur psychologie et leurs choix narratifs. À cet effet, nous analyserons comment la mémoire construit, déconstruit ou transforme les personnages dans le roman, et comment elle se manifeste à la fois sur le plan narratif et sur le plan psychologique.

Dans *Suite inoubliable*, les souvenirs n'apparaissent pas de manière linéaire. L'auteur adopte une narration fragmentaire, souvent marquée par le retour en arrière (ou flashback), qui laisse émerger des réminiscences enfouies. Ces éléments mémoriels interrompent la trame narrative principale pour réinjecter dans le présent des fragments du passé, provoquant ainsi une lecture oscillante constamment entre deux temporalités. Cette structuration non linéaire mime le fonctionnement de la mémoire humaine, souvent involontaire et déclenchée par un objet, une image ou une émotion. Paul Ricœur, dans *La mémoire, l'histoire, l'oubli* (2000, éd. Seuil, p. 57), insiste sur cette idée de mémoire involontaire et de souvenir déclencheur: *" La mémoire ne se livre que par bribes, par éclats, dans une temporalité éclatée qui ne respecte ni le passé, ni le présent."*

Dans le roman, les personnages semblent chacun pris au piège de leurs propres souvenirs. Ainsi, Ken revit de façon récurrente le regard triste de son père au moment de leur séparation, un souvenir qui resurgit brusquement lorsqu'il joue du violoncelle et la laisse incapable de poursuivre sa musique (Mizubayashi, 2023, p. 174). De son côté, Hortense Schmidt se rattache à la mémoire de son exil en évoquant la maison où elle a trouvé refuge au Japon: *" Je me suis réfugiée dans ce hameau de Shinano-Ôiwake…* "(Mizubayashi, 2023, p. 12), une trace intime qui incarne à la fois le déracinement et la survie. Quant à Pamina, luthière, c'est la découverte d'une lettre dissimulée dans un violoncelle qui réactive le passé de manière soudaine: *" En démontant le violoncelle, elle découvrit une lettre soigneusement pliée, datée du 2 avril 1945* " (Mizubayashi, 2023, p. 198). Ces exemples montrent que la narration ne se contente pas d'évoquer la mémoire de manière abstraite, mais qu'elle l'ancre dans des séquences précises où le souvenir devient un moteur narratif.

Les souvenirs ont un effet ambivalent sur les personnages de *Suite inoubliable*. Ils peuvent être source d'apaisement ou de souffrance, selon leur nature et la manière dont ils sont traités psychologiquement. Certains semblent chercher refuge dans le passé, revivant des instants heureux pour fuir une réalité douloureuse, tandis que d'autres luttent pour oublier, mais se trouvent confrontés à des réminiscences incontrôlables. Ce tiraillement correspond au rapport intime à la mémoire tel que le décrit Sigmund Freud dans *Remémoration, répétition,*

élaboration: *"Ce que le patient ne se rappelle pas, il le vit. [...] C'est dans la répétition que le souvenir fait retour*" (Freud, 1915, p. 94).

Ainsi, Pamina reste figée lorsqu'elle découvre une lettre cachée dans le violoncelle, datée de 1945: *" Son immobilité était si parfaite qu'on eût dit une statue de jeune fille en marbre "* (Mizubayashi, 2023, p. 160). L'émotion subite provient de ce contact direct avec le passé, où les mots d'un disparu ressurgissent pour bouleverser le présent. La mémoire ici n'est pas passive: elle infiltre l'instant, modèle les émotions, affecte les relations et influence les décisions fondamentales.

Hortense Schmidt, pour sa part, est hantée par l'exil. Elle raconte: *" Je m'appelle Hortense Schmidt… Je me suis réfugiée… dans ce hameau de Shinano-Ôiwake…* " (Mizubayashi, 2023, p. 12). Ce lieu n'est pas neutre: il symbolise l'arrachement à sa patrie et en même temps la possibilité d'une survie. La mémoire douloureuse de l'exil nourrit ainsi une identité brisée, constamment travaillée par la nostalgie.

Ken, de son côté, porte le souvenir obsédant du regard triste de son père au moment de leur séparation, souvenir qui resurgit lorsqu'il joue du violoncelle:" *Alors que l'archet effleurait les cordes, une image surgit brusquement: celle du regard triste de son père, au moment de leur dernière séparation* " (Mizubayashi, 2023, p. 174). Ici encore, la mémoire agit comme une blessure toujours ouverte.

Ces exemples montrent que chaque personnage incarne une forme de mémoire en souffrance: l'amour perdu, l'exil forcé, le traumatisme familial. Cette dynamique s'inscrit dans une continuité thématique plus large où mémoire et identité se construisent dans le manque et la douleur. Plutôt que de recourir à une comparaison extérieure (comme avec Eugénie ou Laura), il apparaît plus pertinent de souligner que, chez Mizubayashi, ces personnages féminins et masculins traduisent une quête identitaire marquée par la nostalgie et la reconstruction, quête que révèle la voix narrative elle-même.

comme le dit Freud dans son livre intitule Tirée de Malaise dans la civilisation, 1930:

> *imaginons, à présent, qu'elles ne soient point un lieu d'habitations humaines mais un être psychique au passé aussi riche et aussi lointain ou rien de ce qui s'est une fois produit ne serait perdu, et où toutes les*

phrases récentes de son développement subsisteraient encore à côté des anciennes

Les lettres, les instruments de musique et les silences des personnages deviennent de véritables " lieux de mémoire " (Nora, 1984), révélant la rencontre entre mémoire intime et mémoire collective.

L'analyse proposée repose sur un cadre théorique pluridisciplinaire. Sur le plan psychanalytique, Freud (1915) éclaire le rôle du refoulement et du retour du souvenir dans la vie psychique des protagonistes. D'un point de vue narratologique, les travaux de Todorov et de Genette permettent de saisir comment les stratégies narratives – fragmentation, ellipses, retours en arrière – traduisent l'instabilité de la mémoire et l'action de l'oubli. La psychologie narrative, initiée par White et Epston (1990), sera convoquée pour interroger la dimension thérapeutique du récit: dans quelle mesure la narration contribue-t-elle à la reconstruction identitaire après le traumatisme? Par ailleurs, Halbwachs (1950), sociologue de la mémoire collective, met en évidence les tensions entre mémoire individuelle et mémoire sociale, tandis que Nora (1984), historien, souligne l'importance symbolique des objets et des lieux porteurs de mémoire.

La présence de la musique dans le roman comme un élément du passé

"J'ai souvent pensé qu'en écoutant la musique de Bach, de Mozart, de Beethoven, nous pourrions nous encourager réciproquement. C'est risqué, bien sûr, dans cette sombre période, mais le désir de résister ensemble à la torture infligée à l'esprit est plus fort que la peur" (Mizubayashi, 2023, p. 102). Ce passage est prononcé par **Ken**, musicien dont la mémoire est intimement liée à l'expérience de la musique. Ici, la musique agit comme un **pont entre le passé et le présent**: en écoutant Bach ou Beethoven, Ken ravive à la fois la mémoire d'un héritage culturel et les instants partagés avec ses proches avant la séparation. Ce souvenir sensoriel devient une force de résistance qui relie la douleur du présent à une identité plus ancienne et plus universelle, ancrée dans la mémoire commune de la musique. Ainsi, le passé ne demeure pas figé: il revient par le biais de l'expérience sonore et réoriente le rapport des personnages au monde présent.

Dans le roman, un seul accord de musique suffit à faire resurgir "*tout ce qui était enseveli* (Mizubayashi, 2023, p. 174). Ce retour du refoulé — terme freudien —

montre que l'identité ne peut jamais se débarrasser complètement de ce qui l'a constituée.

La résurgence du passé dans le présent narratif et L'oubli comme stratégie de survie et de reconstruction identitaire

L'un des procédés majeurs du roman est la manière dont le passé surgit dans le présent, non seulement pour enrichir le récit, mais aussi pour générer des conflits identitaires. **Ces conflits naissent du décalage entre l'identité que les personnages cherchent à construire dans le présent et les blessures non résolues de leur passé personnel et collectif.** Le présent ne peut jamais être pleinement autonome car il est constamment reconfiguré par les traces d'événements douloureux: la séparation familiale de Ken, l'exil forcé d'Hortense, ou encore les traumatismes liés à la guerre qui imprègnent la mémoire de Pamina.

Cette résurgence se fait parfois de manière brutale, par une révélation, une lettre retrouvée, ou une rencontre inattendue. Mais elle peut aussi s'immiscer doucement, comme une mélancolie persistante, un sentiment diffus de perte ou d'inachèvement. C'est ce que souligne Todorov dans *Les abus de la mémoire*: "*il est parfois un soulagement, mais la mémoire revient, exigeant sa place. Elle est là, à la frontière entre le moi d'hier et celui d'aujourd'hui*" (Todorov, 1995, p. 73).

Dans *Suite inoubliable*, la découverte d'une lettre cachée dans un violoncelle symbolise parfaitement cette intrusion du passé dans le présent: "*En démontant le violoncelle, Pamina découvrit une lettre soigneusement pliée, datée du 2 avril 1945. Les mots manuscrits, empreints d'une émotion palpable, semblaient traverser le temps pour atteindre le cœur de la jeune luthière*" (Mizubayashi, 2023, p. 198). Ici, c'est le **passé historique de la Seconde Guerre mondiale** qui s'invite dans la vie d'un personnage contemporain, venant bouleverser son identité personnelle.

De plus, tout au long du roman, la musique agit comme un catalyseur de réminiscences involontaires. Lors d'une répétition, Ken ressent par exemple: En écoutant le premier mouvement de la Suite, des images floues, des visages oubliés, des mots à peine murmurés refirent surface dans son esprit (Mizubayashi, 2023, p. 157). Dans ce cas, c'est **le passé intime et familial de Ken** qui ressurgit: les visages de ses proches disparus, ses souvenirs d'enfance, et les paroles effacées par le temps. Cette réapparition inattendue de fragments mémoriels illustre la thématique centrale

du roman: l'impossibilité d'effacer complètement le passé, qu'il soit individuel, historique ou collectif.

Si la mémoire s'impose dans *Suite inoubliable* comme une source de sens et d'ancrage identitaire, l'oubli y joue un rôle tout aussi fondamental. Mais loin d'être une simple absence de mémoire, l'oubli devient un acte, une stratégie, un mécanisme aussi protecteur que destructeur. Il apparaît comme un refuge face aux traumatismes, un écran de protection contre les douleurs du passé, mais aussi comme un outil narratif de distorsion, d'effacement, ou de reconstruction de soi.

L'auteur semble explorer différentes formes d'oubli, celles volontaires et d'autres involontaires. Cette partie de notre travail vise à mettre en lumière les mécanismes psychologiques, littéraires et identitaires de l'oubli dans le roman, en montrant comment il participe à la reconstruction d'une identité fragmentée. Mémoire et oubli ne sont pas opposés. Pour Ricœur, l'oubli peut être compris comme un recouvrement qui laisse ouverte la possibilité d'un retour du souvenir (Ricœur, 2000, pp. 414–416). Dans Suite inoubliable, ce retour survient souvent grâce à la musique: un seul accord… et tout revient (Mizubayashi, 2023, p. 174).

Freud a montré que le refoulé revient sous forme de symptômes, d'images imprécises ou de répétitions (Freud, 1914/2001, p. 123): le roman illustre précisément ce retour du passé.

Ainsi, la mémoire n'est pas un simple rappel du traumatisme, mais un travail qui permet aux personnages de se reconstruire. Ils cessent d'être dominés par la blessure initiale et peuvent redéfinir le sens de leur histoire.

Dans cette dialectique, Suite inoubliable analyse la possibilité de se tenir entre le souvenir et l'effacement: se souvenir assez pour ne pas se perdre; oublier assez pour ne pas s'effondrer

Les silences volontaires et l'effacement du passé

Dans *Suite inoubliable*, l'oubli prend d'abord la forme d'un silence, d'un non-dit. Certains personnages refusent délibérément d'évoquer certains événements de

leur vie, qu'ils considèrent comme trop douloureux ou honteux. Ce choix de taire est un oubli actif, une volonté de réécrire son passé par l'effacement.

L'auteur met cela en scène par des procédés elliptiques: des chapitres volontairement interrompus, comme lorsque la narration s'interrompt brutalement après l'évocation de la fuite d'Hortense hors d'Europe, laissant au lecteur le soin d'imaginer son périple (Mizubayashi, 2023, p. 35); des dialogues suspendus, notamment quand Ken s'arrête net en parlant de son père, incapable de poursuivre son récit (p. 88); ou encore des silences au sein de la narration musicale, où une pause dans la description de l'exécution instrumentale laisse deviner un souvenir enfoui (p. 143). Le lecteur est ainsi invité à lire entre les lignes, à reconstituer les pans manquants de la vie des personnages, comme si l'oubli faisait partie intégrante du récit. Selon Todorov: *" L'oubli n'est pas seulement un manque: il est un choix, un acte mental de préservation, parfois de révolte contre la mémoire "*(Todorov, 1995, p. 77).

Ainsi, un personnage du roman, confronté à un événement traumatique de son enfance, choisit de ne plus en parler, et cette décision façonne toute sa trajectoire psychologique et relationnelle. Ce silence devient identitaire, au point que son passé n'est perceptible que par les réactions émotionnelles qui ressurgissent dans certaines situations.

Un passage illustre particulièrement ce silence volontaire. Lorsque Ken évoque son passé avec retenue, il déclare: *"J'ai enfoui ces souvenirs si profondément que parfois j'en viens à douter qu'ils aient jamais existé. Mais au détour d'un accord, d'une respiration suspendue entre deux notes, tout revient, brutal, incontrôlable "*(Mizubayashi, 2023, p. 145). Ce passage reflète la tension intérieure entre la volonté de taire et l'irruption involontaire du souvenir.

Les mécanismes psychologiques de l'oubli et son opposition avec la réminiscence

L'oubli n'est pas seulement volontaire: il peut être inconscient, involontaire, pathologique même. Le roman aborde cette dimension à travers des épisodes de trous de mémoire, de déni, de réinterprétation du passé. Ces stratégies psychiques relèvent de mécanismes bien connus de la psychologie freudienne.

Freud, dans *Remémoration, répétition, élaboration*, parle de refoulement:

"*Ce que le sujet ne peut supporter consciemment est refoulé dans l'inconscient, et se manifeste par des répétitions, des oublis, des erreurs."* (Freud, 1915, p. 96)

Dans *Suite inoubliable*, un personnage qui a vécu une perte affective importante ne parvient plus à se souvenir du visage de la personne disparue. Ce flou mémoriel ne relève pas d'un simple oubli, mais d'une défense psychologique contre la douleur.

L'auteur illustre cette amnésie émotionnelle à travers la voix intérieure de Ken, lorsque celui-ci avoue: "*J'essaye de me rappeler son visage, ses traits précis, mais il ne me reste que des impressions floues, des contours qui se dissolvent dès que j'essaie de les fixer dans ma mémoire.* "(Mizubayashi, 2023, p. 163)

À travers ce type d'oubli, l'auteur illustre la manière dont le psychisme reconstruit ou occulte certains souvenirs pour permettre au sujet de continuer à vivre. Ce processus participe à la reconstruction d'un soi partiel, parfois instable, mais nécessaire à la survie.

L'une des tensions majeures du roman réside dans le va-et-vient constant entre oubli et réminiscence. L'oubli est souvent présenté comme un état fragile, temporaire, menacé à tout moment par le retour brutal du souvenir, souvent déclenché par une image, un lieu, un rêve. C'est ce que Paul Ricœur appelle le "souvenir imprévu", qui survient malgré soi: " *L'oubli est toujours à la merci du surgissement d'une reminiscence"* (Ricœur, 2000, p. 81)

Dans notre roman, cette réminiscence peut être salvatrice — elle permet parfois la réconciliation avec le passé — ou au contraire destructrice, ravivant des douleurs profondes. Le personnage pense avoir "oublié", mais il revit soudainement une scène, et cette scène recompose son identité, pour le meilleur ou pour le pire. Un exemple poignant de cette résurgence se produit lorsque Ken, lors d'une répétition musicale, est submergé par un souvenir inattendu: *"Alors que l'archet effleurait les cordes, une image surgit brusquement: celle du regard triste de son père, au moment de leur dernière séparation. Ce souvenir, qu'il croyait enfoui, le saisit à la gorge, le laissant incapable de poursuivre son jeu" (*Mizubayashi, 2023, p. 174)

L'auteur construit donc une dramaturgie fondée sur cette opposition: l'oubli apaise, mais le souvenir libère. La quête identitaire des personnages passe par cette oscillation, ce travail intérieur douloureux mais essentiel.

L'oubli comme mécanisme de protection et de refoulement

Face à cette mémoire envahissante, Suite inoubliable met en scène différentes formes d'oubli. La première est un oubli volontaire, qui prend la forme d'un silence assumé: "*Certaines choses… je préfère ne pas les dire*" (Mizubayashi, 2023, p. 41). Ici, l'oubli est une stratégie consciente de protection identitaire. Comme l'indique Todorov (1995), ce type d'oubli peut être un « acte de sauvegarde » moral, permettant au sujet de ne pas être entièrement submergé par son passé.

Mais l'oubli n'est pas toujours volontaire. Freud (1914/2001) explique que le refoulement éloigne de la conscience les représentations traumatiques afin de protéger le psychisme. Lorsque Ken est incapable de se représenter clairement le visage de son père — "*des impressions floues… aussitôt dissipées*" (Mizubayashi, 2023, p. 103) — il ne s'agit pas d'un oubli banal mais d'un oubli involontaire lié au refoulement (Freud, 1914/2001, p. 119)

Enfin, l'oubli est inscrit dans la narration elle-même: ellipses, flous, blancs, épisodes laissés hors champ. Selon LaCapra (2001), ces silences du texte sont des marqueurs du trauma: ils signifient ce qui ne peut être dit, mais continue d'agir. L'oubli devient alors une écriture du non-dit.

Ainsi, la partie consacrée à l'oubli ne se limite plus à répéter qu'il protège: elle distingue clairement oubli volontaire, oubli involontaire et oubli comme procédé narratif.

Le rôle de la narration dans la gestion du non-dit

La manière dont l'auteur construit son récit reflète aussi la gestion de l'oubli et du non-dit. Narrateurs multiples, mémoire floue, changement de focalisation, temporalités entrelacées: tout dans l'architecture du texte semble fait pour traduire littérairement la discontinuité de la mémoire.

L'oubli devient ici une technique narrative, un choix stylistique. Certains chapitres sont volontairement incomplets, comme celui qui s'interrompt au moment

où Hortense décrit sa fuite, laissant planer une zone d'ombre sur les détails de son exil (Mizubayashi, 2023, p. 41). Certaines voix se contredisent, par exemple lorsque le souvenir de Ken sur la séparation familiale diffère de celui rapporté par un autre narrateur secondaire (p. 109). Enfin, certains souvenirs sont racontés différemment selon la focalisation: Pamina, découvrant la lettre, en restitue les mots avec émotion, tandis qu'un narrateur externe en donne une version plus distanciée et descriptive (p. 199). Ces variations traduisent l'instabilité du souvenir, mais aussi le pouvoir de la narration à façonner la mémoire. Selon Lejeune: "*Le récit de soi n'est jamais fidèle: il est recomposé selon les besoins de celui qui raconte, et selon les silences qu'il choisit de préserver"* (Lejeune, 1996, p. 34).

Cette réécriture narrative du souvenir permet aux personnages de reprendre possession de leur histoire, de donner du sens à leurs fractures intérieures, voire de se libérer de certaines douleurs. Un exemple significatif de cette narration fragmentée apparaît lorsque l'auteur décrit les souvenirs de Ken sur son enfance au Japon: "*Je ne sais plus si c'est un souvenir réel ou une image inventée... Parfois, j'ai l'impression d'avoir rêvé toute cette scène: la lumière sur le piano, les voix étouffées dans la pièce voisine, et ce regard que je crois me rappeler... Mais je doute de tout cela* " (Mizubayashi, 2023, p. 152). Ce passage montre comment la mémoire subjective et floue du narrateur affecte directement la structure du récit et contribue à cette esthétique du non-dit.

L'apport des théoriciens éclaire cette complexité. Avec Freud (1915), on comprend que l'oubli n'est jamais total: ce qui est refoulé revient sous forme de gestes, de rêves ou de symptômes. Ricœur (2000) rappelle que la mémoire est une reconstruction, oscillant entre fidélité et réinvention: c'est précisément ce que traduit la narration fragmentée de Mizubayashi. Todorov (1995) met en garde contre l'abus de mémoire, ce qui incite à lire le roman non seulement comme une œuvre de remémoration, mais aussi comme une mise en garde contre l'impossibilité de vivre uniquement tourné vers le passé. Enfin, Halbwachs (1950) montre que la mémoire n'est pas seulement intime mais collective: les objets, les lieux et la musique chez Mizubayashi incarnent cette mémoire partagée qui traverse les générations.

Toutefois, une lecture critique révèle aussi certaines limites. La musique, présentée comme un lieu de mémoire universel et presque salvateur, peut sembler idéalisée: elle n'efface ni la douleur de l'exil ni le poids de la guerre. De plus, si la narration éclaire les fractures identitaires, elle tend parfois à lisser la violence des événements au profit d'une tonalité plus contemplative.

En définitive, *Suite inoubliable* illustre avec force la tension entre mémoire et oubli: ni l'une ni l'autre ne suffisent seules à apaiser les personnages. La mémoire ravive les blessures, mais l'oubli ne les guérit pas. C'est dans l'entre-deux — ce va-et-vient constant entre silence et souvenir — que se joue la possibilité d'une identité en reconstruction. Cette perspective ouvre la voie à une réflexion plus large sur le rôle de la littérature contemporaine: peut-elle véritablement guérir les traumatismes par l'écriture, ou ne fait-elle que leur donner une nouvelle forme narrative.

Conclusion

L'étude de *Suite inoubliable* a montré combien la mémoire et l'oubli structurent la construction identitaire des personnages et l'architecture narrative du roman. Mizubayashi ne se contente pas de représenter des souvenirs: il interroge leur pouvoir de transformation, mais aussi leurs limites.

À travers l'analyse du roman *Suite inoubliable*, cette recherche a mis en lumière la manière dont la mémoire et l'oubli interagissent puissamment dans la construction de l'identité des personnages. La mémoire y apparaît comme un élément structurant, porteur de souvenirs intimes, d'émotions enfouies, de blessures non cicatrisées, mais aussi comme un espace de résilience et de reconstruction. L'oubli, loin de représenter une simple absence ou une faille cognitive, se révèle être une stratégie psychique et narrative essentielle, permettant aux personnages de se protéger, de survivre ou de se réinventer. La narration elle-même épouse ces tensions, en oscillant entre remémoration minutieuse et silences chargés de sens, donnant au texte une forme fragmentaire à l'image des identités brisées qu'il décrit. En croisant des approches et des théoriciens divers– Ricœur, Freud et Todorov – nous constatons que le roman ne se contente pas de raconter des histoires de mémoire, mais interroge profondément le rôle du souvenir dans la constitution du sujet. *Suite inoubliable* nous enseigne que l'identité n'est pas une donnée fixe, mais un processus mouvant, sans cesse façonné par ce que l'on choisit de se rappeler autant que par ce que l'on préfère oublier. Ainsi, l'auteur nous invite à réfléchir non seulement à la mémoire comme devoir ou comme fardeau, mais aussi à l'oubli comme nécessité vitale, nous rappelant que tout récit de soi est toujours une recomposition, un équilibre fragile entre clarté et obscurité**.**

Bibliographie

Al Bazzaz, G. S. J. (2025). L'image de la femme entre deux époques : Eugénie dans Eugénie Grandet d'Honoré de Balzac et Laura dans La fille qu'on appelle de Tanguy Viel comme modèles. *Revue de la Faculté des Langues*, (52). https://doi.org/10.36586/jcl.2.2025.0.0155

Erll, A. (2008). *La mémoire dans la culture*. Londres, Royaume-Uni: Palgrave Macmillan.

Freud, S. (1914). *Remémoration, répétition, élaboration. Dans Métapsychologie.* Paris: Presses Universitaires de France.

Halbwachs, M. (1950). *La mémoire collective*. Paris: Presses Universitaires de France.

Lejeune, P. (1996). *Le pacte autobiographique*. Paris: Seuil.

Mizubayashi, A. (2023). *Suite inoubliable*. Paris: Gallimard.

Nora, P. (1984). *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard.

Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Seuil.

Todorov, T. (1995). *Les abus de la mémoire*. Paris: Arléa.

White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York, NY: W. W. Norton.

References

Al Bazzaz, G. S. J. (2025). The image of women between two eras: Eugénie in Honoré de Balzac's Eugénie Grandet and Laura in Tanguy Viel's La fille qu'on appelle as models. *Journal of the Faculty of Languages*, (52). https://doi.org/10.36586/jcl.2.2025.0.0155

Erll, A. (2008). *Memory in culture*. London, United Kingdom: Palgrave Macmillan.

Freud, S. (1914). *Remembering, repetition, and working-through*. In *Metapsychology*. Paris: Presses Universitaires de France.

Halbwachs, M. (1950). *Collective memory*. Paris: Presses Universitaires de France.

Lejeune, P. (1996). *The autobiographical pact*. Paris: Seuil.

Mizubayashi, A. (2023). *Unforgettable Suite*. Paris: Gallimard.

Nora, P. (1984). *Sites of memory*. Paris: Gallimard.

Ricœur, P. (2000). *Memory, history, forgetting*. Paris: Seuil.

Todorov, T. (1995). *The abuse of memory*. Paris: Arléa.

White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York, NY: W. W. Norton.

بين الذاكرة والنسيان: البحث عن الهوية في رواية *جناح لاينسى* لأكيرا ميزوباياشي

كرم خليل اسكندر[1]، هدير رياض قاسم[2]

قسم اللغة الإنجليزية، كلية الآداب، جامعة الموصل[1]
قسم اللغة الفرنسية، كلية الآداب، جامعة الموصل[2]

المستخلص

تتناول هذه الدراسة العلاقة المعقدة بين الذاكرة والنسيان في رواية *جناح لا يُنسى* للكاتب أكيرا *ميزوباياشي*، متمحورة حول تأثير هذين العاملين في البناء السردي وتشكيل هوية الشخصيات، ومستندة إلى النظريات النفسية والأدبية، ولا سيما أطروحات فرويد وريكور وهالبواخ وتودوروف، ويوضح البحث كيف تلعب الذاكرة دوراً في إعادة بناء الذات، في حين يُنظر إلى النسيان كآلية دفاع نفسي وأداة سردية في آن واحد، وتعتمد الرواية بنية سردية مجزأة تعكس تمزق الشخصيات العاطفي والنفسي، حيث تتداخل الفجوات الزمنية والذكريات المفاجئة والصمت لتشكّل بنية النص. كما يقارن البحث بين معالجة الرواية للذاكرة ونماذج أدبية معاصرة أخرى، مؤكّدًا أن النسيان ليس غياباً بسيطاً للذاكرة بل عملية ضرورية للبقاء النفسي وإعادة التشكيل الداخلي، ومن خلال ثنائية التذكّر والمحو، تكشف الرواية عن شخصيات مكسورة الهوية، تبحث عن ذاتها عبر الألم والحنين، وفي النهاية تُظهر الرواية كيف تتحوّل الذاكرة إلى مساحة للسرد والشفاء، بينما يكون النسيان أحياناً خلاصاً لا غنى عنه.

الكلمات المفتاحية: الماضي، الحاضر، الرغبة، الرفض، الهوية، الآخرية.

Journal of the College of Languages, No. 53, 2026, Page 123 - 143

Colors and Their Symbolic Meaning in the Fairy Tales of the Brothers Grimm

Zaid Mohammad Hameed

Department of Media and Government Communication, Presidency of Baghdad University, Baghdad, Iraq

Received: 06/06/2025
Accepted: 12/10/2025

Corresponding author:

zaid.m@uobaghdad.edu.iq

Doi:
https://doi.org/10.36586/jcl.2.2026.0.53.0123

Abstract

Colours are among the most important aesthetic and semantic elements in children's literature. Their function is not limited to decorative aspects, but extends far beyond this, as they have a profound psychological and educational effect on a child's awareness and symbolic understanding. Colours are not used randomly in the context of children's literature, but rather intentionally to unlock levels of meaning and reinforce the messages contained in the story. Therefore, they play a central role in the narrative and visual design of children's literary texts, as they evoke emotional reactions and create inner images in young readers. This study employs an analytical approach, relying on aesthetic and semantic analyses of the symbolism of colours in selected children's stories. The aim is to investigate the effect of colours on the child's imagination and to explore their psychological, historical, and cultural meanings within the text. Eight carefully selected stories from the Brothers Grimm's collection of two hundred fairy tales, "Kinder- und Hausmärchen," were analysed. In these stories, colours play a pivotal role in plot structure and symbolism. The analysis shows that colours not only serve as a decorative element, but also function as a rhetorical device that supports the narrative structure and reinforces moral and educational messages. This illustrates the profound symbolic dimension of colours in children's literature.

Keywords: The Brothers Grimm, children's fairy tales, Moral messages, color symbolism, narrative plot.

Farben und ihre symbolische Bedeutung in den Märchen der Brüder Grimm

Zaid Muhammad Hamid

Abteilung für Medien und Regierungskommunikation, Präsidentschaft der Universität Bagdad, Bagdad, Irak.

Zusammenfassung

Farben zählen zu den bedeutendsten ästhetischen und semantischen Elementen in der Kinderliteratur. Ihre Funktion beschränkt sich nicht nur auf dekorative Aspekte, sondern reicht weit darüber hinaus, da sie eine tiefgreifende psychologische und erzieherische Wirkung auf das kindliche Bewusstsein und dessen symbolisches Verständnis ausüben. Farben werden im kinderliterarischen Kontext nicht zufällig verwendet, sondern gezielt eingesetzt, um Bedeutungsebenen zu erschließen und die in der Erzählung enthaltenen Botschaften zu verstärken. Sie nehmen somit eine zentrale Rolle in der narrativen und visuellen Gestaltung kinderliterarischer Texte ein, da sie emotionale Reaktionen hervorrufen und innere Bilder beim jungen Leser erzeugen.

Die Studie stützt sich auf einen analytischen Ansatz, da sie auf einer ästhetischen und semantischen Analyse der Farbsymbolik in ausgewählten Kindergeschichten. Ziel ist es, die Wirkung von Farben auf die Vorstellungskraft des Kindes zuuntersuchen und ihre psychologischen, historischen und kulturellen Bedeutungen innerhalb des Textes zu erschließen. Analysiert wurden acht sorgfältig ausgewählte Geschichten aus einer Gesamtheit von zweihundert Märchen aus der Sammlung „Kinder- und Hausmärchen“ der Brüder Grimm, in denen Farben eine zentrale Rolle im Aufbau der Handlung und der Symbolik spielen.

Die Analyse zeigt, dass Farben nicht nur als schmückendes Element dienen, sondern als rhetorisches Mittel fungieren, das die Erzählstruktur unterstützt und moralisch-erzieherische Botschaften verstärkt. Dies verdeutlicht die tiefgreifende symbolische Dimension von Farben in der Kinderliteratur.

Schlüsselwörter: Die Brüder Grimm, Kindermärchen, moralische Botschaften, Farbsymbolik, Erzählhandlung.

Vorwort

Seit langer Zeit unterscheiden sich die Bedeutungen der Farbsymbolik bei den verschiedenen Völkern. Die Kraft der Farben und ihre symbolische Wirkung wurden durch die Traditionen und Bräuche der Völker geprägt.
In der Antike wurden den Farben lebensvoll oder moralische Eigenschaften zugeschrieben: Rot bedeutet Leben, Gefahr, Sieg, Krieg, Tod und Zorn. Schwarz drückt Tod, das Böse, Geheimnis, Schmerz aus und manchmal kommt im Gegenteil als positive Symbol (Die Schönheit der Dunkelheit der Nacht bei den Liebhabern). Die Farbe Weiss weisst auf Klarheit, Reinheit, Wahrheit, Engelcharakter und ewiges Glück hin, manchmal bedeutet in der arabischen Zivilisation Traurigkeit. Grün symbolisiert Leben, Paradies, Natur, Erfolg, Heilig. Die Farbe Blau symbolisiert oft das Übernatürliche Geister oder Zauberer. Gelb (goldene Farbe) verkörpert im Mrächen Richtum, Stolz, Schönheit, königliche Würde.

Die Forschung beschäftigte sich auch mit Predigen und Weisheiten, die in den Geschichten der Brüder Grimm enthalten waren.
Wenn der Name der Brüder Grimm erwähnt wird, kommt die Geschichten der Brüder Grimm (Kinder-Hausmärchen) in den Sinn, die sowohl für Kinder als auch für Erwachsene eine wichtige Quelle des Spaßes ist, nicht nur in Deutschland, sondern in den meisten Teilen der Welt.
Die meisten dieser Geschichten, die zu vielen Sprachen übersetzt wurden, haben einen pädagogischen und moralischen Charakter, sie zeigen den Empfänger (Kinder und Erwachser) das Böse so hässlich und stark, aber wenn das Gut ihm mit Intelligenz und Mut begegnet, wurde das Gut endlich gewinnen.

Die Volksmärchen der Brüder Grimm begannen am Jahr 1812 aus Deutschland. Diese Kinder-Hausmärchen wurden aus menschlichen Erfahrungen und Realität der Gesellschaftgestammt, zum Beispiel: Die Geschichte "Schneeweissen", nach Meinung der Einwohner der Stadt Mainz, dass man die Spur der schönen Prinzessin in der Nähe des Flusses Mainz verfolgen gekonnt hat und einige Forschungen haben entdeckt, dass die Prinzessin schon in der Stadt "Lohram Mainz" gelebt hat (Jochen Bar, 2013, SS. 14-25).

Dann also sind die Volksmärchen ein wichtiger Teil der Gesellschaftskultur, und sie stellen die wichtigste Quelle dar, die die Eigenschaften von Gesellschaften hervorhebt.

Die Brüder Grimm haben diese Sammlung (Kinder-Hausmärchen) seit 1806 bis 1857 gesammelt. Sie haben die Geschichten, die von Ältesten mündlich erzählt wurden, geschrieben (Jochen Bär, 2013, S. 16-25).

Alle fremden und für Kinder ungeeigneten Wörter wurden ausgeschlossen. So würde der Stil der Volksmärchen der Brüder Grimm harmonisch, klar und glatt für Kinder und Erwachsene.

1- Die Symbolik der Farben und ihre Bedeutung in der Geschichte (der Mond)

> *Es war einmal ein Land, das immer dunkel war, in dem weder Mondlicht noch Sterne am Himmel erschienen. Eines Tages beschossen vier junge Männer, die Stadt auf der Suche nach dem Mond zu verlassen, nachdem sie es leid waren, nachts immer zuleben.*
>
> *Die vier Jugendlichen haben den Mond aus einem anderen Land gestohlen und an dem grossen Einbaum aufgehängt. Alle in der Stadt freuten sich über die neue Lampe, die nachts ihr Licht sendete. Als die vier Männer alt wurden, befahlen sie, dass sie nach ihrem Tod mit jedem von ihnen ein Viertel des Mondes begraben werden sollten. Die Dunkelheit der Nacht kehrte zurück und herrschte über die ganze Erde, weil Teile des Mondes in der Unterwelt begraben wurden und so breitete sich das Licht in der Welt der Toten aus und alle erwachten aus ihrem Schlaf. Sankt Petrus, der Wächter des Tores von Himmel, brachte den Mond in den Himmel zurück und brachte die Toten in ihre Gräber zurück* (Grimm, 1857, S. 645-647)*. Licht wurde jedermanns Recht, das Gleichgewicht zwischen Leben und Tod kehrte zurück.*

In dieser Geschichte steht die schwarze Farbe für Orientierungslosigkeit und Dunkelheit. Vielleicht war es ein Zeichen des Autors für die bösen Seelen der Bewohner der Stadt. Der Beweis dafür ist, dass die vier jungen Männer daran dachten, den Mond von einem anderen Ort zu stehlen, und es auch taten nicht über die Folgen und das Ende der Dinge nachdachten. Das weiße Mondlicht war ein Zeichen für Klarheit, Schönheit und Freundlichkeit, insbesondere die Freundlichkeit

des Bürgermeisters und der Menschen in der Stadt, die zusammengearbeitet haben, um das Mondlicht zu bewahren und fortzusetzen (Grimm, 1857, S. 645).

Hier bemerken wir wieder einmal die Fähigkeit des Autors, seine Werkzeuge zu verwenden, um Szenen zu zeichnen, die von seiner Vorstellungskraft und Kreativität inspiriert sind, als er die weiße Farbe, die den Seelen Freude und Glück bringt, mit der schwarzen Farbe mischte, die Angst und Trauer auslöst. Freude war das Zeichen dafür, Licht zu erlangen, und Traurigkeit war das Zeichen seines Verlusts. Zwischen den beiden bildete sich durch die Kreativität des Schriftstellers eine Gruppe von Ideen und Emotionen, da er Farben in der Sprache verwendete, und ihr Gebrauch war nicht nur für Dekoration oder äußerliche Gravur, sondern um Bedeutungen und Zwecke auszudrücken. Farbe ist eine Manifestation des moralischen und sinnlichen Gemeinschaftslebens, das eine große Wirkung hat, wenn es darum geht, menschliche Gefühle und Leben zu wecken, Emotionen in Menschen wiederzubeleben und die Fantasie anzuregen (Al-Hamdani, 2011, S. 173).

In dieser Geschichte bemerken wir eine Revolution im Gleichgewicht des Lebens, als Dunkelheit (die Farbe Schwarz) in der Welt der Lebenden vorherrschte, als das Mondlicht verloren ging, während Licht (die Farbe Weiß) in der Welt der Toten vorherrschte, als vier junge Männer empfahlen, mit jedem von ihnen nach ihrem Tod ein Viertel des Mondes zu begraben, damit die Welt der Toten erleuchtet wurde (Grimm, 1857, S. 646). Die Bedeutung der einzelnen Farben hat sich verändert, da der Kontext des Textes neue Konnotationen erhalten hat, die sich von dem unterscheiden, was über die Natur von Schwarz und Weiß bekannt ist. Das Ziel des Schriftstellers könnte darin bestehen, die beiden Farben zu kombinieren, damit der Text mehr effektiv und schön wird (Sehnawy, 2003, S. 133).Wir bemerken auch, dass das Schwarz und Weiß im Text zur Bildung des künstlerischen Bildes beigetragen hat, ohne gemischt zu werden, aber jede Farbe unabhängig blieb. Durch das Zusammentreffen der beiden Farben präsentierte der Schriftsteller seine auffällige Geschichte und verwandelte sie in ein einflussreiches literarisches Bild (Al-Maghrebi, The image of color in Andalusian poetry, 2009, S. 349).

Dieses Märchen spiegelt durch zwei Farben (Schwarz und Weiss) eine wertvolle Lektion:

Das Recht muss seinen Eigentümern zurückgegeben werden, egal wie lange es dauert.

2- Die Symbolik der Farben und ihre Bedeutung in der Geschichte (die weisse Schlange)

Es war einmal in einem der Länder ein König, der hatte eine seltsame Angewohnheit, die er jeden Tag machte, dass der Diener ihm einen Teller mit Essen brachte,der mit einem Deckel bedeckt war, und niemand wusste, was drin war.Eines Tages wurde der Diener neugierig und hob den Deckel und fand eine weiße Schlange im Teller, während er einen kleinen Bissen von ihrem Fleisch kostete, hatte er sofort eine erstaunliche Fähigkeit, die Sprachen der Tiere zu verstehen.

Der Diener ging auf eine Reise, um etwas über die Welt zu lernen, und während seiner Reise begegnete er drei Fischen, die zwischen dem Schilf am Flussufer feststeckten, er half den Fischen und befreite sie, der Fisch dankte dem Diener für seine Rettung.Dann hörte der Diener die Stimme des Ameisenkönigs, der sich über Menschen und ihre Tiere beschwerte, dass sie immer auf ihnen herumtrampelten, also wandten sich der Diener und sein Pferd einem anderen Weg zu, um zu vermeiden, auf die Ameisen zu treten, Der Ameisenkönig dankte dem Diener für was er hat gemacht.Während des Waldspaziergangs des Dieners auf seinem Pferd sah er zwei Krähen, ein Männchen und ein Weibchen, die ihre Jungen aus dem Nest warfen, weil sie alt geworden waren und sich auf sich selbst verlassen mussten, um Nahrung zu bekommen.Der Diener sah auf dem Boden junge Krähen vor Hunger schreien, also schlachtete er sein Pferd und fütterte sie mit seinem Fleisch, Die Krähen dankten dem Diener für das, was er für sie getan hatte.

Während der Diener auf seinen Füßen umherwanderte, hörte er, dass die Königstochter einen Ehemann für sie suchte, aber unter der Bedingung, dass er eine sehr schwierige Aufgabe erfüllte, und wenn er es nicht schaffte, würde er sein Leben verlieren. Als der Diener die Schönheit der Königstochter sah, war er von ihr beeindruckt und beschloss, sie zu heiraten und die Herausforderung anzunehmen. Die erste Mission war der Diener den Ring, der König ins Meer geworfen hatte, aus dem Meeresgrund wieder hervorzuholen. Die drei Fische, denen er zuvor geholfen hatte, holten ihm den Ring aus dem Meeresgrund.Die zweite Mission bestand darin, dass der Diener zehn Säcke mit weißem Mais einsammeln musste, die von der Prinzessin im Unkraut verstreut worden waren, und er musste die Aufgabe vor Sonnenaufgang erledigen.Der Diener saß traurig da, weil er diese schwierige Aufgabe nicht bewältigen konnte, aber als die Sonne aufging, sah er die zehn Säcke mit Maiskörnern, die mit Hilfe des Ameisenkönigs und seiner Anhänger vollständig gefüllt

waren, als Anerkennung für die Freundlichkeit des Dieners,als er und sein Pferd einen anderen Weg gingen, um nicht auf die Ameisen zu treten.
Die Prinzessin war mit den beiden vorangegangenen Aufgaben nicht zufrieden, also beschloss sie, dass der Diener ihr einen Apfel vom Baum des Lebens bringen sollte, wenn er sie heiraten wollte. Der Diener saß traurig und verzweifelt da, weil er die Bitte der Prinzessin nicht erfüllen konnte. Plötzlich kamen von weit her drei Krähen mit dem goldenen Apfel, die er fütterte, als sie jung und hungrig waren (Grimm, 1857, S. 87-91).
Schließlich heiratete der Diener die Königstochter, und beide lebten glücklich zusammen.

Die Farbe Weiß steht in dieser Geschichte für Liebe, Reinheit und Weisheit. Sie unterstreicht die positive Entwicklung des Helden (Al-Misawy, 1995, S. 254). All diese Hinweise wurden in der Geschichte der weißen Schlange kombiniert (Ali, 2001, S. 13). Der Autor verband die Schlange (Intelligenz und Urteilsvermögen), ein kriechendes Tier, zur Farbe Weiß (Liebe und Menschlichkeit) Als der Diener einen Teil der weißen Schlange aß, wurde er begabt, die Sprache der Tiere zu verstehen. In dieser Geschichte spielte die Vorstellungskraft eine brillante Rolle, so dass der Autor mit seiner kreativen Vorstellungskraft Farbe mit der Natur des kriechenden Tieres kombinieren und die tiefe Beziehung zwischen ihnen in diesem künstlerischen Text nutzen konnte. Um die Gefühle des Helden auszudrücken und sein Leben glücklicher zu machen, indem er alle unmöglichen Forderungen der Prinzessin erfüllt und sie heiratet, entwickelte der Autor auch ein farbbasiertes Kodierungssystem, dessen Funktion von einer Gesellschaft zur anderen und von einer Kultur zur anderen variiert (Al-Mansoori, 2000, S. 26).
Die Farbe Weiss war ein Symbol anderen zu helfen und gutmütig zu sein und war wiederum mit der Ermahnung verbunden: **Tue Gutes, wohin du gehst, du findest es später auf deinem Weg.**

3- Die Symbolik der Farben und ihre Bedeutung in der Geschichte (diezwölf Brüder)

Es war einmal eine Königin, die hatte zwölf Kinder und war schwanger. Eines Tages beschloss der König, dass, wenn die Königin ein Mädchen zur Welt bringt, die zwölf Jungen sterben müssen, damit das Königreich und sein Reichtum der Anteil des Mädchens sind. Währenddessen befahl der König, zwölf Särge für seine zu machen Kinder für den Fall, dass die Königin ein Mädchen zur Welt bringt.

Die Königin war traurig über diese Entscheidung und warnte ihre zwölf Kinder und schlug ihnen vor, in den Wald zu fliehen, vorausgesetzt, einer der Brüder sitzt auf dem höchsten Baum im Wald, um den Palastturm zu sehen. Wenn eine weiße Fahne gehisst wird, bedeutet dies, dass sie in den Palast zurückkehren dürfen, aber wenn die rote Fahne gehisst wird, müssen sie fliehen, weil sie ein Mädchen geboren hat. Nach einiger Zeit wurde die rote Fahne gehisst, sodass die zwölf Brüder wütend wurden und in den Wald gingen und in einer kleinen Hütte lebten.

Ihre kleine Schwester wuchs auf und erfuhr von ihrer Mutter, dass sie zwölf Brüder hatte, sie ging in den Wald, um sie zu finden. Alle Brüder lebten glücklich zusammen in der kleinen Hütte. Eines Tages pflückte das Mädchen zwölf Tulpen, die im Garten hinter dem Haus gewachsen waren, und sobald sie die Ernte erledigt hatte, verwandelten sich ihre Brüder in zwölf Krähen. Das Mädchen wurde traurig und weinte um die Trennung ihrer Brüder. Es gab eine alte Frau im Wald, die dem Mädchen den Rat gab, die Magie zu beseitigen, die ihre zwölf Brüder heimsuchte, sie sollte sieben Jahre lang schweigen und nicht sprechen, und wenn sie während dieser Zeit sprach, würden die Brüder sterben.

Das Mädchen akzeptierte die Bedingung und schwieg, um ihre Brüder vor Hexerei zu retten. Eines Tages sah ein junger König das Mädchen und er mochte sie und beschloss, sie zu heiraten. Als die böse Mutter des Königs sah, dass dieses Mädchen stumm war und nicht sprechen konnte, beschuldigte sie sie, dass ein böser Geist in ihr lebte und sie getötet werden musste. Das Schicksal spielte eine Rolle, dass der Tag, an dem sie zum Tode verurteilt wurde, der letzte Tag der sieben Jahre war, in denen das Mädchen schwieg. Plötzlich stiegen zwölf Raben mit ihren großen Flügeln vom Himmel herab und retteten ihre Schwester und kehrten als ihre Brüder zurück (Grimm, 1857, S. 50-55).

In dieser Geschichte gelang es dem Autor mithilfe der Farben und ihrer Symbolik, bestimmte Farbkonnotationen zu vermitteln, da die Farbe zu einem wichtigen Element für die Bedeutung des literarischen Textes wurde. Die weiße Fahne drückte die Freude der Mutter aus, ihre zwölf Kinder behalten zu können. Weiß symbolisiert das Leben, das noch rein ist, frei von Fehlern und Korruption. Die weiße Fahne steht für einen Neuanfang, eine Chance zum Überleben und zur Regeneration nach einer Zeit des Leidens oder des Kampfes. Die Vulva war also abhängig von der Geburt des Jungen, hier wurde die Vulva zum objektiven Synonym

für die Farbe Weiss. Was die rote Farbe betrifft, so war sie gleichbedeutend mit Tod und Tötung, wie die rote Fahne es ausdrückte: Wenn die Königin ein Mädchen gebar, würde sie ihre zwölf Kinder verlieren.Hier weisen wir auf die Genauigkeit des Ausdrucks und die Hinzufügung einer neuen Bedeutung zum Text durch Farbe hin, da es nicht darauf beschränkt war, nur eine Farbe zu sein, sondern der Autor sie entsprechend dem Kontext des Textes verwendete, also finden wir daher viele literarische Strukturen wie direkte oder indirekte Farbanspielungen (Al-Mansoori, 2000, S. 28).

Die schwarze Farbe wurde *in dieser Geschichte* mit dem Krähenvogel vermischt, und die Krähe trug in ihrer schwarzen Farbe das Zeichen von Aufbruch, Entfremdung und Trennung (Hamdan, 2008, S. 32). So wie der Weggang der zwölf Brüder für sieben Jahre, die ihre Schwester verließen, bis das Schicksal sie wieder zusammenführte (Grimm, 1857, S. 55).

Hier bemerken wir, dass die Farbe ein wesentliches und wichtiges Element für die dramatische Struktur des erzählenden Textes bildet und den Text mit einem neuen expressiven und ästhetischen Geist bereichert (swizef, 2017, S. 82).

Durch die in der Geschichte erwähnten Konnotationen von Farben (Weiss, Rot und Schwarz) spiegelten sie soziale Ratschläge wider:

Wir müssen das Unmögliche tun, um unsere Lieben, zubehalten.

4- Die Symbolik der Farben und ihre Bedeutung in der Geschichte (die weisse und die schwarze Braut)

Eines Tages gingen eine Frau und ihre Tochter und ihre Stieftochter aufs Feld, um Futter für das Vieh zu sammeln. Plötzlich erschien ihnen der Herr in Gestalt eines armen Mannes und bat sie, ihn zur Dorfstraße zu führen. Mutter und Tochter weigerten sich, ihm zu helfen, während die Schwiegertochter ihm half. Der Herr verfluchte die Mutter und ihre Tochter, und ihre Gesichter wurden schwarz und hässlich, aber er war freundlich zu der Schwiegertochter.Der Herr bat sie, um drei Wünsche zu bitten, um sie zu erfüllen, der erste Wunsch war, schön und weiß wie der Tag zu werden, der zweite Wunsch, reich zu werden, der dritte Wunsch, nach dem Tod ins Paradies einzutreten, er erfüllte alle ihre Wünsche.

Mutter und Tochter ärgerten sich über die Hässlichkeit ihrer Gesichter, während die Schwiegertochter schöner wurde. Eines Tages hörte der König von der Schönheit des Mädchens und beschloss, sie zu heiraten. Die böse Mutter schaffte es mit ihren Zauberkünsten, ihre hässliche Tochter in

den Augen des Königs schön zu machen, damit er sie heiraten konnte. Die Stiefmutter stieß das schöne Mädchen aus dem Karren, und sie fiel in den Fluss, und sobald sie ertrank, kletterte das Mädchen an die Wasseroberfläche, eine weiße Gans.
Eines Tages saß der König am Fluss und sah die weiße Gans, und innerhalb von Augenblicken verwandelte sie sich in ein wunderschönes Mädchen, das von ihrer Schönheit fasziniert war, als er sie sah, um ihm zu erzählen, was die böse Mutter getan hatte und ihre Magie Tricks. Der König befahl, die böse Mutter und ihre schwarze Tochter in ein Fass voller Nägel zu stecken und von einem Pferd gezogen zu werden und überall herumzugehen (Grimm, 1857, S. 558-562)

Durch den Titel finden wir, dass es einen Konflikt zwischen Gut (die weiße Braut) und Böse (die schwarze Braut) gibt (Grimm, 1857, S. 558).Die Farben in dieser Geschichte spiegelten die Handlungen wider, und ihre Verwendung war das Ziel des Autors, die Geheimnisse der menschlichen Seele zu übersetzen und ihre Emotionen mit dem Selbst,sowie die psychologischen Auswirkungen des Empfängers zu vermitteln (swizef, 2017, S. 8).
Die schwarze Farbe in dieser Geschichte bezeichnet Dunkelheit, die hasserfüllte menschliche Seele, den Neid und alles Hässliche als Ergebnis der bösen Taten der Mutter und ihrer schwarzen Tochter.Wenn sie sich weigerten, einem armen Mann zu helfen, in dem der Herr inkarniert war, verfluchte er sie, hässlich und schwarz zu werden (Grimm, 1857, S. 558).Schwarz repräsentiert auch Eifersucht und Nichts (Al-Maghrebi, The image of color in Andalusian poetry, 2009, S. 230),als die böse Mutter und ihre Tochter das schöne Mädchen in den Fluss warfen, um ihre Schönheit loszuwerden, fasste sie die Taten einer rachsüchtigen Person zusammen.
Die weisse Farbe zeigte Reinheit, Güte, Zartheit und Schönheit an und spiegelt die Farbe von Engeln und Heiligen wider (Ali, 2001, S. 13). Als Schwiegertochter dem armen Mann half, segnete er sie und erfüllte alle ihre Wünsche und machte sie schön, so weiss wie der Tag, auchalssich das schöne Mädchen in eine weisse Gans verwandelte, wurde die weisse Farbe hier zum Zeichen der Reinheit und Selbstreinheit (Grimm, 1857, S. 560-561).
Die Fantasie mit Farben hat eine wunderbare Mischung bei der Gestaltung der Geschichte und ihres Dialogs erreicht, daher war der Autor kreativ bei seinen Versuchen, die Funktionen von Farben darzustellen und sie in der Literatur einzusetzen. Farbe ist ein Wunder, das in allem, was uns umgibt, verkörpert ist und

hilft, die Identität und Eigenschaften jedes lebenden oder nicht lebenden Dings aufzudecken (muaammer, 2010, S. 38)

Durch diese Geschichte können wir erzählen:

Liebe für deinen Bruder, was du für dich selbst liebst, und hinterlasse Hass und Eifersucht (Jassim, 2017)

5- Die Symbolik der Farben und ihre Bedeutung in der Geschichte (Blaubart)

Eines Tages machte ein König einem schönen Mädchen einen Heiratsantrag von einem Mann, der drei Söhne und eine Tochter mit süßem Gesicht hatte.Der Mann stimmte zu, seine Tochter mit dem König zu verheiraten, der nichts falsch mit ihm hatte, außer seinem blauen Bart, der jeden anwiderte, der sie ansah.Das Mädchen hatte Angst vor dem blauen Bart des Königs, aber die Beharrlichkeit ihres Vaters zwang sie, die Ehe anzunehmen, und sie stimmte mit ihren drei Brüdern überein, dass sie kommen sollten, um sie zu retten, wenn sie sie eines Tages schreien hörten.

Das Mädchen lebte mit dem blaubärtigen König in seinem Palast ein glückliches Leben. Eines Tages war der König gezwungen, eine lange Reise zu unternehmen, und er gab dem Mädchen einen Schlüsselsatz, darunter einen kleinen goldenen Schlüssel, und warnte sie, dass sie die Türen aller Räume öffnen und alles sehen könne, außer dem Raum, der sich öffnete den kleinen goldenen Schlüssel, sonst wäre der Preis ihr Leben. Das Mädchen wurde sehr neugierig, den Raum mit dem goldenen Schlüssel zu betreten, also öffnete sie ihn und war überrascht und erschrocken vom Anblick des Blutes im geheimen Raum, der Skelette und vieler ermordeter Frauen.Als der König von seiner Reise zurückkehrte, wusste er, dass seine Frau den verbotenen Raum betreten hatte.

Der blaubärtige König zog sein Schwert und verurteilte seine Frau wegen Verstoßes gegen seine Empfehlungen zum Tode.Das Mädchen schrie und rief ihre drei Brüder um Hilfe. Die drei Brüder retteten ihre Schwester und töteten den blaubärtigen König, und sein gesamter Reichtum wurde Eigentum des Mädchens (u.a., 2011,2012, S. 410-412).

Der Autor verwendete die blaue Farbe in dieser Geschichte als Symbol für Täuschung und Mord in der Person des Königs und seiner Macht und Kontrolle, als er das Mädchen warnte, den geheimen Raum nicht mit dem goldenen Schlüssel zu

betreten, und drohte, sie zu töten, wenn sie es eintreten würde (u.a., 2011,2012, S. 410). Zusätzlich zu der roten Farbe, die als Symbol für Mord und Verbrechen verwendet wurde, wurde dies durch die Farbe des Blutes dargestellt, das aus dem geheimen Raum floss (u.a., 2011,2012, S. 411).

Die Farben drückten die Psyche des Königs aus und trugen dazu bei, Harmonie und Kohärenz zwischen den Teilen der Geschichte zu erzeugen. Der Text trug eine gewisse suggestive Atmosphäre, die die Sinne der Leser einfängt und ihre Neugier weckt, der Geschichte zu folgen, und sie in einen bestimmten emotionalen Zustand versetzt die Worte oft nicht ausdrücken können (al-Qaisi, 1969, S. 176).

Durch diese Geschichte können wir erzählen:

Die Geschichte warnt vor zerstörerischer Neugier, die ins Verderben führen kann.

6-Die Symbolik der Farben und ihre Bedeutung in der Geschichte (Die klare Sonne bringts an den Tag)

Es gab einen Schneider, der auf der Suche nach Arbeit viel reiste. Als der Schneider eines Tages einen Juden traf, von dem er glaubte, dass er Geld habe, griff er ihn an und drohte ihm, ihn zu töten, wenn er ihm das Geld nicht gebe. Trotz der Versicherung des Juden, er habe wenig Geld, tötete ihn der Schneider. Also atmete der Jude seinen letzten Atemzug aus und wiederholte den Satz: (Ein Tag wird kommen, und die Sonne wird alles offenbaren).

Der Schneider heiratete ein schönes Mädchen, die Tochter des Schneiders, den er zum Schneider ausbildete. Eines Morgens bemerkte der Schneider beim Kaffeetrinken die Reflexion der Sonnenstrahlen an der Wand und erinnerte sich an seine abscheuliche Tat und den Ausspruch des Juden, der ihn getötet hatte, dass die Sonne eines Tages alles offenbaren werde. Der Schneider erzählte seiner Frau, was er in der Vergangenheit getan hatte, nachdem sie darauf bestanden hatte, herauszufinden, was ihren Mann beschäftigte, und betonte, dass sie niemandem davon erzählen sollte, sonst würde er sein Leben verlieren. Aber die Nachricht hatte sich in der Stadt herumgesprochen, als die Frau ihrem Freund erzählte, was ihr Mann in der Vergangenheit getan hatte, und er vor Gericht geladen wurde, um seine gerechte Strafe für das Verbrechen, das er begangen hatte, zu nehmen (Grimm, 1857, S. 487-488).

Somit ist die Behauptung des Juden, dass ein Tag kommen und die Sonne alles offenbaren wird, erfüllt worden.

Die goldene Farbe (die Sonne) in dieser Geschichte weist auf die Wahrheit hin, ihre Stärke und Klarheit (Ein Tag wird kommen, und die Sonne wird alles offenbaren). Eine der starken und psychologischen Farbkonnotationen der goldenen Farbe ist die Enthüllung des Verbrechens des Schneiders, der mit sich selbst über seine Tat sprach, die nicht aus seinem Gedächtnis verschwand wie die Sonne, wann immer sie scheint, um sich an seine abscheuliche Tat zu erinnern.

Durch diese Geschichte können wir erzählen:

Die Wahrheit ans Licht zu bringen, ist nur eine Frage der Zeit.

7- Die Symbolik der Farben und ihre Bedeutung in der Geschichte (Sneewittchen)

Da war eine Königin, als sie nähte, sie stach sich in den Finger, und drei Blutstropfen fielen auf den Schnee. Wegen der Schönheit der roten Farbe auf dem Schnee wünschte sich die Königin eine Tochter mit weißer Haut wie Schnee, roten Wangen wie Blut und schwarzes Haar wie Ebenholz. Die Königin starb, nachdem sie ein wunderschönes Mädchen namens Schneewittchen bekommen hatte, ein Jahr nach ihrem Todestag heiratete der König eine andere Frau, die sehr schön war und einen magischen Spiegel hatte.

Sie pflegte den Spiegel immer wieder zu fragen, wer schöner sei als ihr. Schneewittchen war bekannt für ihre göttliche Schönheit, die böse Königin konnte die Vorstellung nicht ertragen, ein Mädchen zu haben, das schöner war als sie, als ihr Zauberspiegel ihr sagte, dass Schneewittchen schöner geworden war als sie. Die boshafte Königin wurde verrückt und befahl einem der Jäger, Schneewittchen zu töten, aber der Jäger war gutherzig und tötete sie nicht, sondern forderte sie auf, weit in den Wald zu gehen.

Schneewittchen lebte im Haus der sieben Zwerge im Wald und sie wurden eine Familie. Eines Tages erfuhr die böse Königin, dass Schneewittchen nicht gestorben war, es wurde gelb und grün vor Neid, also plante sie, sie zu töten. Sie bereitete einen tödlich giftigen Apfel zu, der halb golden und die andere Hälfte rot war,

und die neidische Königin verkleidete sich als Bäuerin und konnte Schneewittchen davon überzeugen, die vergiftete rote Hälfte des Apfels zu essen, besonders wenn die Königin aß die giftlose goldene Hälfte des Apfels, dies ermutigte das Mädchen, die vergiftete Hälfte des Apfels zu essen. Sobald Schneewittchen den vergifteten Teil des Apfels gegessen hatte, wurde sie bewusstlos. Ihre Freunde, die sieben Zwerge, dachten, sie sei tot. Die Waldtiere (Eule, Krähe und Taube) weinten um sie.

Einer der Prinzen, als sein Konvoi durch den Wald fuhr, sah Schneewittchen, als sie bewusstlos war, also bewunderte er sie und beschloss, sie zu heiraten. Während die Wachen sie zum Palast trugen, kam ein Stück des vergifteten Apfels aus ihrem Mund und Sie wachte auf. Die beiden heirateten und lebten glücklich bis ans Ende ihrer Tage, während die böse Königin von ihrer Eifersucht und ihrem Neid getötet wurde (Grimm, 1857, S. 228-236).

Der Titel der Geschichte (Schneewittchen) verheißt Gutes und kündet von der Geburt eines schönen Mädchens. Die Farbe des Schnees (Weiß) symbolisiert die Schönheit der Haut des Mädchens, die Schönheit der Natur und die Gelassenheit. Und als die weißen, roten und schwarzen Farben in dieser Geschichte zusammenkamen, deutete dies auf die geistige und formale Schönheit des Mädchens hin (weiße Haut wie Schnee, rote Wangen wie Blut und schwarz Haar wie Ebenholz) So sehen wir die künstlerische und schöpferische Fähigkeit der Brüder Grimm in der Manipulation von Farben. Die rote Farbe in der Geschichte stand manchmal im Zeichen der Schönheit der Mädchenwangen, und manchmal sehen wir sie mit einer negativen Konnotation (Tod und Hass), als die Königin die rote Hälfte des Apfels vergiftete (äußerlich schön und innerlich böse).Das ist die Kreativität, die darin besteht, den Horizont der Erwartungen des Lesers zu durchbrechen und so die Schönheit des Textes zu spüren, und einer der Vorteile literarischer Texte besteht darin, dass sie den Geist einer Person ohne Erlaubnis berühren, um automatisch die Süße und Schönheit des Textes zu fühlen. Das einzige Gesetz der Schönheit darin besteht, dass Schönheit kein Gesetz hat (Ibrahim, 1966, S. 376)

Es gibt andere gemeinsame Farben in der Geschichte, wie Gelb und Grün, die Hass und Neid im Herzen der Königin repräsentierten, also hatten Grün und Gelb ein negatives Vorzeichen (Grimm, 1857, S. 229).

Die schwarze Farbe kam zu Beginn der Geschichte und bezog sich auf die Schönheit der Haare des Mädchens. Aberin der Abfolge der Ereignisse der Geschichte kam die

schwarze Farbe als Zeichen von Tod, als die Zwerge sich weigerten, Schneewittchen unter die schwarze Erde zu legen (Grimm, 1857, S. 235)

Die Predigt haben wir aus dieser schönen Geschichte

Eine Person sollte mit einem barmherzigen Herzen leben und Neid und Hass hinterlassen.

8-Die Symbolik der Farben und ihre Bedeutung in der Geschichte (Schneewittchen und Rosenrot)

> *Es war eine Witwe, die lebte mit ihren schönen Töchtern in einer alten Hütte, das eine der beiden Mädchen war wie weiße Rose, deshalb nannte sie es Schneeweissen, und das zweite war wie rote Rose, also nannte sie es Rosenrot. Die beiden Mädchen zeichneten sich durch Freundlichkeit, Reinheit des Herzens und ihre Liebe zueinander aus. Tiere und Vögel würden sich den beiden Mädchen nähern und ohne Angst aus ihren Händen fressen.*
>
> *Eines Tages, in einer der kalten Winternächte, als die Mutter mit ihren beiden schönen Töchtern am Ofen saß und die weiße Taube auf einem hölzernen Arm ruhte, hörten sie ein Klopfen an der Tür, Rosenrot öffnete die Tür und sie fanden einen riesigen schwarzen Bären. Aber bald verschwand die Angst vor ihnen und es stellte sich heraus, dass er ein armer Bär war, der nur Wärme brauchte und mit ihnen sprechen konnte, sodass sie enge Freunde wurden.*
>
> *Als die beiden Mädchen eines Tages im Wald trockene Äste sammelten, fanden sie einen Zwerg mit weißem Bart, der nervig und undankbar war. Als die beiden Mädchen den Zwerg aus einer misslichen Lage retteten, die zu seinem Leben führen könnte, war seine Haltung feindselig und benahm sich unhöflich, als der Zwerg die beiden Mädchen lautstark beschimpfte, erschien ihr Freund, der Schwarzbär, und traf den bösen Zwerg mit einem Schlag, der ihn tötete. Sofort entfernte sich das Fell vom Körper des Bären, und der schöne junge Prinz, der wurde von dem bösen Zwerg verhext, wurde befreit. Der Prinz heiratete Schneeweissen und sein Bruder heiratete Rosenrot* (Grimm, 1857, S. 600-607).

Die weiße Farbe in dieser Geschichte ist ein Hinweis auf Schönheit, Güte und Reinheit, als die Mutter die Schönheit ihrer Tochter als die Schönheit einer weißen Rose beschrieb, also nannte sie sie Schneeweissen.Der Schriftsteller verwendete auch den Ausdruck einer weißen Taube, die auf einem Holzgriff im Wohnzimmer

von Mutter und Tochter sitzt, und der Vogel und seine Farbe (weiß) bedeutet Frieden und Ruhe, gleichzeitig simuliert er Vorstellungskraft und verkörpert Dinge und Ideen in greifbare Formen, die im Fall des Malers mit dem Auge oder im Fall des Schriftstellers durch Vorstellungskraft gesehen werden können (Saleh, 1994, S. 85).Während die weiße Farbe als Hinweis auf den weißen Bart des Zwergs das Zeichen des Alters, des Bösen und der Undankbarkeit (umgekehrte Bedeutung) trug.

In dieser Geschichte beschrieb der Autor den Zwerg auch mit einer negativen Konnotation (böse), um die Aufmerksamkeit des jungen und alten Lesers zu erregen und ihn von dem Zeichen der Güte abzubringen, mit dem der Zwerg in der Geschichte bekannt war (Der Schlafende Prinzessin) zum Zeichen des Bösen, also bemerken wir die Umkehrung der Konnotationen in dieser Geschichte.

Diese Methode stellt ein kreatives Mittel des Textschreibers dar, um die Aufmerksamkeit des Rezipienten zu erregen und durch die Veränderung der Semantik den Erwartungshorizont zu sprengen, da der Autor keinen seriösen Text ohne Ergänzungen oder Variablen präsentieren kann, die den Text erneuern (Ismail, 1986, S. 348)

Und die rote Farbe hatte einen Anteil daran, die Ästhetik der Geschichte zu zeichnen, als die Mutter ihre zweite Tochter mit einer roten Rose verglich und sie wegen der Schönheit ihrer Haut (Rosenrot) nannte. Wir sehen, dass der Autor in dieser Geschichte ein künstlerisches Gemälde durch Farben malen konnte, das Reinheit und Freundlichkeit ausstrahlt und den Leser zu Leben und Schönheit inspiriert. Als der Autor künstlerische Bilder formte, die durch eine kunstvolle und kreative Sprache in einem einzigartigen Stil verkörpert wurden, und als er in seiner fiktiven Geschichte mithilfe von Farben neue Bildwelten erschuf, verband er diese mit der Präsenz von Emotionen und geistiger Autorität (Alwan, 1975, S. 182).

Der Schriftsteller benutzte den Schwarzbären (Farbe + Tier), um Stärke zu bezeichnen, aber diese Stärke vermischte sich schnell mit Freundlichkeit und Reinheit (Mutter und ihre Töchter), als sie ihm erlaubten, in einer kalten Winternacht das Haus zu betreten, um sich zu wärmen.

Die Geschichte beinhaltete viele Predigten, die der Autor in seiner Geschichte zeigen wollte, insbesondere an Kinder und den Leser im Allgemeinen: Wer einen Gefallen tut, bekommt einen Gefallen.Wir sehen die Position des Schwarzbären, der den Gefallen erwiderte und den Gefallen nicht leugnete, also rettete er die beiden Mädchen vor dem bösen Zwerg, während der Zwerg die Gunst der beiden Mädchen verweigerte, die ihm in mehreren Situationen halfen. Es gibt eine Beziehung zwischen Farbe, Sprache, Gedanken, Zeit und Ort in dieser Geschichte, die eine suggestive Beziehung ist, die dem Kunstwerk einen ästhetischen Wert an sich

verleiht. Die Farbe geht über die Grenzen des Wortes oder des Singulars hinaus, sie ist eine weite und reiche Welt (Ali, 2001, S. 102)
Die Lektion, die wir aus dieser schönen Geschichte ziehen:
Sei gütig und leugne das Schöne nicht.

Forschungsergebnisse

- Farbe ist eines der Hauptelemente, die zur Entstehung der Geschichten der Brüder Grimm beigetragen haben, da die Texte voller Farbe und ihrer symbolischen Konnotation waren.
- Farben und ihre Offenbarungen hatten innerhalb des fiktiven Textes keine festen Konnotationen, da sie je nach Ort und Zeit schwankten, so dass wir sehen, dass sich der Autor nicht auf eine feste Bedeutung der Farbe im Text verlässt. Da bemerken wir eine Veränderung in den Konnotationen und deren Umwandlung von positiv zu negativ und umgekehrt
- Farben und ihre Symbolik trugen dazu bei, eine Reihe von Weisheiten und Predigten in den Geschichten der Brüder Grimm zu produzieren, die Aufmerksamkeit des Lesers zu erregen und den Empfänger auf künstlerische und kreative Weise zu beeinflussen.
- Kreativität war ein charakteristisches Merkmal dieses Kunstwerks, insbesondere die Vorstellungskraft der Brüder Grimm, die eine Gruppe von Geschichten mit unverwechselbaren Farbmerkmalen in der Welt der Kindheit im Besonderen und der Erwachsenen im Allgemeinen produzierten.

Referenzen

Al-Hamdani, A. Q. (2011). Tadbej im Heiligen Koran. *Journal of Research College of Basic Education*, 11(2), 643–674. Retrieved from https://iasj.rdd.edu.iq/journals/journal/issue/14168

Ali, I. M. (2001). *Farbe in der arabischen Poesie vor dem Islam*. Libanon: Gross Press.

Al-Maghrebi, H. (2008). *Das Bild der Farbe in der andalusischen Poesie: Eine semantische und künstlerische Studie*. Damaskus: Dar Al-Manahil für Druck und Verlagswesen

Al-Mansoori, A. M. (2000). *Die Farbe in der andalusischen Dichtung bis zum Ende der Sektenära – eine Magisterarbeit*. Hochschule der Künste. Bagdad: Al-Mustansiriya Universität.

Al-Misawy, A.-S. (1995). *Farben in Sprache und Literatur*. Tunesien: Annals of the Tunisian University

Al-Qaisi, N. H. (1969). *Farben und der Sinn der vorislamischen Menschen*. Al-Aqlam Zeitschrift, (11). Bagdad: Dar al-Shoon al-Thaqafiyah al-Aamah

Alwan, A. A. (1975). *Die Entwicklung der modernen arabischen Poesie im Irak: Tendenzen der Vision und Ästhetik des Stoffes*. Baghdad: Das Ministerium für Information.

Et al, C. O. (2011–2012). *Grimms Märchen*. Deutschland: Null Papier Verlag.

Grimm, J. (1857/2007). *Kinder- und Hausmärchen: Nach der letzten Ausgabe von 1857* (G. Jürgensmeier, Hrsg.). Deutschland: Fischer Sauerländer.

Hamdan, A. A. (2008). *Die Bedeutung der Farben in der Poesie von Nizar Qabbani* (Master Thesis). Palästina: An-Najah National University, College of Graduate Studies.

Ibrahim, D. Z. (1966). *Philosophie der Kunst im zeitgenössischen Denken*. Ägypten: Egypt House for Printing and Publishing.

Ismail, E. (1986). *Die ästhetischen Grundlagen der arabischen Kritik*. Baghdad: Haus für kulturelle Angelegenheiten.

Jassim, S. R. (2017). Rache in ausgewählten deutschen Dichtungen: Eine interpretierende Studie. *Journal of the College of Languages (JCL)*, (36), 71–74. https://doi.org/10.36586/jcl.v0i36.53

Jochen Bär, M.-G. D. (2013). *Die Brüder Grimm als Pioniere deutscher Sprachkultur des 21. Jahrhunderts*. München: Brockhaus.

Muaammer, s. (2010). *Die Poetik der Farben in der zeitgenössischen algerischen Poesie (1988-2007)*. Masterarbeit. Algerien: Mentouri Universität/Konstantin/ Fachbereich für arabische Sprache und Literatur.

Saleh, B. M. (1994). *Das poetische Bild in der modernen arabischen Kritik*. Casablanca/Beirut: Arabisches Kulturzentrum.

Sehnawy, H. (2003). *Symbolik der Farben in der Literatur*. Damaskus: Dar al-Hissad.

Swizef, f. (2017). *Ästhetische Farbe und ihre Konnotationen in der zeitgenössischen arabischen Poesie*, eine Lesung im Diwan von Badr Shaker Al-Sayyab. Algerien: Universität Djilali Liabes - Sidi Bel Abbes, Fakultät für Literatur, Sprachen und Künste.

Zughrit, K. (2005). *Die realistische Grundlage der Farbästhetik in der Poesie der vorislamischen schwarzen Dichter*. Majallat Halawiyat al-Turath, (3). Damaskus: Ministerium für Kultur.

References

Al-Hamdani, A. Q. (2011). Tadbej in the Holy Quran. *Journal of Research College of Basic Education*, 11, (2). Mosul, Iraq: University of Mosul, College of Basic Education. https://iasj.rdd.edu.iq/journals/journal/issue/14168

Ali, I. M. (2001). *Colour in Arabic poetry before Islam.* Lebanon: Gross Press.

Al-Maghrebi, H. (2008). *The image of colour in Andalusian poetry: A semantic and artistic study*. Syria: Dar Al-Manahil for Printing and Publishing.

Al-Mansoori, A. M. (2000). *Colour in Andalusian poetry until the end of the Sectarianera - (Master Thesis)*. College of Arts. Bagdad, Iraq: Al-Mustansiriya University.

Al-Misawy, A.-S. (1995). *Colours in language and literature*. Tunisia: Annals of the Tunisian University.

Al-Qaisi, N. H. (1969). *Colours and the sense of pre-Islamic people*. Al-Aqlam Journal, (11). Baghdad: Dar al-Shoon al-Thaqafiyah al-Aamah

Alwan, A. A. (1975). *The development of modern Arabic poetry in Iraq: tendencies of vision and aesthetics of subject matter*. Baghdad: The Ministry of Information.

Et al, C. O. (2011-2012). *Grimm's Fairy Tales*. Germany: Null Papier Verlag.

Grimm, J. (1857/2007). *Children's and Household Tales: According to the last edition of 1857* (G. Jürgensmeier, Ed.). Germany: Fischer Sauerländer.

Hamdan, A. A. (2008). *The Meaning of Colours in the Poetry of Nizar Qabbani (Master Thesis)*. Palestine: An-Najah National University, College of Graduate Studies.

Ibrahim, D. Z. (1966). *Philosophy of art in contemporary thought*. Egypt: Egypt House for Printing and Publishing.

Ismail, E. (1986). *The aesthetic foundations of Arab criticism*. Baghdad: House for Cultural Affairs.

Jassim, S. R. (2017). Rache in ausgewählten deutschen Dichtungen: Eine interpretierende Studie. *Journal of the College of Languages (JCL)*, (36), 71–74. https://doi.org/10.36586/jcl.v0i36.53

Jochen Bär, M.-G. D. (2013). *The Brothers Grimm as pioneers of German language culture in the 21st century*. Munich: Brockhaus.

Muaammer, s. (2010). *The poetics of colour in contemporary Algerian poetry (1988-2007)*, Master's thesis. Algeria: Mentouri University/Constantine/ Department of Arabic Language and Literature.

Saleh, B. M. (1994). *The poetic image in modern Arabic criticism*. Beirut: Arab Cultural Center.

Sehnawy, H. (2003). *Symbolism of colours in literature*. Syria: Dar al-Hissad.

Swizef, f. (2017). *Aesthetic colour and its connotations in contemporary Arabic poetry*, a reading in the divan of Badr Shaker Al-Sayyab. Algeria: University of Djilali Liabes - Sidi Bel Abbes, Faculty of Literature, Languages and Arts.

Zughrit, K. (2005). *The realistic basis of colour aesthetics in the poetry of pre-Islamic black poets*. Majallat Halawiyat al-Turath, (3). Syria: Ministry of Culture

الألوان ومعناها الرمزي في قصص الأخوين جريم

زيد محمد حميد

قسم الاعلام والاتصال الحكومي، رئاسة جامعة بغداد، بغداد، العراق

المستخلص

تعد الألوان من أهم العناصر الجمالية والدلالية في أدب الأطفال. ولا تقتصر وظيفتها على الجوانب الزخرفية، بل تتعدى ذلك بكثير، حيث أن لها تأثيرًا نفسيًا وتربويًا عميقًا على وعي الطفل وفهمه الرمزي. لا تستعمل الألوان بشكل عشوائي في سياق أدب الأطفال، بل تستعمل بشكل مقصود لفتح مستويات من المعنى وتعزيز الرسائل التي تتضمنها القصة؛ لذلك هي تلعب دورًا مركزيًا في التصميم السردي والبصري للنصوص الأدبية للأطفال، حيث أنها تثير ردود فعل عاطفية وتخلق صورًا داخلية لدى القراء الصغار.

تقوم الدراسة على منهج تحليلي، حيث تستند إلى تحليل جمالي ودلالي لرمزية الألوان في قصص أطفال مختارة، والهدف من ذلك هو دراسة تأثير الألوان على مخيلة الطفل، واستكشاف معانيها النفسية، والتاريخية، والثقافية داخل النص. تم تحليل ثماني قصص مختارة بعناية من مجموع مائتي قصة خيالية من مجموعة "Kinder- und Hausmärchen" للأخوين غريم، والتي تلعب فيها الألوان دوراً محورياً في بنية الحبكة والرمزية.

يُظهر التحليل أن الألوان لا تعمل بوصفها عنصرا زخرفيا فحسب، بل بوصفها أداة بلاغية أيضا تدعم البنية السردية، وتعزز الرسائل الأخلاقية والتربوية، وهذا يوضح البعد الرمزي العميق للألوان في أدب الأطفال.

الكلمات المفتاحية: الإخوة جريم، حكايات الأطفال الخيالية، المواعظ، رمزية الألوان، الحبكة السردية.

Journal of the College of Languages, No. 53, 2026, Page 144 - 158

From the Uncanny to the Unusual and Other Ghosts in *The Summer of the Snake* by Cecilia Eudave

Cándida Elizabeth Vivero Marín
University of Guadalajara, Maxico

Received: 21/07/2025
Accepted: 09/10/2025

Corresponding author:
candida.vivero@academicos.udg.mx

Doi:
https://doi.org/10.36586/jcl.2.2026.0.53.0144

Abstract

In Mexican literature, reflection on the meaning of life and death is a common, though underexplored, theme. Existential crises, which often lead to these reflections, are shrouded in ghostly and unusual worlds that surround them with mystery and strangeness. In *The Summer of the Snake* (2022), Mexican writer Cecilia Eudave addresses this crisis through the figure of the father, who gradually fades away. This research analyzes the critical moments that led to his complete transition into the shadows amidst an environment marked by the unusual. To do so, we draw on Carmen Alemany's proposal and the notion of gender roles from a feminist perspective. This work contributes to the line of research on the meaning of death, life, and existence in contemporary Mexican literature, specifically in literature written by women.

Keywords: Mexican literature, women writers, contemporary, unusual, gender roles.

De lo insólito a lo inusual y otros fantasmas en *El verano de la serpiente* de Cecilia Eudave

Cándida Elizabeth Vivero Marín

University of Guadalajara, Maxico

Resumen

En la literatura mexicana, la reflexión sobre el sentido de la vida y de la muerte es un tema común, aunque poco explorado.

La crisis existencial, que suele llevar a esas reflexiones, se ve envuelta en mundos fantasmales e insólitos que la rodean de misterio y extrañeza. En *El verano de la serpiente* (2022), la escritora mexicana Cecilia Eudave se refiere a ella a través de la figura del padre que se desdibuja poco a poco. En este artículo, se analizan los momentos críticos que llevan a su completa transición hacia la sombra en medio de un ambiente marcado por lo inusual. Para ello, se recurre a la propuesta de Carmen Alemany y la noción de roles de género desde una perspectiva feminista. El trabajo aporta a la línea de investigación en torno al sentido de la muerte, la vida y la existencia en la literatura mexicana contemporánea, específicamente en la literatura escrita por mujeres.

Palabras clave: literatura mexicana, escritoras, contemporáneas, inusual, roles de género

Cecilia Eudave es una escritora y ensayista mexicana que se distingue por recrear mundos que van de lo insólito a lo inusual. Su escritura, plagada de referencias a lo familiar, a lo cotidiano, pero también a lo caótico que causan elementos inesperados, tiene la fuerza necesaria para abordar temas íntimos, cargados de introspección y de una serie de interrogantes profundas que llevan a la reflexión filosófica.

En su novela, *El verano de la serpiente* (2022), estas características se hacen presentes a través de los ojos de una niña que convive con un fantasma atrapado en el tiempo. La lenta y progresiva desaparición del padre, figura central en la trama, conlleva una suerte de recuerdos que se proyectan hacia el futuro; pero sobre todo hacia el pasado, creando una atmósfera nostálgica que nos remite a la ciudad de Guadalajara (México) en la década de 1970.

Esta introspección se ve coloreada por los trazos inesperados de una serpiente que se ha escapado de casa de uno de los vecinos. Así, entre recuerdos, anhelos y la derrota ante la muerte inminente, la novela abre paso a una serie de interrogantes que remiten a una literatura de corte existencial. En este trabajo, se analizan entonces los elementos insólitos e inusuales que dan paso a una propuesta existencialista dentro de la literatura mexicana.

La literatura mexicana y su línea existencialista

En los últimos años, la literatura mexicana, particularmente aquella escrita por mujeres jóvenes, se ha caracterizado por proponer una visión de mundo violenta, caótica y desordenada de la realidad que impera en el país. Las referencias continuas a las desapariciones de hombres y mujeres, la narcocultura, los feminicidios y transfeminicidos y la migración, nos muestran un panorama desolador y nada alentador. México es retratado en novelas y cuentos como decadente y plagado de incertidumbre sobre el futuro.

En medio de esta pléyade de textos, la propuesta de Cecilia Eudave (1968) emerge con cierta luz, aunque ciertamente sus temáticas no están exentas de melancolía. A lo largo de su producción literaria, iniciada hacia principios de la década de 1990, Eudave ha destacado por los continuos guiños a la introspección desde un marco fantástico. De acuerdo con Carmen Alemany Bay (2016), la obra de Eudave se tiñe de notas inusuales: "su discurso tiene características peculiares […] que denominamos 'narrativas de lo inusual'. Totalmente emancipadas del realismo mágico acuden a otras esferas de lo real para trascenderlo pero sin volcarse en lo fantástico"/ "Their discourse has peculiar characteristics [...] that we call 'narratives of the unusual'. Completely emancipated from magical realism, they turn to other spheres of reality to transcend it, but without turning to the fantastic.". (p. 132). Su estilo, marcado por esos trazos que van más allá de lo fantástico, nos remite a toda la tradición latinoamericana sobre el género y, más aún, a su diálogo con la literatura fantástica mundial. Si bien éste es el rasgo que la distingue, no nos detendremos aquí a abordar dicha línea escritural, sino una que subyace a la línea mencionada, a saber: el toque existencial que emerge como una voz en off a lo largo de su producción y más particularmente en su novela titulada *El verano de la serpiente* (2022).

Así, Eudave deja oír, entre las múltiples voces que la acompañan, rasgos de Albert Camus, Jean Paul Sartre, pero también de la pérdida y búsqueda de sentido de un profundo Juan Rulfo, Juan José Arreola, Elena Garro, Guadalupe Dueñas y Amparo Dávila.

Ciertamente, la línea existencial de la literatura mexicana ha sido poco abordada, ya que emergen con fuerza otras vertientes articuladoras como las ya mencionadas líneas arriba o bien, aquellas que hacen referencia a la identidad mexicana, a la metrópolis más descarnada y a la muerte. Por ello, al analizar la ruta

existencial en la producción de Eudave, en específico en la novela seleccionada, arroja una línea de investigación que merece ser tratada a profundidad.

De esta manera, como se ha señalado, la literatura de corte existencial se ha venido desarrollando en la literatura mexicana desde hace varias décadas. La figura de Juan Rulfo, con su novela *Pedro Páramo*, es un ejemplo de esta temática que, aunque velada, se asoma entre las piedras de un pueblo que palpita dentro de las tumbas. La búsqueda infructuosa de Juan Preciado, que deviene en una existencia fantasmagórica, nos habla de esa visión mortuoria que atraviesa a una parte de la literatura en México. Las interrogantes que consumen a Juan Preciado, la inalcanzable Susana San Juan y la compañía eterna de los habitantes de Comala, nos muestran una realidad particular en la que habitan el fracaso, por un lado, pero también el reencuentro con un yo profundo que permanece atado a un presente infinito. La novela de Rulfo es una exploración a esa eterna pregunta que ha atravesado las reflexiones más filosóficas: ¿qué es la vida?

Por su parte, Elena Garro, en su emblemática novela *Los recuerdos del porvenir*, también interroga a la muerte y a la vida misma de múltiples maneras. Nuevamente aparece la atadura al lugar de residencia pero, en esta ocasión, cobijando las ambiciones y desamores del general Rosas. Ixtepec se puebla entonces de cadáveres, sembrados por Rosas, hasta que irrumpe en el escenario Felipe Hurtado. Ixtepec se consumirá entonces bajo un velo de aflicción y desesperanza que lo hará habitable solo para aquellos que puedan sumergirse en su historia dolorosa marcada por el amor y la tragedia: “Cuando el general Francisco Rosas llegó a poner orden, me vi invadido por el miedo y olvidé el arte de las fiestas. Mis gentes no bailaron más delante de aquellos militares extranjeros y taciturnos.”/ “When General Francisco Rosas arrived to restore order, I was overcome with fear and forgot the art of celebration. My people no longer danced in front of those taciturn foreign soldiers.". (Garro, 2024, p. 139)

Así, estos dos ejemplos que hemos traído aquí, nos sirven para mostrar esta tendencia existencial que se traza en ocasiones de manera tenue, en otras de forma mucho más clara y contundente, en la novelística mexicana. De esta tradición, marcada por la presencia viva de los difuntos, abreva Cecilia Eudave, aunque ciertamente no es la única. De ahí que podemos observar en su producción ecos de estos universos mortuorios que interpelan sin duda a la cosmovisión más honda del pueblo mexicano: la muerte no es el final de la vida, sino una continuación de ésta aunque con características particulares.

La muerte, como señala la investigadora Silvia Quezada (2011), es prácticamente un *leit motiv* que podemos percibir en escritores y escritoras de México de muy diversas maneras. Encontrarle un sentido o tratar de apresar esa realidad por medio de una literatura existencial, es una las tareas más recurrentes de los y las escritores mexicanos. Autores y autoras más jóvenes como Socorro Venegas (1972) con su novela *Vestido de novia* (2014) o Ave Barrera (1980) con su novela *Notas desde el interior de una ballena* (2024) son un claro ejemplo de esta tendencia. Y en esa línea, *El verano de la serpiente* aporta a la configuración de un mundo que se ha ido pero que permanece en la memoria de una fantasma, tal como lo veremos más adelante.

Cecilia Eudave y su escritura inusual

Cecilia Eudave nació en la ciudad de Guadalajara (México) en 1968. Su gusto por la lectura se desarrolló desde muy joven, marcada por un impulso de mantener la habilidad lectora a toda costa en tanto que padeció dislexia. Si bien en una primera instancia su opción de vida no eran las letras, sino el deporte, el sumergirse en los textos de Kafka o Salgari la llevaron a leer autores diversos que, en ocasiones, no eran adecuados para su edad, pero que, sin duda, la sumergieron de lleno en la literatura. Su gusto y pasión por la literatura fantástica, comenzó tras la lectura de la colección completa de Julio Verne. A este autor le sucedieron Edgar Allan Poe, Jorge Luis Borges y Julio Cortázar, entre otros.

Una vez finalizada la Licenciatura, cursa su Maestría en Lenguas Romances en la Universidad de Montpellier y posteriormente su Doctorado. Como escritora, publicó sus primeros cuentos titulados “Delfín” y “Ese hombre no pisó la luna” en el periódico *El Jalisciense* en 1989. No obstante seguir escribiendo cuentos, y contar con varios de ellos, Cecilia Eudave decide no publicar ningún volumen hasta sentirse preparada para ello, lo que acontece en 1996 cuando publica su primer libro titulado *Técnicamente Humanos* en la casa editorial de Pingüino dirigida por Carlos Bustos.

Habiendo incursionado en la publicación, un año más tarde, en 1997, aparece *Invenciones enfermas* y posteriormente, en el año 2000, la colección *Registro de imposibles* en el Fondo Editorial Tierra Adentro, lo cual la impulsa a seguir desarrollando su carrera escritural al colocarla a nivel nacional. Alrededor del año 2007 trabaja su siguiente obra, la novela corta *Bestiaria vida*. Tras un agudo periodo, publica el libro juvenil *La criatura en el espejo* (2007).

Tras el éxito obtenido con esta novela juvenil, Eudave decide hacer la saga de la Doctora Julia Dench, publicándose entonces *El enigma de la esfera* (2008) y *Pesadillas al mediodía* (2010). Incursionando también en la literatura infantil, en 2010 publica el libro *Papá oso*, el cual fue finalista en España como mejor libro infantil y ha sido traducido a diversos idiomas.

En 2011, publica *Para viajeros improbables* de donde se tradujo en japonés uno de sus cuentos. En 2019 publica *Microcolapsos* y en 2021 *Al final del miedo*, ambos libros de cuentos. En cuanto a sus novelas, en 2015 publicó *Aislados* y posteriormente, en 2022, *El verano de la serpiente*. Por su parte, en el ensayo, ha publicado hasta el momento *Aproximaciones. Afinidades, reflexiones y análisis sobre textos culturales contemporáneos* (2004), *Las batallas desiertas del pensamiento del 68. Acercamiento analítico a Ciudades desiertas de José Agustín* (2004), *Sobre lo fantástico mexicano* (2008) y *La belleza del fantasma* (2025).

El sentido de la existencia

Lo fantástico en la literatura ha cobrado una relevancia mayor en las escritoras jóvenes en México. Lo fantástico, definido por Mohamed Hashim Mohesen y Hanan Kareem Atta como aquello en lo que "irrumpe lo inesperado, lo sobrenatural, aquello que resulta contradictorio para con la realidad del receptor y que es resultado de un pensamiento que trasciende las normas de dicho."/ "The unexpected, the supernatural, that which is contradictory to the reality of the receiver and which is the result of a thought that transcends the norms of saying.". (2015, p. 157), se hace presente en el texto de Eudave pero se trasciende en tanto que, como se ha señalado, "oscila entre lo real y lo insólito"/ "It oscillates between the real and the unusual". (Alemany, 2016, p. 135).

Plagadas de guiños a la tradición no sólo latinoamericana sino universal, esta literatura abreva de fuentes diversas y, en el caso de particular de las escritoras, vuelven sus ojos a figuras tales como Amparo Dávila, Guadalupe Dueñas, Elena Garro, entre otras. De ahí que no es extraño encontrar algunas alusiones o verdaderos homenajes a quienes de una u otra forma les han marcado el camino. Tal es el caso de Cristina Rivera Garza con su novela *La cresta de Ilión* (2002) donde alude directamente a Amparo Dávila.

En el caso de Cecilia Eudave, su literatura se encuentra atravesada por diferentes voces que no sofocan sino que, al contrario, proyectan su propia voz para recrear mundos vivos cargados de fantasmas pero también de seres míticos llenos de

misterio. No me detengo aquí a analizar esa intertexualidad que se asoma en su producción literaria, sino sólo la refiero en tanto que Eudave misma ha anotado en distintas ocasiones su admiración por estas escritoras y escritores que ciertamente la han marcado directa o indirectamente en su quehacer literario.

Eudave, por ende, sigue su propia ruta de escritura y nos ofrece, a lo largo de sus cuentos y novelas, una amplia gama de personajes que se ven atrapados por cuestiones misteriosas, insólitas e inusuales. Como señala Carmen Alemany Bay, la literatura de Eudave, como la de Patricia Laurent Kullick o Valeria Luiselli, presenta rasgos como la fragmentariedad, la intertextualidad, la reescritura de textos canónicos y la metaficción, así como una tendencia a "la prosa poética o a la hibridación entre la ficción y los elementos autobiográficos". (Alemany, 2018, p. 10).

Ahora bien, en cuanto a la novela *El verano de la serpiente*, podemos encontrar varios de los elementos antes señalados como la fragmentariedad y la hibridación entre la ficción y los elementos autobiográficos. El texto de Eudave nos remonta al año 1977, en Guadalajara (México), a una colonia que le tocó conocer no tanto porque la autora hubiera vivido ahí, sino porque se trata de una colonia emblemática para la ciudad: la colonia Americana. La historia, pues, narra la vida de una familia, a partir de dos hermanas, que transita entre los más variados acontecimientos históricos y sociales y la intimidad que se ve afectada por la presencia de una fantasma. Narrada desde distintas voces narrativas, y de manera fragmentada, la novela se va construyendo capítulo a capítulo hasta conformar el todo que da cuenta de múltiples transiciones personales y familiares siempre bajo la latente amenaza de una boa que se le ha escapado a alguno de los vecinos.

Lo interesante de la novela es, pues, esa oscilación entre lo real y lo irreal, entre lo onírico y lo diurno, entre una cotidianidad que se mezcla justamente con una situación inusual que, no obstante, se acepta con cierta resignación. La convivencia con la fantasma se vuelve habitual y la adoptan como un miembro más de la familia. Y, en medio de esos acontecimientos, aparece el padre que, tal como sucediera en una novela anterior de Eudave (*Bestiaria vida*, 2007), se encuentra atravesado por una serie de dilemas que lo llevan a reflexionar sobre la vida, sobre la existencia misma. Así, la novela abre dándonos un panorama global de la situación mundial en el año 1977 y con la primera crisis del padre ante la decisión del jugador Pelé de retirarse del futbol en el equipo New York Cosmos. El padre se pregunta por qué Pelé decide retirarse en dicho equipo y presuponemos que su postura obedece a una posición política e ideológica. El padre, consciente de la situación mundial, se

cuestiona seriamente la razón por la que el jugador brasileño decide jugar su último partido en Estados Unidos en un club quizá menor, pero que simboliza, para ese momento, un respaldo a la política expansionista y armamentística estadounidense. Con enojo y con cierta nostalgia, decide guardar su colección de estampas del Mundial de 1970, acto que simboliza la oposición del padre de respaldar la decisión del brasileño. De esta manera, tanto este acto como las palabras pronunciadas casi al inicio de la novela en torno a las pruebas nucleares que llevaron a cabo los estadounidenses en el desierto de Nevada, es plausible conocer la postura del padre y su primera crisis. Así, se confrontan en él su posicionamiento antibelicista y la admiración por un personaje que representó el orgullo latinoamericano.

La historia se sucede sin mayores elementos que prefiguren la reflexión profunda del padre y su cuestionamiento sobre el devenir de la existencia. La presencia del padre en la feria, su postura firme pero flexible en torno a los deseos de su hija Maricarmen de cambiar un boleto de los juegos mecánicos por un augurio que le da la mujer serpiente y su paciente escucha, no revelan el trasfondo de esa personalidad silenciosa cargada de dudas y preguntas que nadie puede responder. Transcurre, pues, la historia sin mayores sobresaltos para el padre hasta que poco a poco se va convirtiendo en una sombra. Esta metamorfosis, que alude a su desdibujamiento existencial atrapado por la incertidumbre, recuerda al personaje del papá en *Bestiaria vida*, como referimos anteriormente. En efecto, en aquella novela de Eudave, el padre se transforma en un ser monstruoso, por culpa de lo absorbente de la madre, hasta que huye de casa. En este caso, el padre no "evoluciona" hacia una condición animal, sino a un estado de ser indistinto que no encaja en la vida común. El padre va perdiendo color frente a sus hijas que lo miran con asombro y con cierto grado de empatía o, al menos, con una certeza de estar frente a un cambio real, permanente y comprensible:

> Mi padre se venía desvaneciendo desde hacía algún tiempo. Perdió el color de a poco y se mantuvo grisáceo dos o tres años hasta que decidió adoptar la condición de sombra o estar bajo el cobijo de ella. Eligió una gama de tonos monocromáticos, pasaba del oscuro más violento al gris más pálido, *la intensidad de su existencia solo la percibirían aquellos que saben distinguir lo duro que es fingir ser color en el día a día*. (las cursivas son mías)

> My father had been fading for some time. He gradually lost his color and remained grayish for two or three years until he decided to adopt the condition of a shadow, or to be under its shelter. He chose a range of monochromatic tones, from the most violent dark to the palest gray. *The intensity of his existence would only be perceived by those who can distinguish how difficult it is to pretend to be a color on a daily basis*." (italics mine). (Eudave, 2022, p. 57).

Cómo puede observarse en la cita anterior, el padre ha sucumbido finalmente al peso de la existencia fingida para dar paso a su verdadera esencia: un ser más bien grisáceo que ya no puede seguir aparentando lo que no es. El color, como lo señala la protagonista de la historia, engloba una vida feliz y familiar. Podríamos decir que el color representa aquella vida ideal donde la felicidad emana de la convivencia diaria con los hijos e hijas, la esposa o esposo, el trabajo y, en fin, aquello que provoca satisfacción dentro de las normas sociales establecidas. Sin embargo, el padre no disfruta esa vida, sino que para él es una carga en tanto que tiene que fingir que le gusta o que, por lo menos, la sobrelleva con cierta alegría. Ante la imposibilidad de continuar con esa farsa, decide mostrar su verdadera naturaleza taciturna y quizá solitaria que no puede encajar más en esa imagen de familia ideal de clase media tapatía: "-A cualquier edad uno muere de vejez o lo envejecen"/ "At any age, one dies of old age or is aged" (Eudave, 2022, p. 57).

El padre, pues, se desdibuja no sólo por el hecho de poseer una personalidad gris, sino también porque, dentro de la esfera social y familiar, se posiciona en un lugar marginal en el sentido de ejercer una profesión no tradicional: es traductor con serias aspiraciones a escritor. Esa actividad lo lleva a ser colocado, en el ámbito socioeconómico, en un estrato distinto a lo esperado en un hombre jefe de familia. Sin ser abogado, ingeniero o médico, el padre debe solventar los gastos de la casa con ingresos variables que no proporcionan grandes comodidades. Se añade a esta marginación el hecho de que la esposa sí ejerza una profesión mejor remunerada y con mayor prestigio: ser periodista. Las diferencias entre ambos, notorias para las propias hijas, marcan una separación entre el aspecto melancólico del padre y el activismo de la madre. Esto último conlleva no sólo a remarcar los rasgos distintivos de sus respectivas personalidades, sino sobre todo a enfatizar la crisis existencial que atraviesa el padre de manera permanente frente a la vitalidad inherente de la madre. El contraste, representado de manera paradójica en los colores de sus máquinas de escribir, se refuerza conforme la hija nos presenta que la verdadera inclinación de su progenitor es ser traductor de poesía y no de manuales técnicos. El padre trata de

convencerla y convencerse a sí mismo que su trabajo es creativo por tratarse de un acto interpretativo de la lengua, pero tras esa aparente seguridad y sonrisa se esconde su verdadera vocación:

> -Cada idioma determina cómo piensas, actúas o deseas. Al pedirme que reformule un manual, no sólo traduzco, sino que interpreto. Es un trabajo, más que mecánico, creativo.
>
> Me lanzaba una sonrisa intentando convencerse. En realidad, le hubiera gustado traducir poesía y no la lógica del funcionamiento y armado de un lavador, mas eso no da de comer ni paga la escuela.
>
> -Every language determines how you think, act, or desire. When you ask me to rewrite a manual, I don't just translate, I interpret. It's a creative job, not mechanical.
>
> He smiled at me, trying to convince himself. In reality, he would have liked to translate poetry, not the logic behind how a washing machine works and how it's assembled, but that doesn't pay for his living or pay for school.
>
> (Eudave, 2022, p, 60).

De esta manera, el padre vive una vida que no le satisface del todo y el estar bajo la sombra de la esposa no lo favorece. Cabe señalar aquí que esta situación entre los esposos se presenta de manera similar a la novela *Bestiaria vida*, salvo que la madre de aquella historia "engulle" ferozmente a su marido hasta que éste termina huyendo de casa. En esta ocasión, ciertamente la madre no ahoga o asfixia al padre, pero su éxito profesional vuelve a ser un detonante importante en la languidez del esposo en tanto que este también se enfrenta a un cuestionamiento profundo sobre su rol dentro de la familia. El rol de género asignado al varón en México, tradicionalmente hablando, es el de ser proveedor del hogar y cabeza de familia. Al situarse la madre como el principal sustento económico, desestabiliza lo tradicional impactando en la construcción interna del yo-para-mí y yo-para-los-otros del padre. Esto quiere decir que en su mundo interno, el padre ve trastocada la imagen que podría tener de sí mismo y se cuestiona profundamente qué rol desempeña entonces dentro de la estructura familiar. Esta ruptura, aunada a las mencionadas anteriormente, agudiza su crisis existencial al grado de sentirse carcomido: "Nos

encantaba a Ana y a mí el trabajo de papá, a pesar de que él insistía en que tomó un sendero leproso que le carcomía la vida"/ "Ana and I loved Dad's work, even though he insisted he had taken a leprous path that was eating away at his life.". (Eudave, 2022, p. 62).

El padre, por lo tanto, se va desvaneciendo poco a poco ante la carga familiar y, finalmente, sucumbe a la enfermedad que lo irá debilitando aún más hasta transformarlo en una sombra definitiva. La melancolía, que se la bebe a tragos de cerveza, se irá instalando poco a poco en su vida y, conforme pase el tiempo, negará por completo su deseo de ser escritor. El manuscrito, que suponemos escribe en su máquina Olimpia color naranja, nunca verá la luz pues la protagonista intuye que lo quemó. Así, ante este acto total de negación de sí mismo, se produce la crisis final que lo lleva a cancelar definitivamente un proyecto de vida tan largamente acariciado. Apoyado por la madre, el padre vivirá sus últimos tres veranos inmerso en su actividad de traductor de manuales. Sólo la protagonista, ya mayor, entenderá después el sacrificio último que hizo el padre por conservar, en la medida de lo posible, una vida familiar normal, sin mayores sobresaltos excepto por su muerte que lo coloca de lleno en la sombra. El tránsito del padre hacia una condición de fantasma es, sin embargo, aceptado por él de forma natural, ya que representa entrar a la verdadera luz que tanto anhelara:

> Él sobrevivió a ese verano, que nos estremeció con su veneno, y a tres más. El gris fue diluyendo su cuerpo casi por completo, cómo lucho por detenerlo. No pudo, pero estoy segura de que él ya había descubierto las instrucciones de uso para adaptarse y proceder bajo su nueva forma. Lo sé porque cuando le taparon el rostro y se lo llevaron en la ambulancia, vi su sombra erguida y poderosa recargada sobre la pared, despidiéndose.
>
> -No te vuelvas sombra -le dije.
>
> -Lo que tú llamas sombra es la luz que no ves.
>
> He survived that summer, which shook us with its poison, and three more. The grayness was almost completely dissolving his body, as he struggled to stop it. He couldn't, but I'm sure he had already discovered the instructions for adapting and operating in his new form. I know this because when they covered his face and took him away in the ambulance, I saw his upright and powerful shadow leaning against the wall, saying goodbye.

-Don't become a shadow, I told him.

-What you call a shadow is the light you don't see

(Eudave, 2022, p. 72).

El padre se desprende finalmente del agobio de la vida y asume su nueva condición sin problema alguno, podría decirse casi con alivio pues se han roto las cadenas que lo mantenían atado a una existencia infértil. La muerte, como culmen de su vida, es aceptada también por la protagonista quien, sin sobresaltos, es capaz de verlo y dialogar con él. El padre encuentra, entonces, un nuevo camino que transitará por siempre de manera placentera por tan deseada. La existencia del padre no termina, sino que se transforma en algo intangible pero tan real como su sombra misma.

Para concluir

La novela de Cecilia Eudave, *El verano de la serpiente*, tiene varios niveles de lectura que nos llevan a plantearnos, o mejor dicho, replantearnos si este mundo que conocemos y en el cual vivimos es el único o hay muchos otros mundos ocultos a nuestros ojos la mayoría de las veces, pero no por ello menos reales.

Si bien es verdad que esta lectura e interpretación de lo inusual en la novela es una clave importante, también es cierto que no deja de ser relevante el hecho de que, a partir de la figura de los fantasmas, en particular del padre, presenciamos un deslizamiento constante y continuo de la existencia hacia una realidad que nos sobrepasa. En este devenir, la figura paterna cobra una gran relevancia en tanto que por medio de él, de su desdibujamiento paulatino, la protagonista asume la muerte como una condición natural de la existencia. Las crisis por las que atraviesa el progenitor de la protagonista, son el preámbulo que va preparando este tránsito definitivo que revela un misterio profundo: la sombra en realidad es una luz distinta que no vemos.

De esta forma, la novela de Eudave no sólo abre las puertas a lo inusual, sino también a un cuestionamiento profundo del devenir cotidiano que plantea una interrogante sobre la existencia, sobre el estar aquí y ahora en medio de una gama de colores y de grises que llevan a una reflexión sobre el ser-en-sí, sobre si el verano que vivimos será el último.

Referencias:

Alemany Bay, C. (2016). Narrar lo inusual: Bestiaria vida de Cecilia Eudave y El animal sobre la piedra de Daniela Tarazona, *Romance Notes*, 56 (1), 131-141. https://rua.ua.es/server/api/core/bitstreams/f7636a47-422d-44d1-92a026d1a99ec6d6/content

_____. (2018). Prologue. In Cecilia Eudave, *Bestiaria vida*. León, España: Eolas Ediciones, 7-13

Eudave, C. (2022). *El verano de la serpiente*. México: Alfaguara

Garro, E. (2024). *Los recuerdos del porvenir*. Madrid: Cátedra

Hashim Mohesen, M. y Hanan Kareem Atta. (2015). Los elementos reales y fantásticos en el teatro de Alejandro Casona. In: *Journal of the College of Languages*, 31, 144-162. https://jcolang.uobaghdad.edu.iq/index.php/JCL/article/view/162

Rulfo, J. (s.a.). *Pedro Páramo*. México: Gobierno de Coahuila.

Quezada, S. (2011). Estudio introductorio. En *Leer la muerte* de Urzúa Jiménez. México: Eón/Los solos grupo literario

References:

Bay, C. A. (2016). Narrating the Unusual: Cecilia Eudave's Bestiary Life and DanielaTarazona's. The Animal on the Stone, *Romance Notes*, 56 (1), 131-141.https://rua.ua.es/server/api/core/bitstreams/f7636a47-422d-44d1-92a026d1a99ec6d6/content

_____. (2018). Prólogo. En Cecilia Eudave, *Bestiary Life*. León, España: Eolas Ediciones, 7-13

Eudave, C. (2022). *The Summer of the Snake*.México: Alfaguara

Garro, E. (2024). *Memories of the future*. Madrid: Cátedra

Hashim Mohesen, M. y Hanan Kareem Atta. (2015). Real and fantastic elements in Alejandro Casona In: *Journal of the College of Languages*, 31, 144-162. https://jcolang.uobaghdad.edu.iq/index.php/JCL/article/view/162

Rulfo, J. (s.a.). *Pedro Páramo*. México: Goverment of Coahuila.

Quezada, S. (2011). Introductory study. In *Read death* of Úrzua Jiménez. México: Eón/Los solos grupo literario

Notes:

1. "Their discourse has peculiar characteristics [...] that we call 'narratives of the unusual'. Completely emancipated from magical realism, they turn to other spheres of reality to transcend it, but without turning to the fantastic."
2. "I think of when the lemons were ripening. Of the February wind that broke the fern stems, before neglect dried them out; the ripe lemons that filled the old patio with their scent."
3. "When General Francisco Rosas arrived to restore order, I was overcome with fear and forgot the art of celebration. My people no longer danced in front of those taciturn foreign soldiers."
4. "The unexpected, the supernatural, that which is contradictory to the reality of the receiver and which is the result of a thought that transcends the norms of saying."
5. "It oscillates between the real and the unusual"
6. My father had been fading for some time. He gradually lost his color and remained grayish for two or three years until he decided to adopt the condition of a shadow, or to be under its shelter. He chose a range of monochromatic tones, from the most violent dark to the palest gray. *The intensity of his existence would only be perceived by those who can distinguish how difficult it is to pretend to be a color on a daily basis*. (italics mine)
7. "-At any age, one dies of old age or is aged"
8. -Every language determines how you think, act, or desire. When you ask me to rewrite a manual, I don't just translate, I interpret. It's a creative job, not mechanical.

   He smiled at me, trying to convince himself. In reality, he would have liked to translate poetry, not the logic behind how a washing machine works and how it's assembled, but that doesn't pay for his living or pay for school.
9. "Ana and I loved Dad's work, even though he insisted he had taken a leprous path that was eating away at his life."

10. He survived that summer, which shook us with its poison, and three more. The grayness was almost completely dissolving his body, as he struggled to stop it. He couldn't, but I'm sure he had already discovered the instructions for adapting and operating in his new form. I know this because when they covered his face and took him away in the ambulance, I saw his upright and powerful shadow leaning against the wall, saying goodbye.

"Don't become a shadow," I told him.

“What you call a shadow is the light you don't see."

من اللامعتاد إلى اللامألوف واشباح أخرى في رواية " صيف الافعى" لسيسيليا يوداف

كانديدا إليزابيث فيفيرو مارين

جامعة غوادالاخارا، المكسيك

المستخلص:

في الأدب المكسيكي، يُعدّ التأمل في معنى الحياة، والموت موضوعًا شائعًا، وإن لم يُستكشف جيدًا، فالأزمات الوجودية التي غالبًا ما تُفضي إلى هذه التأملات تُحيط بها عوالم غامضة، وغير مألوفة تُحيطها بالغموض والغرابة. في رواية "صيف الأفعى" (2022) تتناول الكاتبة المكسيكية سيسيليا إيداف هذه الأزمة من خلال شخصية الأب الذي يتلاشى تدريجيًا. إن هذا البحث الموجز يحلل اللحظات الحاسمة التي أدت إلى انتقاله الكامل إلى الظل وسط بيئة تتسم بالغرابة، ولتحقيق ذلك نستند إلى شخصية كارمن في الرواية، ومفهوم المجتمع من منظور نسوي، يبين هذا البحث معنى الموت والحياة والوجود في الأدب المكسيكي المعاصر، وتحديدًا في الأدب الذي تكتبه النساء.

الكلمات المفتاحية: الأدب المكسيكي، كاتبات، معاصر، غير مألوف، أدوارالجنسين.

Journal of the College of Languages, No. 53, 2026, Page 159 - 174

Lexeme *Heart* in The Structure of Pechora and Babylonian Epic Texts

Sergey Pavlovich Pravednikov [1], Ammar Odeh Jwair[2], Ali Adnan Mashosh[3]

Department of Russian Language, Kursk State University.[1]
Department of Russian Language, College of Languages, University of Baghdad.[2,3]

Received: 27/05/2025
Accepted: 06/11/2025

Corresponding author:

spprav618@mail.ru

Doi:
https://doi.org/10.36586/jcl.2.2026.0.53.0159

Abstract

The study of the linguistic features of folklore works of different cultures is currently considered one of the most pressing issues in linguofolkloristic studies. Identification of cultural preferences of an ethnic group is possible at the level of analysis of paradigmatic relations and syntagmatic connections of individual lexemes that have a symbolic content for the ethnic mentality. The lexeme *Hea*rt is one of such keywords. The authors of this article set the goal of identifying the features of the use of the noun *Heart* in the folklore of two peoples: on one hand, in the epic of Gilgamesh, one of the oldest written relics of ancient Eastern literature, and on the other hand, in the heroic epic songs from the collection "Pechora Epics", which were recorded by N.E. Onchukov at the beginning of the 20th century. The work used original methods developed in the research laboratory "Folklore Lexicography" at Kursk State University. The most viable method was utilizing the alphabetic lexicon, which allowed for a comprehensive examination of the noun *Heart*, its syntagmatic, semantic and functional features. The data of the comparative analysis allowed us to conclude that there are specific features in the use of this linguistic unit in the epic works of two different peoples. In Russian epic works, the noun *Heart* easily relates to adjectives, while in ancient Eastern epics, epithets are used extremely carefully. A characteristic feature of the Russian bylinas is the use of special syntactic constructions based on associative series, which is completely uncharacteristic of the Akkadian epic.

Keywords: cross-cultural linguofolklore, Pechora Epics, Epic of Gilgamesh, noun *Heart*, comparative analysis.

ЛЕКСЕМА *СЕРДЦЕ* в СТРУКТУРЕ ПЕЧОРСКИХ и ВАВИЛОНСКИХ ЭПИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

С. П. Праведников[1], А. А. Джувейр[2], А. А. Машуш[3]

Курский государственный университет[1]

Багдадский университет - факультет языков[2,3]

Аннотация.

Изучение языковых особенностей фольклорных произведений разных культур на сегодняшний момент является одним из наиболее актуальных вопросов лингвофольклористики. Выявление культурных предпочтений этноса возможно на уровне анализа парадигматических отношений и синтагматических связей отдельно взятых лексем, имеющих знаковое наполнение для этнического менталитета. К таковым ключевым словам относится лексема *сердце*. Авторы статьи поставили перед собой цель – выявить особенности употребления существительного *сердце* в фольклоре двух народов: с одной стороны, в эпосе о Гильгамеше, одном из самых ранних письменных памятников древневосточной литературы, с другой стороны, героических эпических песен из сборника "Печорские былины", которые были записаны Н.Е. Ончуковым в начале XX века. В работе были использованы оригинальные методики, разработанные в научно-исследовательской лаборатории "Фольклорная лексикография" Курского государственного университета. Наиболее последовательно применялась методика сжатия конкорданса, что позволило всесторонне рассмотреть существительное *сердце*, его синтагматику, семантические и функциональные особенности. Данные сопоставительного анализа позволили сделать вывод о наличии специфических черт в использовании данной языковой единицы в эпических произведениях двух разных народов. В русских эпических произведениях существительное сердце охотно вступает в отношения с прилагательными, в то время как в древневосточном эпосе эпитеты используются крайне осторожно. Характерной чертой русских былин является употребление особых синтаксических конструкций, в основе которых находятся ассоциативные ряды, что для аккадского эпоса совершенно не характерно.

Ключевые слова: кросс-культурная лингвофольклористика, былины Печоры, эпос о Гильгамеше, существительное *сердце*, сопоставительный анализ.

В 2008 году из-под пера трех курских ученых вышла монография "Кросс-культурная лингвофольклористика", в которой кросс-культурный анализ был представлен как надежный инструмент для выявления культурных универсалий, обнаружения оригинальных поведенческих кодов разных народов и в конечном итоге – для установления "специфических черт этнической ментальности путем сопоставления культур, осуществляемого на уровне вербализации концептов и концептосфер" (Хроленко, Бобунова, Бобунов, 2008, с. 4–5). Это монографическое исследование стало результатом многолетней разносторонней работы по изучению языка фольклорных произведений в сопоставительном аспекте, которая велась на кафедре русского языка Курского государственного университета. Активно разрабатывался и описывался материал, извлеченный из устнопоэтических сборников как близкородственных народов (привлекались данные белорусского, украинского фольклора), так и гораздо далее отстоящих друг от друга в генеалогической классификации. Немалое количество научных работ было опубликовано на страницах периодического издания "Лингвофольклористика", где нашли место кросс-культурные разработки (или материалы, впоследствии послужившие фундаментом для таковых) ученых из других городов и стран (Доброва, 2017; Джувейр, Праведников, 2022). Следует особо отметить, что некоторые исследовательские проекты получили международное признание (Джувейр, Праведников, 2023). Заметным шагом к укреплению позиций кросс-культурного изучения языка устного народного творчества стало сотрудничество ученых-лингвистов Курска и Багдада. Показательно, что обращение к фольклорному материалу и методикам его обработки, разработанным в научно-исследовательской лаборатории Курского государственного университета "Фольклорная лексикография", вызвало неподдельный интерес у ученых из Ирака (Джувейр, Климас, Праведников, 2024), и следующим этапом кросс-культурного исследования становится сопоставительный анализ русских былин и эпоса о Гильгамеше.

Эпос о Гильгамеше, или как его по-другому называют, поэма "О все видавшем" – древнейший культурный памятник литературы Древнего Востока. Переводчик текста на русский язык И.М. Дьяконов, крупнейший советский и российский историк-востоковед и лингвист, дает высокую оценку эпосу,

считая, что "эта древнейшая из известных нам эпических поэм мира, сохраняя народность, является композиционно единым произведением сознательного литературного творчества, отражающего философскую по своему существу идею автора[1]" (Дьяконов, 1961, с. 131). Говоря о литературном творчестве, комментатор не отказывает произведению в фольклорности. Распространена точка зрения о том, что "высшая ступень устного творчества, обычно связанная с созданием больших произведений древневосточного ораторского искусства, властно требовала записи, чтобы обеспечить сохранность древнего слова, и письменность, уже изобретенная, была применена для записи художественного слова" (Брагинский, 1973, с. 13).

Для анализа древневосточного эпоса мы обратились к переводу И.М. Дьяконова, который в научном сообществе характеризуется как наиболее точный с филологической точки зрения ("О все видавшем", 1973). Русский героический эпос мы рассмотрели на примере печорских былин, записанных Н.Е. Ончуковым (Ончуков, 1904, с. 5–397).

Мы решили начать нашу работу с рассмотрения одной лексемы, выбрав в качестве предмета исследования существительное *сердце*. Следует сказать, что это слово уже рассматривалось лингвофольклористами, но анализ был проведен на другом материале (Бобунова, 2000; Бобунова, Климас, 2005), печорские былины задействованы не были. Думаем, что привлечение нового материала послужит подкреплением выводам, сделанным ранее. Использовалась методика, специально разработанная курскими лингвистами как инструмент составления словарных статей, предназначенных для словаря языка русского фольклора; она всесторонне представлена, например, в статье (Хроленко, 1997, с. 6–7).

Существительное *сердце* было зафиксировано в сборнике печорских былин 40 раз. Приведем примеры, где оно было использовано:

Ево ясны-ти очи помутилисе,

Как горячи-ти слезы покатилисе,

[1] “Аккадский эпос о Гильгамеше – создание поэта, который не просто соединил между собой разрозненные шумерские сказания-былины, но тщательно продумал и скомпоновал известный ему материал, придав произведению глубокий философский смысл” (Афанасьева, 1997, с. 303).

А могучие-то плеця расходилисе,

Молодецко ево ***серцо*** *да розъярилосе* (Ончуков, 1904, с. 267).

Как крычит-то, зычит дружинушка хоробрая:

"*Уж ты ой есь, удалой доброй молодец!*

Умири свое ***серцо*** *багатырское,*

Опусти ты свои да руки белыя" (Ончуков, 1904, с. 388).

В текстах возможны следующие фонетические варианты: *серцо* 12, *сэрцо* 6, *серце* 5, *сарцо* 4, *сердце* 3, *сердцо* 3, *серьце* 2, *серче* 2, *серчо* 2, *серцэ* 1. Отмечаем этот факт особо, поскольку собиратель Н.Е. Ончуков при записи старался как можно более точно передать звучащую речь сказителей.

Всегда особый, повышенный интерес вызывают синтагматические связи слова. Существительное *сердце* вступает в отношения с прилагательными. Наиболее часто встречающимся в северных эпических песнях эпитетом является прилагательное *ретивый* (Бобунова, 2000, с. 26). В печорских былинах сочетание *ретивое сердце* зафиксировано 21 раз. Вообще следует отметить, что в русских эпических песнях *сердце* редко используется без стоящего рядом в предложении определения. Так и в печорских текстах из 40 случаев 37 раз *сердце* отмечено в сочетании с прилагательными, список которых мы приводим, указывая количество словоупотреблений: *заплывчивый* (5), *богатырский* (3), *богатырский заплывчивый* (2), *лошадиный* (1), *молодецкий* (1).

Словарь русских народных говоров дает толкование прилагательному *заплывчивый* – ‘вспыльчивый, обидчивый’ (Словарь русских народных говоров, 1974, с. 331).

Разнообразны и интересны отношения существительного *сердце* с глаголами. Оно может выступать в роли как субъекта, так и объекта действия. Будучи субъектом, оно осуществляет следующие вербальные связи: *[быть] заплывчивый* (5), *[быть] заплывчивый, неуимчивый* (1), *[быть] заплывчивый, разрывчивый* (1), *возъяриться* (1), *загореться* (1), *окатить* (2), *оммыть* (1), *оммыться* (1), *осердиться* (1), *разгорячиться* (1), *разъяриться* (2),

рассердиться (1). Некоторые из приведенных слов, будучи территориально ограниченными в употреблении, нуждаются в толковании и комментарии.

Неумчивый. Это слово словарь русских народных говоров объясняет как ‘неуёмный’ (Словарь русских народных говоров, 1986, с. 191).

Разрывчивый. Слово, известными нам лексикографическими источниками не зафиксировано. Можно предположить, что перед нами идиолектное образование.

У поганого серьце-то заплывциво,

Да заплывциво серьце-то, ***разрывциво*** (Ончуков, 1904, с. 14–15).

Характерное для русского эпоса близкое по звучанию слово *разрывчатый*, выступая в любом своем значении, явно не вписывается в изображаемую певцом ситуацию – 1. ‘Эпитет лука. Тугой, очень упругий (*народно-поэт*.). 2. ‘*Фольк*. Звонкий (о музыкальных инструментах), (Словарь русских народных говоров, 2000, с. 67). Скорее всего, мы имеем дело с авторским словотворчеством. исполнительница былины Федосья Емельяновна Чуркина, как отмечает собиратель, "былину знала твердо и спела прекрасно", дополнив канонический текст несколькими оригинальными штрихами (Былины Печоры, 2001, с. 699). Возможно, эпитет *разрывчивый* – явление этого же порядка.

Возъяриться. Совершенно очевидно, что это слово полностью совпадает с глаголом *разъяриться*; одинаковы контекст, лексическое окружение.

Окатить. Двувидовой глагол (*окатить – окатывать*) в былинном тексте употреблен в значении ‘окатывать – доставлять удовольствие, радость (душе, сердцу), (Словарь русских народных говоров, 1987, с. 115).

Окатило *у молодца нонь ретиво серцо* (Ончуков, 1904, с. 91).

Оммыть – ‘обмыть, смыть, вымыть’; *оммыться* – ‘обмыться’. Глаголы употребляются в одинаковом контексте: богатырь, поднимая очередную "чару

зелена вина", сообщает, *оммылось* его *сердце* или нет, т.е. освободилось ли оно от забот, смыло ли выпитое вино тоску, кручину, и если нет – тогда поднимается еще одна чара.

Кабы пьет-то Василей к едину духу,

А за цярой-то Васька приговариват:

"*Не* ***оммылось*** *у Васьки да ретиво серцо,*

Не звеселилась моя да буйна головушка" (Ончуков, 1904, с. 9).

В качестве объекта существительное *сердце* реализует связи со следующими глаголами: *быть в сердце* (1), *вынеть* (1), *вынуть* (1), *[вынуть]* (1), *говорить от всего сердца* (1), *запасть в* (1), *заплываться сердцем* (2), *посмотреть* (1), *прижимать к* (1), *разогнать кручину с сердца* (1), *разрубить* (1), *смотреть* (2), *[стать] легче сердцу* (1), *умирить* (4), *унять* (1).

Вынеть – областной вариант общеупотребительного глагола *вынуть*.

Заплываться. Глагол употреблен в устойчивом сочетании. <> *Заплываться сердцем* – ‘горячиться, быть неразумным’ (Былины Печоры, 2001, с. 596). Скованный цепями богатырь смело отвечает пленившему его царю; тот в ответ на дерзкие речи упрекает его в неразумном поведении, объясняя это молодостью, отсутствием опыта:

Молодой ты детина, серцом ***заплываишся*** (Ончуков, 1904, с. 395).

Умирить(ся). Возможно, перед нами контаминация глаголов *смирить(ся)* и *умериться* – ‘найти нужную меру чего-либо’ (Словарь русских народных говоров, 2014, с. 180).

Умирилисе *удалы добры молодцы* (Ончуков, 1904, с. 340).

Существительное *сердце* функционирует в печорских былинах в составе ассоциативных рядов, участвуя в процессе создания эмоционально-выразительного эпического фона. Нами отмечено 12 таких ассоциативных конструкций:

сердце (не) оммылось … головушка (не) звесилилась (3 раза отмечено в текстах печорских былин); звеселяться (*сов*. звеселиться) – ‘делаться веселым, веселиться’ (Словарь русских народных говоров, 1976, с. 218).

оммыть сердце … звеселить голову (1); звеселять (*сов*. звеселить) – *Фольк*. ‘делать веселым, веселить кого-либо. <> Звеселить сердце, душу и т.д.’ (Словарь русских народных говоров, 1976, с. 218).

сердце окатило … голову звеселило (1)

сердце рассердилось … очи размутились (1); размутиться – ‘замутиться, стать мутным’ (Словарь русских народных говоров, 2000, с. 29).

сердце загорелось … очи возмутились (1); возмутиться = размутиться

плечи расходились… сердце разъярилось (1)

плечи расходились… сердце разгорячилось (1)

очи помутились … сердце осердилось (1)

очи помутились … слезы покатились … сердце возъярилось (1)

очи помутились … плечи расходились … сердце разъярилось (1)

умирить сердце … опустить руки (2)

сердцем заплываться … в речи не даваться (1)

В вавилонских таблицах существительное *сердце* отмечено 31 раз. Приведем пример, где употреблено это слово:

Между тем Гильгамеш сидит и плачет,

По щекам его побежали слезы;

Обращается к кормчему Уршанаби:

"*Для кого же, Уршанаби, трудились руки?*

Для кого же кровью истекает ***сердце****?*" ("О всё видавшем", 1973, с. 82).

В эпосе о Гильгамеше очень редко можно увидеть эпитеты к интересующему нас существительному. Ранее мы привели перечень прилагательных, определяющих слово *сердце* в русских былинах. Совпадений с древневосточным эпосом не обнаружено; в нем используются только три прилагательных – *беспокойный, гневный, мудрый* (каждое из них отмечено по одному разу).

Беспокойное сердце вложено в грудь Гильгамешу богом Солнца и правосудия Шамашем. Мать героя, отчетливо понимая, как тяжело приходится ее сыну, упрекает бога:

Зачем ты мне дал в сыновья Гильгамеша

И вложил ему в грудь ***беспокойное сердце****?* ("О всё видавшем", 1973, с. 28).

Гневное сердце является причиной многих бедствий, нелегко бывает могучему богатырю справиться со своими эмоциями.

Услыхал Энкиду слово Шамаша-героя, –

У него успокоилось ***гневное сердце****,*

Усмирилась разъярённая печень ("О всё видавшем", 1973, с. 50).

Энкиду – герой-дикарь, во всем следующий зову природы, обладает *мудрым сердцем*, данным ему от рождения.

Рассмотрим глагольные связи существительного *сердце*, которое может выступать в качестве как субъекта, так и объекта.

V_S (субъект действия): *веселиться* 1, *загореться* 1, *искать* 1, *истекать кровью* 1, *опечалиться* 1, *склонить к* 1, *[стать] печальный* 3, *уняться* 1, *успокоиться* 1

V_O (объект действия): *быть печальным сердцу* 3, *вещать сердцу* 2, *вложить в грудь* 1, *вырвать* 2, *запасть в сердце* 1, *печалить* 1, *радовать* 3, *сказать в сердце* 1, *следовать сердцу* 1, *создать подобие в сердце* 1, *тронуть* 1, *унять* 1

Добавим к этому два случая сочетания с существительными:

S: *желание сердца* 1, *печаль сердца* 1

Можно наблюдать определенные закономерности, связанные с тем, в каких случаях употребляется *сердце*.

Всё начинается с рождения. Правда, в данном случае описывается появление на свет не главного героя, а его помощника, товарища, спутника, причем таковым он стал не сразу, а в результате ряда метаморфоз, которые позволили ему обрести настоящий человеческий облик. Ведь даже создан Энкиду, герой, которому было предназначено стать верным другом Гильгамеша, был необычным способом. Богиня-мать Аруру вылепила его из глины. Перед тем, как приступить к творческому акту, она *создала в своем сердце* образ будущего героя, придав ему сходство с Ану – богом неба, оказывающим покровительство шумерскому городу Уруку – родине Гильгамеша.

Становление Энкиду происходит не сразу, поначалу его потребности сводятся к примитивному удовлетворению своих желаний, насыщению, но даже в этом проявляется божественное руководство героем, видна заинтересованность высших сил в преобразовании героя. О многом говорит описание начала его жизни: Энкиду окружен природой, растет вместе с представителями животного мира, почти ничем от них не отличается. Однако читатель знает о его потенциале, который обозначен за счет умело подобранных языковых средств. Так, например Энкиду не пьет, а *радует сердце водой*.

У Энкиду возникает потребность в дружбе, чему способствует его общение с женщиной Шамхат, которая предлагает дикарю познакомить его с Гильгамешем, чтобы Энкиду перестал вести животный образ жизни и подружился с настоящим героем-воителем. Это находит отклик в первобытном сердце.

Для исполнения задуманного нужно перейти некую черту, отделяющую *нечеловека от человека*. Для этого нужно определенное состояние, требуется правильный настрой сердца. Энкиду такой переход совершает.

Героям свойственно проявление самых разных эмоций: от гнева до печали. Смирение требует не меньших усилий, чем совершение подвига.

Преклонил Гильгамеш на землю колено,

Он смирил свой гнев, унял свое сердце ("О всё видавшем", 1973, с. 16).

В этом мы видим сходство аккадского героя с героями русских былин (см. выше).

Печаль часто посещает сердца героев. Причина может быть разной. Так, Гильгамеш спрашивает у Энкиду, какова причина его грусти –

Почему твои очи наполнились слезами,

***Опечалилось сердце**, вздыхаешь ты горько*? –

и в ответ слышит:

"*Вопли, друг мой, разрывают мне горло:*

Без дела сижу, пропадает сила " ("О всё видавшем", 1973, с. 22).

Безделье не совместимо с поведенческим кодексом героя. Однако не каждое действие способствует освобождению от печали. Гильгамеш предлагает Энкиду "изгнать зло из мира" – напасть на Хумбабу, хранителя кедров на священной горе. Гильгамеш хочет осуществить давнее свое желание, которое возникло у него еще до встречи с Энкиду. Тогда старейшины предостерегали героя, считая, что он в силу своего возраста совершает необдуманный поступок, повинуясь порыву сердца (чувству, но не разуму).

Приобретя друга, заручившись его поддержкой, Гильгамеш возвращается к мысли об искоренении всемирного зла – ведь только так может жить великий воин – искренне, веря в идеалы, жить для других, т.е. *следуя сердцу*.

Энкиду сомневается в успехе затеи Гильгамеша, он не уверен, можно ли вообще победить чудовище, и этими *речами печалит сердце* своего друга.

Гильгамеш уверен в правильности своих действий. Он говорит, что выполнит свой долг, пойдет своей дорогой, несмотря ни на какие препятствия, в том числе преодолевая печаль в сердце, т.е. превозмогая смертельное предчувствие.

Гильгамеш призывает Энкиду быть смелым в бою, вкладывая в свои слова всю силу своего убеждения. Герой, избрав свой путь, не может сойти с него, отклониться от выполнения предназначения. В минуты душевной слабости ему на помощь всегда придет верный друг.

Пусть сойдет с твоих рук онеменье,

пусть покинет слабость твое тело…

Пусть загорится твое ***сердце*** *сраженьем!*

Забудь о смерти, – достигнешь жизни! ("О всё видавшем", 1973, с. 33).

Сердце фигурирует как при зарождении жизни, так и при смерти героя. Гильгамеш теряет друга.

Тронул он ***сердце*** *– оно не бьется.*

Закрыл он другу лицо, как невесте ("О всё видавшем", 1973, с. 54).

Нет сил, способных унять горе. Скорбь о погибшем товарище является венцом проявления печали.

Мы видим, что, несмотря на большую разницу в пространственно-временном отношении, эпические тексты двух разных народов обнаруживают определенное сходство в использовании языковых средств на парадигматическом и синтагматическом уровнях. Оригинальные методики, разработанные курскими лингвофольклористами, позволяют это обнаружить и всесторонне проанализировать. Существительное *сердце* занимает значимое место в обеих эпических традициях. Обращает на себя внимание активное

использование в сочетании с ним прилагательных в текстах русских былин и крайне редкое употребление эпитетов в подобных случаях в древневосточном эпосе.

Сердце и в печорских былинах, и в эпосе о Гильгамеше играет роль как субъекта, так и объекта действия, вступая в отношения со значительным числом глаголов, принадлежащих различным лексико-тематическим группам. Многие из глаголов, использованных в текстах русских былин, характеризуются как диалектные.

В записях русского героического эпоса отмечается частое употребление синтаксических конструкций, включающих в себя ассоциативные ряды с существительным *сердце*, что является характерной чертой, отличающей русские былины от аккадского эпоса в русском переводе.

Библиографический список

Афанасьева, В. К. Гильгамеш (1997). В книге С. А. Токарева (ред.), *Мифы народов мира*. (Т. 1, стр. 302–304). Москва: Российская энциклопедия.

Бобунова, М. А. (2000). Сердце в русском эпосе. *Лингвофольклористика*, 1, 26–30.

Бобунова, М. А., Климас, И. С. (2005). Полно, сердце, сокрушаться… *Ученые записки Курского государственного университета*, 1(2), 72–76.

Брагинский, И. У (1973). истоков художественного слова. В книге И. Брагинского (ред.), *Поэзия и проза Древнего Востока* (стр. 5–20). Москва: Художественная литература.

Былины Печоры. (2001). *Былины Печоры.* (Т. 1.). Санкт-Петербург: Наука; Москва: Классика.

Джувейр, А. А., Климас, И. С., & Праведников, С. П. (2024). Перспективные методики и направления в изучении русского фольклора. *Journal of the College of Languages*. 49. 113–134. https://doi.org/10.36586/jcl.2.2024.0.49.0113

Джувейр, А. А., & Праведников, С. П. (2023). Анализ вариантов русских частушек как средство выявления территориальной специфики фольклорных текстов. *Lark journal for Philosophy, linguistics and social sciences*, 4. I. 51, 787–797. https://doi.org/10.31185/lark.Vol3.Iss51.3256

Джувейр, А. А., Праведников, С. П. (2022). К вопросу о региональных

особенностях русских частушек. *Лингвофольклористика*, 36, 26–33.

Доброва, С. И. (2017). Кросс-культурная специфика заговорного мироустройства (на материале параллелистической формулы отсылки болезни в русских и болгарских заговорах). *Лингвофольклористика*, 26, 70–90.

Дьяконов, И. М. (1961). Эпос о Гильгамеше. В книге В.В. Струве (ред.), *Эпос о Гильгамеше ("О все видавшем")* (стр. 91–143). Москва–Ленинград: Издательство АН СССР.

О всё видавшем со слов Син-леке-уннинни, заклинателя (1973). В книге И. Брагинского (ред.), *Поэзия и проза Древнего Востока* (стр. 166–221). Москва: Художественная литература.

Ончуков, Н. (1904). *Печорские былины*. Санкт-Петербург: Типо-литография Н. Соколова и В. Пастор.

Словарь русских народных говоров (1965–2021). Москва; Ленинград (Санкт-Петербург): Наука. Вып. 1–52.

Хроленко, А.Т. (1997). Желтый в русских былинных текстах. *Живая старина*, (4), 6–7.

Хроленко, А. Т., Бобунова, М. А., & Бобунов, А. М. (2008). *Кросс-культурная лингвофольклористика: становление, методология, перспективы*. Курск: Издательство Курского государственного университета.

References:

Afanasyeva, V. K. (1997). *Gilgamesh*. In S.A. Tokarev (Ed.), *Myths of the peoples of the world*. (Vol. 1, pp. 302–304). Moscow: Russian Encyclopedia.

Bobunova, M. A. (2000). The heart in Russian epic. *Lingvofolkloristics*, 1, 26–30.

Bobunova, M. A., Klimas, I. S. (2005). Enough, my heart, to grieve… *Scientific notes of Kursk State University*, 1(2), 72–76.

Braginsky, I. (1973). At the Origins of the Artistic Word. In I. Braginsky (Ed.), *Poetry and Prose of the Ancient East* (pp. 5–20). Moscow: Khudozhestvennaya Literatura.

Byliny Pechory. (2001). *Byliny Pechory* (V. 1.). St. Petersburg: Nauka; Moscow: Klassika.

Jwair, A. O., Klimas, I. S., & Pravednikov, S. P. (2024). Perspective methods and directions in studying the language of Russian folklore. *Journal of the College of Languages*, 49. 113–134. https://doi.org/10.36586/jcl.2.2024.0.49.0113

Jwair, A. O., Pravednikov, & S. P. (2023). Analysis of variants of Russian ditties as a means of identifying the territorial specificity of folklore texts. *Lark journal for Philosophy, linguistics and social sciences*, 4(51), 787–797. https://doi.org/10.31185/lark.Vol3.Iss51.3256

Jwair, A. O., & Pravednikov, S. P. (2022). On the issue of regional features of Russian ditties. *Lingvofolkloristics*, 36, 26–33. https://doi.org/10.31185/lark.Vol3.Iss51.3256

Dobrova, S. I. (2017). Cross-cultural specificity of the conspiracy world order (based on the parallelistic formula for sending away illness in Russian and Bulgarian conspiracies). *Lingvofolkloristics*, 26, 70–90.

Dyakonov, I. M. (1961). *The Epic of Gilgamesh*. In V. V. Struve (Ed.), The Epic of Gilgamesh ("About the All-Seeing One") (pp. 91–143). Moscow–Leningrad: Publishing House of the USSR Academy of Sciences.

On the All-Seeing One from the Words of Sin-leke-unninni, the Sorcerer. (1973). In I. Braginsky (Ed.), *Poetry and Prose of the Ancient East* (pp. 166–221). Moscow: Fiction.

Onchukov, N. (1904). *Pechora epics*. St. Petersburg: Typo-lithography of N. Sokolov and V. Pastor.

Dictionary of Russian folk dialects. (1965–2021). Moscow; Leningrad (Saint Petersburg): Nauka. Issues 1–52.

Khrolenko, A. T., Bobunova, M. A., & Bobunov, A. M. (2008). *Cross-cultural linguafolklore studies: Formation, methodology, prospects*. Kursk: Publishing House of Kursk State University.

Khrolenko, A. T. (1997). Yellow in Russian epic texts. *Zhivaya Starina*, (4), 6–7.

مفردة القلب في بنية نصوص ملاحم بيتشورا وبابل

سيرغي بافلوفيتش برافيدنيكوف[1]، عمار عوده جوير[2]، علي عدنان مشوش[3].

قسم اللغة الروسية، جامعة كورسك الحكومية [1].

قسم اللغة الروسية، كلية اللغات، جامعة بغداد [2،3] .

المستخلص:

تعد دراسة السمات اللغوية للأعمال الفولكلورية للثقافات المختلفة حاليًا واحدة من القضايا الأكثر إلحاحاً في دراسات الفولكلور اللغوي، ويُمكن تحديد التفضيلات الثقافية لمجموعة عرقية ما من خلال تحليل العلاقات النموذجية، والروابط النحوية للمفردات ذات المحتوى الرمزي للعقلية العرقية، وتُعدّ مفردة "قلب" إحدى هذه الكلمات المفتاحية. وضع مؤلفو المقال هدفًا لتحديد سمات استعمال اسم القلب في التراث الشعبي لشعبين، من جهة في ملحمة جلجامش إحدى أقدم الآثار المكتوبة في الأدب الشرقي القديم، ومن جهة أخرى في الأغاني الملحمية البطولية من مجموعة "ملاحم بيتشورا" التي سجلها ن. ي. أونشوكوف في بداية القرن العشرين. استعمل العمل أساليبَ أصليةً طُوِّرت في مختبر أبحاث "معاجم الفولكلور" بجامعة كورسك الحكومية، وكانت أكثرها جدوى استعمال الفهرس الأبجدي، الذي أتاح دراسةً شاملةً للاسم "قلب" وخصائصه النحوية والدلالية والوظيفية، وقد أتاحت لنا بيانات التحليل المقارن أن نستنتج أن هناك سمات محددة في استعمال هذه الوحدة اللغوية في الأعمال الملحمية لشعبين مختلفين. في الأعمال الملحميّة الروسية يرتبط اسم "القلب" بسهولة بالصفات، بينما في الملاحم الشرقية القديمة، تُستعمل صفاته بحذر شديد، ومن السمات المميزة للملاحم الروسية استعمال تراكيب نحوية خاصة قائمة على السلاسل الترابطية، وهو أمرٌ لا يميّز الملحمة الأكدية إطلاقًا.

الكلمات المفتاحية: الفولكلور اللغوي بين الثقافات، ملحمة بيتشورا، ملحمة جلجامش، اسم القلب، التحليل المقارن.

Journal of the College of Languages, No. 53, 2026, Page 175 - 188

The Figurative Meaning of the Colours Black and White in Arabic and Russian

(Verses from the Holy Quran and Russian Idiomatic Expressions as Eamples)

Deena Idham Yahia

Department of Russian Language, Collage of Languages, University of Baghdad, Baghdad, Iraq

Received: 03/03/2025
Accepted: 07/09/2025

Corresponding author:
deenaidham@colang.uobaghdad.edu.iq

Doi:
https://doi.org/10.36586/jcl.2.2026.0.53.0175

Abstract

The importance of studying the colour names is related to the cultural indicators that characterize a person in cognitive, physical, psychological and moral aspects, since these linguisis units are often deprived of their original meaning and correspond to figurative (symbolic) meanings and concepts in language and culture. According to their beliefs and culture, Arabs and Russians perceive the colours white and black differently. These differences are reflected in the languages of the two peoples and are clearly manifested in their figurative expressions (idioms, proverbs). Thus. this study deals with the figurative meanings of the colors "white" and"black" in Arabic and Russian, which were determined by semantic analysis. The study arrives at the conclusion that the positive, negative and neutral aspects of a person are described using the names of the colour names black and white along with the names of body parts (face, eye, eyebrow, hand, hair, beard, teeth and so on) in both languages. Therefore, in the Arabic culture, black eyes and eyebrows are considered as signs of goodness and beauty while in the Russian culture, they are seen as expressions of evil, ill will, envy and meanness. It has been proven that negative human feelings and emotions in Arabic, such as helplessness, sadness, anger, are expressed by the word "black", while in Russian such similar feelings are expressed by the word "white". It has become clear that the figurative meanings of the analyzed units in the two languages under study coincide and differ. In this

study, the source of the Arabic examples is the Holy Quran .At the end of the work, the corresponding meanings and concepts of the names of the colors "white" and "black" in the two languages are collected and compared, obtained as a result of careful analysis.

Keywords: Holy Quran, Arabic, Russian, white, black, human, metaphor, language, meaning ,culture and symbol.

Метафорическое значение черного и белого цветов в арабском и русском языках (на примерах аятов Священного Корана и русской фразеологии)

Дина Адхам Яхья

Багдадский университет, факультет языков, Кафедра русского языка

Аннотация

Актуальность посвященной названиям цветов связана с культурными показателями, которые характеризуют человека в когнитивном, физическом, психологическом и моральном аспектах, поскольку языковые единицы часто лишены своего первоначального значения и соответствуют метафорическим (символическим) значениям и понятиям в языке и культуре. Арабы и русские по-разному воспринимают белый и черный цвета в своих верованиях и культурах. Различия отражены в языках двух народов и отчетливо видны в метафорических выражениях (идиомах, пословицах) языка. В статье говорится о том, что метафорические значения единиц (белый) и (черный) в арабском и русском языках, которые были выявлены в ходе семантического анализа. В результате изучения выяснилось, что положительные, отрицательные и нейтральные стороны человека описываются с помощью названий белого и черного цветов вместе с названиями частей тела (лицо, глаз, бровь, рука, волосы, борода, зубы) и т. д. на обоих языках. Так, в арабской культуре чернота глаз и бровей – признак добра и красоты, а в русской – выражение зла, недоброжелательности, зависти и подлости. Установлено, что в арабском языке негативные чувства и эмоции человека, такие как беспомощность, печаль и

гнев, выражаются словом (черный), а в русском языке аналогичные эмоции обозначаются словом (белый). Оказалось , что метафорические значения анализируемых единиц в двух рассматриваемых языках как совпадают, так и различаются. Источником примеров из арабского языка для данного исследования послужил Священный Коран. В конце работы собраны и сравнены значения и понятия, соответствующие названиям цветов (белый) и (черный) на двух языках, полученные в результате тщательного анализа.

Ключевые слова: Священный Коран, арабский и русский языки, белый и черный цвета , метафорическое значение, культура и символ.

Одним из предметов , развивающих язык и обогащающих его лексику новыми значениями, является метафора, которая считается одним из важнейших языковых тем художественного текста, так как служит средством выражения эмоций и оценок автора, результатом глубокого внутреннего семантического преобразования слова и наглядным средством отражения национальной культуры каждого народа. Под термином (метафора) подразумевают перенос названия одного предмета, явления и т. п. в другую сферу – на другой предмет, подобное какой-либо чертой первому или предполагающее какие-либо косвенные с ним аналогии. (Ибн Манзурю,1999,с.619). Что же касается проблемы метафоры в арабском языке, то в российской лингвистической традиции она исследовалась мало, лишь вскользь упоминалась в работах, посвященных иным вопросам.

Размышляя о цветах и их значениях в Священном Коране, нужно понимать, что существует связь между ними и читателями. Психологи утверждают, что влияние цветов на человека велико. Каждый из них обладает определённым эффектом, меняя настроение и поведение человека. Есть и российские учёные, писавшие о цветах и их связи с состоянием человека. Наиболее известным среди них является Илья Орфаниди : российский психиатр, проводивший исследования в области психологии цвета ,в своей книге (Влияние цвета на психологическое состояние человека) ,объяснил связь между цветами и эмоциями человека. Он считал, что каждый цвет оказывает определённое воздействие на психику и что цвета можно использовать для лечения определённых психических расстройств , и много русских писателей исследовали в своих произведениях связь между цветом и состоянием человека , как Федор Достоевский: Он считается одним из самых выдающихся русских писателей, интересующихся анализом человеческой психики , и использовал

цвет для описания эмоций и психологических состояний своих персонажей, например, в своем романе "Преступление и наказание", и Василий Кандинский был художником и пионером абстрактного искусства. Он написал книгу "О духовном в искусстве", в которой содержался его анализ воздействия цветов на эмоции и чувства.

Арабские учёные писали о цвете и его связи с состоянием человека, как в литературе, так и в других областях, таких как психиатрия. Ибн Сина: учёный , врач и философ, в своей книге "Аль-Канун фи ат-Тибб", он сосредоточился на анализе значений цветов и их связи с психологическими и эмоциональными состояниями человека , Абу Бакр ар-Рази: врач,химик и философ, в своей книге "Аль-Хави" он указал на важность цветов в лечении и диагностике, связав цвета с различными патологическими состояниями. Помимо этих ученых, есть много арабских исследователей и писателей, которые обращались к этой теме в своих трудах и исследованиях, например, Наваль Зувайди в своей статье (Цвета в арабском наследии), в которой она обсуждает значения цветов и их влияние на психологическое состояние человека.

Цвета упоминаются в Священном Коране в художественном и эстетическом стиле, соответствующем тексту и описывает различные цвета людей, животных, фруктов, напитков и природных явлений ,придавая им психологический подтекст, который пробуждает чувства и эмоции и побуждает к размышлениям.

Внимательно рассмотрим следующие аяты.

1. Свет и восход солнца.

يقول الله تعالى في سورة البقرة (آية: 187): "...وَكُلُوا وَاشْرَبُوا حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَكُمُ الْخَيْطُ الْأَبْيَضُ مِنَ الْخَيْطِ الْأَسْوَدِ مِنَ الْفَجْرِ ۖ..."

Всевышний сказал о коране в суре (Аль-Бакара) (аят: 187): "...И ешьте, и пейте, пока вы не сможете отличить белую нитку рассвета от черной...".

Под белой нитью здесь подразумевается день.

2. Цвет дорог между горами.

يقول الله تعالى في سورة فاطر (آية: 27): ".وَمِنَ الْجِبَالِ جُدَدٌ بِيضٌ وَحُمْرٌ مُّخْتَلِفٌ أَلْوَانُهَا وَغَرَابِيبُ سُود".

Всевышний сказал в суре Фатир (аят: 27):"...В горах также есть различные тропы – белые, красные и совершенно черные".

Слово (بيضاء) в Коране обозначает (белый).

3. Цвет напитка жителей рая.

قوله تعالى في سورة الصافات اية(45 – 46): " يُطَافُ عَلَيْهِمْ بِكَأْسٍ مِنْ مَعِينٍ(45) بَيْضَاءَ لَذَّةٍ لِلشَّارِبِينَ(46)"

Всевышний сказал в суре Аль-Саффат (аят: 45): " Их будут обходить с чашей родникового напитка (вина), (аят: 46). белого, доставляющего удовольствие пьющим).

По поводу белизны существует два мнения. Одно из них заключается в том, что особенность чаши (аят45), которая своим белым цветом и чистотой радует смотрящего. Другие считают, что характеристика напитка, то есть вино рая белее молока. Он чистый, без сатанинских красок, белого цвета и прозрачный (аят46).

Основные принципы изучения метафоры в русском и арабском языках схожи, однако имеются некоторые различия в определении сущности и классфикации метафор. Русские единицы,выполняющие функцию метафор в переносном смысле, не всегда совпадают с соответствующими им арабскими единицами, проявляющими национальную специфику. Русский язык, в отличие от арабского , стилистически более дифференцирован. В результате метафору можно обнаружить практически во всех стилях и подстилях.

В современных лингвистических исследованиях в последние годы наблюдается значительный рост интереса к рассмотрению именований цветов, отражающих мировоззрение, верования, традиции и национально-культурные ценности разных обществ. Эти единицы связаны с абстрактными мыслями, идеями и понятиями, которые трудно постичь. Цвета как культурные показатели характеризуют предметы, социальные структуры, этико-моральные понятия и людей. По этой причине они считаются культурными символами, наилучшим образом представляющими национальные и духовные ценности, возникающие на этапе восприятия и интерпретации мироздания.

Одним из элементов, которые люди используют для определения себя, вещей и объектов, является цветовая символика. Потому что самый простой способ отличить предмет или, в самом широком смысле, идею от чего-то другого – цвет. Со временем стало понятно, что цвета не ограничиваются внешним определением, но также тесно связаны с внутренним миром и психологией человека.

Другими словами, самый простой способ отличить объект или идею от аналогов - переосмыслить, то есть метафоризировать, названия цветов в языке, связав их с абстрактными мыслями и понятиями. По мнению американских учёных (Лакоффа и Джонсона,1980,с.6), которые представляют современные идеи теории метафор, "суть метафоры заключается в понимании и переживании одного вида мысли через призму другого". В контексте цвета считаются ведущими культурными индикаторами, которые преобразуют восприятие, мысли и взгляды людей и общества на внешний мир в языковые модели.

В арабских и русских метафорических единицах названия цветов становятся выражением символов, отдаляясь от своего первоначального значения. Такие единицы выступают в символическом значении в идиомах и пословицах, которые являются наиболее эффективными коммуникативными инструментами языка. Словари, определяющие именования цветов, описывают внешний вид людей, эмоции и чувства, поведение, структуру личности, когнитивные характеристики и межличностные отношения. Словари, отражающие общее прошлого в языке , были способом понять национальные чувства, мысли и взгляды разных обществ. По мнению российского лингвиста (Телия, 2006, с. 782), наиболее самобытными культурными пластами в языке считаются идиомы. Идиомы дают "подсказки, указывающие на историю, образ жизни, традиции и различные особенности общества, говорящего на этом языке). Пословицы, с другой стороны - зеркалом собственной существования и памяти общества. "В пословицах видны мысли, образ жизни, верования и традиции народа).

Целью данного исследования является семантическое изучение словосочетаний, идиом и пословиц, описывающих человеческие качества, с названиями цветов (ابيض) и (اسود) на арабском языке и (белый) и (черный) на русском языке. В ходе семантического анализа названий белого и черного цветов, характеризующих человеческие качества в арабских и русских выражениях, были выделены следующие группы: метафоры белого и черного цветов, выражающие физические (внешние) особенности человека; метафоры, посредством которых оцениваются люди с точки зрения личности и морали, то есть психологически описывающие человека; выражающие когнитивные характеристики человека; описывающие поведение человека, отражающие взаимоотношения между людьми.Была предпринята попытка определить

отправные точки метафорических значений именования белого и черного цветов в арабском и русском языках.

При изучении иностранного языка очень важно понимание культурных элементов языка. Трудно перевести идиомы и пословицы, изображающие взгляды на жизнь, национальное сознание обществ, отличающихся друг от друга по языку, религии и культуре. В связи с этим возникла необходимость семантического анализа рассматриваемых метафорических выражений с точки зрения распознавания национальных мыслей арабского и российского обществ, изучения арабского и русского языков и перевода слов, идиом и пословиц, показывающих национально-культурные особенности.

Белый цвет, связанный с чистотой, миром, безмятежностью души и верой, обычно является признаком хороших качеств. Когда говорят, что у кого-то белое сердце, имеют в виду, что он ни на кого не держит обиду, не питает ненависти. В психологии значения цвета полностью соответствуют его значениям, которые можно найти в арабском языке. Для описания внешности человека (кожа, руки, зубы и пр.) часто используется цвет. Например, в арабской культуре белая кожа и белый цвет лица представляются признаком красоты.

В русском языке чистый и красивый внешний вид человека описывается словом (белый): *белая как лебедь, белолицая девица, белолицая девушка, белый цвет лица, белолицый/белокожий*. Слово (белый) в контексте имеет более широкое и богатое значение, нежели просто обозначение цвета. Название белого цвета в арабском языке имеет метафорическое значение – хотя и редкое – но в довольно негативном оттенке. Например, "иметь плохой внешний вид, как физически, так и психологически": *бледнеть* (в неожиданной ситуации). В русском языке больной вид обозначается белым цветом: *бледный, (по)бледнеть* (Ожегов, 2014,с.55). Помимо того, что белый цвет в арабском языке может являться цветом болезни, он стал индикатором таких эмоций и чувств, как страх, тревога и удивление. В русском языке он обозначает лишь нездоровый вид, возникающий в результате исчезновения крови и румянца на лице человека.

В арабском языке с цветом глаз человека связаны некоторые значения и понятия. У арабов часто черные глаза, брови и ресницы, поэтому им придается положительное символическое значение. Символ красоты и добра – черные глаза. В прошлом арабы использовали выражение (черноглазые девушки),

чтобы восхвалять и прославлять своих дочерей. В наши дни и арабские писатели, и арабская молодежь используют выражение (чернобровый, черноглазый), когда хотят выразить своё расположение к девушке.

В русском языке есть слова, описывающие брови и глаза человека: *черноглазка, черноглазая, черноокая, чернобровка, чернобровая*. Но они не являются символом красоты, как у арабов. Здесь словом (черный) указывается только цвет бровей и глаз человека в прямом смысле. Следовательно, можно сделать вывод, что в русском языке название цвета черный в данных примерах употребляется в исходном (основном) значении.

В русском сознании черный цвет ассоциируется со злом, предательством, ревностью и т. д. Это прослеживается в выражении "черный глаз", когда говорят о злых, некрасивых и ревнивых взглядах. Также довольно распространено выражение "белые глаза", обозначающее безумие. А состояние сильного алкогольного опьянения передается словом *белый* в выражении *белая горячка* (алкогольный кризис). Утрата контроля над разумом связана с изменением цвета металла на завершающем этапе процесса плавки (*белое каление*). Другими словами, белый цвет в русском языке указывает на чрезмерность и описывает состояние выхода из-под контроля. В арабском же языке прилагательное (белоглазый) используется при описании коварных, беспощадных и бессердечных людей.

В русском языке слово (белый) является отражением старости и опыта: *горе не молодит, голова белит (печаль не молодит, голова белеет)* (Рыбникова, 1961, с.112). Так же и в арабском языке. Например, про мужчин разного возраста говорят: *"Одни вершины холмов серые, а другие белые от снега"*. Как видно, в обоих языках седые, белые волосы и борода символизируют старость, а чернота — молодость (Аль-Рази, 1983, сс. 70, 320). Было замечено, что такие контрасты, как старость и молодость, выражаются с помощью бело-черной цветовой символики, которая широко распространена в арабском и русском языках.

И на арабском, и на русском языках гладкие, красивые и чистые зубы человека сравниваются с жемчугом, который от природы белый, маленький и ценный (*жемчужные зубы*).

В арабском обществе белые руки также являются признаком внешней красоты человека. Чистые, мягкие и красивые руки ассоциируются с белым снегом.

يقول الله تعالى في سورة النمل (آية: 12): "وَأَدْخِلْ يَدَكَ فِي جَيْبِكَ تَخْرُجْ بَيْضَاءَ مِنْ غَيْرِ سُوءٍ ۖ ...."كان بياض يد سيدنا موسى – عليه السلام – إحدى آياته ومعجزاته، حيث جاء في تفسير السعدي في سورة طه اية 22): "واضمم يَدَكَ الى جناحك تَخْرُجْ بَيْضَاءَ مِنْ غَيْرِ سُوءٍ اية أخرى "لا برص ولا نقص، بل بياض يبهر الناظرين شعاعه

Всевышний сказал в суре Ал-Намль (аят: 12): "Сунь свою руку за пазуху, и она выйдет белой, без следов болезни...". Белизна руки Пророка Моисея (мир ему) была одним из его знамений и чудес, как было сказано в интерпретации Аль-Саади в суре Та Ха (аят: 22): "Прижми свою руку к боку, и она выйдет белой, без следов болезни. Вот тебе еще одно знамение". Никакой проказы или недостатка, а, скорее, белизна, лучи которой ослепляют зрителей.

В русской традиции изящество и красота человеческой руки выражаются белым цветом. Людей, избегающих тяжелой и утомительной работы, обычно называют (белоручка), имея в виду то, что их руки не пачкаются от труда. "Фраза (белые руки) в следующей русской пословице относится к людям, зарабатывающим на жизнь за счет других: *белые руки чужие труды любят* "(Даль, 1989, с. 217).

У арабов положительные личностные качества человека в основном передаются белым цветом. Цвет лица и лба имеет решающее значение в оценке настроения и личности в целом. Потому что, по мнению древних арабов, лицо – важнейшая часть человека. Стыд, зло, добро и даже святость – черты, отражающиеся на человеческом лице. По этой причине цвет лица злых людей – черный, хороших людей – белый. Таким образом, белый соотносится с честностью и добросовестностью, нравственной чистотой (безгрешностью), совестливостью и честью.

В русской культуре белый цвет, цвет добра, отражает положительные стороны человека, его моральную чистоту, незапятнанность и совестливость, физическую чистоту:"*мойся, хоть кожу сотри, белее воды не будешь"* (Даль, 1989,с. 554); "*хоть на мне платье черно, да моя совесть бела*" (Снегирев, 2014, с.571). "В русском языке слова (белый) и (чистый) используются как синонимы ,что слово (чистый) используется вместо слова (белый), чтобы выразить

честность человека, чистоту внутри, открытую и искреннюю личность. В русском языке люди, нечестные и злые в своих словах и поступках, характеризуются словом (черный): *иметь черную душу (иметь плохое сердце)*.

Хотя в русской культуре белым цветом обозначаются положительные нравственные качества человека, для выражения беспомощности, безысходности и печали также используется слово "белый": "*не видеть белого света; белый свет не мил*" (Ожегов, 2013, с.33). Состояние гнева, ярости и раздражения тоже передается словом "белый": *довести/дойти до белого каления*. Грусть, пессимизм и беспомощность также черного цвета: *черная тоска*.По метафорическому смыслу это выражение соответствует арабскому словосочетанию "болезнь глаз". مرض في العين

يقول الله تعالى في سورة يوسف (آية: 84): "وَتَوَلَّىٰ عَنْهُمْ وَقَالَ يَا أَسَفَىٰ عَلَىٰ يُوسُفَ وَابْيَضَّتْ عَيْنَاهُ مِنَ الْحُزْنِ فَهُوَ كَظِيمٌ".

Всевышний сказал в суре "Йусуф" (аят: 84): "И он отвернулся от них и сказал: “О, моя печаль по Иосифу”. И его глаза побелели от горя, потому что он был огорчен". Когда горе и печаль Пророка Божьего Иакова – мир ему – усилилась из-за разлуки с его сыном Иосифом – мир ему – его глаза побелели интенсивно, в плаче и печали.

Арабы верили, что на пути Аллаха находятся добрые и праведные люди, и описывали непохожих на них людей и события словом (черный). Такие действия, как убийство, прелюбодеяние и воровство строго не одобряются. Поэтому арабы описывают людей, совершающих эти преступления, черным цветом, который является символом зла: *позор тому, кто совершает постыдные дела*. Таким образом, в арабском языке черный цвет стал выражением стыда, позора, нечестности и подлости. Об этом сказано в Священном Коране:

Всевышний сказал о короне в суре Аль-Имран,(аят 106 и 107): " В тот день, когда просветлеют лики [одних] и потемнеют лики [других]. А тем, чьи лики потемнеют, [сказано будет]: "Неужели вы стали неверными, после того как уверовали? Вкусите же наказание за свое неверие!" (106)." Те же, чьи лики просветлели, будут осенены милостью Аллаха, и будут они пребывать там вечно" (170).(Османов ,2003)

Лица обитателей рая и творящих добрые дела – белые, а лица неверных –чёрные:

يقول الله تعالى في سورة آل عمران (آية: 106 -107): "يَوْمَ تَبْيَضُّ وُجُوهٌ وَتَسْوَدُّ وُجُوهٌ ۚ فَأَمَّا الَّذِينَ اسْوَدَّتْ وُجُوهُهُمْ أَكَفَرْتُم بَعْدَ إِيمَانِكُمْ فَذُوقُوا الْعَذَابَ بِمَا كُنتُمْ تَكْفُرُونَ" (106)" وَأَمَّا الَّذِينَ ابْيَضَّتْ وُجُوهُهُمْ فَفِي رَحْمَةِ اللَّهِ هُمْ فِيهَا خَالِدُون".

قال تعالى في سورة النحل اية (58): "وذا بشر أحدهم بالأنثى ظل وجهه مسوداً وهو كظيم"

Всевышний сказал о короне в суре Сура АЛ-Нахль,(аят 58): "Когда кому-либо из них сообщают весть о девочке, лицо его чернеет, и он сдерживает свой гнев".

" В русском языке безобразное поведение человека выражается словом "черный": *черное пятно"* (Тихонов, 2007, с.232).

В арабском языке клевета на кого-либо или резкое высказывание о человеке тоже связана с черным цветом "*замазать черной краской (покрыть черным цветом); описать черными красками (описание черным цветом)*" (Федоров, 2007,с.320).

В арабской и русской традициях, как и во многих других, считается, что образ черной кошки приносит неудачу. Черный используется в обеих культурах для выражения негативных событий и действий: *между ними пробежала черная кошка*.

В арабском и русском языках метафорическое значение черного цвета иногда совпадает: الصّندوق الاسود -(черный ящик) , (черное золото الذهب الأسود) черный день يوم اسود. (Мустафа,2019) (*Значение цветов как способ отражения языковой картины мира).* Журнал Факультета языков No. (39) 2019.Багдадский университет.с.150)

В результате исследования выяснилось, что положительные и отрицательные характеристики человека описываются с использованием слов "белый" и "черный" и в арабском, и в русском языках. При этом есть как схожие, так и разные значения. Кроме того, установлено, что источник метафорических значений наименований белого и черного цветов в обоих языках напрямую связан с верованиями и традициями арабского и русского народов. Более интересные результаты можно получить в исследованиях, изучающих значения, функции и характеристики названий цветов в других языках и культурах со схожих или разных точек

зрения.

Список литературы

Коран. (2009). *Перевод смыслов и комментарии: Эльмир Кулиев.* Мрсква: УММАН .

Коран. (2003). *Перевод с арабского и комментарий : Османова М.Н.О.* Москва :Диля.

Аль-Рази, М. (1983). *Мухтар Аль-Сихах*. Кувейт: Дар Аль Рисальа.

Бирих, А. К., Мокиенко, В. М.,& Степанова, Л. И.(1998). *Словарь Русской Фразеологии: Историко-этимологический справочник.* С.- Петербург: гос. ун-т. Санкт-Петербург Фолио-Пресс.

Даль, В. И.(1989). *Толковый словарь Живого Великорусского языка.* Москва: Русский язык.

Ибн Манзур, М. (1999). *Лисан аль-Араб.* Бейрут: Дарь-аль-Ихья аль-Турат аль-Араби.

Мустафа Ю, А. (2019-январь). Значение цветов как способ отражения языковой картины мира. *Журнал Факультета язык*ов No. (39) 2019. Багдадский университет.с.150. https://doi.org/10.36586/jcl.2.2019.0.39.0145

Лакофф, Д. , & Джонсон, М. (1980). *Метафоры* (с. 3-32). Чикагского: Издательство Чикагского университета.

Ожегов, С. И. (2014). *Толковый словарь русского языка*. Москва: АСТ .

Рыбникова, М. А. (1961). *Русские Пословицы и Поговорки.* Москва: Акад. Наук СССР.

Снегирев, И. М. (2014). *Книга народной мудрости.* Москва:Эскимо.

Телия, В. Н. (1996). *Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты.* Москва: Шк. “Языки русской культуры”.

Тихонов, А. Н. (2007). *Фразеологический словарь русского языка*. Москва: Русский Жалость Медиа.

Федоров, А. И. (2007). *Фразеологический словарь Русского Литературного Языка (Около 13000 Фразеологических Единиц).* Москва: Астрель .

References

The Koran, (2009). *Translation of meanings and commentary* (Elmir Kuliev, Trans.). Moscow: UMMAN.

The Koran, (2003). *Translation from Arabic and commentary* (Osman, M.N.O., Trans). Russia: Dar al-Kitab al-Jadid al-Muttahida.

Al-Razi, M. (1983). *Mukhtar Al-Sihah*. Kuwait: Dar Al-Risalya.

Birikh, A. K., Mokienko, V. M., & Stepanova, L. I. (1998). *Dictionary* of *Russian Phraseology: Historical and Etymological Handbook*. St. Petersburg: State University. St. Petersburg Folio-Press.

Dahl, V. I. (1989). *Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language*. Moscow: Russian language.

Fedorov, A. I. (2007). *Phraseological Dictionary of the Russian Literary Languag*e (About 13,000 Phraseological Units). Moscow: Astrel.

Ibn Manzur, M. (1999). *Lisan al-Arab*. Beirut: Dar al-Ihya al-Turath al-Arabi.

Lakoff, D., & Johnson, M. (1980). *Metaphors* (pp. 3-32). Chicago: University of Chicago Press.

Mustafa, Y. A. (2019-January). The meaning of colors as a way of reflecting the linguistic picture of the world. *Journal of the College of Languages* No. (39) 2019. Baghdad University. p. 150.https://doi.org/10.36586/jcl.2.2019.0.39.0145.

Ozhegov, S. I. (2014). *Explanatory Dictionary of the Russian Language.* Moscow: AST.

Rybnikova, M. A. (1961). *Russian Proverbs and Sayings*. Moscow: Academy of Sciences of the USSR.

Snegirev, İ. M. (2014). *Book of Folk Wisdom*. Moscow: Eksmo.

Telia, V. N. (1996). *Russian Phraseology: Semantic, Pragmatic and Linguocultural Aspects*. Moscow: School "Languages of Russian Culture".

Tikhonov, A. N. (2007). *Phraseological dictionary of the Russian language*. Moscow: Russian Compassion Media.

المعنى المجازي للونين ألاسود وألابيض في اللغتين العربية والروسية (آيات من القرآن الكريم والعبارات الاصطلاحية الروسية أنموذجا)

دينا ادهام يحيى

قسم اللغة الروسية، كلية اللغات، جامعة بغداد.

المستخلص

ترتبط أهمية دراسة أسماء الألوان بالمؤشرات الثقافية التي تميز الشخص في الجوانب المعرفية والجسدية والنفسية والأخلاقية، حيث أن هذه الوحدات اللغوية غالباً ما تكون محرومة من معناها الأصلي وتتوافق مع المعاني والمفاهيم المجازية (الرمزية) في اللغة والثقافة. ينظر العرب والروس إلى الألوان الأبيض والأسود بشكل مختلف في معتقداتهم وثقافاتهم. وتنعكس هذه الاختلافات في لغات الشعبين وتظهر بوضوح في التعبيرات المجازية (العبارات الاصطلاحية والأمثال) للغة. تتناول هذه الدراسة المعاني المجازية للونين "الأبيض" و"الأسود" في اللغتين العربية والروسية، والتي تم تحديدها من خلال التحليل الدلالي. وتوصلت الدراسة إلى أن الجوانب الإيجابية والسلبية والمحايدة للشخص توصف باستخدام أسماء الألوان الأبيض والأسود إلى جانب أسماء أجزاء الجسم (الوجه، العين، الحاجب، اليد، الشعر، اللحية، الأسنان) وما إلى ذلك في كلتا اللغتين. وهكذا، في الثقافة العربية، تعتبر العيون السوداء والحواجب علامة على الخير والجمال بينما في الثقافة الروسية، فهي تعبير عن الشر وسوء النية والحسد والدناءة. وقد ثبت أن المشاعر والعواطف الإنسانية السلبية في اللغة العربية، مثل العجز والحزن والغضب، يتم التعبير عنها بكلمة "أسود"، بينما في اللغة الروسية يتم التعبير عن المشاعر المماثلة بكلمة "أبيض". لقد أصبح واضحا أن المعاني المجازية للوحدات المحللة في اللغتين قيد الدراسة تتطابق وتختلف. أما مصدر الأمثلة العربية في هذه الدراسة فهو القرآن الكريم. في نهاية العمل، يتم جمع ومقارنة المعاني والمفاهيم المقابلة لأسماء الألوان "الأبيض" و"الأسود" في اللغتين، والتي تم الحصول عليها نتيجة التحليل الدقيق.

الكلمات المفتاحية: القرآن الكريم، العربية، الروسية، الأبيض، الأسود، الإنسان، الاستعارة، اللغة، المعنى الثقافة والرمز.

Journal of the College of Languages, No. 53, 2026, Page 189 - 200

Translation Problems from Arabic to Turkish

Ali Abdullah Fathi JAJJU

Nineveh Educatıon Dırectorate, Nineveh, Iraq

Received: 10/09/2024
Accepted: 09/10/2025

Corresponding author:
alicancecolu@uomosul.edu.iq

Doi:
https://doi.org/10.36586/jcl.2.2026.0.53.0189

Abstract

Throughtout history, translation has been viewed as both a methodological science and an artistic expression, and, up until now, it continues to reflect this multifaceted nature. Although the debate on whether translation is a science or an art remains unresolved, it is widely accepted that it incorporates both rule-governed mehtodological and creative aspects that require interpretation and innovation. Translators' personal skills, linguistic proficiency, and knowledge play a crucial role in shaping the translation process, the matter which leads to the emergence of various strategies and interpretations in rendering texts. A translator may approach a text from a different perspective based on their personal experience and reflect its meanings in the target language in different ways. As a result, translation is not solely a mechanical, technical process. Rather, it is a simultaneous creative and interpretive process. Nonetheless, the theoretical knowledge provided within the translation education model alwyas falls short in addressing the practical difficulties translator face in performing their tasks.

Instead of focusing extensively on theoretical details of translation theories, this research concentrates on challenges translators encounter in their personal experiences by analyzing selected sample sentences and texts. It highlights key issues such as semantic shifts, word choice, and preserving contextual meaning. The study aims to bridge the gap between theory and practice, offering a more realisitc and practicle insight into the translation process.

Keywords: Arabic, Turkish, Translation Problems, Translation Strategies, Equivalence.

Arapçadan Türkçeye Çeviri Sorunları

Ali Abdullah Fathi JAJJU

Nineveh Eğitim Müdürlüğü, Nineveh, Irak

Özet

Çeviri, tarihsel süreç içerisinde hem bilimsel bir disiplin hem de sanatsal bir ifade biçimi olarak değerlendirilmiş, günümüzde de bu çok yönlü niteliğini korumaktadır. Çevirinin bir bilim mi yoksa bir sanat mı olduğu yönündeki tartışmalar henüz kesin bir sonuca ulaşmamış olsa da, çeviri faaliyetinin hem kurallı hem de yaratıcı yönler taşıdığı konusunda genel bir uzlaşı mevcuttur. Çevirmenlerin bireysel yetenekleri, dilsel donanımları ve kültürel birikimleri, çeviri sürecine önemli ölçüde etki etmektedir. Bu durum, metinlerin aktarımında farklı strateji ve yorumların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Her çevirmen, kendi deneyimlerine dayalı olarak metni farklı açılardan ele alabilir ve anlamı hedef dile farklı şekillerde yansıtabilir. Bu bağlamda, çeviri yalnızca teknik bir işlem değil, aynı zamanda yorumlayıcı ve yaratıcı bir süreçtir. Bununla birlikte, akademik çeviri eğitimi kapsamında sunulan kuramsal bilgiler, uygulamada karşılaşılan somut sorunların çözümünde her zaman yeterli olmamaktadır. Bu çalışmada, çeviri kuramlarının detaylı incelemesinden ziyade, bireysel çeviri deneyimlerinde ortaya çıkan güçlükler ve bu güçlüklerle başa çıkma yöntemleri ele alınmıştır. Örmek metinler ve cümleler üzerinden yapılan analizlerle, özellikle anlam kaymaları, sözcük seçimi, bağlamı koruma gibi temel sorunlara dikkat çekilmiştir. Çalışma, teorik yaklaşımlarla pratikte karşılaşılan sorunlar arasındaki boşluğu doldurmayı ve çeviri sürecine dair daha gerçekçi bir bakış açısı sunmayı hedeflemektedir.

Anahtar Sözcükler: Arapça, Türkçe, Çeviri Sorunları, Çeviri Stratejileri, Eşdeğerlik.

Giriş

Çeviri kavramının tarihi incelendiğinde, bu terimin anlamıyla ilgili birçok farklı tanıma ulaşılmaktadır. Çeviri üzerine yapılan tanımlar çeşitlilik göstermektedir. Çeviri tanımıyla ilgili başvurulabilecek ilk kaynak, Türk Dil Kurumu'nun (2009) yaptığı "Bir dilden başka bir dile çevirme ve aktarma bir yapıtın başka bir dile aktarılması" şeklindeki tanımdır. Çeviri kavramını inceleyen birçok araştırmada,

çeviri için çeşitli tanımlar sunulmaktadır: “Çeviri, dillerin dilidir, tek tek dillerin ötesinde ortak bir dil oluşturur (Göktürk, 2016, s.15). Mehmet Hakkı Suçin ise çevirinin "toplumların bilgilerini birbirleriyle paylaşmalarını sağlayan bir araçtır." şeklinde tanımlamıştır (Suçin, 2013, s.19). Çeviri eylemi, yazılı veya sözlü bir aktarımın ötesinde, insanın dünyayı anlama ve anlamlandırma sürecinin bir parçasıdır (Yücel, 2016, s.16).

Yapılan araştırmalarda, çevirinin ne zaman ve nasıl ortaya çıktığına dair incelemelere rastlanmaktadır. Çeviri tarihinin incelenmesiyle ilgili olarak, "Antoine Berman, çeviri tarihinin araştırılmasını modern çeviri teorisinin en temel görevi olarak görmektedir." Dilin ortaya çıkmasıyla birlikte başlayan insanlar arasındaki iletişim faaliyetleri, çevirinin gelişmesiyle ilerlemiştir. Çevirinin kökenleri çok eski zamanlara dayanmaktadır ve çeviri denildiğinde akla ilk olarak “Babil Kulesi'nin Öyküsü” gelmektedir (Yücel, 2016, s.10).

İslamiyet’ten önce Araplar, çoğunlukla Roma İmparatorluğu ve Pers İmparatorluğu gibi iki büyük ve güçlü uygarlık arasında, Arap Yarımadası'nda yaşamışlardır. Bu dönemde Araplar, ticaret amacıyla yaz ve kış boyunca sürekli olarak seyahat etmişlerdir. Arapça, Süryanice ve Aramice gibi dilleri, seyahatleri sırasında iletişim kurmak amacıyla öğrenmişlerdir. İslamiyet öncesi çeviri faaliyetleri genellikle ticari amaçlı olarak gerçekleştirilmiştir. Özellikle Kureyşliler gibi Arap kavimleri ile Persler arasındaki iletişimin sağlanması için çeviri ihtiyacı doğmuştur (Rababah, 2015, s.125).

VII. yüzyılda İslamiyet’in doğuşu, Araplar için bir dönüm noktası olmuş ve İslamiyet, Arapların siyasi, kültürel ve dilbilimsel alanlardaki yönelimlerini değiştirmiştir. Hz. Muhammed’in (sav) peygamberliği döneminde, Zaid bin Sabit'e Yahudilerle iletişim kurabilmesi için İbranice ve Süryanice öğrenmesini emrettiği kaydedilmiştir (Khalidi & Dajani, 2015, s. 570). Bu dönemde Araplar ve Yahudiler, Hintçe, Farsça ve Yunanca dillerinden birçok bilimsel eseri Arapçaya çevirmiş ve bu eserler, Arabistan ve İran'da bilimsel çalışmaların daha da gelişmesine katkı sağlamıştır. İskenderiye’de başlayan çeviri hareketleri, sonraki yüzyıllarda Bağdat’ta devam etmiştir (Eruz, 2010, s.38).

İslamiyet sonrası Emeviler ve Abbasiler dönemlerinde Arap dünyasında çeviri faaliyetlerinde önemli gelişmeler yaşanmıştır. Emeviler döneminde temelleri atılan çeviri hareketi, Abbasiler döneminde büyük bir ivme kazanmış ve bu dönemde bilim, felsefe ve edebiyat alanlarında birçok önemli eser Arapçaya çevrilmiştir.

Osmanlı Döneminde tercüme faaliyetleri kurumsallaşmış ve tercümenin etkin bir rol oynadığı çeşitli kültürel kurumlar oluşturulmuştur. Bu tercüme büroları arasında Tercüme Dairesi, Telif ve Tercüme Cemiyeti, Encümen-i Daniş, Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye, Bab-ı Âli Tercüme Odası ve yer alır. Osmanlı Devleti'nin genişlemesi ve diğer ülkelerle olan ilişkileri, çeviri faaliyetlerinin ilerlemesine ve tercümanlık mesleğinin önem kazanmasına yol açmıştır (Gürçağlar, 2016, s. 19).

Çalışmada ele alınan Arapçadan Türkçeye çeviri zorluklarından okuma zorluğu gelmektedir. Arapçada, bilindiği gibi, hareke kullanımı çoğu metinde neredeyse hiç yoktur. Bu mesele, sessiz harflerin okunmasını zorlaştırmaktadır. Dilbilgisi kaynaklı zorluklar da çeviriyi zorlaştırmaktadır. İleri düzeyde dilbilgisine sahip olanlar da gramer sorunlarıyla karşılaşabilmektedir. Dillerin kendine özgü yapısı, çevirmenin becerileri ya da diller arasındaki kültürel farklılıklar nedeniyle çeviri sırasında bazı zorluklar yaşanabilir. Bu nedenle, mütercim çevirdiği iki dile hakim olması gerekir. Dolayısıyla tercümede ortaya çıkabilecek sorunların üstesinden gelebilecektir.

Arapça ile Türkçe arasında tercüme, diğer iki dil arasında tercüme yapmaktan daha zor olmaktadır. Söz konusu zorluk, Türk dili ile Arap dilinin sadece yapılarından kaynaklanmamaktadır. Çevirmenin rolü, kültürü alanı ve iki dili de iyi kavraması önemlidir.

Bireyin bir dili bilmesi, yalnızca o dili konuşabilmesiyle sınırlı değildir. Bir dilin tam anlamıyla bilinmesi, o dilin ait olduğu toplumun kültürel unsurlarını da derinlemesine anlamayı gerektirir. Her dil, içinde barındığı toplumun izlerini taşır. Bu nedenle, üretilen her metin, toplumun geleneklerini, göreneklerini ve düşünce yapısını yansıtan unsurlar barındırır. Bu metinler çevrildiğinde ise yalnızca iki dil değil, aynı zamanda iki kültür karşı karşıya gelir. Böylece çevirmen, iki ya da daha fazla dil ve kültür arasında bir köprü kurma rolünü üstlenir.

1. Eşadlılık Sorunları

Eşadlılık, bir dilde anlam bakımından farklı olan birden çok kavram, ses veya yazım yönünden aynı göstergelerle ifade edilmesi durumudur (Aksan, 1998, s. 72). Eşadlı sözcükler aşağıdaki cümlelerde açıklanmıştır.

Partiye **yüz** kişi geldi	جاء إلى الحفلة **مائة** شخص
Çok güzel **yüzü** var	لها **وجه** جميل جدا

Her gün iki defa **yüzerim** أ**ستحم** مرتين كل يوم

Hayvanın derisini **yüzdü** **سلخ** جلد الحيوان

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi Türkçe cümlelerdeki "yüz" kelimesi yazımda aynı olduğu halde Arapçada farklı anlamlar verdiği görülmektedir. Çeviri yapılmasında her kelimenin anlamı ifade ettiği belirlenmeli ve çevirmen buna dikkat etmelidir.

2. Okuma Zorluğu

Arapçadaki okuma zorluğu aşamasının en kolay ve pratik yolu harekelerin kullanılmasıdır. Ancak uygulamada durum pek de böyle değildir. Bilindiği üzere harekeler, Kur'an-ı Kerim, sözlükler ve günümüzde dil öğretim setlerinde sıkça kullanılmaktadır. Bunların dışında harekenin yazımı ve kullanımı neredeyse hiç yoktur. Bunun nedeniyse her kelimeye hareke eklemek hem okuyucu hem de yazar için zorluklar doğurmaktadır. Yazar bakımından her kelimeye hareke ekleme zorluğu ve zahmeti, okuyucu açısından ise okuma sırasında harf ve harekeyi doğru şekilde eşleştirme zorluğu ortaya çıkabilmektedir.

Arap alfabesinde sessiz harflerden oluşan, kelimelerin doğru okunabilmesi için harekeler kullanılmaktadır (Emi Bedi, 1982, s. 238). Ancak harekeler harften ayrı yazıldığı için bu işlem bazı hataları da beraberinde getirebilir. Kâtibin, müstensihin ya da yayınevinin dikkatsizliği nedeniyle harekeler, çoğunlukla yer alması gereken harfin üzerine değil, başka bir harfin üzerine konulabilmektedir. Harekeli metinlerdeki bu yanlış harekelemeler, çevirmen ya da okuyucunun metnin doğru anlamını tespit etmesini zorlaştırabilir ya da tamamen yanlış anlamasına yol açabilir. Örnek:

1. عَلِمَ – عُلِمَ

- عَلِمَ (ʿalima): "bildi" (etken fiil)
- عُلِمَ (ʿulima): "bilindi" (edilgen fiil)

Harekede bir değişiklik, fiilin etken mi edilgen mi olduğunu değiştirir. Bu da metnin tüm anlamını etkiler.

2. مَلِكٌ – مَلَكٌ

- مَلَكٌ (malakun): "melek"

- مَلِكٌ (malikun): kral

  Aynı haflerden oluşsa da hareke, anlamı tamamen değiştirir.

3. قُتِلَ – قَتَلَ

- قَتَلَ (katala): "öldürdü"
- قُتِلَ (kutila): "öldürüldü"

  Katil mi, maktul mü? Aradaki fark yalnızca hareke ile ortaya çıkmaktadır.

3. Şeddenin Kullanılmaması

Daha önce belirttiğimiz gibi, Arap yazısında bazı metinler dışında hareke kullanılmamaktadır. Arapçada şeddenin kullanılmaması, doğru bir şekilde okuma ve anlama bakımından önemli bir engel oluşturmaktadır. Ayrıca hemzenin yazımına dikkat edilmemesi, noktalama kurallarının ihmal edilmesi, kritik harflere uygun hareke eklenmemesi ve özellikle eski yazmalarda "elif meksura" ile "ya" harfinin birbirinin yerine kullanılması da okuma zorluklarına sebep olmaktadır (Hacıbekiroğlu, 2020, s. 73).

Öğrneğin (سلم) sözcüğü hem isim hem de fiil olarak okunabilir. Kelime (سِلْم) biçiminde mastar olarak ya da (سَلَّمَ) biçiminde fiil olarak okunabilir. Dolayısıyla kelimenin harekesiz şekli pek çok farklı okuma ihtimalini taşıyabilmektedir.

4. Köken Farklılığından Kaynaklı Sorunlar

Bilindiği gibi, Arapça ise Sami dilleri ve Türkçe ise Altay dilleri grubuna aittir. Yani köken bakımından farklı dil ailelerine mensupturlar. Bu bağlamda, Arapça ile Türkçe karşılaştırdığında, aşağıda da kısmen görüleceği üzere, aralarında önemli yapısal farklılıklar olduğu fark edilebilmektedir.

Arapçada doğurgan sözcükler, genellikle üç harfli köklerden oluşur. Arapçadaki bu özellik de Türkçe için geçerli değildir. Türkçede, Arapçadaki (sulasi mucerred) veya (rubai mucerred) gibi kavramlar bulunmaz. Arap dilinde, cinsiyet ayırımı bulunmaktadır. Zamirler de buna göre değişir. Türkçede ise böyle bir cinsiyet ayrımı bulunmamaktadır.

Arapçada kişi ekleri olarak sayı bakımından (tekil, ikil ve çoğul) olarak gruplandırılır. Zamirler ise buna göre farklılık gösterir. Mesela; (huwe - o), (huma - o ikisi), (hum - onlar). Türkçede ise ikil diye yapı bulunmaz. İki şahıs için de tek bir zamir olan (huma) zamiri yerine (o - ikisi) zamiri gibi ifadeler kullanılmaktadır. Türkçede fiil çekimlerinde kişi ekleri altı iken Arapçada ondörttür.

5. Türkçede Arapçadaki Kavramların Karşılığının Bulunmaması

Türkiye'de Türkçe ile Arapça arasında tercüme yapan kişiler, Arap dilinden Türk diline kolay bir şekilde çeviri yapmalarına rağmen, Türk dilinden Arap diline çeviride oldukça zorlanmaktadırlar. Bu durum Iraklar için tam tersidir. Iraklı mütercimler, Arap diline daha da hakim olmaları ve günlük hayatta her yerde Arapçayı kullandıkları için Arapçadan Türkçeye tercüme ettikilerinde bazen zorlanmaktadırlar. Arapçanın sahip olduğu zengin kavram dünyası, özellikle dini, hukuki ve felsefi terimler açısından çok geniştir. Türkçe ise bu kavramları tam karşılayan sözcüklere her zaman sahip olmayabilir. Bu durum, özellikle Kur'an-ı Kerim çevirileri ya da klasik Arapça metinlerin Türkçeye aktarımında, anlam kaymalarına veya eksikliklere yol açabilir. Yani, Türkçe bazı derin Arapça kavramları aktarmada bazen yetersiz kalabilir.

Örneğin Arapçadaki "تقوى (takvâ)" kavramı, genellikle Türkçeye "Allah korkusu" ya da "dindarlık" olarak çevirilir. Ancak bu çeviri, takvânın içeriğindeki Allah'a duyulan saygı, sorumluluk bilinci ve kalbî bağlılık gibi derin anlamları tam olarak karşılamaz.

Benzer şekilde, "برّ الوالدين (birru'l-vâlideyn)" ifadesi Türkçe "anne-babaya iyilik" olarak çevrilse de, Arapçada bu ifade maddî bir yardım değil, aynı zamanda şefkat, dua, hizmet ve gönül almayı da içeren kapsamlı bir ahlakî görev anlamına gelir.

Son olarak, "أمانة (emanet)" kelimesi Türkçede yalnızca maddi bir eşyanın korunması olarak anlaşılırken, Arapçadaki anlamında bu kavram ilahi görev, sadakat ve sorumluluk bilinciyle doğrudan ilişkilidir.

Türkçede hiç karşılığı bulunmayan Arapça kelimeler de vardır. Bunlar çyle kavramlardır li, Türkçede tek bir kelimeyle karşılanmaz; ancak açıklayıcı cümlelerle anlatılabilir. Bu tür kelimeler genellikle islam kültürü, hukuk, tasavvuf veya sosyal gelenek bağlamlarında ortaya çıkar.

Buna örnek olarak "الاسترجاع" kelimesi, kişinin başına bir musibet geldiğinde, sabır ve teslimiyet içinde "إنا لله وإنا إليه راجعون" (Biz Allah'a aidiz ve O'na döneceğiz) ifadesi Türkçede karşılığı yoktur.

Bunu Türkçede şöyle çevirmek zorunda kalırız.

"Başa gelen musibeti Allah'tan bilerek sabır göstermek ve Allah'a yönelmek amacıyla 'İnna lillâh ve innâ ileyhi râciûn." Yani bir fiil değil, duygudal, zihinsel ve dini bir tavırdır. Türkçede böyle bir kelime olmadığı için açıklama gerekir.

6. Sözlü Çevirinin Sorunları

İçinde gerçekleştirildiği ortam ve koşullar açısından sözlü çeviri, yazılı tercümeyle farklılık gösterir.

Yazılı çeviride mütercim genellikle tek başına çalışır. Çeviri sürecinde, yardım veya destek isteme gibi nadir durumlar dışındadır ve işini başkalarıyla paylaşmaz. Yazılı çeviri, bireysel bir meslek olarak kabul edilir. Bu nedenle, mütercim rahat bir şekilde düşünme fırsatına sahip olur.

Sözlü tercümede ise bu durum oldukça farklıdır. Mütercim, sözlü tercüme yaptığında iki muhatap arasında bulunur. Burada mütercim her iki tarafın da görevini üstlenir. Bu nedenle, çevirmenin asgari düzeyde sahip olması gereken nitelikler aşağıdaki gibidir:

- Tercüme ettiği kişilerin ana dillerini yeterli düzeyde bilmek,
- Cesaret, sabır ve etkili ifade yeteneği gösterebilmek,
- zor ve gergin anlarda karşısındakileri yatıştıma yeteneğine sahip, onları ikna etmede yetenekli olmak,
- Hedef dilde karşılığı bulunmayan kelime ve kavramları aktarmak zor olabilir. Mütercim bu halde anlam kapalılığı, semboller, işaretler veya çizimlerle kısmen giderilebilir. Mütercim, böyle durumlarda tamamen kilitlenmemek için önceden tedbirler almalıdır (Aydın, 2016, s. 142).

Sonuç

Dünyada çeviriyle bilimsel veya sanatsal açıdan ilgilenen kişilerin bilmesi geren birçok detaylı bilgi vardır. Söz konusu bilgileri tek bir başlıkta bir araya getirmek edebi disiplin çerçevesinde güçlük arz etmektedir. Ayrıca bu bilgileri

dilbilgisi ya da çeviri gibi alanların alt başlıklarına yerleştirmek de emek isteyen bir süreçtir. Dolayısıyla, çeviri öğrencilerinin zamanla ve kendi gayretleriyle edinmeleri gereken bu bilgileri toplu şekilde sunmak faydalı olacaktır.

Aynı dili konuşmayan iş ortaklarının çeşitli zorluklar yaşaması da kaçınılmazdır. Özellikle iş birlikleri gizli ve hassas konular içerdiğinde bu sorunlar daha da derinleşir. Sinirleri yıpranmış ve birinin dilinden anlamayan iki muhatap arasında görev yapan çevirmen, büyük risklerle dolu bir ortamda bulunur. Bu sebeple, böyle kritik görevlerde yer almak isteyen her mütercimin hem cesur hem de temkinli olması gerekir. Çünkü bu süreçte gergin anlar yaşanabilir ve zaman zaman taraflar arasında çıkan tehlikeli tartışmaların tam ortasında kalınabilir.

Benzer şekilde, konferanslarda yapılan simültane çeviriler sırasında da çevirmenler zor anlarla karşılaşabilir. Bu zorlukların derecesi, konuşmacının üslubuna, ortamın koşullarına ve çeviri yapılan dile bağlı olarak değişir. Mesela, çok hızlı konuşan bir konuşmacının söylediklerini eşzamanlı olarak başka bir dile aktarmak ciddi bir dikkat ve hız gerektirir.

Konuşmacıların bilgi düzeyi, görgüsü ve kişilik özellikleri farklılık gösterir. Bazı konuşmacılar sakin ve kontrollüdür. Bu kişiler çevirmenin görevini başarıyla yerine getirmesi için uygun bir iletişim tarzı benimser. Çünkü çeviride yaşanacak bir aksaklığın olumsuz sonuçları dolaylı olarak kendilerini de etkileyebilir.

Tüm bu zorluklara rağmen, genetik yatkınlıkla birlikte derin bilgi birikimi, geniş bir kültür seviyesi ve sorumluluk bilinci, sabır, cesaret ve beceri gibi nitelikler, simültane çeviriyi meslek edinmiş kişilere mesleki itibar ve saygınlık kazandırabilir.

Her şeye rağmen, genetik olgunlukla birlikte geniş bilgi ve kültürün yanı sıra sorumluluk, sabır, cesaret ve beceri gibi meziyetler, simültane çeviriyi meslek edinmiş çevirmenlere önemli bir popülarite kazandırabilir.

Kaynaklar

Akalın, Ş. H. ve Diğeri. (2011). *Türkçe sözlük (11. Baskı).* Ankara: TDK Yayınları.

Aksan, D. (1998). *Anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi.* Ankara: Engin Yayınları.

Emil Bedi, Y. (1982). *Fıkh-ul-lugat-il-Arabiyye ve hasaisuha.* Beyrut: Dar-ul İlmi-l Melayin.

Eruz, S. (2010). *Çok kültürlülük ve çeviri.* İstanbul: Multilingual Yayınları.

Feriduddin, A. (2016). *Tercüme bilimine giriş ve tercüme teknikleri.* İstanbul: Ma'ruf Yatınları.

Güngenci, M. (2018). *Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı problemler ve çözüm önerileri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

Gürçağlar, Ş. (2016). *Çevirinin ABC'si.* İstanbul: Say Yayınları.

Hacıbekiroğlu, A. (2020). Arap dilinin yapısından kaynaklanan çeviri zorlukları. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19/1, 63-84. https://doi.org/10.14395/hititilahiyat.637402

Khalidi, H. & Dajani, B. (2015). Facets from the translation movement in classic Arab culture. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 205, 569-576. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.080

Rababah, H. (2015). The translation movement in the Arab world: from the pre-islamic erauntil the end of umayyad dynasty (before 610-750 A. D.). *International Journal of Language and Linguistics,* 3 (3), 122-131. https://doi.org/10.11648/j.ijll.20150303.13

Shahadha, A. A. (2025). Cultural and environmental concepts in Russian, English and Arabic: the impact of conceptual differences on translation. (Rusça,İngilizce ve Arapçadaki kültürel vr çevresel kavramları: kavramsal farklılıkların çeviri üzerindeki etkisi). *Bağdat Üniversitesi, Diller Fakültesi Dergisi,* 52, 2025, 191-204. DOI: https://doi.org/10.36586/jcl.2.2025.0.52.0191.

Suçin, M. H. (2013). *Arapça çeviride eşdeğerlik.* Ankara: Say Yayınları.

Yücel, O. (2004). *Yabancı dil öğretiminde çevirinin yeri ve önemi.* Ankara: Yelken Yayınları.

References

Akalın, Ş. H. (2011). *Turkish dictionary (11th ed.).* Ankara: TDK Yayınları.

Aksan, D. (1998). *Semantics-semantics topics and semantics of Turkish.* Ankara: Engin Publications.

Emil Bedi, Y. (1982). *Fiqh al-lugha al-Arabiyya wa khasā'isuhā*. Beirut: Dār al-'Ilm li-l-Malāyīn.

Eruz, S. (2010). *Multiculturalism and translation.* Istanbul: Multilingual Publications.

Feriduddin, A. (2016). *Introduction to translation studies and translation techniques*. Istanbul: Ma'ruf Publications.

Güngenci, M. (2018). *Problems encountered by students in Arabic Turkish translation course and solution suggestions.* Un published Master's Thesis, Gazi University, Institute of Educational Sciences, Department of Arabic Language Education, Ankara.

Gürçağlar, Ş. (2016). *ABC of translation.* Istanbul: Say Publications.

Hacıbekiroğlu, A. (2020). Translation difficulties stemming from the structure of the Arabic language. *Journal of the Faculty of Theology,* Hitit University, 19/1: 63–84. https://doi.org/10.14395/hititilahiyat.637402

Khalidi, H, & Dajani, B. (2015). Facets from the translation movement in classical Arab culture. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 205, 569-576. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.080

Rababah, H. (2015). The translation movement in the Arab world: from the pre-Islamic erauntil the end of Umayyad dynasty (before 610-750 A.D.). *International Journal of Language and Linguistics.* 3 (3), 122-131. https://doi.org/10.11648/j.ijll.20150303.13

Shahadha, A. A. (2025). Cultural and environmental concepts in Russian, English and Arabic: the impact of conceptual differences on translation. *Journal of the College of Languages,* 52, 2025, 191-204. https://doi.org/10.36586/jcl.2.2025.0.52.0191.

Suçin, M. H. (2013). *Being in the other language equivalence in Arabic translation.* Ankara: Say Publications.

Yücel, O. (2004). *The place and importance of translation in foreign language teaching.* Ankara: Yelken Publications.

إشكاليات الترجمة من اللغة العربية إلى اللغة التركية

علي عبدالله فتحي ججو

مديرية التربية والتعليم في نينوى، نينوى، العراق

المستخلص

عُدت الترجمة عبر التاريخ علما منهجيا وفنا تعبيريا في آنٍ واحد، وما تزال تحتفظ بهذا الطابع ذي الأوجه المتعددة حتى يومنا هذا، وعلى الرغم من أن الجدل حول ما إذا كانت الترجمة تُعد علمًا أم فنًا لم يحسم بعد بشكل قطعي، إلا أن هناك اتفاقًا واسعًا على أن نشاط الترجمة يجمع بين الجوانب المنهجية القائمة على القواعد والجوانب الإبداعية التي تتطلب التفسير والابتكار، وتلعب مهارات المترجمين الفردية، ومدى إتقانهم اللغوي، وثقافتهم دورًا مهمًا في تشكيل عملية الترجمة، مما يؤدي إلى ظهور استراتيجيات وتفسيرات متنوعة في نقل النصوص، و قد يعالج المترجم أي نص من منظور مختلف بناءً على خبراته الشخصية، ويعكس معانيه في اللغة الهدف بأساليب متعددة؛ لذلك لا تُعد الترجمة مجرد عملية تقنية ميكانيكية، بل هي عملية تفسيرية وإبداعية في الوقت ذاته، ومع ذلك فإن المعرفة النظرية المقدمة في إطار التعليم الأكاديمي للترجمة لا تفي دائمًا بحل المشكلات العملية التي تواجه المترجمين أثناء أداء مهامهم.

في هذه الدراسة تم التركيز بشكل أكبر على الصعوبات التي تواجه المترجمين في تجاربهم الفردية بدلاً من الانشغال بالتفصيل النظري لنظريات الترجمة من خلال تحليل أمثلة ونماذج من النصوص والجمل، وتم تسليط الضوء على قضايا رئيسة مثل تحولات المعنى، واختيار الكلمات، والحفاظ على السياق، وتهدف الدراسة إلى سد الفجوة بين النظريات، والتطبيقات العملية، مقدمة بذلك رؤية أكثر واقعية وعملية لعملية الترجمة.

الكلمات المفتاحية: العربية، التركية، مشاكل الترجمة، استراتيجيات الترجمة، التكافؤ.

Journal of the College of Languages, No. 53, 2026, Page 201 - 219

Tools Used in Daily Life in the Divan of Yakini

Hussein Abdulameer Talal

Department of Turkish Language, Faculty of Languages, University of Kufa

Received: 28/03/2025
Accepted: 08/12/2025

Corresponding author:

hussein.abdulameer@uokufa.edu.iq

Doi:
https://doi.org/10.36586/jcl.2.2026.0.53.0201

Abstract

While Divan literature usually deals with deep and universal subjects such as love, nature, and Sufism, it occasionally touches on the details of daily life as well. Divan poets sometimes treated the tools used in daily life as symbols and at other times from a realistic perspective. These tools had a significant impact on the themes and motifs used in Divan literature and provided clues to understanding the lifestyle of that period. Thus, they enabled readers to better comprehend the social culture of the era in which the poems were penned, as well as the message, the poet intended to convey through the poems. As the poets conveyed their emotions and thoughts to the readers, they also used similes associated with the shape and structure of the objects they described. Moreover, while explaining the function of these objects, they revealed how these objects gained new meanings when associated with the beloved and how their features resembled those of the beloved, using a refined literary language. Through this, the poet not only provided knowledge about the objects used in daily life at that time but also highlighted their structure, form, and symbolic significance. In this paper, the concepts related to the tools of daily life mentioned in Yakînî's divan will be reviewed via the examination of the couplets, with each term explained individually, and the meanings these terms acquired in the context of the poems will be discussed.

Keywords: Divan literature,Yakînî's Divan, Divan's poetry, daily life, tools.

Yakînî Divaninda Günlük Yaşamda Kullanilan Aletler

Huseein Abdulameer Talal

Türk dili ve edebiyatı bölümü, Diller Fakültesi, Araştırma Görevlisi Kufa Üniversitesi

ÖZET

Divan edebiyatı; genellikle aşk, doğa, tasavvuf gibi derin ve evrensel temaları işlerken, zaman zaman günlük hayata dair detaylara da yer vermiştir. Divan şairleri, günlük yaşamda kullanılan aletler bazen bir sembol, bazen de gerçekçi bir bakış açısıyla işlemişlerdir. Bu aletler divan edebiyatında kullanılan tema ve motifler üzerinde etkili olmuş, dönemin hayat tarzını anlamada ipuçları sunmuştur. Böylece okuy*u*cu şiirin yazıldığı dönemin sosyo-kültürünü ve şiirlerde verilmek istenen mesajı daha iyi kavramasını sağlamıştır. Şairler duygu ve düşüncelerini okuyuculara aktarırken ele aldıkları nesnelerin şekil ve yapısıyla ilintili benzetmelere de yer vermişlerdir. Ayrıca şairler bu nesnelerin hangi amaçla kullanıldığını anlatırken; o nesnelerin sevgiliyle ne gibi bir anlam kazandığını ve o nesnenin sevgiliye olan benzerliğini edebi bir dille beyitlerinde ele almışlardır. Böylece şair; hem o dönemde günlük yaşamda kullanılan eşyalarla ilgili hem de eşyaların yapısına ve şekline dair bilgi sahibi olur. Bu çalışmada Yakînî'nin divanında kullanılan günlük yaşamla ilgili aletlere dair terimler beyitler incelenerek tek tek açıklanacak ve bu terimlerin beyitlerde kazandığı anlam ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: Divan edebiyatı, Yakînî Divanı, Divan Şiiri, Günlük Yaşam, Araçlar.

1. GİRİŞ

Kültür, toplumları birbirinden ayırıp kendine özgü yaşam biçimi geliştirmelerini ve varlıklarını devam ettirmelerini sağlar. Kültürü meydana getiren ve farklılaşmasını sağlayan öğelerin başında toplumun günlük yaşam tarzları, birbiriyle etkileşimleri ve günlük yaşamdaki aletleri kullanma biçimleridir. Toplumların gelenek ve göreneklerini bir sonraki nesle aktarmada kültür önemli bir yer tutmaktadır (Çüçen, 2005, s.2). Yöre kültürü, ülke kültürü, bölge kültürü (Türk Dünyası) ve küre kültürü olmak üzere dört aşaması bulunan kültürü gelecek nesillere

aktarmanın en yaygın alanı edebiyat ürünleridir (Durbilmez, 2019, s.15-35). Halk edebiyatı ve divan edebiyatı eserlerinde maddî kültür, din ve inanışlar, geleneksel ve klasik edebiyat motifleri, türleri, gelenek, görenek, vd. gibi maddi ve manevi kültür ürünleri zengin bir yer tutar (Durbilmez, 2017, s. 21-45). Bu sebeple kadim kültürel unsurların tespitinde divanlar önemli bilgi kaynaklarıdır (Gümüş, 2025, s.212-227).

Maddi parçalarından biri olan eşya, insan hayatında önemli bir yer tutmaktadır. Belirli bir dönemde kullanılan kişisel ve günlük yaşama dair aletler o dönemin sosyo-ekonomik durumunu, yaşam biçimini anlamada ve değerlendirmede bizlere imkân sağlar. Günlük yaşamda kullanılan aletler toplumun refah seviyesini gösterirken aletlerin kullanış şekilleri de bizlere dönemin yaşam tarzlarını aktarır. Bir toplumun sosyal hayatını anlamak, o toplumun kullandığı aletleri ve bu aletlerin kullanım şekillerini tespit etmekle mümkündür (Serdaroğlu, 2006, s.10)

Divan edebiyatı geleneği, genellikle aşk, doğa, tasavvuf gibi derin ve evrensel temaları işlerken, zaman zaman günlük hayata ait detaylara da yer vermiştir. Divan şiiri, genellikle aşk, doğa, tasavvuf gibi konuları işlerken günlük yaşamdan bazı nesneler de kendine şiirlerde yer bulur. Divan şairleri, günlük yaşamda kullanılan eşyaları bazen sembolik olarak kullanarak, bazen de gerçekçi bir bakış açısıyla işlemişlerdir (Macit, 2002, s.35).

16. yüzyılda yetişen pek çok güçlü şairin Türkçe divanları bulunmaktadır (Durbilmez, 1998, s.19-99). 16.yüzyıl şairlerinden olan Yakînî dönemin şairlerinden ciddi manada etkilenmiş ve ortaya koyduğu şiirlerde de bu etkinin yansımaları görülür. Döneminin bilim adamlarından olan Yakînî, edebiyat ve sanatla dolu bir yaşam sürmüştür. Kaynaklarda genç yaşta vefat ettiğine dair bilgiler olan şairin tek eseri Divanı'dır. Dönemine göre son derece önemli ve başarılı bir eserdir. Ayrıca eser; döneminin tarihi ve edebi özelliğini, edebiyat dünyasını ve anlayışını, sosyo-ekonomik durumunu, sosyo-kültürünü, döneminin yaşam biçimini ortaya koyması açısından son derece önemli bilgiler içerir. (Zülfe, 2009, s.23).

16. yüzyıl, Osmanlı Devleti'nin siyasal, askerî, kültürel ve sanatsal alanlarda büyük ilerlemeler kaydettiği, imparatorluğun küresel ölçekte etkili bir güç haline geldiği bir dönemdir. Bu yüzyılda sırasıyla II. Bayezid, Yavuz Sultan Selim, Kanunî Sultan Süleyman, II. Selim, III. Murad ve III. Mehmed gibi padişahlar Osmanlı tahtında bulunmuştur. Özellikle Kanunî Sultan Süleyman dönemi, devletin hem iç hem de dış politikada önemli başarılar elde ettiği, mimarîde klasik üslubun zirveye ulaştığı ve edebî üretimin yoğunlaştığı bir dönem olarak öne çıkmaktadır. Bu dönemde sağlanan gelişmeler, Osmanlı İmparatorluğu'nun tarihsel süreçteki en parlak evresi olarak değerlendirilmiştir (Talal, 2025, s.239).

Bu çalışmada Yakînî Divanındaki beyitler tek tek ele alınarak beyitlerde günlük yaşama ait olan aletler incelenerek beyitlerin günümüz Türkçesine aktarımı sağlanarak: Aydınlatma Araçları, Ölçü ve Tartı Aletleri, Yazı Takımları Aletleri, Ev Aletleri ana başlıklarında ele alınarak detaylandırılması sağlanacaktır.

2. Aydınlatma Araçları

2.1.Mum:

Mum, bir fitilin çevresine eritilmiş bal mumu, içyağı, stearik asit ya da parafin dökülerek genellikle silindirik biçimde şekillendirilen ve donduktan sonra aydınlatma amacıyla kullanılan ince, uzun bir araçtır (Devellioğlu, 2007, s. 1026). Osmanlı döneminde, özellikle gece aydınlatmasında mum temel kaynak olarak kullanılmış; saray, konak ve ev gibi mekânlarda bunun yanı sıra kandil, çıra ve balmumu da yaygın şekilde tercih edilmiştir. Benzer biçimde, aynı dönemlerde dünyanın farklı coğrafyalarında da gece aydınlatması benzer teknikler aracılığıyla sağlanmıştır (Mazak, 2015, s. 12).

"Dûd-ı âhum yiridür tutsa yakînî felegi ,İtdi bir şem'-i şeb-ârâ yirümi nâr-ı cefâ" (Zülfe, 2009, s.156)

Yakînî, feleği ahımın dumanı tutsa yeridir, çünkü geceyi süsleyen bir mum, yerimi cefa ateşi etdi.

"Tutuşduñ âteş-i hecr-ile her şeb bezm-i fürkatde ,Yeter yanduñ gel iy pervâne şem'-i encümenden geç" (Zülfe, 2009, s.167)

Her gece ayrılık meclisinde ayrılık acısıyla tutuştun, ey pervane yeter yandığın gel meclisin mumundan vazgeç.

"Nice araya seni bî-tâkat ü ârâm olup, Gel gel iy pervâne ol şem'-i şeb-ârâ bundadur" (Zülfe, 2009, s.177)

Seni takatsizce ve dinlenerek o kadar aradım ki; gel gel ey pervane, o geceyi süsleyen mum bundandır.

"Bezm-i belâda şem' gibi gözyaşın döküp ,Her şeb belâ-yı turra-i dilberden aglaram" (Zülfe, 2009, s.223)

Bela meclisinde mum gibi gözyaşı döküp, her gece dilberin saçlarının belasından ağlarım.

"Zulmeti rûşen ider şu'le-i sûz-ı âhum ,Bezm-i fürkatde yanan şem'-i şebistânam ben" (Zülfe, 2009, s.234)

Ah ateşimin kıvılcımı eziyeti parlatır, ben ayrılık meclisinde yanan gece yerinin mumuyum.

"Berg-i hazâna döndi ruhı şem'-i meclisüñ ,Sen 'arz idince gün gibi kâfûrdan beden" (Zülfe, 2009, s.235)

Sen, gün gibi kâfurdan beden arz edince, meclis mumunun yanağı hüzün yaprağına döndü.

"Cemâl-i şu'le-i yâra göñül pervânesin yandur

Mahabbet şem'ini iy dil uyandur bir çerâg olsun" (Zülfe, 2009, s.243)

Ey gönül, yâr ateşinin yüzüne gönül kelebeğini uçur da muhabbet mumunu yak, bir ışık olsun.

"Görindi dâmeni altında şem'den pertev ,Bilindi oldugı iy mâh zülfüñüñ şeb-rev" (Zülfe, 2009, s.245)

Eteği altında mumdan bir ışık göründü, ey ay, zülfünün gece yolculuk ettiği bilindi.

"Cebînüñ pertevi şöhret virürken mâh-ı tâbâna ,Ruhuñ yanında germ olmak düşer mi şem'-i sûzâna" (Zülfe, 2009, s.248)

Alnının ışığı parlak aya şöhretlik verirken, yanağının yanında yanan muma sıcak olmak düşer mi?

"Nâr-ı gamdan girye eyler dil yakînî şem'-veş ,Gayrılar bezminde handân oldugından baña ne" (Zülfe, 2009, s.253)

Yakînî, mum gibi gamın ateşinden gönül ağlar, yabancılar meclisinde mutlu oluyorsa bana ne?

2.2.Micmer:

Bir diğer adı mecamir olarak da bilinen micmer; buhurdanlar, içinde tütsü yakılan kaplar anlamındadır (Devellioğlu, 2007, s.970). İnce mumluk gibi bakırdan ve

bronzdan küçük şamdan tarzında yapılmış içinde değişik kokuların yakıldığı buhurdanlığa micmer denir. Zincirlerinden tutularak sallanır ve etrafa kokular saçar (Serdaroğlu, 2006, s.95).

"Hulk-ı 'azîmi gâliyedân-ı melâ'ike ,Feyz-i 'amîmi micmere-gerdân-ı kudsiyân" (Zülfe, 2009, s.229)

Allah'ın tabiatı meleklerin değerinden çok daha değerli, herkese ait olan feyzi de kutsalların micmer gerdanlısıdır.

3. Ölçü ve Tartı Aletleri

3.1.Mîzân:

Arapça kökenli bir kelime olup *terazi, ölçü âleti, tartı; ölçek* anlamındadır (Devellioğlu, 2007, s.986).

"Hâk-i pâyuñ cevherin aldukca nakd-i eşk-ile ,Çeşmüm iy yûsuf-likâ san keffe-i mîzân olur" (Zülfe, 2009, s.184)

Ey Yusuf yüzlü; gözüm, ayağının toprağının cevherini gözyaşı nakdiyle aldıkça, sanki mizan kefesi olur.

3.2.Mihekk:

Asıl adı mihekk olan ve mehenk taşı, ayar taşı olarak bilinen, altının değerinin ölçülmesini kolaylaştıran taşa verilen isimdir (Devellioğlu, 2007, s.972).

"Bakırın açdı hasm-ı bed-mestüñ ,Olmaz ımış şarâb gibi mehek" (Zülfe, 2009, s.208)

Kötü sarhoşun hasmı göz damarını açtı, şarap gibi mihek olmazmış.

3.3.Sâ'at:

Saat sözcüğü Arapça kökenli olup, günün hangi anı olduğunu gösteren alettir. (Devellioğlu, 2007, s.1335). Osmanlı döneminde zaman günlük yaşamda zaman takibi saat kuleleri ile sağlanmaktaydı. Saat kuleleri, tarihsel süreç içerisinde genellikle yerleşim merkezlerinin yüksek veya merkezi noktalarında; cami, saray, köşk ya da kilise gibi kamusal ve anıtsal yapıların yakın çevresine inşa edilmiştir. Bu yapılar, halkın toplandığı meydanlara hâkim konumlarda yer almakta ve kamusal işlevleriyle dikkat çekmektedir (Yavuz, 2010, s.25).

Batı Avrupa'da saat kulesi inşa etme geleneği, ilk olarak 13. yüzyılda ortaya çıkmış; teknolojik ilerlemelerle birlikte zamanla yaygınlık kazanmıştır (Duymaz, 2003, s.85). Osmanlı İmparatorluğu sınırlarında ise saat kulelerinin inşası, 16. yüzyılın sonlarına doğru başlamış ve özellikle 19. yüzyılda ivme kazanmıştır (Kuban, 2007, s.53).

"Rûz-ı şümârda alurın hep hisâbını ,Sâ'at-be-sâ'at itme baña cevr-i bî-hisâb" (Zülfe, 2009, s.160)

Her saat bana hesapsız eziyet etme, hesap gününde bunların hesabını hep alırım.

"Her tarafdan hamle itdi düşmen-i dûn üstüme ,Vaktidür bir sâ'at iy çarh üstüme dön üstüme" (Zülfe, 2009, s.252)

Alçak düşman her taraftan üstüme saldırdı; ey felek vaktidir, bir saat üstüme dön üstüme.

4. Yazı Takımları Aletleri

4.1.Hat:

Arapça'da "çizgi" ya da "satır" anlamına gelen "hat" (خط) kelimesinden türetilmiş olup, zaman içerisinde özellikle Arap harfleriyle estetik biçimde yazılmış yazı anlamında kullanılmaya başlanmıştır. Günümüzde hat, güzel yazı sanatı olarak tanımlanmakta; bu sanatı icra eden sanatçılar ise "hattat" olarak adlandırılmaktadır (Berk, 2006, s. 75).

İslami gelenekte yazı, yalnızca bir iletişim aracı olmaktan öte, kutsal metinlerin aktarımında estetik ve manevi bir araç olarak benimsenmiştir. Bu anlayış, hat sanatının dini ve kültürel bakımdan derin bir anlam kazanmasına zemin hazırlamıştır. Özellikle Kur'ân-ı Kerîm'in mushaflara aktarımında görsellik ve düzenin ön planda tutulması, yazının bir sanat dalına dönüşmesini teşvik etmiştir (Safadi, 1978, s. 12–15).

Hat sanatı tarihsel süreçte birçok farklı yazı stilinin ortaya çıkmasıyla çeşitlenmiştir. Bu yazı stilleri arasında; Kûfî, Sülüs, Nesih, Muhakkak, Reyhânî, Tevkî', Ta'lik, Divânî, Celi, Rik'a ve Ma'kılî gibi türler yer almakta olup; bunlar

kullanım amaçları, harf yapıları ve estetik ölçütlerine göre birbirinden ayrılmaktadır (Derman, 1999, s. 41–62; Pischel-Fraschini, 1981, s. 758).

Hat sanatı yalnızca kâğıt üzerindeki yazılarda değil; aynı zamanda mimari süslemelerde, özellikle cami, medrese ve türbe gibi yapılar üzerinde de yaygın biçimde kullanılmıştır. Yazı, bu yapılarda bir süsleme unsuru olmasının ötesinde, yapıya kimlik kazandıran ve maneviyatını güçlendiren bir işlev üstlenmiştir (Kılıç, 2010, s. 55–78).

"Ol hat-ı pür-çîn içinde hâl-i 'anber-bâr-ı yâr

Beñzer ol âhûya kim me'vâsıdur gülzâr-ı çîn" (Zülfe, 2009, s.142)

O hat-ı pür-çin(yazı stili) içerisinde, yârin anber kokulu beni o ceylana benzer ki kıvrımlı gül bahçesi meyvesidir.

"Hırz-ı îmân hatt-ı rûyuñ hırz-ı cân hatt-ı lebüñ ,Yazdı anı ehl-i 'ışk içün kirâmen kâtibîn" (Zülfe, 2009, s.143)

İman sığınağı yüzünün hattı, canın sığınağı dudağının hattıdır, onu aşk ehli için kiramen kâtibin yazdı.

"Hattuñı gördükçe 'aklum aldurursam vechi var ,Levh-i haddüñde yazılmış innehu sihrun mubîn" (Zülfe, 2009, s.143)

Hattını görüp de aklımı aldırırsam sebebi var; çünkü haddinin levhasında "şüphesiz o sihirbazdır" yazmış olmasıdır.

"Hatt-ı yâkût-ı lebüñdür cânı teshîr eyleyen ,Bir nigîn-i la'ldür ki ism-i a'zam bundadur" (Zülfe, 2009, s.178)

Canı büyüleyen dudağının hatt-ı yakutluğudur, bir dudağının mührüdür ki ismi azam bundandır. (Hatt-ı yakut: yazı stili)

"Nûr-ı ruhuñda sanma belürdi hat-ı gubâr ,Bir sîm levha yazdı kazâ sûre-i duhân" (Zülfe, 2009, s.231)

Hat-ı gubar(yazı stili) yanağının nurunda belirdi sanma, duhan suresini kazayla bir gümüş levhaya yazdı.

"Safha-i hadd üzre iy tâvûs-ı zülf-i 'anberîn ,Hûbluk menşûrına tugrâ-yı 'âlî sen misin" (Zülfe, 2009, s.241)

Ey anber kokulu zülfün tavusu, had safhası üzerinde güzelliğe yayılmış olan Hz. Ali'nin tuğrası sen misin?

4.2.Mıskala:

Metal veya deri parlatmaya yarar alete mıskala denir. Deri veya metalleri o kadar parlatır ki uygulanan cisim ayna gibi parlar (Devellioğlu, 2007, s.968).

"Hilâl mıskala-i zerle levha-i felege ,Şu resme itmiş-idi nakş ki irmez aña hayâl" (Zülfe, 2009, s.139)

Hilal, altın mıskalasıyla feleğin levhasına, şu resme nakşetmişti ki ona hayal ermez.

4.3.Mühür:

Mühür, genellikle metal, lastik gibi dayanıklı malzemelerden üretilen, bir kişi ya da kuruluşun adının veya unvanının ters biçimde kazındığı araçlardır ve belge ya da nesneler üzerinde otorite veya aidiyet göstergesi olarak kullanılır (Devellioğlu, 2007, s. 1073). Osmanlı kültüründe mühür kullanımı yalnızca işlevsel bir araç olmanın ötesine geçmiş; estetik, sanat ve maneviyatla iç içe gelişerek köklü bir geleneğe dönüşmüştür. Hat, hakkâklık, bezeme ve kuyumculuk gibi zanaat dallarını bir araya getiren Osmanlı mühür sanatı, hem teknik beceri hem de sanatsal incelik gerektiren özgün bir disiplindir. Osmanlı dönemine ait mühürler; resmi belgelerde kullanılan devlet mühürlerinden, kişisel kullanım amaçlı şahıs mühürlerine; vakıf işleriyle ilgili mühürlerden, mistik ve koruyucu anlamlar yüklenen tılsım mühürlerine kadar çeşitli türlerde sınıflandırılmaktadır. Bu mühürler, altın, gümüş, bronz, pirinç ve bakır gibi çeşitli madenlerin yanı sıra akik, kantaşı ve yeşim gibi kıymetli taşlar üzerine oyularak üretilmiş; sülüs, ta'lik, nesih, reyhanî ve divani gibi farklı hat stilleriyle estetik bir biçimde bezenmiştir (Tali, 2013, s. 530).

"Bak la'l-i yâra mühr-i süleymân degül midür ,Menşûr-ı hüsne kaşları 'unvân degül midür" (Zülfe, 2009, s.187)

Yârin dudağına bak, Süleyman'ın mührü değil midir? Kaşları güzellik prizmasına unvan değil midir?

"Mühr idüp 'aks-i leb-i yârı süleymân yine .Her perî-peykeri efsûn ile teshîr itmiş" (Zülfe, 2009, s.199)

Süleyman yine yârin dudağının yansımasını mühr edinmiş ve her peri, peykeri efsun ile sihirlemiş.

5. Ev Eşyaları

5.1.Âyîne(Mir'ât):

Ayna, tarih boyunca yalnızca fiziksel bir nesne değil, aynı zamanda sembolik anlamlarla yüklü kültürel bir öge olarak değerlendirilmiştir. Türkçede "gözgü" ve "mirat" gibi karşılıkları bulunan ayna; cilalı ve sırlı cam yüzeyiyle ışığı yansıtan, varlıkların görüntüsünü aktaran bir araç olarak tanımlanır (Devellioğlu, 2007, s.81). Bu yönüyle hem gündelik yaşamda işlevsel bir eşya hem de sanat ve edebiyat alanlarında anlam yüklü bir metafor olarak öne çıkmaktadır.

Özellikle klasik Türk edebiyatı içerisinde ayna, çok katmanlı sembolik anlamlar taşımaktadır. Divan şiirinde ayna; parlaklık, güzellik, cila ve gönül gibi kavramlarla ilişkilendirilerek işlenmiştir. Aynanın cilalanmış parlak yüzeyi, maddi güzelliğin ve içsel saflığın metaforu olarak kullanılmış; buna karşılık zamanla paslanması ya da kararması, ruhsal bozulma ya da dünya hayatının geçiciliği gibi temalarla anlamlandırılmıştır (Serdaroğlu, 2006, s. 82).

"Şark u garbı seyr kıl mir'ât-ı iskender-misâl ,Çünki ruhsâruñ-durur âyîne-i 'âlem-nümâ" (Zülfe, 2009, s.157)

İskender aynası misali doğu ve batıyı seyret, çünkü âlem mektubunun aynası yanağında durur.

"Karşu göster ruh-ı gül-berginüñ âyînesini ,Tûtî-i tab'umı söyletmege iy şekker-leb" (Zülfe, 2009, s.162)

Ey şeker dudaklı, tabiatımın papağanını söyletmek için gül yaprağının ruhunun aynasına karşı koy.

"Cefâsı sengini ol yâr eksük itmez-iken ,Nedür dil âyinesinde bu inkisâr 'aceb" (Zülfe, 2009, s.162)

O yar cefa taşını eksik etmezken, gönül aynasındaki bu kırılma nedir acaba?

"Hâl sanma o mehüñ âyine-i rûyında ,Sûret-i merdümek-i dîde-i giryânuñdur" (Zülfe, 2009, s.181)

O ay yüzlünün aynasındakini ben sanma, çünkü o, ağlayan gözün gözbebeğinin yüzüdür.

"Mihr-i ruhsâruñla her yüzden tecellâ eyledüñ 'Âşıkuñ âyîne-i kalbin mücellâ eyledüñ" (Zülfe, 2009, s.213)

Yanağının güneşiyle her yüzden tecelli eyledin, aşığının kalp aynasını parlak eyledin.

"İy yakînî gönül âyînesini sâf eyle ,Lem'a-i mihr-i nigâr-ıla aña vir saykal" (Zülfe, 2009, s.219)

Ey Yakînî, gönül aynasını saf eyle, güneşinin parıltısıyla sevgiliye parlaklık ver.

"Cebînüñi gören âyînede olur giryân ,Ki hâle içre görüleydi mâh olur bârân" (Zülfe, 2009, s.228)

Alnını aynada gören ağlayan olur, çünkü daire içinde yağmur görülseydi, ay olurdu.

"Ruhuñ âyînesin gösterme kendin görmesün agyâr ,Görinme sakla mir'ât-ı 'izâruñ hod-nümâlardan" (Zülfe, 2009, s.232)

Yanağının aynasını gösterme ki yabancılar kendini görmesin, yanağının aynasını kendini görenlerden sakla görünme.

"Gül ruhuñsuz bülbül-i tab'-ı yakînî lâl olur ,Söylemez âyînesiz tûtî kelâm-ı sükkerîn" (Zülfe, 2009, s.239)

Gül yanağın olmadan Yakînî'nin tabiatının bülbülü lal olur, papağan, şekerin kelamını aynasız söylemez.

"Nazar kıl âyine-i rûy-ı yâra 'ibretle ,Yakînî kılma göze hvâb-ı gafleti perde" (Zülfe, 2009, s.251)

5.2.Yastık(Bâliş):

Başın altına koymak veya sırtı dayamak için kullanılan, içi yün, pamuk, kuş tüyü, ot vb.yle doldurulmuş küçük minder anlamına gelir. Yastık, tarihsel ve kültürel bağlamda hem işlevsel hem de sembolik anlamlar taşıyan bir ev eşyasıdır. Genel anlamıyla yastık; başın altına konulan veya sırtı dayamak amacıyla kullanılan, içi genellikle yün, pamuk, kuş tüyü ya da çeşitli otlarla doldurulmuş küçük minder biçiminde tanımlanmaktadır (Devellioğlu, 2007, s.102).

Geleneksel Türk ev kültüründe yastıklar, yalnızca rahatlık ve konfor sağlamakla kalmamış; aynı zamanda oturma düzeninin, misafir ağırlama kültürünün ve iç mekân estetiğinin de önemli bir parçası olmuştur. Malzeme seçimi ve süsleme biçimleri, ait olduğu dönemin sosyal ve ekonomik yapısını yansıtması bakımından dikkate değerdir.

"Bâlîn idindi hâr-ı mugaylân-ı kûyuñı ,Hazz itmez oldı pister-i semmûrdan beden" (Zülfe, 2009, s.234)

Köyün dikenli çalısının dikenini yastık edindi, beden semmur yatağından haz etmez oldu.

"Cemşîd-i çâr-bâliş-i eyvân-ı kibriyâ ,Hurşîd-i subh-sancak u mâh-ı zuhal-mekân" (Zülfe, 2009, s.229)

Kibir köşkünün şiltesinin Cemşidi, sabah sancağının güneşi ve zuhal mekânlının ayıdır.

5.3.Yatak:

Uyumak veya dinlenmek gibi amaçlarla üzerine veya içine yatılan; yün, pamuk, kuş tüyü gibi maddelere kılıf geçirerek yapılan şilte, döşeğe yatak denir. Yatak, insanın uyuma veya dinlenme ihtiyacını karşılamak amacıyla üzerine veya içine yatılan bir eşya olarak tanımlanmaktadır. Genellikle yün, pamuk, kuş tüyü gibi dolgu malzemeleriyle hazırlanıp bir kılıf içerisine yerleştirilerek şilte veya döşek biçiminde kullanılır (Komisyon, 2005, s. 1673).

"Haste-hâl oldı gönül tâb-ı teb-i hecrüñle ,Pister-i gamda yatur derdüñ-ile tep tenhâ" (Zülfe, 2009, s.155)

Gönül ayrılığının hararetiyle hasta oldu, derdinle gamın yatağında beni yalnız yatır.

"Gam pisterinde derd-ile cân virmedin yetiş ,İy cân tabîbi hâl-i dil-i bî-mecâli gör" (Zülfe, 2009, s.176)

Ey can tabibi mecalsiz gönlün halini gör, yetiş gam yatağında derd ile can vermedim.

"Dâg-ı ruhsâruñ-ıla kim ki cerâhat bulmaz ,Pisterin berg-i gül eylerse de râhat bulmaz" (Zülfe, 2009, s.191)

Yanağının dağıyla kim cerahat bulmazsa, yatağını gül yaprağı etse de rahat bulmaz.

"Pisterin berg-i gül itse vechi var iy lâle-hadd ,Oldı her yüzden ser-âmed dilber-i mümtâz zülf" (Zülfe, 2009, s.203)

Ey lale yanaklı, yatağını gül yaprağı etse yüzü var; çünkü zülüf, her yüzden ileri gelen seçkin bir dilber oldu.

"Düşdüm firâk pisterine zâr u bî-mecâl ,Bir derde ugradum ki halâsa mecâl yok" (Zülfe, 2009, s.206)

Mecalsiz ve inleyerek ayrılık yatağına düştüm, bir derde uğradım ki kurtulmaya mecal yok.

"Bîmâr hâtırın sora gel iy tabîb-i cân ,Kim fürkat eyledi yirümi pister-i helâk" (Zülfe, 2009, s.207)

Ey can tabibi, gel hastanın hatırını sor, helak yatağından yerimi kim ayırdı.

"Gelmedüñ pister-i gamda göre ben bîmârı ,Künc-i hasretde bu dil-hasteyi zâr eyleme gel" (Zülfe, 2009, s.218)

Ben hastayı gam yatağında görmeye gelmedin, bu hasta gönlü hasret köşesinde gel zar etme.

"Belâ-yı hecr-ile cân virdi yurken pister-i gamda,Zülâl-i la'lini emdüm hayât-ı câvidân buldum" (Zülfe, 2009, s.224)

Gam yatağında uyurken ayrılık acısıyla can verdim, dudağının saflığını emdim ebedi hayatı buldum.

5.4.İğne, iplik:

Tekstil ve dokuma sanayisinde temel bir girdi olarak değerlendirilen iplik, doğal (pamuk, keten, yün, ipek) ya da sentetik (örneğin naylon) kökenli liflerin bükülerek bir araya getirilmesiyle elde edilen uzun, ince yapılı bir malzemedir. Bu yapı, liflerin düzenli bir biçimde sarılmasıyla oluşur ve iplik, gerek el sanatlarında gerekse sanayi tipi üretim süreçlerinde dokuma, örme ve dikiş gibi pek çok uygulama alanında yaygın biçimde kullanılmaktadır (Komisyon, 2005, s. 610).

İğne ise, ipliğin kumaşa geçirilmesini sağlayan temel bir araç olarak tanımlanır. Genellikle metalden, özellikle de çelikten üretilen bu araç, ince ve sivri uçlu olup bir ucunda ipliğin geçirilebilmesi için bir delik bulunur. El dikişinde yaygın olarak kullanılan iğne, terzilik, nakış, yama gibi el emeğine dayalı üretim biçimlerinde vazgeçilmez bir araç olarak işlev görür (Komisyon, 2005, s.610).

"Târ kıldı tenümi sûzen-i gam çihremi zerd ,İgneden iplige dek şerh idüñ o tannâza" (Zülfe, 2009, s.250)

Gam iğnesi çehremi sarı, tenimi siyah etti, o herkesle alay edeni iğneden ipliğe kadar şerh edin.

5.5.Sifâl:

Arapça kökenli bir sözcük olan "sifâl", Türkçede çeşitli anlamlar içeren çok anlamlı bir terim olarak kullanılmaktadır. Başta kırık, testi ve saksı parçaları, çanak ve çömlek gibi pişmiş toprak ürünlerinin kırıkları olmak üzere; aynı zamanda fıstık, ceviz ve badem gibi sert kabuklu yemişlerin dış kabuklarını tanımlamak için de kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra, bazı ağız ve yerel kullanımlarda orak anlamına da gelmektedir (Devellioğlu, 2007, s.1406).

"Açıldı çînî sifâl içre ak karanfiller ,Degül felekdeki yir yir kevâkib-i rahşân" (Zülfe, 2009, s.144)

Çini testi içinde ak karanfiller açıldı, felekteki yer yer parlak yıldız değil.

"Seg-i kûyuñla hem-sifâl olmak ,Ulu ni'met büyük sa'âdetdür" (Zülfe, 2009, s.189)

Köyünün köpeğiyle kadeh arkadaşı olmak, ulu nimet, büyük saadettir.

"Yakînîye seg-i kûyuñ sifâlin görmedüñ lâyık ,Kulından iltifâtın kesdi sultânumdan ummazdum" (Zülfe, 2009, s.226)

Yakînî'ye köyün köpeğinin testisini layık görmedin, kulundan iltifatı kesti, sultanımdan ummazdım.

"İcâzet vir kilâb-ı kûyuñ-ıla hem-sifâl olsun ,Yakînî bendeñe bir mansıb ihsân eyle sultânum" (Zülfe, 2009, s.226)

Sultanım, emir ver köyünün köpekleriyle kadeh arkadaşı olsun ki Yakînî kuluna bir makam ihsan etsin.

5.6.Tâs:

İçerisine sıvı maddeler konulmaya yarayan ayaksız, yuvarlak, madeni kabın ismidir. Divan edebiyatında genellikle felek, şekil itibariyle ters dönmüş tasa benzetilir (Serdaroğlu, 2006, s.117).

"Gireydi nâz-ıla hammâma ol serv-i sehî-kâmet

Ayagına su îsâr ider-idüm tâs-ı çeşmümden" (Zülfe, 2009, s.232)

O düzgün boylu servi, nazla hamama girseydi, gözümün tasından ayağına su dökerdim.

5.7.Surâhî:

*S*u şişesi olarak tanımlanmaktadır (Komisyon, 2005, s.1436).

"Hurmetle tut surâhî şikest olmasun meded ,Ansuz göñülde sâkî dürüst olmaz inkisâr" (Zülfe, 2009, s.169)

Hürmetle tut sürahi kırılmasın yardım et; çünkü saki, onsuz gönülde tam kırılma olmaz.

"Surâhî ber-karâr olsun gümüş peymâneler dönsün ,O şem'-i meclis-ârâ şevkına pervâneler dönsün" (Zülfe, 2009, s.244)

Sürahi kararlı olsun, gümüş kadehler dönsün; o meclisi süsleyen mumun şevkiyle pervaneler dönsün.

"Egmez surâhî câma baş eyler mücâdele ,Ol ser-keşüñ bogazını al sâkıyâ ele" (Zülfe, 2009, s.251)

Sürahi kadehe baş eğmeyip mücadele eder, ey saki, ele o inatçının boğazını al.

5.8.Tarak:

Saç ve sakalın kıllarını ayırıp, onları düzgün tutmaya ya da saç tellerini tutturmaya yarayan dişli alete tarak denir (Komisyon, 2005, s.1525). Tarağın üzerinde değişik işlemeler olabilmektedir. Hamamlarda kullanılan tarakların üzerinde rastıkla yazılmış "Sıhhatler Olsun" yazısı vardır (Serdaroğlu, 2006, s.75).

"Şâne alup destine agyârdan zülfin tarar Âh ez-dest-i cüvânân-ı perîşân-ihtilât" (Zülfe, 2009, s.200)

Başkasından eline tarak alıp zülfünü tarar, ah o karışık saçlı genç delikanlının elinden.

"Diller anı şâneler soñra perîşân-hâl olur ,Zülfüñe igen tolaşmasun mu'anber kâkülüñ" (Zülfe, 2009, s.215)

Güzel kokan kâkülün zülfünde dolaşmasın, çünkü gönüller onu önce tarar sonra da perişan halli eder.

SONUÇ

Yakînî Divanı'ndan seçtiğimiz örneklerle şekillenen bu çalışma, divan şiirinde yer alan gündelik yaşam eşyalarının, dönemin zihniyetini ve yaşam kültürünü günümüze taşıyan en önemli kaynaklardan biri olduğunu ortaya

koymaktadır. Şair, gündelik hayatta kullanılan nesneleri kimi zaman sembolik bir anlam yükleyerek, kimi zaman ise realist bir yaklaşımla şiirine dâhil etmiştir. Buna ek olarak şair, duygu ve düşüncelerini okuyucuya aktarırken, ele aldığı nesnelerin biçim ve işlevine bağlı olarak çeşitli benzetmelere başvurmuş; bu nesnelerin kullanım amacını açıklarken, onların sevgiliyle nasıl bir anlam kazandığını da beyitlerinde ustalıkla işlemiştir. Yakînî, yaşadığı dönemin maddi kültür unsurlarını yalnızca betimlemekle kalmamış; okuru, o çağın sokaklarında gezdirerek ve o dönemin evlerinde misafir ederek evlerde kullanılan eşyaları canlı bir anlatımla ele almıştır. Ayrıca yazma araçlarından ölçüm aletlerine kadar uzanan geniş bir nesne yelpazesine de yer vererek, yalnızca şiirsel değil, aynı zamanda sosyo-kültürel bir panorama da sunmuştur. Bu yönüyle divanlar, yazıldıkları dönemin ruhunu ve kültürel dokusunu anlamamızda vazgeçilmez kaynaklar arasında yer almaktadır.

KAYNAKÇA

Berk, M. U. (2006). *Hat sanatı ve tarihçesi*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı

Çüçen, A. K. (2005). Kültür, Uygarlık, Evrensellik ve Çok Kültürlülük. *Uludağ Üniversitesi, Fen- Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, Sayı 4, Sayfa 111-115.

Derman, M. U. (1999). *İslam kültüründe hat sanatı*. İstanbul: Antik A.Ş. Yayınlar.

Devellioğlu, F. (2007). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat* (Haz. S. Güney Çal; 24. bs.). Ankara: Aydın Kitabevi.

Durbilmez, B. (1998). *Muhyiddin Abdal Divanı (inceleme-tenkitli metin).* (Doktora tezi), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Durbilmez, B. (2017). *Türk dünyası kültürü-1*. İstanbul: Ötürken Neşriyat Yayınları.

Durbilmez, B. (2019). *Türk kültür coğrafyası*. Halk Bilimi ve Edebiyat Araştırmaları. İstanbul: Ötürken Neşriyat Yayınları.

Gümüş, Ş. (2025). "Nisârî Divanında bulunan kültürel unsurlar üzerine bir inceleme", *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 34, 212-227. https://doi.org/10.15247/devdergisi.1649252

Kılıç, A. (2010). Hat sanatının mimariye yansımaları. *Sanat Tarihi Dergisi*, 19(2), 55–78.

Kuban, D. (2007). *Osmanlı Mimarisi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Macit, M. (2002). *"Divan Estetiği"*. Eski Türk Edebiyatı El Kitabı. Ankara: Grafiker Yay.

Mazak, M. (2015). *Türkiye'de Modern Aydınlatmanın Başlangıcı ve Aydınlatma Tarihimize Genel Bir Bakış (1853-1930).* İstanbul: Kültür A.Ş.

Pischel-Fraschini, G. (1981). *Sanat Tarihi Ansiklopedisi*. İstanbul: İstanbul Görsel Ansiklopedik Yayınlar.

Safadi, Y. H. (1978). *Islamic calligraphy*. London: Thames and Hudson.

Talal, H. A. (2025). Yakînîdivanında Kumaşlar, Kıyafetler Ve Kıyafetlerin Tamamlayıcı Unsurları (Aksesuarlar), *Diller Fakültesi Dergisi*, Sayı 51, Sayfa 237-256. https://doi.org/10.36586/jcl.2.2025.0.51.0237

Tali, Ş. (2013). Kayseri Etnografya Müzesinde Bulunan Osmanlı Dönemi Mühürleri Üzerine Bir Değerlendirme, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Sayı 27, Sayfa 521-545, İstanbul. https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/assessment-on-ottoman-period-seals-found-in-kayseri-ethnography-museum.pdf

Yavuz, Y. (2010). *Osmanlı Kent Mekânında Anıtsal Yapılar*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Zülfe, Ö. (2009). *Yakînî Divanı (İnceleme- Metin ve Çeviri- Açıklamalar- Sözlük)*, Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü, Ankara.

References

Berk, M. U. (2006). *The Art of Calligraphy and Its History*. Istanbul: Kubbealtı Publications.

Turkish Language Association Commission (2005). Turkish Dictionary, 10th Edition. Ankara: TDK Publications.

Çüçen, A. K. (2005). Culture, Civilization, Universality and Multiculturalism. *Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Philosophy*, Issue 4, pp. 111–115.

Derman, M. U. (1999). *The Art of Calligraphy in Islamic Culture*. Istanbul: Antik Inc. Publications.

Devellioğlu, F. (2007). *Ottoman–Turkish encyclopedic dictionary* (S. Güney, Prep.; 24th ed.). Ankara: Aydın Bookstore.

Durbilmez, B. (1998). *The Divan of Muhyiddin Abdal (Study and Critical Edition)*. (PhD Dissertation). Fırat University, Institute of Social Sciences, Department of Turkish Language and Literature, Elazığ.

Durbilmez, B. (2017). *Turkish World Culture – 1*. Istanbul: Ötüken Publications.

Durbilmez, B. (2019). *Turkish Cultural Geography*. Folklore and Literary Studies. Istanbul: Ötüken Publications.

Gümüş, Ş. (2025). "A Study on the Cultural Elements Found in the Divan of Nisârî." *Journal of Divan Literature Studies*, 34, pp. 212–227. https://doi.org/10.15247/devdergisi.1649252

Kılıç, A. (2010). "Reflections of Calligraphy Art in Architecture.". *Journal of Art History*, 19(2), pp. 55–78.

Kuban, D. (2007). *Ottoman Architecture*. Istanbul: Yapı Kredi Publications.

Macit, M. (2002). "Divan Aesthetics." In Handbook of Old Turkish Literature. Ankara: Grafiker Publications.

Mazak, M. (2015). *The Beginning of Modern Lighting in Turkey and an Overview of Lighting History (1853–1930)*. Istanbul, Turkey.

Pischel-Fraschini, G. (1981). *Art History Encyclopedia*. Istanbul: Visual Encyclopedic Publications.

Safadi, Y. H. (1978). *Islamic Calligraphy*. London: Thames and Hudson.

Talal, H. A. (2025). Fabrics, garments, and complementary elements of clothes (accessories) in the Yakînî Divan. *Journal of the College of Languages (JCL)*, (51), 237–256. https://doi.org/10.36586/jcl.2.2025.0.51.0237

Tali, Ş. (2013). "An Evaluation of Ottoman Period Seals Found in the Kayseri Ethnography Museum*." International Journal of Social Research*, Issue 27, pp. 521–545. https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/assessment-on-ottoman-period-seals-found-in-kayseri-ethnography-museum.pdf

Yavuz, Y. (2010). *Monumental Structures in the Ottoman Urban Space*. Istanbul: History Foundation Publications.

Zülfe, Ö. (2009). *The Divan of Yakînî (Review – Text and Translation – Explanations – Dictionary)*. Ankara: Ministry of Culture and Tourism, General Directorate of Libraries and Publications.

الأدوات المستعملة في الحياة اليومية في ديوان ياكيني

حسين عبد الأمير طلال

قسم اللغة التركية وآدابها، كلية اللغات، جامعة الكوفة

المستخلص

الأدب الديواني، الذي يعالج عادةً موضوعات عميقة وعالمية مثل الحب، والطبيعة، والتصوف، يتطرق أحياناً إلى تفاصيل الحياة اليومية أيضا فقد تناول شعراء الأدب الديواني الأدوات المستعملة في الحياة اليومية بوصفها رمزا تارة، ومن منظور واقعي وتارةً أخرى فكان لهذه الأدوات تأثيراً واضحاً على الموضوعات والزخارف المستعملة في الأدب الديواني، كما قدّمت أدلة لفهم أسلوب الحياة في ذلك العصر، وبهذا تمكن القارئ من استيعاب الثقافة الاجتماعية للعصر الذي كُتب فيه الشعر، فضلا عن الرسالة التي أراد الشاعر إيصالها من خلال قصائده، ولأجل نقل مشاعرهم وأفكارهم إلى القراء، استعمل الشعراء أيضا تشبيهات مرتبطة بشكل وبنية الأشياء التي تناولوها وعند وصف الغرض من استعمال هذه الأشياء، أوضحوا كيف اكتسبت معانٍ جديدة عند ربطها بالمحبوبة، ومدى تشابهها بها، مستعملين لغة أدبية متميزة في أبياتهم وبهذا لا يكتسب القارئ معرفة فقط بالأشياء المستعملة في الحياة اليومية في ذلك العصر، بل أيضا بتركيبها وشكلها ودلالاتها الرمزية.

في هذه الدراسة، سيتم تحليل المصطلحات المتعلقة بالأدوات المستعملة في الحياة اليومية كما وردت في ديوان ياكيني، من خلال استقصاء الأبيات وشرح كل مصطلح على حدة، مع توضيح المعاني التي اكتسبتها هذه المصطلحات في سياق الأبيات.

الكلمات المفتاحية: الأدب الديواني ، ديوان ياكيني، شعر الديوان، الحياة اليومية، الأدوات.

Journal of the College of Languages, No. 53, 2026, Page 220 - 232

Difficulties Faced by Students in the Curriculum: An Applied Study in Schools of Nineveh Directorate

Hasan M. Farhan

Department of Turkish Language and Literature, Faculty of Literature, Mosul University.

Received: 03/06/2025
Accepted: 24/11/2025

Corresponding author:
hassan.m.f@uomousul.edu.iq

Doi:
https://doi.org/10.36586/jcl.2.2026.0.53.0220

Abstract

Iraq is one of the countries where the Turkish language is taught. Turkmens living in Iraq face several difficulties in the stages of their learning Turkish. Most of these difficulties stem from the political situation in the country. This has resulted in the intermittent closure of Turkmen schools. In 2005, these schools were legally reopened. However, the primary issue they face is providing textbooks. Mostly, the books used are those translated from Arabic to Turkish, the matter which negatively affects the quality of education. Assessing these textbooks shows that the Turkish language textbooks in the region are not sufficiently adequate in terms of effectiveness and quality. In order to achieve positive outcomes in education, it is essential to identify how to prepare Turkish language textbooks tailored for Turkmens. In this context, this study deals with analyzing the education of the Turkish (Turkmen) language in Mosul. The study was designed using a qualitative research method. The data were collected by the technique of documentary survey and were analyzed using documentary analysis technique. The findings indicate that the Turkish language textbooks are inappropriate and do not meet the needs of the Turkmens in Iraq.

Keywords: Turkish language educaion, mother tongue, Turkmen language eudcation in Iraq, educational problems, practical study.

Öğrencilerin Türkçe Eğitiminde Karşilaştiklari Zorluklar (Ninova Eğitim Okullarinda Uygulamali Bir Çalişma)

Hasan M. Farhan

Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Edebiyat Falkültesi, Musul Üniversitesi.

Özet:

Türkçe öğretiminin gerçekleştirildiği ülkeler arasında Irak da önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle Irak'ta yaşayan Türkmen topluluğu, anadiline yakın olan Türkçeyi öğrenme konusunda doğal bir eğilim göstermektedir. Ancak bu süreç çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Türkmenler, Türkçeyi öğrenirken hem siyasi hem de eğitimsel engellerle mücadele etmek zorunda kalmaktadır. Irak'ın uzun yıllardır süregelen siyasi istikrarsızlığı, Türkmenlerin eğitim haklarını doğrudan etkilemiş ve birçok dönemde Türkmen okullarının kapanmasına neden olmuştur. 2005 yılında Türkmen okulları yasal bir zemine oturtularak yeniden açılmış olsa da, bu kurumlarda eğitim faaliyetlerinin sürekliliği ve niteliği istenilen düzeye ulaşamamıştır. Bu okullarda karşılaşılan en büyük sorunlardan biri, uygun ders materyallerinin eksikliğidir. Türkçe öğretim kitaplarının temini güçlükle sağlanmakta, çoğu zaman ise Arapçadan doğrudan yapılan çeviri kitaplar kullanılmaktadır. Bu da öğrencilerin dil becerilerini yeterince geliştirmesine engel olmaktadır. Nitel araştırma yöntemine dayanan bu çalışmada, Musul'daki Türkçe öğretimi süreci belgesel tarama ve doküman analizi teknikleriyle incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, mevcut öğretim materyallerinin Irak Türkmenleri için hem dil hem de içerik açısından yeterince uygun olmadığı, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde ek zorluklar yaşadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, hedef kitle olan Türkmen öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun özgün Türkçe öğretim materyallerinin hazırlanması büyük bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Eğitimi, Öğrenme Güçlükleri, Anadil, Irakta Türkmence Eğitimi, Eğitim Sorunlar, Uygulamalı Çalışma.

Giriş:

Kuzey Irak, Türklerin binlerce yıldan beri gelip yerleştikleri bölgelerden biridir. Bölgede yaşayan Türk unsurlar varlıklarını sürdürdükleri gibi kültür ve dil değerlerini de korumaktadırlar (Mahmood, 2025, s. 225). Irak'ta Türkmence, Irak'ın kuzeyindeki Kerkük, Musul, Telafer, Erbil, Süleymaniye, Diyala, Tuzhurmatu ve Altun Köprü gibi bölgelerde yoğun olarak kullanılmaktadır. Türkmence, Türkmenler tarafından konuşulan bir Türk dili olup nüfusun yaklaşık % 3'ünün anadilidir. Türkmence, Türkmenistan, Afganistan, İran, Özbekistan, Kırgızistan ve Türkiye'de de konuşulan bir Türk dili olan Oğuz Türkçesi ailesine aittir. Türkmence, Arapça ve Kürtçe gibi diğer dillerden farklı bir dil yapısına sahiptir ve diğer Türk dilleri gibi yazı dilinde Latin alfabesi kullanmaktadır.

Türkmence, Irak'ta yıllarca resmî dil olarak tanınmamış ve okullarda öğretilmemiştir. Ancak, Saddam Hüseyin döneminde Türkmenceye yönelik baskılar ve yasaklar yaşanmıştır. Bu dönemde, Türkmenlerin dil ve kültür hakları kısıtlanmıştır. Ancak, Saddam rejiminin devrilmesinden sonra, Türkmenlerin dil ve kültür hakları iyileştirilmeye başlanmıştır. Irak Anayasası, Türkmenlerin dil ve kültür haklarını garanti altına almış ve Türkmence, resmî olmasa da bazı yerlerde okullarda öğretilmeye başlanmıştır (Hürmüzlü, 2010, s. 47).

Bugün, Irak'ta Türkmence hâlâ kısıtlı bir şekilde öğretilmektedir ve Türkmenler, Türkmencenin yaygınlaştırılması için mücadele etmektedirler. Söz gelimi, Türkmence eğitimi ve yaygınlaştırılması için yeterli kaynak ayrılmayabilir ve Türkmencenin kullanımı bazı resmî işlemlerde kısıtlanabilir.

Türkmenler, özellikle kendi bölgelerinde, Türkmencenin daha yaygın bir şekilde kullanılması ve öğretilmesi için çalışmalar yürütmektedirler. Ayrıca, Türkmence, Irak'ta basılı ve görsel medyada da yer almaktadır. Bu çalışma Musul'daki Türkmen okullarınnın sorunlarını ortaya çıkarmaya amaçlamıştır. Konuya girmeden Musul ili, Musul Türkmenleri, eğitim sistemi ve Türkçe eğitim yapan okul tipleri ile ilgili bilgiler verilmiştir (Saatçi, 2003, s. 261).

Çalışma ile ilgili kavramsal çerçeve aşağıda verilmiştir.

1. Kavramsal Çerçeve

1.1. Musul İli:

Musul, Irak'ın kuzeyinde, Dicle Nehri'nin batısında bulunan bir şehirdir. Nüfusu yaklaşık 1,5 milyon kişidir ve Irak'ın en büyük ikinci şehridir. Şehir, tarihî İpek Yolu'nun önemli bir kavşağındadır ve Irak'ın ekonomik ve kültürel merkezlerinden biridir.

Musul'un tarihi, antik dönemlere kadar uzanmaktadır. Şehir, MÖ 7. yüzyılda Asurlular tarafından kurulmuştur. Şehir, tarih boyunca Asur, Akad, Babil, Pers, Selçuklu, Osmanlı ve İslam devletleri gibi çeşitli medeniyetlerin egemenliği altında kalmıştır. Müslümanların İslam'ı yaymak için gerçekleştirdiği fetihler sonucunda 7. yüzyılda İslam'ın bir merkezi hâline gelmiştir (Doğan, 2018, s. 3).

Musul'un demografik yapısı çeşitli etnik ve dini grupları içermektedir. Araplar, Türkmenler, Kürtler ve Süryaniler şehirde en büyük etnik grupları oluştururlar. Ayrıca, Şii ve Sünni Müslümanlar, Hristiyanlar ve diğer dini gruplar da Musul toplumunun bir parçasıdır. Musul, turizm açısından da önemlidir. Şehirdeki tarihî kalıntılar, camiler ve müzeler ziyaretçiler tarafından ilgi çekmektedir (Bayatlı, 2017, s. 28).

1.2. Musul Türkmenleri:

Musul, Irak'ın kuzeyinde yer alan bir şehir olup Türkmenlerin de yoğun bir şekilde yaşadığı bir bölgedir. Türkmenlerin Musul'daki tarihi, 16. yüzyıla kadar uzanmaktadır. Osmanlı İmparatorluğu'nun egemenliği altında olan Musul, 16. yüzyılda bölgeye yerleşen Türkmen aşiretleri tarafından da yerleşim yeri olarak seçilmiştir. Türkmenler, zamanla bölgenin sosyal ve ekonomik yapısına etki etmiştir.

Türkmenler, 19. yüzyılın sonlarına doğru Kerkük ve Musul vilayetlerinde etkin bir güç haline gelmiştir. Bu dönemde Türkmenler, ticaret ve tarım sektörlerinde aktif bir rol oynamış, bölgenin kalkınmasına katkıda bulunmuştur.

Osmanlı İmparatorluğu'nun çöküşü sonrasında, Türkmenlerin yaşadığı bölgeler, Irak'ın egemenliği altına girmiştir. Ancak, 20. yüzyılın başlarına kadar Türkmenlerin siyasi ve sosyal hakları kısıtlanmıştır. 1925 yılında çıkarılan bir yasa ile Türkmenlerin siyasi hakları iyileştirilmiştir (Bayatlı, 2017 s. 28).

Bugün Türkmenler, Musul toplumunun önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Ancak, son yıllarda yaşanan çatışmalar ve IŞİD'in bölgeye egemenliği sırasında Türkmenler de büyük zarar görmüştür. Türkmenler, Irak'ta resmî bir statüleri olmadığı için, siyasi ve sosyal haklar konusunda hâlâ mücadele etmektedir.

1.3. Musul Türkmenlerinin Anadil Eğitimi:

Musul'daki Türkmenlerin anadil eğitimi, uzun yıllar boyunca Irak yönetimlerinin dil politikaları nedeniyle kısıtlı kalmıştır. Türkmenceye yönelik baskılar ve yasaklar yaşanmış, Türkmenlerin anadillerinde eğitim alması engellenmiştir.

Ancak, Saddam Hüseyin rejimi devrildikten sonra Türkmenlerin dil ve kültür haklarına yönelik bazı adımlar atılmış ve Türkmencede eğitim veren okullar açılmıştır.

Bugün, Musul'daki Türkmenlerin anadil eğitimi, Türkmenlerin yaşadığı bölgelerdeki okullarda verilmektedir. Ancak, Türkmencede eğitim veren okulların sayısı ve okullardaki öğretmenlerin nitelikleri yeterli değildir. Bunun yanı sıra, Türkmencede yayın yapan gazete, dergi ve yayın organları da sınırlıdır.

Türkmenlerin anadil eğitimi, Türkmenlerin dil ve kültür hakları açısından oldukça önemlidir. Türkmencede eğitim veren okulların sayısının artırılması, öğretmenlerin niteliğinin yükseltilmesi ve Türkmencede yayın yapan medya organlarının çeşitlendirilmesi, Türkmenlerin dil ve kültürlerini korumalarına yardımcı olabilir.

Okul, öğretmen ve medya organlarının çoğalması sayesinde Türkmen çocukları, anadillerinde eğitim alarak kendi kültürlerine daha yakın bir eğitim görebilirler ve bu da Türkmen kültürünün gelecekteki nesillere aktarılmasına katkı sağlayabilir (Windawi, 2022, s. 17).

1.4. Irak'ta Türkçe Eğitimini Sağlayan Okullar:

1. Türkmen Esas Okulları: Türkmen Esas okullarındaki eğitim tamamen Türkçedir. Okuladaki öğretmenler, okul binaları, Araç ve gereçler, (panolar, yazı tahtası, kitap, vb.) devlet tarafından sağlanmaktadır. Esas okullarda uygulanan müfredat içerisinde, ayrıca bir dersi din diğeri dil bilgisi olmak üzere iki adet Arapça dersi bulunmaktadır.

2. Şümul okulları: Şümul okullarındaki müfredatın tümü Arapçadır. Dersilerin içinde sadece bir Türkçe dersi vardır.

Irak'ta Türkçe eğitimi yapan okullarda görev yapan öğretmenlerin sayısı yaklaşık 2.000'dir. Bu okullarda eğitim gören toplam öğrencilerin sayısı da 150.000 civarındadır (Anwar, 2012, s. 7).

Yukarıda görüldüğü üzerre, Irak'ta Türkmenlerin yoğun olarak yaşadığı yerlerde şümul ve esas okulları olmak üzere iki tür okul bulunmaktadır. Şümul

okullarda alan dersleri dâhil olmak üzere tüm dersler Arapça olarak okutulmaktadır. Şümul okullarında haftada sadece iki saat Türkçe ders verilmektedir. Esas okullarda ise eğitim dili ana diliyledir. Fakat 2 saat Arapça ilahiyat dersi ve 4 saat Arap dili okutulmaktadır. Şumuli ve Esas okullarındaki müfredat, Irak Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmektedir. Bu müfredatlar da her yıl revize edilmektedir. Şumuli okullarda da kitaplar Irak Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanmaktadır. Türkmen esas okullarında Latin harfleri ve Şümul okullarda ise Türkçe dersi hariç Arap alfabesi ile eğitim yapılmaktadır.

Musul'da resmi okulların dışında, Fuzuli Eğitim ve Kültür Kurumu, Musul halkının ve özellikle ana dili Türkçe olan Türkmenlere, Türkiye Türkçesini öğrenmeleri amacıyla özel kurslar açmaktadır. Bu kurslar genellikle yılda bir kez, yaz tatili boyunca devam etmektedir. Bunun yanında Türkmen okullarındaki öğretmen ve öğrencilere sürekli branş ve tüm derslerde kurslar sağlamaktadır.

Bilkent Üniversitesi bünyesindeki Bölge Ülkeleri Kurs Programları Direktörlüğü de Irak Türkmenlerine Türkiye Türkçesini öğretmeye yönelik kurslar yapılmaktadır. Direktörlüğün Türk dünyasının çeşitli bölgelerinde faaliyetlerini göstermektedir. Birimin Irak'taki Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerine de büyük yardımı olmaktadır. Irak'taki Türkçe bölümlerinden yılda 10-20 öğrenciye genellikle Temmuz ayında bir aylık Türkçe eğitimi verilmektedir.

1.5. Türkmenlerde Latin Harfleri ile Türkçe Öğretiminde Yaşanan Sorunlar:

Irak 1930 yılında sözde bağımsızlığını kazanarak kendi idaresinde bir devlet olmuştur. Fakat İngiliz manda sistemi gizli olarak yönetimde devam etmiştir. Irak'ta Kraliyet yönetimi ve İngilizler 1931 yılına kadar Kerkük ilinde eğitimin Türkçe olarak verilmesine onay vermişlerdir. 1931 yılı itibari ile Kerkük ili dışındaki bütün coğrafyada Türkçe olarak eğitim yasaklanmıştır. Kerkük'te Türkçe eğitimi sadece yabancı bir dil öğretimi düzeyinde verilmeye çalışılmış ama 1937 yılında bütünüyle yasaklanmıştır (Hürmüzlü, 2006, s. 32).

Irak krallığının 1932 yılında Irak manda rejiminin son bulduğunu ifade eden bildiri yeni kanunların ortaya çıktığı ve bu kanunların dokuzuncu maddesinin birinci fıkrasında şu ifadeler kullanılmıştır:

"Kerkük, Erbil, Süleymaniye ve Musul vilayetlerinde potansiyel olarak Kürtlerin ve Arapların nüfus olarak fazla oldukları ve Kürt milletini oluşturan

yerleşim yerlerinde resmî dilin Arapça olması ve bunun yanında beraber Kürtçe olması garanti edilmiştir.

Ayrıca Türkmen nüfusunun çok yoğun olarak yaşadığı Kerkük vilayetine bağlı bölgelerde, Kerkük ve Kifri kazalarında resmî dil Arapça olmakla beraber Türkçe ve Kürtçe de olacağı ifade edilmiştir." (Turan, 1996, s. 101).

Osmanlı Devleti'nin son zamanlarından 1930'lu yıllara kadar Kerkük'te İngilizlerin kasıtlı bir şekilde Türkleri sindirmeye çalıştığı ve bu bölgede çoğunluğu olan Türkmenlerin nüfusunun düşürülmesi ve Türkmen şehri olmaması için çok büyük bir çaba göstermiştir. Özellikle önceleri Türkmen şehrinde resmî dilin Türkçe olması daha sonra ise önce Arapça sonra da Kürtçenin resmî dil olarak kabul edilmesi için gayretli bir çalışma yapılmıştır. 1932 yılındaki kanunnamenin dokuzuncu maddesinin birinci fıkrasında ikinci paragrafta Kerkük bölgesi ve ona bağlı olan Kifri ve Kerkük yerleşim yerlerinde resmî dilin Arapça sonra Kürtçe sonra Türkçe olarak ifade edilmesi ve Türkçe'nin sona atılarak kasıtlı bir uygulamanın yapıldığı açıkça görülmektedir.

Özellikle Kerkük ve çevresinin kozmopolit yapısını değiştirip Türkmenlerin zor durumda kalmasına sebep olacak çalışmaları yapan ve diğer bölgelerden başka etnik grupların buraya gelmesini sağlayan İngiliz idaresi yani ilk yönetimin olduğu açık olarak söylenmiştir (Nakip, 2007, s. 3).

Görüldüğü gibi Iraklı Türkmenlerde Latin harfleri ile Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların temeli yaklaşık olarak yüz yıl öncesine kadar dayanmaktadır. Tarihsel süreç içerisinde Iraklı Türkmenler Türkçe öğretiminde yaşadıkları sorunları ortadan kaldırmak için bazı girişimlerde bulunmuştur. Bu kapsamda Irak Türkleri Kültür ve Yardımlaşma Cemiyeti tarafından yayınlanan ve Irak ihtilal konseyinin coğrafyada yaşayan bir milyondan fazla Türk'e karşı uygulanmaya çalışılan terör eylemleri ve baskılar sebebi ile bir bildiri yayınlanmıştır. Bildirinin önderliği Nefi Demirci tarafından yapılmıştır.

İlk olarak Türkmen Kardaşlık Cemiyeti Tarafından çıkartılan derginin Türkçe Latin harfleri ile basımı yasaklanmıştır. Irak Türkmenlerinin Bağdat'ta on bir yıldan beri sürdürdüğü bu teşkilata yapılan baskı ve yasaklama Irak Türklerine yapılan haksız muamele ve baskı olarak tarihte yerini almıştır. Özellikle bu coğrafyada yaşanan olayları hem Irak'ta hem de Türkiye, Rusya, Avrupa ve İran'da yaşayan soydaşlarımızın haberlerden mahrum kalacağı ifade edilmiştir (Windawi, 2022, s. 21).

Kerkük ve Türkmen bölgelerinde olan okullarda Türkçe eğitim yeni yeni verilmeye başlandığı zaman ve Kerkük Millî Eğitim Müdürlüğü'nün çeşitli durumları sebep göstererek Irak İhtilal Konseyi'nin çıkarları doğrultusunda Türkçe dersi kaldırılarak yerine Arapça dersi getirilmiştir. Türkçe eğitimin kaldırıldığı okullarda öğrenci velileri her ne kadar mücadele etseler de bir sonuca ulaşamamışlardır (Windawi, 2022, s. 22).

2. Bulgular:

Aşağıdaki sorunlar, yapılan görüşmelerde sorulan soruların, öğretmen ve öğrencilerin cevapları ve görüşleridir. Öğrenci ve öğretmenlerin cevapları araştırmacı tarafından birleştirilip bir bütün haline getirilmiştir.

2.1. Türkçe öğretmenliği konusunda kendinizi yeterli buluyor musunuz?

Öğretmenlerin pedagojik ve alan bilgisi açısından donanımlı olduğu tespit edilmiştir. Değerlendirme sonucunda, 30 öğretmenin tamamı bu soruya vermiş olduğu cevap ″oldukça yeterli ve donanımlı″ olarak ifade etmiştir.

2.2. Türkçe öğretiminde ihtiyaç duyduğunuz şey nedir?

Alınan yanıtların % 65′i seminerler ve pedagojik eğitimin, % 35'i ise basılı kaynakların yeterli olmadığı bildirmiştir. Daha önce de belirtildiği üzere kitap eksikliği Musul'daki Türkçe eğitiminde en çok yer alan sorunlar arasındadır.

2.3. Türkmen aileler çocuklarının Türkçe öğrenmeleri konusunda yeterli duyarlığı göstermekte midir?

Bu konuda alınan cevapların Türkçe eğitimi aileler tarafından ön plandadır. Ailelerin çocuklarını Türkmen okullarına kaydetmesinin sebebi, Musul'un Türkmen bölgelerinde anadilin ve ortak dilin Türkçe olmasıdır. Bu sebeple Türkmen aileleri çocuklarını Türkmen okullarına yazdırmada fazla hassasiyet göstermektedir.

2.4. Türkmen çocuklar Türkçeyi öğrenmekte gerekli hassasiyeti gösteriyorlar

mı?

Türkmen çocuklarının velileri, çocuklarını Türkçe öğrenmelerinde gerekli duyarlığı gösterdikleri gibi, çocukların da Türkçeyi öğrenmeye yatkın oldukları görülmektedir. Yapılan görüşmelerde alınan tüm cevapların aynı olduğu görülmüştür.

2.5. Türkmenlerin Türkçeyi öğrenmeleri neden önemlidir?

Görüşmelerde ışığında alınan cevapların % 80′inin varlıklarını korumak için, % 20 ise ortak bir dil kullanarak birliği sağlamak için olduğu tespit edilmiştir.

2.6. Türkçenin öğretilmesi için gerekli destek alabiliyor musunuz?

Basılan kitapların tümü devlet tarafından basılmaktadır. Bunun dışında Türkmeneli Vakfı'na ait olan Fuzuli Eğitim ve Kültür Kurumu, evleri uzakta olan tüm öğrencilere servis sağlamaktadır. Bunun yanında yılda bir kez öğrencilere kırtasiye ve kıyafet dağıtmaktadır. Okul idaresi ve okuldaki tüm eksikliği gidermektedir.

2.7. Derslerin Türkmence Anlatılması:

Musul Türkmenleri Osmanlı döneminden bu yana günlük konuşmalarında, yöre ağızlarını kullanmaktadır. Yıllar boyunca da edebiyat ürünlerini Arap harfleriyle yazmışlardır. Ayrıca öğretmenlerin Türkçeleri yeterli olmadığı için derslerde Türkmence anlatılmaktadır.

2.8. Ders kitaplarının eksikliği:

Türkmen okullarında okutulan kitaplar Irak Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmaktadır. Bu kitaplar devletten Arapça alınmış ve çevirisi Türkmeneli İşbirliği Kültür Vakfı tarafından Türkiye'de çevirisi yapılmıştır. 2012 yılı itibariyle kitapların çevirisi ve Türkiye'de basılması uzun zaman sürmüştür. Daha sonra Kerkük'te Fuzuli matbaasının açılmasından sonra kitap sıkıntısı hafiflemiştir. 2024 yılında Fuzuli matbaası üç yıllık kitap basmış ve maliyeti devlet tarafından karşılanmıştır. Böylece 2024 yılından itibaren Türkmen okullarundaki kitap

sıkıntısı tamamen giderilmiştir.

2.9. Müfredatın Türkmenlerle uyuşmaması:

Kitap sıkıntınlarına en etkin nedenlerden birisi, Türkmen okullarındaki ders kitapları ve müfredat Irak merkezi hükümetin belirlediği müfredata göre okutulmasıdır. Bunun için özellikle tarih, edebiyat, coğrafya gibi sosyal derslerin müfredatı Türkmenlerle uyuşmamaktadır. Türkmenler tarih gibi derslerde, Türkmen tarihine ilişkin hiçbir bilgi öğrenememektedir.

2.10. Branş öğretmenlerinin Türkçeyi yeterince kullanamaması:

Öğretmenlerin derslerin anlatımında Türkiye Türkçesini yerine yerel ağzını kullanmaktadır. Bu durum da oldukça sıkıntı yaratmaktadır. Bu durum öğrencilerin seviyelerini de etkilemektedir. Öğretmenlerin Türkçe seviyesini artırma ile ilgili Eğitim Bakanlığı′na büyük rol düşmektedir. Ancak Türkmenli İşbirliği ve Kültür Vakfı'na bağlı Fuzuli Eğitim ve Kültür Kurumu, Türkmen okullarındaki öğretmenler için her yıl yaz mevsiminde branş ve Türkçe kursları düzenlemektedir.

2.11. Araç-gereç eksikliği:

Musul'daki tüm Türkmen okullarında laboratuvar bulunmamaktadır. Aynı zamanda ders anlatım araçları da eksiktir. 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Fuzuli Eğitim ve Kültür Kurumu tarafından projeksiyon cihazı, bilgisayar gibi elektronik yardımcı araçlar Türkmen okulları için sağlanmıştır. Yine de yapılan saha çalışması sırasında ziyaret edilen okulların durumuna genel olarak bakıldığında birçok eksiğin ortada olduğu görülmüştür.

Sonuç:

Belirtilen problemlerin çözülmesi için çözüm önerileri aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlere ders anlatım yöntemleri ile ilgili eğitim verilmesi faydalı olacaktır. İki dillilik sorunun giderilmesi düşünülmektedir.

Braş öğretmenlerin Türkiye’de sürekli eğitim görmesi ya da Türkiye'den öğretmenlere kurs verecek öğretmenlerin gönderilmesi daha faydalı olacaktır.

Bunun yanında devlet tarafından sürekli eğitim yöntemleri ile ilgili kursların düzenlenmesi öğretmenlerin gelişimine yararlı olacaktır. Öğretmenler pedagojik eğitim almadıkları için öğrencilere nasıl davranılacağı konusunda yetkin değillerdir. Bu öğretmenlerin pedagojik eğitimiyle ilgili seminer ve kurların daha yoğun olması gerekmektedir. Türkmen okullarına destek sağlayan Türkmeneli Vakfı ve Fuzuli Eğitim ve Kültür Kurumu'nun Türkmen okullarına daha fazla destek sağlaması çok faydalı olacaktır.

Öneriler:

1. Türkmeneli ve Türkmen tarihinin müfredatta yer alması, dil ve edebiyat müfredatında Türkmen edebî ve kültür metinlerin geçmesi, Türkmen kültür insanlarının müfredatta tanıtılması, Türkmen kültürünü ve tarihini, ünlü Türkmen şahsiyetlerini tanıtan metinlerin müfredata geçmesi,

2. Musul Üniversitesi'ne bağlı Edebiyat fakültesinin bünyesinde eğitim veren Türk Dili ve Edebiyatı bölümü ve Türkmence Eğitim Bölümü arasında koordinasyon kurulması ve dolayısıyla bilgi alışverişinin yapılması,

4. Türkiye'de bulunan üniversitelerde öğrenciler için yaz kursları ve öğretim üyeleri için kendini geliştirme kursları düzenlenmesi,

5. Öğretmenlerin Türkiye'deki Türkçe bölümleri ile temas kurulmasının sağlanması; Türkiye'de düzenlenen bilgi şöleni, kurultay, sempozyum ve diğer bilimsel etkinliklere katılmalarının sağlanması,

6.Musul'da Türkmenler için özel bir üniversitenin kurulması için girişimde bulunulması öğrenciler anadillerinde üniversiteyi de tamamlamış olacaktır.

Kaynaklar:

Anwar, İ. (2012). Irak'ta Türkçe Eğitiminin Dünü ve Bugünü. Gazi Üniversitesi, *Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi,* 2(2).

Bayatlı, N. Y. (2017). *Irak Türkmen Folklorunda geçiş dönemleri etrafında oluşan halk inançları.* Bağdat: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Hürmüzlü H. (2010). Irak'ta Nüfus Sayımı ve Kerkük Şehrine Etkiler. *Ortadoğu Analizi,* (21), 46-53.

Hürmüzlü, E. (2006). *Irak'ta Türkmen Gerçeği*. Kerkük: Kerkük Vakfı Yayınları.

Mahmood, S. S. (2025). Aydın Aslan'nın "Milli Duygular "Şiirlerinde Kerkük Ağzı ile Türkiye Türkçesinde Ünlü Harflerde Olan Değişim Bakımından Karşılaştırılması, *Bağdat Üniversitesi Diller Fakültesi Dergisi, S*. 52. https://doi.org/10.36586/jcl.2.2025.0.52.0223

Nakip, M. (2007). *Kerkük'ün kimliği*. Ankara: Bilgi Yayınları.

Saatçi, S. (2003). *Tarihten Günümüze Irak Türkmenleri.* İstanbul: Ötüken Yayınları.

Turan, Ö. (1996). Irak'ın Milletler Cemiyetine Girerken Yayınladığı Deklarasyonda Türk ve Diğer Azınlıkların Hakları. *Avrasya Dosyası, 3*(1).

Windawi, M. Ş. B. (2022). *Irak Türkmenlerinin Yaygin Eğitim Yoluyla Latin Harfli Türkçe Öğrenimi.* (Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.

References:

Anwar, I. (2012). The Past and Present of Turkish Language Education in Iraq. Gazi University, *Academic Journal of Turkish Studies for Students,* 2(2).

Bayatlı, N. Y. (2017). *Folk Beliefs Formed Around Transitional Periods in Iraqi Turkmen Folklore* (1st ed.). Baghdad: Publications of the Ministry of Culture.

Hürmüzlü, E. (2006). *The Reality of Turkmens in Iraq*. Kirkuk: Kirkuk Foundation Publications.

Hürmüzlü, H. (2010). Population Census in Iraq and Its Effects on the City of Kirkuk. *Middle East Analysis,* 21, 46–53.

Mahmood, S. S. (2025). A Comparative Study of the Changes in Vowel Sounds in Aydın Aslan's Poems of "National Sentiments" Between the Kirkuk Dialect and Standard Turkish. Journal of the College of Languages, *University of Baghdad*, Issue S. 52. https://doi.org/10.36586/jcl.2.2025.0.52.0223

Nakip, M. (2007). *The Identity of Kirkuk*. Ankara: Bilgi Publishing.

Saatçi, S. (2003). *Iraqi Turkmens from History to the Present* (2nd ed.). Istanbul: Ötüken Publications.

Turan, Ö. (1996). The Rights of Turks and Other Minorities in Iraq's Declaration to the League of Nations upon Admission. *Eurasian File,* 3(1).

Windawi, M. S. A. B. (2022). *Learning Turkish with Latin Alphabet through Non-Formal Education Among Iraqi Turkmens* (Master's thesis). Atatürk University, Institute of Educational Sciences, Erzurum.

الصعوبات التي يواجهها الطلبة في المناهج الدراسية، دراسة تطبيقية في مدارس تربية نينوى

حسن محمد فرحان

قسم اللغة التركية، كلية الآداب، جامعة الموصل

المستخلص:

يُعَدُّ العراق من الدول التي يُعلم فيها اللغة التركية، ويواجه التركمان المقيمون في العراق صعوبات متعددة في مراحل تعلمهم للغة التركية، وتعود معظم هذه الصعوبات إلى الأوضاع السياسية في البلاد، مما أدى إلى إغلاق المدارس التركمانية من حين لآخر، وفي عام 2005، أُعيد فتح المدارس التركمانية بشكل قانوني، ومع ذلك، فإن المشكلة الأكبر التي تواجه هذه المدارس هي صعوبة توفير الكتب المدرسية، وغالباً ما تُستخدم كتب مترجمة من اللغة العربية إلى التركية، مما يؤثر سلباً على جودة التعليم، وعند تقييم حالة الكتب المدرسية، يتضح أن كتب تعليم اللغة التركية في المنطقة ليست كافية من حيث الكفاءة والجودة، ومن أجل تحقيق نتائج إيجابية في التعليم، لا بد من تحديد كيفية إعداد كتب تعليم اللغة التركية المخصصة للتركمان. وفي هذا السياق يتناول موضوع هذه الدراسة تحليل تعليم اللغة التركية (التركمانية) في مدينة الموصل، وقد تم تصميم هذه الدراسة وفقاً لمنهج البحث النوعي، حيث جُمعت البيانات باستخدام تقنية المسح الوثائقي وتم تحليلها باستخدام تقنية تحليل الوثائق، وقد تبين أن كتب تعليم اللغة التركية ليست مناسبة ولا تتوافق مع احتياجات التركمان في العراق.

الكلمات المفتاحية :تعليم اللغة التركية، اللغة الأم، تعليم التركمانية في العراق، المشكلات التعليمية، صعوبات التعليم، الدراسة العملية.

Journal of the College of Languages, No. 53, 2026, Page 233 - 257

The Function of Artistic Ambiguity in the Language of Modern Arabic Poetry: A Comparative Study of Nazik Al-Malaika, Al-Sayyab, and Al-Bayati

Jaber Emamzadeh[1], Abolhasan Amin Moghadasi[2]

Department of Arabic Language and Literature, Faculty of Literature and Humanities, University of Tehran, Tehran, Iran[1,2]

Received: 09/02/2025
Accepted: 22/05/2025

Corresponding author:
jaber.emamzadeh@ut.ac.ir

Doi:
https://doi.org/10.36586/jcl.2.2026.0.53.0233

Abstract

Modern Arabic poetry, in its transition from the traditional clarity of expression in classical poetry, increasingly employed artistic ambiguity as an aesthetic strategy and expressive tool. This tendency, extending beyond mere linguistic complexity, responded to the necessity of conveying complex contemporary human experiences and a new worldview unrepresentable through the explicit, monosemantic forms of traditional poetry. Artistic ambiguity functions as a gateway towards polysemy, interpretive uncertainty, and the openness of the poetic text. This research employs a descriptive-analytical approach to explore the functions of artistic ambiguity in contemporary Arabic poetry, focusing on analyzing its manifestations in the works of three pioneers of modernism: Nazik Al-Malaika, Badr Shakir al-Sayyab, and Abd al-Wahhab al-Bayati. The paper examines how this ambiguity is achieved through mechanisms such as imagery, symbolism, and the use of myth. Findings indicate that artistic ambiguity in the poetry of these pioneers, far from being a mere emerging phenomenon, has become a constitutive element in their poetic vision and the aesthetic structure of their works. Its fundamental functions include deepening the poetic experience, challenging semantic certainties, and activating the reader's role in the process of meaning-making. Ultimately, this research argues that artistic ambiguity, by creating a space for continuous reflection and interpretation, has enhanced the impact and stylistic richness of these poets' work. This attests to the complexity and maturity of modern aesthetics in Arabic poetry, rendering each reading a unique interaction between the reader's semantic horizon and the text's boundless potential.

Keywords: Artistic ambiguity, polysemy, Nazik Al-Malaika, Al-Sayyab, Al-Bayati, symbolism, imagery.

کاربست ابهام هنری در زبان شعر نو عربی: بررسی تطبیقی شعر نازک الملائکه، سیاب و بیاتی

جابر امام زاده[1] ، امین مقدسی[2]

دانش‌آموخته دکتری زبان و ادبیات عرب، گروه زبان و ادبیات عرب، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه تهران، تهران، ایران[1,2]

چکیده

شعر نوی عربی، در گذار از سنت وضوح بیانی شعر کلاسیک، به شکلی فزاینده ابهام هنری را به مثابه یک راهبرد زیبایی‌شناختی و ابزار بیانی به کار گرفت. این گرایش که فراتر از پیچیدگی زبانی صرف است، پاسخی بود به ضرورت بیان تجارب پیچیده‌ی انسان معاصر و جهان‌بینی نوینی که در قالب‌های صریح و تک‌معنایی شعر سنتی قابل بازنمایی نبود. ابهام هنری به مثابه دریچه‌ای به سوی چندمعنایی، عدم قطعیت تأویلی و گشایش متن شعری عمل می‌کند. پژوهش حاضر با اتخاذ رویکردی توصیفی-تحلیلی، به کاوش در کارکردهای ابهام هنری در شعر معاصر عربی، با تمرکز بر تحلیل جلوه‌های آن در آثار سه پیشگام نوگرایی، نازک الملائکه، بدر شاکر سیاب و عبدالوهاب بیاتی، می‌پردازد. مقاله چگونگی تحقق این ابهام از طریق سازوکارهایی چون تصویرپردازی، نمادپردازی و اسطوره‌پردازی را بررسی می‌کند. یافته‌ها نشان می‌دهد که ابهام هنری در شعر این پیشگامان، فراتر از پدیده‌ای نوظهور، به عنصری سازنده در جهان‌بینی شاعرانه و ساختار زیبایی‌شناختی آثارشان بدل شده است. کارکردهای بنیادین آن شامل عمق‌بخشی به تجربه شعری، شکستن قطعیت‌های معنایی و فعال‌سازی نقش مخاطب در فرایند معناسازی است. در نهایت، این پژوهش استدلال می‌کند که ابهام هنری، با ایجاد فضایی برای تأمل و تفسیر مستمر، موجب تأثیرگذاری و غنای سبک شعری این شاعران شده است. این موضوع گواهی بر پیچیدگی و بلوغ زیبایی‌شناسی مدرن در شعر عربی است که هر خوانشی را به تعاملی منحصربه‌فرد میان افق معنایی خواننده و ظرفیت‌های نامحدود متن بدل می‌سازد.

واژگان کلیدی: ابهام هنری، چندمعنایی، نازک الملائکه، سیاب، بیاتی، نمادگرایی، تصویرپردازی.

1. مقدمه

1-1. بیان مسأله

شعر معاصر عربی در سیر تحول خود، شاهد چرخش قابل توجهی از رویکرد (وضوح بیانی رایج در شعر کلاسیک) به سمت کاربست ابهام بوده است؛ این ابهام، که باید آن را از مسأله تعقید در نقد قدیم متمایز کرد، به عنوان یک ابهام هنری هدفمند عمل می‌کند. هدف از به‌کارگیری آن، ایجاد ظرفیت برای چندمعنایی، گشایش متن در برابر تفاسیر متعدد، و بیان تجارب پیچیده فکری و زیستی انسان معاصر است که زبان صریح سنتی قادر به بازنمایی کامل آن نیست. این گرایش، هم با تأثر از تحولات داخلی جهان عرب و هم در تعامل با جریان‌های ادبی مدرن غربی شکل گرفت، موضوعی که منتقدان برجسته‌ای چون علی

عشری زاید، عزالدین اسماعیل، ادونیس، احسان عباس، محمد بنیس و کمال ابودیب و دیگران به جوانب مختلف آن پرداخته‌اند.

در مرکز این تحول، سه شاعر پیشگام عراقی، نازک ملائکه، بدر شاکر سیاب و عبدالوهاب بیاتی، قرار دارند که نقش بنیادینی در شکل‌گیری شعر نوی عربی ایفا کرده‌اند؛ اهمیت کار آنان تنها به نوآوری در فرم محدود نمی‌شود، بلکه شامل دگرگونی در زبان شعری و به‌کارگیری ابهام به عنوان یک استراتژی زیبایی‌شناختی و معنایی است. درک کارکرد ابهام در شعر این سه چهره محوری، برای فهم چگونگی تکامل زیبایی‌شناسی شعر مدرن عربی ضروری است.

با وجود اذعان ناقدان به حضور ابهام در شعر معاصر عربی، جایگاه ابهام هنری به مثابه یک کارکرد مثبت، پویا و قوام‌بخش در شعر معاصر و چگونگی تبدیل آن به یکی از مؤلفه‌های اصلی زیبایی‌شناسی شعر، چندان مورد توجه واقع نشده است. اما (با پذیرفتن این واقعیت که ذائقه شعری در دوره معاصر تغییر کرده و ابهام‌گرایی به رویکردی غالب در زبان شعر تبدیل شده است می‌توان گفت پدیده ابهام در شعر معاصر می‌توانسته یک عامل تأثیرگذار و معیاری برای رقابت در زعامت و پیشگامی شعر باشد؛ به ویژه اینکه می‌بینیم شعر بسیاری از شاعران معاصر که زبان سروده‌هایشان صراحت یا وضوح تام دارد ماندگار یا حداقل جریان ساز نشده است). (امین مقدسی و امام زاده، 2023، ص. 238).

پژوهش حاضر بر آن است تا با بررسی آثار پیشگامان عراقی، پرده از کارکردهای بنیادین ابهام هنری بردارد و با تحلیل نمونه‌های شعری، نشان خواهد داد که چگونه تکنیک‌هایی چون تصویرپردازی‌های بدیع و غافلگیرکننده، نمادپردازی‌های چندوجهی، بازآفرینی اساطیر و بازی‌های بینامتنی، به خلق این فضای ابهام‌آمیز و در عین حال معنادار یاری رسانده‌اند. هدف نهایی، اثبات این مدعاست که ابهام هنری نه تنها یک ویژگی سبکی، بلکه عنصری حیاتی در تفکر شاعرانه و رمز ماندگاری و تأثیرگذاری شعر این شاعران بوده است؛ ویژگی‌ای که درک آن، کلیدی برای فهم عمق و غنای خودِ مدرنیته در شعر عربی به شمار می‌رود.

1-2. پیشینه پژوهش

پژوهش‌های پیشین در این زمینه را می‌توان در 3 محور اصلی دسته‌بندی و نقد کرد:

أ. بررسی مفهومی و تاریخی ابهام: پژوهش‌هایی مانند پایان‌نامه البصول (1999) با عنوان (الغموض فی الشعر: دراسة فی التراث النقدی عند العرب) و پایان‌نامه قزع (۲۰۰۹) با عنوان (الغموض عند النقاد العرب القدماء: حازم القرطاجنی أنموذجا)، به ریشه‌یابی مفهوم ابهام در نقد قدیم عربی پرداخته‌اند. این مطالعات نشان می‌دهند که ناقدان قدیم میان ابهام ناشی از ضعف زبانی (تعقید لفظی) که مذموم شمرده می‌شد، و ابهام در سطح معنا که گاه به ضعف درک مخاطب نسبت داده می‌شد، تمایز قائل بوده‌اند. همچنین، دیدگاه‌های ناقدی چون حازم قرطاجنی که ابهام را تعدد احتمالات معنایی می‌دانست و وضوح مطلوب را نه سادگی مستقیم، بلکه سهل و ممتنع بودن می‌پنداشت، مورد بررسی قرار گرفته است. کتاب عطوی (۱۹۹۹) با عنوان (الغموض فی الشعر العربی) نیز به بررسی تاریخی این پدیده در ادوار مختلف ادبی و عوامل ظهور آن پرداخته است. ***نقد:*** هرچند این پژوهش‌ها در ترسیم سیر تاریخی و دیدگاه‌های سنتی نسبت به ابهام ارزشمند هستند، اما تمرکز آنها بر نقد قدیم و معیارهای بلاغی آن دوران است. این رویکرد برای تحلیل ابهام هنری به مثابه یک پدیده مدرن و مولفه زیبایی‌شناختی شعر نو، که هدف پژوهش حاضر است، کاملا کارآمد نبوده و معیارهای متفاوتی را طلب می‌کند.

ب. تحلیل علل و مصادیق ابهام در شعر معاصر: کتاب مریم حمزه (۲۰۱۱) با عنوان (غموض الشعر ومصائب التلقی)، کتاب قعود (1978) (الإبهام فی شعر الحداثة) و مقاله سلیمی (2006) (ابهام و پیچیدگی در شعر معاصر عربی) به علل و نمودهای ابهام در شعر مدرن پرداخته‌اند؛ حمزه (۲۰۱۱) به شاعرانی چون ادونیس و سیاب اشاره کرده و غرق شدن در تجددگرایی را یکی از عوامل تبدیل ابداع به (بدعت عجیب) دانسته و بر مسئولیت شاعر در ارتباط با مخاطب تأکید می‌کند. قعود (1978) با انتخاب واژه (الإبهام) (نامفهومی) به جای (الغموض)، معتقد است بخش زیادی از شعر مدرن از مرز ابهام هنری عبور کرده و به خوانش‌ناپذیری رسیده است و پیشنهاد استفاده از هرمنوتیک را برای فهم بهتر آن مطرح می‌کند. سلیمی (2006) عواملی چون نماد، اسطوره، ساختارشکنی‌های افراطی و تأثیرپذیری از غرب را دلایل مبهم شدن شعر معاصر و اختلال در ارتباط با مخاطب می‌داند. **نقد**: نکته قابل تأمل در این دسته از پژوهش‌ها، رویکرد غالبا منفی یا مسئله‌محور آنها نسبت به ابهام است؛ تمرکز بر (دشواری دریافت) (حمزه، ۲۰۱۱)، (نامفهومی) (قعود، 1978)، (پیچیدگی) و (اختلال در ارتباط) (سلیمی)، نشان می‌دهد که ابهام بیشتر به عنوان یک (مشکل) یا (عارضه) در شعر مدرن دیده شده است تا یک (ویژگی هنری) بالقوه مثبت.

ج. بررسی ابهام در آثار شاعران خاص: برخی پژوهش‌ها به طور مشخص بر تحلیل ابهام در شعر یک شاعر متمرکز شده‌اند. پایان‌نامه عیساوی (2015) با عنوان (الغموض فی شعر نازک الملائکة) به بررسی انواع ابهام در شعر نازک الملائکه پرداخته و نتیجه گرفته که ابهام در شعر او عمدتا از نوع (ابهام هنری) است و کمتر دچار نامفهومی و تکلف شده است. پایان‌نامه رقول (2015) (ظاهرة الغموض عند أدونیس) بر شعر ادونیس متمرکز بوده و عوامل ابهام‌زا در شعر ادونیس را در سطوح زبانی، تصویری، اسطوره و نماد بررسی کرده است. **نقد**: این مطالعات تک‌نگارانه گرچه ارزشمندند، اما پژوهش حاضر قصد دارد با نگاهی تطبیقی و متمرکز بر سه پیشگام اصلی نوگرایی عراقی (سیاب، نازک الملائکه و بیاتی) به بررسی کارکرد ابهام بپردازد. لذا پژوهشی که مشخصا کارکرد هنری ابهام را به صورت مقایسه‌ای در آثار این سه شاعر و در پیوند با جایگاه پیشگامی آنها تحلیل کرده باشد، یافت نشد.

1-3. اهمیت و ضرورت پژوهش: اغلب پژوهش‌های مذکور، ابهام را به عنوان یک (مشکل) یا (بحران) در ارتباط مخاطب با شعر معاصر بررسی کرده‌اند یا به ریشه‌یابی عوامل آن پرداخته‌اند. به نظر می‌رسد بررسی کارکرد هنری ابهام به عنوان یک پدیده مثبت و یکی از شاخصه‌های موثر در پیشگامی شعر معاصر عربی، و تحلیل تطبیقی آن در آثار سه تن از چهره‌های اصلی این جریان (نازک، سیاب، بیاتی) کمتر مورد توجه قرار گرفته است. پژوهش حاضر تلاش دارد با تمرکز بر این جنبه، خلأ موجود را تا حدی پر کند و تحلیلی دقیق تر از نقش ابهام هنری در ارتقای شعریت و ماندگاری آثار این شاعران ارائه دهد.

1-4. محدودیت‌های پژوهش: با اذعان به گستردگی چشمگیر و غنای کم نظیر مجموعه آثار این سه شاعر سترگ، پژوهش حاضر از تلاش برای احصای فراگیر و آماری تمامی تجلیات ابهام در کل اشعارشان فاصله می‌گیرد. در مقابل، این تحقیق بر تحلیل متمرکز و عمیق نمونه‌های کلیدی و معرف از هر شاعر استوار خواهد بود؛ نمونه‌هایی که به بهترین شکل، سازوکارها و کارکردهای متنوع ابهام هنری را نمایندگی می‌کنند و امکان مقایسه‌ای روشمند میان رویکرد آنان را فراهم می‌سازند. هدف غایی از این رویکرد گزینشی، نه ارائه فهرستی جامع، بلکه ترسیم الگویی معنادار از چگونگی به‌کارگیری ابهام به مثابه ابزاری هنری توسط این پیشگامان و نشان دادن نقش آن در قوام‌بخشی به زبان شعری نوین است.

1-5. سؤالات پژوهش

سؤال اصلی: کاربست ابهام هنری در شعر پیشگامان نوگرایی عرب، نازک الملائکه، بدر شاکر سیاب و عبدالوهاب بیاتی چگونه به شکل‌گیری زیبایی‌شناسی شعر مدرن عربی کمک کرده است؟

سؤالات فرعی:

الف) چه عوامل فرهنگی، اجتماعی، و ادبی در گرایش این شاعران پیشگام به استفاده از ابهام هنری به عنوان یک استراتژی بیانی مؤثر بوده است؟

ب) چه شباهت‌ها و تفاوت‌های کلیدی در نحوه به‌کارگیری تکنیک‌های ابهام‌آفرین و کارکردهای ابهام هنری در آثار نازک الملائکه، بدر شاکر سیاب و عبدالوهاب بیاتی، با توجه به جایگاه و سبک فردی هر یک، قابل مشاهده است؟

1-6. روش تحقیق: این پژوهش مبتنی بر روش توصیفی-تحلیلی و با استفاده از شیوه کتابخانه‌ای انجام شده است. داده‌ها از طریق مطالعه دیوان اشعار و آثار منتخب نازک الملائکه، بدر شاکر سیاب و عبدالوهاب بیاتی و همچنین منابع نظری و نقدی مرتبط گردآوری شده است. نمونه‌های شعری بر اساس میزان تفسیرپذیری و تجلی عناصر ابهام‌آفرین انتخاب شده و با استناد به مبانی نظری نقد ادبی تحلیل شده است.

2. مبانی نظری: ابهام، زیبایی‌شناسی و زبان شعر

2-1. مفهوم ابهام (از لغت تا اصطلاح): واژه (ابهام) در لغت به معنای پوشیدگی، گنگی، پیچیدگی و عدم وضوح است. (ابن منظور، ۲۰۰۹، م. ذیل بهم) معادل رایج آن در عربی (الغموض) و در انگلیسی (Ambiguity) است. در اصطلاح نقد ادبی، ابهام به وضعیتی در زبان اشاره دارد که یک واژه، عبارت یا متن، بیش از یک معنا یا تفسیر محتمل را برمی‌تابد. (علوش، ۱۹۸۵، ص.158) ویلیام امپسون، در کتاب معروفش (هفت نوع ابهام)، ابهام را (هرگونه ابهام لفظی، هرچند جزئی، که مجالی برای واکنش‌های مختلف به یک قطعه زبانی فراهم آورد) تعریف می‌کند. (امبسون، ۲۰۰۰، ص. 24) این تعریف، بر خلاف دیدگاه سنتی که ابهام را عمدتا نقص می‌دانست بر ظرفیت خلاقانه و مولد ابهام تأکید دارد. حنفی محمود ابهام را به سه نوع: لفظی، معنوی و ابهام لفظی-معنوی تقسیم کرده است (مصطفی، ۲۰۰۵، ص. 157) و طرابلسی معتقد است نوعی از ابهام که حاصل (تیزفهمی شعری یا تراکم ظرفیت‌های تعبیری) است و می‌تواند شامل ابهام بلاغی ناشی از تخیل و تصویرسازی باشد، ارزش هنری دارد و دال بر شعریت متن است. (الطرابلسی، ۱۹۸۴، ص. 31)

2-2. ابهام هنری و ابهام غیرهنری: تمایز میان ابهام هنری و ابهام غیرهنری (یا تعقید و نامفهومی) بسیار حیاتی است. ابهام غیرهنری، که اغلب مذموم شمرده می‌شود، ناشی از ضعف ساختاری، آشفتگی زبانی، ناتوانی شاعر در بیان مقصود، یا پیچیدگی بی‌دلیل و تصنعی است.(عباس، ۲۰۰۲، ص. ۳۱۹) این نوع ابهام، ارتباط با مخاطب را مختل کرده، به سردرگمی می‌انجامد و فاقد ارزش زیبایی‌شناختی است. (إسماعیل، ۲۰۰۷، ص.۱۹۰)

در مقابل، ابهام هنری ویژگی‌ای آگاهانه، هدفمند و مثبت در متن ادبی است.(عباس، ۲۰۰۲، ص.۳۱۹) این ابهام از غنای معنایی، فشردگی زبان، و کاربست خلاقانه عناصر بیانی چون استعاره، نماد و تصویر ناشی می‌شود. (الطرابلسی، ۱۹۸۴، ص. ۳۲) کارکرد اصلی آن نه ایجاد مانع، بلکه به چالش کشیدن ذهن مخاطب (ابن الأثیر، ۱۹۵۶، ص. ۱۷) گشودن افق‌های معنایی متعدد، فراهم آوردن امکان تأویل‌های

گوناگون (الهبیل، ۱۹۹۰، ص.۵۲) و افزودن بر لذت زیبایی‌شناختی متن است(Winkler, 2010, p. 23 & Klein). این ابهام، عنصری سازنده و قوام‌بخش در زبان شعر مدرن محسوب می‌شود. ابهام هنری از دیدگاه ناقدان دارای چهار ویژگی برجسته است:

أ. هدفمندی: برخلاف ابهام منفی که ناشی از ضعف و بی‌هدفی است (المجالی، ۲۰۰۸، ص.۱۹۱)، ابهام هنری آگاهانه و در خدمت غایت کلی اثر و تعمیق تجربه شاعرانه به کار گرفته می‌شود.

ب. قابلیت تأویل: متنی که از ابهام هنری بهره می‌برد، با ارائه کلیدهایی در دل خود، ذهن خواننده را به سوی افق‌های معنایی محتمل و متعدد هدایت می‌کند (أحمد، ۲۰۱۳ ، ص.۲)، اما ابهام غیرهنری راه را بر هرگونه تأویل معقول می‌بندد. (إسماعیل، ۲۰۰۷، ص.۱۹۰)

ج. لذت زیبایی‌شناختی: درگیری ذهنی فعال با ابهام هنری، از طریق ایجاد تعلیق، برانگیختن حس کنجکاوی، شگفتی و لذت کشف تدریجی لایه‌های معنایی، تجربه‌ای خوشایند برای مخاطب رقم می‌زند(Klein, & Winkler 2010, p. 23)، در حالی که ابهام منفی خسته‌کننده و ملال‌آور است. (سلیم، ۲۰۱۷، ص.۴۳)

د. انسجام: در یک اثر ادبی موفق، ابهام هنری عنصری بیگانه نیست، بلکه در هماهنگی کامل با سایر اجزا و عناصر ساختاری متن قرار دارد و به انسجام و یکپارچگی کلی آن لطمه‌ای وارد نمی‌کند. (العطوی، ۱۹۹۹، ص.۱۶۳)

2-3. ابهام و زیبایی‌شناسی: از منظر زیبایی‌شناسی مدرن، ابهام یکی از عوامل جذابیت و ماندگاری اثر هنری محسوب می‌شود. (سعید، ۲۰۱۲، ص.19) نظریه‌پردازان فرمالیست روس و منتقدان نو بر نقش آشنایی‌زدایی و پیچیدگی زبان ادبی در برجسته کردن آن و ایجاد تأثیر زیبایی‌شناختی تأکید داشتند. ابهام با شکستن انتظارات مخاطب، ایجاد عدم قطعیت و مقاومت در برابر درک سریع و آسان، نگاه‌ها را به خود زبان و فرم جلب می‌کند(الواد، ۲۰۰۴، ص.280) و تجربه خواندن را از امری منفعل به فعالیتی پویا و خلاق بدل می‌سازد (المصری، ۱۹۶۳، ص.455) و به قول کریگر ابهام زیبایی‌شناختی وضعیتی را توصیف می‌کند که در آن اثر هنری به گونه‌ای طراحی شده که تفسیرهای متعدد و حتی متضاد را برانگیزد و مخاطب را در حالت تعلیق و پرسشگری نگه دارد (Krieger, 2018, p. 61). این گشودگی معنایی یکی از ویژگی‌های اساسی هنر مدرن و پست‌مدرن است. (حمزة، ۲۰۱۱، ص.63)

2-4. ابهام و زبان شعر معاصر: ابهام هنری به عنوان یکی از عناصر زیبایی‌شناختی، نقشی کلیدی در جذابیت و تأثیرگذاری آثار ادبی ایفا می‌کند. به عقیده جرجانی، لذت حاصل از کشف معنا پس از تأمل و کوشش، راز زیبایی ابهام است. (الجرجانی، ۱۹۹۱، ص.139) این دیدگاه با قانون پنجم زیبایی‌شناسی راماچاندران، یعنی (حل مسأله ادراکی) یا (ابهام لذت‌برانگیز) همسوست؛ پوشیدگی و ابهام، عرصه را برای خیال مخاطب باز گذاشته و جذابیت اثر را می‌افزاید (شریف، ۲۰۱۳, صص. 55-56). ابهام، به‌ویژه ابهام زیبایی‌شناختی به تعبیر کریگر(Krieger, 2018, p. 61)، از مفهوم (زیباییِ کمال‌یافته) نشأت می‌گیرد؛ زیبایی‌ای که قابل مشاهده است، اما تعریف‌پذیر نیست و ریشه در انسجام درونی و نامتناهی بودن معنا دارد. (العطوی، ۱۹۹۹، ص.163) در مقابل، زبان ساده و سطحی که در نگاه اول فهمیده می‌شود، قادر به برانگیختن حس زیبایی‌شناختی نیست و حتی ممکن است آن را از بین ببرد. (غریب، ۱۹۸۳، ص.98) ابهام

مثبت، با تعدد دلالت‌ها، به متن عمق بخشیده و لذتی ذهنی و حسی ایجاد می‌کند که موجب ماندگاری هنر می‌شود. (القاضی، ۲۰۱۶، ص.135)

5-2. ابهام و تکنیک‌های شعری نوین: ابهام هنری در شعر معاصر عربی اغلب از طریق به‌کارگیری خلاقانه تکنیک‌های خاصی ایجاد می‌شود که مهم‌ترین آن‌ها عبارتند از:

تصویرپردازی (Imagery): یکی از منابع ابهام، (پیچیدگی ابعاد استعاره و تشبیه) است (خلیل، ۱۹۸۸، ص.8) و تصاویر شعری مدرن، برخلاف تصاویر سنتی که عمدتا توضیحی یا تزئینی بودند به سوی پیچیدگی، فشردگی و ایجاد حس‌های متناقض (حس‌آمیزی) حرکت می‌کند. عشری زاید ابهامِ الهام‌بخش را ویژگی تصاویر شعری جدید می‌داند که معنای واحد و روشنی ندارند، بلکه دارای الهامات ظریف و نامعینی هستند که مخاطب حس می‌کند بی‌آنکه دقیقا مضمونش را دریابد. (زاید، ۲۰۰۲، ص.83) این نوع ابهام تصویری، خواننده را به مشارکت در کشف معنا وامی‌دارد. (زاید، ۲۰۰۲, صص. 76-87)

نمادگرایی (Symbolism): شاعر مدرن، نماد را ابزار مؤثر و تکیه‌گاه مهمی برای بیان عواطف و احساسات خود» می‌یابد تا نگرش فکری و زیبایی‌شناختی خود را تجسم بخشد. (مجاهد، ۱۹۹۸، ص.217) نماد، که رابطه نزدیکی با استعاره دارد، با حذف مشبه و فقدان قرینه لفظی واضح، رابطه‌ای قوی‌تر و مبهم‌تر میان دال و مدلول ایجاد می‌کند و درک آن نیازمند تحلیل عمیق و شهود است.(الکیلانی، ۲۰۰۸، ص.83) اتکای شاعران معاصر به نمادها و اسطوره‌ها، شعر را به نوعی ابهام می‌کشاند که مخاطب را به داشتن دانش گسترده‌تر ملزم می‌سازد. (الصاری، 2006، ص.85) هدف از این ابهام نمادین، نامفهوم کردن شعر نیست، بلکه دستیابی به (ایجاز و اکتفا به اشاره با هدف تأثیرگذاری و انگیزش روح و لذت ذهنی است). (الورقی، ۱۹۸۴، ص.155) در واقع، این ابهام، نتیجه‌ی طبیعی تکیه بر واقعیت ذهنی و اسطوره‌ای است که جهانشان نماد، اشاره و ابهام است و طبیعت شعر نمادگرا تمایل به ابهام‌گرایی دارد. (صغیر، ۲۰۱۷,ص. 190).

اسطوره‌گرایی (Mythopoesis): به‌کارگیری اسطوره در شعر نو عربی، یکی از ویژگی‌های مدرنیته شعری به شمار می‌رود. اسطوره بیانگر واقعیتی است که عقل نمی‌تواند آن را بیان کند زیرا عقل وقایع را یکدست می‌کند تا آنها را تحلیل کند و موجب از بین رفتن بعد عمیق آن‌ها می‌شود.(مقدسی، ۱۹۷۹، ص.59) اسطوره به دلیل خلوص و شمولیت و نمادها و رویاهای عمیق شاعرانه نهفته در آن به رویاهای شاعرانه نزدیک است و با زبان تصویری و تجسمی خود، امکان بیان مقولات فکری عمیق را فراهم می‌کند. (داوود، ۱۹۹۲، ص.21) پیوندی میان اسطوره و نماد وجود دارد، شاید به دلیل زبان مشترک یا اشتراک در انگیزه پیدایش.(الخطیب، ۲۰۰۶، ص.85) شاعر با دیدن عمق معنای مورد نظرش در (پس زمینه یک اسطوره هستی‌شناسانه)، پیوندهای واقعیت و اسطوره را به هم می‌آمیزد. (خالدة سعید، ۱۹۷۹، ص.190) در نتیجه، برای درک شعر مدرن، شناخت (نمادها در خاستگاه تاریخی و اسطوره‌ای‌شان) ضروری است. (درویش، ۱۹۹۷, ص. 43) استفاده از اسطوره به شعر (بعد مثبتی می‌بخشد) و مخاطب آگاه را به اعماق دنیای شاعر می‌برد، از طرفی چنین شعری برای مخاطب ناآگاه از اسطوره و دلالت‌های آن مبهم خواهد بود.

3. بخش تحلیلی: کارکرد ابهام در شعر نازک الملائکه، سیاب و بیاتی

در این بخش به تحلیل کارکرد ابهام هنری در شعر سه شاعر پیشگام عراقی با تمرکز بر سه تکنیک اصلی (تصویرپردازی، نماد، اسطوره) می‌پردازیم.

3-1. کارکرد ابهام در تصویرپردازی

3-1-1. نازک الملائکه: در شعر نازک، به‌ویژه در دوره‌های نخستین، تصویرپردازی حال‌وهوایی غنایی دارد و زیر سایه‌ی رمانتیسم شکل می‌گیرد. اما در آثاری مانند (الکولیرا) (وبا)، شاعر با تکیه بر تصویرپردازی مدرن، جهانی آمیخته با هراس، مرگ و اضطراب می‌آفریند؛ جهانی که ابهام هنری در آن همچون پرده‌ای رازآلود، شدت تأثیر و گیرایی شعر را دوچندان می‌سازد:

"سکَن اللیلُ / أصغِ إلی وَقْع صَدَی الأنَّاتْ / فی عُمْق الظلمةِ، تحتَ الصمتِ، علی الأمواتْ / صَرخَاتٌ تعلو، تضطربُ / حزنٌ یتدفقُ، یلتهبُ / یتعثَّر فیه صَدی الآ هاتْ / فی کل فؤادٍ غلیانُ / فی الکوخِ الساکنِ أحزانُ / فی کل مکانٍ روحٌ تصرخُ فی الظُّلُماتْ / فی کلِّ مکانٍ یبکی صوتْ / هذا ما قد مَزَّقَهُ الموتُ / الموتُ الموتُ الموتْ". (الملائکة، ۱۹۹۷, ج. 2، ص. 138)

کارکردهای ابهام در تصویرپردازی این قطعه:

أ. تلفیق حواس و تجرید محسوسات (حس‌آمیزی و استعاره‌های نوین): ابهام هنری از طریق حس‌آمیزی و استعاره‌های نوین حاصل می‌شود؛ ترکیب حس شنیداری (پژواک ناله) (صدی الأنَّات) با حس لامسه/فیزیکی (ضرب/تأثیر) (وَقع)، یا تصویر متناقض‌نمای (اندوه) (حزن) انتزاعی که هم (جاری) (یتدفق) چون آب و هم (شعله‌ور) (یلتهب) چون آتش است، و نیز (پژواک آه‌ها) (صدی الآهات) که همچون موجودی زنده (سکندری می‌خورد) (یتعثر)، همگی با ایجاد ابهام، به جای توصیف مستقیم، عمق، پیچیدگی و حس خفقان‌آور رنج را به شکلی هنرمندانه‌تر القا می‌کنند.

ب. ابهام در منبع و مکان (ایجاد فضای وهم‌آلود و فراگیر): ابهام در تعیین دقیق منبع و مکان رنج، فضا را وهم‌آلود و فراگیر می‌سازد؛ قرار گرفتن ناله‌ها (در ژرفای تاریکی) (فی عمق الظلمة) و به شکلی متناقض‌نما (زیرِ سکوت) (تحت الصمت)، سکوت را به نیرویی فشارآور بدل می‌کند. ارجاع به (مردگان) (علی الأموات) و تکرار ساختار (در هر...) (فی کل...) بدون مشخص کردن مصادیق (کدام قلب؟ کدام کلبه؟)، درد را از امری مشخص به تجربه‌ای همگانی و وجودی تعمیم می‌دهد و وحشت مرگ را فراگیر می‌سازد.

ج. ابهام ناشی از تمرکز بر جزئیات و تکرار (القای وسواس و قطعیت مرگ): تمرکز بر جزئیات صوتی پراکنده به جای تصویر کلی، و ابهام در مرجع ضمیر (هذا) (این) که توسط مرگ (تکه‌تکه شده) (مزّقه الموت)، ویرانگری مرگ را تعمیم می‌دهد. در نهایت، تکرار کوبنده (الموت)، ضمن تأکید بر قطعیت آن، با پرهیز از توضیح بیشتر، ابهامی هنری ایجاد می‌کند که سنگینی حضور مرگ و ناتوانی بیان را القا کرده و تأثیر عاطفی عمیقی بر جا می‌گذارد.

3-1-2. بدر شاکر السیاب: تصویرپردازی سیاب، عمیقا با تجارب زیسته (بیماری، فقر)، خاطرات وطن (جیکور) و دغدغه‌های اجتماعی-سیاسی عراق پیوند خورده و از غنی‌ترین جنبه‌های شعر اوست. او استاد خلق تصاویر مبهم از طریق حس‌آمیزی‌های بدیع، جان‌بخشی‌های نامتعارف و استعاره‌های نو است که

از بیان صرفا رمانتیک فراتر رفته و به لایه‌های عمیق‌تر معنایی و عاطفی دست می‌یابد. قصیده (فی السوق القدیم) نمونه‌ای بارز از کارکرد ابهام در تصویر برای فضاسازی و القای حس زوال و بیگانگی است:

"اللیل والسوق القدیم/ وغمغمات العابرین/ والنور تعصره المصابیح الحزانی في شحوب/ مثل الضباب علی الطریق من کل حانوت عتیق/ بین الوجوه الشاحبات، کأنه نغم یذوب/ فی ذلک السوق القدیم" .(السیاب، ۱۹۷۱، ج. 1، ص. 285)

کارکردهای ابهام در تصویرپردازی این قطعه:

1. فضاسازی وهم‌آلود و القای اندوه فراگیر (از طریق جان‌بخشی و ابهام صوتی/بصری): ابهام از همان ابتدا با (همهمه‌های رهگذران) (غمغمات العابرین) آغاز می‌شود؛ صدایی نامشخص که حس بی‌قراری و بیگانگی می‌پراکند. اوج فضاسازی مبهم در جان‌بخشی (Personification) به (چراغ‌های اندوهگین) (المصابیح الحزانی) است. علت اندوه چراغ‌ها مبهم می‌ماند (آیا بازتاب اندوه مردم است؟ نور کم‌فروغ خودشان؟ اندوه فراگیر فضا؟) و همین ابهام، حزنی عمیق و همه‌گیر را القا می‌کند که حتی به اشیاء سرایت کرده است. تشبیه نور به (مه) (الضباب) و اشاره کلی به (چهره‌های رنگ‌پریده) (الوجوه الشاحبات) بدون ذکر جزئیات، این فضای مبهم، محو و امپرسیونیستی را تقویت کرده و بر حس کهنگی، اندوه و وضعیت نامشخص انسانی در آن مکان تأکید می‌کند.

2. عمق‌بخشی معنایی با حس‌آمیزی و استعاره‌های بدیع: سیاب با به‌کارگیری حس‌آمیزی (Synesthesia) و استعاره‌های نامتعارف، ابهام را به ابزاری برای خلق تصاویر چندوجهی بدل می‌کند. (چراغ‌ها عصاره نور را می‌فشرند) (النور تعصره المصابیح الحزانی)، استعاره‌ای بدیع و مبهم است که نور را همچون ماده‌ای رنجور تصویر می‌کند که به‌سختی و با درد فشرده و بیرون داده می‌شود و حس تقلای نور در برابر تاریکی و اندوه را القا می‌کند. قید (با رنگ‌پریدگی) (فی شحوب) نیز با ابهام در مرجع (نور؟ چراغ‌ها؟ فضا؟ چهره‌ها؟)، این رنگ‌پریدگی را به کل صحنه تعمیم می‌دهد. اوج این تکنیک در تشبیه نور/ فضا به (نغمه‌ای که ذوب می‌شود) (نغم یذوب) است. این حس‌آمیزی غریب (دیداری/فضایی به شنیداری/فیزیکی) و فعل (ذوب شدن) (یذوب)، حس محو شدن تدریجی، ناپایداری و زوال را به شکلی سیال و اندوه‌بار منتقل می‌کند. ابهام در اینکه دقیقا چه چیزی در حال ذوب شدن است، باعث می‌شود این حس زوال بر کل صحنه سایه افکنده و ذهن مخاطب را برای تأویل فعال سازد.

در مجموع، ابهام در تصویرپردازی این قطعه، کارکردی اساسی در ترسیم فضایی آکنده از اندوه، کهنگی و بیگانگی، بیان حس زوال و ناپایداری از طریق شکستن مرزهای حسی، و فعال‌سازی تخیل مخاطب برای درک لایه‌های پنهان این بازار قدیمی دارد که می‌تواند نمادی از وضعیت کلی‌تر جامعه یا روح شاعر باشد.

3-1-3. عبدالوهاب البیاتی: تصویرپردازی در شعر بیاتی، نسبت به نازک و سیاب، غالبا جنبه‌ای ذهنی‌تر، فلسفی‌تر و نمادین‌تر دارد و بیشتر در خدمت بیان ایده‌ها و دغدغه‌های فکری و وجودی اوست. از این رو، تصاویر بیاتی اغلب انتزاعی‌تر و گاه نزدیک به سورئال هستند و ابهام عمدتا از طریق نمادپردازی، تلمیحات، تجسید مفاهیم انتزاعی (Reification) و ایجاد روابط غیرمنتظره حاصل می‌شود. نمونه آن را در قطعه زیر از قصیده (عیناک) می‌بینیم:

" عيناك مقبرة في صمتها نسجت / عناكب اليأس أكفاناً من الظلم / هذا العفاف الذي قد تدعين به / كان الطريق إلى موتي وملتهمي / لم يبق في سوى جسم تهدمه / معاول اليأس واللذات والندم" . (البياتی، ۱۹۹۵ ، ج. 1، ص. 65)

کارکردهای ابهام در تصویرپردازی این قطعه:

1. خلق استعاره‌های نامتعارف: تشبیه (چشمانت گورستانی است) (عیناک مقبرة)، تصویری نامأنوس و مبهم خلق می‌کند که بلافاصله حس مرگ، پایان و سردی را به چشم‌ها نسبت می‌دهد بدون آنکه جزئیات این همانندی مشخص شود و بار عاطفی منفی شدیدی القا می‌کند.

2. تجسید مفاهیم انتزاعی و ابهام معنایی: (عنکبوت‌های یأس)(عناکب الیأس) که (کفن‌هایی از تاریکی/ستم)(أکفانا من الظلم) می‌بافند، یأس انتزاعی را به موجودی زنده و کنشگر (عنکبوت) بدل می‌کند که تباهی (کفن) می‌آفریند. واژه دوپهلوی (الظلم) که هم به معنای تاریکی و هم ستم است، به طرز ماهرانه‌ای هر دو معنا را در هم می‌آمیزد و یأس درونی را به ستمی بیرونی (شاید از جانب صاحب چشم‌ها) پیوند می‌زند. همچنین تجسید (کلنگ‌های یأس و لذت‌ها و پشیمانی) (معاول الیأس واللذات والندم) که جسم را ویران می‌کنند، مفاهیم انتزاعی را به ابزارهایی مخرب تبدیل کرده و تصویری مبهم، اما قدرتمند از ویرانی درونی ناشی از تضادهای روحی ارائه می‌دهد.

3. ابهام در لحن و رابطه (اتهام پنهان): تصاویر گورستان، عنکبوت‌های یأس، کفن‌های ستم، و کلنگ‌های ویرانگر، در کنار اشاره به (عفاف ادعایی) (العفاف الذی قد تدعین به) که راهی به سوی مرگ راوی بوده، لحنی سرشار از اتهام و یأس می‌سازد. ابهام در نسبت دادن مستقیم این ویرانی به معشوق، ضمن حفظ تأثیر عاطفی، به شعر عمق روان‌شناختی می‌بخشد و خواننده را به تأمل در پیچیدگی رابطه و رنج ناشی از آن وامی‌دارد.

تصویرپردازی بیاتی در اینجا با تکیه بر ابهام استعاری، تجسید و ایهام معنایی، به بیان لایه‌های پیچیده روان‌شناختی، یأس وجودی و نقد روابط انسانی می‌پردازد و خواننده را به کشف معانی پنهان در پس این تصاویر ذهنی و گاه تکان‌دهنده فرا می‌خواند.

4-1-3. مقایسه و جمع‌بندی:

با توجه نمونه‌های ذکر شده می‌توان گفت که هر سه شاعر با کاربست ابهام در تصویرپردازی، تجربه‌های وجودی و اجتماعی را به ژرفا می‌برند و از این رهگذر، افق‌های تازه‌ای برای تأویل پیش روی خواننده می‌گشایند. با این حال، رویکرد آنان یکسان نیست: نازک الملائکه بیشتر به سوی رمانتیسم و بیان رنج فردی و وجودی گرایش دارد و تصاویرش رنگ و بوی حسی و عاطفی می‌یابند؛ سیاب با پیوند زدن تصویر به واقعیت اجتماعی و سیاسی و نیز بهره‌گیری از عناصر طبیعت، لایه‌های چندگانه و پیچیده‌ای در تصویرسازی پدید می‌آورد؛ در حالی‌که بیاتی به زبانی ذهنی‌تر و فلسفی‌تر روی می‌آورد و از نمادها و تصاویر انتزاعی برای بیان دغدغه‌های خود بهره می‌گیرد. سبک فردی هر یک نیز نقشی تعیین‌کننده در این تفاوت‌ها دارد: نازک با وفاداری به موسیقی تصویر و سادگی غنایی، رنگی ویژه به شعر خود می‌بخشد؛ سیاب با حس‌آمیزی‌ها و استعاره‌های نو، سبکی منحصر به فرد در شعر معاصر می‌آفریند؛ و بیاتی با گرایش

به سوررئالیسم و تأملات فلسفی، راهی دیگر می‌پیماید و از این مسیر هویت شعری خاص خویش را تثبیت می‌کند.

2-3. کارکرد ابهام در نمادپردازی

3-2-1. نازک الملائکه: نازک الملائکه، هرچند کمتر از سیاب و بیاتی به نمادگرایی نظام‌مند روی آورد، از نمادها برای تعمیق بیان مضامین محوری چون اندوه، تنهایی، گذر زمان، مرگ و پرسش‌های وجودی بهره برده است. ابهام در نمادهای او اغلب بازتاب‌دهنده ماهیت پیچیده و غیرقطعی تجربه زیسته و بحران معناست. قصیده (جامعة الظلال) (سایه‌چین) نمونه‌ای گویا از این رویکرد است:

" أهذا إذن هو ما لقّبوه الحياه؟ / خُطوطٌ نظّلُ نخطّطُها فوقَ وجهِ المياهْ؟ / وأصداءُ أغنيةٍ فظّةٍ لا تَمَسُّ الشّفاهْ؟ / وهذا إذنْ هو سرُّ الوجودْ؟ ... عرفتُ الحياةَ، وضِقتُ بجمع الظلالْ / وأضجرَني أن نجوبَ التلالْ / نحدّقُ في حَسرةٍ خلفَ رَكبِ الليالْ/ تسيرُ بنا القافله/نجوس الشوارع في و حدة قاتله/ إلام يخادعنا المبهم؟ وكيف النهاية ؟ لا أحد يعلم" .(الملائكة، 1997، ج. 2، صص. 102-104)

کارکردهای ابهام در نمادپردازی این قطعه:

1. نمادسازی پرسشگرانه و مبهم از مفاهیم کلان (زندگی، وجود): شاعر با پرسش‌های بلاغی ((أهذا...الحياة؟) / (وهذا...سرُّ الوجود؟))، خودِ مفاهیم (زندگی) و (راز وجود) را به نمادهایی مبهم و مورد تردید بدل می‌کند. این ابهام اولیه، لحن تردیدآمیز شعر را بنا نهاده و ناتوانی یا عدم تمایل به پذیرش تعاریف قطعی را بازتاب می‌دهد. ابهام در اینجا، وسیله‌ای برای انتقال حالات پیچیده آگاهی و باز گذاشتن فضا برای تأویل‌های متعدد است.

2. خلق نمادهای مبهم برای بیهودگی و بی‌ثمری: عبارت (خُطوطٌ... فوقَ وجهِ المياهْ) (خطهایی بر چهره آب) نمادی قدرتمند و مبهم برای تلاش‌های انسانی (آرزوها؟ اعمال؟ خاطرات؟)؛ بی‌ثمر و ناپایدار بودن (خط کشیدن بر آب) مشخص است اما ابهام در مصداق دقیق این خطوط، نماد را به بیانی کلی از بیهودگی ذاتی تلاش‌های بشری در برابر فراموشی و گذر زمان تبدیل کرده و حس پوچی را تعمیم می‌دهد. در عبارت (ضِقتُ بجمع الظلالْ) (از گردآوری سایه‌ها به تنگ آمدم)، (سایه‌ها) نمادی مبهم از امور غیرواقعی و گذرا (دستاوردها؟ خاطرات؟ لذت‌ها؟) است. ابهام در مصداق سایه‌ها، آن را به نمادی کلی از سرخوردگی نسبت به تعلقات ظاهری و ناپایدار زندگی بدل می‌کند و حس بی‌ارزشی را به کل تجربه زیسته تسرّی می‌دهد.

3. نمادپردازی مبهم برای تجربه گسسته و بیگانه: عبارت (پژواک‌های آوازی خشن که به لب‌ها نمی‌رسد) (أصداءُ أغنيةٍ فظّةٍ لا تَمَسُّ الشّفاهْ) نمادی پیچیده، حس‌آمیز و مبهم (پژواک=عدم اصالت؛ آواز خشن=ناخوشایند؛ به لب نرسیدن=عدم ارتباط/تجربه درونی‌نشده) است. ابهام در اینکه این آواز نماد چیست (کلام دیگران؟ فرهنگ؟ تجربیات تحمیلی؟) به شاعر امکان می‌دهد حس بیگانگی، عدم اصالت و ناخوشایندی تجربه زیسته را به شکلی کلی و تأویل‌پذیر بیان کند.

4. نمادسازی مبهم از گذر زمان و حرکت اجباری: تعابیری مانند (پیمودن تپه‌ها) (نجوبَ التلالْ)، (گز کردن خیابان‌ها) (نجوس الشوارع)، (کاروان شب‌ها) (رَكبِ الليالْ)، (کاروان) (القافله) همگی نمادهایی از حرکت، جستجو و گذران عمر هستند. ابهام در مقصد و هدف این حرکت‌ها، و همراهی آن‌ها با (حسرت)

و (تنهایی کشنده)، این نمادها را به بیانی از سرگردانی وجودی، حرکت بی‌هدف، جبر زمان و بیهودگی تلاش بدل می‌کند و حس درماندگی و اسارت در تکرار را القا می‌نماید.

5. نمادسازی مستقیم از "ابهام" به عنوان نیروی فریبنده و تأکید بر ندانستن: پرسش (تا کی آن "چیز مبهم" ما را می‌فریبد؟) (إلام یخادعنا المبهم؟) خودِ مفهوم ابهام (المُبهم) را به نمادی فعال و فریبکار تبدیل می‌کند که ماهیت آن (سرنوشت؟ ذات جهان؟ عدم قطعیت؟) مبهم باقی می‌ماند. این تجسم‌بخشی، عدم قطعیت را ویژگی بنیادین و آزاردهنده هستی معرفی می‌کند. پایان‌بندی با پرسش (وکیف النهایة؟ لا أحد یعلم)، بر این ابهام نهایی و محدودیت دانش بشری مهر تأیید می‌زند و خواننده را در وضعیت عدم قطعیت رها می‌کند.

در مجموع، در این ابیات نازک الملائکه از نمادهای مبهم برای بازتاب تردیدهای وجودی، بیان حس پوچی و بیگانگی، تجسم گذر بی‌هدف زمان و تأکید بر عدم قطعیت بنیادین هستی استفاده می‌کند و ابهام، به ابزاری برای گشودن متن به روی تأویل و فعال‌سازی ذهن مخاطب تبدیل می‌شود.

2-2-3. سیاب: سیاب نماد را به ابزاری محوری برای بیان تجارب شخصی (بیماری، عشق، غربت) و پیوند آن با سرنوشت جمعی (وطن، سیاست) بدل می‌کند. ابهام در نمادپردازی او عمدتا ناشی از فشردگی و چندلایگی معنایی نمادها، حمل دلالت‌های متضاد و متناقض و احیای نمادهای کهن با بار معنایی نوین است. قصیده (أنشودة المطر) (سرود باران) نمونه درخشان این رویکرد است:

" عیناکِ غابتا نخیلٍ ساعةَ السحَرْ.../ عیناکِ حین تَبسمانِ تورقُ الکروم / وترقص الأضواء کالأقمار فی نـهَرْ... / کَأنَّمَا تَنْبُضُ فی غَوْرَیْهِمَا النُّجُومْ...) (وکَرْکَرَ الأَطْفَالُ فی عَرَائِشِ الکُرُوم / وَدَغْدَغَتْ صَمْتَ العَصَافِیرِ عَلَی الشَّجَر / أُنْشُودَةُ المَطَر ...مَطَر ...مَطَر...مَطَر...) (فی کُلِّ قَطْرَةٍ مِنَ المَطَر/ حَمْرَاءُ أَوْ صَفْرَاءُ مِنْ أَجِنَّـةِ الزَّهَرْ... / فَهِیَ ابْتِسَامٌ فی انْتِظَارِ مَبْسَمٍ جَدِید / أَوْ حُلْمَةٌ تَوَرَّدَتْ عَلَی فَمِ الوَلِیـدْ / فی عَالَمِ الغَدِ الفَتِیّ ، وَاهِب الحَیَاة ! / مَطَر ... مَطَر ... مَطَر ...سَیُعْشِبُ العِرَاقُ بِالمَطَر... أتعلمین أیَّ حُزنٍ یبعث المطرْ؟/ وکیف تنشج المزاریب إذا انهمرْ؟/ وکیف یشعر الوحید فیه بالضیاعْ؟/ بلا انتهاء - کالدَّم المراق، کالجیاعْ / کالحب، کالأطفال، کالموتی - هو المطرْ...) (تَثَاءَبَ الْمَسَاءُ ، وَالغُیُومُ مَا تَزَال تَسِحُّ مَا تَسِحّ من دُمُوعِهَا الثَّقَالْ... کَأَنَّ صَیَّادَاً حَزِینَاً یَجْمَعُ الشِّبَاک / ویلعنُ المیاه و القدر...) (وَکُلَّ عَامٍ حِینَ یُعْشِب الثَّرَی نَجُوعْ / مَا مَرَّ عَامٌ وَالعِرَاقُ لَیْسَ فِیهِ جُوعْ...) (وفی العِرَاقِ جُوعْ / وینثر الغلالَ فیه مَوْسِمُ الحصادْ / لتشبعَ الغِرْبَان والجراد..." (وَکُلّ دَمْعَةٍ مِنَ الجیَاعِ وَالعُرَاة / وَکُلّ قَطْرَةٍ تُرَاقُ مِنْ دَمِ العَبِیدْ...). (السیاب، ۱۹۷۱، ج. 2، صص. 124- 125)

کارکردهای ابهام در نمادپردازی این قطعه:

1. ابهام در نماد محوری باران (خلق تضاد و تنش): باران در شعر سیاب به شدت مبهم و دووجهی است. از سویی نماد حیات، حاصلخیزی، امید و آینده (شکفتن تاک‌ها، خنده کودکان، حاصلخیزی عراق) و از سوی دیگر نماد غم، مرگ، تنهایی، گرسنگی و بی‌عدالتی (حزن، ناله ناودان‌ها، ضیاع، خون، گرسنگان، مردگان، اشک‌ها و خون بردگان) است. این ابهام ذاتی و تناقض درونی نماد واحد، کارکردهای زیر را دارد:

أ. بازتاب پیچیدگی واقعیت: انعکاس دوگانگی خود طبیعت و تعمیم آن به زندگی، عشق و وطن (عراق) که هم امیدبخش و هم رنج‌آورند.

ب. ایجاد تنش دراماتیک: تقابل وجوه متضاد باران، تنش عاطفی شدیدی می‌آفریند و حس یأس را برجسته‌تر می‌کند.

ج. پیوند شخصی و اجتماعی: ابهام به باران اجازه می‌دهد تا از زمینه عاشقانه (چشم معشوق) به تراژدی ملی (گرسنگی عراق) حرکت کند و این دو ساحت را به هم گره بزند.

2. ابهام در نماد چشم‌های معشوق (ایده‌آل‌سازی و شکنندگی): تراکم تصاویر زیبا و فراواقعی برای چشم‌ها (جنگل نخل، تاکستان، ماه، ستارگان) نوعی ابهام ناشی از اغراق و ایده‌آل‌سازی ایجاد می‌کند. این ابهام، شدت عشق شاعر را می‌نمایاند. شاعر، چشم‌ها را به مثابه پناهگاهی ایده‌آل در برابر واقعیت تلخ معرفی می‌کند که می‌تواند پیش‌درآمدی بر تراژدی باشد و شکنندگی این زیبایی را القا کند.

3. ابهام در تشبیهات متناقض باران: قرار دادن باران در کنار مفاهیمی چون « عشق» (حب) و (کودکان) (أطفال) همزمان با (خون ریخته) (الدم المراق)، (گرسنگان) (الجیاع) و (مردگان) (الموتی)، ابهامی تکان‌دهنده ایجاد می‌کند. این هم‌نشینی نامتعارف نشان می‌دهد رنج (که باران نماد آن است) چنان فراگیر است که حتی عشق و کودکی را نیز آلوده و پیچیده می‌سازد و خواننده را به تأمل در ارتباط پنهان این‌ها وامی‌دارد.

4. ابهام در نمادهای اجتماعی-سیاسی (نقد غیرمستقیم): تضاد آشکار میان وعده حاصلخیزی عراق با باران (سیعشب العراق بالمطر) و واقعیت گرسنگی مزمن (حِینَ یُعْشب الثَّرَی نَجُوعْ)، ابهامی انتقادی می‌سازد؛ چرا نعمت طبیعی به رفاه نمی‌انجامد؟ همچنین پیوند دادن اشک گرسنگان و خون بردگان با قطرات باران، به آن بعدی عمیقا اجتماعی و سیاسی می‌بخشد. ابهام در اینجا، باران را به نمادی چندوجهی از سرنوشت جمعی، رنج تاریخی و انتظار بی‌سرانجام تبدیل می‌کند که هم امید و هم واقعیت تلخ را توأمان در خود دارد.

در این قصیده، ابهام در نمادپردازی سیاب، یک استراتژی هنری برای بیان تجربه‌های بغرنج انسانی و اجتماعی است که از بیان مستقیم فراتر رفته و با ایجاد لایه‌های متضاد و متداخل معنایی، به شعر عمق و ماندگاری می‌بخشد.

3-2-3. بیاتی: بیاتی به شکلی آگاهانه و نظام‌مند از نمادگرایی (برگرفته از تاریخ، عرفان، ادبیات جهانی، سیاست) به عنوان ابزار اصلی شعر خود بهره می‌برد تا مضامین محوری چون عشق، مرگ، تولد دوباره، انقلاب، غربت و جستجوی حقیقت را بیان کند. ابهام در نمادپردازی او اغلب ناشی از پس‌زمینه‌های فکری و ایدئولوژیک، تراکم ارجاعات فرهنگی و تاریخی، تلفیق سنت و مدرنیته، و بیان غیرمستقیم مواضع است. قصیده (مرثیة الی عائشة) (سوگنامه‌ای برای عایشه) نمونه‌ای بارز از این رویکرد است که در آن نمادهای اسطوره‌ای، تاریخی، شخصی و طبیعی در فضایی آمیخته با مرگ، زوال و اندوه به کار رفته‌اند:

" یموتُ راعي الضأنِ في إنتظارهِ میتةَ جالینوسْ / یأکلُ قُرصَ الشمسِ أورفیوسْ / تبکي علی الفراتِ عشتروثْ / تبحثُ في میاههِ عن خاتمٍ ضاعَ وعن أُغنیةٍ تموتْ / تندبُ تموزَ فیا زوارق الدخانْ / عائشةٌ عادت مع الشتاءِ للبستانْ / صفصافةً عاریةَ الأوراقْ/ تبکي علی الفراتْ / تصنعُ من دموعها، حارسةُ الأمواتْ / تاجاً لحبٍ ماتْ / تعبثُ في خُصلاتِ لیلِ شعرها الجزائرْ / تزحفُ فوق وجهها الدیدانْ / لتأکلَ العینینْ / عائشةٌ تنامُ في المابینْ / مقطوعةَ الرأسِ علی الأریکةْ / أیتها المَلیکةْ / أقولُ للصفصافةْ / ما قالت العرّافةْ /

عائشةٌ عادت إلى بلادها البعيدةْ / فلتبكها القصيدةْ / والريحُ والرمادُ واليمامةْ / ولتبكها الغمامةْ / وكاهنُ المعبدِ والنجومُ والفراتْ" (البياتي، ۱۹۹۵، ج. 2، صص. 125-126)

کارکردهای اصلی ابهام در نمادپردازی این قطعه:

1. ابهام در هویت و کارکرد شخصیت‌های اسطوره‌ای/تاریخی (جالینوس، اورفیوس، عشتروت، تموز): شاعر این شخصیت‌ها را از بستر اصلی خارج کرده و در صحنه‌ای مبهم قرار می‌دهد (مرگ جالینوسیِ چوپان، خوردن خورشید توسط اورفیوس، گریهٔ عشتروت و جستجوی نامعلومش). این ابهام در گزینش و کاربست اسطوره‌ها: به رنج معاصر عمق تاریخی و حس تداوم می‌بخشد و فضایی رازآلود و تقدیری ایجاد می‌کند همچنانکه از روایت مستقیم اجتناب کرده و حس زوال و فقدان را از طریق شبکه‌ای از نمادهای مبهم القا می‌کند.

2. ابهام در هویت و سرنوشت (عایشه) (نماد مرکزی زوال): هویت عایشه (معشوقه شخصی؟ نماد عراق؟ روح زنانه؟ خود شاعر؟) به شدت مبهم است. بازگشت او با زمستان، تبدیل شدن به بید مجنون عریان، و تصاویر سورئال و هولناک زوالش (موش‌ها در گیسو، کرم‌ها بر چهره، خوابیدن در "المابین"، سر بریده روی تخت) این ابهام را تشدید می‌کند.

ابهام هویتی به عایشه اجازه می‌دهد تا نماینده‌ی همزمان فقدان شخصی، زوال ملی و کهن‌الگوی مرگ باشد (فقدان تعین = امکان دلالت‌های متعدد). تصاویر سورئال و مبهم، فضایی از وحشت، فروپاشی و بی‌معنایی خلق کرده و وضعیت فاجعه‌بار (شاید وطن) را به شکلی غیرمستقیم و تکان‌دهنده بیان می‌کند.

3. ابهام در نمادهای طبیعی و کیهانی سوگوار: گزینش عناصری چون (زورق‌های دود) (ترکیبی مدرن و مبهم)، (بید مجنون عریان) و فهرست پایانی سوگواران (قصیده، باد، خاکستر، کبوتر، ابر، کاهن، ستارگان، فرات) مبهم است. این ابهام در گزینش، سوگواری را تعمیم داده و جهان‌شمول می‌سازد (گویی کل هستی شریک اندوه است) و بر اهمیت وجود از دست‌رفته (عائشه به عنوان نماد) تأکید می‌کند، حتی اگر هویتش نامشخص باشد. و مرز میان درون و بیرون، انسان و جهان را مبهم می‌سازد.

4. ابهام ناشی از ساختار و زبان: عدم روایت خطی، زبان تصویری متراکم و سورئال، و حذف و ایجاز، ابهام کلی شعر را تقویت می‌کنند و خواننده را به مشارکت فعال در رمزگشایی وامی‌دارند.

در نهایت، بیاتی از ابهام در نمادپردازی به عنوان ابزاری همسو با شعر مدرن استفاده می‌کند تا از زبان صریح فراتر رفته و پیچیدگی‌های تجربه انسانی در مواجهه با مرگ، فقدان و زوال تاریخی و وجودی را با زبانی غنی‌تر و القایی‌تر بیان کند.

4-2-3. مقایسه و جمع‌بندی:

بر اساس نمونه‌های شعری که تحلیل شد می‌توان گفت هر سه شاعر از نمادها برای گشودن معنا و تعمیق تجربه شعری بهره می‌گیرند و از این رهگذر به متن خود لایه‌هایی از ابهام و چندمعنایی می‌بخشند. با این حال، مسیرهای آنان در به‌کارگیری نماد یکسان نیست. نازک الملائکه به نمادهایی ساده‌تر گرایش دارد که بیشتر بازتاب‌دهنده تنهایی و بحران وجودی اوست؛ سیاب نمادهایی دووجهی و پیچیده به‌کار می‌گیرد که بار اجتماعی و سیاسی سنگینی بر دوش دارند و نمونه بارز آن نماد باران است؛ در حالی‌که بیاتی نظام‌مندترین

شیوه نمادگرایی را در پیش می‌گیرد و با تکیه بر پس‌زمینه‌های تاریخی و ایدئولوژیک، شبکه‌ای گسترده از نمادها را سامان می‌دهد. سبک فردی هر یک نیز این تفاوت‌ها را برجسته‌تر می‌سازد: نازک در نمادپردازی به روانی زبان و شفافیت نسبی وفادار می‌ماند، سیاب با آمیختن طبیعت و تاریخ سبک ویژه خود را تثبیت می‌کند، و بیاتی با پرداختن به نظام نمادین گسترده و رنگ فلسفی-انقلابی، سیمای منحصربه‌فرد خویش را ترسیم می‌نماید.

3-3. کارکرد ابهام در اسطوره‌پردازی

ظرفیت بالای اسطوره برای بیان لایه‌های عمیق معنایی و پیوند دادن گذشته و حال، آن را به یکی از منابع اصلی (ابهام) در شعر نو تبدیل کرده است. شاعران با دستکاری اسطوره‌ها، تلفیق آن‌ها با یکدیگر یا با شخصیت‌های معاصر، عامدانه سطوحی از ابهام را برای گریز از صراحت، بیان غیرمستقیم نقدها، یا بازتاب پیچیدگی‌های تجربه زیسته خود ایجاد می‌کنند.

3-3-1. نازک الملائکه: نازک الملائکه، برخلاف سیاب و بیاتی، کمتر به بازگویی اسطوره‌های مشخص می‌پردازد و بیشتر به خلق فضاهای اسطوره‌ای و کهن‌الگوهای مدرن و مبهم تمایل دارد. او از ابهام برای القای حس رازآلودگی، اضطراب وجودی و پیچیدگی‌های دوران معاصر استفاده می‌کند. قصیده (صلاة الاشباح) (نماز اشباح) نمونه‌ای برجسته از این رویکرد است:

"تململت الساعةُ الباردةُ/على البرج، في الظلمة الخامده /ومدّتْ يدا من نُحاسْ/ يدًا كالأساطير بوذا يحرّكُها في احتراسْ /يدَ الرَّجل المنتصبْ /على ساعة البرج، في صمته السرمديّ /يحدّقُ في وجْمة المكتئبْ /وتقذفُ عيناهُ سيلَ الظلامِ الدَّجِيّ/ على القلعة الراقدهْ /على المئتين الذينَ عيونُهُمُ لا تموت/ تظَلّ تحدّقُ، ينطقُ فيها السكوتُ/ وقالتْ يد الرَّجُلِ المنتصِب: صلاةٌ، صلاة!... فيبرز من كل باب- شبح هزيل شحب/يجر رماد السنين/ يكاد الدجى ينتحب/ على وجهه الجمجمي الحزين" (الملائكة، ۱۹۹۷، ج. 2، ص. 389)

کارکردهای اصلی ابهام در اسطوره‌پردازی این قطعه عبارتند از:

1. خلق کهن‌الگوی مدرن و مبهم (زمان/قدرت/سرنوشت): ترکیب (ساعت سرد)، (برج تاریک)، و (مرد ایستاده برنزی) با چشمانی که (سیل تاریکی) می‌پراکند، یک کهن‌الگوی قدرتمند اما مبهم از نیرویی ناظر، بی‌رحم و شاید مکانیکی می‌سازد. هویت نامشخص آن (زمان؟ قدرت؟ جبر؟ پوچی؟) حس رازآلودگی و وهمی اسطوره‌ای ایجاد کرده و امکان تفسیرهای چندگانه را فراهم می‌کند.

2. ایجاد پیوندهای فرهنگی/فلسفی نامتجانس و مبهم: ارجاع ناگهانی به (بودا) که دست مکانیکی را حرکت می‌دهد، در بافتی غربی (برج ساعت)، یک تلفیق مبهم و گیج‌کننده است. ابهام در نقش بودا و دلیل حضورش، به صحنه بعدی جهانی و پیچیده می‌بخشد و مانع از تفسیرهای ساده شده، سرگشتگی دوران معاصر را بازتاب می‌دهد.

3. اعطای عاملیت اسطوره‌ای و مبهم به اشیاء و مفاهیم: جان‌بخشی به ساعت (بی‌قرار)، دست (سخن‌گو)، چشم‌ها (پرتاب‌گر تاریکی) و شب (نزدیک به گریستن)، به این عناصر قدرتی فعال و اسطوره‌ای می‌دهد. اما معنای این کنش‌ها مبهم است (ندای نماز توسط دست مکانیکی چیست؟ چرا تاریکی به جای نور؟). این ابهام مرزهای واقعیت را محو کرده و فضایی کابوس‌وار و فلسفی می‌آفریند که در آن نیروهای غیرانسانی حاکم‌اند.

4. اسطوره‌سازی رنج و مرگ جمعی به شیوه‌ای مبهم: تصاویر (مردگان با چشمان نامیرا) و (اشباح با چهره جمجمه‌ای) که (خاکستر سالیان) را می‌کشند، مرگ و رنج را به پدیده‌ای اسطوره‌ای و جمعی بدل می‌کنند. ابهام در هویت این موجودات و معنا و بار نگاه‌های آنها، به جای روایت مشخص، حسی فراگیر از حضور سنگین مرگ، تاریخ و درد بی‌انتها را القا می‌کند.

5. خلق آیین مبهم و فضای وهم‌آلود: (ندای نماز) از سوی دست مکانیکی و (پاسخ اشباح)، آیینی را شکل می‌دهد که ماهیتش مبهم است (رستگاری؟ تسلیم؟ اجبار بی‌روح؟). این ابهام، آیین را به نمادی از وضعیت انسان مدرن در برابر فراخوان‌های نامشخص بدل کرده و حس جبر و پوچی را در جهانی اسطوره‌ای اما سرد تقویت می‌کند.

در مجموع، نازک الملائکه از ابهام به عنوان شالوده اسطوره‌سازی مدرن خود بهره می‌برد تا با خلق کهن‌الگوها، فضاها و آیین‌های مبهم، پیچیدگی‌های تجربه معاصر را در قالبی نمادین، عمیق و چندوجهی بیان کند.

2-3-3. سیاب: سیاب بیش از نازک و بیاتی از اسطوره‌های حاصلخیزی، مرگ و رستاخیز (به ویژه تموز، عشتار، مسیح) برای بیان پیوند عمیق میان رنج شخصی و سرنوشت جمعی عراق بهره می‌برد؛ او با وارد کردن وقایع و شخصیت‌های تاریخی مشخص در دل این اسطوره‌ها، ابهامی چندلایه و پرقدرت خلق می‌کند. قصیده (رویا فی عام 1956) (درباره قتل حفصه العمری پس از کودتای ۱۹۵۸) نمونه بارز این شیوه است:

"عشتار على ساق الشجرة/ صلبوها دقوا مسمارا في بيت الميلاد الرحم/ عشتار بحفصة مستترة/ تدعى لتسوق الأمطارا /تدعى لتساق إلى العدم/ عشتار العذراء الشقراء مسيل الدم/ صلّوا هذا طقس المطر/ صلّوا هذا عصر الحجر/ صلوا بل اصلوها نارا/ تموز تجسّد مسمارا/ من حفصة يخرج و الشجرة/ النهد الأعذر فاض ليطعم كل فم خبز الألم"(السیاب، ۱۹۷۱، ج. 2، ص. 92)

ابهام در اینجا صرفا حاصل تلفیق اسطوره‌ها نیست، بلکه ابزاری است برای پیوند تراژدی مشخص تاریخی با کهن‌الگوهای رنج، قربانی و خیانت. کارکردهای اصلی آن عبارتند از:

1. لایه‌بندی معنایی مبهم: همنهشتی صریح

(عشتار پنهان در حفصه) و تصویر (عشتار مصلوب)، لایه‌های معنایی متعددی (تاریخی، اسطوره‌ای، دینی) را همزمان فعال می‌کند؛ مرگ واقعی حفصه به اسطوره عمق تاریخی و سیاسی می‌بخشد و اسطوره را از انتزاع خارج کرده، به رنج ملموس پیوند می‌زند. این ابهام خواننده را به تأمل در موضوع درهم‌تنیدگی تاریخ، اسطوره و رنج فردی/جمعی وامی‌دارد.

2. ابهام در نقش و هویت (خلق اسطوره معاصر): نسبت دادن نقش‌های متضاد و مبهم به حفصه/عشتار (باران‌آور/رو به نیستی، باکره/خون‌ریز)، در پرتو سرنوشت واقعی حفصه، بی‌معنایی خشونت سیاسی را برجسته می‌کند. این ابهام در نقش، حفصه را به یک اسطوره کوچک و معاصر از قربانی شدن امید و معصومیت در آشوب سیاسی بدل می‌سازد.

3. دگرگونی مبهم اسطوره در بستر تاریخ (تموز/میخ): تقلیل یافتن تموز (رستاخیز) به (میخ) شکنجه، نمادی مبهم در زمینه کودتا و پیامدهای آن است. ابهام در هویت دقیق (میخ) (خیانت انقلابیون؟ خشونت کور؟ بی‌تفاوتی؟) امکان تفسیرهای متعدد سیاسی و اجتماعی را فراهم کرده و شعر را از یک بیانیه صرف فراتر برده، به تأملی اسطوره‌ای بر سازوکارهای تباهی در دوران گذار تبدیل می‌کند.

4. آیین مبهم (بازتاب هرج‌ومرج و تقدس‌زدایی): فراخوان متناقض به (نماز) (آیین باران/عصر حجر) سپس (سوزاندن)، یک آیین مبهم و واژگون را در متن خشونت واقعی شکل می‌دهد. ابهام در ماهیت این آیین (ریاکاری؟ تقدس‌زدایی؟ تبدیل آرمان به ضد خود؟)، بحران معنایی و هرج‌ومرج دوران آشوب را بازتاب می‌دهد.

5. اسطوره‌سازی رنج معاصر با نماد مبهم (نانِ درد): تصویر (پستان باکره) (حفصه/عشتار) که (نانِ درد) می‌دهد، نمادی مبهم اما قدرتمند است که رنج مشخص تاریخی (مرگ حفصه و پیامدهای کودتا) را به میراثی پایدار و وضعیتی وجودی برای کل جامعه (هر دهان) تبدیل می‌کند و تأثیر تروما‌ی جمعی را به شکلی اسطوره‌ای بیان می‌کند.

سیاب با استفاده از ابهام در پیوند تاریخ و اسطوره، تعهد اجتماعی خود را به شیوه‌ای عمیق و غیرمستقیم بیان می‌کند و خواننده را به کشف روابط پیچیده میان واقعیت، نماد و تراژدی انسانی فرامی‌خواند.

3-3-3. بیاتی: بیاتی به وفور از اسطوره‌ها و نیز شخصیت‌های تاریخی، دینی، عرفانی و.. که در شعرش کارکردی اسطوره‌ای یافته‌اند استفاده می‌کند (شخصیت‌هایی مانند حلاج، متنبی، معری، ابونواس، لورکا، و حتی شخصیت‌های ابداعی چون عایشه). قصیده (مراثي لوكاظ) (سوگنامه‌هایی برای لورکا) نمونه‌ای از کاربرد پیچیده و چندوجهی اسطوره و ارجاعات فرهنگی در شعر مدرن است که در آن، ابهام نقشی اساسی در ایجاد فضایی آکنده از یأس، مرگ‌اندیشی و تأمل در سرنوشت محتوم انسان ایفا می‌کند:

'ليقر بطن الأيل الخنزير/يموت (أنكيدو) على السرير/ مبتسما حزين/كما تموت دودة في الطين/ أدركه مصير (لقمان) مصير نسره السابع في النهاية/تمت فصول هذه الرواية/لن تجد الضوء ولا الحياة/ فهذه الطبيعة الحسناء/قدرت الموت على البشر/واستأثرت بالشعلة الحية في تعاقب الفصول/ماذا لموتي آه يا مليكتي أقول ؟ والشعلة الزرقاء/ لم أرها ولم أزر بلادها البعيدة... مدينة مسحورة/قامت على نهر من الفضة والليمون/لا يولد الإنسان في أبوابها الألف ولا يموت/يحيطها سور من الذهب/تحرسها من الرياح غابة الزيتون/رأيتها والدود .. يأكل وجهي وضريحي عفن مسدود/ قلت لأمي الأرض : هل أعود؟" (البياتي، ۱۹۹۵، ج. 2، ص. 141-142)

کارکردهای اصلی ابهام در اسطوره‌پردازی این قطعه عبارتند از:

1. هم‌ارزی مبهم اسطوره‌ها (ایجاد کهن‌الگوی جهانی مرگ): قرار دادن مرگ (انکیدو) (قهرمان بین‌النهرینی) در کنار سرنوشت (لقمان) (حکیم عرب)، ابهامی تعمیم‌دهنده ایجاد می‌کند؛ این هم‌نشینی مبهم، مرگ را به پدیده‌ای جهان‌شمول و کهن‌الگویی بدل می‌کند که بر قهرمان و حکیم یکسان سایه افکنده و بر حتمیت مرگ برای همگان تأکید دارد، فراتر از جزئیات هر اسطوره خاص.

2. ابهام در ماهیت آرمان‌شهر دست‌نیافتنی (شهر مسحور/شعله آبی): توصیف شهری رؤیایی و جاودان که شاعر به آن نرسیده، نمادی مبهم از تمام آرزوهای بشری (سعادت، جاودانگی، آرمان هنری)

است. ابهام در هویت دقیق این مکان/مفهوم، حسرت و ناکامی را تشدید کرده و تضاد آن با تصویر هولناک مرگ شخصی (کرم‌خوردگی چهره)، شکاف میان آرزوی اساطیری و واقعیت فنا را برجسته می‌سازد.

3. ابهام در گفتگوی پایانی با کهن‌الگو (مادر زمین): پرسش پایانی و بی‌پاسخِ راوی از «مادر زمین» (هل أعود؟) ابهامی بنیادین در مورد امکان بازگشت و رستاخیز ایجاد می‌کند. این پایان‌بندی مبهم، برخلاف قطعیت چرخه‌های اساطیری کهن، شکاکیت و اضطراب وجودی انسان معاصر در برابر مرگ را بازتاب داده و امید به بازگشت را همزمان مطرح و تضعیف می‌کند.

4. ابهام در نقش کهن‌الگوی طبیعت (طبیعت زیبا): توصیف طبیعت به عنوان قدرتی زیبا اما بی‌تفاوت و خودخواه که جاودانگی را برای خود نگه داشته و مرگ را بر بشر مقدر کرده، ابهامی در قضاوت نقش آن ایجاد می‌کند (بی‌رحم؟ یا صرفا مجری قانون؟). این ابهام، حس بیگانگی و تنهایی انسان در برابر کائناتی بی‌اعتنا به سرنوشت فردی را برجسته می‌نماید.

در مجموع، بیاتی از ابهام به عنوان راهبردی کلیدی برای بیان عمق یأس، قطعیت مرگ، و فروپاشی امیدهای اساطیری در ذهنیت انسان معاصر استفاده می‌کند. این ابهام، با ایجاد پژواک‌های اسطوره‌ای و کهن‌الگویی، به تأمل در سرنوشت بشری، بعدی تراژیک و جهانی می‌بخشد.

4-3-3. مقایسه و جمع‌بندی:

با توجه نمونه‌هایی که در این بخش تحلیل شد می‌توان دریافت که هر سه شاعر از اسطوره به عنوان ابزاری برای بازآفرینی تجربه مدرن بهره می‌گیرند و از این طریق معنای شعر خود را ژرف‌تر و چندلایه‌تر می‌سازند. با این حال، شیوه برخورد آنان با اسطوره یکسان نیست. نازک الملائکه بیش از آنکه به بازگویی اساطیر مشخص بپردازد، به خلق فضاهای اسطوره‌ای مبهم و رازآلود تمایل دارد؛ سیاب مستقیماً از اساطیر باروری و رستاخیز چون تموز، عشتار و مسیح بهره می‌گیرد و آنها را با سرنوشت عراق و تجربه‌های زیسته خویش پیوند می‌دهد؛ در حالی‌که بیاتی از شبکه‌ای گسترده از اسطوره‌ها و شخصیت‌های تاریخی و ادبی استفاده می‌کند تا مضامینی همچون زوال، مرگ، غربت و انقلاب را به تصویر کشد. سبک فردی هر یک نیز در این تفاوت‌ها نقشی بنیادین دارد: نازک در فضاسازی اسطوره‌ای به سادگی اما با رمزآلودگی وفادار است، سیاب با درآمیختن اسطوره و واقعیت سیاسی سبک ویژه‌ای می‌آفریند، و بیاتی با بهره‌گیری از لایه‌های متنوع اسطوره‌ای و ارجاعات فرهنگی، رنگی فلسفی-انقلابی به شعر خود می‌دهد و بدین‌گونه هویت شعری خاص خویش را تثبیت می‌کند.

4. نتیجه‌گیری

این پژوهش، با تمرکز بر کارکرد ابهام هنری در شعر سه پیشگام نوگرایی عرب، نازک الملائکه، بدر شاکر سیاب و عبدالوهاب بیاتی، در پی پاسخ به این پرسش اصلی بود که کارکرد بنیادین این ابهام چیست و چگونه به شکل‌گیری زیبایی‌شناسی شعر مدرن عربی یاری رسانده است؛ یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که کارکرد اصلی ابهام هنری در آثار این شاعران، فراتر رفتن از وضوح تک‌معنایی شعر کلاسیک به منظور عمق‌بخشی به تجربه شعری، بازنمایی پیچیدگی‌های جهان معاصر و وجود انسانی، ایجاد فضایی برای چندمعنایی و در نهایت، فعال‌سازی نقش خواننده در فرایند تفسیر و معناسازی بوده است. این ابهام، به مثابه

یک استراتژی زیبایی‌شناختی آگاهانه، نقشی کلیدی در گذار به زبان و بیانی مدرن ایفا کرده و به غنای مفهومی شعر نو افزوده است. در پاسخ به سوالات فرعی نیز، نتایج زیر حاصل شد:

الف) عوامل گرایش به ابهام: تحلیل‌ها، نشان می‌دهند که گرایش این شاعران به ابهام، ریشه در عواملی چندگانه داشت: نیاز به بیان تجارب نو و پیچیده‌ی انسان معاصر (اضطراب‌های وجودی، بحران هویت، سرخوردگی‌های اجتماعی و سیاسی)، تأثیرپذیری از جریان‌های ادبی و فکری مدرنیسم غربی (به‌ویژه نمادگرایی و سوررئالیسم)، و تلاش برای شکستن هنجارهای زبانی و بیانی شعر کلاسیک. لذا ابهام ابزاری شد برای بیان آنچه زبان صریح از بازنمایی آن قاصر بود، به ویژه در زمینه‌های نقد غیرمستقیم سیاسی و اجتماعی.

ب) شباهت‌ها و تفاوت‌های کلیدی: هر سه شاعر از ابهام به عنوان مؤلفه‌ای اساسی برای نوآوری بهره برده‌اند اما نحوه به‌کارگیری و کارکردهای غالب آن در شعر هر یک متفاوت و منعکس‌کننده جهان‌بینی و دغدغه‌های فردی آن‌ها بود:

نازک الملائکه: ابهام در شعر او غالبا جنبه‌ای فردی، وجودی و درون‌گرایانه دارد. او از ابهام برای بیان حالات روحی پیچیده، یأس فلسفی، تنهایی و گذر زمان استفاده می‌کند. ابهام در تصاویر و نمادهای او بیشتر به سمت ایجاد فضاسازی حسی (مانند تاریکی، سایه، شب) و تجسیم مفاهیم انتزاعی گرایش دارد. اسطوره‌پردازی او نیز بیشتر در خدمت تعمیم دادن تجربیات و رنج‌های فردی به سطحی کلی‌تر است، اما غالبا از بسترهای سیاسی-اجتماعی صریح فاصله می‌گیرد.

بدر شاکر سیاب: ابهام نزد سیاب پیوندی عمیق میان تجربه‌ی شخصی (بیماری، غربت، عشق ناکام) و سرنوشت جمعی (وطن، تاریخ، اسطوره) برقرار می‌کند. نمادهای مرکزی او (مانند باران) بسیار پردامنه و چندوجهی هستند و همزمان به امید و یأس، حاصلخیزی و نابودی، مرگ و رستاخیز اشاره دارند. او استاد تلفیق اسطوره‌های بین‌النهرینی و جهانی با واقعیت‌های تلخ سیاسی و اجتماعی معاصر عراق است و ابهام در شعر او اغلب حامل تنش‌های دراماتیک و تراژیک میان این سطوح مختلف است.

عبدالوهاب بیاتی: کاربست ابهام در شعر بیاتی بیشتر رنگ و بوی ایدئولوژیک، اجتماعی-سیاسی و گاه عرفانی دارد. او در این مسیر، از نمادها و اسطوره‌ها برای بیان مضامین مبارزه، شهادت، بیگانگی، نقد وضعیت موجود، و جستجوی آرمان‌شهر بهره می‌برد. هم‌نشینی شخصیت‌های متنوع از فرهنگ‌ها و بسترهای مختلف در شعر او، ابهامی می‌آفریند که بر جهان‌شمولی رنج و مبارزه تأکید دارد. پایان‌بندی‌های مبهم او اغلب پرسش‌هایی بنیادین در مورد سرنوشت انسان و تاریخ مطرح می‌کنند.

در جمع‌بندی نهایی، می‌توان گفت ابهام هنری نه یک عارضه یا ضعف بلکه جزئی حیاتی و سازنده از پروژه‌ی نوگرایی این سه شاعر پیشگام بوده است. آن‌ها با تسلط بر تکنیک‌های ابهام‌آفرین، زبان شعر عربی را از قید و بندهای سنت رها کرده و آن را به ابزاری توانمند برای کاوش در اعماق وجود انسان و پیچیدگی‌های عصر مدرن بدل ساختند. غنا، پویایی و ماندگاری شعر نازک الملائکه، سیاب و بیاتی تا حد زیادی مرهون همین ظرفیت ابهام‌آمیز و مقاومت آن در برابر تفاسیر تک‌بعدی و نهایی است؛ کیفیتی که خواننده را همواره به بازخوانی و کشف مجدد فرا می‌خواند و گواهی بر بلوغ زیبایی‌شناسی مدرن در شعر عربی است.

منابع

إسماعيل، عز الدين. (٢٠٠٧). *الشعر العربي المعاصر: قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية*. بيروت: دار العودة.

امبسون، وليم. (2000). *سبعة أنماط من الغموض* (ترجمة صبري محمد حسن عبدالنبي). المجلس الأعلى للثقافة.

امين مقدسی، ابوالحسن، و امام زاده، جابر. (04/2023). قراءة للغموض في الشعر المعاصر (قصيدة «رسائل إلى الإمام الشافعي» لعبد الوهاب البياتي أنموذجا). *مجلة كلية اللغات*، ۴۸، ۲۳۳-۲۵۵. 2.2023.0.48.0236/jcl.10.36586https://doi.org/

البصول، مريم محمود علي. (1999). *الغموض في الشعر : دراسة في التراث النقدي عند العرب*، (رسالة ماجستير)، جامعة اليرموك، الأردن.

البياتي، عبدالوهاب. (١٩٩٣). *كنت اشكو الى الحجر*. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

البياتي، عبدالوهاب.(1995). *الأعمال الشعرية لعبدالوهاب البياتي*. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

الجرجاني، عبدالقاهر. (١٩٩١). *دلائل الإعجاز* (تحقيق محمود محمد شاكر). قاهرة: مكتبة الخانجي.

جيوسي، سلمى الخضراء. (٢٠٠٧). *الاتجاهات والحركات في الشعر العربي الحديث* (ترجمة عبدالواحد لؤلؤة). ط2، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

حمزة، مريم. (٢٠١١). *غموض الشعر ومصائب التلقى*. بيروت: مؤسسة الرحاب الحديثة.

الخطيب، عماد علي. (٢٠٠٦). *الأسطورة معيارا نقديا*. ط١، عمان: جهينة للنشر.

خليل، حلمي. (١٩٨٨). *العربية والغموض*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

درويش، أسيمة. (١٩٩٧). *تحرير المعنى*. ط١، بيروت: دار الآداب.

رقول، بسمة. (2016). *ظاهرة الغموض عند أدونيس*، (رسالة الماجستير)، جامعة العربي بن مهيدي، الجزائر.

سعيد، خالدة. (١٩٧٩). *حركية الإبداع*. ط١، بيروت: دار العودة.

سعيد، على أحمد. (٢٠١٢). *زمن الشعر*. ط ٩، بيروت: دار الساقى.

سليم، سماح أحمد حلمي. (2017). *الغموض في الشعر الفلسطيني بعد عام 1987م*، (رسالة الماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة.

السياب، بدر شاكر. (١٩٧١). *ديوان بدر شاكر السياب*. بيروت: دار العودة.

شريف، عمرو. (٢٠١٣). *أنا تتحدث عن نفسها*. ط١، دار الشروق الدولية.

الطرابلسي، محمد الهادي. (1984). من مظاهر الحداثة في الأدب: الغموض في الشعر. *فصول*، 4(4)، 43-28.

العطوي، مسعد بن عيد. (١٩٩٩). *الغموض في الشعر العربي*. ط٢، تبوک: الملك فهد.

عباس، عباس عبدالحليم. (٢٠٠٢). *إحسان عباس بين التراث و النقد الأدبي*. عمان: وزارة الثقافة.

العسكرى، أبو هلال الحسن بن عبدالله بن سهل. (١٩٨٦). *كتاب الصناعتين الكتابة والشعر*. (تحقيق مفيد قميحة)، ط2، بيروت: دار الكتب العلمية.

عصفور، جابر. (١٩٨٣). *مفهوم الشعر*. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

علوش، سعيد. (1985). *معجم المصطلحات الادبية المعاصرة*. بيروت: دار الكتاب اللبناني.

العيساوي، مقداد حسين صايل. (2015). *الغموض فى شعر نازک الملائكة*، (رسالة ماجستير)، جامعة العلوم الإسلامية، غزة .

فتوح، أحمد. (١٩٨٤). *الرمز والرمزية فى الشعر المعاصر*. ط٢، القاهرة: دار المعارف.

قزع، هدي محمد إبراهيم. (2009). *الغموض عند النقاد العرب القدماء : حازم القرطاجني أنموذجا*، (رسالة ماجستير)، الجامعة الهاشمية، الأردن.

القعود، عبدالرحمن محمد. (١٩٧٨). *الإبهام في شعر الحداثة*. الكويت: عالم المعرفة.

المجالي، جهاد شاهر. (٢٠٠٨). *دراسات في الإبداع الفني في الشعر: رؤى النقاد العرب في ضوء علم النفس*. الأردن: دار يافا العلمية للنشر و التوزيع.

مصطفى، حنفي محمود. (12/2005). ظاهرة الغموض في الشعر العربي بين الشعراء القدامى وشعراء المعاصرة. *حوليات كلية اللغة العربية في جرجا*، 9(1)، 145 - 263.

الملائكة، نازک. (١٩٩٧). *الأعمال الشعرية الكاملة*. بيروت: دار العودة.

الواد، حسين. (٢٠٠٤). *المتنبي والتجربة الجمالية عند العرب*. ط١، بيروت: دار الغرب الإسلامي.

الورقي، السعيد. (١٩٨٤). *لغة الشعر العربي الحديث مقوماته الفنية وطاقاتها الإبداعية*. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة.

سليمى، على. (2006). ابهام و پيچيدگى در شعر معاصر عربى. *مجله تخصصى زبان و ادبيات دانشكده ادبيات و علوم انسانى*، 39(1)، 38 - 25.

References

Abbas, A. A. (2002). *Ihsan Abbas between Heritage and Literary Criticism*. Amman: Ministry of Culture.

Al-Askari, A. A. (1986). *The Book of the Two Crafts: Writing and Poetry*. (Edited by Mufid Qamiha) (2nd ed.). Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya.

Al-Atwi, M. (1999). *Ambiguity in Arabic Poetry* (2nd ed.). Tabuk: King Fahd.

Al-Basoul, M. M. (1999). *Ambiguity in Poetry: A Study of the Arab Critical Heritage.* (Master's Thesis), Yarmouk University, Jordan.

Al-Bayati, A. W. (1993). *I Complained to the Stone*. Beirut: Arab Institution for Studies and Publishing.

Al-Bayati, A. W. (1995). *The Poetic Works of Abdul-Wahhab Al-Bayati*. Beirut: Arab Institution for Studies and Publishing.

Al-Issawi, M. H. (2015). *Ambiguity in the Poetry of Nazik Al-Malaika*. (Master's Thesis), University of Islamic Sciences, Gaza.

Al-Jurjani, A. Q. (1991). *Evidence of Miracles*. (Edited by Mahmoud Muhammad Shaker). Cairo: Al-Khanji Library.

Al-Khatib, I. A. (2006). *Myth as a Critical Criterion* (1st ed.). Amman: Juhayna Publishing.

Alloush, Sa'id (1985*). Dictionary of Contemporary Literary Terms*. Beirut: Dar Al-Kitab Al-Lubnani.

Al-Majali, J. S. (2008). *Studies in Artistic Creativity in Poetry: The Visions of Arab Critics in Light of Psychology*. Jordan: Yafa Scientific House for Publishing and Distribution.

Al-Malaika, N. (1997). *The Complete Poetic Works*. Beirut: Dar Al-Awda.

Al-Qa'ud, A. R. (1978). *Ambiguity in Modernist Poetry*. Kuwait: Alam Al-Ma'rifa.

Al-Sayyab, B. S. (1971). *The Diwan of Badr Shakir Al-Sayyab.* Beirut: Dar Al-Awda.

Al-Tarabulsi, M. A. (1984). Aspects of Modernity in Literature: Ambiguity in Poetry. *Alfosul*, 4(4), 28-43.

Al-Wad, H. (2004). *Al-Mutanabbi and the Aesthetic Experience Among the Arabs*. 1st ed. Beirut: Dar Al-Gharb Al-Islami.

Al-Warqi, A. (1984). *The Language of Modern Arabic Poetry: Its Artistic Components and Creative Capacities*. Beirut: Dar Al-Nahda Al-Arabiya for Printing.

Amin M., Abu A., & Emamzadeh, J. (April 2023). A Reading of Ambiguity in Contemporary Poetry (The Poem "Letters to Imam Al-Shafi'i" by Abdul Wahhab Al-Bayati as a Model). *Journal of the Faculty of Languages*, 48, 233-255. https://doi.org/10.36586/jcl.2.2023.0.48.0236

Asfour, J. (1983). *The Concept of Poetry.* Cairo: Dar Al-Thaqafa for Publishing and Distribution.

Darwish, A. (1997). *Liberation of Meaning* (1st ed.). Beirut: Dar Al-Adab.

Empson, W. (2000). *Seven Types of Ambiguity.* (translated by Sabry Muhammad Hassan Abdel Nabi). Supreme Council of Culture.

Fattouh, A. (1984). *Symbolism and Symbolism in Contemporary Poetry* (2nd ed.). Cairo: Dar Al-Maaref.

Hamza, M. (2011). *The Ambiguity of Poetry and the Calamities of Reception*. Beirut: Al-Rehab Modern Foundation.

Ismail, E. E. (2007). *Contemporary Arabic Poetry: Its Artistic and Moral Issues and Phenomena*. Beirut: Dar Al-Awda.

Jayousi, S. A. (2007). *Trends and Movements in Modern Arabic Poetry.* (translated by Abdul-Wahid Lu'lu'a). 2nd ed. Beirut: Center for Arab Unity Studies.

Khalil, H. (1988). *Arabic and Ambiguity*. Alexandria: Dar Al-Ma'rifah Al-Jami'iyah.

Krieger, V. (2018). Modes of aesthetic ambiguity in contemporary art: Conceptualizing ambiguity in art history. *Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft*, 16, 59-103. https://www.amazon.com/Contemporary-Zeitschrift-Allgemeine-Kunstwissenschaft-Sonderhefte-ebook/dp/B07CBMHLMR

Mustafa, H. M. (December 2005). The Phenomenon of Ambiguity in Arabic Poetry Among Ancient and Contemporary Poets. *Annals of the Faculty of Arabic Language in Girga*, 9(1), 145-263.

Qaz'a, H. M. (2009). *Ambiguity in the Viewpoints of Ancient Arab Critics: Hazem Al-Qartajani as a Model.* (Master's Thesis), Hashemite University, Jordan.

Raqoul, B. (2016). *The Phenomenon of Ambiguity in Adonis*. (Master's Thesis), University of Larbi Ben M'hidi, Algeria.

Saeed, A. A. (2012). *The Time of Poetry* (9th ed.). Beirut: Dar Al-Saqi.

Saeed, K. (1979). *The Dynamics of Creativity* (1st ed.). Beirut: Dar Al-Awda.

Saleem, S. A. (2017). *Ambiguity in Palestinian Poetry after 1987*. (Master's Thesis), Islamic University, Gaza.

Salimi, A. (2006). Ambiguity and Ambiguity in Contemporary Arabic Poetry. *Specialized Journal of Language and Literature*, 39(1), 38-25.

Sharif, A. (2013). *I Speak for Myself* (1st ed.). Cairo: Dar Al-Shorouk International.

Winkler, S., & Klein, W. (2010). *Dimensionen der Ambiguität.* Stuttgart: J. B. Metzler.

توظيف الغموض الفني في لغة الشعر العربي الحديث: دراسة مقارنة في شعر نازك الملائكة والسياب والبياتي

جابر امام زاده[1]، أبوالحسن أمين مقدسي[2]

قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة طهران، طهران، إيران[1,2]

المستخلص

في انتقاله من تقليد الوضوح التعبيري في الشعر الكلاسيكي، استعمل الشعر العربي الحديث بشكل متزايد الغموض الفني بوصفه استراتيجية جمالية وأداة تعبيرية.

أن هذا الاتجاه الذي تجاوز مجرد التعقيد اللغوي، كان استجابة لضرورة التعبير عن التجارب الإنسانية المعاصرة المعقدة، ورؤية عالمية جديدة لم يكن من الممكن تمثيلها ضمن الأطر الصريحة، وأحادية المعنى للشعر التقليدي. يعد الغموض الفني بوابة نحو تعدد المعنى، وعدم اليقين التأويلي، وانفتاح النص الشعري. تعتمد

هذه الدراسة المنهج الوصفي-التحليلي لاستكشاف وظائف الغموض الفني في الشعر العربي المعاصر، مع التركيز على تحليل تجلياته في أعمال ثلاثة من رواد الحداثة: نازك الملائكة، بدر شاكر السياب، وعبد الوهاب البياتي، وتبحث المقالة في كيفية تحقق هذا الغموض من خلال آليات مثل التصوير الفني، والرمزية، وتوظيف الأسطورة.و تظهر النتائج أن الغموض الفني في شعر هؤلاء الرواد، بعيدا عن كونه مجرد ظاهرة ناشئة، قد صار عنصرا بنيويا في رؤيتهم الشعرية والبنية الجمالية لأعمالهم. تشمل وظائفه الأساسية تعميق التجربة الشعرية، وكسر اليقينيات الدلالية، وتفعيل دور المتلقي في عملية إنتاج المعنى. وأخيرا، تزعم هذه الدراسة بأن الغموض الفني، عبر خلقه فضاء للتأمل والتأويل المستمر، قد عزز من تأثير شعر هؤلاء الشعراء وثراء أسلوبهم، وهذا يشهد على تعقيد ونضج الجماليات الحديثة في الشعر العربي، بحيث تصبح كل قراءة تفاعلا فريدا بين الأفق الدلالي للقارئ والقدرات اللامحدودة للنص.

الكلمات المفتاحية: الغموض الفني، تعدد المعاني، نازك الملائكة، السياب، البياتي، الرمزية، الصورة الفنية.

Journal of the College of Languages, No. 53, 2026, Page 258 - 283

Explanation and Analysis of the Message of Poetry and the Poet in Naser Khosrow Ghobadiani's Cosmic Vision

Zahra khakbaz[1], Naser nikoubakht[2], Najmeh Dorri[3]

Department of Persian Language and Literature, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran. [1,2,3]

Received: 09/02/2025
Accepted: 22/05/2025

Corresponding author:
z.khakbaz@modares.ac.ir

Doi:
https://doi.org/10.36586/jcl.2.2026.0.53.0258

Abstract

Naser Khosrow Ghobadiani, a poet and philosopher of the fifth century AH, is considered one of the most prominent thinkers who addressed poetry as a central theme in his literary output. He viewed poetry as an intellectual and religious tool. As a result of his profound spiritual transformation, Nasir Khusraw considered committed poetry to be a type that only serves reason and religion. He rejected several types of poetry, such as satire, ghazal, humor, fantasy, and descriptive poetry, considering them to be nonsense that hinders the achievement of wisdom and religion. Naser Khosrow listed numerous messages for poetry and the poet, the most prominent of which is the religious message. In this paper, which uses a descriptive-analytical method, we examine the message of poetry and the poet from Naser Khosrow's perspective in two aspects: the word and the content. The paper concludes that although the aesthetics and precision of the word are important to Naser Khosrow, he gave more importance to the content and meaning in determining the function of poetry. While the verbal (the word) message remains confined to a limited number of verses that are difficult to categorize, the thematic (the content) message is divided into eight main categories and four subcategories, which, according to quantitative and qualitative analysis, are as follows: 1. Avoiding nonsense (humor, ghazal, fantasy, and descriptive poetry); 2. The socio-political message (criticism and rejection of praise); 3. The religious message 4. Adherence to wisdom and its principles; 5. Rationality and convincing the audience with logical arguments; 6. Guidance to the inner self and deeper meaning;

7. Enlightenment and awareness; 8. Moral message.

Keywords: The mission of poetry, Persian poetry, Naser Khosrow, literary criticism, poetry theory.

تبیین و تحلیل رسالت شعر و شاعری در جهان‌نگری ناصرخسرو قبادیانی

زهرا خاکباز[1]، ناصر نیکوبخت[2]، نجمه دري[3]

گروه زبان وادبیات فارسی, دانشگاه ادبیات وعلوم انسانی, دانشگاه تربیت مدرس[1,2,3]

چکیده

ناصر خسرو قبادیانی، شاعر و فیلسوف قرن پنجم هـ .ق در اشعار خود نگاهی مسئله‌مند به مقولهٔ شعر و شاعری دارد. او در پی تحول عظیم روحی خود، شعر متعهد را شعری دانسته که تنها در خدمت عقل و دین باشد و مدح، غزل، هزل، شعر محال و شعر توصیفی را لغو و بیهوده و مانع وصول به حکمت و دین برشمرده است. وی ذیل اشعار خویش، رسالت‌های متعددی را برای شعر و شاعری برشمرده که از مهم‌ترین آن‌ها، رسالت دینی است. در این مقاله که به شیوهٔ توصیفی-تحلیلی انجام شده است، رسالت شعر و شاعری از دیدگاه ناصرخسرو را از دو جنبهٔ لفظی و محتوایی بررسی نموده‌ایم؛ حاصل آنکه هرچند سخته و سنجیده بودن لفظ برای ناصر خسرو مهم است اما هنگام تبیین رسالت شعر و شاعری، به مباحث محتوایی اهمیت بیشتری داده است. رسالت شعر و شاعری از نظر ناصر خسرو در ساحت لفظ محدود به چند بیت است و نمی‌توان برای آن طبقه‌بندی ارائه کرد ولیکن در ساحت محتوا در هشت زیرمجموعه و چهار پیوست طبقه‌بندی شده است که طبق بررسی‌های کمّی و کیفی به این ترتیب‌اند: 1. پرهیز از بیهوده‌گویی (هزل، تغزل، شعر محال و توصیف) 2. رسالت سیاسی-اجتماعی (پرهیز از مدح) 3. رسالت دینی 4. پیروی از فرامین حکمی 5. خردورزی و اقناع عقلی مخاطب 6. رهنمون کردن به باطن 7. روشنگری 8. رسالت اخلاقی.

کلمات کلیدی: رسالت شعر، شعر فارسی، ناصرخسرو، نقد ادبی، نظریه شعر.

1- مقدمه

وقتی سخن از نقد ادبی می‌شود، معمولاً از فقدان نظریه در ادب کهن فارسی سخن به میان می‌آید و برخی منتقدان ادبی جدید بر بسیاری از دیدگاههای سرایندگان و سخنوران و ادیبان زبان و ادب فارسی چشم می‌بندند، و گویی نقد ادبی، محصول و رهاورد ملل مغرب زمین است و بس. در حالی که نظم و نثر فارسی نیز مشحون نکات دقیق نقد ادبی است و نقد تجربه‌مندانهٔ آفرینشگران آن‌ها در صورت طبقه‌بندی، می‌تواند عرصهٔ جدیدی در پژوهش‌های نقد ادبی رقم بزند. این دیدگاه‌هاي شبه‌فلسفی کـه اغلب برخاسته از زمینه‌هاي

شهودي شاعران است، معمولاً در لفافه مطرح شده است که گاهی سخنانی همتراز آن، در نظریات نظریه‌پردازان ادبی نیز آمده است. به باور زرین‌کوب نقد شعر با خود شعر و شاعري سر مویی فاصله ندارد زیرا (خود شاعر هم وقتی در شعر خویش الفاظ و معانی را سبک و سنگین می‌کند، وقتی کار خود را مرور و اصلاح می‌کند، وقتی در باب شیوهٔ کار یا هدف و ذوق خویش سخن می‌گوید، دیگر شاعر نیست، منتقد است و کاری که می‌کند نقد). (زرین‌کوب، 1363 ، ص9)

حکیم ناصرخسرو قبادیانی شاعر و نویسنده قرن پنجم یکی از شاعران صاحب‌نظر در حوزهٔ رسالت شعری است. او تا میان‌سالی به کارهای دیوانی مشغول بود و به القابی چون (دبیر فاضل) و (خواجه خطیر) (ناصرخسرو، 1380، ص 244) نائل شد، اما پس از تحول روحی، از خلیفهٔ فاطمی لقب حجت خراسان گرفت و به اندیشمندی آرمان‌گرا تبدیل شد.

نظریات ناصرخسرو در عرصهٔ شعر، هم ایجابی است و هم سلبی؛ گاه با جزئیات رسالت شاعر را گوشزد می‌کند و از شعر خوب تعریف می‌کند و گاه صراحتاً، برخی از انواع شعر را مردود می‌داند و رسالت شاعر را پرهیز از پرداختن بدانها برمی‌شمرد. او در دیوان خود از چهار شاعر نام برده است: کسائی مروزی (نه بار)، عنصری (چهار بار)، شاعر تیره چشم روشن‌بین، رودکی (دو بار) که از این سه شاعر تجلیل کرده، توجه آنها به دین و خرد را به‌عنوان رسالتی شعری، ستوده است.

در این پژوهش، انواع رسالت شعری در جهان‌نگری ناصرخسرو مورد واکاوی قرار گرفته، دیدگاه‌های او در باب این امر، تبیین، تحلیل و طبقه‌بندی شده است. ناصر خسرو رسالت شاعر را دوری از این انواع می‌داند: هزل (ناصرخسرو، 1380، صص 244، 310)، غزل (ناصرخسرو، 1380، صص 142، 170، 205، 256، 320، 321، 323، 363)، مدح (ناصرخسرو، 1380، صص 127، 198، 217، 257، 365، 558)، شعر محال (ناصرخسرو، 1380، ص 244) ووصف معشوق (ناصرخسرو، 1380، صص 256، 310) که در این جستار، مدح ذیل رسالت سیاسی و سایر مقوله‌ها، ذیل پرهیز از بیهوده‌گویی بررسی شده است و در نهایت دیدگاه شعری او در دو شاخهٔ اصلی، هشت زیرمجموعهٔ فرعی و چهار پیوست ترسیم شده است.

2- پیشینه تحقیق

علی دشتی در کتاب *تصویری از ناصرخسرو* (1362) به نقد و بررسی عقاید ناصرخسرو پرداخته است. در کتاب *تحلیل اشعار ناصرخسرو* (محقق، 1368) احوال و اشعار ناصرخسرو مورد واکاوی قرار گرفته است. (پیوند ادب و سیاست، ناصرخسرو قبادیانی) (اسلامی ندوشن، 1383) مقاله‌ای است مستخرج از سخنرانی استاد اسلامی ندوشن در باب ناصرخسرو است که در آن به ابعاد سیاسی و اجتماعی شعر وی اشاره شده است. مقاله (جهان‌بینی ناصرخسرو) (نظری، 1384) به بررسی جهان‌نگری ناصرخسرو پرداخته و زمینه‌های فکری او را بررسی کرده است. در مقالهٔ (بررسی عقاید و نظریات حکیم ناصرخسرو قبادیانی در باب شعر و شاعر، سخن و سخنوری) (الهامی و همکاران، 1392) نویسندگان عوامل برتری جایگاه کلام در اندیشهٔ ناصرخسرو را موردبررسی قرار داده‌اند. کتاب *نقد و بررسی سبک شعری، آثار و اندیشه‌های ناصرخسرو قبادیانی* (اکبر نژاد، 1394) به بررسی سیر تحول فکری ناصرخسرو، مذهب، سفرها، مقام شاعری و دبیری و... پرداخته است. نبی‌لو و دادخواه در مقاله (بررسی بوطیقای شعر تعلیمی در اشعار

ناصر خسرو) (1395) با محوریت نوع ادبی تعلیمی 278 قصیده از ناصر خسرو را بررسی کرده‌اند و درنهایت، به روش یاکوبسن مبتنی بر پیام (شعر)، فرستنده (شاعر) و گیرنده (مخاطب) تصویری از بوطیقای تعلیمی در دیوان ناصر خسرو را ارائه داده‌اند اما تاکنون در هیچ پژوهشی مقوله رسالت شعر و شاعری از منظر ناصرخسرو مطمح نظر نبوده است و این جستار نخستین گام در این زمینه است.

3- بحث و بررسی

رسالت شعر و شاعری از نظر ناصر خسرو، به‌عنوان شاعری فیلسوف که شعر را بیرون از جهان شاعرانگی نگریسته، فراتر از زیبایی‌شناسی صرف است و به سمت آموزش، هدایت، انتقال مفاهیم دینی و حکمی و... می‌رود البته او نگاهی جمال‌شناسانه نیز به شعر خویشتن داشته و دربارۀ آن چنین گفته است:

شعر حجّت بایدت خواندن تو را گر آرزوست نظم خوب و وزن خوب و لفظ خوش معنوی

(ناصرخسرو، 1380، ص 494)

(در فرایندهای ذهنی و زبانی یک هنرمند گاهی غرض و نوع نگاه تعیین کننده سبک متن است و نوع متن و حتی نوع مخاطب را مشخص می‌کند اما راه نفوذ در قلب و ذهن مخاطب از هر جنس که باشد احتیاج به نیروی هنری خاص دارد). (فقیه ملک مرزبان، 2025، ص 314) بنابراین اصالت با هنرورزی است و اغراض، فرع بر آن هستند. در ادامه رسالت شعر و شاعری از منظر ناصر خسرو مورد بررسی قرار می‌گیرد.

3-1- رسالت شعر و شاعری

شعر یکی از مسائلی است که همواره جریان‌های متعدد فکری و نحله‌های گوناگون فلسفی دربارۀ آن اظهارنظر کرده‌اند و علاوه بر آن، شاعران نیز گاهی در میان اشعار خویش، نگاهی مسئله‌مند به آن داشته‌اند. مقصود از رسالت شعر و شاعری، آن کاری است که شاعر و به‌تبع آن شعر باید در قبال خود، مخاطب، جامعه و... انجام بدهد. گفتمان‌های جدید، رسالت‌های جدید ایجاد می‌کنند و با توجه به سبک‌ها، دوره‌ها، اغراض شعری متنوع و... نمی‌توان سیر ثابتی را برای رسالت شعر تعریف کرد. افلاطون از قدیم‌ترین کسانی است که در باب رسالت شعر اظهارنظر کرده است، هرچند او شاعران را از جمهور خویش بیرون رانده (جمهور افلاطون، 2535، صص 553، 573) اما در آن، اشعاري را که در نیایش خدایان و یا ستایش پهلوانان باشد می‌پذیرد.

بررسی رسالت شعر از رهگذر فهم جامعه‌شناختی، فلسفی، تاریخی و.... حاصل می‌شود و محقق باید از فرای عالم ادبیات به این امر بنگرد. در این مجال بررسی این امر از منظر ناصر خسرو، شاعری پیشگام در زمینه شعر حکمی و دینی، مورد نظر است.

3-2- جهان‌نگری ناصرخسرو

شعر ناصرخسرو از ایدئولوژی او جدا نیست و گزافه نیست اگر بگوییم بخشی از عقیدتی‌ترین شعرهای فارسی را در دیوان وی می‌توان یافت. (ناصرخسرو چیزی نگفته است که به اندیشه و عقاید وی متکی نباشد و شعری نسروده است که اثر مستقیم انفعالات نفسانی وی نبوده باشد و از این حیث به دیگر شاعر بزرگ بلخ یعنی جلال‌الدین محمد مولوی همانند است). (دشتی، 1362، ص 7) البته مولانا به دیگران، دیدی اثباتی دارد و معمولاً دین آن‌ها را برتر از خویش می‌داند اما ناصرخسرو کاملاً دیدی مبتنی بر نفی غیر دارد و هر اندیشه‌ای جز اندیشهٔ خود را باطل و بیهوده می‌پندارد. جهان‌نگری ناصر خسرو متکی به اصول دین است؛ آن هم دینی که خودش فهم کرده است و گاه این انگاره را به ذهن متبادر می‌کند که او بیش از شاعر بودن، متکلم است. اینکه او شعر را شمشیر مبارزه با دشمنان دین می‌بیند و معتقد است که از این راه دارد به جان دشمن دین زوبین می‌زند (ناصر خسرو، 1380، ص 383) نیز ذیل همین اندیشه قرار می‌گیرد.

اساساً نظام فکری ناصر خسرو متأثر از اندیشه‌های کلامی دین اسلام، تفکرات فلاسفه یونان و روم و اندیشه‌های باطنی اسماعیلیان است و برآیند درآمیختگی اینها، اعتقادات متقنی است که انعطاف در آن راه ندارد.

3-3- جایگاه ناصرخسرو در عرصهٔ نقد ادبی

نقد فارسی در دوره‌های نخستین، بیشتر ناظر به شناخت شعر خوب از شعر بد است و همین‌جاست که رسالت شاعر نیز مشخص می‌شود، او باید به غنای شعر خویش توجه کند و تلاش کند آن را با ملاک‌هایی که بزرگان این حیطه برای شعر خوب برشمرده‌اند تطبیق دهد. ابن‌طباطبا دربارهٔ شعر خوب و بد چنین می‌نویسد:

علت آنکه فهم ثاقب یا ناقد، شعر نیکو را می‌پذیرد و شعر ناخوب را نمی‌پذیرد آن است که شعر برای ذهن و جان ما مثل محسوسات و ملموسات برای بدن ماست. (آن‌چنان‌که چشم ما مناظر نیکو را می‌خواهد و می‌جوید و دیدنی‌های کریه را می‌گریزد و بینی به بوهای خوب مایل است و از بدبوها می‌پرهیزد ... دل‌وجان ما نیز به کلمات و اشعار نیکو، دل‌وجان می‌دهد و از اشعار زشت و ناپسند می‌رمد... و میزان خوبی هم در همهٔ این‌ها اعتدال است، چنانکه علت همه زشتی‌ها هم، نبود اعتدال و وجود اضطراب در آن‌هاست). (ابن طباطبا، 1956، صص 14-15)

این تعابیر ابن طباطبا (به‌ویژه بحث اعتدال) یکی از بکرترین تعابیر در حیطه نقد شعر است. شاعران از درون دنیای شعر به آن می‌نگرند اما فلاسفه دیدی فراتر دارند. در آثار خیلی از شعرا سخنانی در باب شعر و رسالت آن هست اما جنبهٔ فلسفی آن کمتر موردبحث قرار گرفته و نظر آن‌ها درباره شعر بیشتر ناظر به اوصاف لفظی و معنوي آن است و بیشتر درپی آن هستند که معیاری جهت تشخیص و تعیین شعر خوب به دست داده باشند اما شاعرانی مانند ناصرخسرو از این قاعده مستثنا هستند زیرا شاعری آن‌ها منطبق بر نگرش فلسفی آن‌هاست و این موضوع، اهمیت سخنان آنان را در عرصهٔ نقد ادبی دوچندان می‌کند چون صدای آنها از دو عالم شنیده می‌شود؛ یکی شعر و دیگری فلسفه که خود آبشخور نقد ادبی است.

4-3- رسالت شعر و شاعری از دیدگاه ناصرخسرو

مقوله سخن به‌خودی‌خود برای ناصر خسرو مهم است. اساساً دو رکن مهم نظام اندیشگانی ناصرخسرو، سخن گفتن و چگونه سخن گفتن است. او با بیهوده‌گویی و بی‌هدفی در شعر مخالف است و در مذمت شعرا چنین می‌گوید:

چه می‌خواهند از این بیهوده گفتن؟ چه می‌جویند از این خرمهره سفتن؟

(ناصرخسرو، 1380، ص 558)

او شاعران بیهوده‌گو را مذمت می‌کند نه همه شاعران را و حتی آنجایی که شعر را تقبیح می‌کند، باز خود را شاعر می‌نامد.

مر مرا بر راه پیغمبر شناس شاعرم مشناس، اگرچه شاعرم

(ناصرخسرو، 1380، ص 356)

و بارها از الفاظ خود با عنوان دُر و زر و... یاد می‌کند و در جایی بهرهٔ عمر خود را همین می‌داند که (به رشته می‌کشم این زرّ و درّ و مرجان را). (همان، ص 124)

برای طبقه‌بندی رسالت شعر و شاعری از نظر ناصر خسرو، هم تعداد رسالت‌های مطرح شده در دیوان وی مورد توجه قرار گرفته است و هم گفتمان حاکم بر این دیوان، به همین سبب در ساحت محتوا، رسالت‌هایی مثل رسالت دینی، سیاسی-اجتماعی و... که به‌لحاظ کمی حجم قابل توجهی از دیوان وی را اشغال کرده‌اند در کنار رسالتی مثل روشنگری که علی‌الظاهر مصداق بارزی ندارد آمده است. برخی رسالت‌های شعری پنهان در دیوان ناصر خسرو هستند که بر وجه شاعرانگی او غلبه دارند و ذکر نکردن آنها این پژوهش را ناقص می‌گذاشت. به‌طور مشخص رسالت‌های برآمده از گفتمان ناصر خسرو که جنبهٔ مصداقی آشکاری ندارند، عبارتند از: رهنمون کردن به باطن، روشنگری و رسالت اخلاقی. در ادامه رسالت شعر و شاعری از نظر ناصر خسرو در دو ساحت لفظی و محتوایی بررسی می‌شود.

3-4-1- رسالت شعر و شاعری از نظر ناصر خسرو در ساحت لفظ

وقتی سخن از وسیله‌انگاری شعر برای بیان مقاصد دینی می‌شود، باید به شعریت مطلب توجه داشت و پیش چشم داشت که سخن گفتن شاعر از دین، قطعاً با سخن گفتن واعظ متفاوت است و تکلّفی که او برای تنیدن مضامین دینی در کالبد شعر به خرج می‌دهد، وجه تمایز سخن او از واعظ است و نباید کلام او را صرفاً کلامی دینی تلقی کرد بلکه وجه ادبی آن رجحان دارد.

اولین قدم برای فهم رسالت شعر از منظر ناصرخسرو، این است که بدانیم او نفس سخن گفتن را رسالت هر حکیمی می‌داند. (ناصرخسرو برای سخن وظیفه و رسالتی قائل بود. به عقیدهٔ او جان به سخن پاکیزه می‌گردد و زنده به سخن باید گشتن. سخن ارزش مردم را پدیدار می‌سازد و حقیر را از بزرگ و خطیر جدا تواند کرد). (یوسفی، 1386، ص 240)

سخن با خطر، تواند کرد خطری مرد را جدا ز حقیر

جز به راه سخن چه دانم من که حقیری تو یا بزرگ و خطیر؟

(ناصرخسرو، 1380، ص 256)

بنابراین فهم رسالت لفظی شعر از دیدگاه ناصرخسرو، مستلزم فهم مقولهٔ سخن و عظمت آن در نزد این شاعر است. سخن برای او آن‌قدر مهم است که تعبیر سحر حلال را که معمولاً برای نظم به کار می‌رود، برای سخنان منثور خود نیز به کار می‌گیرد،

نام سخن‌های من از نثر و نظم چیست سوی دانا؟ سحر حلال

(ناصرخسرو، 1380، ص 322)

ناصر خسرو کار سخن را زنده کردن مردگان می‌داند.

گر به فسون زنده کرد مرده مسیحا چون سخن خوب، نیست سوی من افسون

(ناصرخسرو، 1380، ص 371)

بنابراین سخن نزد او ارزشمند و مهم است و خاصّه شعر جایگاه ویژه‌ای دارد، او شعر را بزرگ می‌شمارد و از آن تعبیر به (میدان مردان) می‌کند. (ناصرخسرو، 1380، ص 375)

محتوا برای ناصرخسرو بسیار اهمیت دارد لیکن سلامت سخن، به‌ویژه در قالب شعر ریختن آن، برای او اعجاب‌انگیز است. هرچند او در اشعار خود اشاره‌ای به رسالت لفظی شاعر، به آن معنا که در اشعار انوری و... هست نمی‌کند لیکن خود، متعهد به پاسداشت لفظ در شعر است و از همین روست که لفظ را به دُر قیمتی تشبیه می‌کند و در پای خوکان نمی‌ریزدش. (ناصرخسرو، 1380، ص 127) اساساً لفظ برای او بسیار مهم است و مانند گوهری گرانبها آن را در هر راهی خرج نمی‌کند. او شاعری‌ست که در انتخاب الفاظ و هم‌نشینی آن‌ها نهایت دقت را به کار می‌بندد، حال‌آنکه اگر برای وی فقط انتقال مفاهیم دینی مهم بود، نباید چنین وسواسی را شاهد می‌بودیم. ناصر خسرو مفهوم عظیمی مانند حکمت را مقدمهٔ ورود به میدان سخن‌دانی می‌داند، در ادامه یکی از کلیدی‌ترین اشعار او درباب اهمیت منظوم کردن مفاهیم حکمی ذکر شده است.

چرا خاموش باشي اي سخن‌دان چرا در نظم ناري در و مرجان

اگر بر مرکب حکمت سواري چرا نايي سوي ميدان مردان

(ناصرخسرو، 1380، ص 375)

در جای دیگری نیز از لفظ جزیل خویش، درکنار حکمی بودن شعرش یاد کرد است.

شعر حکمت بدیل حجّت دار پر ز معنی خوب و لفظ جزیل

(ناصرخسرو، 1380، ص 315)

علیرغم همهٔ اهمیتی که ناصرخسرو برای لفظ قائل است، صراحتاً به رسالت‌های متعدد شاعر در حیطهٔ لفظی نمی‌پردازد و در یازده قصیده، به کلی‌گویی دربارهٔ خوب بودن شعر بسنده می‌کند و شعر خویش را نیز نظمی خوب برمی‌شمرد.

شعر حجّت بایدت خواندن تو را گرت آرزوست نظم خوب و وزن خوب و لفظ خوش معنوی

(ناصرخسرو، 1380، ص 494)

ناصرخسرو در اهمیت لفظ نغز و نیکو به تشبیهاتی متوسل می‌شود، او معتقد است که اگر انسان بتواند معانی کهن و تکراری را در لباس الفاظ نو و نغز عرضه کند، تکرار سخن هرگز ناخوشایند نیست زیرا لفظ نو چون باران بهاری است که خاک کهنه را طراوت می‌بخشد و مانند آهاری است که جامه چروکیده را صاف و برازنده می‌کند،

نو کن سخنی را که کهن شد به معانی چون خاک کهن را به بهار ابر گهر بار

شد خوب به نیکو سخنت دفتر ناخوب دفتر به سخن خوب شود، جامه به آهار

...آچار سخن چیست؟معانی و عبارت نونو سخن آری چو فراز آمدت آچار

در شعر ز تکرار سخن باک نباشد زیرا که خوش آید سخن نغز به تکرار

(ناصرخسرو، 1380، ص 274)

و در ادامه می‌گوید همان‌طور که درخت رز هرسال همان میوه را می‌دهد اما باز هم برای انسان شیرین است، تکرار نیز در جان آدمی می‌نشیند و اتفاقاً سخن دلکش را باید تکرار کرد. این نظریه در مقطع زمانی زیست شاعر، امری دور از ذهن است زیرا پرهیز از تکرار و مقلّد نبودن، همواره دغدغهٔ برخی از شاعران کهن بوده است و پرتکرار بودن تعبیر (دختر طبع) در دیوان‌های ایشان، ناشی از همین دغدغه است. این امر آن‌قدر مهم است که امثال نظامی شرط سخن گفتن را تکراری نبودن آن می‌دانند البته که این کار دشوار است و به همین سبب هرکسی لیاقت شاعری را ندارد:

سخن گفتن بکر جان سفتن است نه هر کس سزاي سخن گفتن است

(نظامی، 1382، ص 730)

مقوله سخن برای نظامی نیز به مثابه امری اکتشافی و در عین حال، قابل بحث و بررسی است، آنگونه که ناصر خسرو بر اهمیت سخن تأکید کرده، انواع سخن را برشمرده و... نظامی نیز در خلال اشعارش دربارهٔ سخن صحبت کرده است لیکن یکی از وجوه تمایز او با ناصر خسرو همین تکراری بودن یا نبودن الفاظ است.

ناصر خسرو در شعری خطاب به شاعران بیهوده‌گو، ضمن تفاخر به شعر خویش و محکم خواندن آن، به عروض‌دانی و استواری لفظ خود چنین می‌نازد:

بشنو به نظام قول حجّت　　این محکم شعر چون خُوَرنق

بر بحر مضارعست قولش　　طق طاق تتن تتن تناطق

(نظامی، 1382، ص 310)

بر دشت فصاحت مطیر میغم　　در باغ بلاغت بَزان شمالم

(نظامی، 1382، ص 366)

3-4-2- رسالت شعر و شاعری از نظر ناصر خسرو در ساحت محتوا

دیوان ناصر خسرو، یکی از معدود آثاری‌ست که مشحون از توصیه‌های محتوایی به شاعران است. او معنا را رایحهٔ لفظ و شعر بی‌محتوا را خاکستر قلمداد کرده است.

مشک باشد لفظ و معنی بوي او　　مشک بی‌بوی اي پسر، خاکستر است

(نظامی، 1382، ص 155)

ناصرخسرو حتی در جزئی‌ترین ساحت‌های محتوایی برای شاعران دیگر نسخه پیچیده است و هرچه در دایرهٔ معتقدات خود نبوده را لغو خوانده است. او سخنوری را وسیلهٔ تبیین دین و اهداف متعالی می‌داند، از غزل، وصف و هر امر دیگری که دنیوی باشد برحذر است و مدح را تقبیح می‌کند و (در جای‌جای قصاید خویش مخلوق‌پرستی شاعران را محکوم می‌کند و مردم آزاده را از آن بر حذر می‌دارد و توجه ندارد که آنچه خود او هم در مدح خلیفهٔ فاطمی می‌گوید در نزد مخاطبی که به‌اندازهٔ خود او فریفتهٔ عظمت این خلیفه فاطمی نیست از همین‌گونه دروغ و گزافه شاعران به نظر می‌رسد). (زرین‌کوب، 1399 ب، ص 42)

محتوای اشعار او غالباً دینی است اما هرگونه متشرع بودنی را نمی‌پسندد و نوع دین‌داری او خاص است و شاید بتوان دین‌داری خردمندانه ذیل مکتب فاطمیان را اوج آرمان او شمرد. (اگر بخواهیم چند مروارید گران‌بها از شعر ناصرخسرو بیرون بکشیم، عبارت خواهند بود از: حب پیامبر و خاندان او، جهان نکوهی، خردگرایی، بیان نکته‌های فلسفی و کلامی). (محمدی، 1385، ص 189) از سوی دیگر، ناصرخسرو با

جامعه بیگانه نیست و دغدغه‌های سیاسی- اجتماعی دارد. او پیشگام مبارزهٔ سیاسی و اجتماعی در شعر است؛ راهی که با او شروع می‌شود، با سنایی ادامه پیدا می‌کند و با ظهور عطار به کمال می‌رسد.

1-2-4-3- پرهیز از بیهوده‌گویی (هزل، تغزل، شعر محال و توصیف)

ناصرخسرو در درجهٔ اول دغدغهٔ پاکسازی دیوان‌های شعری از مفاهیم غیرحکمی و غیردینی را دارد. او انواع هزل، غزل، وصف و مدح را مردود می‌داند و خطاب به شعرفروشان خراسان، ایشان را فتنهٔ غزل می‌خواند

بر حکمت میري ز چه پایید چو از حرص فتنهٔ غزل و عاشق مدح امرائید؟

(محمدی، 1385، ص 217)

ناصرخسرو رسالت شاعران را به آن‌ها گوشزد می‌کند و این‌چنین آن‌ها را از تغزل بر حذر می‌دارد:

در دُرج سخن بگشای در پند غزل را در به دست زهد در بند

(محمدی، 1385، ص 205)

چو روزگار بدل کرد تیر تو به کمان چرا کنون نکنی تو غزل به زهد بدل؟

(محمدی، 1385، ص 320)

وصف معشوق یکی از ارکان شعر غنایی است، امری که ناصرخسرو با آن موافق نیست و علناً شاعران را از آن برحذر می‌دارد.

... با سر همچو شیر نیز مخوان غزل زلفک سیاه چو قیر

(محمدی، 1385، ص 256)

او با ریشخند، گفتن از می و معشوق را اینگونه تحقیر می‌کند:

با پشت چو حلقه چند گوئی وصف سر زلفک معلّق؟

یک چند به زرق شعر گفتی بر شَعر سیاه و چشم ازرق

با جدّ کنون متابعت کن ای باطل و هزل را مطابق

(محمدی، 1385، ص 310)

او در جاهای دیگر نیز شاعران را صراحتاً از غزل‌گویی بر حذر می‌دارد. (محمدی، 1385، صص 142، 170، 205، 320، 321، 323، 363 و...)

(ناصر خسرو معتقد است که مدح و غزل لغو و بی‌حاصل است و شعر باید فقط در خدمت عقل و دین باشد و چون مدح و غزل را لهو و لغو و عبث و مانع وصول به حکمت و دین می‌داند بر بونواس، (از بزرگان شعر عاشقانه عرب) و کسانی که با شعر او خود را مشغول می‌دارند طعنه می‌زند و غزل‌گوی را از خود دور می‌سازد و البته تأثیر مقالات حکما و علی‌الخصوص افلاطون که ناصرخسرو به شهادت آثارش از افکار او بی‌خبر نیست، در این سخنان مشهود و محسوس می‌باشد). (زرین‌کوب، 1399 ، ص 374)

همچنین او هزل را دشمن عقل نامیده است و از مخاطب خود می‌خواهد که نه هزل را بشنود و نه بگوید.

هزل ز کس مشنو و مگوی ازیراک عقل ترا دشمن است هزل چو هیپون

(زرین‌کوب، 1399 الف ، ص 370)

2-2-4-3- رسالت سیاسی-اجتماعی

با توجه به زندگی اعیانی عمدهٔ شاعران در قرن‌های آغازین شعر فارسی و رفت‌وآمد ایشان به دربار، رسالت‌های اجتماعی و توجه به مشکلات تودهٔ مردم در اشعار ایشان کمرنگ است. عدالت‌خواهی و اعتراض، با اشعار ناصرخسرو به دنیای شعر فارسی وارد می‌شود و پس از او در شعر سنایی، اعتراض سیاسی-اجتماعی در قالب ذکر احوال طبقهٔ عادی جامعه بروز می‌یابد و سپس در شعر عطار، دغدغه‌ها و مشکلات طبقات عادی جامعه بروز کامل‌تری پیدا می‌کند. عطار توجه به فرودستان و شرح مشکلات اجتماعی را به‌عنوان رسالتی جدی پی می‌گیرد. ایدهٔ خلاقانهٔ اعتراض سیاسی در قالب پدیدهٔ عقلای مجانین نیز نخستین‌بار توسط او مطرح شد لیکن آغازگر ورود گفتمان سیاسی-اجتماعی به شعر فارسی، ناصرخسروست. زرین‌کوب، سنایی را پیشگام عدم توجه به دربار برمی‌شمرد و تمام اشعار پیش از او را در خدمت دربار می‌داند. (قبل از عطار، فقط سنائی است که در آثارش گهگاه –اما نه به‌اندازهٔ عطار- از احوال و اقوال طبقات عوام سخن می‌رود... پیش از آن، شعر فارسی فقط تابع ذوق و ادراک اهل درگاه بود و دنیای علایق سطلان و اطرافیانش را تصویر می‌کرد). (زرین‌کوب، 1376، ص 256) اما این انگاره درست نیست، زیرا ناصرخسرو در این زمینه بسیار اثرگذار بوده است.

هیچ شاعری در زبان فارسی از حکومت باآن‌همه تلخی حرف نزده است که ناصرخسرو از سلجوقیان. غزنوی‌ها را هم البته قبول ندارد. با حسرت از دوران سامانی یاد می‌کند که به فرهنگ و ایرانیت عنایت داشتند. وی یک شاعر به‌تمام‌معنا سیاسی است و هر حرفی می‌زند، یک منظور اجتماعی در پشت آن نهان دارد. دوران خود را مقایسه می‌کند با دورهٔ سامانی، که یک دوران حرکت‌زای تمدن ایرانی بوده. (اسلامی ندوشن، 1383، ص 136)

ناصر خسرو به شاعران مداح حکومت چنین می‌تازد:

صفت چند گويي ز شمشاد و لاله رخ چون مه و زلف عنبري را؟
به علم و به گوهر كني مدحت آن را كه مايه است مر جهل و بدگوهری را
به نظم اندر آري دروغ و طمع را دروغست سرمايه مر كافري را
... من آنم كه در پاي خوكان نريزم مر اين قيمتی در لفظ دري را

(ناصرخسرو، 1380، ص 127)

از دیدگاه ناصرخسرو شاعر نگهبان گوهر کلمه است و نباید آن را نثار هر کسی کند.

خرد بر مدح نااهلان بخندد كسي بر گردن خر دُر نبندد
... به مدح هيچكس مگشاي لب را مرنجان خاطر معني طلب را
... اميران كلامند اهل اشعار خداشان توبه‌اي بدهد از اين كار

(ناصرخسرو، 1380، ص 558)

چاكر نان پاره گشت فضل و ادب علم به مكر و به زرق معجون شد

(ناصرخسرو، 1380، ص 198)

این حالت عبوس و ضد عیش که در شعرهای ناصر هست، واکنشی است در مقابل عیش طلبی‌های شاعران مدّاح. او وارونهٔ آنچه را که هست می‌خواهد زیرا آنچه را که هست دور از بایستگی می‌بیند. این است که با همهٔ لطافت شاعرانه‌ای که در اوست، ما او را گاه ترشرو می‌بینیم. پیوسته دعوت به جدی بودن می‌کند، حتی می‌گوید نخندید، حتّی زیبایی‌ها هم روی دیگرشان را ببینید، جامعه را تا حدّی عزادار می‌بیند، عزای حقیقت، مردمی، صداقت... . (اسلامی ندوشن، 1383، ص 127)

او شاعران خراسان را با تعبیر شعر فروش خطاب می‌کند و آن‌ها را حریص، مفتون، دور از حکمت و طمع‌کار می‌خواند.

اي شعر فروشان خراسان! بشناسيد اين ژرف سخن‌های مرا گر شعرائيد
بر حكمت ميري ز چه پاييد چو از حرص فتنة غزل و عاشق مدح امرائيد؟
يكتا نشود حكمت مر طبع شما را تا بر طمع مال، شما پشت دو تائيد

(ناصرخسرو، 1380، ص 217)

وی در شعر دیگری با لحنی دلسوزانه که گویا خطاب به دبیران شاعر است، آنها را نصیحت می‌کند و رسالت‌های اصلی شاعر را به آنها یادآور می‌شود. شاید بتوان این شعر را بیانیهٔ رسالت‌مندی شعر و شاعری در جهان‌نگری ناصرخسرو خواند:

ای پسر! همچو میر میری تو او کبیر است و تو امیر صغیر
کار خود ساخته‌ست امیرِ کبیر تو سرِ کار خویش نیز بگیر
... خاطر تو نبشت شعر و ادب بر صحیفهٔ دلت به دست ضمیر
تا به شعر و ادب عزیزت داشت خویش و بیگانه و صغیر و کبیر
خاطر و دست تو دبیرانند اینت کاری بزرگوار و هژیر

... با سر همچو شیر نیز مخوان غزل زلفک سیاه چو قیر
... که نباید چنانکه گفتستند باز دارد تو را ز شعر، شعیر

(ناصرخسرو، 1380، صص 256-257)

او در این شعر با بهره‌گیری از تمثیل، به مبارزه با شعر مدحی که یکی از انواع ادبی غالب زمانهٔ خویش است می‌رود و خطاب به قلم‌به‌دستان، هیأتی از یک دربار را در باطن شاعر توصیف می‌کند، همچنین لزوم رجعت به باطن را برای انسان یادآوری می‌کند.

3-2-4-3- رسالت دینی

ارتباط دین و شعر در ادبیات فارسی و به‌طور خاص، تلقّی رسالت دینی برای شاعر، مقوله‌ای مهم در نقد محتوایی ادب کهن فارسی است. (به‌طورکلی، مسائلی که به نقد معنایی شعر مربوط می‌شده است فرع یک مسئلهٔ اصلی در تاریخ ادبیات ما بوده و آن مسئلهٔ نسبت شعر، از حیث معانی آن، با شرع است). (پورجوادی، 1374، ص 13) در قرن پنجم رسالت جدیدی برای شعر تعریف می‌شود که پیش‌تر رگه‌هایی از آن فقط در اشعار کسایی دیده می‌شود. شعر فارسی تا اواخر این قرن بیشتر مایه‌های غیردینی دارد و از اواخر این قرن است که دگرگون می‌شود البته این‌گونه نیست که در این مقطع زمانی، مضامین دینی به شعر فارسی اضافه شده باشد بلکه اساساً جهان‌نگری شاعران و درنتیجهٔ آن، بوطیقای شعر تغییر می‌کند. این تغییر دفعتی نبوده است و تقریباً از اواخر قرن چهار، شاعران حرف‌های تازه‌ای را در عالم شعر بیان کرده‌اند ولی تا قرن پنجم کسی جرئت بیان مضامین دینی در قالب شعر را نداشت؛ قرآن و سخنان پیامبر (ص) به نثر بودند و از سویی شعر در برخی از آیات قرآن تقبیح شده بود و پیامبر(ص) مبرّا از شاعری قلمداد شده بود. تغییر زبان مضامین دینی از نثر به شعر، انقلابی عظیم هم در عرصهٔ تعالیم دینی و هم در عرصهٔ شعر فارسی بود. عناوینی چون شرع و شعر که بعدها در شعر سنایی و عطار پرتکرار شد ابتدا در اشعار ناصرخسرو (البته نه با لفظ شرع، بلکه با لفظ دین) عنوان شده بود.

در درجهٔ اول باید پیش چشم داشت که ناصرخسرو یک مبلغ دینی از سوی خلیفهٔ فاطمی و وظیفهٔ او تبلیغ در عرصه‌های گوناگون بود که این امر در شعر وی بارز است. تسلط او بر زبان عربی سبب غور او در مفاهیم دینی اعم از قرآن، سنت، حدیث و تلاش برای انتقال این مفاهیم شده بود. اهمیت دین‌داری در مقولهٔ رسالت شعر و شاعری از نگاه ناصرخسرو در این بیت بارز است:

بی‌هنر دان نزد بی دین هم قلم هم تیغ را چون نباشد دین، نباشد کلک و آهن را ثمن

مادر و مایهٔ هنر دین‌ست، نشگفت ار هنر جز به زیر مایه و مادر نمی‌گیرد وطن

(ناصر خسرو، 1380، ص 397)

او قلم‌داری و سلاح‌داری را منوط به تدیّن صاحب قلم یا صاحب سلاح می‌داند. فخر وی به دینی بودن سخنان خود نیز بسیار بارز است تا آنجا که می‌گوید اگر در نماز شعر من را بخوانید، روح‌الامین آمین می‌گوید!

آن خوانده‌ای، بخوان سخن حجت رنگین به رنگ معني و پندآگین

گـر در نماز شـعرش برخواني روح‌الامین کـند ز پـسَت آمین

حجّت به شعر و مناقب جز بر جان رافضی نزند زوبین

(ناصر خسرو، 1380، ص 383)

در این ابیات، ناصرخسرو تنها سلاح مبارزه با دشمن دین را شعر منقبتی می‌داند و این نکته بیانگر یکی از رسالت‌های اصلی شعر در جهان‌نگری اوست.

نگرش دینی ناصرخسرو برای تشریح مضامین گوناگون، برمبنای تقابل است؛ او دوگانه‌ها را در برابر یکدیگر قرار می‌دهد و خواننده را علی‌الظاهر در انتخاب راه صواب مخیر می‌گذارد. وی از عنصر تقابل بهره می‌گیرد تا هم مطلب را ملموس کند و هم بر اهمیت وجه موردنظر خویش تأکید کند. افراد در نگاه او یا بهشتی‌اند یا جهنمی و شاعران نیز از این امر مستثنا نیستند؛ از نظرگاه او شاعران یا زاهد و اهل حکمت و درنتیجه پاسدار دین و ارزش‌ها هستند یا اهل هزل، غزل، مدح و درنتیجه مشتی بیهوده‌گو و یاوه‌گویند. طیف سوم و میانه‌روی در جهان‌نگری او وجود ندارد.

ناصر خسرو در دیوان خود 613 بار کلمهٔ دین را به کار برده است. او در نقد گفتمان غالب دورهٔ خود که مبتنی بر سرودن شعر غنایی و سخن گفتن از می، آلات موسیقی و... بود، به دیگران اینگونه نهیب می‌زند که ورای عالم را هم ببینند:

دانای نکوسخن، کند باز از روی عروس عقل، معجر

تو روی عروس خویش بنمای ای گشته جهان و خوانده دفتر!

... گشتَنت ستوروار تا کی با رود و می و سرود و ساغر؟

خرسند شدی به خور ز گیتی زیرا تو خری، جهان چو آخور

(ناصر خسرو، 1380، ص 242)

اساساً یکی از دوگانه‌های مهم در شعر ناصرخسرو، زهد و غزل است؛ او غزل گفتن را بیهوده‌گویی و شعر زهد و حکمت را زمینه‌ساز بهشتی‌شدن می‌پندارد. این امر به‌منزله تعریف رسالتی شعری برای شاعران عصر خویش است که غالباً در پی غزل‌سرایی و گفتن از خطوخال معشوق‌اند. او با لحنی انذار دهنده از شاعران می‌خواهد که دست از غزل‌سرایی بردارند و شعر دینی بگویند.

چو روزگار بدل کرد تیر تو به کمان چرا کنون نکنی تو غزل به زهد بدل؟

(ناصر خسرو، 1380، ص 320)

ناصر خسرو مستعجل بودن دنیا و کم بودن فرصت برای سرایش شعر دینی را به خویش نیز یادآوری می‌کند.

بر شعر زهد گفتن و بر طاعت این روزگار ماندَت را بشمر

(ناصر خسرو، 1380، ص 238)

4-2-4-3- پیروی از فرامین حکمی

ناصرخسرو پیشگام تقبیح مدح و هزل و بزرگ شمردن شعر حکمت است؛ مقوله‌ای که بعدها در آثار سنایی و عطار امتداد یافت.

شعر مدح و هزل گفتن هیچ نیست شعر حکمت به، که در وی پیچ نیست

(ناصر خسرو، 1380، ص 153)

عصارهٔ شاعرانگی ناصر خسرو، شعر حکمی است. حکمت، ثمرهٔ خردورزی مؤمنانه است و ازنظر ناصرخسرو اگر درخت وجود انسان حکمت‌افروز است باید حکمت را بر زبان جاری کند. انسان حکیم مکلف است به گفتار و اگر حکمت ندارد باید سکوت کند.

درخت این جهان را سوی دانا خردمند است بار و بی خرد خار

... اگر بار خرد داری، وگر نی سپیداری سپیداری سپیدار

... درختت گر ز حکمت بار دارد به گفتار آی و بار خویش می‌بار

...چرا خامش نباشی چون ندانی؟ برهنه چون کنی عورت به بازار؟

(ناصر خسرو، 1380، صص 233-234)

توجه به حکمت در ادبیات فارسی، گامی جدید است که دربین شعرهای ظاهرگرا و مدحی عصر شاعر، از نخستین نشانه‌های رجعت به دنیای درون است. عطار صراحتاً به بروز این انقلاب در رسالت شعر و شاعری اشاره می‌کند:

لاجرم اکنون سخن بی‌قیمت است مدح منسوخ است وقت حکمت است

(عطار، 1397، صص 150-151)

ناصرخسرو رجوع به حکیم را برای سخنور ضروری می‌داند. این امر شبیه تعالیم صوفیه و نگاه ایشان به پیر است. او در شعری، ضمن ردّ شعر درباری، جایگاه (حکیمان) را در برابر (درگه شاه و وزیر) قرار می‌دهد و این امر بیانگر عظمت حکمت و حکیم در نگاه اوست. شعری که در ادامه می‌آید مصداق بارز تبیین رسالت حکمی شعر و شاعری از نظر ناصر خسرو است. او در این سروده، شاعری را فراتر از جهان الفاظ تشریح کرده، عیوب شاعری در زمانهٔ خود را تبیین کرده، راهکار روشن شدن و دلبند شدن شعر را بیان کرده، بهای شعر خوب را برای مخاطب تشریح کرده است.

ز دل بـگذار حجت! شاعري را — کـه کـردي آشـکارا ساحري را

سخن‌هایت همه سحر حلال‌ست — بـسي پاکيزه‌تر ز آب زلال‌ست

ولـي او را مـکن چـون بدر در ابر — کـه زير ابـر ندهد روشني بدر

مـبـر بـر درگـه شـاه و وزيـرش — ز اصلاح حکيمان کن منيرش

نبیند دیده زین‌سان شعر دلبند — که باشد زیور او حکمت و پند

بهایش هست ملک جاودانی — تو مفروشش به زرّ و سیم کانی

(ناصرخسرو، 1380، ص 558)

او بارها به حکمی بودن شعرش تفاخر می‌کند.

شعر حکمت بدیل حجّت دار — پر ز معنی خوب و لفظ جزیل

(ناصر خسرو، 1380، ص 315)

حال این مسئله پیش می‌آید که چگونه شاعر باید شعر حکمی بسراید؟ ناصرخسرو راه حکمت‌آگین شدن شعر را نزدیکی به دولت فاطمی می‌داند و سایر شاعران را اینچنین توصیه به پیروی از این دولت می‌کند:

در دولت فـاطمي بـياگن — ديوانت بـه شعر حکمت‌آگين

(ناصر خسرو، 1380، ص 374)

3-4-2-5- خردورزی و اقناع عقلی مخاطب

شورانگیزی یا اقناع عقلی مخاطب، دوگانهٔ شیوهٔ اثرگذاری شعر بر مخاطب است؛ برخی شاعران ایجاد هیجان و غلیان احساسات را محور کار خویش قرار می‌دهند و برخی دیگر در کنار ارضای نسبی عواطف، در پی اقناع عقلی مخاطب هستند.

(نفس باهم‌سرشت‌ها و همسانه‌ها آرام می‌گیرد و با ناهمخوان‌ها و ناهمسان‌ها به اضطراب می‌افتد و از آنجاکه ماده شعر، یا به‌صورت مسموع است و یا به‌صورت معقول، زیبایی شعر هم یا به‌صورت سمعی نمودار می‌شود و یا به‌صورت فکری. نوع اول در اعتدال وزن و واژگان زیبا نمایان می‌شود و گونه دوم در درستی معنا و لطافت آن. در هر دو صورت آنچه حاکم نهایی دربارهٔ شعر نیک و بد است، در رتبهٔ اول فهم ثاقب است و در مرتبهٔ دوّم ماده خود شعر). (ابن طباطبا، 1956، ص 15)

اگر از این منظر بنگریم، لذت عقلی از شعر ناصرخسرو بر وجه سمعی اشعار وی تفوق دارد و از همین روست که فهم نگرش او و لذت بردن از اشعارش منوط به شناختی فلسفی است. ناصرخسرو بیش از آنکه در پی ارضای احساسات مخاطب باشد درپی اقناع عقلی اوست و به هم‌مسلکان خود نیز این امر را توصیه می‌کند، او شعر خود را گواه علمش برمی‌شمرد و از همین رهگذر آن را جان‌فزا قلمداد می‌کند.

شعر من بر علم من برهان بس است جان‌فزای و صاف چون آب زلال

(ابن طباطبا، 1956، ص 313)

ناصرخسرو خرد را وسیلهٔ عاقبت‌به‌خیری در دو جهان می‌داند.

خـرد کیمیـاي صلاح‌ست و نعمـت خرد معدن خیر و عدل‌ست و احسان

به‌فرمان کسـي را شـود نیـکبختـي به دوجهان که باشد خرد را به‌فرمان

(ابن طباطبا، 1956، ص 380)

ایجاد لذت عقلی از شعر، رسالت بی‌سابقه‌ای است که یکی از پیشگامان آن ناصرخسرو است، هرچند به‌علت ویژگی‌های ممتاز وی، رهروان زیادی ندارد. خردگرایی از ارکان مهم نظام اندیشگانی ناصرخسرو است. بعد از فردوسی، هیچ شاعر ایرانی به‌اندازهٔ ناصرخسرو از خرد یاد نکرده است، به‌طوری‌که در دیوان او 562 بار نام خرد آورده شده است! هرچند به‌علت تنگی مجال، امکان ذکر همه این ابیات نیست اما در اهمیت خرد نزد او همین بس که ثمرهٔ شعر خویش را خرد می‌داند:

شهره درختی است شعر من که خرد را نکته و معنی بر و شکوفه بار است

(ناصرخسرو، 1380، ص 156)

این خردگرایی نوعی تقابل با اشعریان نیز هست. درواقع او خردورزی‌اش را سلاح مبارزه با دشمن قرار داده است.

با لشکر زمانه و با تیغ تیز دهر دین و خرد بس است سپاه و سپر مرا

(ناصرخسرو، 1380، ص 121)

3-4-2-6- رهنمون کردن به باطن

در دوران ناصرخسرو یک وجه مهم رسالت شعر و شاعری، ایجاد التذاذ حسی بود و اکثر شاعران به فکر سرودن از بهار، شراب، زیبایی گل و مفاهیم اینچنینی بودند اما ناصرخسرو بهار حقیقی را در جان‌ها می‌دید و به‌جای وصف زیبایی‌های ظاهری، انسان را به تماشای باطن خویش برد و او را با زوایای جهان نهفته در درونش آشنا کرد. این امر ناشی از باطنی‌گری فاطمیان نیز بود. آشتی با باطن، راهی بود که ناصر خسرو گشود و پس از او امثال سنایی، در قامت عرفان، شکلی لطافت‌گونه به آن دادند. ناصر خسرو در ذم شعرا یک ایراد اساسی این قشر را دوری از عالم معنا برمی‌شمرد.

ز معنی جان ایشان را خبر نیست سخن‌هاشان سزا جز گاو و خر نیست

(ناصرخسرو، 1380، ص 558)

دوری جان شاعران از معنا، نتیجهٔ ظاهرگرایی و تفکر سطحی ایشان است و ناصر خسرو می‌کوشد توجه شاعر را از جهان بیرون به جهان درون، منتقل کند. هرچند باطنی‌گری به‌عنوان رسالتی مستقل در دیوان وی به سایر شاعران گوشزد نشده است و بیتی با این مضمون وجود ندارد لیکن این امر، شالودهٔ عقیدتی اوست و به جهت اهمیت فراوانی که در ورای ظاهر اشعار او دارد در این جستار به‌عنوان رسالتی شعری بیان شد. او در نقد گفتمان غالب دورهٔ خود که می و موسیقی و شکم‌بارگی در آن مشهود است، به انسان نهیب می‌زند که ورای عالم را هم ببینند.

دانای نکوسخن، کند باز از روی عروس عقل، معجر

تو روی عروس خویش بنمای ای گشته جهان و خوانده دفتر!

... گشتَنت ستوروار تا کی با رود و می و سرود و ساغر؟

خرسند شدی به خور ز گیتی زیرا تو خری، جهان چو آخور

(ناصرخسرو، 1380، ص 242)

اساساً توجه به باطن، شالودهٔ فکر ناصرخسرو و فراتر از آن، فاطمیان است.

3-4-2-7- روشنگری

ناصرخسرو رسالت شاعر را روشنگری می‌داند و خود نیز به این امر پایبند است. روشنگری در اندیشهٔ ناصرخسرو ذوابعاد است و از وجوه دینی گرفته تا سیاسی و... را شامل می‌شود. در راستای روشنگری (سه طبقه از مردم در دیوان ناصرخسرو موردانتقاد قرارگرفته‌اند: فقیهان و متشرّعان، حاکمان جامعه، عوام و مردم جاهل). (رون، 1386، ص 114) اساساً ناصرخسرو مقلد پیشینیان خود نیست و جهانی تازه را در شعر بنا نهاده است که حاکی از دغدغهٔ او برای روشنگری است.

خود اندیشیدن به آن معنایی که کانت به کار می‌برد، موجب روشنگری کردن می‌شود و آن یعنی: افراد با فهم و درک خویش، از قواعد و احکام پیشین پیروی نکرده و طرحی نو دراندازند و نگرشی نو و تازه نسبت به امور جهان ایجاد کنند. (ارهارد، 1384، ص 19) بخش زیادی از رسالت‌های ذکر شده در این پژوهش، مانند: پیروی از فرامین حکمی، رهنمون کردن به باطن و... ذیل روشنگری قرار می‌گیرند، همچنین مبارزه‌های او در عرصهٔ فهم دینی و سیاسی نیز مشمول همین ساحت است. اساساً او در هر عرصه‌ای به دنبال روشنگری‌ست و از جهل و تاریکی پرهیز دارد و از عوامی‌گری متنفر است، تا آنجا که عوام را حتی لایق رساندن سلام خویش نمی‌داند.

سلام کن ز من ای باد مر خراسان را مر اهل فضل و خرد را، نه عام و نادان را

(ناصرخسرو، 1380، ص 122)

مقولهٔ روشنگری نیز مانند باطنی‌گری، به‌طورواضح در دیوان ناصر خسرو به‌عنوان رسالت شعر نیامده است اما نمی‌توان اهتمام ناصر خسرو برای به نظم کشیدن آن را نادیده گرفت، اگر مقولهٔ روشنگری به‌عنوان رسالتی شعری در دیوان ناصر خسرو ذکر نشود به این معناست که یکی از اصیل‌ترین رسالت‌های شعر و شاعری از نظر ناصر خسرو، نادیده گرفته شده است.

3-4-2-8- رسالت اخلاقی

ناصرخسرو، پایبندی به اخلاق را الزامی می‌داند. گفتمان تعلیمی که بخشی از آن بیان نکات اخلاقی است و بعدها به یک وجه در ادبیات فارسی تبدیل شد از بیان همین نکات اخلاقی در دیوان شاعران متقدم شکل گرفت. ناصرخسرو آنقدر نکات اخلاقی متعددی را در دیوانش بیان کرده که دیوان اشعار خویش را پندنامه نامیده است.

گر به پند اندر رغبت کنی، ای خواجه پندنامه‌ست ترا دفتر اشعارش

(ناصرخسرو، 1380، ص 290)

4- نتیجه‌گیری

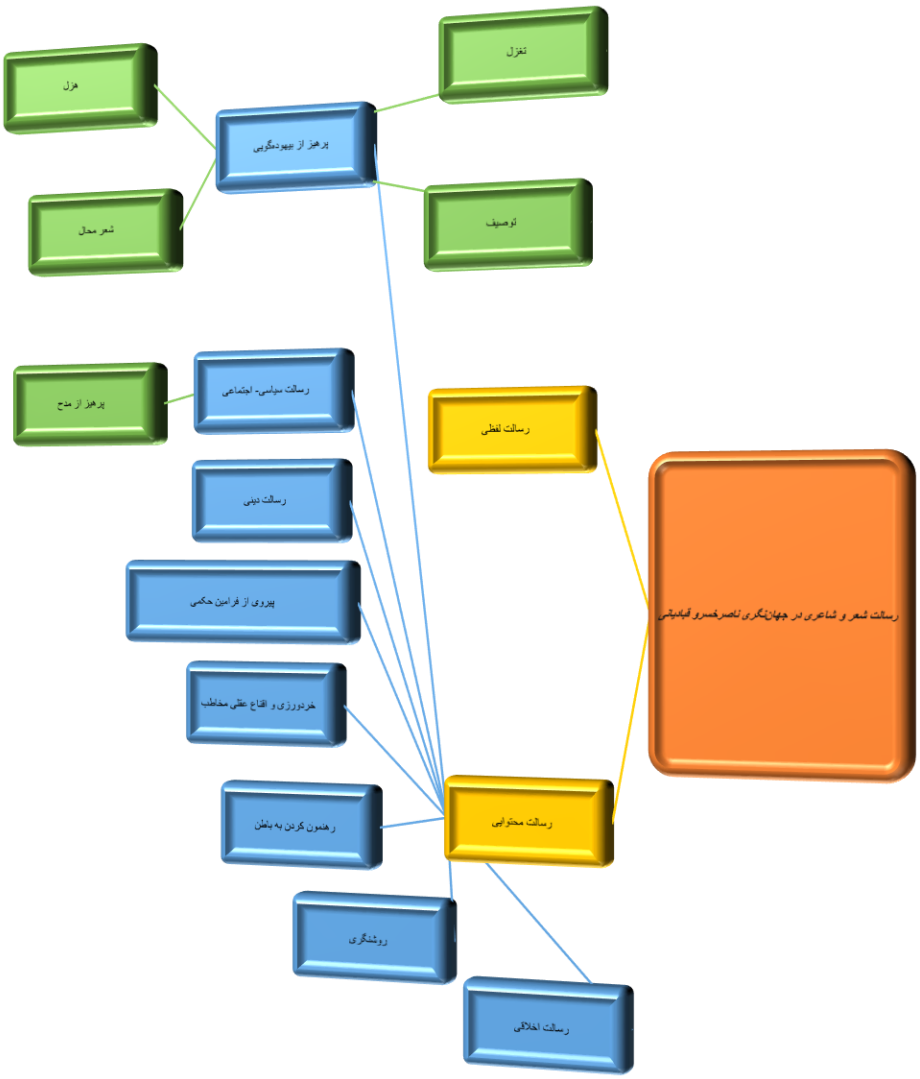
یکی از رهیافت‌های فهم جهان‌بینی شاعران، تبیین و تحلیل رسالت شعر و شاعری از دیدگاه ایشان است که در حیطهٔ نقد ادبی نیز بسیار حائز اهمیت است. ناصرخسرو، شاعر قرن پنجم، یکی از شاعرانی

است که دربارهٔ رسالت شعر و شاعری، نظریات مهمی را بیان کرده است. او در یازده قصیده باعنوان کلی شعر خوب، رسالت شاعر را خوب سراییدن برشمرده است اما در این جستار، تدقیق درباب رسالت شعر مدنظر بود و مشخصاً رسالت شعر و شاعری در ساحت لفظ و محتوا مورد بررسی قرار گرفت. او به تشریح رسالت‌های شعر و شاعری در ساحت لفظ زیاد نپرداخته است و فقط 9 بیت در دیوان وی اشاره مستقیم به این امر دارد که در مقایسه با ساحت محتوا که مجموعاً 64 بیت ذیل این عنوان آمده، عدد ناچیزی است. رسالت‌های شعر و شاعری در ساحت محتوا از دیدگاه ناصرخسرو عبارت‌اند از: 1. پرهیز از بیهوده‌گویی (هزل، تغزل، شعر محال و توصیف) (19 بیت) 2. رسالت سیاسی-اجتماعی (پرهیز از مدح) (18 بیت) 3. رسالت دینی (11 بیت) 4. پیروی از فرامین حکمی (11 بیت) 5. خردورزی و اقناع عقلی مخاطب (5 بیت) 6. رهنمون کردن به باطن 7. روشنگری 8. رسالت اخلاقی.

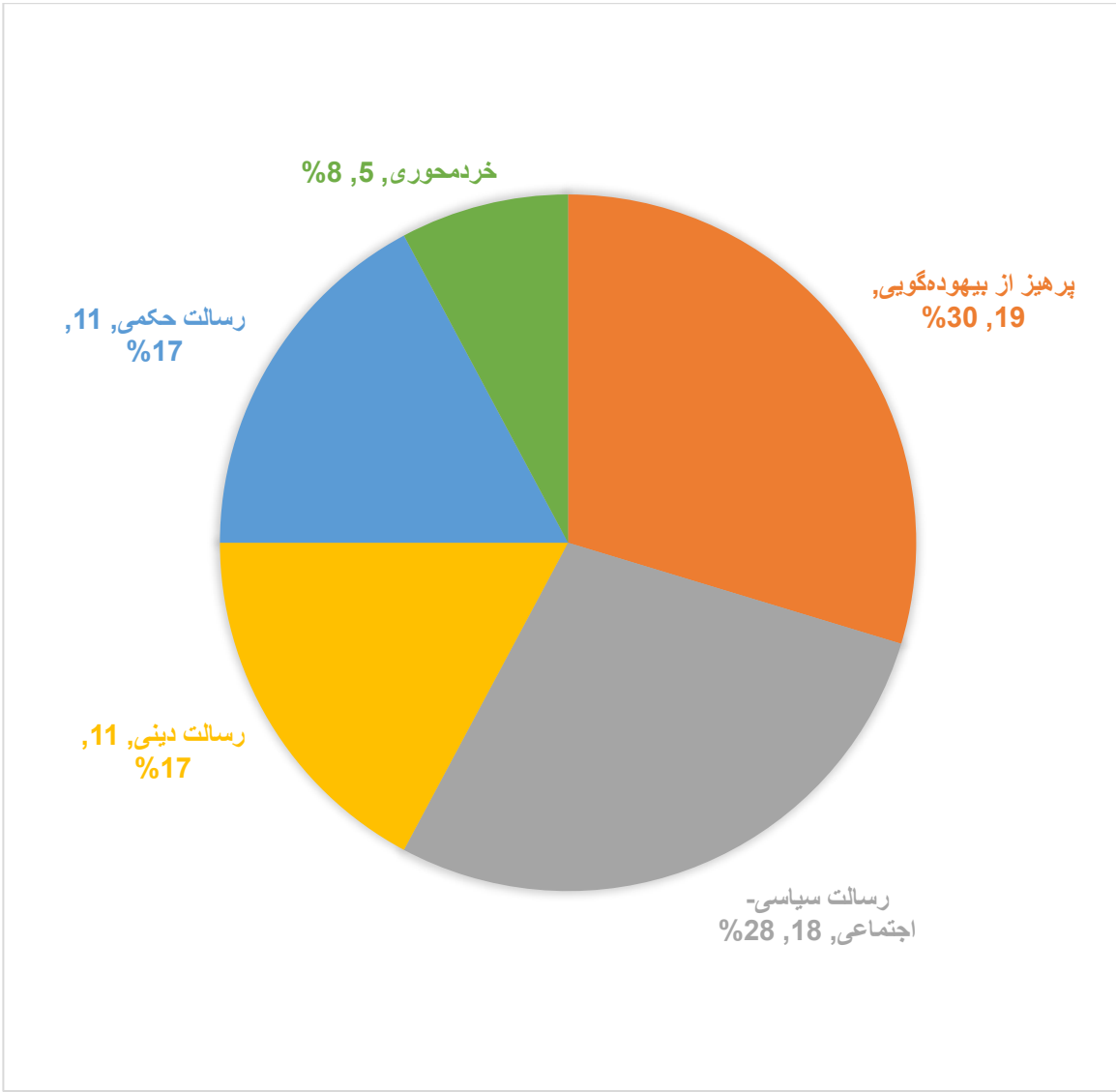
در این جستار 11047 بیت موجود در دیوان ناصر خسرو به‌طور کامل بررسی شد. در این دیوان 613 بار نام دین و 562 بار نام خرد ذکر شده است اما تعداد ابیاتی که بیانگر رسالت شعر و شاعری در ساحت دین یا خرد باشند کمتر از این عدد است و به همین جهت نخستین رسالت؛ پرهیز از بیهوده‌گویی است که 19 بیت به آن اختصاص دارد و ناصر خسرو مصادیق بیهوده‌گویی، اعم از: هزل، تغزل و... را برای سایر شاعران برشمرده، رسالت شاعر را پرهیز از این انواع دانسته است. همچنین او بنیان‌گذار طریقی‌ست که با سنایی و عطار امتداد یافته است و آن، تلقی رسالت اجتماعی-سیاسی برای شعر و شاعری است که در 18 بیت به این امر پرداخته است. اهمیت پیوند دین و شعر که از کسایی آغاز شده، با ناصرخسرو امتداد پیدا می‌کند و بعدها در آثار سنایی و عطار، تحت عنوان، شرع و شعر کامل می‌شود. کسایی بیشتر به تبیین مفاهیم دینی پرداخته است اما نخستین شاعری که دین‌محوری را به‌عنوان یک رسالت جدی برای شعر معرفی و تشریح کرد و در 11 بیت مجزا بر اهمیت آن تأکید کرد، ناصر خسرو بود. نگاه او در زمینه دین، جزمیت‌گراست و به‌جز فاطمیان، تمام مکاتب دینی را نفی می‌کند و راه حکمت‌آگین شدن دیوان‌های شعری را نیز، پیروی از دولت فاطمی می‌داند که تأکید بر پیروی از فرامین حکمی در 11 بیت بررسی شد. خرد، مقولهٔ بسیار مهمی در اندیشهٔ ناصر خسرو است که ابیات زیادی دربارهٔ آن ذکر شده اما آنچه به رسالت شعر و شاعری اختصاص دارد 5 بیت است.

ناصر خسرو در بیان اهمیت رجعت انسان به باطن در قالب نظم فارسی پیشگام است اما باطنی‌گری، روشنگری و رسالت اخلاقی مصداق بارزی در اشعار ناصر خسرو نداشتند لیکن نگارندگان از رهگذر بررسی گفتمانی دیوان وی، بیان این سه رسالت را ضروری دیدند، عنوان پژوهش نیز به همین سبب بررسی رسالت شعر و شاعری در جهان‌نگری ناصر خسرو قرار داده شد اما نتایج کمّی اشعار رسالتمندانه در دیوان ناصر خسرو کاملاً دقیق ذکر شد و به‌پیوست نیز به‌صورت نموداری ترسیم شده است. در زمینهٔ مورد بحث این پژوهش، یعنی رسالت شعر و شاعری از نظرگاه ناصر خسرو، رسالتی در دیوان وی باقی نمانده است که بررسی نشده باشد. این شاعر مجموعاً 73 بیت در این ساحت سروده است.

شکل 1: رسالت شعر و شاعری در جهان‌نگری ناصر خسرو قبادیانی



شکل 2: رسالت شعر و شاعری در جهان‌نگری ناصر خسرو قبادیانی



منابع

ابن طباطبا. (1956). *عیارالشعر*. تحقیق و تعمیق طه الحاجری، محمد زغلول سلام. قاهره: مکتبة التجاری الکبری.

ارهارد، بار. (1384). *روشنگری چیست*(ترجمه سیروس آرین). تهران: آگه.

اسلامی ندوشن، محمدعلی. (1383). پیوند ادب و سیاست. *اطلاعات سیاسی-اقتصادی*. شماره 201-202، صص 124-139. https://ensani.ir/fa/article/222489

اکبر نژاد، عظیم. (1394). *نقد و بررسی سبک شعری، آثار و اندیشه‌های ناصرخسرو قبادیانی*. تهران: اراده.

الهامی، شراره، برزویی، رضا و میترا عذیری. (1392)، (بررسی عقاید و نظرات حکیم ناصرخسرو قبادیانی در باب شعر و شاعر، سخن و سخنوری). *فصلنامه علمی-پژوهشی زبان و ادب فارسی*. شماره 14، صص 37-61. https://www.magiran.com/paper/2100463

پورجوادي، نصرالله. (1374). *شعر و شرع*(چ 1). تهران: اساطیر.

جمهور افلاطون. (2535). *ترجمهٔ فؤاد روحانی*. تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب.

دشتی، علی. (1362). *تصویری از ناصرخسرو*. تهران: جاویدان.

رون، مهسا. (1386). (ناصرخسرو شاعری متعهد). *نامهٔ پارسی*، شماره 44 و 45، صص 107-128. https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/7568

زرین‌کوب، عبدالحسین. (1363). *شعر بی دروغ شعر بی نقاب*. (چ 4). تهران: جاویدان.

_____. (1376). *جستجو در تصوف ایران*(چ 5). تهران: امیرکبیر.

_____. (1399). الف. *آشنایی با نقد ادبی*. (چ 10). تهران: سخن.

_____. (1399). ب. *سیری در شعر فارسی* (چ 10). تهران: سخن.

عطار. فرید الدین ابراهیم. (1397). *مصیبت‌نامه* (تصحیح و تعلیقات محمدرضا شفیعی کدکنی، چ 8). تهران: سخن.

فقیه ملک مرزبان، نسرین. (2025).(همه چیز در شکستن است؛ تزلزل مرزهای ذهن و زبان در نفوذ عاطفه)، *Jo*urnal of the College of Languages (مجله زبان‌ها دانشگاه بغداد)، شماره 51، صص 303-316. https://doi.org/10.36586/jcl.2.2025.0.51

محقق، مهدی. (1368). *تحلیل اشعار ناصرخسرو*(چ 5) .تهران: دانشگاه تهران.

محمدی، برات. (1385). (جستاری در آراء و عقاید کلامی ناصرخسرو). *فصلنامه علامه*، شماره 11، صص 187-205. https://ensani.ir/fa/article/264310

ناصرخسرو. (1380). *دیوان*. (به اهتمام: نصر ا... تقوی، مقدمه و شرح حال: حسن تقی‌زاده، تصحیح: مجتبی مینوی، تعلیقات: علی اکبر دهخدا و بازخوانی: شهاب‌الدین ارجمندی). تهران: معین.

نبی‌لو، علیرضا و فرشته دادخواه. (1395). (بررسی بوطیقای شعر تعلیمی در اشعار ناصر خسرو). *پژوهشنامه ادبیات تعلیمی*، شماره 29، صص 1-32.

https://sanad.iau.ir/Journal/parsadab/Article/1028729

نظامی گنجوی. (1382). *دیوان نظامی گنجوی* (چ 4). تهران: علم.

نظری، جلیل. (1384). (جهان بینی ناصرخسرو). *علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، شماره 44، صص 185-201. https://www.magiran.com/paper/487922

یوسفی، غلامحسین. (1386). *برگ هایی در آغوش باد*(ج 1، چ 4). تهران: علمی.

References

Akbarnejad, A. (1394). *A critique and review of the poetic style, works, and thoughts of Nasir Khusraw Qubadiani*. Tehran: Eradeh.

Attar, F. B. (1397). *Mosibat-Nameh* (Ed. & Annot. by Mohammad-Reza Shafiei-Kadkani, 8th ed.). Tehran: Sokhan.

Dastgheib, A. (1362). *A portrait of Nasir Khusraw*. Tehran: Javidan.

Ebrahard, B. (1384). *What is Enlightenment?* (S. Arian, Trans.). Tehran: Agah.

Eslami, N., & Mohammad, A. (1383). The link between literature and politics. *Etela'at-e Siasi-Eghtesadi*, 201–202, 124–139. https://ensani.ir/fa/article/222489

Elhami, S., Barzoui, R., & Aziri, M. (1392). A study of the thoughts and views of Hakim Nasir Khusraw Qubadiani on poetry, poets, and rhetoric. *Persian Language and Literature Quarterly*, 14, 37–61. https://www.magiran.com/paper/2100463

Faqih, M. M., & Nasrin. (2025). Everything lies in breaking: Instability of mental and linguistic boundaries in emotional infiltration. *Journal of the College of Languages* (University of Baghdad), 51, 303–316. https://doi.org/10.36586/jcl.2.2025.0.51

Ibn Tabataba. (1956). *Ayar al-shi'r* (T. al-Hajeri, M. Z. Sallam, Eds). Cairo: Maktabat al-Tijariyah al-Kubra.

Jomhur-e Aflatun [Plato's Republic]. (2535). (translated by Fouad Rouhani). Tehran: Bongah-e Tarjomeh va Nashr-e Ketab.

Mohaghegh, M. (1368). *An analysis of the poems of Nasir Khusraw* (5th ed.). Tehran: University of Tehran.

Mohammadi, B. (1385). A discourse on the theological ideas of Nasir Khusraw. *Allameh Quarterly*, 11, 187–205.https://ensani.ir/fa/article/264310

Nabi-loo, A. & Dadkhah, F. (1395). A study of the didactic poetics in Nasir Khusraw's poetry. *Research Journal of Didactic Literature*, 29, 1–32. https://sanad.iau.ir/Journal/parsadab/Article/1028729

Nasir K. (1380). *Divan of Nasir Khusraw* (N. Taghavi, Ed; H. Taqizadeh, Pref.; M. Minavi, Critical ed.; A. A. Dehkhoda, Annot.; S. al-D. Arjomandi, Proofreader). Tehran: Moein.

Nazari, J. (1384). The worldview of Nasir Khusraw. *Human and Social Sciences of Shiraz University*, 44, 185–201. https://www.magiran.com/paper/487922

Nezami, G. (1382). *Divan of Nezami Ganjavi* (4th ed.). Tehran: Elm.

Pourjavadi, N. (1374). *Poetry and Sharia* (1st ed.). Tehran: Asatir.

Ron, M. (1386). Nasir Khusraw: A committed poet. *Nameh-ye Parsi*, 44–45, 107–128. https://www.noormags.ir/view/fa/magazine/number/40504

Tabataba'i, M-H. I. (1956). *Ayar al-shi'r* (T. al-Hajeri & M. Z. Sallam, Eds.). Cairo: Maktabat al-Tijariyah al-Kubra.

Yousefi, G. (1386). *Leaves in the Embrace of the Wind* (Vol. 1 , 4th ed.). Tehran: Elmi.

Zarrinkoub, A. (1363). *Poetry without lies, poetry without veil* (4th ed.). Tehran: Javidan.

_____. (1376). *A search in Iranian Sufism* (5th ed.). Tehran: Amir Kabir.

_____. (1399a). *Introduction to literary criticism* (10th ed.). Tehran: Sokhan.

_____. (1399b). *A survey of Persian poetry* (10th ed.). Tehran: Sokhan.

تبيين وتحليل رسالة الشعر والشاعر في الرؤية الكونية لناصر خسرو القبادياني

زهرا خاكباز[1]، ناصر نيكوبخت[2]، نجمه دري[3]

قسم اللغة الفارسية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة تربيت مدرس، طهران، ايران[1,2,3]

المستخلص

يُعدّ ناصر خسرو القبادياني، الشاعر والفيلسوف في القرن الخامس الهجري، من أبرز المفكرين الذين تناولوا الشعر بوصفه قضية محورية في نتاجهم الأدبي. فقد نظر إلى الشعر بوصفه أداة عقلية ودينية، ونتيجة لتحوله الروحي العميق،عد ناصر خسرو الشعر الحقيقي هو ذلك الملتزم بالعقل والدين، ورفض أنواعاً عدة من الشعر كالهجاء، والغزل، والهزل، والشعر الخيالي، والوصفي، وعدّها لغواً يعيق بلوغ الحكمة والدين ، حدد ناصر خسرو في أشعاره رسائل متعددة للشعر والشاعر، أبرزها الرسالة الدينية، وفي هذه الدراسة التي أُنجزت وفقاً للمنهج الوصفي-التحليلي، تناولنا رسالة الشعر والشاعر من وجهة نظره من جانبين: اللفظ والمضمون، وقد خلص البحث إلى أن ناصر خسرو، رغم اهتمامه بجمالية اللفظ ودقته، إلا أنه أولى الأهمية الكبرى للمحتوى والمعنى في تحديد وظيفة الشعر. فبينما تبقى الرسالة اللفظية مقتصرة على أبيات محدودة يصعب تصنيفها، فإن الرسالة المضمونية تنقسم إلى ثمانية فروع رئيسة وأربعة ملحقات، وهي وفقاً للتحليل الكمّي والنوعي على النحو الآتي : اجتناب اللغو (الهزل، التغزل، الشعر الخيالي، والوصفي)، 2. الرسالة السياسية الاجتماعية (النقد ورفض المدح). 3. الرسالة الدينية. 4. الالتزام بالحكمة ومبادئها، 5. العقلانية وإقناع المتلقي بالحجج العقلية. 6. التوجيه إلى الباطن والمعنى العميق. 7. التنوير والوعي. 8. الرسالة الأخلاقية.

الكلمات المفتاحية :رسالة الشعر، الشعر الفارسي، ناصر خسرو، النقد الأدبي، نظرية الشعر.

Journal of the College of Languages, No. 53, 2026, Page 284 - 311

An Analysis of the Role of Persian Literary Texts in Teaching Critical Thinking Skills to Non-Persian Speaking Learners Using Bloom's Cognitive Approach

Aqeel Fadel Karim Shuraida

Kurdish Studies Department, Karkh II Education Directorate, Ministry of Education

Received: 22/07/2025
Accepted: 08/12/2025

Corresponding author:
skonoskoon@gmail.com

Doi:
https://doi.org/10.36586/jcl.2.2026.0.53.0284

Abstract

Literary texts serve as one of the key tools in developing cognitive skills and critical thinking among language learners. With their complex linguistic structures, multilayered meanings, and philosophical and ethical themes, these texts encourage learners to think more deeply and to evaluate diverse contents. The primary goal of this research is to analyze and assess the impact of literary texts in the Persian language on enhancing the critical thinking skills of non-Persian speaking learners using Bloom's framework of Educational Objectives. This research seeks to answer the following questions: 1) How can literary texts used in teaching the Persian language help strengthen the different cognitive levels of Bloom's framework for non-Persian speaking learners? 2) What are the types of literary texts that are the most suitable for strengthening each cognitive level?

This study employed a qualitative content analysis method, in which the linguistic, structural, and thematic features of selected literary texts are mapped onto Bloom's different cognitive levels (knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, and evaluation). The findings indicated that literary texts in the Persian language with diverse structures are suitable for strengthening various cognitive levels, although each text typically has one dominant cognitive level. Based on frequency analysis, Saadi's couplets were the most effective for the knowledge level, Hafez's ghazals and Sepehri's poems were for comprehension, Shariati's "Nowruz" was for application,

"The Amen Bird" and "O People" were for analysis, "Savushun" and "Missing Place for Soluch" were for synthesis, and "The Blind Owl" and "Kelidar" were for evaluation. Approaches such as critical literacy, New Criticism, and reader-response theories can also serve as complementary educational strategies in nurturing critical thinking among non-Persian speaking learners.

Keywords: Persian language education, critical thinking, Bloom's taxonomy, cognitive skills, non-Persian speaking learners.

تحلیل نقش متون ادبی فارسی در آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان با رویکرد شناختی بلوم

عقیل فاضل کریم شریده

گروه مطالعات کردی، اداره آموزش و پرورش کرخ دوم، وزارت آموزش و پرورش

چکیده

متون ادبی به‌عنوان یکی از ابزارهای کلیدی در توسعه مهارت‌های شناختی و تفکر انتقادی در زبان‌آموزان عمل می‌کنند. این متون با ساختارهای پیچیده زبانی، معانی چندلایه و موضوعات فلسفی و اخلاقی، فراگیران را به تفکر عمیق‌تر و ارزیابی محتواهای مختلف ترغیب می‌نمایند. هدف اصلی این پژوهش، تحلیل و ارزیابی تأثیر متون ادبی به زبان فارسی بر تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان با استفاده از چارچوب طبقه‌بندی هدف‌های آموزشی بلوم می‌باشد. پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به این پرسش‌ها است: ۱) متون ادبی مورد استفاده در آموزش زبان فارسی چگونه می‌توانند به تقویت سطوح مختلف شناختی بلوم در زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان کمک کنند؟ ۲) کدام انواع متون ادبی برای تقویت هر سطح شناختی مناسب‌تر هستند؟ در این پژوهش، از روش تحلیل کیفی محتوای متون ادبی منتخب استفاده شده است. در این روش، ویژگی‌های زبانی، ساختاری و محتوایی متون با سطوح مختلف شناختی بلوم (دانش، فهمیدن، به‌کاربستن، تحلیل، ترکیب و ارزیابی) تطبیق داده شده‌اند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد متون ادبی به زبان فارسی با ساختارهای متنوع برای تقویت سطوح مختلف شناختی مناسب هستند؛ هرچند در هر متن، یک سطح شناختی غالب است. بر اساس تحلیل بسامد، ابیات سعدی بیشتر برای سطح دانش، غزلیات حافظ و اشعار سپهری برای فهمیدن، "نوروز" شریعتی برای به‌کاربستن، "مرغ آمین" و "آی آدم‌ها" برای تحلیل، "سووشون" و "جای خالی سلوچ" برای ترکیب، و "بوف کور" و "کلیدر" برای سطح ارزیابی کارآیی بیشتری دارند. رویکردهای دانش انتقادی، نقد نوین و واکنش خواننده نیز می‌توانند به عنوان راهبردهای آموزشی مکمل، در پرورش تفکر انتقادی زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان مؤثر باشند.

کلیدواژه‌ها: آموزش زبان فارسی، تفکر انتقادی، طبقه‌بندی بلوم، مهارت‌های شناختی، زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان.

1. مقدمه

در سال‌های اخیر، آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی در کنار آموزش زبان، به یکی از چالش‌های مهم حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان تبدیل شده است. متون ادبی با برخورداری از ویژگی‌های منحصر به فرد خود، ظرفیت قابل توجهی برای پرورش این مهارت‌ها دارند، اما کمتر به صورت سیستماتیک و هدفمند مورد استفاده قرار گرفته‌اند. بررسی منابع آموزشی موجود نشان می‌دهد که علی‌رغم استفاده از متون ادبی در کتاب‌های آموزشی، معمولاً این متون صرفاً برای آموزش واژگان و ساختارهای زبانی به کار می‌روند و قابلیت‌های آنها برای پرورش لایه‌های عمیق‌تر تفکر مورد غفلت قرار گرفته است. پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش متون ادبی در تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان انجام شده است. تفکر انتقادی به‌عنوان یکی از ارکان مهم در تربیت شناختی و تربیت جامع فردی ، به‌ویژه در زمینه آموزش زبان، نقش اساسی در فرآیند یادگیری دارد (عالی پور، 1401، ص 6). در این راستا، متون ادبی به‌عنوان ابزاری کارآمد در آموزش زبان می‌توانند به شکوفایی تفکر انتقادی زبان‌آموزان کمک کنند (امینی، 1398، ص 15).متون ادبی به‌ویژه به‌دلیل ویژگی‌های پیچیده زبانی، ساختارهای معنایی چندلایه و همچنین پیچیدگی‌های فرهنگی و اجتماعی که در خود دارند، می‌توانند ابزاری مؤثر در پرورش توانمندی‌های شناختی و تحلیلی زبان‌آموزان باشند (احمدی، 1403، ص47). اما باوجود این ظرفیت‌ها، در منابع آموزشی موجود، کم‌تر به‌طور تخصصی و هدفمند از این ویژگی‌ها بهره‌برداری شده است (موسوی، 1398، ص 22). پژوهش حاضر درصدد تحلیل و ارزیابی دقیق تأثیر متون ادبی به زبان فارسی بر تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی و ارتقای سطوح مختلف شناختی بر اساس طبقه‌بندی هدف‌های آموزشی بلوم است. تفکر انتقادی به‌عنوان فرایندی پیچیده که شامل تجزیه و تحلیل، ارزیابی و قضاوت در مورد اطلاعات و استدلال‌های مختلف است، در حوزه آموزش زبان اهمیت ویژه‌ای دارد (Divsar, 2020, p. 23). این مهارت، که در طبقه‌بندی بلوم به سطوح مختلف شناختی اعم از درک، تحلیل، ترکیب، و ارزیابی تقسیم‌بندی می‌شود، می‌تواند به زبان‌آموزان کمک کند تا نه تنها زبان را به‌طور مؤثر بیاموزند، بلکه توانایی استفاده از زبان در سطوح بالاتر همچون استدلال منطقی، تحلیل انتقادی و توانمندی تولید گفتار و نوشتار پیچیده را در خود تقویت کنند (Rahman, 2017, p. 245). در فرآیند یادگیری زبان، پرورش تفکر انتقادی موجب می‌شود که زبان‌آموزان توانمندتر در مواجهه با متن‌های زبانی و فرهنگی باشند و به‌ویژه در آموزش زبان‌های خارجی، مفاهیم و معانی پنهان را بهتر درک کنند (Aghaei, 2018, p. 22). از این‌رو، تفکر انتقادی نه تنها به‌عنوان یک ابزار شناختی بلکه به‌عنوان یک نیاز ضروری در نظام آموزشی زبان‌محور مطرح است (تیمورزاده، 1400، ص 63). آموزش تفکر انتقادی در فرآیند یادگیری زبان با چالش‌های متعددی روبرو است. مهم‌ترین این چالش‌ها عبارتند از فقدان روش‌های آموزشی مناسب، کمبود منابع طراحی شده برای تقویت سطوح بالای تفکر، و نبود الگویی مشخص برای استفاده از متون ادبی در جهت پرورش تفکر انتقادی. پژوهش‌های متعددی به بررسی این چالش‌ها و ارائه راهکارهایی برای رفع آنها پرداخته‌اند .(اکبریان دهاقانی، ، ص 23) در پژوهش خود نشان می‌دهد که شیوه‌های سنتی آموزش زبان کمتر به پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی توجه دارند و نیاز به بازنگری در روش‌های آموزشی وجود دارد. یکی از مهم‌ترین چالش‌ها، عدم وجود شیوه‌های آموزشی مؤثر در پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی در متون آموزشی است (وکیلی فرد، 1400، ص 235). بسیاری از منابع آموزشی موجود، علی‌رغم استفاده از متون ادبی، بیشتر به مهارت‌های زبانی اولیه مانند گرامر و واژگان پرداخته و از این رو از به‌کارگیری متون ادبی برای تقویت سطوح شناختی و تفکر انتقادی غافل مانده‌اند (حجتی، 1400، ص 58). این امر به‌ویژه در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان محسوس

است، چرا که این منابع معمولاً از متون ادبی در سطوح ابتدایی و میانه استفاده می‌کنند و نقش متون ادبی در ارتقای تفکر انتقادی و تحلیل‌های شناختی در سطوح پیشرفته به‌طور چشمگیری نادیده گرفته می‌شود (عمواوبائی مقدم، 1400، ص 55). این چالش‌ها نیازمند بازنگری در انتخاب و طراحی متون آموزشی و نحوه استفاده از آن‌ها برای تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی زبان‌آموزان است (Kohzadi, 2014, p. 63). در سال‌های اخیر، پژوهش‌های مختلفی در زمینه ارتباط متون ادبی و تفکر انتقادی در آموزش زبان انجام شده است (Jebeliadeh, 2025, p. 23). دیوسر و همکاران (2020) در تحقیقی به بررسی اهداف آموزشی برنامه‌های درسی مصوب ادبیات انگلیسی ایران در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد بر اساس طبقه‌بندی بازنگری شده بلوم پرداختند و نشان دادند که در مقطع کارشناسی بیشتر به مهارت‌های تفکر سطح پایین توجه شده، در حالی که در مقطع کارشناسی ارشد، مهارت‌های تفکر سطح بالاتر به‌ویژه در زمینه تحلیل و ارزیابی غالب هستند (دیوسر، 2020، ص 29). در تحقیقی دیگر، سجادی راد و همکاران (1400) به طراحی الگوی آموزشی برای تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی در دانش‌آموزان پرداختند و نشان دادند که این الگو موجب افزایش مهارت‌های تفکر انتقادی و تحلیلی در دانش‌آموزان شده است. این مطالعات بر لزوم استفاده از الگوهای آموزشی هدفمند برای تقویت تفکر انتقادی تأکید دارند (سجادی راد، 1400، ص 113). با وجود پژوهش‌های موجود در زمینه متون ادبی و تفکر انتقادی، هنوز شکاف‌هایی در این حوزه وجود دارد. بیشتر پژوهش‌ها به بررسی ارتباط بین برنامه‌های درسی و تفکر انتقادی پرداخته‌اند، در حالی که کمتر به تأثیر ویژه متون ادبی فارسی در تقویت سطوح مختلف تفکر انتقادی و شناختی توجه شده است (حیاتی مهر، 1400،ص 16). علاوه بر این، ارزیابی نحوه تأثیرگذاری متون ادبی فارسی در سطوح پیشرفته برای تقویت تحلیل، ترکیب، ارزیابی و تولید در زبان‌آموزان، از جنبه‌های کمتر بررسی‌شده است. به همین دلیل، این پژوهش قصد دارد با تحلیل دقیق تأثیر متون ادبی فارسی بر رشد تفکر انتقادی زبان‌آموزان، شکاف‌های موجود در پژوهش‌های پیشین را پر کرده و به کاربردهای شناختی متون ادبی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بپردازد. هدف اصلی این پژوهش، بررسی و تحلیل نقش متون ادبی فارسی در تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی در زبان‌آموزان با استفاده از طبقه‌بندی هدف‌های آموزشی بلوم است. این تحقیق به‌طور خاص به تحلیل این موضوع می‌پردازد که چگونه متون ادبی فارسی می‌توانند در سطوح مختلف شناختی، از جمله درک، تحلیل، ترکیب و ارزیابی، توانمندی‌های زبان‌آموزان را تقویت کنند. این پژوهش به دنبال پاسخگویی به این پرسش‌ها است: ۱) متون ادبی مورد استفاده در آموزش زبان فارسی چگونه می‌توانند به تقویت سطوح مختلف شناختی بلوم در زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان کمک کنند؟ ۲) کدام انواع متون ادبی برای تقویت هر سطح شناختی مناسب‌تر هستند؟ نوآوری این تحقیق در استفاده از متون ادبی فارسی در سطوح پیشرفته و بررسی دقیق نحوه تأثیرگذاری این متون بر تفکر انتقادی است. در ادامه، مبانی نظری تحقیق شامل طبقه‌بندی هدف‌های آموزشی بلوم و ارتباط آن با تفکر انتقادی بررسی شده و تأثیر متون ادبی فارسی بر رشد مهارت‌های تفکر انتقادی زبان‌آموزان تحلیل خواهد شد.

2. مبانی نظری: رویکرد شناختی بلوم در پرورش تفکر انتقادی

1.2. پرورش و ارتقای تفکّر انتقادی

متون ادبی به‌عنوان یکی از ابزارهای کلیدی در توسعه مهارت‌های شناختی و تفکر انتقادی در زبان‌آموزان شناخته می‌شوند. این متون نه‌تنها در انتقال اطلاعات زبانی مؤثر هستند، بلکه در فرآیند رشد

تفکّر انتقادی نیز نقش بسیار مهمی ایفا می‌کنند. از آنجا که متون ادبی غالباً حاوی ساختارهای پیچیده، معانی چندلایه، و موضوعات فلسفی و اخلاقی هستند، فراگیران را به تفکر عمیق‌تر و ارزیابی محتواهای مختلف ترغیب می‌کنند. در این راستا، متون ادبی با دعوت از خواننده برای کاوش در معانی پنهان و نشانه‌ها، موجب بسط و توسعه توانایی‌های شناختی وی می‌شوند. یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های متون ادبی این است که می‌توانند به گسترش توانایی تحلیل و ارزیابی در زبان‌آموزان کمک کنند. متون ادبی، با برخورداری از لایه‌های معنایی و استفاده از استعارات و تصاویر ذهنی، فضایی مناسب برای تجزیه‌وتحلیل و کشف مفاهیم پیچیده ایجاد می‌کنند. این توانایی‌ها به‌ویژه در آموزش زبان در سطوح پیشرفته به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا نه‌تنها از نظر زبانی بلکه از نظر شناختی نیز به دقت بیشتری در تحلیل و ارزیابی متون بپردازند. البته باید توجه داشت که صرف خواندن متون ادبی به‌تنهایی به پرورش تفکر انتقادی نمی‌انجامد. بلکه فرایند یادگیری و به‌ویژه نوع تعامل زبان‌آموز با متن، و نیز چگونگی راهبری معلم در این فرآیند است که تأثیر بسزایی در رشد تفکّر انتقادی دارد. از این رو، بررسی و مباحثه در خصوص محتوای این متون، به‌ویژه طرح پرسش‌های تحلیلی و ارزیابی، یکی از اجزای کلیدی در توسعه تفکر انتقادی به شمار می‌آید (عمواوبائی مقدم، 1400، ص 55). به عبارت دیگر، تفکر انتقادی زمانی به‌طور مؤثر پرورش می‌یابد که زبان‌آموز با چالش‌های فکری روبه‌رو شود و مجبور باشد برای حل آن‌ها استدلال کند و پاسخ‌های منطقی و مستند ارائه دهد. در این زمینه، طبقه‌بندی هدف‌های آموزشی بلوم نقشی کلیدی در تدوین پرسش‌ها و تمرین‌های مناسب ایفا می‌کند. بر اساس این طبقه‌بندی، در سطوح بالاتر تفکر مانند تحلیل، ارزیابی و ترکیب، پرسش‌های خاصی می‌توانند زبان‌آموزان را به تفکر انتقادی سوق دهند. این پرسش‌ها به‌طور خاص باید از نوع باز و پیچیده باشند، به‌گونه‌ای که خواننده را وادار به بررسی عمیق‌تر متون و تحلیل جنبه‌های مختلف آن‌ها کند. به‌طور کلی، متون ادبی نه تنها به تقویت زبان‌آموزی از جنبه گرامری و واژگانی کمک می‌کنند، بلکه از آن مهم‌تر، به پرورش تفکّر انتقادی زبان‌آموزان در مواجهه با دنیای پیچیده و متنوع مفاهیم فرهنگی و معنایی پرداخته و آن‌ها را برای درک و تفسیر دنیای واقعی آماده می‌سازند (احمدی، 1403، ص 47).

2.2. طبقه‌بندی هدف‌های آموزشی حوزه شناختی

بلوم و همکارانش (1956) یکی از شناخته‌شده‌ترین طبقه‌بندی‌ها را برای اهداف آموزشی حوزه شناختی ارائه کردند که به شش سطح مختلف تقسیم می‌شود (Bloom, 1956, p. 483). این طبقه‌بندی در اصل برای تحلیل فرآیندهای شناختی و تقویت مهارت‌های تفکر در افراد طراحی شده است. هر یک از این شش سطح نمایانگر نوعی خاص از فعالیت‌های ذهنی است که از ساده‌ترین و عینی‌ترین فرآیندها تا پیچیده‌ترین و انتزاعی‌ترین فرآیندهای فکری را دربر می‌گیرد (Divsar, 2020, p.23).

در طبقه‌بندی بلوم، حوزه شناختی به‌طور خاص به دو بخش اساسی تقسیم می‌شود: نخست، "دانش" که شامل حافظه و یادآوری اطلاعات است، و سپس "مهارت‌های ذهنی" که به توانایی‌های فرد در به‌کارگیری اطلاعات در موقعیت‌های مختلف مربوط می‌شود. این دسته‌بندی می‌تواند برای طراحی و ارزیابی برنامه‌های درسی مفید باشد و به ویژه در آموزش زبان و متون ادبی می‌تواند به شفاف‌سازی فرآیند یادگیری کمک کند (Aghaei, 2018, p. 22).

دانش[1]: در این سطح، هدف اصلی حفظ و به‌خاطر سپردن اطلاعات است. زبان‌آموز در این مرحله با استفاده از متون ادبی، واژگان، ساختارهای دستوری و مفاهیم مختلف را یاد می‌گیرد. به‌طور مثال، در آموزش زبان فارسی، زبان‌آموز باید قادر باشد که واژگان و عبارات مختلف را از متون ادبی یادآوری کند. برای نمونه، در درس‌خوانی اشعار کلاسیک فارسی، زبان‌آموز باید قادر به به‌خاطر سپردن عبارات و واژگان خاص باشد (Bloom, 1956, p. 483).

فهمیدن[2]: این سطح بالاتر از یادآوری است، جایی که زبان‌آموز باید قادر باشد که معانی متن را درک کرده و آن‌ها را به زبان خود بازگو کند. در آموزش ادبیات فارسی، فهمیدن شامل درک مفاهیم عمیق‌تر مانند استعاره‌ها، تشبیه‌ها و نمادهای موجود در متون ادبی است. به عنوان مثال، در تحلیل شعرهایی از حافظ، زبان‌آموز باید قادر باشد که معنی استعاری واژه‌ها و ترکیب‌ها را درک کرده و مفهوم آن‌ها را برای دیگران بیان کند. (Divsar, 2020, p. 23).

به‌کاربستن[3]: در این مرحله، زبان‌آموز باید قادر به استفاده از اطلاعات آموخته‌شده در موقعیت‌های جدید باشد. این شامل استفاده از واژگان و عبارات در جملات جدید و همچنین به‌کارگیری سبک‌های مختلف نوشتاری است. برای نمونه، در استفاده از استعاره‌های موجود در متون ادبی فارسی، زبان‌آموز باید توانایی استفاده از این استعاره‌ها در متن‌های جدید و در موقعیت‌های مختلف را داشته باشد.

تحلیل[4]: در این سطح، زبان‌آموز باید بتواند یک موضوع یا مفهوم را به اجزای مختلف آن تقسیم کرده و روابط میان این اجزاء را بررسی کند. در تحلیل متون ادبی، زبان‌آموز می‌تواند به تحلیل شخصیت‌ها، رویدادها و ساختارهای نحوی و معنایی متن بپردازد. به‌عنوان مثال، در تحلیل داستان‌های سعدی یا مولوی، زبان‌آموز باید قادر باشد که اجزای مختلف داستان را تحلیل کرده و روابط میان آن‌ها را توضیح دهد.

ترکیب[5]: این مرحله شامل توانایی زبان‌آموز در ترکیب اطلاعات مختلف برای خلق یک کل جدید است. در متون ادبی، این ممکن است شامل نوشتن داستان‌ها یا مقالات جدید بر اساس سبک‌ها و ساختارهای موجود در متون کلاسیک باشد. به‌عنوان مثال، زبان‌آموز می‌تواند از ویژگی‌های خاص متون فارسی برای خلق یک اثر جدید و یا یک تحلیل جدید استفاده کند.

---

[1] **دانش** (Knowledge) براساس رویکرد شناختی بلوم: اولین و پایین‌ترین سطح از شش سطح شناختی است که شامل توانایی یادآوری، حفظ و بازخوانی اطلاعات، حقایق، تعاریف و مفاهیم ذخیره‌شده در حافظه است. در این سطح فراگیر تنها اطلاعات را به‌خاطر می‌سپارد بدون اینکه آن را درک یا تحلیل کند.(Bloom, 1956)

[2] **فهمیدن** (Comprehension) براساس رویکرد شناختی بلوم: دومین سطح از شش سطح شناختی است که شامل توانایی تفسیر، ترجمه، برون‌یابی و درک معانی مختلف متن است. در این سطح، فراگیر نه تنها اطلاعات را یادآوری می‌کند بلکه معنای آن را درک کرده و می‌تواند آن را به زبان و الفاظ خود بیان کند.(Bloom, 1956)

[3] **به‌کاربستن** (Application) براساس رویکرد شناختی بلوم: سومین سطح از شش سطح شناختی است که شامل توانایی استفاده از اطلاعات و دانش در موقعیت‌های جدید و عملی است. در این سطح، فراگیر قادر است قوانین، مفاهیم و اصول را در شرایط و زمینه‌های نو به کار ببرد.(Bloom, 1956)

[4] **تحلیل** (Analysis) براساس رویکرد شناختی بلوم: چهارمین سطح از شش سطح شناختی است که شامل توانایی تجزیه‌کردن یک کل به اجزای تشکیل‌دهنده آن و درک روابط میان این اجزا است. در این سطح، فراگیر اطلاعات را به عناصر سازنده‌اش تقسیم می‌کند و ساختار و سازمان پنهان را کشف می‌کند.(Bloom., 1956)

[5] **ترکیب** (Synthesis) براساس رویکرد شناختی بلوم: پنجمین سطح از شش سطح شناختی است که شامل توانایی ترکیب اجزای جداگانه برای ایجاد یک کل جدید است. در این سطح، فراگیر عناصر مختلف را با هم می‌آمیزد و ساختارهای نو یا الگوهای جدید ایجاد می‌کند.(Bloom, 1956)

ارزیابی[6]: در این سطح، زبان‌آموز باید قادر به ارزیابی و نقد اطلاعات موجود باشد. در این مرحله، زبان‌آموز می‌تواند به نقد آثار ادبی از منظرهای مختلف بپردازد، به‌طور مثال، نقد اخلاقی یا زیبایی‌شناختی یک متن ادبی. در آموزش زبان فارسی، زبان‌آموز ممکن است به ارزیابی آثار کلاسیک فارسی از جنبه‌های مختلف بپردازد و دیدگاه خود را درباره این آثار بیان کند.

3.2. تأثیرات متون ادبی بر مهارت‌های ذهنی زبان‌آموزان

1.3.2. باروری تخیّل

تخیّل یکی از مولفه‌های مهم در فرایند آموزش و یادگیری است که نقش ویژه‌ای در گسترش و تقویت مهارت‌های شناختی ایفا می‌کند. در ارتباط با متون ادبی، تخیّل به‌عنوان یکی از ابزارهای اساسی برای ارتقای دانش و فهم زبان‌آموزان مورد توجه قرار می‌گیرد. در این زمینه، بسیاری از صاحب‌نظران معتقدند که ادبیات به‌ویژه از طریق پرورش تخیّل، باعث شکل‌گیری نگرش‌ها و درک جدید از دنیای پیرامون می‌شود. این فرآیند نه تنها به درک مفاهیم و معانی عمیق‌تر در متون ادبی می‌انجامد بلکه دنیای درونی فرد را به‌طور گسترده‌ای به چالش می‌کشد. ویلیام وردزورث، شاعر بزرگ انگلیسی، تخیّل را به‌عنوان یک "درک تازه از جهان" می‌داند که از مسیرهای دیگر امکان‌پذیر نیست. وی تخیّل را بیشتر نوعی آگاهی عالی‌تر نسبت به جهان معمولی تعریف می‌کند که از طریق آن می‌توان مفاهیم آشنا را به‌طور متفاوتی درک کرد. به‌عبارت‌دیگر، تخیّل به زبان‌آموز کمک می‌کند که چیزی را که قبلاً دیده است، اما به‌طور متفاوت و با عمق بیشتری درک کند (Shamsi, 2014, p. 132).

به همین ترتیب، متون ادبی به‌ویژه در ژانرهای داستانی و شعری، با ایجاد فضایی تخیّلی و ذهنی در خواننده، افق‌های جدیدی را برای تفکر و فهم پدید می‌آورند. در زمینه زبان‌آموزی، تخیّل نه تنها به عنوان یک توانایی فکری بلکه به‌عنوان یک مهارت ضروری در یادگیری زبان دیده می‌شود. متون ادبی به‌ویژه داستان‌ها و اشعار، با به کارگیری تصاویری از دنیای واقعی و ترکیب آن‌ها با عناصر غیرواقعی، فضاهای تخیّلی جدیدی را در ذهن زبان‌آموزان ایجاد می‌کنند. برای نمونه، در خواندن داستان‌هایی مانند «کلیله و دمنه» یا اشعار حافظ و مولوی، زبان‌آموزان وارد دنیای ذهنی می‌شوند که ترکیب‌های جدیدی از مفاهیم و تصورات پیشین را می‌سازد و این امر موجب تقویت تخیّل و تفکر خلاق آن‌ها می‌شود. بر اساس نظریه‌های روان‌شناسی آموزشی، تخیّل در یادگیری زبان دوم (L2) می‌تواند از طریق ایجاد تصاویر ذهنی و استفاده از مهارت‌های زبانی برای بازسازی تصاویر ذهنی درک شود. به‌ویژه در تدریس متون ادبی، این فرآیند به‌طور مستقیم درگیر فرآیندهای شناختی و زبانی می‌شود که زبان‌آموزان باید با آن‌ها تعامل کنند. برای مثال، هنگام تدریس داستان‌های کلاسیک یا شعرهای معاصر، می‌توان از زبان‌آموزان خواست تا به‌جای صرفاً ترجمه متن، به‌طور تخیّلی داستان یا شعر را در ذهن خود مجسم کنند و آن را با تصاویر و احساسات جدیدی که از دنیای خود به آن اضافه می‌کنند، بازسازی کنند. در این میان، با توجه به نظریات بسیاری از پژوهشگران

[6] **ارزیابی** (Evaluation) براساس رویکرد شناختی بلوم: ششمین و بالاترین سطح از شش سطح شناختی است که شامل توانایی قضاوت و ارزیابی ارزش اطلاعات، ایده‌ها و آثار بر اساس معیارهای معین است. در این سطح، فراگیر درباره صحت، اعتبار و کیفیت یک موضوع قضاوت می‌کند و استدلال‌های منطقی را ارائه می‌دهد.(Bloom, 1956, p. 549)

چون مک‌کرا (1996)، تخیّل را به‌عنوان ابزاری برای گسترش فهم و درک در نظر می‌گیرند. بر این اساس، برای زبان‌آموزانی که در مراحل ابتدایی یادگیری زبان قرار دارند، متون ادبی که دارای ویژگی‌های تصویری و تخیّلی هستند، می‌توانند به‌طور مؤثر باعث ارتقای توانایی‌های شناختی و زبانی شوند(McRae, 2014, p. 16).

از این‌رو، استفاده از متون داستانی، اشعار و آثار ادبی دیگر می‌تواند به زبان‌آموزان کمک کند تا از دنیای واقعی فراتر رفته و به تخیّل خود بال و پر دهند. در کلاس‌های آموزش زبان فارسی، برای پرورش تخیّل می‌توان از داستان‌ها و اشعار با ویژگی‌های زبانی پیچیده و مفاهیم عمیق استفاده کرد. به‌طور مثال، با استفاده از داستان‌های کوتاه ایرانی مانند «پرندهٔ نصیحتگوی مولوی» یا اشعار حافظ، زبان‌آموزان می‌توانند به‌طور هم‌زمان با زبان و ساختارهای دستوری زبان فارسی آشنا شده و از طرفی، تخیّل خود را در دنیای داستانی پرورش دهند (قاسم‌نیا، 1387، ص 25). همچنین، با طرح پرسش‌هایی که از زبان‌آموزان خواسته می‌شود تا تخیّلات خود را در مورد شخصیت‌ها، رویدادها و شرایط موجود در داستان بیان کنند، این فرآیند به رشد تخیّل و همچنین به‌کارگیری آن در فرایند یادگیری زبان کمک می‌کند (قاسم‌نیا، 1387، ص 27).

2.3.2. توسعهٔ تفکّر انتقادی

تفکّر انتقادی یکی از مهم‌ترین ابعاد

شناختی است که به‌ویژه در فرآیند آموزش زبان و مهارت‌های زبانی نقشی برجسته دارد. از منظر نظریه‌پردازان شناختی، ادبیات به‌عنوان یک ابزار آموزشی مؤثر، از توانایی ویژه‌ای برخوردار است که نه تنها امکان ارزیابی و تحلیل را فراهم می‌آورد، بلکه به‌طور فعالانه فرآیند تفکر انتقادی را در خواننده پرورش می‌دهد. گرس (1988) بر این باور است که زیبایی هنر به‌ویژه در ادبیات، محرک‌های فکری را برای درک و تحلیل واقعیت‌های پیچیده در اختیار مخاطب قرار می‌دهد. این ظرفیت نه‌تنها امکان تفکر انتقادی را فراهم می‌کند بلکه مخاطب را به چالش‌های فکری می‌کشاند که در زندگی واقعی و اجتماعی ممکن است تجربه نکند. در متون ادبی، اصول و موضوعات مختلفی مورد بررسی قرار می‌گیرند که غالباً جهانی و فراگیر هستند، و طرح پرسش‌های اساسی دربارهٔ مفاهیم هستی‌شناسی و فلسفی، بستر مناسبی برای پرورش تفکّر انتقادی فراهم می‌آورد. این فرایند، تحلیل مفاهیم، نقد نظرات و ارزیابی پیام‌های موجود در متن را به‌طور سیستماتیک امکان‌پذیر می‌سازد. بنابراین، از طریق تعامل میان متن و خواننده، پرسش‌های ذهنی ایجاد می‌شود که موجب پردازش‌های شناختی عمیق‌تر می‌شود. در راستای فرآیند توسعه تفکّر انتقادی در آموزش زبان، برخی از صاحب‌نظران مانند راندال (2008) تأکید کرده‌اند که خواندن انتقادی محقق نمی‌شود مگر آنکه پرسش‌های دقیق و هدفمند در ارتباط با محتوا و ساختار متن مطرح شود (Randall, 2008, p. 26). این پرسش‌ها، فرد را وادار به تحلیل، ارزیابی و فرضیه‌سازی در زمینه‌های مختلف فکری و مفهومی می‌نماید. در این زمینه، واتسون و گلیزر (1980) پنج مهارت اصلی تفکّر انتقادی را معرفی کرده‌اند که عبارتند از استنباط، شناسایی مفروضات، استنتاج، تفسیر و ارزیابی استدلال‌ها. این پنج مهارت به‌ویژه در فرایند آموزش متون ادبی، موجب فراهم‌سازی بستری برای تفکر پیچیده و تحلیل‌های منطقی در سطحی عمیق‌تر می‌شوند (Hassan, 2007، ص361). نقد تلاش میکند نقش محیط فیزیکی و مادی را در نقد و خوانش آثار ادبی برجسته کند در حالی که تا پیش از این، محیط انسانی و اجتماعی و یا طبیعت خیال انگیز و رؤیایی در ادبیات مورد توجه قرار می گرفت (پارسا پور، 2025، ص 271). در کلاس‌های آموزشی

زبان، متون ادبی از این ظرفیت برخوردارند که با طرح سؤالات به‌خصوص و ساختارهای تحلیلی در متن، تفکّر انتقادی را در زبان‌آموزان تقویت کنند. به‌عنوان مثال، از زبان‌آموزان خواسته می‌شود تا ضمن مطالعه یک متن، فرضیات نهفته در آن را شناسایی کرده و سپس بر اساس داده‌های موجود، استنتاج‌هایی در مورد روند وقایع داستان و پیام‌های آن ارائه دهند. در این فرآیند، توانایی خواننده در تحلیل و ارزیابی اطلاعات از منابع مختلف به‌طور همزمان تقویت می‌شود.

3.3.2. رشد شخصی و بینش‌افزایی

رشد شخصی و توسعه بینش یکی دیگر از کارکردهای اساسی متون ادبی است که به‌ویژه در آموزش زبان نقش مهمی ایفا می‌کند. از دیدگاه شناختی، متون ادبی نه تنها به‌عنوان ابزارهای زبانی، بلکه به‌عنوان منابع شناختی و روان‌شناختی برای رشد فردی نیز عمل می‌کنند. این متون به‌ویژه هنگامی که با دیدگاه‌های مختلف فلسفی، اجتماعی و روان‌شناختی آمیخته می‌شوند، به‌طور غیرمستقیم به خواننده امکان می‌دهند که به تجزیه و تحلیل دقیق‌تر تجربیات خود و دنیای پیرامونش بپردازد. در این راستا، تحلیل و درک عمیق از شخصیت‌ها، وقایع و پیام‌های متون، زمینه‌ساز رشد شناختی و شخصی فرد می‌شود. در نظر سارتر (1988)، فرآیند خواندن یک متن ادبی، نه صرفاً به‌عنوان یک فعالیت انفعالی بلکه به‌عنوان یک فرآیند فعال و تأثیرگذار است که خواننده را درگیر تعاملات فکری پیچیده‌ای می‌کند (Sartre, 1988, p. 32). این تعاملات، فرد را قادر می‌سازد تا از دنیای نویسنده وارد دنیای خود شود و در آن، بر اساس تجربیات و دیدگاه‌های شخصی‌اش به بازسازی و تحلیل مفاهیم بپردازد. این تعامل به‌ویژه در متون پیچیده‌ای که چندین لایه مفهومی دارند، عمیق‌تر و مؤثرتر است. خواننده در این فرایند نه‌تنها با دنیای متن آشنا می‌شود بلکه قادر است مفاهیم جدیدی را از طریق بازسازی ذهنی و مقایسه با تجربیات خود پیدا کند. این فرآیند برای زبان‌آموزان در محیط‌های آموزشی زبان بسیار حائز اهمیت است. آن‌ها می‌توانند از متون ادبی به‌عنوان ابزاری برای بازنگری و تجدید نظر در نگرش‌های خود نسبت به جهان استفاده کنند. از این منظر، متون ادبی، به‌ویژه آن‌هایی که حاوی مضامین انسانی و اجتماعی عمیق هستند، زمینه‌ساز گسترش افق دید زبان‌آموزان می‌شوند. ادبیات از این رو به‌طور ویژه به‌عنوان یک ابزار آموزشی برای گسترش بینش و خودآگاهی عمل می‌کند که به فراگیران اجازه می‌دهد تا واقعیت‌های اجتماعی و فرهنگی را از منظری متفاوت تحلیل کنند. در زمینه رشد شخصی، متون ادبی می‌توانند تأثیر بسزایی در ایجاد و تقویت احساسات و نگرش‌های فردی در زبان‌آموزان داشته باشند. در این فرآیند، زبان‌آموز با درگیر شدن در متن‌های ادبی، نه تنها مهارت‌های زبانی خود را ارتقا می‌دهد بلکه به تجارب و احساسات خود از زوایای مختلف توجه بیشتری نشان می‌دهد. متون ادبی، از این رو، به‌عنوان ابزارهای شناختی برای ارتقای خودآگاهی و رشد فردی عمل می‌کنند و فرد را در مسیر توسعه شخصی هدایت می‌کنند.

4.2. رویکردهای نظری در تحلیل و آموزش متون ادبی به زبان فارسی در پرورش تفکر انتقادی

1.4.2. رویکرد دانش انتقادی

رویکرد دانش انتقادی ریشه در مطالعات انتقادی زبان و جامعه‌شناسی آموزش دارد. این رویکرد به‌ویژه بر ارتقاء آگاهی انتقادی زبان‌آموزان نسبت به رابطه متون ادبی و مسائل پیچیده اجتماعی، فرهنگی، هویتی،

جنسیتی و قدرت اجتماعی تأکید دارد. از دیدگاه این رویکرد، متن‌های ادبی نه تنها ابزاری برای فهم زبان بلکه ابزاری برای درک روابط اجتماعی و فرهنگی در دنیای واقعی هستند. فراگیران با آگاهی از بستر اجتماعی- فرهنگی که در آن متن ادبی تولید شده است، می‌توانند درک عمیق‌تری از معانی نهفته در متن به دست آورند و نسبت به نگرش‌های رایج اجتماعی و فرهنگی آگاهی پیدا کنند (Shariati ,1371 , p. 22).. برای مثال، انتخاب و تحلیل متنی مانند «نوروز» از دکتر علی شریعتی در سطح پیشرفته می‌تواند زمینه‌ساز تفکر انتقادی در رابطه با مسائل هویتی و فرهنگی باشد. در این راستا، می‌توان از زبان‌آموزان خواست تا با بررسی انتقادی متن، تغییرات اجتماعی و فرهنگی را درک کرده و از آن‌ها برای تولید متنی انتقادی نسبت به مسائل مشابه استفاده کنند (ابوالحسنی چیمه، 1395، ص 237).

2.4.2. رویکرد نقد نوین

رویکرد نقد نوین به معنای کشف معنای صحیح یک متن ادبی از طریق تحلیل دقیق عناصر زبانی و ادبی، همچون قافیه، ردیف، تخیل و درون‌مایه است. در این رویکرد، خواننده از توجه به شرایط تاریخی، اجتماعی و سیاسی متن و واکنش‌های شخصی خود به متن اجتناب می‌کند. در حقیقت، نقد نوین به تحلیل متن به‌عنوان یک پدیده مستقل از عوامل بیرونی می‌پردازد. این رویکرد از خواننده انتظار دارد که تنها به ساختارهای درونی متن توجه کند و تلاش کند تا معنای نهفته در عناصر مختلف آن را کشف کند (اقبالی خمامی، 1402، ص 264). دو بیت زیر از مثنوی مولانا نمونه ای از رویکرد نقد نوین است.

ای برادر تو همان اندیشه‌ای مابقی خود استخوان و ریشه‌ای

گر گل است اندیشه تو گلشنی ور بود خاری تو هیمه گلخنی

(مولوی، 1315، ص 26)

در این شعر، دو تشبیه به کار رفته است که اندیشه خوب را به گل و اندیشه بد را به خار تشبیه می‌کند. نقد نوین به این تشبیه‌ها به‌طور صرف از نظر زبان‌شناختی توجه می‌کند و از خواننده می‌خواهد تا خود را از نگرش‌های بیرونی و تجربیات فردی جدا کرده و صرفاً به ساختار و معنای درونی متن توجه نماید.

3.4.2. رویکرد واکنش خواننده

رویکرد واکنش خواننده بر فرآیند تعامل فعال خواننده با متن ادبی تأکید دارد. در این رویکرد، خواننده از تجربیات و احساسات شخصی خود برای تفسیر متن استفاده می‌کند و این تفسیر به‌طور مستقیم به واکنش‌های شخصی او نسبت به متن بستگی دارد. زبان‌آموزان در این رویکرد به‌عنوان فعال‌ترین شرکت‌کنندگان در فرآیند یادگیری ظاهر می‌شوند، زیرا آن‌ها با فعال‌سازی دانش پیشین خود و شخصی‌سازی تجربه خواندن، تحلیل‌های منحصر به فردی از متن ارائه می‌دهند (حایری، 1386، 46). به‌عنوان مثال، شعر "دو کاج" از

محمدجواد محبّت که دارای دو پایان متفاوت است، فرصتی برای زبان‌آموزان فراهم می‌آورد تا تجربیات خود را با متن پیوند داده و برداشت‌های شخصی خود را مطرح کنند. در این شعر، دو کاج با برخوردهای متفاوتی به هم واکنش نشان می‌دهند که زبان‌آموزان می‌توانند با استفاده از این داستان، پیام‌هایی را در خصوص مسئولیت اجتماعی و تأثیرات اخلاقی تحلیل کنند.

در کنار خطوط سیم، پیام — خارج از ده، دو کاج روییدند
سال‌های دراز، رهگذران — آن دو را چون دو دوست می‌دیدند
روزی از روزهای پاییزی — زیر رگبار و تازیانه باد
یکی از کاج‌ها به خود لرزید — خم شد و روی دیگری افتاد
گفت ای آشنا ببخش مرا — خوب در حال من تامل کن
ریشه‌هایم ز خاک بیرون است — چند روزی مرا تحمل کن
کاج همسایه گفت با — تندی مردم آزار، از تو بیزارم
دور شو، دست از سرم بردار — من کجا طاقت تو را دارم؟
بینوا را سپس تکانی داد — یار بی‌رحم و بی‌محبت او
سیم‌ها پاره گشت و کاج افتاد — بر زمین نقش بست قامت او

(محبّت، 1350، ص 30)

در این داستان، زبان‌آموزان می‌توانند با تجزیه و تحلیل واکنش‌های مختلف شخصیت‌ها به موقعیت‌های چالش‌برانگیز، احساسات و مفاهیم اخلاقی را استخراج کرده و با تجربیات خود پیوند دهند، که این امر موجب ارتقاء مهارت‌های تفکر انتقادی و انعطاف‌پذیری ذهنی آنها می‌شود.

3. روش تحقیق

روش تحقیق در این مطالعه بر پایه تحلیل کیفی محتوای متون ادبی به زبان فارسی با هدف بررسی نقش آنها در تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان استوار است. در این پژوهش، ابتدا متون ادبی متنوعی شامل اشعار کلاسیک و معاصر، داستان‌های کوتاه، رمان‌ها، متون عرفانی و فلسفی-اجتماعی بر اساس معیارهایی چون تناسب با سطوح مختلف زبان‌آموزی، برخورداری از ساختارهای زبانی و مفهومی متنوع، و قابلیت طرح موضوعات فرهنگی و اجتماعی انتخاب می‌شوند. سپس این متون از منظر ویژگی‌های ساختاری، زبانی و محتوایی مورد بررسی قرار گرفته و با شش سطح شناختی طبقه‌بندی بلوم (دانش، فهمیدن، به‌کاربستن، تحلیل، ترکیب، و ارزیابی) تطبیق داده می‌شوند. در این فرآیند، برای هر سطح شناختی، ویژگی‌های متناسب متون مشخص شده و نمونه‌های برجسته استخراج می‌گردند. به موازات این تحلیل، رویکردهای مختلف آموزشی شامل رویکرد دانش انتقادی، رویکرد نقد نوین و رویکرد واکنش خواننده نیز در استفاده از متون ادبی برای پرورش تفکر انتقادی مورد مطالعه قرار می‌گیرند. در نهایت، با تلفیق یافته‌های

این تحلیل‌ها، الگوهای عملی برای استفاده از متون ادبی در تقویت هر یک از سطوح شناختی بلوم ارائه می‌شود که شامل تحلیل دقیق متون منتخب، پرسش‌ها و فعالیت‌های مناسب برای تقویت تفکر انتقادی، و روش‌های ارزیابی پیشرفت زبان‌آموزان است. این روش به درک عمیق‌تر از تأثیر متون ادبی فارسی بر توانایی‌های تفکر انتقادی و رشد شناختی زبان‌آموزان و ارائه راهکارهای عملی برای بهره‌گیری مؤثر از این متون در آموزش زبان فارسی می‌انجامد.

4. یافته‌ها

1.4. نمونه‌هایی از متون ادبی و نحوه تقویت سطوح شناختی بلوم

•

در این بخش، با توجه به رویکردهای سه‌گانه مطرح شده در بخش مبانی نظری، به تحلیل نمونه‌های متون ادبی مناسب برای تقویت سطح دانش می‌پردازیم. انتخاب متون متنوع و متعدد در این بخش، با هدف افزایش دقت علمی پژوهش صورت گرفته است. برای هر نمونه، تلاش شده تا ارتباط آن با یکی از رویکردهای دانش انتقادی، نقد نوین یا واکنش خواننده نیز مشخص شود.

در این سطح، زبان‌آموز باید واژگان، ساختارهای دستوری و اصطلاحات فرهنگی را یادآوری کند. متون ادبی فارسی برای این منظور باید دارای ویژگی‌های خاصی باشند: قافیه و وزن منظم که تکرار الگوهای صوتی را تسهیل می‌کند، واژگان کلیدی در بافتی معنایی روشن، موسیقی کلام قوی (مانند ضرب‌المثل‌ها و رباعیات)، و ساختار متقارن که یادسپاری را بهبود می‌بخشد. هرچند این سطح ابتدایی‌ترین سطح طبقه‌بندی بلوم است، اهمیت آن بسیار زیاد است؛ زیرا بدون پایه محکم واژگان و ساختارهای زبانی، دانش‌آموز نمی‌تواند به سطوح شناختی بالاتر صعود کند. متون ادبی این مزیت بی‌نظیری دارند که هم اطلاعات زبانی را منتقل می‌کنند و هم فرهنگ و ارزش‌های جامعه را به‌طور طبیعی و جذاب در بر می‌گیرند. بیت معروف سعدی از گلستان نمونه ای از سطح دانش است (سعدی، 1315، ص 13).

بنی آدم اعضای یکدیگرند / که در آفرینش ز یک گوهرند

چو عضوی به درد آورد روزگار / دگر عضوها را نماند قرار

از دیدگاه رویکرد نقد نوین، تحلیل این ابیات باید بر اساس عناصر زبانی و ساختاری آن صورت گیرد. ساختار متقارن و موازی این دو بیت (چهار مصراع)، وزن موسیقیایی و قافیه‌های دقیق "گوهرند/قرار"، استفاده از تشبیه (بنی آدم به اعضا)، و استفاده از صنعت تمثیل، همگی عناصری هستند که به یادسپاری و بازیابی اطلاعات کمک می‌کنند. واژگان کلیدی مانند "بنی آدم"، "اعضا"، "آفرینش" و "گوهر" در بافتی منسجم ارائه شده‌اند که یادگیری آنها را تسهیل می‌کند. از منظر رویکرد دانش انتقادی، این ابیات مفاهیم عمیق انسانی و اخلاقی را منتقل می‌کنند که در فرهنگ ایرانی-اسلامی ریشه دارد و به زبان‌آموزان در یادگیری ارزش‌های فرهنگی جامعه ایران کمک می‌کند.

نمونه دیگری از متون مناسب برای سطح دانش، رباعیات خیام است که با وجود مضمون فلسفی، از واژگان ساده و تکراری استفاده می‌کند (خیام، 1340، ص 55).

آمد شدن تو درین عالم چیست / آمد مگسی پدید و ناپیدا شد

آمد و رفت ما ز بهر چه بود / آمد و رفتنی که آنجا نه پیداست

از منظر رویکرد واکنش خواننده، این رباعی به زبان‌آموزان امکان می‌دهد تا بر اساس تجربیات شخصی خود در مورد مفهوم زندگی و مرگ، با متن ارتباط برقرار کنند. تکرار فعل "آمدن" به شکل‌های مختلف (آمد، آمد شدن) و استفاده از واژگان متضاد (پیدا/ناپیدا)، امکان یادگیری الگوهای صرفی و معنایی را فراهم می‌کند. همچنین، استعاره "مگس" برای انسان، می‌تواند مبنایی برای یادگیری استعاره‌های رایج در زبان فارسی باشد. از دیدگاه نقد نوین، ساختار قافیه‌ای منظم و وزن عروضی ثابت این رباعی، به حفظ و یادآوری آن کمک می‌کند.

نمونه سوم، ضرب‌المثل‌های فارسی هستند که به دلیل کوتاهی، موسیقی کلام و مضامین فرهنگی، برای سطح دانش بسیار مناسب‌اند:

"قطره قطره جمع گردد وانگهی دریا شود"

" هر که بامش بیش، برفش بیشتر"

" از کوزه همان برون تراود که در اوست"

از دیدگاه رویکرد دانش انتقادی، این ضرب‌المثل‌ها بازتاب‌دهنده روابط اجتماعی، قدرت، و هنجارهای فرهنگی جامعه ایرانی هستند. برای مثال، ضرب‌المثل اول، ارزش صبر و پشتکار، ضرب‌المثل دوم، رابطه مسئولیت و امکانات، و ضرب‌المثل سوم، اصالت ذات و ارتباط درون و برون را نشان می‌دهند. آشنایی با این مفاهیم، زبان‌آموزان را با الگوهای فکری جامعه ایرانی آشنا می‌کند و زمینه را برای درک عمیق‌تر مناسبات اجتماعی و فرهنگی فراهم می‌آورد. از جنبه زبانی نیز، این ضرب‌المثل‌ها به یادگیری ساختارهای دستوری رایج در زبان فارسی کمک می‌کنند.

- سطح فهمیدن

در سطح فهمیدن، زبان‌آموزان باید قادر باشند معانی متن را درک کرده و آن‌ها را به زبان خود بازگو کنند. در آموزش ادبیات فارسی، فهمیدن شامل درک مفاهیم عمیق‌تر مانند استعاره‌ها، تشبیه‌ها و نمادهای موجود در متون ادبی است. غزلیات حافظ نمونه مناسبی برای تقویت این سطح شناختی است (حافظ، 1320،ص 45).

دوش دیدم که ملائک در میخانه زدند / گل آدم بسرشتند و به پیمانه زدند

ساکنان حرم ستر و عفاف ملکوت / با من راهنشین باده مستانه زدند

این غزل از حافظ با زبانی نسبتاً ساده اما با لایه‌های عمیق معنایی، برای تقویت سطح فهمیدن مناسب است. زبان‌آموزان در این سطح باید بتوانند مفاهیم استعاری مانند "میخانه" به عنوان نمادی از عالم معنا، "باده" به عنوان نمادی از عشق الهی، و "ملائک" به عنوان نمادی از فرشتگان و عالم قدس را درک کنند. همچنین باید بتوانند مفهوم کلی شعر درباره آفرینش انسان و سرشت او را به زبان خود توضیح دهند. این نوع متون با وجود چالش‌های معنایی، به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا توانایی درک استعاره‌های فرهنگی و مفاهیم عرفانی را در خود تقویت کنند و بتوانند این مفاهیم را در بافت فرهنگی مناسب تفسیر نمایند.

نمونه دیگر از متون مناسب برای سطح فهمیدن، اشعار معاصر سهراب سپهری است که با زبانی ساده اما عمیق، مفاهیم فلسفی و عرفانی را مطرح می‌کن (سپهری، 1346، ص 3).

آدمی در فراغت خویش چه اندازه تنهاست

و چه اندازه در ازدحام

با وجود هم‌سفر تنهاست

من در این تاریکی

همسفر با گنجشک و باد

همقدم با نفس پنجره‌ها

در این شعر، زبان‌آموزان باید مفهوم پارادوکسیکال تنهایی انسان در خلوت و جمع را درک کنند و بتوانند استعاره‌های "همسفر با گنجشک و باد" و "همقدم با نفس پنجره‌ها" را بفهمند. آن‌ها باید بتوانند این مفاهیم را با تجربیات انسانی خود پیوند داده و به زبان خود بازگو کنند. این متن با وجود سادگی زبانی، لایه‌های عمیق فلسفی دارد که زبان‌آموزان را به تفکر و درک عمیق‌تر وامی‌دارد.

- سطح به‌کاربستن

در سطح به‌کاربستن، زبان‌آموزان باید بتوانند مفاهیم و دانش آموخته‌شده را در موقعیت‌های جدید به کار گیرند. این سطح شامل استفاده از قواعد، اصول، مفاهیم و نظریه‌ها در شرایط جدید است. متون ادبی با موضوعات فرهنگی و اجتماعی می‌توانند زمینه‌ای برای کاربرد مفاهیم در بافت‌های مختلف فراهم کنند. مقاله "نوروز" از دکتر علی شریعتی نمونه ای از سطح به‌کاربستن است (شریعتی، 1389، ص 74).

"نوروز طلیعه سال است و سال مظهر تمام عمر. و عمر در مسیر بازگشت است، بازگشت به آنچه بوده‌ایم. تاریخ هجرتی است از خدا تا خدا و نیز تاریخ، هجرتی طولانی از توحید به توحید است و ما در میانه این سفریم".

این متن با مفاهیم فلسفی و فرهنگی غنی، به زبان‌آموزان فرصت می‌دهد تا آموخته‌های خود را در موقعیت‌های جدید به کار گیرند. آن‌ها می‌توانند مفهوم "نوروز" را با جشن‌ها و مراسم مشابه در فرهنگ خود مقایسه کنند، مفاهیم چرخه زندگی و زمان را در زندگی روزمره به کار گیرند، یا از این مفاهیم برای توصیف و تحلیل تجربیات شخصی خود استفاده کنند. همچنین، واژگان و اصطلاحات مرتبط با مفاهیم زمان، سال نو و تحول را می‌توانند در گفتگوها و نوشته‌های خود به کار گیرند.

نمونه دیگر از متون مناسب برای سطح به‌کاربستن، بخشی از کتاب "کویر" اثر دکتر علی شریعتی است که با زبانی تصویری و استعاری، مفاهیم عمیق انسانی را بیان می‌کند (شریعتی، 1389، ص 74)

"دوران کودکی خانه‌ای است که از آن بیرون می‌آییم، و در تمام عمر، خاطره‌های رنگین‌اش دائماً زنگوله‌هایی است که از دور به گوش می‌رسد و هیچگاه این نوای نوازش‌گر و لبخندآور، در غوغای زندگی فراموش نمی‌شود".

این متن به زبان‌آموزان امکان می‌دهد تا استعاره "کودکی به‌مثابه خانه" را در موقعیت‌های جدید به کار گیرند. آن‌ها می‌توانند از این استعاره برای توصیف تجربیات خود از دوران کودکی استفاده کنند، یا آن را در نوشته‌های خلاقانه خود به کار گیرند. همچنین می‌توانند مفهوم "زنگوله‌های خاطره" را برای توصیف یادآوری خاطرات گذشته در زندگی روزمره استفاده کنند. این متن با وجود سادگی نسبی، امکان کاربرد گسترده‌ای در موقعیت‌های مختلف زبانی و فرهنگی فراهم می‌آورد.

- سطح تحلیل

در سطح تحلیل، زبان‌آموزان باید بتوانند متن را به اجزای تشکیل‌دهنده آن تجزیه کرده و روابط میان این اجزا را تشخیص دهند. آن‌ها باید ساختار، سازمان‌دهی و اصول حاکم بر متن را درک کنند. متون ادبی پیچیده با لایه‌های معنایی چندگانه و تکنیک‌های ادبی متنوع برای تقویت این سطح مناسب هستند. شعر "مرغ آمین" از مهدی اخوان ثالث نمونه ای از سطح تحلیل است (اخوان ثالث، 1357، ص 42).

مرغ آمین، غمگین و سنگین، در عبور است

چشم‌هایش را به خاکستر نشسته شعله‌ای از یاد رفته،

بال‌هایش را فروپیچیده در باران و تنهایی

سکوتش آشنایی دارد با طوفان و توفیدن

این شعر با تصاویر پیچیده و لایه‌های نمادین، به زبان‌آموزان امکان می‌دهد تا مهارت‌های تحلیلی خود را تقویت کنند. آن‌ها می‌توانند نمادهای به کار رفته در شعر (مانند "مرغ آمین" به‌عنوان نماد امید و آرزو) را تحلیل کنند، ساختار زبانی شعر را بررسی کنند (مانند استفاده از صفات "غمگین و سنگین" و تأثیر آن‌ها)، و ارتباط این عناصر را با مفاهیم اجتماعی و سیاسی زمان شاعر تحلیل نمایند. همچنین می‌توانند تصاویر شعری مانند "چشم‌هایش را به خاکستر نشسته شعله‌ای از یاد رفته" را در ارتباط با فضای کلی شعر و پیام آن تجزیه و تحلیل کنند.

نمونه دیگر از متون مناسب برای سطح تحلیل، شعر "آی آدم‌ها" از نیما یوشیج است که با زبانی ساده اما با ساختار شعری نو و پیچیده، مفاهیم اجتماعی عمیقی را مطرح می‌کند.

آی آدم‌ها که بر ساحل نشسته، شاد و خندانید !یک نفر در آب دارد می‌سپارد جان یک نفر دارد که دست و پای دائم می‌زند روی این دریای تند و تیره و سنگین که می‌دانید

در این شعر، زبان‌آموزان می‌توانند تقابل‌های دوگانه (ساحل/دریا، شادی/مرگ، امنیت/خطر، بی‌تفاوتی/تقلا) را شناسایی و تحلیل کنند. آن‌ها می‌توانند ساختار خطابی شعر و نقش آن در برقراری ارتباط مستقیم با خواننده را بررسی کنند. همچنین می‌توانند ارتباط این عناصر را با پیام اجتماعی شعر درباره بی‌تفاوتی انسان‌ها نسبت به یکدیگر تحلیل کرده و نقد کنند. این شعر با وجود سادگی زبانی، لایه‌های معنایی متعددی دارد که نیازمند تحلیل دقیق و چندجانبه است.

- سطح ترکیب

در سطح ترکیب، زبان‌آموزان باید بتوانند اجزا و عناصر مختلف را با هم ترکیب کرده و یک کل جدید و منسجم بسازند. این سطح شامل خلاقیت و نوآوری در استفاده از اطلاعات و مفاهیم است. متون ادبی با ساختارهای پیچیده و چندبعدی که جنبه‌های مختلف تاریخی، فرهنگی و اجتماعی را در برمی‌گیرند، برای تقویت این سطح مناسب هستند. داستان "سووشون" از سیمین دانشور نمونه ای از سطح ترکیب است (پناه‌زاده‌خیاوی، 1403، ص 94).

"زری گفت: «من خواب دیدم. تو قهرمان بودی یوسف. زیر گنبدی ایستاده بودی که می‌درخشید.» یوسف دست زری را رها کرد و گفت: «من؟ قهرمان؟ من فقط کاری را که درست و قانونی و انسانی بود انجام می‌دادم. من حتی جرئت سگ‌کشی هم ندارم. (دانشور، 1348، ص 21).

این رمان با لایه‌های تاریخی، اجتماعی و نمادین پیچیده، به زبان‌آموزان امکان می‌دهد تا عناصر مختلف را ترکیب کرده و به درک جدیدی از مفاهیم برسند. آن‌ها می‌توانند مفاهیم مرتبط با مقاومت، قهرمان‌گرایی، و هویت ملی را با شرایط تاریخی ایران در دوره اشغال توسط متفقین ترکیب کنند و تحلیل جدیدی از نقش افراد در مواجهه با ظلم و استبداد ارائه دهند. همچنین می‌توانند عناصر نمادین داستان مانند "خواب زری" و "گنبد درخشان" را با مفاهیم فرهنگی و تاریخی ایران ترکیب کرده و تفسیر نوینی از قهرمان‌گرایی در فرهنگ ایرانی ارائه دهند.

نمونه دیگر از متون مناسب برای سطح ترکیب، رمان "جای خالی سلوچ" اثر محمود دولت‌آبادی است که با زبانی تصویری و ساختاری پیچیده، به بررسی تحولات اجتماعی و اقتصادی روستاهای ایران می‌پردازد (دولت‌آبادی، 1357، ص 12).

"مرگان در دل پاییز، در سرمای پیش از سپیده، در میان کومه کوچک کاه‌گلی، چشم گشود و سلوچ را نیافت. سلوچ، شوهر مرگان، در کنار زن نبود. پس کجا می‌توانست باشد؟"

این متن به زبان‌آموزان امکان می‌دهد تا عناصر مختلفی مانند فقر روستایی، مهاجرت، نقش زنان در خانواده روستایی، و تغییرات اجتماعی-اقتصادی را با هم ترکیب کرده و به تحلیلی جامع از وضعیت روستاهای ایران در دوران گذار به مدرنیته برسند. آن‌ها می‌توانند نمادهای موجود در داستان را با شرایط تاریخی و اجتماعی ایران پیوند داده و تفسیری نو از روند تحولات روستایی ایران ارائه دهند. همچنین می‌توانند با ترکیب عناصر مختلف داستان، به تحلیلی از نقش جنسیت و هویت زنانه در جامعه سنتی ایران دست یابند.

- سطح ارزیابی

در سطح ارزیابی، بالاترین سطح شناختی بلوم، زبان‌آموزان باید بتوانند متون را ارزیابی کرده و درباره ارزش، اعتبار و کیفیت آن‌ها قضاوت کنند. این سطح شامل توانایی نقد، اظهار نظر منطقی و استدلال درباره متون است. متون ادبی پیچیده با دیدگاه‌های فلسفی و اجتماعی عمیق، برای تقویت این سطح مناسب هستند. "بوف کور" از صادق هدایت نمونه ای از سطح ارزیابی است.

"در زندگی زخم‌هایی هست که مثل خوره روح را آهسته در انزوا می‌خورد و می‌تراشد. این دردها را نمی‌شود به کسی اظهار کرد، چون عموماً عادت دارند که این دردهای باورنکردنی را جزو اتفاقات و پیش‌آمدهای نادر و عجیب بشمارند و اگر کسی بگوید یا بنویسد، مردم بر سبیل عقاید جاری و عقاید خودشان سعی می‌کنند آن را با لبخند شکاک و تمسخرآمیز تلقی بکنند (هدایت، 1316، ص 52).

این اثر پیچیده و چندلایه، به زبان‌آموزان امکان می‌دهد تا در بالاترین سطح شناختی، به ارزیابی و قضاوت بپردازند. آن‌ها می‌توانند دیدگاه‌های فلسفی و روان‌شناختی موجود در متن را ارزیابی کنند، اعتبار و صحت مفاهیمی چون "انزوا" و "دردهای باورنکردنی" را در زمینه‌های مختلف بسنجند، و اهمیت ادبی و فرهنگی اثر را در ادبیات مدرن ایران قضاوت کنند. همچنین می‌توانند با استدلال و شواهد متنی، درباره تأثیر این اثر بر جامعه و فرهنگ ایران و نیز ارتباط آن با جریان‌های ادبی جهانی مانند سوررئالیسم و اگزیستانسیالیسم نظر دهند.

نمونه دیگر از متون مناسب برای سطح ارزیابی، بخشی از رمان "کلیدر" اثر محمود دولت‌آبادی است که با زبانی پیچیده و فلسفی، مفاهیم عمیق اخلاقی و انسانی را مطرح می‌کند.

"بی‌گناه آن‌کس است که نتواند گناه کند. آن‌که می‌تواند گناه کند، و گناه نمی‌کند، گناهکار واقعی است. گناهکار واقعی، کسی است که گناه را می‌شناسد، و گناه می‌کند. و از درون، خود را می‌سوزد و خاکستر می‌کند".

این متن فلسفی و پیچیده به زبان‌آموزان امکان می‌دهد تا به ارزیابی عمیق مفاهیم اخلاقی مانند "گناه"، "مسئولیت‌پذیری" و "آگاهی اخلاقی" بپردازند. آن‌ها می‌توانند این دیدگاه فلسفی را با نظریه‌های اخلاقی مختلف مقایسه کرده و درباره اعتبار و کاربرد آن در موقعیت‌های مختلف قضاوت کنند. همچنین می‌توانند ارتباط این دیدگاه را با فرهنگ و ادبیات ایرانی و جهانی بررسی کرده و نظر شخصی خود را با استدلال‌های منطقی و منسجم ارائه دهند.

2.4. نمونه‌های بیشتر از متون ادبی مناسب برای تقویت تفکر انتقادی

پژوهش حاضر تاکنون به بررسی رابطه میان متون ادبی و سطوح مختلف شناختی بلوم پرداخته است. در ادامه، با تمرکز بر تفکر انتقادی به عنوان یکی از مهم‌ترین مهارت‌های شناختی، انواع مختلف متون ادبی مناسب برای تقویت این مهارت در زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان معرفی می‌شود.

- متون روایی کوتاه

داستان‌های کوتاه به‌دلیل فشردگی و ساختار منسجمشان، ابزار مناسبی برای تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی هستند. این داستان‌ها با طرح موضوعات پیچیده در قالبی موجز، زبان‌آموزان را به تفکر عمیق و تحلیل دقیق ترغیب می‌کنند. به‌ویژه داستان‌های کوتاه معاصر فارسی با مضامین اجتماعی و روان‌شناختی، زمینه مناسبی برای تقویت مهارت‌های تحلیلی و انتقادی فراهم می‌آورند. داستان "زنی که مردش را گم کرد" از زویا پیرزاد نمونه ای از متون روایی کوتاه است (پیرزاد، 1380، ص 21).

"آدینه عصر خانم نورایی ناهار را که می‌داد، دستمالی سر می‌بست، چادر سر می‌کرد و روسری روی چادر، گل‌هایش را آب می‌داد، بعد راه می‌افتاد به طرف قبرستان. می‌نشست سر قبر آقای نورایی و با او صحبت می‌کرد. کسی نمی‌دانست چی می‌گفت".

این داستان کوتاه با زبانی ساده اما پرمعنا، به موضوعات پیچیده‌ای چون هویت زنانه، تنهایی و ساختارهای اجتماعی می‌پردازد. زبان‌آموزان می‌توانند لایه‌های پنهان روایت را کشف کرده و به تحلیل نقش‌های جنسیتی و هنجارهای اجتماعی در جامعه معاصر ایران بپردازند. آن‌ها می‌توانند درباره معنای "گم کردن مرد" در سطوح مختلف لفظی و استعاری بحث کنند و ارتباط رفتار شخصیت اصلی داستان با ساختارهای فرهنگی و اجتماعی را تحلیل نمایند.

نمونه دیگر از متون روایی کوتاه، داستان "گلدان" اثر جلال آل‌احمد است که با زبانی موجز و تصویری، به مسائل اجتماعی و فرهنگی عمیقی می‌پردازد (آل‌احمد، 1341، ص 23).

"گلدان چینی را که دوست داشت، گذاشت وسط اتاق و نگاهش کرد. مال مادرش بود و مادرش آن را از مادر خودش به ارث برده بود. اتاق خالی بود و سرد. زمستان بود. بخاری نفتی اتاق را گرم نمی‌کرد. به گلدان نگاه کرد و بعد با مشت به آن کوبید. گلدان به هزار تکه تبدیل شد. بعد از آن همه چیز آسان‌تر به نظر می‌رسید".

این داستان کوتاه با تصویری بسیار ساده اما عمیق، مفاهیمی چون شکستن سنت‌ها، تقابل نسل‌ها، و رهایی از قید میراث گذشته را مطرح می‌کند. زبان‌آموزان می‌توانند نماد "گلدان چینی" را به عنوان میراث فرهنگی و سنت‌های خانوادگی تحلیل کنند و دلیل شکستن آن را از جنبه‌های روان‌شناختی و اجتماعی بررسی نمایند. همچنین می‌توانند ارتباط این کنش نمادین را با تحولات اجتماعی و فرهنگی در جامعه ایران تحلیل کرده و درباره پیامدهای آن بحث کنند.

- اشعار معاصر

شعر معاصر فارسی با زبان نسبتاً ساده اما مفاهیم عمیق، برای تقویت سطوح بالای تفکر مناسب است. این اشعار، به‌ویژه اشعار نیمایی و سپید، با شکستن ساختارهای سنتی و ارائه تصاویر و مفاهیم جدید، زبان‌آموزان را به تفکر خلاق و انتقادی تشویق می‌کنند. شعر"آی آدم‌ها" از نیما یوشیج نمونه ای از اشعار معاصر است (یوشیج، 1336، ص 46).

آی آدم‌ها که بر ساحل نشسته، شاد و خندانید!

یک نفر در آب دارد می‌سپارد جان

یک نفر دارد که دست و پای دائم می‌زند

روی این دریای تند و تیره و سنگین که می‌دانید

این شعر با ساختار نو و زبان تصویری قوی، مخاطب را به تفکر درباره مسئولیت اجتماعی و بی‌تفاوتی انسان‌ها نسبت به یکدیگر وامی‌دارد. زبان‌آموزان می‌توانند تقابل‌های موجود در شعر (ساحل/دریا، شادی/مرگ، امنیت/خطر) را تحلیل کرده و به نقد فردگرایی و بی‌تفاوتی اجتماعی بپردازند. همچنین می‌توانند ارتباط این شعر با مسائل اجتماعی معاصر را بررسی کرده و دیدگاه خود را درباره مسئولیت فردی و جمعی ارائه دهند.

نمونه دیگر از اشعار معاصر، شعر "صدای پای آب" از سهراب سپهری است که با زبانی ساده و تصویری، مفاهیم عمیق عرفانی و فلسفی را مطرح می‌کند.

"زندگی آب تنی کردن در حوضچه اکنون است زندگی جا نگذاشتن در کوچه‌های خاطره‌هاست زندگی یافتن هر روزه راز آن سرو است که به ما می‌گوید: زیبا باید زیست"

این شعر با زبانی ساده اما عمیق، مفاهیم فلسفی مانند "اکنون‌زیستی"، "رهایی از گذشته" و "زیباشناسی زندگی" را مطرح می‌کند. زبان‌آموزان می‌توانند استعاره‌های شعر مانند "آب تنی کردن در حوضچه اکنون" و "راز سرو" را تحلیل کرده و با مفاهیم فلسفی شرقی و غربی مقایسه کنند. همچنین می‌توانند ارتباط این دیدگاه فلسفی را با چالش‌های زندگی معاصر بررسی کرده و درباره کاربرد آن در زندگی روزمره بحث کنند.

- متون فلسفی-ادبی

متون فلسفی-ادبی فارسی به طور خاص برای تقویت سطوح بالای تفکر انتقادی مناسب هستند. این متون با طرح مسائل هویتی، فرهنگی و اجتماعی در قالبی ادبی، زبان‌آموزان را به تفکر عمیق و چندجانبه ترغیب می‌کنند. این آثار غالباً چالش‌های فکری و فلسفی را در بافت فرهنگی ایران مطرح می‌کنند. " غربزدگی" از جلال آل احمد نمونه ای از متون فلسفی-ادبی است.

"غربزدگی را چنین معنی می‌کنم: مجموعه عوارض و علائمی که در زندگی و فرهنگ و تمدن و روش تفکر هر قومی ممکن است بروز کند که بی‌هیچ سنتی به‌عنوان روش زندگی و تفکر و فرهنگ جدیدی مستقیماً به صورت وارداتی در زندگی او وارد شده باشد".

این متن فلسفی-ادبی، مفهوم "غربزدگی" را به‌عنوان یک پدیده فرهنگی-اجتماعی مطرح می‌کند. زبان‌آموزان می‌توانند به تحلیل انتقادی مفهوم هویت فرهنگی، تقابل سنت و مدرنیته، و چالش‌های کشورهای در حال توسعه در مواجهه با فرهنگ غربی بپردازند. آن‌ها می‌توانند دیدگاه آل احمد را با دیدگاه‌های دیگر در این زمینه مقایسه کرده و اعتبار استدلال‌های او را ارزیابی کنند. همچنین، این متن زمینه‌ای برای بحث درباره مفاهیم مشابه در فرهنگ‌های مختلف فراهم می‌آورد.

نمونه دیگر از متون فلسفی-ادبی، بخشی از کتاب "هبوط در کویر" اثر داریوش شایگان است که با زبانی ادبی و استعاری، به تحلیل مسائل هویتی و فلسفی ایرانیان می‌پردازد (شایگان، 1356، ص 14).

"ما در برزخی میان دو جهان زندگی می‌کنیم: جهانی که هنوز نمرده است و جهانی که هنوز متولد نشده است. ما در میانه گذشته‌ای که نمی‌توانیم رهایش کنیم و آینده‌ای که نمی‌توانیم به آن دست یابیم، معلق مانده‌ایم. این برزخ، فضای تاریخی-فرهنگی ماست".

این متن فلسفی با زبانی استعاری، به تحلیل وضعیت هویتی و فرهنگی ایرانیان در عصر مدرن می‌پردازد. زبان‌آموزان می‌توانند مفهوم "برزخ" را به عنوان استعاره‌ای برای وضعیت میان سنت و مدرنیته تحلیل کرده و ارتباط آن را با چالش‌های هویتی در جوامع در حال توسعه بررسی کنند. همچنین می‌توانند این دیدگاه را با نظریه‌های دیگر درباره جهان سوم و پسااستعماری مقایسه کرده و به نقد و ارزیابی آن بپردازند.

- متون طنز و انتقادی

متون طنز فارسی با لایه‌های معنایی چندگانه و استفاده از کنایه و طعنه، ابزار مناسبی برای تقویت تفکر انتقادی هستند. این متون با نقد غیرمستقیم مسائل اجتماعی و سیاسی، زبان‌آموزان را به تفکر عمیق‌تر درباره ساختارهای قدرت و هنجارهای اجتماعی تشویق می‌کنند. "چرند و پرند" از دهخدا نمونه ای از متون طنز و انتقادی است (دهخدا، 1312، ص 45).

"آره جون خودم، برو! مگه ما نمی‌دونیم که شما قشون کشی کردید میان میکده و کوزه و شیشه‌های شراب را شکستید؟ بعضی‌ها ریختند توی گودال و چهار تا کلوخ انداختند روش... بعضی‌ها هم رو پشت بوم دفن کردند و سنگی روش گذاشتند، خواندند: لاحول... این‌ها کار چه کسی است؟"

این متن طنزآمیز با استفاده از زبان عامیانه و کنایه‌های تند، به نقد ریاکاری و دوگانگی در جامعه می‌پردازد. زبان‌آموزان می‌توانند لایه‌های پنهان طنز را کشف کرده و معانی ضمنی و انتقادی آن را تحلیل کنند. آن‌ها می‌توانند با درک کنایه‌ها و استعاره‌های متن، به نقد اجتماعی عمیق‌تری دست یابند و مصادیق مشابه در جوامع امروزی را شناسایی کنند. همچنین، این متن فرصتی برای آشنایی با زبان عامیانه و اصطلاحات کنایی فارسی فراهم می‌آورد.

نمونه دیگر از متون طنز و انتقادی، بخشی از داستان "موش و گربه" اثر عبید زاکانی است که با زبانی طنزآمیز و نمادین، به نقد روابط قدرت و ستم در جامعه می‌پردازد (زاکانی، 1340، ص 5).

"گربه‌ای بود گرسنه و ناتوان

شد به صحرا پی صید روان

چون بدیدش موشکی از دور

گفت: خرگوش است یا گاو ستور؟

چون رسیدش قصد او کرد آن دغا

موشک از بیم گربه خورد دوا"

این متن طنزآمیز با استفاده از شخصیت‌های حیوانی نمادین، به نقد روابط قدرت و ستم در جامعه می‌پردازد. زبان‌آموزان می‌توانند لایه‌های نمادین داستان را تحلیل کرده و ارتباط آن را با ساختارهای اجتماعی و سیاسی بررسی کنند. آن‌ها می‌توانند نماد "گربه" را به عنوان قدرت مستبد و "موش" را به عنوان توده مردم تحلیل کرده و به نقد روابط اجتماعی مبتنی بر زور و فریب بپردازند. همچنین می‌توانند کارکرد طنز را در بیان انتقادات اجتماعی و سیاسی ارزیابی کرده و با شیوه‌های دیگر بیان انتقادی مقایسه کنند.

5. نتیجه گیری

پژوهش حاضر جایگاه متون ادبی به زبان فارسی را در پرورش تفکر انتقادی زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان مورد بررسی قرار داده است. متون ادبی به‌دلیل ساختارهای پیچیده زبانی، معانی چندلایه و

پیچیدگی‌های فرهنگی‌شان، نقش مهمی در فرآیند آموزش زبان ایفا می‌کنند. تفکر انتقادی به‌عنوان توانایی تحلیل، ارزیابی و قضاوت درباره اطلاعات، در زمینه آموزش زبان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. این مهارت به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا در سطوح بالاتر زبانی مانند استدلال منطقی و تحلیل پیچیده عملکرد بهتری داشته باشند. زبان‌آموزان از طریق تقویت تفکر انتقادی می‌توانند با متن‌های زبانی و فرهنگی به شکل مؤثرتری تعامل کنند. این پژوهش با طرح پرسش‌های مشخصی آغاز شد: ۱) متون ادبی مورد استفاده در آموزش زبان فارسی چگونه می‌توانند به تقویت سطوح مختلف شناختی بلوم در زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان کمک کنند؟ ۲) کدام انواع متون ادبی برای تقویت هر سطح شناختی مناسب‌تر هستند؟ برای پاسخ به این پرسش‌ها، بررسی دقیق متون ادبی به زبان فارسی و تطبیق آنها با سطوح مختلف شناختی بلوم صورت گرفت. در این پژوهش بر روی شش سطح شناختی بلوم (دانش، فهمیدن، به‌کاربستن، تحلیل، ترکیب و ارزیابی) تمرکز شده است. روش تحقیق در این مطالعه بر تحلیل کیفی متون ادبی منتخب استوار شده است. در ابتدا ویژگی‌های زبانی، ساختاری و محتوایی متون با دقت بررسی و سپس این ویژگی‌ها با سطوح مختلف شناختی بلوم مطابقت داده شده است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که متون ادبی به زبان فارسی با ساختارهای گوناگون، توانایی تقویت سطوح مختلف شناختی را دارند. مطالعه تحلیلی متون مختلف نشان داد که در اکثر متون، یک سطح شناختی غالب است، اما این متون همزمان می‌توانند سطوح دیگر را نیز تا حدی پوشش دهند. تحلیل‌های انجام شده نشان می‌دهد که ابیات سعدی و رباعیات خیام به دلیل ساختار موسیقیایی، وزن و قافیه منظم، و استفاده از واژگان کلیدی در بافتی منسجم، بیشترین کارآیی را در سطح دانش دارند. بررسی‌های زبان‌شناختی و ادبی روشن ساخت که ویژگی‌های ساختاری این متون، فرآیند یادسپاری و بازیابی اطلاعات را تسهیل می‌کند. غزلیات حافظ و اشعار سپهری با برخورداری از استعاره‌ها، تشبیهات و لایه‌های معنایی چندگانه، ظرفیت‌های فراوانی برای تقویت سطح فهمیدن دارند. این متون زبان‌آموزان را به فراتر رفتن از معنای ظاهری کلمات و درک روابط معنایی و مفهومی پیچیده‌تر هدایت می‌کنند. مطالعات نشان داد که آثاری چون "نوروز" و "کویر" شریعتی با ارائه مفاهیم فرهنگی و فلسفی در بافتی کاربردی، نقش مهمی در تقویت سطح به‌کاربستن ایفا می‌کنند. این متون زبان‌آموزان را قادر می‌سازند تا مفاهیم آموخته‌شده را در موقعیت‌های جدید به کار گیرند. در بررسی متون مناسب برای سطح تحلیل، اشعار نمادین مانند "مرغ آمین" اخوان ثالث و "آی آدم‌ها"ی نیما یوشیج به دلیل ساختار نمادین و چندلایه، قابلیت‌های ویژه‌ای نشان دادند. تحلیل این متون، نیازمند شناسایی اجزای مختلف و درک روابط میان آنهاست که به تقویت مهارت‌های تحلیلی زبان‌آموزان کمک می‌کند. پژوهش نشان داد که رمان‌های پیچیده مانند "سووشون" دانشور و "جای خالی سلوچ" دولت‌آبادی با عناصر متنوع داستانی، شخصیت‌پردازی چندبعدی و درونمایه‌های عمیق، در پرورش سطح ترکیب مؤثر هستند. این متون زبان‌آموزان را به ترکیب عناصر مختلف و دستیابی به درک جدیدی از واقعیت تشویق می‌کنند. در نهایت، آثار فلسفی مانند "بوف کور" هدایت و "کلیدر" دولت‌آبادی به دلیل پیچیدگی‌های فلسفی و پرسش‌های بنیادین، برای تقویت سطح ارزیابی مناسب تشخیص داده شدند. این متون زبان‌آموزان را به قضاوت درباره ارزش، اعتبار و کیفیت مفاهیم و ایده‌ها ترغیب می‌کنند. رویکردهای مختلف آموزشی شامل رویکرد دانش انتقادی، نقد نوین و واکنش خواننده در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفته‌اند. هر یک از این رویکردها از زاویه‌ای متفاوت به متون ادبی می‌نگرند و مکمل یکدیگر در فرآیند تقویت تفکر انتقادی هستند. متون ادبی به زبان فارسی منابعی غنی برای پرورش تفکر انتقادی به شمار می‌آیند. مدرسان زبان فارسی می‌توانند با برنامه‌ریزی هدفمند و استفاده از رویکردهای آموزشی مناسب، از این ظرفیت برای تقویت مهارت‌های شناختی زبان‌آموزان به‌طور مؤثر بهره ببرند.

منابع

ابوالحسنی چیمه، زهرا؛ عضدانلو، مهتاب ؛ شاه حسینی، وحید. (1395). نقش مهارت های تفکر انتقادی بر مهارت خواندن زبان انگلیسی زبان آموزان با رویکرد کاربردشناسی. *پژوهش های زبانشناختی در زبان های خارجی*. صص 248-225. https://jflr.ut.ac.ir/article_62817.html

احمدی، مهرداد؛ سعادتی، امیر حسین؛ احمد خانی، حمید؛ اسدی، مرتضی. (1403). مهارت های تفکر انتقادی در آموزش: بررسی نقش تفکر انتقادی در آموزش و راهبردهای ارتقای مهارت های تفکر انتقادی در دانش آموزان .*سومین کنفرانس بین المللی مطالعات مدیریت، فرهنگ و هنر*(47-33). ایران.

اکبریان دهاقانی، زهرا ؛ خوشبخت، فریبا ؛ شمشیری، بابک. (1400). مقایسه ی تاثیر آموزش به روش فبک و آموزش به شیوه ی تفکر انتقادی (بر اساس نظریه بلوم) بر انشا نویسی و مهارت تفکر انتقادی در دانش آموزان پایه ی پنجم ابتدایی .*دانشگاه شیراز -دانشکده علوم تربیتی وروانشناسی*. ایران. 54-23.

امینی، کیمیا. (1398). بررسی مهارت های تفکر انتقادی در متون داستانی کتاب فارسی دوم دبستان (با رویکرد به نظریه ریچارد پل) .*سومین همایش بین المللی زبان و ادبیات فارسی*. ایران. 20-15.

پارسا پور، زهرا. (2025). لزوم توجه به نقد بومگرا در خوانش آثار ادبی. فصلنامه زبان ها، دانشگاه بغداد، *دانشکده زبان های خارجی*، شماره 51، صص 271-284. https://doi.org/10.36586/jcl.2.2025.0.51.0271

پناهزادهخیاوی، شبنم. (1403). سووشون از منظر بینامتنیت (برداشتی آزاد از داستان سووشون سیمین دانشور) .*موسسه نشر سیمرغ آسمان آذرگان*. تهران.100-94.

تیمورزاده، فردین؛ نجفی، حبیبه. (1400). تاثیرگذاری و تاثیر پذیری مهارت نرم بر تفکر انتقادی و رفتار نوآورانه مدیران مدارس (با رویکرد روش شناسی دیمتل). *نشریه آموزش و پرورش متعالی*. شماره 3. صص 74-63. https://journals.iau.ir/article_691393.html

حایری، محمدحسن؛ حسن زاده نیری ، محمدحسن ؛ ییلاقی، مهدی. (1386). لسان الغیب، نظریه واکنش خواننده .*وزارت علوم، تحقیقات و فناوری - دانشگاه علامه طباطبایی - دانشکده ادبیات و زبانهای خارجی*. 58-46.

حجتی، محمد؛ صائمی، حسن ؛ شریعت نیا، کاظم ؛ بیاتی، علی اصغر. (1400). واکاوی مبانی و اهداف برنامه درسی آموزش مهارت های تفکر خلاق و انتقادی در دوره ابتدایی .*پژوهش در نظام های آموزشی*. شماره 53. صص 71-58. https://elmnet.ir/doc/2358849-23712

حیاتی مهر، آیدا. (1400). عوامل موثر بر بهبود پرورش تفکر انتقادی دانش آموزان با رویکرد آموزش و پرورش .*هشتمین کنفرانس بین المللی روانشناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی*، ایران. 25-16.

خمامی، اکرم اقبالی؛ اسماعیل زاده، یوسف. (1402). پیشگامان نقد ادبی نوین در ادبیات فارسی .*هشتمین کنفرانس بین المللی مطالعات زبان وادبیات ملل*، ایران.226-238.

دیوسر، هدی . (2020). آیا برنامه های درسی مصوب تفکر انتقادی را منعکس می کند؟ اهداف آموزشی برنامه های درسی مصوب رشته ادبیات انگلیسی در پرتو طبقه بندی بازنگری شده بلوم. *زبانشناسی کاربردی*.(1)23.55-29. https://ijal.khu.ac.ir/article-1-3076-fa.html

سجادی راد، هادی؛ جهانی، جعفر؛ سروستانی، مریم شفیعی؛ محمدی، مهدی . (1400). طراحی الگوی آموزش تفکر انتقادی و اثربخشی آن بر مهارت های تفکر انتقادی دانش آموزان پایه ششم ابتدایی *پژوهش در برنامه ریزی درسی*. 113-134 . https://journals.iau.ir/article_686908.html

شریعتی، علی. (1371). نوروز از نگاه دکتر علی شریعتی. *فصلنامه آشنا*، سال اول فروردین واردیبهشت، شماره 4. 250-74 https://ensani.ir/fa/article/274015

عالی پور ، نعمت اله ، زنگنه ،مهسا. (1401). مطالعه ای از قضاوت حرفه ای، رشد شناختی، مدل قضاوت متفکرانه، طبقه بندی بلوم، مهارت هایی در یادگیری تفکر انتقادی در آموزش حسابداری *سومین کنفرانس بین المللی یافته های نوین در حسابداری، اقتصاد، مدیریت و بانکداری*. ایران. 12-6

عمواوبائی مقدم، محمد؛ خطابخش کوله پارچه، محمد ؛ کریمی، فاطمه. (1400). نقش و جایگاه مهارت های تفکر انتقادی در بین دانش آموزان دوره ابتدایی *نخستین همایش ملی ایده های کاربردی در علوم تربیتی، روانشناسی و مطالعات فرهنگی*. ایران. 68-55

قاسمنیا، شکوه، شعبانی ،مهکامه. (1387). پرنده سخنگو: بر اساس حکایتی از مثنوی مولوی *کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان*. ایران. 32-24.

موسوی ، هما شاهرکنی ؛ عباسی، عفت ؛ گرامی پور، مسعود. (1398). تاثیر آموزش مهارت های تفکر انتقادی بر میزان رشد مهارت های اجتماعی و مهارت های شناختی دانش-آموزان *پژوهش های تربیتی*. 45-22 . https://erj.khu.ac.ir/browse.php?a_id=407&sid=1&slc_lang=fa

وکیلی فرد، امیررضا؛ تقی راد، محمد. (1400). آموزش زبان فارسی به غیرایرانیان: نگرش مدرسان درباره به کارگیری متون ادبی *مطالعات بلاغی*، شماره 24، صص 264-235 . https://journals.semnan.ac.ir/article_5303.html

References

Aghaei, K., & Rad, E. M. (2018). On the interconnection between Bloom's critical thinking taxonomy & listening comprehension performance of Iranian EFL learners. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 6(3), 22-31. http://www.eltsjournal.org/archive/value6%20issue3/3-6-3-18.pdf

Abolhasani Chimeh, Z., Azdanloo, M. , & Shahhosseini, V. (2016). The role of critical thinking skills on students' English reading skills with a pragmatic approach. *Linguistic Research in Foreign Languages*. pp. 225-248. https://jflr.ut.ac.ir/article_62817.html

Ahmadi, M., Saadati, A. H., Ahmad Khani, H., & Asadi, M. (2014). Critical thinking skills in education: A study of the role of critical thinking in education and

strategies for improving critical thinking skills in students. *Proceedings of the Third International Conference on Management, Culture and Art Studies*. Iran.

Akbarian Dehaqani, Z., Khoshbakht, F., & Shamshiri, B. (2013). Comparing the effect of FBK teaching method and critical thinking teaching (based on Bloom's taxonomy) on essay writing and critical thinking skills of fifth-grade students. *Faculty of Educational Sciences and Psychology*, Shiraz University. Iran.

Amini, K. (2019). Investigating critical thinking skills in the fiction texts of the second grade Persian textbook (with an approach to Richard Paul's theory). *Third International Conference on Persian Language and Literature*. Iran.

Alipour, N. , & Zanganeh, M. (1401). A Study of Professional Judgment, Cognitive Development, Reflective Judgment Model, Bloom's Taxonomy, Skills in Learning Critical Thinking in Accounting Education. *Third International Conference on New Findings in Accounting, Economics, Management and Banking*. Iran.

Amavaobaei Moghadam, M. , Khattabakhsh Koleparche, M. , Karimi, F. (1400). The Role and Status of Critical Thinking Skills Among Elementary School Students. *The First National Conference on Applied Ideas in Educational Sciences, Psychology and Cultural Studies*. Iran.

Deusar, H. (2020). Do Approved Curricula Reflect Critical Thinking? Educational Objectives of Approved Curricula in English Literature in the Light of Bloom's Revised Taxonomy. *Applied Linguistics*. 29-55. https://ijal.khu.ac.ir/article-1-3076-fa.html

Divsar, H., & Jafarigohar, M. (2020). Do Official Curricula Reflect Critical Thinking? The Educational Objectives of the English Literature Curricula in Iran in the Light of Bloom's Revised Taxonomy. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 23(1). https://ijal.khu.ac.ir/files/site1

Ghasem nia, S. , & Shabani, M. (2008). The Talking Bird: Based on a Tale from Rumi's Masnavi. *Center for Intellectual Development of Children and Adolescents*. Iran.

Hassan, K. E., & Madhum, G. (2007). Validating the Watson Glaser critical thinking appraisal. *Higher Education*, 54, 361-383. https://www.researchgate.net/publication/225486765

Hayeri, Mohammad Hassan, Hassan Zadeh Nayiri, Mohammad Hassan, Yilaghi, Mehdi. (2007). Lisan al-Ghayb, Reader Response Theory. Ministry of

Science, Research and Technology - Allameh Tabatabaei University - Faculty of Literature and Foreign Languages.

Hojjati, M. , Saemi, H. , Shariatnia, K., & Bayati, A. A. (2001). Analysis of the principles and objectives of the curriculum for teaching creative and critical thinking skills in elementary school. *Research in educational systems*. Issue 53. pp. 58-71. https://elmnet.ir/doc/2358849-23712

Hayati Mehr, A. (2001). Factors affecting the improvement of students' critical thinking with an education approach. *The 8th International Conference on Psychology, Educational Sciences and Lifestyle*, Iran.

Jebeliadeh, P., Nourian, M., & Azedolmolki, S. (2025). Presenting a Model of Elementary Schools Persian Curriculum Objectives Based on Critical Thinking. *Thinking and Children*, 15(2), 23-63. https://www.magiran.com/paper/2865702

Kohzadi, H., Azizmohammadi, F., & Samadi, F. (2014). Is there a relationship between critical thinking and critical reading of literary texts: A case study at Arak University (Iran). *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, (33), 63-76. https://www.learntechlib.org/p/176611/

Khommami, A. E. , & Esmail Zadeh, Y. (2002). Pioneers of Modern Literary Criticism in Persian Literature. *8th International Conference on the Study of Languages and Literatures of Nations*, Iran.

Mohammadinia, I. (2018). "The Old Man and the Sea" Made a Lasting Impression with Najaf Daryabandari. *Monthly Art and Experience*, No. 9 (May), 130. https://www.magiran.com/p1814052

Mousavi, H. S., Abbasi, E. , & Geramipour, M. (2019). The Effect of Teaching Critical Thinking Skills on the Growth of Social Skills and Cognitive Skills of Students. *Educational Research*. 22-45. https://erj.khu.ac.ir/browse.php?a_id=407&sid=1&slc_lang=fa

McRae, J. (2014). *Representational language learning: from language awareness to text awareness*. In Language, literature and the learner (pp. 16-40). London: Routledge.

Parsapour, Z. (2025). The necessity of paying attention to ecocritical criticism in reading literary works. Journal of the College of Languages (University of Baghdad), 51, pp. 271-284. https://doi.org/10.36586/jcl.2.2025.0.51.0271

Panahzadeh Khaiavi, S. (1403). Sovshun from the perspective of intertextuality. Tehran: Simorgh Aseman Azargan Publishing House.

Rahman, S. A., & Manaf, N. F. A. (2017). A Critical Analysis of Bloom's Taxonomy in Teaching Creative and Critical Thinking Skills in Malaysia through English Literature. English Language Teaching, 10(9), 245-256. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1153951

Randall, M. (2008). Word Recognition Or Social Behaviour?: Literacy Issues In Second Or Foreign Language Readers Of English In Developing Countries. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 4(1), 26-41.

Sartre, J. P. (1988). " What is literature?" and other essays. Cambridge: Harvard University Press.

Shamsi, M., & Lashkarian, A. (2014). An ecocritical study on William wordsworth and Nader Naderpour's poetry. *Asian Journal of Multidisciplinary Studies*, 2(9), 132-141. https://www.researchgate.net/publication/283088182

Shariati, A. (1371). Nowruz from the Perspective of Dr. Ali Shariati. *First year of March and April*, No. 4. https://ensani.ir/fa/article/274015

Sajjadi Rad, H. , Jahani, J. , Sarvestani, M. S., & Mohammadi, M. (1400). Designing a Critical Thinking Teaching Model and Its Effectiveness on Critical Thinking Skills of Sixth Grade Elementary School Students. *Research in Curriculum Planning*. 113-134. https://journals.iau.ir/article_686908.html

Teymurzadeh, F, & Najafi, H. (1400). The impact and impact of soft skills on critical thinking and innovative behavior of school principals (with a DEMETL methodological approach). *Journal of Transcendental Education*. Issue 3. pp. 63-74. https://journals.iau.ir/article_691393.html

Vakili Fard, A. R., & Taghi Rad, M. (1400). Teaching Persian to Non-Iranians: Teachers' Attitudes About Using Literary Texts. *Rhetorical Studies*, 24, pp. 235-264. https://journals.semnan.ac.ir/article_5303.html

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Handbook I: cognitive domain*. New York: David McKay.

تحليل دور النصوص الأدبية الفارسية في تعليم مهارات التفكير النقدي لمتعلمي اللغة غير الناطقين بالفارسية وفق المنهج المعرفي لبلوم

عقيل فاضل كريم شريدة

قسم الدراسات الكردية، مديرية تربية الكرخ الثانية، وزارة التربية

المستخلص

تعمل النصوص الأدبية بوصفها واحدة من الأدوات الرئيسة في تطوير المهارات المعرفية والتفكير النقدي لدى متعلمي اللغة، ومع الهياكل اللغوية المعقدة، والمعاني متعددة الطبقات، والموضوعات الفلسفية والأخلاقية، تشجع هذه النصوص المتعلمين على التفكير بشكل أعمق وتقييم محتويات مختلفة، والهدف الرئيس من هذا البحث هو تحليل وتقييم تأثير النصوص الأدبية باللغة الفارسية على تعزيز مهارات التفكير النقدي لدى متعلمي اللغة غير الناطقين بالفارسية باستعمال منهج بلوم للأهداف التعليمية، ويسعى هذا البحث للإجابة عن الأسئلة الآتية: ١) كيف يمكن للنصوص الأدبية المستخدمة في تعليم اللغة الفارسية أن تساعد في تعزيز المستويات المعرفية المختلفة لبلوم لدى متعلمي اللغة غير الناطقين بالفارسية؟ ٢) ما هي أنواع النصوص الأدبية الأكثر ملاءمة لتعزيز كل مستوى معرفي؟

في هذا البحث، تم استعمال طريقة تحليل المحتوى النوعي للنصوص الأدبية المختارة، وفي هذه الطريقة تمت مطابقة السمات اللغوية، والبنيوية والمحتوى للنصوص مع المستويات المعرفية المختلفة لبلوم (المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقييم). وأضهرت نتائج هذا البحث أن النصوص الأدبية باللغة الفارسية ذات الهياكل المتنوعة مناسبة لتعزيز المستويات المعرفية المختلفة، على الرغم من أن في كل نص، يهيمن مستوى معرفي واحد، بناءً على تحليل التكرارات، كانت أبيات سعدي هي الأكثر ملاءمة لمستوى المعرفة، وكانت غزليات حافظ وأشعار سهراب أقرب لمستوى الفهم، و"نوروز" لشريعتي للتطبيق، و"طير أمين" و"يا أيها الناس" للتحليل، و"سووشون" و"المكان الخالي لسلوچ" للتركيب، و"البومة العمياء" و"كليدر" للتقييم لديهم فعالية أكبر. يمكن لمناهج المعرفة النقدية، والنقد الحديث، وتفاعل القارئ أن تعمل أيضًا بوصفها استراتيجيات تعليمية تكميلية في تنمية التفكير النقدي لدى متعلمي اللغة غير الناطقين بالفارسية.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة الفارسية، التفكير النقدي، تصنيف بلوم، المهارات المعرفية، متعلمو الفارسية غير الناطقين بها.

المحتويـــــــات

- يشترط على الباحث تقديم **طلـــب نشـــر** وفق النموذج المعدل ل**طلب نشر بحث منفرد** ، **و طلب نشر بحث مشترك** .
- يلتزم الباحث بكتابة البحث وفق **قـــالب المجلة** .
- تأمل هيئة تحرير مجلة كلية اللغات الاقتباس من الأبحاث المنشورة في مجلتنا حتى **وإن كان الاقتباس من أحد ابحاثكم المنشورة** مع ضرورة ذكر الـ (**Doi**) الخاص بالبحث المقتبس منه عند الإشارة اليه في قائمة المصادر.
- يكتب ملخص عن السيرة الذاتية للباحث لا يزيد عن **(50)**كلمة تحت عنوان (about the author)ويوضع بعد مصادر البحث في نهاية البحث وبلغة البحث مع رقم المحمول (WhatsApp)

15) **اليـــة التقييـــم:** يخضع البحث لتقويم سري لاثنين من المحكمين في حقل الاختصاص ويمكن احالته الى محكم ثالث لاتخاذ القرار النهائي في حال تباين الآراء بشأن صلاحيته.

8) ان لا تقل عدد صفحات البحث عن **(5)**صفحات ولا تزيد عن**(22)** صفحة من القطع العادي **(B5)** ويستوفى مبلغ خمسة الاف دينار عن كل صفحة اضافية.
9) **إجراءات توثيــق المراجـع:**

- توضع مصادر البحث الرئيسة ومصادر الهوامش في نهاية البحث وفق نظام فهرسة المراجع الموحد الذي تعتمده المجلة وهو نظام .(APA6) لا يجوز ترقيم المصادر وانما ترتيبها ابجديا.
- تدرج الرسوم البيانية او الجداول او الأشكال التوضيحية في النص وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب أسماؤها والملاحظات التوضيحية أسفلها.
- يجب على الباحثين عمل قوائم للمصادر والمراجع، بحيث تتكون القائمة من:
  - قائمة للمصادر والمراجع الاجنبية (بلغة البحث) حسب الالفبائية.
  - قائمة للمصادر والمراجع الاجنبية (لغة البحث) مترجمة الى اللغة الانجليزية ومرتبة الفبائياً.
- توضع ملاحق البحث (ان وجدت) في نهاية البحث بعد المصادر.
- تقدم المجلة خدمة تنسيق البحوث وتوثيقها وفق نظام APA 6 المعتمد في المجلة، وذلك للباحثين الذين يتعذر عليهم القيام بهذه الخطوة، ويتم ذلك بناءً على طلب الباحث مقابل مبلغ **(15.000)** خمسة عشر الف دينار عراقي.

10) في حال استعمال برنامج مصحف المدينة للآيات القرآنية يتحمل الباحث ظهور هذه الآيات المباركة بالشكل الصحيح، لذا يفضل النسخ من المصحف الالكتروني المتوافر على شبكة الانترنيت.
11) يبلغ الباحث بقرار صلاحية النشر من عدمها في مدة **لا تتجاوز شهرين من تاريخ تسليمه البحث** الى هيئة التحرير.
12) لا تلتزم المجلة بنشر البحوث التي تخل بأي شرط من الشروط الواردة اعلاه وبضمنها السلامة الفكرية.
13) يحصل الباحث على نسختين مستلتين من بحثه، وإذا رغب بشراء نسخة من المجلة يكون سعر النسخة الواحدة **(20.000)** عشرين ألف دينار عراقي، أو ما يعادلها من الدولار الأمريكي.
14) **التــزامـــــات الباحــث:**

- يلتزم الباحث بأجراء تعديلات المحكمين على بحثه وفق التقارير المرسلة إليه وتزويد المجلة بنسخة إلكترونية معدلة في مدة لا تتجاوز**(15)** خمسة عشر يوما وبخلافه يتأخر بحثه الى العدد القادم.
- المجلة ترفض نشر البحوث التي لا تتوفر فيها منهجية البحث العلمي وكذلك تلزم الباحث بالأخذ بالملاحظات الواردة حول بحثه التي يحددها الخبراء المحكمون.
- يعد تقديم البحث للمجلة ملزما للباحث بعدم التقديم لأي جهة ثانية.
- ان يلتزم الباحث من داخل كليتنا بدفع اجور النشر البالغة **(100.000)** مائة ألف دينار، أما الباحث **من خارج كلية اللغات** فيدفع مبلغ **(150.000)** مائة وخمسين ألف دينار بالاضافة الى أجور الاستلال البالغة **(15.000)** الف دينار عراقي. بالنسبة للباحثين من خارج العراق فيتم استثناءهم من دفع أجور النشر، لا سيما أولئك الذين يتعاونون مع المجلة علمياً.
- يشترط على الباحثين من طلبة الدراسات العليا فضلا عن الشروط السابقة تقديم ما يثبت **موافقة الاستاذ المشرف** على البحث وفق النموذج المعد لهذا الغرض.
- يشترط على الباحث تقديم **تعهــد** وفق النموذج المعد لهذا الغرض .

تعليمات النشر في المجلة العلمية لكلية اللغات

ترحب هيئة تحرير **مجلة كلية اللغات** والتي تصدرعن **كلية اللغات/ جامعة بغداد** بإسهامات جميع الزملاء الباحثين من داخل العراق وخارجه في مجال علوم اللغة والادب والترجمة. تعد مجلة كلية اللغات من المجلات العلمية العراقية المحكمة، وينشر البحث فيها بعد تقويمه علمياً من قبل خبراء معتمدين ممن يتمتعون بالسمعة العلمية والمهنية في مجال اختصاصاتهم الدقيقة، عليه قد وضعت هيئه التحرير المعايير التالية لنشر البحوث، وهي كالاتي:

1) ان يتسم البحث بالأصالة والابداع من حيث عرض الافكار والآراء، او من ناحية بيان حقائق جديدة غير منشوره او معروفه من قبل وتسهم هذه البحوث في حل مشكله ذات مردود علمي اجتماعي او معرفي.
2) لا ينبغي استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي (AI) عند كتابة البحث.
3) **العـنـــــــوان:**

- يكتب عنوان البحث بنوع الخط **(Times New Roman)**وحجم الخـط **.(16)**
- ان يكون العنوان موجز وغني بالمعلومات وتجنب الاختصارات قدر الإمكان ويُكتب بلغة البحث، وباللغتين العربية والإنجليزية أيضًا.
- يُكتب الاسم الثلاثي للباحث (الباحثين) بلغة البحث وباللغتين العربية والإنجليزية للباحث (الباحثين).
- يجب ذكر المعلومات الخاصه للباحث (الباحثين) وتتضمن) الدرجة العلمية، التخصص، اللقب الاكاديمي، المؤسسة والانتماء، البريد الالكتروني الرسمي للباحث، رابط الباحث في(ORCID

4) **الملخـــص:**تكتب الملخصات بلغة البحث وباللغتين (العربية والإنجليزية) وضرورة ان تكون **معلوماتها متطابقة** .عدد الكلمات في كل ملخص لا يقل عن **(250 - 150)** كلمة. كما يجب التأكد من صياغة اللغة للملخصات بحيث تكون لغة صحيحة ودقيقة مع مراعاة علامات الترقيم الصحيحة في الفقرات، حيث أن ضعف الصياغة اللغوية للملخصات يؤثر على قبول نشر الأبحاث في الموعد المحدد لها. يجب أن يحتوي الملخص على العناصر الاتيـــة:

- **الأهـــــداف:**تحديد الهدف من البحث وتوضيح سبب اختيار موضوع البحث أو المشكلة.
- **المـنـهـجـيـــة :**توضيح كيفية القيام بهذا البحث. والكشف عن الية الوصول إلى نتائج البحث. على سبيل المثال، هل أجريت مقابلات؟ هل جمعت البيانات باستخدام استبانة؟ ما هي الأدوات أو الأساليب أو مجموعات البيانات التي استخدمت؟ وما العينات التي جمعت البيانات عنها؟
- **الـنـتـائـــج :**تلخيص أهم النتائج الرئيسية التي توصل إليها الباحث في هذا العمل بشكل واضح ومباشر وعدم المبالغة في شرحها.

5) تفصل الكلمات المفتاحية بفواصل ويكون الحد الأدنى لعدد الكلمات **5**، الحد الأقصى**7**.
6) تكتب جميع أجزاء البحث بنوع الخط **Times New Roman**وحجم متن البحث والملخص **(12)** وتكون الحواشي بمسافة **(2 انج)** على جميع جوانب الصفحة.
7) يكتب البحث على وجه واحد مع ترك مسافة **(1.15)** سم بين السطور.

استاذ مشارك د. جوزييه ماوجيري	عضـــــو	اللغة الايطالية جامعة اوربينو كارلوبو، ايطاليا
ا.م.د. تغريد عبد الزهرة عبود	عضـــــو	قسم اللغة الفرنسية كلية اللغات، جامعة بغداد، العراق
ا.م.د. نجاة عيسى حسن	عضـــــو	قسم اللغة الالمانية كلية اللغات، جامعة بغداد، العراق
ا.م.د غزوان مجيد رشيد	عضـــــو	قسم اللغة العبرية كلية اللغات، جامعة بغداد، العراق
م.د. بهاء نجم محمود	عضـــــو	قسم اللغة الايطالية كلية اللغات، جامعة بغداد، العراق
م.د. علي حسين حسن	عضـــــو	قسم اللغة التركية كلية اللغات، جامعة بغداد، العراق
م.د. مريم محمود حكمت	عضـــــو	قسم اللغة الانكليزية كلية اللغات، جامعة بغداد، العراق
ا.م. محمد هاشم محسين	عضـــــو	قسم اللغة الاسبانية كلية اللغات، جامعة بغداد، العراق

هيأة التحرير

مجلة كلية اللغات

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

تعنى باللغات وأدابها والترجمة

جامعـــــة بغـــداد – كليـــة اللـــغات

http://jcolang.uobaghdad.edu.iq/JCL/index
jcolang@colang.uobaghdad.edu.iq

NO: 53
2026

رقم الايداع في دار الكتب والوثائق العراقية 1027 لسنة 1994