eISSN 3150-423X

شماره پیاپی

۱

دوفصلنامه

مطالعات زبان روسی

در حوزه زبان، ادبیات و فرهنگ روسی



1

شماره نخست

Vol. 1, Issue 1

Spring & Summer 2026

Peer-Reviewed · Open Access · Journal

Articles accepted in English, Russian and Persian

دوفصلنامه مطالعات زبان روسی

شناسه نشریه

سال ۱۴۰۵، شماره ۱

مجوز: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی

شماره مجوز: ۹۴۲۵۴

تاریخ انتشار : ۱۴۰۵/۰۷/۰۳

صاحب امتیاز و مدیر مسئول : محمد مهدی روبین

سردبیر: پروانه راداندیش

کارشناسان زبان روسی: مهرنوش فیروزی، هما صدق علیشاه، ثمین بابازاده

صفحه‌آرایی: هما صدق علیشاه

دبیرخانه نشریه: ۰۹۳۵۸۸۹۷۷۲۴

ایمیل: mm.rubin@ut.ac.ir

هیئت تحریریه

هیئت تحریریه ایران

محمدمهدی روبین – صاحب امتیاز و مدیر مسئول

دکتر پروانه راداندیش – استادیار زبان روسی دانشگاه تهران

دکتر مهناز نوروزی – دانشیار زبان روسی دانشگاه گنبد کاووس

دکتر کوثر سلیمی عبدالملکی – دانشیار زبان روسی دانشگاه بجنورد

دکتر شهرام نباتی – دانشیار زبان روسی دانشگاه گیلان

دکتر شهرام همت‌زاده – استادیار زبان روسی دانشگاه شهید بهشتی

دکتر مجتبی زهرایی – استادیار زبان روسی دانشگاه اصفهان

اعظم شیرازی – دانشجوی دکتری زبان روسی دانشگاه تربیت مدرس

دکتر محسن بیگی – دکتری زبان روسی دانشگاه تهران

دکتر جمیله بابازاده – استاد بازنشسته دانشگاه تهران

دکتر اردلان نصرتی – دانشیار دانشگاه اصفهان

دکتر مهدی مهاجر – استادیار زبان فرانسه دانشگاه چمران اهواز

دکتر شیما ابراهیمی – دانشیار زبانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد

هیئت تحریریه بین‌المللی

پروفسور اولگا آلکساندراونا سالاپووا – مدیر مسئول روابط بین‌الملل نشریه – استاد زبانشناسی دانشگاه بین‌المللی مسکو - استاد زبانشناسی دانشگاه دولتی جنوب اورال- روسیه

دکتر وورگون گئورگیویچ مِختیِف – رئیس گروه ادبیات و مطالعات فرهنگی دانشگاه ملی پاسیفیک – خاباروفسک

پروفسور رافائل گوسمان تیرادو – استاد تمام فیولوژی اسلاوی و مطالعات روسی دانشگاه گرانادا - اسپانیا

دکتر نیکالای سرگئی‌یویچ اورتگِشِف – پژوهشگر ارشد فیولوژی شعبه سیبری آکادمی علوم روسیه

دکتر رائیسا گاندیبالاونا ژامساراناوا – استاد گروه زبان چینی دانشگاه دولتی ترانس‌بایکال

پروفسور نیکولای میخایلوف نِیچف – استاد گروه روسی دانشگاه پلوودیو بلغارستان

دکتر ماریا سرگئی‌یونا کیسلووا – دانشیار گروه روسی دانشگاه فدرال خاور دور

دکتر سونو ساینی – دانشیار مرکز مطالعات روسیه دانشگاه جواهر لعل نهرو هند

دکتر هندرا کاپریسما – دانشیار مطالعات روسیه دانشگاه اندونزی

دکتر لاریسا باتایِونا بادمایِوا – پژوهشگر ارشد مطاعات مغولی، بودایی و تبتی دانشگاه سیبری روسیه

پروفسور رُزان روبنُونا گِردزِلیان – استاد و رئیس کرسی زبانشناسی دانشگاه دولتی ایروان ارمنستان

پروفسور لیوبوف استپانوونا گورِویچ – دانشیار زبانشناسی دانشگاه دولتی زبانشناسی مسکو

سخن سردبیر

زبان، تنها ابزار ارتباط نیست؛ خانه‌ی اندیشه و آیینه‌ی فرهنگ است. هر واژه، پنجره‌ای است رو به جهانی از معنا، و هر زبان، نقشه‌ای است از تجربه‌ی مشترک مردمانی که آن را زیسته‌اند. واژه‌ها چونان پرتوهایی‌اند که از دل تاریخ می‌تابند و بر دیواره‌ی اندیشه‌ی ما نقش می‌بندند؛ و زبان، آن خانه‌ی کهنی است که قرن‌ها در آن زیسته‌ایم، بی‌آنکه دیوارهایش را ببینیم. در هر واژه، خاطره‌ای از یک قوم نهفته است؛ در هر ساختار، نشانی از جهان‌بینی مردمی که آن را ساخته‌اند؛ و در هر متن، پژواکی از قرن‌ها اندیشه، رنج و آرمان.

در روزگار ما، پژوهشگران علوم شناختی زبان را «دریچه‌ی ورود به ذهن» می‌دانند؛ پدیده‌ای که هم محصول شناخت است و هم خود فرآیندی شناختی. «شناخت فرهنگی» یک جامعه در شکل‌گیری لایه‌های مختلف زبان نقش می‌آفریند و زبان، در قالب «مفهوم‌سازی‌های فرهنگی»، هم مخزن حافظه‌ی جمعی است و هم ابزاری منعطف برای انتقال آن. از همین رو، مطالعه‌ی فرهنگ جز از راه مطالعه‌ی زبان ممکن نیست؛ و دستیابی به الگوهای فرهنگی، بدون پژوهش‌های بینارشته‌ای به سرانجام نمی‌رسد.

زبان روسی، با میراث ادبی سترگ خود—از پوشکین و تولستوی تا شولوخوف و بونین—و با پشتوانه‌ی اسطوره‌ها، فولکلور و باورهای اسلاوی، نمونه‌ای روشن از این پیوند است. زبانی که در آن، ادبیات، تاریخ، اسطوره و اندیشه در هم می‌تنند و هر متن، تکه‌ای از یک فرهنگ به‌هم‌پیوسته را آشکار می‌کند. رودخانه‌ها در آن، تنها آب نیستند؛ حافظه‌اند. جنگل‌ها، تنها درخت نیستند؛ اسطوره‌اند. و واژه‌ها، تنها نشانه نیستند؛ پژواک قرن‌ها رنج، عشق و آرمان‌اند. مطالعه‌ی این زبان، سفری است در مرزهای فرهنگ، هنر و تاریخ؛ و روس‌شناسی، حوزه‌ای که در آن زبان‌شناسی، ادبیات، ترجمه و آموزش، رشته‌هایی به‌ظاهر جدا اما در غایت یکی‌اند—چونان شاخه‌هایی که از یک ریشه می‌رویند و از یک چشمه سیراب می‌شوند.

مطالعه زبان روسی در ایران، حوزه‌ای کم‌توسعه‌یافته اما راهبردی است. همسایگی جغرافیایی، روابط اقتصادی و سیاسی، نیاز روزافزون به ترجمه‌ی متون تخصصی، و از سوی دیگر، تشنگی نسل جوان برای شناخت جهان روسی‌زبان، همه و همه ضرورت وجود بستری علمی، آزاد و میان‌رشته‌ای را ایجاب می‌کند. دوفصلنامه مطالعات زبان روسی با همین نگاه پا به عرصه گذاشته است: نشریه‌ای که می‌کوشد میان زبان‌شناسی، ادبیات، ترجمه، آموزش و مطالعات فرهنگی، پلی استوار برقرار کند و پژوهش‌های اصیل را در دسترس همه‌ی علاقه‌مندان قرار دهد.

این شماره، با هفت مقاله، تصویری از تنوع و پویایی مطالعات روسی ترسیم می‌کند:

آموزش زبان روسی در پرتو فناوری و خودمختاری یادگیرنده. چارچوبی مفهومی برای آموزش چندوجهی زبان روسی با پشتیبانی هوش مصنوعی پیشنهاد شده است. استدلال محوری آن این است که فناوری به‌خودی‌خود ضامن یادگیری

نیست؛ هوش مصنوعی زمانی ثمربخش می‌شود که یادگیرنده فعالانه منابع را انتخاب، ارزیابی، تطبیق و بازبینی کند. این چارچوب بر پنج بُعد به‌هم‌وابسته استوار است: شخصی‌سازی مبتنی بر هوش مصنوعی، طراحی کارآمدِ تکالیف چندوجهی، خودمختاری یادگیرنده، سواد انتقادی هوش مصنوعی، و شایستگی ارتباطی میان‌فرهنگی. «چندوجهی» در این چارچوب، انباشت ساده‌ی متن و صدا و تصویر نیست، بلکه استفاده‌ی هماهنگ از وجوه گوناگون برای ساختن

معنا و پشتیبانی از کنش زبانی است. تأکید بر «سواد انتقادی هوش مصنوعی» به‌عنوان لایه‌ای تنظیم‌گر، یادگیرنده را قادر می‌سازد عدم‌قطعیت خروجی‌ها را تشخیص دهد، سوگیری‌ها را بیابد و پاسخ ماشین را با منابع معتبر زبانی و فرهنگی مقایسه کند.

در حوزه‌ی زبان‌شناسی، به ظریف‌ترین مسئله‌ی دستوری روسی، یعنی وجه فعلی، پرداخته شده است؛ با این یافته که فرمول رایج «ناتمام = ناقص، تمام‌شده = کامل» ناکافی است و معنای وجهی از تعامل صورت دستوری با بافت برمی‌خیزد. مرزبندی رویداد، ارجاع زمانی، تکرار، عادت‌وارگی، نتیجه و چشم‌انداز ارتباطی، تعیین‌کننده‌ی تفسیر وجه‌اند؛ و وجه فعلی نه «تمام/ناتمام بودن» عمل، بلکه شیوه‌ی بازنمایی و مفهوم‌سازی رویداد توسط گویشور است. پیامد آموزشی این یافته روشن است: زبان‌آموزان باید وجه را همراه با بافت‌های نمونه بیاموزند و ارزیابی نیز توان تفسیر بافتی را بسنجد، نه حافظه را.

در حوزه‌ی ترجمه، چالش‌های معادل‌یابی و انتقال مفهومی در متون فنی و نظامی—به‌ویژه هوافضا—واکاوی شده است؛ با این یافته‌ی محوری که در ترجمه تخصصی، واژه‌به‌واژه‌گزینی معادل دقیق مفهوم را نمی‌رساند، زیرا اصطلاح بخشی از یک نظام مفهومی و شبکه‌ی اصطلاحی است. نبودِ تناظر یک‌به‌یک، چندمعنایی، ترکیب‌های چندواژه‌ای، وابستگی به بافت و تفاوت نظام‌های مفهومی، مترجم را ناچار می‌کند از «ترجمه‌ی لفظی» به «انتقال مفهومی» حرکت کند. در همین راستا، مدلی شش‌مرحله‌ای برای معادل‌یابی پیشنهاد شده است: شناسایی اصطلاح، شناسایی حوزه، تحلیل بافتی، شناسایی مفهوم، مقایسه‌ی معادل‌ها، و ارزیابی و تثبیت؛ با این پیام که شایستگی مترجم تخصصی، حاصل هم‌افزایی سه دانش است: روسی، انگلیسی تخصصی، و دانش موضوعی.

در حوزه‌ی ادبیات، مجموعه داستان‌های دُن شولوخوف در بستر جنگ داخلی و زندگی قزاق‌های دُن‌نشین بررسی شده است. محور تحلیل، پیوند رئالیسم با بحران‌های انسانی است: جنگ چگونه خانواده، هویت و ارزش‌های انسانی را دگرگون می‌کند و چگونه در دل تیره‌ترین لحظات تاریخ، ارزش‌های انسانی پژواک می‌یابند. این مقاله نمونه‌ای روشن از این است که ادبیات روسی را نمی‌توان جدا از بستر تاریخی—فرهنگی آن خواند.

در حوزه‌ی اسطوره‌شناسی، سفر نماد «آب» از باورهای اسلاوی درباره رودخانه و دریا تا بازآفرینی ادبی آن در آثار پوشکین، گوگول و لرمانتف دنبال شده است. یافته‌ی محوری آن است که آب در هر اثر معنایی ثابت ندارد: رودخانه‌ی پوشکین با مرگ، رنج و انتقام پیوند می‌خورد؛ برکه‌ی گوگول فضای تلاقی جهان انسانی و فراطبیعی و حل تعارض است؛ و دریای

لرمانتف نماد خطر، ناشناختگی و محدودیت شناخت انسان می‌شود. تصویر موجود آبی نیز از روسالکای تراژیک به موجودی یاری‌رسان و سپس به تصویری استعاری تحول می‌یابد. این مقاله نشان می‌دهد که ادبیات نه صرفاً ناقل باورهای فولکلوریک، بلکه عرصه‌ی گزینش، بازآرایی و دگرگون‌سازی آن‌هاست؛ و تحلیل اسطوره‌شناختی ادبیات زمانی به نتیجه‌ی دقیق‌تر می‌رسد که در کنار شناخت سنت فولکلوریک، به شواهد متن، ساختار روایت و تفاوت‌های فرهنگی نیز توجه کند.

تجربه‌ی آموزش زبان روسی در دانشگاه هند، با تکیه بر رویکرد ارتباطی–فعالیت‌محور، بررسی شده است. پیمایشی از یادگیرندگان و تحلیل برنامه‌ی درسی نشان می‌دهد که دشوارترین حوزه‌ها دستور زبان، شنیدار و گفتار است، در حالی که خواندن و نوشتن کم‌ترین دشواری را دارند؛ و انگیزه‌ی اصلی یادگیرندگان، چشم‌انداز شغلی و رشد حرفه‌ای است. تحلیل برنامه‌ی درسی نیز غلبه‌ی روش دستور–ترجمه و کاربرد محدود رویکرد ارتباطی را آشکار می‌سازد. پیام محوری آن است که کاهش مؤلفه‌ی ارتباطی، یکی از اصول بنیادین روش‌شناسی آموزش زبان‌های خارجی—یعنی یکپارچه‌سازی چهار مهارت زبانی—را مخدوش می‌کند؛ و آموزش در محیط غیرروس‌زبان نیازمند تقویت نظام‌مند شنیدار و گفتار، همراه با تداوم آموزش منظم دستور است. این تجربه برای بافت ایرانی نیز درس‌آموز است.

این شماره گواه این امر است که مطالعات زبان روسی، حوزه‌ای پویا، چندلایه و میان‌رشته‌ای است: از کلاس درس و فناوری تا متن ادبی و اصطلاح تخصصی. مجله‌ی ما می‌کوشد با تکیه بر دسترسی آزاد، داوری تخصصی و تنوع موضوعی، به کانون هم‌گرایی پژوهشگران زبان روسی در ایران و منطقه تبدیل شود.

پژوهش‌های ما در ظاهر متفاوت‌اند—آموزش، زبان‌شناسی، ترجمه، ادبیات و اسطوره—اما در غایت، همه روشنگر یک فرهنگ به‌هم‌پیوسته‌اند. به قول مولانا:

ده چراغ ار حاضر آید در مکان / هر یکی باشد به صورت غیر آن

فرق نتوان کرد نور هر یکی / چون به نورش روی آری بی‌شکی

گر تو صد سیب و صد آبی بشمری / صد نماند، یک شود چون بفشری

در معانی قسمت و اعداد نیست / در معانی تجزیه و افراد نیست

پژوهش‌های این شماره نیز چونان ده چراغ‌اند: هر یک به صورتی دیگر، اما همه از یک نور. از همه‌ی استادان، پژوهشگران و دانشجویان علاقه‌مند دعوت می‌کنیم با ارسال مقالات علمی خود، در تحقق این هدف سهیم شوند.

در پایان، از نویسندگان، داوران، ویراستاران و همکاران هیئت تحریریه که در آماده‌سازی این شماره تلاش کردند، صمیمانه سپاسگزارم. امید است این نشریه، چراغ‌راهی باشد برای پژوهش‌های نوین در عرصه‌ی مطالعات زبان روسی.

سردبیر نشریه

دکتر پروانه راداندیش

فهرست مقالات

{۱} طراحی آموزش چندوجهی زبان روسی با پشتیبانی هوش مصنوعی: چارچوبی مفهومی برای خودمختاری یادگیرنده، سواد انتقادی، هوش مصنوعی و شایستگی بین‌فرهنگی ● محمدمهدی روبین

{۱۵} نقش بافت در درک وجه فعلی در زبان روسی● محمدعلی نوروزی

{۲۴} چالشهای ترجمه اصطلاحات فنی و نظامی از زبان روسی به فارسی؛ بررسی راهبردهای معادلیابی و انتقال مفهومی● علی زمردی

{۳۹} سرنوشت خانواده و ارز شهای انسانی در «داستانهای دُن» میخائیل شولوخوف● پروانه راداندیش، محسن بیگی

{۵۹} بازتاب اسطوره‌شناسی آب در ادبیات روسیه: از باورهای اسلاوی درباره‌ی رودخانه و دریا تا بازآفرینی ادبی ● ثمین بابازاده

{۷۳} آموزش زبان روسی در دانشگاه هند: اجرای اصول رویکرد ارتباطی-فعالیت محور● پروفسور سالاپووا، پروفسور کاشکاروا، سونو ساینی

{۸۶} یاسنایا پالیانا در جنگ جهانی دوم: تخلیه، آسیبهای ناشی از اشغال و بازسازی میراث فرهنگی لف تالستوی ● محمدجواد پیکانی

Russian Language Studies
Biannual Journal | Vol. 1. Issue 1

Russian Language Studies (RLS) | دوفصلنامه مطالعات زبان روسی

Vol. 1. · Issue 1 · Year 2026 pp. 01 – 14
Article type: Research · Received: 2026./08/17 · Accepted: 2026/09/17

Designing AI-Supported Multimodal Russian Language Learning: A Conceptual Framework for Learner Autonomy, Critical AI Literacy, and Intercultural Competence

طراحی آموزش چندوجهی زبان روسی با پشتیبانی هوش مصنوعی: چارچوبی مفهومی برای خودمختاری یادگیرنده، سواد انتقادی هوش مصنوعی و شایستگی بین‌فرهنگی

Mohammadmahdi Rubin

Faculty of Languages and Foreign Literature, University of Tehran, Iran

Corresponding author: mm.rubin@ut.ac.ir

ORCID: 0009-0004-8475-2804

Abstract

The rapid expansion of generative artificial intelligence (GenAI) is changing the conditions under which foreign languages are taught and learned. In Russian language education, AI-based conversational systems, automated feedback, adaptive content generation, and multimodal digital resources create new possibilities for individualized practice and contextualized communication. At the same time, the availability of these technologies raises pedagogical questions concerning learner autonomy, critical evaluation of machine-generated information, cognitive overload, cultural interpretation, and the changing role of the teacher.

This conceptual article develops a framework for AI-supported multimodal Russian language learning that connects technological affordances with learner development rather than treating technology as an educational outcome in itself. The proposed framework is organized around five mutually dependent dimensions: AI-supported personalization, multimodal task design, learner autonomy, critical AI literacy, and intercultural communicative competence. The framework argues that AI becomes educationally productive when learners actively select, evaluate, adapt, and reflect on digital resources within purposeful pedagogical sequences. Multimodal learning is therefore treated not as the simple accumulation of text, audio, image, video, and dialogue, but as the coordinated use of modes to construct meaning and support linguistic action. The article further proposes that critical AI literacy should be integrated into Russian language instruction so that learners can recognize uncertainty, detect inappropriate or biased outputs, and compare AI responses with reliable linguistic and cultural sources. The resulting framework provides a conceptual basis for curriculum planning, teacher mediation, assessment design, and future empirical research in Russian as a foreign language.

Keywords: Artificial Intelligence; Russian as a Foreign Language; Multimodal Learning; Learner Autonomy; Critical AI Literacy; Intercultural Communicative Competence

Russian Language Studies
Biannual Journal | Vol. 1. Issue 1

Russian Language Studies (RLS) | دوفصلنامه مطالعات زبان روسی

Vol. 1. · Issue 1 · Year 2026 pp. 01 – 14
Article type: Research · Received: 2026./08/17 · Accepted: 2026/09/17

1. Introduction

Artificial intelligence has moved rapidly from a specialized technological field into everyday educational practice. In language education, this change is visible in systems that generate explanations and exercises, simulate dialogue, provide immediate feedback, adapt materials to learner performance, and support access to digital resources. Earlier computer-assisted language learning environments often relied on predetermined sequences and limited forms of interaction. Contemporary AI systems can generate context-sensitive responses and can participate in open-ended exchanges, creating a learning environment that is more flexible but also more difficult to control pedagogically (Chapelle, 2021; Kasneci et al., 2023; Kohnke et al., 2023).

The emergence of these technologies is particularly important for Russian as a foreign language. Russian combines a rich inflectional system, aspectual distinctions, flexible word order, complex agreement patterns, and culturally embedded lexical and pragmatic choices. Learners therefore need opportunities not only to practice forms but also to interpret context, compare communicative alternatives, and understand how linguistic choices operate in authentic situations. Multimodal environments can contribute to this process because language is encountered through combinations of written text, speech, images, video, and interaction rather than through isolated sentences. Research on multimodality emphasizes that meaning is constructed across several modes, while multimedia learning research highlights the importance of coordinating verbal and visual information without creating unnecessary cognitive load (Kress, 2010; Mayer, 2009; Sweller et al., 2011).

The educational promise of AI, however, should not be equated with automatic improvement. Technology can increase the number of available resources while simultaneously creating new forms of dependence. Learners may accept generated answers without verification, use translation or correction functions without reflection, or mistake fluent output for accurate output. AI systems can also reproduce incomplete or culturally narrow representations. Consequently, AI-supported language education requires a pedagogy that develops both productive use and critical distance (Selwyn, 2022; Williamson & Eynon, 2020; UNESCO, 2023).

A second issue concerns the learner's role. Foreign language development is not simply the accumulation of teacher-provided input. Learners make choices, establish priorities, monitor progress, and develop beliefs about what it means to learn a language successfully. Learner autonomy and agency are therefore relevant to the design of AI-supported environments because personalization is meaningful only when learners participate actively in decisions about goals, strategies, resources, and performance (Ahearn, 2001; Bandura, 2006; Benson, 2013). Technology may create more choices, but it does not by itself produce autonomous learning behavior.

Vol. 1. · Issue 1 · Year 2026 pp. 01 – 14
Article type: Research · Received: 2026./08/17 · Accepted: 2026/09/17

A third issue concerns intercultural communication. Language learning increasingly requires the ability to interpret meanings from different cultural perspectives, recognize pragmatic variation, and interact appropriately across cultural boundaries. Intercultural competence therefore extends the purpose of language instruction beyond grammatical accuracy (Byram, 1997; Deardorff, 2006; Liddicoat & Scarino, 2013). AI and multimodal technologies can widen access to cultural materials and simulated encounters, but exposure alone is insufficient. Learners need structured opportunities to interpret, compare, question, and reflect.

The present article addresses these issues by proposing a conceptual framework specifically oriented toward Russian language learning. Rather than reproducing a technology-centered model, it treats AI as an enabling layer within a broader pedagogical ecology. The framework places learner autonomy and critical AI literacy between technological affordances and intercultural outcomes. Its central research question is: How can AI-supported multimodal learning be designed in Russian as a foreign language so that technological personalization strengthens learner autonomy, critical AI literacy, and intercultural communicative competence?

The article has four objectives. First, it synthesizes relevant perspectives on AI-supported language education, multimodality, autonomy, beliefs, and intercultural competence. Second, it specifies the pedagogical conditions under which AI affordances can become meaningful learning opportunities in Russian. Third, it proposes a coherent framework linking technology, multimodal design, learner development, and intercultural interpretation. Fourth, it identifies implications for curriculum design and future empirical research.

2. Literature Review

2. Conceptual Foundations

2.1 AI-Supported Foreign Language Learning

Artificial intelligence in education refers broadly to computational systems that perform functions associated with pattern recognition, prediction, language processing, interaction, and adaptive decision-making. In language education, these functions can support feedback, learner profiling, content generation, conversation practice, and resource recommendation (Zawacki-Richter et al., 2019; Chapelle, 2021). Contemporary GenAI systems extend these possibilities because they can produce language dynamically rather than relying only on fixed answer banks.

For Russian language learning, AI support can be conceptualized at three levels. At the first level, AI can assist with linguistic form: explanations of grammar, examples of vocabulary use, transformations of sentences, and feedback on written or spoken production. At the second level, AI can assist with task adaptation: adjusting difficulty, generating alternative prompts, or providing additional practice when a learner

Vol. 1. · Issue 1 · Year 2026 pp. 01 – 14
Article type: Research · Received: 2026./08/17 · Accepted: 2026/09/17

encounters difficulty. At the third level, AI can support interaction and interpretation through role-play, scenario-based dialogue, and comparative tasks.

These possibilities should be treated as affordances rather than guarantees. An AI response can be linguistically plausible while still being incomplete, contextually unsuitable, or culturally misleading. Ethical and pedagogical concerns also include privacy, unequal access, bias, and excessive reliance on automated systems (Holmes et al., 2022; Selwyn, 2022; UNESCO, 2021). The teacher therefore remains responsible for establishing the purposes and boundaries of AI use, while learners need strategies for verification and reflection.

2.2 Multimodality and Meaning Construction

Multimodal learning assumes that communication and meaning-making involve several semiotic resources. Written language, speech, visual representation, gesture, spatial organization, and digital interaction can work together to support understanding (Jewitt, 2021; Kress, 2010). Multimedia learning research similarly suggests that meaningful learning involves selecting, organizing, and integrating information across verbal and visual channels (Mayer, 2009, 2021).

In Russian language education, multimodality is valuable because many linguistic forms are better understood when connected to context. A written dialogue can establish grammatical patterns, an audio recording can provide pronunciation and intonation, an image sequence can clarify a communicative situation, and a short video can reveal pragmatic or cultural information. The value of combining these modes lies in the relationship among them.

A common problem is the assumption that adding more media necessarily improves learning. When visual, auditory, and textual materials repeat information without a clear pedagogical function, cognitive demands may increase rather than decrease (Sweller et al., 2011). The framework proposed here therefore uses a principle of functional multimodality: each mode should make a distinct contribution to the learning task or should help learners integrate meaning across modes.

AI can strengthen functional multimodality by helping teachers generate variants of materials and by adapting tasks to learner needs. Yet AI should not determine the pedagogical sequence. Curriculum objectives and the communicative purpose of the task remain primary.

2.3 Learner Autonomy and Agency

Learner autonomy concerns the capacity to take responsibility for learning decisions, including the selection of goals, strategies, resources, and forms of evaluation (Benson, 2013). Agency emphasizes purposeful action and the capacity to influence one's learning activity through intentional choices and self-

Vol. 1. · Issue 1 · Year 2026 pp. 01 – 14
Article type: Research · Received: 2026./08/17 · Accepted: 2026/09/17

regulation (Ahearn, 2001; Bandura, 2006). From a sociocultural perspective, such capacities are shaped by interaction, cultural tools, and the social organization of learning (Vygotsky, 1978).

AI-supported environments may expand the space of learner choice. A learner can ask for additional examples, request a simpler explanation, compare alternative formulations, or practice a conversation repeatedly. These options can strengthen autonomy when learners understand why they are using them and when they can evaluate the results. The same options can weaken autonomy when the learner delegates decision-making to the system.

For this reason, autonomy in the proposed framework is not defined as unrestricted access to AI. It is defined as guided capacity to make informed choices. A learner who can explain why a particular AI prompt was selected, compare multiple outputs, reject an unsuitable suggestion, and modify a task demonstrates a stronger form of autonomy than a learner who simply accepts the first response.

2.4 Language Learning Beliefs

Beliefs about language learning influence how learners interpret difficulty, success, strategy use, and their own capabilities (Horwitz, 1988; Barcelos & Kalaja, 2011). Beliefs are relevant to AI-supported learning because technological systems can shape expectations about what learning should look like. Immediate automated correction, for example, can encourage the expectation that every error should be eliminated instantly. Conversely, repeated opportunities for revision can reinforce the idea that language development is gradual.

Beliefs can also influence attitudes toward effort and responsibility. When learners perceive AI as a shortcut that can complete tasks for them, effort may be displaced by delegation. When learners perceive AI as a resource for rehearsal, experimentation, and feedback, the same technology may support persistence. Recent work on agency and technology similarly suggests that productive relationships with digital tools depend on how learners position themselves in relation to those tools (Räsänen, 2025).

The framework therefore treats learning beliefs as part of the learner-development environment rather than as a separate psychological variable. Teachers can make beliefs visible by asking learners to articulate expectations, evaluate their progress, and reflect on how AI has changed their strategies.

2.5 Critical AI Literacy

Critical AI literacy is introduced here as a distinct construct because access to AI output is not equivalent to the ability to interpret it responsibly. Learners need to recognize that generated text is probabilistic, that confidence of expression does not guarantee accuracy, and that outputs may reflect limitations in data and system design. Ethical research on AI in education has repeatedly emphasized concerns about bias, transparency, privacy, and responsible use (Holmes et al., 2022; UNESCO, 2021, 2023).

Vol. 1. · Issue 1 · Year 2026 pp. 01 – 14
Article type: Research · Received: 2026./08/17 · Accepted: 2026/09/17

In language education, critical AI literacy has a direct relationship with linguistic learning. Learners should be able to compare an AI-generated explanation with a grammar reference, consult a dictionary or corpus when appropriate, and identify where the system's response is uncertain. They should also distinguish between a correction of form and an evaluation of appropriateness in context.

For Russian, critical AI literacy can be incorporated through verification tasks. Learners may be asked to generate two explanations of a grammatical phenomenon, identify differences, verify claims against a trusted source, and explain which parts of the AI response should not be accepted without modification. Such activities make evaluation itself part of language learning.

2.6 Intercultural Communicative Competence

Intercultural competence involves attitudes of openness, knowledge, skills of interpreting and relating, skills of discovery and interaction, and critical cultural awareness (Byram, 1997). Deardorff (2006) likewise emphasizes that intercultural competence involves a process of attitudes, knowledge, skills, internal outcomes, and interactional outcomes.

AI and multimodal resources can provide access to interviews, visual materials, short documentaries, digital texts, simulated conversations, and other forms of cultural representation. They can also generate alternative scenarios in which the learner must negotiate meaning. Nevertheless, intercultural development cannot be reduced to exposure. Learners need to examine how a cultural practice is represented, compare perspectives, and reflect on possible stereotypes.

Liddicoat and Scarino (2013) emphasize an approach in which language and culture are taught together. The proposed framework follows this principle by embedding intercultural interpretation within ordinary language tasks rather than treating culture as an additional topic.

3. Methodological Approach

The article uses a conceptual research design based on integrative synthesis and framework development rather than primary empirical data collection. Conceptual framework development can provide a structured account of relationships among constructs when the literature is fragmented or when a field is undergoing rapid change (Jaakkola, 2020).

The framework was developed through four analytic steps. First, core constructs were identified from research on AI in education, computer-assisted language learning, multimodality, learner autonomy, beliefs, and intercultural competence. Second, the constructs were examined for complementary functions in Russian language learning. Third, possible relationships among them were organized around the distinction between

Vol. 1. · Issue 1 · Year 2026 pp. 01 – 14
Article type: Research · Received: 2026./08/17 · Accepted: 2026/09/17

technological affordances, pedagogical mediation, learner processes, and educational outcomes. Fourth, the resulting model was refined to avoid treating AI as a direct cause of language-learning success.

The model is theoretical and should not be interpreted as an empirically validated causal model. Its purpose is to generate testable propositions and design principles for future studies.

4. The Proposed Framework for AI-Supported Multimodal Russian Language Learning

4.1 Structure of the Framework

The framework consists of five dimensions:

1. AI-supported personalization
2. Functional multimodal task design
3. Learner autonomy and reflective agency
4. Critical AI literacy
5. Intercultural communicative competence

These dimensions are arranged as a developmental system rather than a linear sequence. AI-supported personalization provides possibilities for adaptation; multimodal design organizes those possibilities into pedagogically meaningful tasks; learner autonomy determines how opportunities are selected and used; critical AI literacy regulates evaluation and verification; and intercultural competence represents a major communicative outcome of sustained engagement with language, context, and cultural perspectives.

The framework can be represented conceptually as follows:

AI affordances → pedagogically designed multimodal tasks → learner choice and self-regulation ↔ critical AI evaluation → linguistic and intercultural development

The arrows indicate influence rather than deterministic causality. The interaction is recursive: learner performance can inform subsequent AI adaptation, while learner reflection can alter future choices and strategies.

4.2 AI-Supported Personalization

Personalization includes adaptation of difficulty, examples, practice frequency, feedback type, and interactional support. In Russian instruction, personalization can be especially useful because learners may progress unevenly across pronunciation, vocabulary, grammar, reading, and speaking.

Vol. 1. · Issue 1 · Year 2026 pp. 01 – 14
Article type: Research · Received: 2026./08/17 · Accepted: 2026/09/17

A pedagogically responsible personalization process should begin with a learning objective. For example, a teacher may define a task aimed at improving case selection in communicative contexts. AI can then generate additional examples or provide corrective prompts, but the learner is expected to compare examples and explain the pattern. The system thus supports the process without replacing the learner's reasoning.

Personalization should also remain transparent. Learners need to know why a task is being adapted and what evidence is being used to justify the adaptation. This principle can reduce the risk that personalization becomes an opaque form of automated control.

4.3 Functional Multimodal Task Design

The second dimension converts technological capacity into instructional sequences. A multimodal task should be designed around a communicative or interpretive objective. Text, audio, image, video, and AI dialogue can then be assigned complementary roles.

A Russian lesson might, for example, begin with a short written exchange, continue with an audio version to focus on pronunciation and intonation, introduce a visual context to support interpretation, and conclude with an AI-mediated role-play. The learner's final task is not merely to consume the materials but to use them to make a communicative decision.

This design encourages integration across modes. It also allows teachers to identify whether difficulties arise from linguistic form, comprehension of context, or cultural interpretation.

4.4 Learner Autonomy and Reflective Agency

The third dimension emphasizes learner decision-making. AI-supported Russian learning can include learner-selected practice, optional explanations, self-recorded speech, alternative task pathways, and personalized revision cycles. However, each choice should be connected to a stated goal.

Reflection is critical. After using an AI system, learners can be asked: What did I request? Why did I request it? Which answer did I use? How did I verify it? What would I do differently next time? These questions turn AI use into an object of metacognitive awareness.

The framework also distinguishes autonomy from isolation. Teacher mediation remains necessary, particularly when learners encounter conflicting information or ambiguous cultural interpretations. Guided autonomy allows learners to make decisions within a structured environment.

4.5 Critical AI Literacy as a Regulatory Layer

Critical AI literacy operates across the whole framework. It is not a final unit added after language instruction. Learners should repeatedly practice verification, source comparison, and uncertainty recognition.

Vol. 1. · Issue 1 · Year 2026 pp. 01 – 14
Article type: Research · Received: 2026./08/17 · Accepted: 2026/09/17

Three procedures are especially relevant. First, comparison: learners compare AI output with authoritative references. Second, justification: learners explain why an output is appropriate, incomplete, or questionable. Third, revision: learners modify the original AI response using evidence.

This approach changes the pedagogical meaning of AI error. A problematic output becomes not merely a defect but a learning opportunity when learners are taught to detect and correct it. Such activity can strengthen both linguistic awareness and digital judgment.

4.6 Intercultural Competence through Simulated and Authentic Encounters

The fifth dimension concerns intercultural learning. AI can create role-play scenarios in which learners interact with speakers in formal and informal settings, request clarification, negotiate disagreement, or respond to culturally embedded situations. Multimodal resources can supplement these scenarios with authentic texts, visual materials, and audio or video recordings.

The educational target is not memorization of cultural facts. Learners should identify perspectives, infer possible meanings, consider alternative interpretations, and select language appropriate to the situation. When AI generates a stereotypical or oversimplified description, learners can analyze the problem and compare it with other sources.

Such tasks connect language form with social meaning. They also make intercultural competence visible as an interpretive and interactional process rather than as a collection of facts.

4.7 Teacher Mediation

The teacher occupies a central mediating role in the framework. AI can generate content rapidly, but teachers remain responsible for pedagogical sequencing, source selection, cultural contextualization, assessment, and ethical boundaries.

Teacher mediation has at least four functions. Teachers establish objectives; curate or validate materials; design activities that require active learner response; and interpret learner performance. In this sense, the AI-supported classroom is not teacherless. Instead, the teacher's role shifts toward orchestration and critical mediation.

This point is especially important because AI-generated language can appear authoritative. Teachers provide the social and disciplinary context needed to distinguish useful assistance from unsupported information.

Vol. 1. · Issue 1 · Year 2026 pp. 01 – 14
Article type: Research · Received: 2026./08/17 · Accepted: 2026/09/17

5. Pedagogical Applications in Russian as a Foreign Language

The framework can be translated into several practical classroom configurations.

5.1 Vocabulary and Lexical Context

AI can generate vocabulary sets at different difficulty levels and embed target words in dialogues, narratives, and visual scenarios. Rather than asking learners to memorize isolated items, the teacher can require them to compare meanings across contexts and explain why one lexical choice is more appropriate than another.

5.2 Grammar through Contextualized Dialogue

Russian grammar can be taught through simulated communication rather than decontextualized drills. Learners can ask an AI system to produce short dialogues containing a target grammatical feature and then annotate the examples, identify patterns, and test their own sentences. The key instructional move is that learners must explain the pattern rather than simply consume generated examples.

5.3 Pronunciation and Oral Interaction

AI-supported conversation can increase opportunities for repeated speaking practice. A learner can rehearse a scenario several times, modify the level of formality, or request alternative prompts. Audio and visual materials can then be used to compare pronunciation, intonation, and communicative context. Teacher assessment remains important because automated feedback may not capture every relevant feature of spoken performance.

5.4 Reading and Multimodal Interpretation

A short Russian text can be paired with an image, audio reading, and short contextual information. Learners can ask the AI system for an alternative explanation, then compare it with the source text. This process supports reading comprehension while also training learners to distinguish textual evidence from generated interpretation.

5.5 Intercultural Scenario Work

Learners can examine a formal meeting, university discussion, service encounter, or social interaction represented through video and AI simulation. They can identify possible communication problems, propose alternative formulations, and explain how cultural expectations may influence interpretation. The objective is to connect language choice, context, and perspective.

Vol. 1. · Issue 1 · Year 2026 pp. 01 – 14
Article type: Research · Received: 2026./08/17 · Accepted: 2026/09/17

6. Assessment Implications

Assessment in AI-supported language education should measure more than final linguistic accuracy. The framework suggests at least four domains of evidence: linguistic performance, strategic use of AI, critical evaluation, and intercultural interpretation.

Learners can be assessed on whether they formulate effective prompts, verify information, revise AI-generated material, explain their decisions, and transfer what they learned to a new communicative situation. Portfolio-based assessment may be particularly appropriate because it can document successive drafts, reflections, and evidence of independent decision-making.

Assessment criteria should not reward the volume of AI use. Instead, they should reward purposeful use. A learner who uses AI briefly and critically may demonstrate stronger learning behavior than a learner who uses it extensively without verification.

7. Ethical and Practical Considerations

AI-supported language education introduces several challenges. First, privacy requires careful handling of learner data and personal information. Second, access may be unequal because devices, connectivity, and paid tools differ across learners. Third, generated content may contain bias or inaccuracies. Fourth, excessive dependence may weaken opportunities for independent reasoning.

For Russian language education, cultural representation deserves particular attention. Any AI-generated depiction of a social group, region, historical event, or communicative practice should be treated as a representation that may require checking. Teachers can reduce risk by combining AI activities with established linguistic and cultural sources.

The framework therefore recommends a principle of bounded AI use: the teacher defines what the technology is allowed to do, the learner is responsible for evaluating the result, and authoritative sources remain available for verification.

8. Theoretical and Research Implications

The proposed framework contributes to theory in three ways. First, it places AI within a pedagogical ecology instead of treating technological capability as an independent educational variable. Second, it introduces critical AI literacy as a regulatory construct linking technology use with learner autonomy. Third, it positions intercultural communicative competence as a substantive outcome of language learning rather than an optional supplement.

Vol. 1. · Issue 1 · Year 2026 pp. 01 – 14
Article type: Research · Received: 2026./08/17 · Accepted: 2026/09/17

The framework also generates testable questions. Future quantitative research can examine relationships among AI-supported personalization, autonomy, AI literacy, and intercultural competence.

Qualitative studies can investigate how Russian-language learners interpret AI feedback and negotiate disagreement with machine-generated explanations. Longitudinal work can explore whether repeated critical use of AI changes learner beliefs, self-regulation, and patterns of dependence.

Research should also account for differences across learner levels, institutional settings, and forms of AI access. Results from one educational context should not automatically be generalized to all Russian-language learners.

9. Conclusion

Artificial intelligence is changing the resources available for foreign language education, but its educational significance depends on how those resources are integrated into human learning processes. This article proposed a conceptual framework for AI-supported multimodal Russian language learning centered on five dimensions: AI-supported personalization, functional multimodal design, learner autonomy, critical AI literacy, and intercultural communicative competence.

The framework rejects a direct technology-to-achievement model. AI creates opportunities, but pedagogical design determines how those opportunities are organized; learners determine how they are interpreted and used; critical AI literacy regulates their evaluation; and teachers provide mediation and contextual judgment. Multimodality becomes meaningful when different modes contribute to a shared learning objective rather than merely increasing the number of digital materials.

For Russian as a foreign language, this approach opens possibilities for more contextualized grammar practice, repeated oral interaction, adaptive vocabulary learning, multimodal reading, and intercultural scenario work. At the same time, it requires learners to develop a disciplined relationship with AI: asking purposeful questions, verifying answers, recognizing uncertainty, and revising machine-generated material when evidence demands it.

The framework remains conceptual and requires empirical validation. Nevertheless, it offers a coherent basis for designing and studying Russian language education in an environment where AI is increasingly present. The central pedagogical principle is simple: technology should enlarge the learner's capacity to think, communicate, interpret, and act—not substitute for those capacities.

Vol. 1. · Issue 1 · Year 2026 pp. 01 – 14
Article type: Research · Received: 2026./08/17 · Accepted: 2026/09/17

References

Ahearn, L. M. (2001). Language and agency. Annual Review of Anthropology, 30, 109–137. https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. Annual Review of Psychology, 52, 1–26. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1

Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. Perspectives on Psychological Science, 1(2), 164–180. https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x

Barcelos, A. M. F., & Kalaja, P. (2011). Introduction to beliefs about SLA revisited. System, 39(3), 281–289.

Benson, P. (2013). Teaching and researching autonomy (2nd ed.). Routledge.

Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Multilingual Matters.

Chapelle, C. A. (2021). Computer-assisted language learning: Current perspectives and future directions. Language Teaching, 54(3), 307–322.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. Journal of Studies in International Education, 10(3), 241–266. https://doi.org/10.1177/1028315306287002

Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K., Sutherland, E., Baker, T., Shum, S. B., et al. (2022). Ethics of AI in education: Towards a community-wide framework. International Journal of Artificial Intelligence in Education, 32, 504–526. https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1

Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. Modern Language Journal, 72(3), 283–294. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1988.tb04190.x

Jaakkola, E. (2020). Designing conceptual articles: Four approaches. AMS Review, 10, 18–26.

Jewitt, C. (2021). The Routledge handbook of multimodal analysis (3rd ed.). Routledge.

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., et al. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. Learning and Individual Differences, 103, 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. RELC Journal, 54(2), 537–550. https://doi.org/10.1177/00336882231162868

Kress, G. (2010). Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. Routledge.

Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). Intercultural language teaching and learning. Wiley-Blackwell.

Mayer, R. E. (2009). Multimedia learning (2nd ed.). Cambridge University Press.

Mayer, R. E. (2021). Multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), The Cambridge handbook of multimedia learning (3rd ed.). Cambridge University Press.

Räsänen, E. (2025). Learner agency and symbiotic agency with technology in language learning with digital applications. European Journal of Applied Linguistics, 14(1), 231–259.

Vol. 1. · Issue 1 · Year 2026 pp. 01 – 14
Article type: Research · Received: 2026./08/17 · Accepted: 2026/09/17

Selwyn, N. (2022). Education and technology: Key issues and debates (3rd ed.). Bloomsbury Academic.

Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). Cognitive load theory. Springer.

UNESCO. (2021). AI and education: Guidance for policy-makers. UNESCO.

UNESCO. (2023). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. Learning, Media and Technology, 45(3), 223–235.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16, Article 39. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

Declarations

Funding: The author received no external funding for this work.

Conflict of interest: The author declares no conflict of interest. The author is the publisher and managing editor of Russian Language Studies; editorial handling of this manuscript follows the journal's stated conflict-of-interest procedures.

Data availability: Not applicable (conceptual article).

Author contribution: Mohammadmahdi Rubin: conceptualization, literature synthesis, framework design, writing — original draft, review and editing.

Russian Language Studies
Biannual Journal | Vol. 1. Issue 1

Russian Language Studies (RLS) | دوفصلنامه مطالعات زبان روسی

Vol. 1. · Issue 1 · Year 2026 pp. 15 – 23
Article type: Research · Received: 2026./07/02 · Accepted: 2026/09/26

The Role of Context in Understanding Russian Verbal Aspect

نقش بافت در درک وجه فعلی در زبان روسی

Mohammadali Norouzi

West Azad Branch University, Iran
Corresponding author: m.norowzi7777@gmail.com
ORCID: 0009-0005-0185-7860

Abstract

Russian verbal aspect is a central grammatical category that distinguishes between imperfective and perfective forms and contributes substantially to the interpretation of events. Although aspectual pairs are often introduced through simplified contrasts such as ongoing versus completed action, the interpretation of an aspectual form is strongly conditioned by context. This article examines the role of context in understanding Russian verbal aspect through a qualitative descriptive analysis of selected imperfective/perfective verb pairs. Particular attention is given to the interaction of aspect with temporal reference, event boundaries, repetition, habituality, resultative interpretation, and communicative perspective. The analysis focuses on the pairs писать/написать, читать/прочитать, делать/сделать, and смотреть/посмотреть. Drawing on general theories of aspect and studies of Slavic and Russian aspect, the article argues that aspectual meaning cannot be adequately understood by treating imperfective and perfective forms as simple equivalents of "unfinished" and "finished" actions. Instead, aspect expresses how a speaker chooses to construe and present an event, while contextual information helps the hearer identify that construal. The discussion has implications for learners of Russian as a foreign language, particularly those who rely on one-to-one translations or isolated aspectual pairs. A context-sensitive approach can provide a more accurate account of aspectual choice and can support more effective learning and interpretation of Russian verbs.

Keywords: *Russian verbal aspect; imperfective aspect; perfective aspect; context; aspectual meaning; Russian as a foreign language*

1. Introduction

Verbal aspect occupies a central position in the grammatical description of Russian. Unlike tense, which primarily locates an event in time, aspect concerns the way an event is presented or viewed. In Russian, the opposition between imperfective and perfective forms is pervasive and affects the interpretation of many verbal constructions. The distinction is therefore important not only for grammatical description but also for the interpretation and production of Russian discourse (Comrie, 1976; Forsyth, 1970).

For students of Russian, however, aspect is frequently difficult to master. Introductory explanations often associate the imperfective with an action that is ongoing, repeated, or unfinished and the perfective with an action that is completed. These descriptions can be useful as initial teaching aids, but they do not capture the full range of aspectual meanings found in Russian. Forsyth (1970), for example, emphasizes that traditional definitions can be misleading when they are treated as rigid rules. Similarly, Dickey (2000) demonstrates that aspectual interpretation varies according to semantic and contextual parameters rather than being reducible to a single opposition.

Context is particularly important because the same general type of event may be presented from different perspectives. A speaker may focus on the process itself, on the occurrence of an event as a

 © 2026 RLS

Vol. 1. · Issue 1 · Year 2026 pp. 15 – 23
Article type: Research · Received: 2026./07/02 · Accepted: 2026/09/26

whole, on its result, on repetition, or on the relation of the event to another event. The choice of aspect consequently contributes to the organization of information and to the speaker's communicative perspective.

The present article examines how contextual information contributes to the interpretation of Russian verbal aspect. It does not attempt to provide an exhaustive description of the Russian aspect system. Instead, it offers a focused qualitative discussion of selected verb pairs and illustrates how aspectual interpretation changes according to context. The central research question is: How does context contribute to the interpretation of imperfective and perfective verbal forms in contemporary Russian?

A secondary aim is to present the issue in a way that is useful for learners of Russian as a foreign language. By examining complete examples rather than isolated verb pairs, the article seeks to demonstrate why aspectual choice should be interpreted within discourse. The analysis is therefore situated at the intersection of Russian grammatical description and language-learning concerns.

The article is organized into six sections. Following the introduction, the literature review discusses major approaches to verbal aspect and Russian aspectual interpretation. The methodology then explains the qualitative procedure used in the analysis. The theoretical framework presents the concepts of imperfectivity, perfectivity, boundedness, and contextual interpretation. The data analysis examines selected verb pairs, and the conclusion summarizes the main findings and their implications for understanding Russian aspect.

2. Literature Review

The linguistic study of aspect has developed around the question of how languages represent the internal temporal structure and presentation of events. Comrie (1976) distinguishes aspect from tense and describes aspect in terms of the internal temporal constituency of situations. His discussion of perfective and imperfective forms provides a general framework for understanding why speakers may present an event as a bounded whole or from an internal perspective.

In the study of Russian, aspect has traditionally been described as an opposition between imperfective and perfective forms. Forsyth (1970) provides a detailed account of Russian verbal aspect and stresses the importance of examining actual usage rather than relying exclusively on simplified definitions. His treatment covers aspectual pairs as well as tense, multiple action, modality, infinitival constructions, participles, gerunds, and other areas in which aspectual interpretation becomes relevant. This broad treatment illustrates that aspect is not restricted to a simple distinction between completed and uncompleted actions.

Dickey (2000) approaches Slavic aspect from a cognitive and comparative perspective. His analysis identifies several parameters of aspectual variation, including habituality, the denotation of past actions, the historical present, instructions, performative contexts, sequences of actions, and verbal nouns. Of particular relevance to the present study is the idea that aspectual interpretation depends on recurring semantic and contextual configurations. Russian belongs to the eastern Slavic group considered in Dickey's study, and its aspectual system cannot be adequately characterized by one universal formula.

Another important contribution is Janda's (2007) analysis of Russian aspectual clusters. Janda challenges the traditional assumption that Russian aspect can always be represented through simple binary pairs. Her study of 283 verb clusters, comprising more than 2,000 verbs, demonstrates that Russian aspectual relationships can be structurally more complex than a single imperfective/perfective pairing. This observation is relevant to contextual analysis because the

Vol. 1. · Issue 1 · Year 2026 pp. 15 – 23
Article type: Research · Received: 2026./07/02 · Accepted: 2026/09/26

semantic contribution of a particular form may depend on the broader lexical and aspectual organization of the verb.

The literature therefore suggests two important principles. First, imperfective and perfective aspect are meaningful grammatical categories that affect how events are construed. Second, the interpretation of aspectual forms is sensitive to lexical, temporal, discourse, and communicative factors. These principles motivate a closer examination of context in the interpretation of common Russian verb pairs.

From a pedagogical perspective, the literature also suggests caution in presenting aspect as a set of mechanical rules. If learners memorize only that imperfective means “ongoing” and perfective means “completed,” they may have difficulty interpreting habitual, iterative, sequential, or result-oriented contexts. A contextual approach can instead encourage learners to ask what part of the event the speaker is foregrounding and how the event relates to the surrounding discourse.

The present article builds on these observations while maintaining a deliberately limited scope. Rather than attempting a comprehensive theory of Russian aspect, it uses selected examples to illustrate the role of context. The objective is explanatory: to show how contextual information helps determine the most relevant interpretation of an aspectual form.

3. Methodology

The study uses a qualitative and descriptive methodology. It is not a corpus-statistical investigation and does not claim to establish quantitative frequencies of aspectual forms. Instead, it examines selected Russian verb pairs as illustrative data for discussing contextual interpretation.

Four common imperfective/perfective pairs are selected: писать/написать, читать/прочитать, делать/сделать, and смотреть/посмотреть. The pairs were chosen because they allow relatively transparent contrasts between process-oriented and bounded interpretations while also illustrating the limitations of simple “unfinished/finished” explanations.

The analysis proceeds in three stages. First, the general aspectual contrast associated with each pair is identified. Second, representative contextual situations are considered in which either the imperfective or perfective form is pragmatically appropriate. Third, the examples are compared to determine which contextual factors contribute to the interpretation of aspect.

The principal analytical factors are event boundedness, temporal reference, duration, repetition, habituality, result, and communicative focus. These factors are not treated as independent rules. Rather, they are considered as interacting components of contextual interpretation. This approach is consistent with the broader literature, which emphasizes that aspectual meaning is sensitive to lexical semantics and contextual conditions (Dickey, 2000; Forsyth, 1970).

Because the purpose of the article is explanatory rather than statistical, the examples are constructed as illustrative sentences rather than presented as a quantified corpus sample. The limitation is therefore explicit: the findings demonstrate interpretive patterns but do not provide statistical claims about the frequency of aspectual forms in contemporary Russian. A larger corpus-based study could extend the present analysis by testing these patterns across naturally occurring data.

4. Theoretical Framework

The theoretical framework of the article is based on the distinction between imperfective and perfective aspect. Following Comrie (1976), aspect is treated as a category concerned with the internal temporal organization and presentation of situations rather than simply their position in chronological time.

Russian Language Studies
Biannual Journal | Vol. 1. Issue 1

Russian Language Studies (RLS) | دوفصلنامه مطالعات زبان روسی

Vol. 1. · Issue 1 · Year 2026 pp. 15 – 23
Article type: Research · Received: 2026./07/02 · Accepted: 2026/09/26

Imperfective aspect commonly presents a situation from an internal or unbounded perspective. The speaker may focus on the unfolding of an activity, its repetition, its habitual character, or its occurrence without foregrounding a terminal boundary. Perfective aspect commonly presents a situation as bounded or as a whole. It may foreground the completion of an event, the achievement of a result, or the occurrence of a bounded event.

These descriptions are generalizations rather than absolute definitions. Context can alter which semantic component becomes salient. For example, an imperfective form may occur in a past context without implying that the action is literally occurring at the moment of speaking. Similarly, a perfective form does not necessarily mean that the only relevant information is that an action has "finished." The perfective may also organize a sequence of events or present an event as a single bounded occurrence (Dickey, 2000).

Context can be understood here as the linguistic and communicative environment in which a verbal form occurs. Temporal adverbs, other verbs, objects, discourse structure, and knowledge shared by speaker and hearer can all influence interpretation. Thus, aspectual meaning emerges from an interaction between the grammatical form and the situation in which it is used.

The concept of boundedness is particularly useful. A bounded event is construed as having a relevant limit or endpoint, while an unbounded presentation does not foreground such a boundary. This distinction helps explain why perfective forms are frequently associated with completed events and why imperfective forms are frequently used when the endpoint is not the focus. However, boundedness should be treated as a semantic and discourse-related property rather than as a simple synonym for completion.

A further theoretical consideration is aspectual opposition at the lexical level. Russian verbs frequently occur in aspectually related forms, but these relationships are not always simple one-to-one pairs. Janda (2007) demonstrates that Russian aspectual clusters may contain several related forms and that aspect interacts with actionality. Consequently, the examples in this article are best understood as convenient pedagogical pairs rather than as a complete representation of the Russian aspectual system.

5. Data Analysis

The following analysis illustrates how contextual information contributes to the interpretation of four selected Russian verb pairs. The examples are intended to show aspectual contrasts rather than to establish exhaustive rules.

5.1 писать / написать

The imperfective писать and perfective написать provide a familiar illustration of the process/result contrast. Consider the following simplified contexts:

(1) Я писал письмо, когда мне позвонил друг.
I was writing a letter when my friend called me.

Here the imperfective писал presents the writing activity from within the process. The important point is that another event, the telephone call, occurs while the writing is in progress. The sentence therefore foregrounds the ongoing activity rather than its completion.

By contrast:

(2) Я написал письмо и отправил его.
I wrote the letter and sent it.

The perfective написал presents the writing as a bounded event whose relevant result is available for the subsequent action of sending. The context makes the endpoint salient. The meaning is therefore not simply "writing versus not writing," but rather a difference in how the event is presented.

Vol. 1. · Issue 1 · Year 2026 pp. 15 – 23
Article type: Research · Received: 2026./07/02 · Accepted: 2026/09/26

The contrast becomes clearer when the temporal context changes. A speaker may use the imperfective when describing what was happening at a particular time, even if the activity was eventually completed. The fact that an event later reached completion does not automatically require the perfective; the speaker's current perspective on the event is decisive. This illustrates why context is necessary for interpretation.

5.2 читать / прочитать

The pair читать and прочитать similarly demonstrates the importance of an endpoint. Consider:

(3) Вечером я читал книгу.

In the evening, I was reading a book.

The imperfective form читал focuses on the activity of reading. The sentence does not specify whether the book was finished. The contextual information therefore supports a process-oriented interpretation.

Now consider:

(4) Вечером я прочитал книгу.

In the evening, I read the book through / finished reading the book.

The perfective прочитал presents the reading event as reaching a relevant endpoint. The object книга is interpreted in relation to the completed reading event. The difference between the two sentences is therefore not merely lexical translation. It is a difference in aspectual construal.

The context can also make repetition relevant. If a speaker says that they regularly read books in the evening, the imperfective is naturally associated with habitual activity. In such a context, the focus is on the recurrence of the activity rather than on one bounded reading event. This is consistent with the role of habituality discussed in the literature on Slavic aspect (Dickey, 2000).

5.3 делать / сделать

The pair делать and сделать offers another clear illustration. Consider:

(5) Я делал домашнее задание, когда она пришла.

I was doing my homework when she arrived.

The imperfective делал presents the activity as ongoing at the time of another event. The arrival of another person provides a temporal frame within which the homework activity is viewed.

In contrast:

(6) Я сделал домашнее задание и пошёл гулять.

I did/finished my homework and went for a walk.

The perfective сделал presents the homework activity as completed, allowing it to function as a completed stage before the next event. The discourse sequence makes the result particularly salient.

This example demonstrates that aspect also contributes to discourse organization. The perfective can help present a sequence in which one bounded event precedes another. The imperfective, by contrast, can provide background information against which another event occurs. The difference is therefore partly connected with the organization of foreground and background information.

5.4 смотреть / посмотреть

The pair смотреть and посмотреть illustrates how the speaker may construe an activity either as an ongoing experience or as a bounded viewing event.

Consider:

(7) Мы смотрели фильм, когда выключили свет.

We were watching a film when the lights went out.

Vol. 1. · Issue 1 · Year 2026 pp. 15 – 23
Article type: Research · Received: 2026./07/02 · Accepted: 2026/09/26

The imperfective смотрели presents the viewing activity as ongoing. The event that follows interrupts or changes the situation.

Compare this with:

(8) Мы посмотрели фильм и обсудили его.
We watched the film and discussed it.

The perfective посмотрели presents the viewing as a bounded event that is completed before the subsequent discussion. Again, the interpretation is supported by the surrounding context.

The examples across the four pairs reveal a recurring pattern: aspectual choice is connected with how the speaker frames the event. The imperfective frequently supports an internal, process-oriented, habitual, or background interpretation. The perfective frequently supports a bounded, result-oriented, sequential, or whole-event interpretation. These tendencies are not mechanical rules, but they provide a useful framework for contextual interpretation.

5.5 Context and the limits of "unfinished versus finished"

The examples also demonstrate why the common pedagogical formula "imperfective = unfinished; perfective = finished" is insufficient. An action may be completed in the real world while still being described with the imperfective because the speaker is focusing on its process. Conversely, the perfective can be selected because the speaker wants to present an event as a single bounded occurrence, even when the semantic notion of physical completion is not the only relevant factor.

Context also affects the interpretation of repeated events. Imperfective forms are frequently associated with habitual or iterative readings, but repetition itself does not constitute the entire meaning of imperfectivity. The relevant issue is how the event is conceptualized and what the discourse requires.

Another important factor is the relation between aspect and other verbal or temporal information. Adverbs and subordinate clauses can establish temporal frames that make one aspectual interpretation more natural than another. In narrative discourse, aspect can also contribute to the distinction between backgrounded situations and foregrounded events.

These observations support a contextual model of aspectual interpretation. Learners should therefore be encouraged to examine the entire sentence and discourse rather than selecting an aspect solely from an English translation or from an isolated dictionary entry.

5.6 Implications for learners of Russian

For learners of Russian as a foreign language, the analysis suggests that aspectual pairs should be learned together with typical contexts of use. Memorizing писать/написать as two forms corresponding to "write" may be less informative than learning how each form behaves in sentences that foreground process, interruption, completion, result, or sequence.

A useful pedagogical procedure is to present contrasting sentences in pairs. For example, learners can compare Я писал письмо, когда... with Я написал письмо и.... The contrast allows students to observe that the aspectual choice is motivated by the structure and communicative purpose of the sentence.

This approach is consistent with the broader linguistic observation that Russian aspect involves more than a simple formal opposition. Forsyth (1970) and Dickey (2000) both provide evidence that aspectual usage involves a range of semantic and contextual distinctions. Janda's (2007) discussion of aspectual clusters further suggests that learners should not assume that every Russian verb participates in a perfectly symmetrical binary pair.

The present analysis therefore supports the use of contextualized examples in Russian-as-a-foreign-language instruction. Such examples can help learners develop an interpretive habit: before

 © 2026 RLS

Vol. 1. · Issue 1 · Year 2026 pp. 15 – 23
Article type: Research · Received: 2026./07/02 · Accepted: 2026/09/26

choosing an aspectual form, they should consider whether the discourse emphasizes the process, the event as a whole, repetition, a result, or a sequence of events.

5.7 Contextual interpretation and discourse perspective

The relationship between aspect and context can also be understood in terms of discourse perspective. Speakers do not merely report that an event occurred; they select a way of presenting the event to the hearer. This selection may determine whether an event functions as the central event of a narrative or as background information. In this respect, aspect contributes to discourse organization as well as to the temporal interpretation of individual verbs.

For example, an imperfective form can provide a situation against which another event is introduced. In Я читал книгу, когда позвонил телефон, the reading activity establishes the background situation, while the telephone call becomes the event that changes the discourse state. The aspectual contrast therefore helps organize the relationship between two events. The choice is not adequately explained by saying only that reading was “unfinished.” The speaker chooses to present the reading activity from within its temporal development.

Perfective forms can similarly contribute to foregrounding. In Я прочитал книгу и написал рецензию, the reading event is presented as a completed stage that makes the following event relevant. The perfective form allows the hearer to interpret the first event as a bounded unit in a sequence. This discourse function is consistent with the broader observation that aspect can influence how events are arranged and connected in narrative and descriptive discourse (Dickey, 2000).

This perspective is useful for language learners because it shifts attention from translation to interpretation. English often uses the same lexical verb in contexts where Russian requires an aspectual choice. Consequently, learners who search for a direct English equivalent may overlook the discourse function of the Russian form. Contextual exercises can help overcome this problem by requiring learners to explain not only what an action means, but also why the speaker presents it in a particular way.

5.8 Context, temporal expressions, and aspect

Temporal expressions provide another important source of contextual information. Expressions referring to a specific moment, duration, sequence, or habitual period can influence the interpretation of an aspectual form. However, they do not mechanically determine aspect. Instead, they interact with the speaker’s perspective on the event.

A phrase such as когда я пришёл (“when I came”) can establish a temporal frame in which an ongoing activity is described with an imperfective form. Similarly, conjunctions such as и (“and”) may occur in sequences where perfective forms present successive bounded events. These patterns show that aspectual interpretation emerges through interaction between the verb and its syntactic and discourse environment.

Temporal expressions can also demonstrate why a simple tense-based explanation is insufficient. Two sentences may refer to the same period of time while differing in aspect because the speaker conceptualizes the event differently. Thus, aspect should be taught alongside temporal reference rather than as a separate vocabulary property of individual verbs.

Vol. 1. · Issue 1 · Year 2026 pp. 15 – 23
Article type: Research · Received: 2026./07/02 · Accepted: 2026/09/26

For learners, one useful strategy is to examine aspectual forms together with temporal adverbs and subordinate clauses. Questions such as "What was in progress?", "What happened as a bounded event?", and "What event provides the background for another event?" can direct attention toward the contextual information that supports aspectual interpretation. This type of analysis is compatible with the view that Russian aspect involves systematic interactions among semantic, temporal, and discourse factors (Forsyth, 1970; Dickey, 2000).

5.9 Implications for contextual learning

A contextual approach also has implications for assessment. Exercises that require learners to select an aspectual form in isolation may measure memorization more than interpretation. By contrast, short dialogues, narrative passages, and contrasting sentence pairs can reveal whether learners understand the communicative reason for a particular aspectual choice. Such tasks can include explicit explanation, for example asking learners to identify whether the speaker is foregrounding an ongoing process, a completed result, a repeated activity, or a sequence of events. This type of task connects grammatical knowledge with actual discourse interpretation and is particularly appropriate for advanced stages of Russian-as-a-foreign-language learning.

6. Conclusion

This article has examined the role of context in understanding Russian verbal aspect through a qualitative analysis of selected imperfective/perfective verb pairs. The discussion shows that aspectual interpretation cannot be reduced to a simple distinction between unfinished and finished actions. Although imperfective forms are frequently associated with process, repetition, habituality, and an unbounded perspective, and perfective forms with bounded events and results, these associations are interpreted within context.

The analysis of писать/написать, читать/прочитать, делать/сделать, and смотреть/посмотреть demonstrates that temporal framing, event boundaries, discourse sequence, repetition, and communicative focus contribute to aspectual interpretation. In particular, the imperfective may be used when an activity provides background for another event, whereas the perfective may present an event as a completed or bounded stage in a sequence.

The theoretical discussion also indicates that Russian aspect should not be treated as a collection of rigid rules. Comrie's (1976) general account of aspect, Forsyth's (1970) detailed treatment of Russian usage, Dickey's (2000) contextual and cognitive analysis of Slavic aspect, and Janda's (2007) study of Russian aspectual clusters all point toward a more nuanced understanding of aspectual meaning.

For learners of Russian, the practical implication is that aspectual forms should be studied in meaningful contexts. Rather than memorizing isolated pairs, learners can compare complete sentences and identify what the speaker is foregrounding. Such practice can make the relationship between grammatical form and communicative meaning more transparent.

The study has a clear limitation: it is qualitative and illustrative rather than corpus-based. The examples demonstrate contextual patterns but do not measure their frequency across contemporary Russian. Future research could extend the analysis through a corpus study of naturally occurring Russian discourse and could examine whether particular contextual cues consistently correlate with aspectual choices across different genres.

Overall, the analysis supports the view that context is an essential component in interpreting Russian verbal aspect. A context-sensitive approach provides a more precise account of how

Vol. 1. · Issue 1 · Year 2026 pp. 15 – 23
Article type: Research · Received: 2026./07/02 · Accepted: 2026/09/26

imperfective and perfective forms contribute to the presentation of events and offers a practical foundation for further research and language teaching.

References

Comrie, B. (1976). Aspect: An introduction to the study of verbal aspect and related problems. Cambridge University Press.

Dickey, S. M. (2000). Parameters of Slavic aspect: A cognitive approach. CSLI Publications.

Forsyth, J. (1970). A grammar of aspect: Usage and meaning in the Russian verb. Cambridge University Press.

Janda, L. A. (2007). Aspectual clusters of Russian verbs. Studies in Language, 31(3), 607–648. https://doi.org/10.1075/sl.31.3.04jan

Declarations

Funding: The author received no external funding for this work.

Conflict of interest: The author declares no conflict of interest. The author is the publisher and managing editor of Russian Language Studies; editorial handling of this manuscript follows the journal's stated conflict-of-interest procedures.

Data availability: Not applicable (conceptual article).

Author contribution: Mohammad Norouzi: conceptualization, literature synthesis, framework design, writing — original draft, review and editing.

Russian Language Studies
Biannual Journal | Vol. 1. Issue 1

Russian Language Studies (RLS) | دوفصلنامه مطالعات زبان روسی

Vol. 1. · Issue 1 · Year 2026 pp. 24 – 38
Article type: Research · Received: 2026./08/21 · Accepted: 2026/09/28

CHALLENGES IN TRANSLATING RUSSIAN TECHNICAL & MILITARY TERMINOLOGY INTO ENGLISH: STRATEGIES FOR EQUIVALENCE SELECTION AND CONCEPTUAL TRANSFER

چالشهای ترجمه اصطلاحات فنی و نظامی از زبان روسی به فارسی؛ بررسی راهبردهای معادل‌یابی و انتقال مفهومی

Ali Zomorodi

Independent Researcher

Corresponding author: Misaghzomorod2200@gmail.com

ORCID: 0009-0005-1827-7731

Abstract

Translating technical and military terminology from Russian into English is a challenging area of specialized translation because the two languages organize terminology through different lexical, syntactic, and conceptual patterns, while many terms are strongly dependent on their specialized context. In such texts, a word-for-word equivalent does not necessarily provide an accurate representation of the intended concept. The translator must therefore consider not only the linguistic form of a term but also its position within the conceptual system of the relevant field.

This study examines major challenges in selecting English equivalents for Russian technical and military terms and analyzes strategies for transferring their specialized meanings into English. The study follows a descriptive-analytical approach and draws on selected terminology from technical, military, and particularly aerospace domains. The analysis focuses on polysemy, differences in semantic range, multiword terminology, contextual dependence, differences between conceptual systems, and the role of subject-matter knowledge.

The findings indicate that successful equivalence selection often requires moving beyond literal translation toward conceptual transfer. The simultaneous use of specialized dictionaries, textual sources, contextual comparison, and subject-matter knowledge can improve translation accuracy. On this basis, a six-stage model is proposed for Russian-English terminology work: term identification, domain identification, contextual analysis, concept identification, comparison of equivalents, and final evaluation and consolidation.

Keywords: Technical terminology; military terminology; Russian-English translation; equivalence selection; conceptual transfer; terminology

1. Introduction

Specialized translation differs from general translation in the extent to which meaning depends on the conceptual system of a particular field. In a general text, a translator may sometimes rely on the common meaning of a word and on the immediate context of a sentence to arrive at an acceptable equivalent. In a technical or military text, however, the same lexical item may form part of a terminological network, and its meaning may become clear only through its relationship with other terms. If a term denotes a component of a system, for example, its English equivalent should be compatible with the names of the other components of that system. Consequently, examining a term at the sentence and text levels, in addition to consulting lexical resources, is essential for reducing ambiguity. This also means that translation quality cannot be evaluated solely by formal similarity between two words; the relevant question is whether a specialist reader in the target language receives the same concept and the same technical relationship.

Vol. 1. · Issue 1 · Year 2026 pp. 24 – 38
Article type: Research · Received: 2026./08/21 · Accepted: 2026/09/28

Technical translation is therefore not limited to recognizing vocabulary in the source and target languages. A specialized translator must identify concepts within the source-domain system and represent them by acceptable resources in the target language. This issue becomes particularly important in technical and military texts because their terms commonly refer to specific objects, processes, systems, capabilities, properties, or relationships within a professional domain.

Russian has an extensive body of specialized terminology in scientific, industrial, technical, military, and aerospace fields. Many Russian terms are formed as multiword combinations, noun compounds, adjective-noun combinations, or other nominal structures. English may represent the same concepts through different syntactic patterns or through established terms whose internal structure does not correspond to that of the Russian expression. Thus, apparent similarity between the components of a Russian term and English words does not necessarily indicate that a direct and usable equivalent exists.

For example, the Russian word “управление” may correspond to English control, management, administration, or guidance depending on the field and the terminological combination in which it occurs. Choosing one equivalent without considering the domain and the larger expression can alter the meaning of the text. Similar problems arise with broad Russian words such as “установка”, “система”, and “обеспечение”, whose meanings and functions vary considerably across general and specialized contexts.

The problem is especially significant in military texts. A term may refer to a system, an operational capability, a technical characteristic, or a defined process and an inappropriate equivalent may change the perceived relationship between the components or functions of a system. In addition, military terminology frequently distinguishes between equipment, capability, function, and operational role. The translator therefore needs to identify what kind of concept is being named before selecting an English expression.

For these reasons, the translation of technical and military terminology should not be treated simply as the replacement of Russian words with English words. The central task is the transfer of a specialized concept within the conceptual and terminological system of the target language.

2. Problem Statement and Research Objectives

One of the fundamental problems in Russian-English translation of technical and military terminology is the absence of one-to-one correspondence between the terminological systems of the two languages. A Russian term may have several possible English equivalents, while a single English term may correspond to different Russian expressions in different contexts. This situation becomes more complicated when the term occurs in a multiword combination. Translating every component independently and then assembling the results may produce an expression that is grammatically possible but technically inaccurate. For example, in the Russian combination “система управления полётом”, independent translation of the components may lead to flight management system. In an aerospace context, however, the intended concept may be flight control system. The difference is not merely stylistic: control and management represent different conceptual relationships. The example demonstrates why the unit of translation in specialized terminology is often not an isolated word but the complete terminological combination and the concept it denotes. The main objective of this study is to examine the factors that affect the selection of English equivalents for Russian technical and military terminology. The specific objectives are to identify major equivalence problems, examine the role of specialized context in resolving polysemy, compare literal translation with conceptual transfer, consider the role of subject-matter knowledge, and propose a practical procedure for selecting and evaluating Russian-English equivalents.

Vol. 1. · Issue 1 · Year 2026 pp. 24 – 38
Article type: Research · Received: 2026./08/21 · Accepted: 2026/09/28

3. Research Questions

The study addresses the following questions:

1. What factors create the main difficulties in translating Russian technical and military terminology into English?

2. What role does specialized context play in selecting English equivalents for polysemous Russian terms?

3. Under what conditions does literal translation fail to convey the intended Russian technical concept accurately?

4. How does subject-matter knowledge affect the quality of terminological equivalence?

5. What procedure can be used to select and evaluate Russian-English technical and military equivalents?

4. Review of Previous Research

Research on specialized terminology and technical translation has repeatedly emphasized the relationship between a term in the source language and the concept it represents in a particular field. Studies of scientific and technical translation commonly identify terminological density, conceptual precision, the structure of multiword terms, and contextual dependence as important factors in translation quality. These observations are particularly relevant when a source-language term has a broad lexical meaning but a narrow specialized meaning in a given text.

Research concerning Russian scientific and technical vocabulary has also examined the structural characteristics of specialized terminology and the difficulties involved in translating it. Russian technical terminology makes extensive use of word formation and multiword combinations, which can create challenges when the target language organizes the same conceptual relations differently. Military and technical terminology likewise contains combinations whose meaning cannot always be inferred by translating each component separately.

Research in the Russian-Persian direction, reflected in studies of military terminology dictionaries and technical or aviation terminology, also demonstrates the importance of considering terminological structure, field-specific meaning, and differences between lexical systems. Bilingual dictionaries are particularly useful because they provide a set of possible equivalents; nevertheless, the final choice remains dependent on the translator and the context.

Much of the existing work focuses on describing terminology, identifying translation difficulties, or presenting equivalents. The present study concentrates more specifically on the process of conceptual transfer and equivalence selection in context. Its purpose is not to claim that one translation strategy is universally applicable, but to show how different strategies can be selected according to the relationship between term, concept, domain, and target-language usage.

Russian Language Studies
Biannual Journal | Vol. 1. Issue 1

Russian Language Studies (RLS) | دوفصلنامه مطالعات زبان روسی

Vol. 1. · Issue 1 · Year 2026 pp. 24 – 38
Article type: Research · Received: 2026./08/21 · Accepted: 2026/09/28

5. Research Methodology

The study is applied in purpose and descriptive-analytical in method. The data consist of selected Russian terms from technical, military, and aerospace domains. The examples were selected according to three criteria: specialized usage; the possibility of polysemy or variation in English equivalents; and the possibility of comparing literal translation with conceptual transfer.

First, the meaning of the Russian term is identified in its specialized context. Second, the internal structure of the term and the semantic relations among its components are examined. Third, possible English equivalents are identified and evaluated according to conceptual accuracy, compatibility with English technical terminology, contextual appropriateness, and consistency with the terminology used elsewhere in the text. Thus, an appropriate equivalent is not necessarily the closest word-for-word rendering; it is the expression that conveys the intended specialized concept with the least ambiguity in the target language.

The evaluation also takes into account the fact that a target-language expression can sound natural to a general reader while still being inappropriate in a specialist domain. Terminological naturalness must therefore be understood as domain-specific acceptability. This principle is important when selecting between competing English expressions that are all grammatically possible but differ in technical usage.

6. Theoretical Framework

6.1. Equivalence Selection in Specialized Translation

Equivalence selection is a central stage of specialized translation. In general translation, a translator may sometimes transfer part of a word's meaning by choosing a semantically close target-language item. In specialized translation, however, the relation between a term and a specialized concept is more important. A technical term normally forms part of a conceptual system, so its translation should also be compatible with neighboring terms and with the established terminology of the field.

Equivalence selection can therefore be viewed as a multi-criteria decision. The translator first identifies possible candidates and then evaluates them according to their relation to the source concept, their use in authentic target-language texts, their compatibility with the domain, and their consistency with the terminology of the document. This approach prevents a dictionary entry from being treated automatically as the final translation.

6.2. Literal Translation and Conceptual Transfer

Two broad approaches can be distinguished in terminology work: literal transfer and conceptual transfer. In literal transfer, the translator attempts to preserve the components and structure of the source term as far as possible. This can be effective when the semantic range and terminological conventions of the two languages correspond closely.

Vol. 1. · Issue 1 · Year 2026 pp. 24 – 38
Article type: Research · Received: 2026./08/21 · Accepted: 2026/09/28

Conceptual transfer begins with identification of the specialized concept and then selects a target-language expression that represents that concept, even when its lexical or syntactic structure differs from the source term. The distinction is important because different languages may encode the same technical relationship in different ways. Conceptual transfer does not mean abandoning literal translation; rather, it provides a criterion for deciding when literal translation is sufficient and when it must be modified.

7. Characteristics of Russian Technical and Military Terminology

Russian technical and military terminology is structurally diverse. Some terms are single nouns, while others are multiword combinations. In aerospace texts, for example, terms such as “фюзеляж”, “лонжерон”, “шпангоут”, and “обшивка” refer to specific structural elements. Their English equivalents may be relatively stable in an established aerospace context: fuselage, spar or main spar, frame or fuselage frame, and skin, respectively.

The relative stability of such terms contrasts with broader items such as “управление”, “установка”, and “система”. These words have wider semantic ranges and cannot be assigned a single English equivalent without reference to context. The translator must therefore distinguish between terminology with a relatively stable domain-specific equivalent and terminology whose meaning is activated by its combination and context.

Another characteristic is the importance of terminological networks. When several terms occur in the same technical description, their mutual relations can help identify the intended meaning. Knowledge of one component of an aircraft structure, for example, can help interpret neighboring terms. Consequently, terminological analysis should not isolate every word from the system in which it functions.

8. First Challenge: Absence of One-to-One Equivalence

One of the most significant difficulties in technical and military translation is the lack of one-to-one correspondence between Russian and English terms. The Russian word “установка” may refer, depending on context, to an installation, unit, apparatus, system, facility, or equipment associated with a particular technical function. In some combinations, the appropriate English expression may not preserve the Russian noun as an independent lexical item at all.

The military combination “пусковая установка” illustrates the problem. It denotes equipment designed to launch missiles or other munitions, and its English rendering depends on the type of system being described. Translating “установка” independently as installation or facility would therefore be misleading. The complete combination must be analyzed first, and the functional role of the equipment must be identified before an English equivalent is chosen.

This example demonstrates that the terminological unit should often be analyzed at the level of the full combination. Component-by-component translation is not necessarily wrong in principle, but it becomes unreliable when the components have different semantic values inside a specialized combination.

Vol. 1. · Issue 1 · Year 2026 pp. 24 – 38
Article type: Research · Received: 2026./08/21 · Accepted: 2026/09/28

9. Second Challenge: Polysemy and Context Dependence

Many Russian lexical items used in technical texts are polysemous. “Управление” is a particularly useful example. Depending on context, it can be associated with control, management, administration, or guidance. In “система управления полётом”, the relevant concept is flight control; in an administrative context, the same lexical item may refer to management or administration.

This means that the translator should not assign a fixed English equivalent to every occurrence of a polysemous Russian term. Context is not merely an additional source of information after dictionary consultation; it is one of the principal mechanisms through which the intended specialized sense is determined. The translator should examine the surrounding sentence, the larger document, the domain, and the function of the term within the system being described.

Contextual analysis is also important when a Russian term has a broader semantic range than its English technical counterpart. A general dictionary may list several meanings, but only one may correspond to the concept activated in a particular technical combination. The translator therefore moves from lexical possibility to terminological selection.

10. Third Challenge: Multiword Terminological Combinations

Russian technical and military terminology frequently occurs in multiword combinations. These combinations may be translated into English with a different word order or with an established expression whose internal structure is not transparent from the Russian form. The translator must therefore identify the semantic head and determine which components specify function, object, domain, or operational role.

The combination “система управления полётом” provides a clear example. A literal rendering such as flight management system is lexically plausible, but in an aerospace context the intended concept may be flight control system. The appropriate English expression is determined by the conceptual relation between flight and control, not simply by the dictionary meanings of the individual Russian words.

Analysis of multiword terminology should therefore proceed from the whole to the parts. The translator first asks what entity or function the complete combination denotes, and then examines how the components contribute to that meaning. This procedure reduces the risk of creating English combinations that are grammatically correct but unfamiliar or conceptually inaccurate to specialists.

11. Fourth Challenge: Aerospace Terminology and the Role of Subject-Matter Knowledge

Aerospace terminology clearly illustrates the relationship between translation and subject-matter knowledge. A translator with general linguistic competence may find the common meaning of a Russian word, but recognizing its exact aerospace concept requires knowledge of the field. The Russian word “планер”, for

Vol. 1. · Issue 1 · Year 2026 pp. 24 – 38
Article type: Research · Received: 2026./08/21 · Accepted: 2026/09/28

instance, may denote different concepts depending on the type of technical text, and its equivalent should be selected only after the relevant domain and context have been established.

The same applies to terms for aircraft structures, such as '"лонжерон", "шпангоут", and "обшивка". These terms belong to a coherent technical system. Without knowledge of aircraft structure, a translator may choose English expressions that are understandable in ordinary language but are not the conventional or sufficiently precise terms used in aerospace documentation.

Subject-matter knowledge is therefore not an optional supplement to linguistic competence. It contributes directly to concept identification. When several technical terms occur together, knowledge of the system can reveal whether a candidate equivalent describes a structural component, a control function, an installation, or an operational capability. In this sense, specialized translation requires coordination among language knowledge, terminology knowledge, and domain knowledge.

12. Fifth Challenge: Military Terminology and Differences between Conceptual Systems

In military terminology, equivalence selection is not limited to names of equipment. Military texts contain terms for capabilities, operations, systems, functions, performance characteristics, and operational roles. The translator must distinguish between the object itself and what that object is designed or authorized to do.

For example, "боевая нагрузка" may correspond to combat payload in a context where the term denotes the payload carried for combat purposes. "Боевой радиус" corresponds to combat radius as an established military concept. Likewise, "система управления огнём" corresponds to fire-control system. These examples show that military terminology often has conventional English equivalents that cannot be derived reliably through literal translation alone.

The issue is particularly important because military terminology may differentiate closely related concepts. The name of a system, its function, and its operational capability may require separate English terms. A translator who ignores these distinctions can produce a linguistically smooth text while weakening the conceptual precision of the original. Terminological accuracy therefore depends on understanding the military system in which the term functions.

13. Strategies for Equivalence Selection

The analysis suggests several principal strategies for selecting English equivalents for Russian technical and military terminology.

13.1. Use of an Established Technical Equivalent

Vol. 1. · Issue 1 · Year 2026 pp. 24 – 38
Article type: Research · Received: 2026./08/21 · Accepted: 2026/09/28

If a term has an established equivalent in English technical literature, that equivalent should normally be preferred to a newly constructed translation. Established terminology improves consistency, facilitates recognition by specialists, and connects the translated text with the wider professional literature.

13.2. Conceptual Transfer

When no direct equivalent is available, the translator should identify the specialized concept and select the English expression that represents the same concept. This may require a substantial change in lexical or syntactic structure.

13.3. Conceptual Description

Where no concise and established equivalent exists, a descriptive expression can communicate the function or nature of the source concept. Although less compact, such a solution may be preferable to an opaque literal translation, especially at the first occurrence of an unfamiliar term.

13.4. Borrowing

In some technical fields, particularly where international terminology is widespread, borrowing may be appropriate. The decision should nevertheless be compatible with English usage and with the genre of the target document. Borrowing should not be used simply because a literal equivalent is difficult to construct.

13.5. Combining Strategies

In some cases, the first occurrence can include an explanatory English equivalent together with the Russian or international form. Once the concept has been established, the shorter English term can be used consistently. This strategy can reduce ambiguity without overloading every subsequent occurrence with explanation.

14. Comparison of Literal Translation and Conceptual Transfer

Literal translation is effective when the structure and semantic range of a Russian term correspond sufficiently to established English usage. However, when the two terminological systems divide or organize a conceptual field differently, conceptual transfer becomes necessary.

For “система управления полётом”, a literal translation such as flight management system may be understandable, but analysis of the aerospace concept indicates that “управление” refers to control of flight rather than management in the organizational sense. Flight control system therefore represents the intended concept more accurately in the selected context.

The difference between literal translation and conceptual transfer should not be reduced to a simple opposition between “correct” and “incorrect.” A literal expression may be grammatically valid and semantically

Vol. 1. · Issue 1 · Year 2026 pp. 24 – 38
Article type: Research · Received: 2026./08/21 · Accepted: 2026/09/28

understandable while still being less appropriate terminologically. The relevant criterion is the degree to which the target expression matches the specialized concept and the conventions of the target field.

This distinction also explains why translators should not reject a literal solution automatically. If an established English term closely mirrors the Russian structure, preserving the structure may improve clarity and consistency. Conceptual transfer becomes necessary when formal similarity interferes with conceptual accuracy or produces an expression that specialists would not normally use.

15. The Role of Specialized Dictionaries and Textual Sources

Bilingual and multilingual specialized dictionaries are essential resources for terminology work, but dictionary consultation alone is not always sufficient. A dictionary may list several English equivalents for a Russian word, while the final choice depends on the field, the combination, and the genre of the source text.

Authentic target-language texts are especially valuable because they demonstrate how specialists actually use a candidate term. Comparing several occurrences in manuals, technical documents, academic publications, standards, or other relevant sources can reveal which equivalent is conventional and what conceptual distinctions it carries. Textual evidence can therefore confirm or challenge a dictionary-based hypothesis.

A practical sequence is:

Russian term or combination → domain identification → contextual analysis → concept identification → consultation of specialized sources → comparison of candidate equivalents → final selection. This sequence reduces the probability of choosing an equivalent merely because it appears first in a general dictionary.

The use of several independent sources is also useful when terminology is unstable or varies between subfields. In such cases, the translator should identify whether the variation reflects genuine conceptual differences, differences between institutions or genres, or simple inconsistency. The final choice should then be documented and used consistently throughout the translated text.

16. Proposed Model for Equivalence Selection

Based on the analysis, the process of translating Russian technical and military terminology into English can be summarized in six stages.

1. Stage 1:

Term Identification: The translator determines whether the item is a general lexical word or a specialized term and identifies its boundaries within a multiword combination.

2. Stage 2:

Vol. 1. · Issue 1 · Year 2026 pp. 24 – 38
Article type: Research · Received: 2026./08/21 · Accepted: 2026/09/28

Domain Identification: The relevant field is established, such as aerospace, military technology, electrical engineering, mechanics, telecommunications, or another specialized domain.

3. Stage 3:

Contextual Analysis: The surrounding sentences, the type of document, the intended audience, and the broader terminological environment are examined.

4. Stage 4:

Concept Identification: The translator determines what object, process, capability, function, property, or relationship the term actually denotes.

5. Stage 5:

Comparison of Equivalents: Possible English equivalents are compared using specialized dictionaries, authentic technical texts, standards, manuals, and other reliable domain resources.

6. Stage 6:

Evaluation and Consolidation: The selected equivalent is evaluated for conceptual accuracy, natural English usage, terminological acceptability, and consistency with the rest of the document, and then used consistently.

The six-stage model treats equivalence selection as an iterative process rather than a single dictionary lookup. If the selected English term produces conceptual or contextual problems, the translator can return to the earlier stages, reconsider the concept, and compare additional evidence. This makes the model applicable to both individual terms and larger terminological databases.

17. Analysis of Selected Russian-English Examples

1. Russian term: Управление

Possible English equivalents: Control; management; administration; guidance

Equivalent in selected context: Depends on context

Translation note: Polysemy; domain and combination determine the sense.

2. Russian term: Установка

Possible English equivalents: Installation; unit; apparatus; system; facility

Equivalent in selected context: Depends on context

Translation note: Independent translation is risky; the full combination must be analyzed.

Vol. 1. · Issue 1 · Year 2026 pp. 24 – 38
Article type: Research · Received: 2026./08/21 · Accepted: 2026/09/28

3. Russian term: Система управления полётом

Possible English equivalents: Flight management system; flight control system

Equivalent in selected context: Flight control system

Translation note: Conceptual transfer and established aerospace usage.

4. Russian term: Фюзеляж

Possible English equivalents: Fuselage

Equivalent in selected context: Fuselage

Translation note: Relatively stable aerospace equivalent.

5. Russian term: Лонжерон

Possible English equivalents: Spar; main spar

Equivalent in selected context: Spar; main spar

Translation note: Requires aircraft-structure context.

6. Russian term: Шпангоут

Possible English equivalents: Frame; former; fuselage frame

Equivalent in selected context: Frame / fuselage frame

Translation note: The appropriate form depends on technical context.

7. Russian term: Обшивка

Possible English equivalents: Covering; skin; outer shell

Equivalent in selected context: Skin

Translation note: Aerospace context determines the specialized sense.

8. Russian term: Боевая нагрузка

Possible English equivalents: combat load; combat payload

Equivalent in selected context: Depends on platform/context

Translation note: The exact concept must be identified before choosing the equivalent.

Vol. 1. · Issue 1 · Year 2026 pp. 24 – 38
Article type: Research · Received: 2026./08/21 · Accepted: 2026/09/28

9. Russian term: Боевой радиус

Possible English equivalents: Combat radius

Equivalent in selected context: Combat radius

Translation note: Established military terminology.

10. Russian term: Система управления огнём

Possible English equivalents: Fire management system; fire-control system

Equivalent in selected context: Fire-control system

Translation note: Established military terminology; literal management is misleading.

The table demonstrates that no single translation principle can be applied to all terms. Some items have relatively stable equivalents, whereas others require contextual analysis. The difference between control and management, for instance, cannot be resolved solely by the dictionary meaning of “управление”. Similarly, “установка” must be interpreted through the complete technical combination in which it occurs. The translator therefore needs a flexible strategy guided by the conceptual status of each term.

18. Common Errors in Translating Technical and Military Terminology

A common error is excessive reliance on a general dictionary. General dictionaries are useful for identifying broad semantic possibilities, but they rarely provide sufficient evidence for selecting a specialized equivalent. The translator should therefore treat dictionary entries as candidates rather than final answers.

A second error is the independent translation of components in a multiword term. In this approach, every Russian word is translated separately and the resulting English words are assembled. The result may be grammatically acceptable but terminologically unnatural or conceptually inaccurate.

A third error is ignoring the specialized domain. The same Russian word may have different meanings in medicine, military technology, engineering, administration, and ordinary language. Domain identification should therefore precede final equivalence selection.

A fourth error is inconsistent use of equivalents within one document. If the same concept is translated by several English terms without a conceptual reason, readers may interpret them as different concepts. Terminological consistency is consequently part of translation quality, not merely a matter of editorial style.

A fifth error is neglecting the target audience. An equivalent appropriate for a scholarly technical article may differ from the expression suitable for a general educational text. The translator should therefore consider the document genre, audience, and expected level of technical precision.

Vol. 1. · Issue 1 · Year 2026 pp. 24 – 38
Article type: Research · Received: 2026./08/21 · Accepted: 2026/09/28

19. Discussion and Analysis

The analysis of the selected examples indicates that the central issue in technical and military translation is not the transfer of isolated words but the transfer of the relationship among term, concept, and context. Where Russian and English provide closely corresponding terminology, a translation that remains near the source structure can be effective. As the conceptual and terminological distance between the languages increases, however, the need for conceptual strategies becomes greater.

Equivalence selection can therefore be understood as a multi-criteria decision. The translator must consider the lexical meaning of the Russian item, the structure of the combination, the specialized field, the immediate context, the function of the term, target-language conventions, and consistency with other terms in the document. A candidate equivalent that satisfies only one of these criteria may still be inappropriate.

Subject-matter knowledge plays a major role in concept identification. A translator may know the dictionary meanings of “управление”, yet without domain knowledge may not be able to decide whether control, management, administration, or guidance is appropriate in a particular combination. In aerospace and military texts, the problem is amplified because many terms refer to specific structures, systems, capabilities, and performance characteristics.

A useful way to describe the required competence is as the interaction of three forms of knowledge: knowledge of Russian, knowledge of English and its terminology, and knowledge of the specialized subject field. Weakness in any one of these areas can reduce the quality of equivalence selection. Linguistic competence makes the source text understandable; terminological competence helps identify acceptable target expressions; and subject knowledge helps establish what the source term actually denotes.

The analysis also suggests that textual evidence should be treated as part of the reasoning process. When two candidate English terms are possible, the translator can compare their frequency and distribution in relevant technical sources, examine the concepts they normally denote, and check whether they occur with the same neighboring terms. This makes terminology work more transparent and reproducible.

The proposed six-stage model is therefore not intended as a rigid sequence that must be followed mechanically in every case. Rather, it provides a controlled framework for reducing avoidable errors. A translator may move back from equivalent comparison to concept identification if the available English terms reveal a conceptual mismatch. Such iteration is particularly useful in specialized domains where terminology is dense and the cost of a misleading equivalent is high.

20. Conclusion

Translating technical and military terminology from Russian into English cannot be reduced to replacing words from one language with words from another. A specialized term is part of a conceptual and terminological

Vol. 1. · Issue 1 · Year 2026 pp. 24 – 38
Article type: Research · Received: 2026./08/21 · Accepted: 2026/09/28

system, and successful translation requires the intended concept to be represented accurately and intelligibly within the target language and its professional conventions.

The analysis shows that the main challenges include the absence of one-to-one equivalence, lexical polysemy, differences in the structure of multiword terms, strong dependence on context, differences between conceptual systems, and the need for subject-matter knowledge. Terms such as “управление” and “установка” demonstrate that a polysemous Russian word cannot be assigned one fixed English equivalent independently of context. The example “система управления полётом” further shows that a literal translation may be lexically plausible while failing to express the intended aerospace concept as precisely as an established target-language term.

The findings also indicate that literal translation should not be rejected as a method. It remains useful when the semantic and terminological structures of Russian and English correspond sufficiently. The problem arises when formal similarity creates a false impression of equivalence. In such cases, conceptual transfer provides a more reliable basis for selecting the target expression because it starts from the specialized concept rather than from the surface form of the source term.

The proposed process begins with term identification, continues through domain and contextual analysis, proceeds to concept identification and comparison of candidate equivalents, and ends with evaluation and consolidation. At the final stage, the selected term should be checked for conceptual accuracy, naturalness in English technical usage, consistency with the terminology of the document, and suitability for the intended audience.

The six-stage model can serve as a practical procedure for translators, editors, and terminology specialists working with Russian technical and military texts. It encourages systematic use of specialized dictionaries and authentic textual sources while recognizing that dictionaries alone cannot determine the correct equivalent in every context. It also highlights the importance of subject knowledge as part of translation competence.

Finally, conceptual transfer should not be understood as a complete rejection of literal translation. Rather, it calls for conscious use of literal translation where it is appropriate and a deliberate move beyond source-language form when that form does not adequately represent the target concept. Applying this distinction consistently can reduce word-for-word errors and contribute to more precise, coherent, and professionally acceptable English translations of Russian technical and military terminology.

Vol. 1. · Issue 1 · Year 2026 pp. 24 – 38
Article type: Research · Received: 2026./08/21 · Accepted: 2026/09/28

References

East India Company / India Office. Glossary of Persian Military Terms, with Appendix I, Containing Ranks of the Persian Army; Appendix II, Containing Musketry Terms. Lucknow: Newul Kishore Press.

Inomiddinov, K., & Gaybullaev, S. (2023). “Military Terms of Persian Language.” Oriental Journal of Philology, 3(3), 111–115. https://doi.org/10.37547/supsci-ojp-03-03-15.

Ivanov, V. B. (Ed. E. L. Gladkova). (2024). The Large Persian-Russian Dictionary (Vol. 3). Moscow: Ibn Sina Foundation.

Kiryakova, O. I. (2025). “On Some Difficulties in Translating Engineering Terms in Technical Texts from English into Russian.”

Klëster, A. M., & Shumaylova, M. S. (2017). “Lexico-Semantic Features of Scientific and Technical Texts.” Omsk Scientific Bulletin. Series “Society. History. Modernity.”

Mazaheri Kalehroudi, A. (1985). Farhang-e Loghat va Estelahat-e Nezami: English to Persian; for the Navy, Air Force, and Ground Forces. Tehran: Amir Kabir.

Reza, M. M., Hadi, B., Abtin, G., & Davoud, H. (2022). “Parametric Analysis of Russian-Persian Dictionaries of Military Terms.” Linguistics & Polyglot Studies, 8(4), 89–104. https://doi.org/10.24833/2410-2423-2022-4-33-89-104.

Rulkova, S. M., & Leshin, A. G. (2023). “Situations and Mechanisms of Displacement of Native Persian Military Terms by Foreign Borrowings.” Vestnik of Moscow State Linguistic University. Humanities, 12(880), 83–88.

Voloshkina, V. I., & Goncharova, Yu. L. (2020). “Specific Features of Translating Terms from English into Russian in the Field of Metallurgy and Welding.” Vestnik of Chelyabinsk State University, 1(435), 105–114. DOI: 10.24411/1994-2796-2020-10114.

Declarations

Funding: The author received no external funding for this work.

Conflict of interest: The author declares no conflict of interest.

Data availability: Not applicable (conceptual article).

Author contribution: Ali Zomorodi: conceptualization, literature synthesis, framework design, writing — original draft, review and editing.

Russian Language Studies
Biannual Journal | Vol. 1 Issue 1

دوفصلنامه مطالعات زبان روسی | Russian Language Studies (RLS)

دوره ۱ شماره ۱ سال ۱۴۰۵ صص ۵۸ – ۳۹ نوع مقاله :پژوهشی تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۶/۳۱ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۷/۱۷

سرنوشت خانواده و ارزش‌های انسانی در «داستان‌های دُن» میخائیل شولوخوف

The Fate of the Family and Human Values in Mikhail Sholokhov's Don Stories

پروانه راداندیش[۱]، محسن بیگی[۲]

[۱] - استادیار زبان روسی، گروه زبان و ادبیات روسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

ORCID: 0000-0002-8152-2059 radandish@ut.ac.ir

[۲] - دکتری زبان روسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

ORCID: 0009-0002-0296-7170 mohsenbeigisat@yahoo.com

چکیده

میخائیل شولوخوف (۱۹۸۴-۱۹۰۵)، نویسندهٔ بزرگ روس و برندهٔ جایزهٔ نوبل ادبی، در مجموعهٔ «داستان‌های دُن» (۱۹۲۶) تصویری واقع‌گرا و تکان‌دهنده از فروپاشی خانواده‌های قزاق دُن‌نشین در جنگ داخلی ۱۹۲۲-۱۹۱۷ ارائه می‌دهد. مسئلهٔ اصلی مقاله حاضر آن است که چگونه تحولات انقلابی و جنگ داخلی، ساختار پدرسالارانهٔ خانواده‌های قزاق را دچار گسست می‌کند و اعضای یک خانواده را به جبهه‌های متقابل «سرخ» و «سفید» می‌کشاند. روش پژوهش، توصیفی-تحلیلی است و بر تحلیل محتوای داستان‌ها با تکیه بر بافت تاریخی-اجتماعی استوار است. یافته‌ها نشان می‌دهد که شولوخوف در دو دسته از داستان‌ها، دو سرنوشت متقابل را به تصویر می‌کشد: داستان‌هایی که در آنها احساسات والای بشری (ایثار، گذشت، عشق به همنوع) در اوج بحران شکوفا می‌شود و داستان‌هایی که در آنها نفرت، کینه و تعصب به پسرکشی، پدرکشی و برادرکشی می‌انجامد. نتیجه آنکه خانواده در «داستان‌های دُن» نه تنها واحد اجتماعی، بلکه بازتابی از سرنوشت ملت روسیه در بحران تاریخی است. شولوخوف با توصیف جزئی و خاص، به توصیف عام و کلی می‌رسد و با روایت سرنوشت فردی، سرنوشت ملی را بازمی‌نمایاند.

کلیدواژه‌ها: شولوخوف، داستان‌های دُن، جنگ داخلی، خانواده، قزاق‌های دُن‌نشین، ارزش‌های انسانی، رئالیسم.

Abstract

Mikhail Sholokhov (1905–1984), the great Russian writer and Nobel Prize laureate in Literature, presents a realistic and deeply moving portrayal of the disintegration of Don Cossack families during the Russian Civil War of 1917–1922 in his collection Don Stories (1926). The main question addressed in the present article is how the revolutionary upheavals and the Civil War disrupted the patriarchal structure of Cossack families and drew members of the same family onto opposing Red and White fronts. The study employs a descriptive-analytical method based on content analysis of the stories within their historical and social context. The findings indicate that Sholokhov depicts two contrasting destinies in two groups of stories: stories in which lofty human emotions—self-sacrifice, forgiveness, and love for one's fellow human beings—flourish at the height of crisis, and stories in which hatred, resentment, and fanaticism lead to the killing of sons, fathers, and brothers. The study concludes that the family in Don Stories is not merely a social unit but also a reflection of the fate of the Russian people amid a historical crisis. Through detailed and particularized depiction, Sholokhov moves toward a broader and more universal representation; by narrating individual destinies, he reflects the destiny of the nation as a whole.

Keywords: Sholokhov, Don Stories, Civil War, Family, Don Cossacks, Human Values, Realism.

Copyright: © 2026 by the authors. Licensee *Russian Language Studies Journal*. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

مقدمه

۱/۱. بیان مسئله

در ادبیات روسیه، «شولوخوف‌شناسی» یک گرایش تخصصی به شمار می‌آید و صدها کتاب و پژوهش دربارهٔ تحلیل آثار و سیر تکامل نویسندگی او به رشتهٔ تحریر درآمده است. میخائیل الکساندروویچ شولوخوف (۱۹۸۴-۱۹۰۵)، نویسندهٔ بزرگ روس، برای نگارش رمان «دُن آرام» در سال ۱۹۶۵ میلادی برندهٔ جایزهٔ نوبل ادبی شد. این رمان به هشتاد زبان زندهٔ دنیا ترجمه شده و شهرت و محبوبیتی جهانی برای او به ارمغان آورده است. با این حال، نخستین آثار شولوخوف که شهرت اولیهٔ او را رقم زدند، مجموعهٔ «داستان‌های دُن» و «دشت لاجوردی» (۱۹۲۶-۱۹۲۵) بودند که تا کنون در پژوهش‌های فارسی کمتر به آنها پرداخته شده است.

۱/۲. پرسش‌های پژوهش

پژوهش حاضر در پی پاسخ به پرسش‌های زیر است:

۱. جنگ داخلی و تحولات انقلابی چگونه ساختار خانواده‌های قزاق دُن‌نشین را در «داستان‌های دُن» دگرگون می‌کند؟

۲. شولوخوف چه تصویری از تقابل نسل «پدران» و «پسران» در بستر خانواده ارائه می‌دهد؟

۳. در بحران جنگ داخلی، کدام ارزش‌های انسانی حفظ می‌شوند و کدام‌ها فرو می‌پاشند؟

۴. ابزارهای زبانی و سبکی شولوخوف چگونه در بازنمایی سرنوشت خانواده به کار می‌آیند؟

۱/۳. پیشینهٔ پژوهش

جامعهٔ ادبی ایران در سال‌های دههٔ ۱۳۲۰ در جریان معرفی ادبیات رئالیستی شوروی و رئالیسم سوسیالیستی با شولوخوف و نگرش ادبی و سبک نویسندگی او آشنا شد، درست زمانی که فاطمه سیاح در مجلهٔ «پیام نو» نقدهای ادبی دربارهٔ آثار شولوخوف منتشر کرد. با وجود اینکه سیاح در سخنرانی‌ها و مقالات خود نویسندهٔ قوی را به مخاطبان معرفی کرد، تا سال‌ها فقط ترجمه‌های جزئی و محدودی از آثار شولوخوف به فارسی برگردانده شدند؛ ازجمله ترجمه‌های «زمین نوآباد» کریم کشاورز و «سرنوشت یک انسان» ضیاء فروشانی.

بعد از کسب جایزهٔ نوبل ادبی توسط شولوخوف، مترجمان تمایل بیشتری به آثار این نویسنده نشان دادند و در سال‌های مختلف مترجمانی مانند اعتمادزاده (به‌آذین)، بیگدلی خمسه، قهرمانی‌پور و شاملو ترجمه‌های باارزشی از رمان حماسی چهارجلدی «دُن آرام» انجام دادند. علاوه بر این رمان، دیگر آثار شولوخوف هم توسط مترجمانی مانند عمویی، متین و باقری به فارسی برگردانده شده‌اند.

در سال‌های اخیر محققان و پژوهشگران رویکردی جدید نسبت به آثار شولوخوف پیش گرفته‌اند و ضمن ترجمهٔ مجدد آثار این نویسنده، به بررسی و پژوهش‌های ادبی و مقایسه‌های تطبیقی آثار ایشان روی آورده‌اند؛ ازجمله:

- روایت‌شناسی و سازه‌های معنایی در رمان «زمین نوآباد»، نوشتهٔ رامین دشت‌پیما طول گیلانی
- بررسی تطبیقی مهم‌ترین مؤلفه‌های پایداری در دو رمان «دُن آرام» شولوخوف و «کلیدر» دولت‌آبادی، نوشتهٔ غلامرضا کافی و آذر امامی
- تحلیل و تطبیق جامعه‌شناختی رمان‌های «مدار صفر درجه» احمد محمود و «دُن آرام» شولوخوف، نوشتهٔ جلال نباتی قطبیه
- «رستم و سهراب، شولوخوف» نوشتهٔ ابراهیم قیصری
- «عشق به انسان» (در بزرگداشت شولوخوف) نوشتهٔ خسرو باقری
- «نقدی تاریخی-اجتماعی در شناخت میخائیل شولوخوف»، ترجمهٔ ساغر ساغرنیا

۱/۴. خلأ پژوهشی

موضوع خانواده و سرنوشت آن در روسیه و در ایران بیش از هر چیز در رمان «دُن آرام» مورد بررسی قرار گرفته است. ازجملهٔ آنها می‌توان به مقالهٔ «جلوهٔ پیامدهای جنگ بر نظام خانواده در رمان‌ها» با تکیه بر «دُن آرام» شولوخوف و «زمین سوخته» احمد محمود اشاره کرد. این موضوع حائز اهمیت، علاوه بر رمان «دُن آرام»، بیش از همه در «داستان‌های دُن» شولوخوف مشاهده می‌شود که تا به حال به‌طور نظام‌مند مورد پژوهش واقع نشده است. خانواده و پردازش هنرمندانهٔ سرنوشتی که هرکدام از اعضای خانواده بر اثر تحولات ناشی از جنگ پیدا می‌کند، یکی از ارکان اساسی «داستان‌های دُن» شولوخوف است. نکتهٔ حائز اهمیت در مورد تجلّی عنصر خانواده و سرنوشت آن و بروز احساسات بشری متفاوت، در مجموعهٔ «داستان‌های دُن»، این است که شولوخوف با تیپ‌سازی و گزینش آدم‌ها در فضاسازی‌های واقع‌گرایانه و شخصیت‌پردازی، به خلق آدم‌هایی می‌رسد که بهترین نمایندهٔ قشری از جامعه هستند که در بحبوحهٔ تحولات تاریخی کشور، نگاهشان نسبت به مفاهیم ارزشی، اجتماعی و سیاسی‌شان دچار تغییر و تحول شده و سرنوشتی قابل تأمل در نتیجهٔ تصمیم‌گیری‌های فردی برای آنها رقم می‌خورد.

در حوزهٔ ادبیات داستانی و خلق آثار هنری، در این مجموعه موضوعاتی نظیر شهامت، ایثار، اسارت و توصیف خسارات‌ها و تخریب‌های مادی ناشی از جنگ، محوریت پیدا نمی‌کنند؛ چرا که در این داستان‌ها افراد درگیر جنگی نیستند که مقاومت خانواده‌ها و جوانمردی و ایثار آنها برای حفظ وطن، در مقابل دشمن واحد و خارجی مطرح باشد. صحبت از حُزن و اندوه در اثر از دست دادن خانه و کاشانه نیست، بلکه شوک روانی حاصل از انتخاب‌های حساس انسانی در شرایط بحرانی اخلاقی مطرح است که ریشه در افکار سیاسی و اجتماعی افراد دارد. در این مقاله برای اولین بار به‌طور مفصل به بررسی و نمود سرنوشت خانواده و ارزش‌های انسانی که در مجموعهٔ «داستان‌های دُن» شولوخوف ارائه شده است، پرداخته می‌شود.

۱/۵. روش‌شناسی

پژوهش حاضر به روش توصیفی-تحلیلی انجام شده است. در این روش، ابتدا بستر تاریخی-اجتماعی شکل‌گیری «داستان‌های دُن» بررسی می‌شود، سپس با تکیه بر چارچوب نظری جامعه‌شناختی ادبیات و مفاهیم باختینی (چندصدایی و کارناوال)، لوکاچی (رمان تاریخی) و گلدمنی (ساختارگرایی تکوینی)، داستان‌ها تحلیل می‌شوند. واحد تحلیل، هر داستان به‌صورت جداگانه و با محوریت مناسبات خانوادگی و سرنوشت اعضای خانواده در نتیجهٔ تصمیم مهمی که می‌گیرند، بررسی می‌شود و ارتباط این مناسبات با دورهٔ اجتماعی و سیاسی زمان وقوع داستان مورد توجه قرار می‌گیرد. ویژگی‌های مشترک هر دوره از دیدگاه توجه به مسائل انسانی، در داستان ارزیابی و تحلیل می‌گردد.

۱/۶. ساختار مقاله

مقاله در شش بخش سازماندهی شده است: پس از مقدمه، بخش دوم به بستر تاریخی جنگ داخلی و قزاق‌های دُن‌نشین می‌پردازد. بخش سوم چارچوب نظری خانواده در «داستان‌های دُن» را ترسیم می‌کند. بخش چهارم به تحلیل داستان‌ها در دو محور احساسات والا و نزاع‌های خونین اختصاص دارد. بخش پنجم ابزارهای زبانی شولوخوف را بررسی می‌کند و بخش ششم نتیجه‌گیری است.

۲. بستر تاریخی: جنگ داخلی و «داستان‌های دُن»

۲/۱. شولوخوف و جنگ داخلی

یکی از اصلی‌ترین موضوع‌های مورد توجه شولوخوف، جنگ داخلی در شوروی بود که در سال‌های ۱۹۲۲-۱۹۱۷ کشور را درگیر کرده بود. شولوخوف در اوج جوانی با انعکاس این موضوع در مجموعهٔ داستان‌های «داستان‌های دُن» و «دشت لاجوردی» در سال‌های ۱۹۲۶-۱۹۲۵ شهرت غیرقابل وصفی برای خود کسب کرد. در نتیجهٔ جنگ داخلی، این خانواده‌ها و ملت روسیه بودند که درگیر یک نبرد و تقابل خونین شدند و در جبهه‌های مختلف سرخ و سفید رو در روی هم قرار گرفتند.

در نتیجهٔ این جنگ خونین، اعضای یک خانواده به دشمنان قسم‌خوردهٔ یکدیگر تبدیل می‌شوند، بنیاد خانواده‌ها از هم پاشیده می‌شود، هم‌خون‌هایی دشمن خونی هم می‌شوند، انتخاب‌های سرنوشت‌سازی فرد را بر سر دوراهی خانواده یا آرمان‌های انقلابی قرار می‌دهد، مرگ دردناک عزیزانی که جبران‌ناپذیر است، قحطی، گرسنگی، خیانت، پسرکشی، برادرکشی و پدرکشی اجتناب‌ناپذیر می‌شود. بنابراین طبیعی است که خانواده و سرنوشت آن محوریت موضوعی پیدا کند.

۲/۲. قزاق‌های دُن‌نشین: هویت و تاریخ

در تاریخ روسیه در قرن‌های ۱۷ و ۱۸ میلادی، قزاق‌های دُن‌نشین مشارکت فعالی در مبارزات ارباب‌رعیتی به رهبری استپان رازین و یملیان پوگاچوف داشتند و به همین دلیل در حکومت‌های مختلف همواره دغدغهٔ رجال دولتی کنترل این قوم بوده است. در طول ۳۰۰ سال تا شروع انقلاب ۱۹۱۷، تزارها تمهیدات ویژه‌ای در این منطقهٔ جغرافیایی به‌کار بستند تا رویهٔ مطیع‌کردن و وفاداری این قوم آزاده را نسبت به سلطنت و پادشاهی در میان آنها پیش ببرند و با سلطه‌جویی، میل به تقابل را در آنها سرکوب کنند. دولت با اقداماتی از قبیل اسکان غیربومی‌ها، خرید اراضی، استقرار پایگاه‌های نظامی، اعمال محدودیت

در تزریق غلات و اقدامات فرهنگی-سیاسی بسیاری بر آن بود که مانع نفوذ روحیات بلشویکی به این منطقه شود و آنها را نسبت به فضای مبارزات طبقاتی حاکم بر جامعه دور نگه دارد. اما کم‌کم همین اقدامات زمینه‌ی دشمنی و تنفر نسل جدید قزاق‌ها از حکومت تزاری را فراهم کرد و تمایل به پیوستن به حرکت انقلابی را در آنها تقویت کرد.

در ادبیات روسیه تا قرن بیستم، به‌جز اشارهٔ موردی ل. تولستوی، کمتر کسی به این موضوع پرداخته است که قزاق‌های دُن‌نشین چه جایگاهی در جریانات سیاسی روسیه داشتند. شولوخوف جزو اولین نویسندگانی بود که با نمایش سبک زندگی و افکار و طبیعت این قوم، تصویر روشنی از سرنوشت تاریخی آنها در خلال وقایع جاری در جامعهٔ روسیه به خواننده منتقل می‌کند. به گفتهٔ گورا: «تمام تلاش شولوخوف در گزینش تصاویر بازتولیدشده از این قوم، به این سبب بوده است که او بتواند به خواننده بفهماند که قزاق‌های دُن‌نشین چه کسانی بودند و چگونه زمینهٔ مشارکت آنها در این انقلاب فراهم شد و در نتیجهٔ ورود به آن چه سرنوشتی پیدا کردند؟» (گورا، ۱۹۶۰: ۱۴۷)

۲/۳. «داستان‌های دُن» به‌عنوان وقایع‌نگاری انقلاب

میخائیل شولوخوف نخستین تجربه‌های ادبی خود را در سال ۱۹۲۳ و ۱۹۲۴ پشت سر گذاشت، زمانی که پاورقی‌های «آزمایش»، «بازرس» و «سه» را در روزنامهٔ «یوناشسکایا پراودا» به چاپ رساند. این پاورقی‌ها واقعاً آثار ضعیفی بودند تا اینکه در دسامبر ۱۹۲۴ در همان روزنامه، داستان غم‌انگیز «خال» از او به چاپ رسید و آغازگر فصلی جدید در زندگی ادبی او شد. این داستان در ادامه در کنار هجده داستان دیگر در اولین مجموعهٔ داستان‌های چاپ‌شدهٔ شولوخوف، تحت عنوان «داستان‌های دُن» و «دشت لاجوردی» در سال ۱۹۲۶ انتشارات «نووایا ماسکوا» گنجانده شد. البته این مجموعه‌ها در سال‌های بعد با تغییراتی در عنوان و محتوا تجدید چاپ می‌شدند تا جایی که به گواه «یاکیمنکا» با تیراژ بالای ۵۰ هزار نسخه هم تجدید چاپ شدند (یاکیمنکا، ۱۹۷۷: ۶۸).

روزنامه‌های پرتیراژ و حجیم آن روزها مثل «سمنا»، «پروژکتور»، «آوگونک» و «کامسامولیا» این داستان‌ها را منتشر می‌کردند. حالا دیگر شولوخوف در ردیف نسل نویسندگان جوان و نوآور پرمخاطبی مثل ایساک بابل، آندری پلاتونوف و باریس پیلنیاک قرار گرفته و «داستان‌های دُن» او نظر مثبت بسیاری از منتقدان را جلب کرده بود. الکساندر سرافیموویچ، نویسنده و منتقد شوروی که خود فرزند یک قزاق از همان منطقهٔ دُن بود، در نقدی در مقدمهٔ کتاب شولوخوف چنین می‌نویسد: «داستان‌های شولوخوف به مانند تک‌گلی که از میان دشت پهناور سر برافراشته، به‌طور شاخص قد علم کرده‌اند و در عین سادگی، در اوج زیبایی در برابر چشمان ما رقصانند و احساساتی خالص و ناب را در آدمی برمی‌انگیزند. با زبان روان و دلنشین قزاق‌ها با ما سخن می‌گویند؛ مختصر و مفید اما مملو از زندگی و حقایق و تنش‌های آن هستند. نفوذ عمیق این آثار به قلب‌ها، از آن جهت است که در حد اعتدال از لحظات سرنوشت‌ساز زندگی، روایت احساسی شده است و از آنچه روایت می‌شود، آگاهی و شناخت همه‌جانبه دارد. نگاهی همه‌جانبه و ظریف به وقایع و انتخاب گزینشی دقیق، از بارزترین مسائل مهم زندگی در آنها وجود دارد...» (دواریاشین، ۲۰۱۳: ۲۱۴-۲۱۳)

در این سال‌ها، نثر ادبی جدید روسیه که حالا دیگر شولوخوف هم بخشی از آن شده بود، خط مشی ویژهٔ خود را داشت؛ با نویسندگانی که چهره به چهره با ماهیت متافیزیکی مرگ و زندگی قرار گرفته بودند و به توصیف واقع‌گرایانهٔ شوکه‌کننده، تراژیک و خشونت‌آمیز دنیای پیرامون می‌پرداختند. این رویکرد ناشی از دلسردی از آرمان‌های محقق‌نشدهٔ انقلاب و شوکی بود

که جامعه و همین‌طور نثر و نظم ادبی شوروی به آن دچار شده بودند. انقلاب و جنگی که دنیای آنها را به دو دنیای متفاوت قبل و بعد از وقوع آن تقسیم کرده بود و مرگ و وقوع آن را امری عادی و بی‌اهمیت ساخته بود، موج بی‌سابقه‌ای از قتل و سایهٔ مرگ را در جامعه به جریان انداخته بود که وحشی‌گری و هرج‌ومرجی خونین را رقم می‌زد. البته در کنار آن، موجی از ادبیات انقلابی سفارشی و تبلیغاتی که در جهت پیشبرد اهداف سیاسی دولت بود، تولید می‌شد که گرچه به نسبت سال‌های دههٔ سی کم‌رنگ‌تر بود اما وجود داشت.

شولوخوف به نوبهٔ خود در نثرش این فضا را منعکس کرد و شاید بتوان دلیل وجود خشونت بالا در «داستان‌های دُن» را همین جو حاکم بر جامعه در آن روزها دانست، تا حدی که گ. سیوالوف در توصیف اینکه چرا از صفحات «داستان‌های دُن» خون می‌چکد، اظهار می‌دارد: «این خونریزی‌ها و نزاع‌های غیرانسانی، در آن سال‌ها حقیقتاً بی‌شمار اتفاق می‌افتادند و بسیاری از قهرمانان شولوخوف هم که در واقع برداشتی از شخصیت‌های واقعی بودند، درگیر این حوادث می‌شدند. او به‌عنوان نمونه از "میکیشا" در داستان "مرد خانواده‌دوست" نام می‌برد که برای نجات جان خود و سایر اعضای خانواده، مجبور شده بود پسرش را که به ارتش سرخ پیوسته بود، با دستان خود بکشد. این اتفاق واقعاً برای یکی از همشهریان شولوخوف در منطقهٔ "کارگین" پیش آمده بود. او مجبور شده بود پسر خود را بکشد تا عفو بگیرد.» (سیوالوف، ۱۹۹۵: ۳۰۴-۲۶۸)

درست است که نام شولوخوف در ادبیات قرن بیستم میلادی روسیه بیش از هر چیز یادآور «وقایع‌نگاری تاریخی و اجتماعی» است اما باید به این مهم توجه داشت که وقایع‌نگاری تاریخی در نثر او انتزاعی نبود؛ بالعکس آن قسمتی از وقایع تاریخی که کاملاً ملموس و حقیقی بودند، گلچین می‌شد تا عمیقاً درک و باور شود؛ مثل سرگذشت یک خانوادهٔ حقیقی و مشخص یا یک فرد واقعی نه ساختگی. فردی که برای روایت انتخاب می‌شد، با چنان جزئیات اخلاقی ظریف و قانع‌کننده‌ای توصیف می‌شد که به‌عنوان یک موجود حقیقی و زنده و قابل باور و نمایندهٔ یک تیپ شخصیتی خاص، در خاطره‌ها نقش می‌بست (کارمیلوف، ۲۰۰۸: ۳۶۸).

نخستین داستان‌های شولوخوف زمانی منتشر شدند که تنها پنج سال از وقوع انقلاب در شوروی می‌گذشت و او جزو اولین نویسندگانی بود که سرگذشت ملّت را در سال‌های بعد از انقلاب هم بازگو می‌کرد. «داستان‌های دُن» که از آن با عنوان «وقایع‌نگاری انقلاب» هم یاد می‌کنند، دقیقاً عصری را در دُن به تصویر می‌کشد که تجدید ساختار انقلابی و زندگی جدید دیکته‌شده در این منطقه، در حال اجرا و تحقق است. شولوخوف بر آن است که به خواننده نشان دهد چگونه ایده‌های پیچیدهٔ انقلابی در سطحی قابل درک در بین مردم عادی نشر پیدا کرده و در قلوب قزاق‌های دُن‌نشین نفوذ کرده و طرفداران خود را یافته است؛ او به عنوان نمونه در داستان «ولد زنا» نشان داد که چطور پدر قهرمان داستان، «فوما کارشونوف» که یک چوپان ساده بود، بعد از بازگشت از جنگ جهانی اول به یک کمونیست تمام‌عیار تبدیل می‌شود.

در سال‌های دههٔ ۲۰ میلادی، نویسندگان با پرداختن به موضوع «جنگ داخلی»، برای فرار از سانسور دولت شوروی بایستی موضع حکومت را به‌عنوان قدرتی که در جبهه‌های این جنگ، پیروز میدان شده و با ارتش سرخ خود، گارد سفید و مخالفان را در هم شکسته بود، در نظر می‌گرفتند و با ذکر افتخارآفرینی‌ها و جانفشانی‌های این قهرمانان و موجه جلوه‌دادن شخصیتشان، آنها را اولویت خود قرار می‌دادند. با تصمیم و دخالت مستقیم شخص اول حکومت، هر اثری که کوچک‌ترین حس همدردی با جبههٔ مخالف داشت، مستقیماً سانسور یا توقیف می‌شد. شولوخوف هم مانند سایر نویسندگان مانند آ.آ. فادییف، آ. سرافیموویچ، د.آ. فورمانوف و آ.گ. مالیشکین، به شرح قهرمانی‌های «سرخ‌ها» در جنگ داخلی پرداخت با این تفاوت که او خود را فقط

محدود به این تمجیدها نکرده بود و به این جنگ به مثابه یک فاجعهٔ ملّی می‌نگریست؛ چرا که جنگ‌های میهنی، برای دفاع از خاک و شرافت کشور بود و خون‌های زیادی در این جنگ‌ها در راه مبارزه با متجاوزان ریخته می‌شد اما در این جنگ داخلی، قربانیان، مردمان یک خاک و بوم بودند که در مواجهه با سیاست‌های حکومتی دچار اختلاف نظر شده و به جان هم افتاده بودند. چنین جنگی یک برگ تراژیک در تاریخ ملّی هر کشوری است و واقعاً یک فاجعهٔ ملّی هم به حساب می‌آمد.

شولوخوف معتقد بود بایستی حقیقت جنگ بازگو شود، از این رو توصیف آن معطوف به زیبا جلوه‌دادن قهرمانی‌ها نشد اما این اقدام شولوخوف با جانب‌گیری محسوسی که منجر به حساسیت شود، صورت نگرفت. احتیاط او بدین شیوه بود که از نظر سیاسی همفکر و طبق خواست و اصول دولت شوروی پیش می‌رفت ولی قهرمان‌های اثر او همیشه یا فقیران و مستمندان و روستاییان کم‌سواد بودند (آلییشا در «قلب آلییشا» و یفیم ازوروف در «دشمن فانی») یا ارتش سرخی‌ها (یاکوف شیبالوک در «تخم و ترکهٔ شیبالکوف» و ترافیم در «کره اسب») یا کمونیست‌ها (ایگنات بادیاگین در «کمیسر مواد غذایی» و فوما کارشونف در «ولد زنا») و یا کامسامول‌ها (گریگوری فرولوف در «چوپان» و نیکلای گاشیووی در «خال»). او با خلق این شخصیت‌ها عدالت‌محوری، سخاوت روح و اعتقاد راسخ به آیندهٔ خوبی که دولت شوروی وعدهٔ تحقق آن را داده بود، نشان می‌داد.

باید توجه داشت که در آثار شولوخوف، تصویر جبهه‌ها سیاه و سفید مطلق نیست. هرچند انسانیت بیشتر در جبههٔ سرخ‌ها جلوه‌گر می‌شود و گارد سفید و زمین‌داران و اربابان با اعمال فشار و خشونت و کشتار روستاییان و کشاورزان به دنبال کسب قدرت بودند، اما شولوخوف در لایه‌های زیرین روایت، «خاکستری بودن» هر دو جبهه را نیز نشان می‌دهد. کافی است به داستان «قلب آلییشا» اشاره‌ای شود که در آن خواهر آلییشا، از شدت گرسنگی، پنهانی به خانهٔ اربابی ثروتمند می‌رود و دلی از عزا درمی‌آورد و همانجا به خواب می‌رود. خانم ماکارچیخا بعد از بازگشت به خانه و دیدن دزد کوچک با اتو ضربات مرگ‌آوری به سر دخترک بیچاره می‌زند و در آخر هم او را در چاهی دفن می‌کند؛ یا افسر گارد سفید در نهایت بی‌رحمی به «ترافیم» که در حال نجات کره‌اسب از رودخانهٔ خروشان بود، ناجوانمردانه از پشت شلیک می‌کند. در سوی مقابل نیز، سربازان ارتش سرخ در داستان «کره‌اسب» هنگام نجات کره‌اسب از شلیک خودداری می‌کنند و این نشان‌دهندهٔ وجود انسانیت در هر دو جبهه است.

امید به آیندهٔ روشن، سخت‌کوشی و همدردی با ضعفا از دیگر الگوهای دیکته‌شدهٔ نثر دولتی بود که شولوخوف همواره آن را در «داستان‌های دُن» به‌کار می‌برد؛ مثل تصمیم دونیاتکای هفده‌ساله در پایان داستان «چوپان» که بعد از مرگ برادر خود گریگوری، به شهر می‌رود تا آرزوی مشترکشان را که تحصیل بود، تحقق بخشد یا میشا در داستان «ولد زنا» که با وجود کشته شدن پدرش، ناامید نمی‌شود و تصمیم می‌گیرد راه او را در مبارزه ادامه دهد.

همان‌طور که پیش از این هم گفته شد، شولوخوف دنباله‌روی مکتب رئالیسم و رئالیسم تولستوی بود اما رئالیسم شولوخوف به‌روشنی با رئالیسم کلاسیک قرن نوزدهم تفاوت داشت و تحت تأثیر عصر جدید ادبی بود. طبق طبقه‌بندی میخائیل گالوبکوف، نثر او در واقع «نئورئالیسم» بود چرا که «نقطهٔ مرکزی ایدئولوژیک آن مشروط به اصل روایت ارتباط‌های انسان و زمانهٔ تاریخی خاصی بود که در آن زندگی می‌کرد و تأثیر متقابل این دو بر هم» (گالوبکوف، ۲۰۰۲: ۱۵۹).

شولوخوف با همین نثر نئورئالیستی خود و ارتباط مستقیم انسان و زمانه، به جهانیان ثابت کرد که «این انفصال و تقابل به‌وجودآمده بین جبهه‌های سیاسی مختلف جامعه بود که منجر به ایجاد خلأ و تضادی جدّی شد؛ تقابلی که تبدیل به اصلی‌ترین معضلی شد که تمام دورهٔ بیست‌سالهٔ اولیهٔ حکومت شوروی درگیر آن بود» (آلدریچ، ۱۹۷۳: ۳۸۴).

در این برههٔ تاریخی، زندگی روزمرهٔ انسان و روان فردی، دستخوش تحولات عظیمی شده بود و ادبیات هم منعکس‌کنندهٔ تمام حالات، در پی این تغییرات بود. این شولوخوف بود که استادانه داستان‌هایی را آفرید که مسائل روانشناسی حاد و پرتنشی در آنها روایت شد و از موقعیت‌های روانی چالش‌برانگیزی سخن گفت که در ادبیات آن دوره در نوع خود منحصربه‌فرد بودند؛ چرا که در دوره‌ای که تمام داستان‌نویسی شوروی در پی این بود که تنها بخشی از واقعیت زمانه را گلچین کند و در آن الگوهای تعریف‌شدهٔ هدفمند دولتی را پیاده کند تا تضاد دنیای قبل و بعد از انقلاب را تبلیغ کنند، شولوخوف بر آن بود که به شرح این تقابل‌ها نه در سطح گستردهٔ جامعه بلکه در درون خانواده‌ها بپردازد. او نشان داد که چطور این جوّ دودستگی‌کردن جامعه، انسانیت و اخلاق را به چالش می‌کشاند و بین اعضای خانواده و پدران و پسران دشمنی و نفاق ایجاد می‌کند. او به دور از فضای حاکم، تراژدی تلخ و نتیجهٔ واقعی این تقابل را در قالب تنفر و نزاع‌های خانوادگی وحشتناک به نمایش درآورد؛ به همین دلیل شولوخوف را به گرایشات ناتورالیستی و رئالیسم خام متهم می‌کردند، شاید دلیل این برداشت نمونه‌هایی از توصیف‌های ناتورالیستی موجود در این داستان‌ها باشد؛ مثل صحنهٔ تکه‌تکه شدن بدن فوما کارشونوف در داستان «ولد زنا»، جزئیات قتل یفیم ازوروف در داستان «دشمن فانی» و جزئیات تیرباران نوه‌های زاخار پیر در «دشت لاجوردی» و بسیاری موارد دیگر.

۳. خانواده در «داستان‌های دُن»: چارچوب نظری

۳/۱. مفهوم خانواده در جامعه‌شناسی ادبیات

موضوع خانواده یکی از محوری‌ترین موضوعات مورد بررسی در ادبیات جهان و علی‌الخصوص ادبیات روسیه بوده است. نویسندگان روس همواره از خانواده به‌عنوان بنیانی مؤثر در جامعه و شخصیت فرد یاد می‌کنند که ویژگی‌های خلقی و رفتاری فرد و جهان‌بینی او در دل این نهاد شکل می‌گیرد و سرنوشت فرد و جامعه در نتیجهٔ اصول تربیتی دریافتی از آن رقم می‌خورد. در آثار بسیاری از نویسندگان مطرح روس، تحولات تاریخی، سیاسی و اجتماعی از بستر خانواده‌ها رقم می‌خورد و سرنوشتی که اعضای خانواده پیدا می‌کنند، به‌عنوان نمونه‌ای از سرنوشت اعضای جامعه به نمایش درمی‌آید. اگر به تعریف جامعه‌شناسان در خصوص ماهیت خانواده مراجعه کنیم، خواهیم دید که خانواده را فراتر از روابط هم‌خونی و فرزندپذیری، به پذیرش‌های اجتماعی و قراردادی هم تعمیم داده‌اند. خانواده، گروهی متشکل از افرادی است که از طریق پیوند زناشویی، هم‌خونی و پذیرش دیگری به‌عنوان شوهر، زن، مادر، پدر، برادر، خواهر و فرزند در ارتباط متقابل‌اند و فرهنگ مشترکی پدید آورده و در واحد خاصی زندگی می‌کنند (ساروخانی، ۱۳۷۵: ۱۸۷).

قطعاً روش هر نویسنده در به‌کارگیری این مفهوم جامع و فراگیر، در اثر خود منحصربه‌فرد است اما همگی در این مهم اتفاق نظر داشته‌اند که این خانواده است که اخلاقیات و ارزش‌های انسانی را از نسلی به نسل دیگر منتقل می‌کند. شاید بتوان گفت که در آثار کلاسیک ادبیات روسیه نمی‌توان اثری را یافت که موضوع روابط خانوادگی در آن منعکس نشده باشد؛ آثاری از قبیل «افسانهٔ رزم‌های ایگور»، «بلوغ» و.ای. فانویزین، «لیزای مفلوک» ن.م. کارامزین، «سفرهایی از پطرزبورگ به مسکو» آ.ن.

رادیشف، «یوگنی آنیگین» پوشکین، «قهرمان زمانهٔ ما» لرمانتوف، «صاعقه» آ.ن. آستروفسکی، «جنگ و صلح» ل. تولستوی، «پدران و پسران» تورگنیف، «باغ آلبالو» چخوف، بسیاری از آثار ن.آ. نکراسوف، گورکی، بونین، بییلی، آندریف و بسیاری دیگر.

در سال‌های ۱۹۸۰-۱۹۶۰ میلادی، موضوع خانواده در آثار شولوخوف در بسیاری از پژوهش‌های محققانی مثل ال. یاکیمنکا، ب. دایرجینوف، ف. بیروکوف، آ. خواتوف و... محوریت موضوعی پیدا می‌کند اما تقریباً همهٔ آنها رمان «دُن آرام» و داستان «سرنوشت یک انسان» را موضوع تحقیق قرار می‌دهند و اشاراتی جزئی به مجموعهٔ «داستان‌های دُن» کردند، به‌جز و.و. گورا که از این داستان‌ها به‌عنوان مقدمهٔ نگارش رمان جهانی شولوخوف نام می‌برد. علاوه بر این، بسیاری از محققان خارجی مثل یرمالایف آمریکایی، د. استوآرتا، آ. کاسانوویچ، مرفی، و. مینیچ، ت. برا، به بررسی تصاویر توصیفی شولوخوف از طبیعت منحصربه‌فرد و فاکتورهای قومی و فرهنگی و اخلاقی قزاق‌های دُن‌نشین می‌پردازند. در سال‌های اخیر هم پژوهش‌های ارزشمند محققانی مانند و. پتلین، و. آسیپوف، ل. کالودنی، ن. فد، و.و. واسیلییف، این فرصت را در اختیار علاقه‌مندان به هنر نویسندگی شولوخوف قرار داده‌اند که با زندگی‌نامه و سبک و سیاق او بیشتر آشنا شوند.

با توجه به تعامل و ارتباط دوسویه میان ادبیات داستانی با اجتماع، بررسی مناسبات خانوادگی و بازآفرینی این مناسبات از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. مفهموم خانواده در اکثر آثار شولوخوف نقش کلیدی دارد و همواره نقش اصلی داستان، در درون خانواده معرفی می‌شود. بازآفرینی مناسبات خانوادگی در آثار ادبی از این لحاظ حائز اهمیت است که این بازتولید ادبی فقط بیانگر اندیشهٔ فردی نویسنده نیست، بلکه از اوضاع و احوال زمانه و اجتماع او مایه می‌گیرد و برپایهٔ آگاهی جمعی نگاشته شده‌اند. بیان خلاقانهٔ مناسبات و الگوها و روابط انسانی و تعامل میان اعضای خانواده، دست‌مایهٔ تصویرسازی و خلق هنری در فضای آثار واقع‌گرای شولوخوف قرار می‌گیرد. اهمیت پرداختن به این موضوع در آن است که شولوخوف در قالب خانواده، سیمای نامحدود اجتماع را به تصویر می‌کشد. او از خانواده به‌عنوان نمونه‌ای برای طرح مسائل اجتماعی و سیاسی زمانهٔ خود استفاده می‌کند.

۳/۲. خانواده پدرسالار قزاق

محوریت خانواده‌های پدرسالار قزاق، دین و مذهب و ایمان و باور قلبی بود. خانواده‌ها اعتقاد داشتند که همین باورهای دینی، یگانگی و وحدت خانواده را حفظ کرده است. قطعاً بحران اعتقادی که در نتیجهٔ تحولات انقلابی آن سال‌ها پیش آمد، این وحدت را دچار گسستی عمیق می‌کرد. این خانواده‌های سنتی که اعتقادی راسخ داشتند و دچار بحران شدند، نمونهٔ خوبی برای نمایش این واقعیت هستند که چطور سرکوب اعتقادی و اخلاقی که انسان با آن رشد کرده و به آن پایبند بوده، می‌تواند او را به نابودی بکشاند. سنت‌های خانوادگی و باورهای دیرینه، محور اصلی زندگی بودند و اهمیت روابط خانوادگی از رفاقت، عشق، کار، همسایگی و سایر چیزها بالاتر بود. قزاق‌های ساکن در منطقهٔ دُن روسیه، قومیتی با هویت مستقل در روسیه هستند اما ارزش‌های اخلاقی شاخص این قوم؛ یعنی مهربانی، عطوفت و عشق به خانواده، فرزند، خاک و وطن، ارزش‌هایی جهان‌شمول هستند. ای.ای. تسیننکا معتقد است که از شاخصه‌های خاص این قوم، می‌توان به سبک زندگی منحصربه‌فرد و سنتی، سخت‌کوشی و پدرسالاری آنها اشاره کرد (تسیننکا، ۱۹۹۷: ۴۸).

در «داستان‌های دُن» خانواده‌های قزاق با چنان دقّت و ریزبینی معرفی می‌شوند که یک تصویر جامع از اصول و طرز تفکّر تمام خانواده‌هایی که در سال‌های ابتدایی قرن بیستم میلادی زندگی می‌کردند، به دست می‌دهد. خانواده از منظر شولوخوف؛

به‌مانند منشور شفافی است که جهانی به وسعت فرهنگ ملّی کلّ کشور را منعکس می‌کند؛ گویی رسالت شولوخوف این بوده است که وقایع‌نگار سرنوشت قزاق‌های دُن‌نشین و از طرفی مکتشف خلق و خوی ملّی روس‌ها در این سال‌ها باشد؛ درست مانند آ. آستروفسکی به‌عنوان کریستف کلمب دنیای تاجران حاشیهٔ مسکو. خود شولوخوف می‌نویسد: «من سعی داشتم دربارهٔ مردمانی بنویسم که در میان آنها زاده شده و با آنها خو گرفته بودم» (ریمکو، ۱۹۹۵: ۷۰).

انتخاب آگاهانهٔ شولوخوف در خصوص گزینش قوم قزاق آن خطه، تنها به دلیل پایبندی این قوم به اصول و سنت‌های اخلاقی و شناخت ویژه‌ای که نویسنده از آن قوم داشت، مربوط نمی‌شود؛ تقدس و اسطوره‌بودن دُن در فولکلور روسیه هم در این انتخاب بی‌تأثیر نبوده است. همان‌طور که اسم مجموعه هم داستان‌های مربوط به دُن می‌باشد، گویی نویسنده آنچه را که برای دُن اتفاق می‌افتد و دُن آن را تجربه می‌کند، توصیف می‌کند؛ رودخانهٔ دُن که در فولکلور، سروده‌ها و افسانه‌های مردمان آن منطقه از آن به‌عنوان موجودی زنده و مقدس یاد می‌شود و توصیف طبیعت و حال و روز آن در جایی ثبات و آرامش را و در برهه‌ای دیگر بحران را نمایش می‌دهد. آ.ن. آفاناسف افسانه‌های بسیاری در خصوص رودخانهٔ دُن روایت می‌کند که در آنها دُن به انسان‌ها کمک می‌کند و در سرنوشت‌ها نقش دارد و گاهی جان آنها را نجات می‌دهد یا جانی را می‌گیرد. شولوخوف در رمان «دُن آرام» با تکیه بر سروده‌های قزاق‌ها، دُن را «باتوشکا» مورد خطاب قرار می‌دهد که به معنای پدر است و نشان‌دهندهٔ نوع ارتباط زنده و نزدیک و احترام و تقدسی است که ساکنان آن منطقه نسبت به دُن قائل بودند (گورا، ۱۹۶۰: ۱۵۳).

شولوخوف در «داستان‌های دُن» به شیوه‌ای بسیار متنوع و رنگارنگ با توصیف جزئیات، چهره‌ها و چشم‌اندازهای طبیعی و زبان و ترانه‌های محلی قزاق‌های دُن‌نشین و نوع ارتباطی که با طبیعت خود دارند، یک تصویر زنده و پویا از زندگی و سنت‌ها و رسوم آنها ارائه می‌دهد و هارمونی یگانگی انسان و طبیعت را که در سایهٔ صلح و آرامش و قوانینی که برقرار است، یادآور می‌شود؛ برای نمونه می‌توان به اپیزودی از داستان «دشت لاجوردی» اشاره کرد که قهرمان آن آنیکی، بوسه بر خاک سرزمین مادری‌اش می‌زند و مانند یک موجود زنده آن را نوازش می‌کند. در ادامهٔ روایت، این هارمونی و آرامش با تحولات سیاسی جامعه، دستخوش تداخل جبران‌ناپذیری می‌شود و درنتیجه موقعیت‌های بحرانی‌ای در جامعهٔ قزاق و روند زندگی خانواده‌ها پیش می‌آیند که سرنوشت آنها و حتی بقای آنها را تحت تأثیر خود قرار می‌دهند.

۳/۳. تقابل «پدران» و «پسران»

در نتیجهٔ تقابل ارتش سرخ و گارد سفید در جنگ داخلی، نه تنها در تمام کشور و جامعهٔ قزاق دُن‌نشین بلکه در هر خانواده‌ای دو دستهٔ متقابل شکل می‌گیرد که هر کدام پایبند به اصول خود و نمایندهٔ تیپ شخصیتی مختص به خود هستند. در «داستان‌های دُن» این دو تیپ متقابل از سویی «پدران» (البته در اینجا به برادران بزرگ‌تر هم اطلاق می‌شود) و از سوی دیگر «پسران» هستند. «پدران» همان قزاق‌های سنت‌گرا و پدرسالار و مخالف حکومت شوروی و بلشویک‌ها و از لحاظ ظاهری هم سنتی بودند؛ مثلاً از نظر داشتن ریش ضخیم و پرپشت. سوتلانا سمینووا برای این نسل در «داستان‌های دُن» به شاخصه‌هایی مثل قدرت بدنی طبیعی خاص، خلق و خوی سختگیرانه و خشن و دفاع سخت و بی‌رحمانه از سنت‌ها و رسوم اجدادی خود اشاره می‌کند (سمینووا، ۲۰۰۳: ۲۸۱-۲۰۷). در «داستان‌های دُن»، نماینده‌های این نسل بادیاگین، پدر «کمیسر مواد غذایی» یا یاکوف آلکسییویچ داستان «کرم‌خوردگی» یا آنسیم پتروویچ ریش‌قرمز «باغبان» بودند که رفتارهای سنتی و خشنی داشتند؛ مثلاً آنسیم که همیشه مخالف سرکشی‌ها و خودرأیی‌های پسران و همسر خود بود و آنها را تنبیه فیزیکی شدید می‌کرد، سرانجام هم پسر خود را با تبر به‌طرز وحشیانه‌ای به قتل رساند.

یکی از موضوعات برجسته در «داستان‌های دُن» تضاد میان نسل‌هاست. جوانان با ایده‌های جدید وارد عرصه می‌شوند و این امر باعث برخورد با والدینشان می‌گردد. در داستان «شورش زنان»، زنان برای حقوق خود می‌جنگند و این امر سبب بروز درگیری با مردانی می‌شود که به سنت‌های قدیمی پایبند هستند. این داستان، که جنبه‌ای طنزآمیز دارد، نمایانگر تغییرات اجتماعی و شکسته‌شدن نظم پدرسالارانه است.

نسل مقابل این سنت‌گراهای سختگیر و متعصّب، پسران کم‌سن‌وسال‌تر خانواده بودند که در داستان‌ها معمولاً سرهایی تراشیده و صورتی بدون ریش داشتند و مخالف سنت‌های قدیمی خانواده‌ها بودند و به خیل مستضعفینی پیوسته بودند که مجذوب آرمان‌های انقلابی بلشویک شده بودند. آنها این باور را داشتند که حتی یک سنگ هم می‌تواند مانعی در مسیر جریان آب ایجاد کند و تغییرات را از خود شروع کرده بودند؛ مثلاً به کلیسا نمی‌رفتند و مانند استپکا در «کرم‌خوردگی» از خواندن دعاهای مذهبی قبل از غذا امتناع می‌ورزیدند. آنها به جای شمایل مقدس، پرتره‌های لنین را به دیوارها می‌آویختند و خطاب به او حرف می‌زدند.

از نظر نسل «پدران»، تمام اقدامات نسل جوان، به منزلهٔ لگدمال‌کردن اصول چندصدسالهٔ قزاق‌ها و جداشدن از اصل و ریشه به حساب می‌آمد. شولوخوف دلیل اصلی تقابل این دو نسل در خانواده‌ها را در اختلاف نظر کلاسیک و همیشگی دو نسل «پدران» و «پسران» نمی‌دید؛ او معتقد بود این اختلاف نظر میان اعضای یک خانواده، تحت تأثیر افکار سیاسی و اجتماعی بود که با هدف پیشبرد انقلاب بلشویک‌ها به قلب‌های آنها نفوذ پیدا کرده بود؛ زیرا نسل «پسران»، مجذوب شعارهای عدالت‌خواهی دولت شوروی و اشتراکی‌سازی زمین و مشارکت قشر کارگر و مستمندان در امور اجرایی کشور شده بودند. «پدران» در مقابل، در پی حفظ حکومت سابق تزاری و نظام زمین‌داری ارباب‌رعیتی بودند.

یکی از نقاط قوت شولوخوف، قدرت به تصویر کشیدن خلق و خوی متنوع افراد، ویژگی‌های فردی شخصیتی و روانی هر فرد است. سرافیموویچ در تحسین این هنر شولوخوف می‌گوید: «در داستان‌های او هر کسی حتی خنده‌ها و سبک راه‌رفتن مخصوص به خود، میمیک‌های نفی و تأییدی خود، اظهار منحصربه‌فرد حس تنفر و عشق و بخت و اقبال خاص خود را دارد که در نتیجهٔ انتخاب‌های خودش در لحظات حساس زندگی‌اش رقم می‌خورد. این مهارت شولوخوف باعث می‌شود که همواره یک تیپ شخصیتی غیرتکراری ساخته شود. درحقیقت هر کدام از ما درون و روان خاص خود را داریم و شولوخوف توانسته این من‌های متعدد را بیافریند» (سرافیموویچ، ۱۹۲۸: ۹۱).

بر اساس احساسات انسانی متفاوتی که هر فرد در مواجهه با بحرانی مثل جنگ داخلی از خود بروز می‌دهد، می‌توان خانواده‌های درگیر در «داستان‌های دُن» را از دو نقطه‌نظر غالب بررسی کرد: از طرفی خانواده‌هایی که در چنین شرایط سخت و حساسی، مظهر نمایش احساساتی والا مثل انسان‌دوستی، حس مسئولیت‌پذیری در قبال نزدیکان، همنوعان و حتی طبیعت اطراف، حس میهن‌پرستی و حس امیدداشتن به آینده‌ای روشن هستند و از طرف دیگر خانواده‌هایی که احساساتی منفی مثل انتقام، ترس، قدرت‌طلبی و پافشاری خونین بر عقاید خود و عدم انعطاف در قبال افکار مخالف دارند که منجر به بروز اختلاف‌ها و نزاع‌های خونین در خانواده‌ها و فروپاشی آن می‌شوند و این همان سرنوشت تلخی است که در واقع ملّت روسیه در این سال‌ها به آن گرفتار شد. همهٔ این موارد گواه توجه به اوج انسانیت در نویسندگی شولوخوف بود؛ چرا که او این وقایع اسفناک پیش‌آمده برای جامعه را یک درد و رنج شخصی می‌دید که دغدغه‌اش شده بود. او می‌گوید: «در داستان‌های دُن، سعی من بر آن بود که

حقیقت زندگی را روایت کنم و دربارهٔ آنچه که بیش از هر چیز دغدغهٔ فکری من بود و من را دلواپس می‌کرد، بنویسم...» (فد، ۱۹۹۸: ۵۸).

۴. تحلیل داستان‌ها

۴/۱. احساسات والای بشری در بحبوحهٔ جنگ داخلی

انتخاب خاصی که شولوخوف در خصوص قزاق‌ها انجام داد، جدا از تجربهٔ فردی زیستی که خود او در این محیط داشت و شناخت او از این قوم و ویژگی‌های رفتاری آنها، شاید یک دلیل دیگر هم داشت و آن مسیر زمان‌بر و پرمشقتی بود که این قوم به نسبت سایر عوام روسیه در مسیر انقلاب پیموده بودند. میخائیل شولوخوف که خود شناختی جامع از قزاق‌های دُن‌نشین داشت، می‌گوید که قزاق‌های دُن‌نشین یکی از هزاران جبههٔ درگیر در جنگ داخلی بودند اما تفاوت آنها در این بود که این اختلاف نظرهای طبقاتی در بین خود آنها بسیار پررنگ بود و عمق اختلاف عقیده، اصل این مبارزه را به‌خوبی به تصویر می‌کشید که حتی در بین اعضای یک خانواده هم ممکن بود پسری با «سرخ‌ها» (ارتش سرخ) باشد و در مقابل پدر خود که با «سفیدها» (ارتش سفید) است، قرار گیرد (دانتسکی، ۱۹۲۶: ۱۴).

بسیاری از نویسندگان همدورهٔ شولوخوف، در آثار خود به پیامدهای جنگ داخلی در روستاها پرداخته‌اند، با این نگرش که روستاییان تقریباً یا درکی از این مبارزهٔ طبقاتی نداشته‌اند یا به‌طور کلی با ایده‌های نوین انقلاب مخالفت می‌کردند تا جهان سنتی خود را حفظ کنند؛ اما شولوخوف از معدود نویسندگانی بود که این تقابل را در قلب خانواده‌های روستایی به تصویر کشید و اعضای خانواده را مثل جبهه‌های مخالف درگیر در جنگ با درکی از اهدافی مشخص در برابر یکدیگر قرار داد. او اختلاف طبقاتی موجود در بین زمین‌داران و کشاورزان و بین پدران سنت‌گرا و پسران نوگرای قزاق‌های دُن‌نشین را زمینهٔ پذیرش انقلاب و ایده‌های بلشویکی در بین آنها می‌دانست و آنها را به دور از درک سیاسی از انقلاب نمی‌دید.

در بررسی این مجموعهٔ داستان، بایستی همواره به این نکته دقت داشت که در تمام این داستان‌ها از یک طرف بروز احساسات والای بشری و از طرف دیگر بروز خشونت‌های غیرانسانی رخ می‌دهد. این‌ها همه برخاسته از انتخاب‌های عامدانه شولوخوف برای نمایش حق‌بودن و نبودن دو جبههٔ مخالف درگیر در جنگ بود. از یک طرف انسان‌دوستی، گذشت، فداکاری، بخشش و دلسوزی قزاق‌هایی بود که برای شوروی می‌جنگیدند، از طرف دیگر قزاق‌های ارتش سفید و زمین‌داران و جاه‌طلبان و تبهکارانی که مخالف شوروی بودند و به دنبال انگیزه‌های شخصی و منافع شخصی و سودآوری خود در این جنگ بودند.

شولوخوف در هیچ‌یک از داستان‌های این مجموعه، نظر شخصی و برداشت خود را در قالب کلمات ابراز نکرد و با روایتی که توصیف می‌کرد، درنهایت قضاوت و برداشت نهایی را به مخاطب واگذار می‌کرد؛ چراکه هدف او نشان‌دادن این فاجعهٔ ملّی بود که در واقع هیچ برنده‌ای در پی نداشته است.

مسئلهٔ محوری اخلاقی مثبتی که در چند داستان این مجموعه مطرح است؛ یعنی اینکه حتی در میان جنگ و خون و برادرکشی هم ممکن است فطرت پاک صلح‌طلب و رئوف آدمی همچنان بیدار باشد و حتی در شرایط بحران، فرد را به بروز والاترین ارزش‌های انسانی وادارد؛ مثلاً در داستان «غیر هم‌خون» شاهد بروز حس انسان‌دوستی و گذشت قزاق پیری به نام گاوریل هستیم که با وجود اینکه تنها فرزند خود را در جبهه‌های جنگ داخلی از دست داده است، در درگیری‌ها، سرباز مجروح جبههٔ

مخالف (گارد سفید) را نجات می‌دهد و او را در آغوش گرم خانواده‌اش می‌پروراند. شولوخوف نشان می‌دهد چطور گاوریل با روح بزرگش در شرایط پیش‌آمده، بر جهت‌گیری سیاسی و حس انتقام‌جویی خود غلبه می‌کند.

در «قلب آلییشا»، آلییشای چهارده‌ساله در بحبوحهٔ قحطی و خشکسالی و جنگ، خواهران و مادر خود را به‌طرز فجیعی از دست می‌دهد و برای زنده ماندن مجبور می‌شود برای اربابان خشن، سخت کار کند و ناملایمات و بدرفتاری‌های بسیاری را متحمل می‌شود تا اینکه مورد حمایت کمیسر جوان دولت شوروی قرار می‌گیرد و برای ادای دین خود به این گروه، در عملیاتی علیه راهزنان، فداکاری و جانفشانی زیادی از خود نشان می‌دهد. او بعد از پرتاب نارنجک متوجه حضور مادر و دختری بی‌گناه می‌شود و بدن نحیف خود را سپر بلای آنها می‌کند و به‌شدت مجروح می‌شود.

در داستان کوتاه «کره‌اسب» معنای عمیقی از حفظ انسانیت در شرایطی که دل‌ها سنگ شده و زندگی‌ها و جان موجودات بی‌ارزش شده، نهفته است تا جایی که انسان حتی از جان خود می‌گذرد تا موجود دیگری را نجات دهد، حتی به قیمت ندیدن فرزندی که به دنیا آمده است و اندوه خانواده‌ای که برای همیشه از داشتن پدری مهربان محروم شود. «ترافیم» طبق دستور مافوق خود مجبور است کره‌اسب به دنیاآمده در بحبوحهٔ جنگ را از میان بردارد تا مانع حرکت ماده‌اسب نشود اما این کار در توان او نیست. او در هنگام عبور گردان خود از رودخانه، برای نجات کره‌اسب به آب می‌زند. حین نجات کره‌اسب هیچ‌کدام از جبهه‌های درگیر در جنگ، چه سفیدها و چه سرخ‌ها شلیکی نمی‌کنند تا عملیات نجات انجام شود، گرچه بعد از آن ترافیم، ناجوانمردانه با شلیک افسر گارد سفید از پا درمی‌آید.

«ولد زنا» داستانی است دربارهٔ حس میهن‌پرستی «میشا»ی هفت‌ساله که یک کمونیست تمام‌عیار است و تحت تأثیر پدرش «فوما» که در جنگ جهانی اول شرکت کرده و شخصاً با لنین دیدار کرده است، وفادارانه با مخالفان شوروی مبارزه می‌کند. میشا شاهد صحنهٔ قتل پدرش به دست راهزنان است و خانه و خانوادهٔ او بعد از مرگ پدر دچار بحران عاطفی و معیشتی سختی می‌شوند اما میشا پیرو پدر است و با وجود شکستن پایش و حتی از دست دادن اسبش در حین عملیات، موفق می‌شود خود را به اردوگاه ارتش سرخ برساند تا آنها را از حملهٔ راهزنان خبردار کند.

«چوپان» داستانی دربارهٔ گریگوری جوان است که از طرفی از روی اجبار معیشتی و از طرف دیگر از روی عشق به مطالعهٔ حیوانات به این شغل سخت، مشغول است. او به درس و تحصیل و رشتهٔ دامپزشکی علاقهٔ زیادی دارد و بورسیهٔ تحصیلی می‌گیرد اما به‌خاطر مسئولیتی که در قبال خواهر کوچک‌ترش بعد از مرگ والدینشان دارد، از آرزوی خود دست می‌کشد. وقتی گاوهای گله دچار بیماری واگیرداری می‌شوند، گریگوری مسئولیت‌پذیر که تاب دیدن تلف‌شدن حیوانات را ندارد، تصمیم می‌گیرد شکایت‌نامه‌ای مبنی بر عدم همکاری نمایندهٔ دولت، در اعزام دامپزشک به مقامات بفرستد. او به دست مزدوران همین نماینده، ناجوانمردانه کشته می‌شود. خواهر گریگوری برای تحقق آرزوی خود و برادرش، در جستجوی آینده‌ای روشن عازم شهر می‌شود تا اینکه بی‌مهری‌های هم‌روستایی‌ها و قتل برادرش را فراموش کند و به پیش برود.

۴/۲. نزاع‌های خونین و فروپاشی خانواده

شولوخوف در «داستان‌های دُن» نشان داد چطور در نتیجهٔ تحولات جدید انقلابی و جنگ داخلی، در بستر خانواده‌ها هارمونی زندگی قزاق‌ها دچار آسیبی جبران‌ناپذیر شد. در بخش قبل به احساساتی که افراد در موقعیت‌های بحرانی مثل جنگ، از خود نشان می‌دهند، اشاره شد؛ احساساتی انسانی و قابل ستایش. در این بخش به بروز خشونت، کینه و تعصبی می‌پردازیم که فرد

مغلوبش می‌شود و درنتیجه نزاع‌ها و دشمنی‌هایی بین اعضا درمی‌گیرد که خانواده از هم پاشیده می‌شود. از نظر آماری بیشتر «داستان‌های دُن» به سرنوشت تلخ این خانواده‌ها می‌پردازند؛ در سه داستان پسر به دست پدر کشته می‌شود («خال»، «کرم‌خوردگی» و «مرد خانواده‌دوست»)، در سه داستان دیگر این پدر و یا گاهی برادر است که به قتل می‌رسد («کمیسر مواد غذایی»، «باغبان» و «گرداب») و در یک داستان هم این مادر و زن خانواده است که کشته می‌شود («تخم و ترکهٔ شیبالکوف»).

۴/۲/۱. پسرکشی در داستان‌های «خال»، «کرم‌خوردگی» و «مرد خانواده‌دوست»

«خال»: این داستان از اولین نثرهای قوی شولوخوف است که تکرار یک تراژدی حماسی در ادبیات باستانی است. ابراهیم قیصری در مقالهٔ «رستم و سهراب شولوخوف»، این داستان را با مضامین شاهنامهٔ فردوسی مقایسه کرده است (قیصری، ۱۳۷۸: ۵۴-۴۷). این داستان ازجمله آثاری است که به دلیل روایت بسیار بی‌پرده از وقایع تلخ جنگ و فاصله‌گرفتن از قهرمانانه نشان‌دادن جنگ، در ابتدا مورد نقد منفی منتقدان بوده است اما محبوبیت بالای آن قابل اغماض نیست. در ابتدا داستان زندگی پدر و پسری روایت می‌شود که هیچ‌گاه یکدیگر را ندیده‌اند و در جبهه‌های مخالف جنگ مبارزه می‌کنند. پسر هجده‌ساله فرماندهٔ جوان و محبوب ارتش سرخ است که در مبارزه با باندهای مخالفان دولت زبانزد است، پدر هم یک قزاق جنگجو و باتجربه و سردستهٔ باند است. در صحنهٔ درگیری نهایی، پدر بعد از کشتن پسر و هنگام به غنیمت‌بردن چکمه‌های نظامی او متوجه نشان خاص مادرزادی پسر که یک خال بزرگ به اندازهٔ تخم کبوتر روی پای چپ است، می‌شود و حسرت و پشیمانی تمام وجودش را می‌گیرد. او جسد بی‌جان پسر را به آغوش می‌گیرد و ساعت‌ها نجوا سرمی‌دهد با این افسوس که اگر جنگی نبود، خانواده‌اش چنین سرنوشتی پیدا نمی‌کرد، سرانجام هم تاب نمی‌آورد و به دهان خود شلیک می‌کند. این داستان، اولین داستان مجموعه است. به گفتهٔ گورا، شولوخوف با این انتخاب و این شروع تأثیرگذار، بنیادی‌ترین ایدهٔ نهفته در مجموعهٔ داستانی خود را به مخاطبان ارائه داد؛ اینکه این مبارزهٔ طبقاتی نه تنها تمام منطقهٔ دُن را به جان هم انداخت، بلکه تمام اعضای یک خانواده را به درگیری با هم واداشت (گورا، ۱۹۶۰: ۳۲).

«مرد خانواده‌دوست»: شولوخوف نویسنده‌ای که همیشه به مسائل اخلاقی، شخصیتی و روانی انسان توجه داشته، در این داستان با نمایش ویژگی شجاع‌نبودن و ترس، از تصمیم درست و بی‌جان، تا حدی به سوژهٔ «انسان خُرد» در ادبیات کلاسیک روسیه هم اشاره می‌کند. میکیشا، پدر نه بچه، است که همسر خود را حین زایمان فرزند آخر از دست داده و عهده‌دار خانوادهٔ بزرگ خود است. با وقوع جنگ داخلی دو پسر بزرگ او به ارتش سرخ می‌پیوندند و مخالف هم‌روستایی‌های قزاق خود می‌شوند. بعد از اینکه پسرها گرفتار گارد سفید و روستاییان می‌شوند، میکیشا برای نجات آنها تلاشی نمی‌کند. پسر اول، دانییل بعد از شکنجه‌ای سخت کشته می‌شود. روستاییان با هدف اثبات وفاداری میکیشا به قزاق‌ها، کار تحویل پسر دوم، ایوان را به بازپرسی به او می‌سپارند. در راه، ایوان که زن و بچه‌دار است، عاجزانه از پدر می‌خواهد که او را فراری دهد. میکیشا در ابتدا به او این امکان را می‌دهد اما با ترس از عواقب این تصمیم و همین‌طور حفظ جان هفت فرزند دیگرش، به او در حین فرار شلیک می‌کند. میکیشا با این کار عذاب سرزنش و نفرت دختر خود را تا پایان عمر به دوش می‌کشد. این اقدام پدر خانواده‌دوست داستان در قبال پسرانش در واقع نقض تمام ارزش‌هایی است که سال‌ها در حفظ آنها تلاش کرده بود و در واقع عنوان داستان را هم زیر سؤال می‌برد و ایجاد تناقض می‌کند.

«کرم‌خوردگی»: در این داستان هم فرزندی به دست پدر کشته می‌شود، البته با همکاری پسر بزرگ‌تر خانواده! او پسر کوچک‌تر خانواده به نام استیپکا است که کامسامول شده است و در مقابل پدر و برادر خود ماکسیم قرار گرفته است. استیپکا در جریان

لودادن متراژ واقعی مساحت زمین‌های پدر به دولت شوروی، از طرف پدر سخت تنبیه می‌شود و به قیمت صداقت و وفاداری خود، خشونت و کینهٔ پدر را به جان می‌خرد. گم‌شدن گلهٔ گاوها و شک به او، بهانه‌ای می‌شود برای انتقام پدر و ماکسیم از او. بعد از کشتن و دفن استیپکا، گله که مسیر خود را گم کرده بود، به روستا بازمی‌گردد که حسرت قاتلان را در پی دارد اما دیگر دیر شده است.

۴/۲/۲. پدرکشی در داستان‌های «باغبان»، «کمیسر مواد غذایی» و «گرداب»

«باغبان»: باز هم تقابل جبهه‌های مختلف در روستا و خانواده به تصویر کشیده می‌شود؛ از یک طرف طرفداران گارد سفید و از طرفی بلشویک‌ها. پدر خانواده‌ای سرمایه‌دار مسئول قضایی بخش اداری گارد سفید می‌شود چرا که سابقهٔ کاری در دادگاه را داشته است. پسر بزرگ‌تر خانواده پیرو ارتش سرخ و مخالف پدر است. او بعد از فراری‌دادن بلشویک‌ها از زندان پدر، مورد غضب او واقع می‌شود. میتکا، پسر کوچک‌تر که از خانهٔ پدری طرد شده و روحیهٔ لطیفی دارد و باغبان است، برادرش را پناه می‌دهد و در حین فراری‌دادن او، مجبور می‌شود با تبر پدر خود را از پا درآورد تا برادر و مادرش از خشم او در امان بمانند. این داستان، نمونه‌ای روشن از تقابل نسل «پدران» و «پسران» در یک خانواده است و نشان می‌دهد که چطور نسلی تاب نمی‌آورد که دیگری ایدئولوژی مخالفی پیش گیرد و پدری حاضر است عزیزان خود را فقط به جرم اینکه جهان‌بینی و افکاری مخالف او در سر دارند، این چنین طرد یا شکنجه کند.

«کمیسر مواد غذایی»: ایگنات بادیاگین بعد از سال‌ها دوری از روستای خود به همراه معاونش به آنجا فرستاده می‌شود تا جمع‌آوری غلّات برای ارتش سرخ را سامان‌دهی کند امّا در روستا مقابل قزاقان مخالف دولت، از جمله پدرش قرار می‌گیرد. در آخر پدر به دستور ایگنات به جرم عدم همکاری با شوروی و ایجاد شورش، به اعدام محکوم می‌شود اما خود ایگنات هم به دست شورشیان کشته می‌شود. لازم به ذکر است در اینجا هم مثل داستان «باغبان»، نویسنده بر آن است که کار غیرانسانی پسر در کشتن پدر را با این استدلال که هر دولتی مخالفان خود را سرکوب می‌کند، توجیه کند. برای فرار از سانسور و به دست آوردن دل خواننده در آخر داستان، ایگنات در حین فرار منجی پسری می‌شود که در حال مرگ است و اسب و لباس گرم و غذای خود را به او می‌دهد و با این کار گرفتار شورشیان شده، کشته می‌شود.

«گرداب»: باز هم رودررویی اعضای خانواده و این بار روایت خانوادهٔ کرامسکووی؛ پدر خانواده پیتر و دو پسر او، ایگنات و گریگوری به ارتش سرخ و پسر دیگر خانواده، میخائیل به گارد سفید ملحق می‌شوند و میخائیل درجهٔ افسری می‌گیرد. در درگیری‌های دو طرف، قزاق‌ها ارتش سرخ را در هم شکسته و در نتیجه پدر و ایگنات اسیر می‌شوند و به دستور میخائیل به رگبار بسته می‌شوند.

۴/۲/۳. قتل زن به دست شوهر در داستان «تخم و ترکهٔ شیبالکوف»

درون‌مایهٔ این داستان هم معطوف به بروز خشونت‌های انسانی در نتیجهٔ بحران جنگ است. یاکوف سرباز قزاقی که در جبههٔ ارتش سرخ می‌جنگد، با داریا آشنا می‌شود؛ زنی که خود را اسیر جنگی شکنجه‌شده جا می‌زند تا بتواند به اردوگاه نفوذ پیدا کند. او دو سال در بین آنها زندگی می‌کند و برای شورشیان خبرچینی می‌کند. در آخرین مأموریت خود، داریا خبر اتمام مهمات را به جبههٔ مخالف می‌دهد و درنتیجه حملهٔ سختی به اردوگاه می‌شود و تعداد زیادی کشته و مابقی هم متواری می‌شوند. داریا پشیمان می‌شود و حقیقت هویت خود را بازگو می‌کند. طبق تصمیم جمع، داریا و نوزاد متولد شده بایستی

کشته شوند. یاکوف خلاف میلش داریا را به جزای اعمالش می‌رساند اما با پادرمیانی او بچهٔ معصوم کشته نمی‌شود و او را به یتیم‌خانه تحویل می‌دهند.

۵. ابزارهای زبانی شولوخوف در بازنمایی سرنوشت خانواده

۵/۱. دیالکتیسم و فولکلور دُن‌نشین

در حوزهٔ شولوخوف‌شناسی پژوهش‌های مختلفی در خصوص لغت‌شناسی، کلمه‌سازی، نحو و ابزارهای زبانی خاص شولوخوف توسط پژوهشگرانی مثل ی.و. اولخاوسکایا، گ.ف. گاوریلووا، ت.ن. بایرامگووالا، آ.و. دروباتون، و.آ. واگانوف و بسیاری دیگر به انجام رسیده است که معتقد هستند هر نویسنده‌ای زبان منحصربه‌فرد خود را داراست که ابزارهای زبانی خاص خود را برای بیان آنها به‌کار می‌گیرد (واگانوف، ۱۹۹۲: ۳).

در تأیید این گفتهٔ واگانوف می‌توان به این نکته اشاره کرد که شولوخوف در به‌کارگیری ابزارهای زبانی در نوشته‌های خود غالباً به دنیای اطراف همان قوم قزاق دُن‌نشین، طبیعت این منطقه، شمایل خاص منازل و نامگذاری اشیا و آداب و رسوم و زندگی روزمرهٔ مختص آنها مراجعه می‌کند؛ مثلاً در توصیف ظاهر پوست نحیف آلیشا آن را با آلبالوخشکه‌های آن منطقه مقایسه می‌کند و در جایی دیگر سیاهی چشم فردی را با چاه‌های عمیق استخراج زغال سنگ در این مناطق مقایسه می‌کند.

در واقع شولوخوف در مجموعهٔ «داستان‌های دُن» زبان منحصربه‌فرد خود را می‌سازد و تمامی ابزارهای زبانی را در چارچوب فولکلور قزاق‌های دُن‌نشین به‌کار می‌گیرد؛ مثلاً در توصیف رنگ از کلمه «زاغی» استفاده می‌کند که در فرهنگ بومی این منطقه به رنگ سرمه‌ای تیره اشاره دارد و نه رنگ سیاه. نمونهٔ دیگر استفاده از کلمه «میسیتس» به معنای ماه‌های سال به جای کلمهٔ «لونا» که در زبان روسی برای اشاره به کرهٔ ماه استفاده می‌شود، می‌توان اشاره کرد. علاوه بر این شولوخوف در به‌کارگیری ترکیبات خاص نحوی و حروف اضافه و پایانه‌های اسامی و صفات، صرف افعال، فونتیک و جای ضربه‌ها و تکیه‌ها در کلمات، به گویش دُن‌نشین‌ها تکیه می‌کند. وی برای تصویرسازی هرچه بیشتر و قوی‌تر و باورپذیری افکار و احساسات شخصیت‌های داستان‌ها، دیالکتیسم خاص این قوم، آوازها و ترانه‌های محلی آنها، افسانه‌ها و قصه‌های قدیمی آنها را عیناً به‌کار می‌گیرد، البته مهارت شولوخوف در به‌کارگیری دیالکتیسم بومی این منطقه در این است که اعتدال و خوش‌ذوقی را همواره سرلوحهٔ خود قرار داده است.

۵/۲. تشبیه و استعاره

شولوخوف با بهره‌گیری از انواع ابزار زبانی در مجموعهٔ «داستان‌های دُن» به‌خوبی روزهای اسف‌بار جنگ و خونریزی و وحشت و خشونت ناشی از آن را به تصویر می‌کشد. در همان اولین داستان این مجموعه با عنوان «خال»، شروع داستان با کلماتی است که فضای جنگ را در ذهن خواننده تداعی می‌کند: «روی میز پوکه‌های فشنگ‌هایی که هنوز بوی باروت سوخته می‌دادند، پوست گوسفند، نقشهٔ جنگ و دفترچهٔ آمار نظامی قرار داشت...»

در تمامی داستان‌های مجموعه همان‌طور که تضاد سرنوشت‌های فردی، در بحبوحهٔ جنگ نشان داده شده است، تصاویر متضادی با ابزارهای زبانی مختلف به‌گونه‌ای به نمایش گذاشته شده‌اند که این تغییر و تحولات در نتیجهٔ جنگ، به‌خوبی درک

شود؛ به‌طور نمونه در داستان «خال»، نویسنده از طرفی به توصیف سن کم نیکلای می‌پردازد که در گردان از او با عناوینی مثل جوجه‌سرباز و کسی که هنوز دهانش بوی شیر می‌دهد، یاد می‌کنند اما از طرفی بعد از حضور در جنگ و گذر از روزهای سخت، فردی توصیف می‌شود که گویی یک‌شبه بزرگ شده است، چین و چروک چشمانش زیاد می‌شود و کمر او از شدت سختی‌ها خمیده می‌شود.

در عین حال که جنگ‌جویی‌ها و وطن‌پرستی و پایبندی به اعتقادات فردی و قدرت قزاق‌های دُن و سربازان توصیف می‌شود، به این نکته هم اشاره می‌شود که هر دو طرف درگیر در جنگ، از این وضعیت خسته شده‌اند و دیگر توان ادامه ندارند؛ در جایی که نیکلای جوان می‌گوید: «بازهم خون، واقعاً چطور با این وضعیت کنار بیایم، دیگر حالم از این اوضاع به‌هم می‌خورد.»

اوج تقابل تراژدیک دو جبهه به‌خوبی در داستان «خال» نمایش داده شده است و ابزارهای زبانی که نویسنده در بیان آن برمی‌گزیند، بسیار قوی است؛ آتامان پدر که با افتخار از پس «جوجه‌سربازی» به نام نیکلای که قهرمانانه می‌جنگد برآمده، به خود می‌بالد و رجزهای حماسی خود را ایراد می‌کند تا اینکه در جریان به غنیمت‌بردن پوتین‌های سرباز جوان، خال نشان خاص او را می‌بیند و به این موضوع پی‌می‌برد که در واقع پسر خود را کشته است، در این جا لحن جنگجوی پیر کارکشتهٔ رجزخوان به‌کلی تغییر می‌کند و پدرانه با حسرت، این‌گونه ادامه می‌دهد: «پسرکم، نیکلای من، دلبندم، جگرگوشهٔ من، چیزی بگو، حرفی بزن، ای وای بر من، چرا اینطور شد؟» و در نهایت هم به آنی به خود شلیک می‌کند.

تمامی این ظرافت‌های احساسی و حالت‌های خاص متغیر در تمامی داستان‌های مجموعه به کمک ابزارهای زبانی مثل: استعاره، جناس، تشبیه، قیاس، گفتار محاوره و دیالکتیسم خاص قزاق‌های دُن، توسط نویسنده با مهارت به نمایش گذاشته می‌شوند. تشبیه و استعاره‌هایی مثل: پاهای چدنی، سکوت بلورین، چمن سفیدشده از شبنم‌ها، آسمان پرپشت و... کلمات عامیانه‌ای مثل «جوجه‌فوکولی»، «جغله» و اصطلاحات و ضرب‌المثل‌های خاص محلی که همگی مترادف‌هایی در ادبیات روسی دارند مثل: سوزن در انبار کاه، غیبش زده، گریستن چشمان دشت، دل پنجره‌ها گرفته بود، درد استخوان‌سوز و بسیاری دیگر.

۵/۳. گفتار محاوره و روان‌شناسی شخصیت

زبان و گفتار محاورهٔ قزاق‌های دُن که شولوخوف به‌کار برده است، قطعاً قابلیت بالایی در بیان عمیق و متفاوت احساسات درونی فرد دارد و به‌راحتی می‌تواند بار معنایی خاصی به جملات دهد و ظرافت‌های معنایی خاصی مثل تمسخر و کنایه و شوخ‌طبعی و لطافت و طنازی را به مخاطب القا کند. این ابزار زبانی، امکانی را به نویسنده داده است که با دقت‌نظر و ظرافت بیشتری خلق و خوی افراد و افکار آنها را توصیف و آنها را باورپذیرتر کند و به هدف خود که شرح روانشناسی شخصیت‌های درگیر در جنگ است، نزدیک‌تر شود.

در این مجموعهٔ شولوخوف به دفعات با کلماتی مواجه می‌شویم که مختص گویش قزاق‌های دُن و زندگی خاص این قوم می‌باشند، گویشی که از قرن ۱۶ میلادی قدمت داشته و نویسنده با تسلط به این گویش در آثار خود، آنها را به‌خوبی به‌کار می‌برد تا جایی که «فرهنگ لغت گویش‌های منطقهٔ دُن» بسیاری از کلمات به‌کاربرده‌شده در این مجموعه را استخراج کرده و به ثبت رسانده است و پژوهش‌های بسیاری نوشته‌های او را منبع باارزشی برای شناخت بیشتر زبان و گویش قزاق‌های دُن‌نشین برمی‌شمارند؛ مثل مقالهٔ ی. رودیکنیا با عنوان: «داستان‌های شولوخوف، منبع اصلی زبان قزاق‌های دُن‌نشین».

۶. نتیجه‌گیری

مهم‌ترین دغدغه و تمرکز شولوخوف در اولین آثارش که برای او شهرت زیادی هم به همراه آورد، موضوع سرنوشت خانواده‌های قزاق دُن‌نشین و روابط بین اعضای خانواده بود که در نتیجهٔ جنگ داخلی دچار پیچیدگی‌ها و بحران‌های خاص خود شده بود؛ جنگی که منجر به ایجاد نفاق و جدایی تراژیک بین هم‌خونان در یک خانواده شده بود و آنها را به دو جبههٔ «پدران» و «پسران» و «سرخ» و «سفید» تقسیم کرده بود که یکی در پی حفظ ساختار و سنت‌های دیرین خود بود و دیگری به دنبال ایجاد تحولات و تغییراتی اساسی در سنت‌ها و قوانین گذشته و حاکم بر جامعهٔ قزاق و تجدید ساختارها بود. به گفتهٔ ی. سالداتکینا: «اختلاف‌های "پدران" و "پسران" در "داستان‌های دُن" به‌خوبی نشان داد که جنگ، روح یک‌رنگ دُن‌نشینان را دچار دوگانگی عمیق و جدّی کرد که از یک طرف نمی‌توانستند از سنت‌های دیرین خود بگذرند و از طرف دیگر به تجدید ساختارها نیازمند بودند» (سالداتکینا، ۲۰۰۹: ۹۳).

در این داستان‌ها صحنه‌های منزجرکنندهٔ شکنجه و آزار، تیرباران، اعدام و قتل‌های وحشتناکی رخ می‌دهد که احساسات نفرت‌انگیز و تلخی را در هر فردی برمی‌انگیزد اما در واقع همهٔ این‌ها تنها بخشی از حقیقت تلخی را که مقتضی شرایط زمانه‌ای خاص بوده، روایت می‌کند. او با این برادرکشی‌ها و پدرکشی‌ها نشان داد چگونه آدمی، ماهیت انسانی خود را از دست می‌دهد و به یک موجود وحشی بی‌رحم تبدیل می‌شود. اگر از نقطه‌نظر فلسفی به این روایت بنگریم، خواهیم دید که خالق آن گویی تابلوی نقاشی‌ای را به تصویر کشیده است که در آن: «نیروهایی مثل مرگ و نفاق و تضاد و تقابل که از طرف خشم برافروخته و از نفرت و انتقام تغذیه می‌شوند، بر نیروهایی مثل زندگی و حیات بشری و زیبایی‌هایش فایق آمده و پیروز شده‌اند» (سمینووا، ۲۰۰۳: ۲۸۱-۲۰۷).

می‌توان گفت خانواده در آثار شولوخوف در ابعاد مختلفی بررسی می‌شود، از نظر زندگی روزمره و خانوادگی، از نظر تاریخی و اجتماعی و حتی از بعد آنتولوژی و هستی‌شناسی؛ چرا که هم از اختلافات خانوادگی و جزئیات روال روزمرهٔ سنتی و افراد می‌گوید هم از تحولات بزرگ سیاسی جامعه و هم از بالاترین ارزش‌های انسانی بشر. او با این نگرش چندجانبه بود که توانست به‌خوبی نشان دهد حتی دنیای سنت‌گرا و اصیل قزاق‌ها به‌عنوان نهادی دیرینه که خانواده همواره در آن هستهٔ مرکزی، تخریب‌ناپذیر و سرمایه‌ای ارزشمند بوده، از حملهٔ بی‌رحمانهٔ سیاست در امان نماند.

محققان همواره تأکید داشته‌اند که شولوخوف با این نگرش عمیق در زندگی قزاق‌های دُن‌نشین در دهه‌های ابتدایی و بحرانی قرن بیستم، توانست مهم‌ترین وقایع کشورش را در قالبی مینیاتوری به تصویر بکشد و تسلط خود در شناخت تاریخ ملی کشورش را ثابت کند. او با به جان هم انداختن اعضای یک خانواده که هم‌خون بودند، سرنوشت یک ملت را به نمایش درآورد که جنگ داخلی آنها را در مقابل هم قرار داد و فاجعه‌ای ملی آفرید. شولوخوف با توصیف جزئی و خاص، به توصیف عام و کلّی رسید و با توصیف سرنوشت فردی به سرنوشت ملی.

فهرست منابع

آگیناسوف، و.و. (۲۰۱۶). *تاریخ ادبیات قرن بیستم میلادی* (جلد دوم). مسکو: یورایت.

آلدریچ، ج. (۱۹۷۳). *بازهم کلامی دوباره در باب شولوخوف*. مسکو: گورا.

تسیننکا، ای.ای. (۱۹۹۷). *سنت‌های بومی و خانواده در رمان «دُن آرام» شولوخوف*. راستوف.

خواتوف، آ.ای. (۱۹۷۰). *جهان ادبی شولوخوف*. مسکو: روسیه شوروی.

دانتسکی، م.گ. (۱۹۲۶). *قزاق‌های دُن*. راستف-نادولف، مسکو: سیفکافکنیگا.

دواریاشین، یو.آ. (۲۰۱۳). *دایرةالمعارف شولوخوف‌شناسی*. مسکو: سینگرا.

ریمکو، ی.پ. (۱۹۹۵). *گفت‌وگوهای شولوخوف با دانشجویان سوئدی*. مسکو: شولوخوف ما.

ژوراولیوا، آ.آ.، و کاوالیوا، آ.ای. (۱۹۷۵). *میخائیل شولوخوف*. مسکو: پراسوی شبه.

ساروخانی، باقر. (۱۳۷۵). *مقدمه‌ای بر جامعه‌شناسی خانواده*. تهران: سروش.

سالداتکینا، ی.و. (۲۰۰۹). «دُن در آثار میخائیل شولوخوف». *زبان روسی آن سوی مرزها*، (۵)، ۹۳.

سرافیموویچ، آ.س. (۱۹۲۸). «تیخی دُن». *پراودا*، (۹۱)، ۸–۳۶.

سمینووا، س.گ. (۲۰۰۳). «داستان‌های دُن از نظر ساختار و جهان‌بینی آن». در *مطالبی نو درباره میخائیل شولوخوف: پژوهش‌ها و تحقیقات*.مسکو: انستیتو جهان، ۲۰۷–۲۸۱.

سیوالوف، گ.یا. (۱۹۹۵). *میخائیل شولوخوف*. مسکو: روستوف.

فد، ن.م. (۱۹۹۸). *تناقض‌های یک نابغه*. مسکو.

قیصری، ابراهیم. (۱۳۷۸). «رستم و سهراب شولوخوف». *هنر و معماری*، (۳۹)، ۴۷–۵۴.

کارمیلوف، س.ا. (۲۰۰۸). *تاریخ ادبیات روسیه در قرن بیستم میلادی (۱۹۲۰–۱۹۹۰): اسامی مهم این دوره*. مسکو: دانشگاه دولتی مسکو.

گالوبکوف، م.م. (۲۰۰۲). *ادبیات روسیه قرن بیستم میلادی بعد از انفصال*. مسکو: آسپکت پرس.

گلکار، آبتین. (۱۳۹۴). *مجموعه نویسندگان، تاریخ ادبیات قرن بیستم روسیه* (ترجمه). تهران: نشر چشمه.

گورا، و.و. (۱۹۶۰). *زندگی و نویسندگی شولوخوف*. مسکو: وزارت علوم.

گورا، و.و. (بی‌تا). «داستان‌های دُن شولوخوف؛ مقدمه‌ای برای نگارش رمان دُن آرام». *مجلهٔ فیلولوژی*، ۷، ۱۳۷–۱۹۳.

واگانوف، آ.و. (۱۹۹۲). *ابزار زبانی مقایسه در آثار شولوخوف*. راستف نادونو: مونوگرافیا.

یاکیمنکا، ال.گ. (۱۹۷۷). *جهان ادبی شولوخوف* (چاپ سوم). مسکو: ساویتسکی پیساتل.

اظهارنامه‌ها

حمایت مالی: نویسندگان برای انجام این پژوهش از هیچ منبع مالی خارجی حمایتی دریافت نکرده‌اند.

تعارض منافع: نویسندگان اعلام می‌دارند که هیچ‌گونه تعارض منافعی وجود ندارد.

دسترسی به داده‌ها: قابل‌اجرا نیست (مقاله‌ی مفهومی/نظری).

مشارکت نویسندگان: پروانه راداندیش، محسن بیگی: مفهوم‌پردازی، تلفیق و مرور پیشینه، طراحی چارچوب، نگارش پیش‌نویس اصلی، بازبینی و ویرایش.

Russian Language Studies
Biannual Journal | Vol. 1 Issue 1

دوفصلنامه مطالعات زبان روسی | Russian Language Studies (RLS)

دوره ۱ شماره ۱ سال ۱۴۰۵ صص ۷۲ – ۵۹ نوع مقاله :پژوهشی تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۷/۱۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۷/۲۴

بازتاب اسطوره‌شناختی آب در ادبیات روسی: از باورهای اسلاوی درباره رودخانه و دریا تا بازآفرینی ادبی

The Mythological Significance of Water in Russian Literature: From Slavic Beliefs to Literary Reinterpretation

ثمین بابازاده[۱]

۱ – کارشناسی ارشد مطالعات منطقه (آسیای مرکزی و قفقاز)، دانشگاه تهران، تهران، ایران

ORCID: 0009-0002-1639-1387 sm.babazade@gmail.com

چکیده

آب، این منشأ حیات، در جهان اسطوره‌ها و افسانه‌های فرهنگ‌های مختلف، تنها عنصری زندگی‌بخش نیست، بلکه با مفاهیمی چون آفرینش، دگرگونی، شفابخشی و مرز میان جهان انسانی و فراطبیعی پیوندی عمیق دارد. انسان از دیرباز برای شناخت و درک پدیده‌های هستی و کشف ابعاد ناشناخته طبیعت، از شیوه‌های گوناگونی بهره گرفته است که اسطوره یکی از مهم‌ترین آن‌ها به شمار می‌رود. اسطوره از نخستین شیوه‌های تبیین جهان در اندیشه بشر است که انسان از طریق آن، پدیده‌های طبیعی و نیروهای ناشناخته پیرامون خود را معنا می‌بخشید. این روایت‌ها، متأثر از ویژگی‌های جغرافیایی، سیاسی، اقتصادی و مذهبی هر جامعه، بازتاب‌دهنده جنبه‌های بنیادین فرهنگ و جهان‌بینی ملت‌ها هستند. بن‌مایه‌های اسطوره‌ای نیز به شیوه‌های گوناگون در باورهای عامیانه، روایت‌های فولکلوریک و آثار ادبی بازتاب یافته‌اند و زمینه را برای بازتفسیر و بازآفرینی ادبی آن‌ها فراهم کرده‌اند .پژوهش حاضر با هدف بررسی چگونگی بازتاب و دگرگونی بن‌مایه‌های اسطوره‌شناختی آب در ادبیات روسی، به مطالعه رابطه میان سنت‌های اسلاوی و بازنمایی ادبی آب می‌پردازد. روش پژوهش توصیفی ـ تحلیلی است و بر خوانش تطبیقی منابع اسطوره‌شناختی و فولکلوریک با سه اثر منتخب از ادبیات روسی، شامل نمایشنامه ناتمام «روسالکا» اثر الکساندر پوشکین، «شب ماه مه، یا دختر غرق‌شده» اثر نیکلای گوگول و داستان «تامان» از رمان «قهرمان عصر ما» اثر میخائیل لرمانتف، استوار است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که آب در این آثار، متناسب با ساختار روایت و شیوه بازنمایی نویسندگان، کارکردها و معانی متفاوتی می‌یابد و با مفاهیمی چون مرگ، دگرگونی، پیوند میان جهان زندگان و مردگان و مواجهه با ناشناخته‌ها ارتباط پیدا می‌کند. از این منظر، عناصر اسطوره‌ای و فولکلوریک در فرایند بازآفرینی ادبی، صرفاً بازتاب باورهای کهن باقی نمی‌مانند، بلکه در بستر هر اثر، در شکل‌گیری معانی و دلالت‌های تازه نقش ایفا می‌کنند.

کلیدواژه‌ها: اسطوره‌شناسی اسلاوی، اسطوره، ادبیات روسی، رودخانه، دریا، فولکلور، بازآفرینی اسطوره

Abstract

Water, the source of life, is not merely a life-giving element in the myths and legends of cultures around the world; it is also deeply associated with concepts such as creation, transformation, healing, and the boundary between the human and supernatural worlds. Throughout history, humans have employed various means to understand the phenomena of existence, and mythology has been one of the earliest. Mythology represents one of humanity's earliest ways of explaining the world and making sense of the unknown dimensions of nature. Shaped by geographical, political, economic, and religious factors, myths reflect fundamental aspects of the cultures and worldviews of different peoples. Mythological motifs have been expressed in various forms through folk beliefs, folkloric narratives, and literary works, providing a basis for their reinterpretation and recreation in literature. This study examines how mythological motifs associated with water are represented and transformed in Russian literature, focusing on the relationship between Slavic traditions and the literary representation of water. It adopts a descriptive-analytical approach based on a comparative reading of mythological and folkloric sources alongside three selected works of Russian literature: Alexander Pushkin's *Rusalka*, Nikolai Gogol's *May Night, or the Drowned Maiden*, and *Taman*, a story within Mikhail Lermontov's novel *A Hero of Our Time*. The findings indicate that, depending on the narrative structure and each author's mode of representation, water assumes different meanings and functions in these works, becoming associated with death, transformation, the relationship between the living and the dead, and encounters with the unknown. From this perspective, mythological and folkloric elements do not remain mere reflections of ancient beliefs; rather, they acquire new meanings and literary significance through the process of literary reinterpretation.

Keywords: Slavic Mythology, Myth, Russian Literature, River, Sea, Folklore, Myth Reinterpretation

Copyright: © 2026 by the authors. Licensee *Russian Language Studies Journal*. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

مقدمه

۱/۱. بیان مسئله

با وجود انجام پژوهش‌های مختلف درباره اسطوره‌شناسی و سنت‌های اسلاوی، بررسی رابطه میان بن‌مایه‌های اسطوره‌شناختی آب و بازتاب آن‌ها در ادبیات روسی همچنان نیازمند توجه به تفاوت میان باورهای عامیانه و کارکرد ادبی این عناصر است. رودخانه و دریا در اسطوره‌ها و روایت‌های فولکلوریک اسلاوی با مفاهیمی چون زندگی، مرگ، دگرگونی و ارتباط میان جهان انسانی و فراطبیعی پیوند دارند؛ بااین‌حال، بازتاب این عناصر در ادبیات را نمی‌توان لزوماً تداوم مستقیم باورهای کهن دانست. نویسندگان ممکن است عناصر اسطوره‌ای و فولکلوریک را متناسب با ساختار روایت، ویژگی‌های شخصیت‌ها و زمینه‌های فرهنگی و ادبی هر اثر بازتفسیر کنند و به آن‌ها معناها و کارکردهای تازه‌ای ببخشند .ازاین‌رو، مسئله اصلی پژوهش حاضر، بررسی چگونگی بازنمایی و دگرگونی بن‌مایه‌های اسطوره‌شناختی آب در سه اثر منتخب ادبیات روسی، یعنی «روسالکا» اثر الکساندر پوشکین، «شب ماه مه، یا دختر غرق‌شده» اثر نیکلای گوگول و «تامان» از رمان «قهرمان عصر ما» اثر میخائیل لرمانتف است. این پژوهش می‌کوشد با بررسی تطبیقی منابع اسطوره‌شناختی و فولکلوریک و خوانش ادبی این آثار، وجوه اشتراک و تفاوت میان سنت‌های روایی و بازنمایی ادبی آب را روشن سازد و نشان دهد که این عنصر چگونه در هر اثر، متناسب با ویژگی‌های روایی و شیوه پرداخت نویسنده، کارکردها و دلالت‌های متفاوتی پیدا می‌کند.

۱/۲. پرسش‌های پژوهش

پژوهش حاضر در پی پاسخ به پرسش‌های زیر است:

۱ .آب، به‌ویژه رودخانه و دریا، در اسطوره‌شناسی و روایت‌های فولکلوریک اسلاوی چه جایگاهی دارد و با چه مفاهیم و باورهایی پیوند می‌یابد؟

۲ .کدام بن‌مایه‌ها و عناصر اسطوره‌شناختی و فولکلوریک مرتبط با آب، از جمله مرگ، دگرگونی، مرز میان جهان انسانی و فراطبیعی و موجودات اسطوره‌ای، در سه اثر منتخب بازتاب یافته‌اند؟

۳ .پوشکین، گوگول و لرمانتف چگونه عناصر اسطوره‌شناختی و فولکلوریک مرتبط با آب را در آثار خود بازآفرینی کرده‌اند و چه تغییراتی در معنا و کارکرد آن‌ها پدید آورده‌اند؟

۴ .بازنمایی آب در این سه اثر چه تفاوت‌هایی با الگوها و باورهای بازتاب‌یافته در روایت‌های اسطوره‌ای و فولکلوریک دارد و این تفاوت‌ها چه چیزی درباره کارکرد ادبی بن‌مایه‌های آب نشان می‌دهند؟

۱/۳. پیشینهٔ پژوهش

وینوگرادووا (۱۹۹۵) در پژوهشی درباره روسالکا در آیین‌ها و باورهای اسلاوی، به بررسی جایگاه این موجود در سنت‌های عامیانه اسلاوها می‌پردازد. یکی از نکات مهم این پژوهش، تمایز میان روسالکای فولکلوریک و تصویر رایج آن در ادبیات رمانتیک است. به نظر نویسنده، تصویر روسالکا به‌عنوان دختری زیبا و اغواگر که در آب زندگی می‌کند، تا اندازه زیادی تحت تأثیر

بازنمایی‌های ادبی شکل گرفته و نمی‌توان آن را بازتاب کامل باورهای عامیانه دانست. این دیدگاه برای پژوهش حاضر اهمیت دارد؛ زیرا نشان می‌دهد که عناصر اسطوره‌ای هنگام انتقال از فرهنگ شفاهی به ادبیات، ممکن است دستخوش تغییر شوند و معانی تازه‌ای پیدا کنند.

زیداریک (۲۰۰۳) در پژوهشی تطبیقی درباره موجودات آبی و روسالکا در ادبیات و اپرای آلمان و روسیه در سده نوزدهم، تأثیر سنت‌های ادبی اروپایی را بر شکل‌گیری تصویر ادبی موجودات آبی بررسی می‌کند. این پژوهش نشان می‌دهد که بازنمایی روسالکا در ادبیات روسی را نمی‌توان تنها بر اساس باورهای اسلاوی توضیح داد؛ زیرا روایت‌های اروپایی درباره موجودات آبی و سنت ادبی رمانتیسم نیز در شکل‌گیری این تصویر نقش داشته‌اند. این نکته به‌ویژه در بررسی اثر پوشکین اهمیت دارد و ضرورت توجه به رابطه میان باورهای عامیانه، تأثیرات ادبی و انتخاب‌های نویسنده را روشن می‌کند.

کیم و پارک (۲۰۲۲) در پژوهشی درباره بن‌مایه آب در باورهای عامیانه اسلاوی، معانی و کارکردهای این عنصر را در اسطوره‌های آفرینش، تصور درخت جهان و فرهنگ عامیانه اسلاوی بررسی کرده‌اند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که آب می‌تواند هم‌زمان با آفرینش و نابودی، زندگی و مرگ، پاکی و آلودگی و نیروهای شفابخش و ویرانگر ارتباط داشته باشد. این رویکرد به شناخت ظرفیت‌های معنایی آب در سنت‌های اسلاوی کمک می‌کند؛ بااین‌حال، برای تحلیل ادبی باید افزون بر شناسایی این معانی، بررسی کرد که هر نویسنده چگونه آن‌ها را در ساختار روایت و روابط میان شخصیت‌ها به کار می‌گیرد.

آدژیما (۲۰۲۱) در پژوهشی درباره تصویر روسالکای غرق‌شده در ادبیات رمانتیک روسیه، ویژگی‌های روسالکا در باورهای عامیانه را با بازنمایی آن در آثار ادبی مقایسه می‌کند. این مطالعه نشان می‌دهد که تصویر ادبی روسالکا در آثار مختلف، با وجود برخورداری از برخی ویژگی‌های مشترک فولکلوریک، شکل یکسانی ندارد و متناسب با شیوه شخصیت‌پردازی و ساختار هر اثر تغییر می‌کند. اهمیت این پژوهش برای مطالعه حاضر در آن است که امکان مقایسه تصویر روسالکا در آثار پوشکین و گوگول را فراهم می‌آورد. بااین‌حال، بررسی تفاوت‌های این آثار همچنان نیازمند توجه مستقیم به زبان، ساختار روایی و زمینه فرهنگی هر متن است.

بوگدانوا و لیو (۲۰۲۲) در پژوهشی درباره جهان افسانه‌ای و اسطوره‌ای داستان «روسیا» اثر ایوان بونین، نقش فولکلور روسی را در شکل‌گیری فضای ادبی داستان بررسی کرده‌اند. آن‌ها به بن‌مایه‌ها و تصاویر فولکلوریک و ارتباط آن‌ها با فضای روایی و شخصیت زن داستان توجه دارند. این پژوهش نمونه‌ای از مطالعاتی است که نشان می‌دهد عناصر اسطوره‌ای در ادبیات صرفاً به‌صورت باورهایی بازمانده از گذشته ظاهر نمی‌شوند، بلکه در شکل‌گیری جهان داستانی و معانی اثر نقش دارند. بااین‌حال، موضوع و ساختار این داستان با آثار منتخب پژوهش حاضر متفاوت است و نتایج آن باید با توجه به این تفاوت‌ها به کار گرفته شود.

اگوروا (۲۰۱۹) در پژوهشی درباره کارکرد آب به‌عنوان وسیله‌ای جادویی در قصه‌های پریان روسی، ویژگی‌های شگفت‌انگیز آب و تحول تاریخی باورهای مرتبط با آن را بررسی می‌کند. این مطالعه نشان می‌دهد که آب در روایت‌های عامیانه می‌تواند با شفابخشی، بازگرداندن زندگی، توان‌بخشی و تحقق عدالت ارتباط پیدا کند و معانی آن در پیوند با باورهای کهن و جهان‌بینی مسیحی تغییر یابد. این یافته‌ها برای شناخت پیشینه فولکلوریک معانی آب سودمندند؛ اما از آنجا که موضوع پژوهش اگوروا

قصه‌های پریان است، نمی‌توان نتایج آن را بدون توجه به تفاوت‌های ژانری مستقیماً به نمایشنامه و داستان‌های ادبی تعمیم داد.

پوگربنایا (۲۰۲۱) در پژوهشی درباره نشانه‌شناسی کهن‌الگوی آب در رمان «قهرمان عصر ما» اثر لرمانتف، کارکردهای معنایی آب و عناصر مرتبط با آن را در سازمان‌دهی فضای رمان بررسی می‌کند. او به نقش دریاها، رودخانه‌ها، چشمه‌ها و دیگر جلوه‌های آب و نیز پیوند آن‌ها با مرز میان جهان آشنا و ناآشنا توجه دارد. اهمیت این پژوهش برای مطالعه حاضر در آن است که آب را نه صرفاً عنصری طبیعی، بلکه عاملی مؤثر در شکل‌گیری مرزهای روایی و معنایی اثر در نظر می‌گیرد. بااین‌حال، تحلیل داستان «تامان» مستلزم توجه دقیق‌تر به ویژگی‌های خاص این بخش از رمان است؛ از جمله فضای ساحلی، ارتباط آب با خطر و ناشناختگی و کاربرد نام «اوندینا» برای توصیف شخصیت دختر. بررسی این عناصر می‌تواند نشان دهد که چگونه تصویر موجود آبی در پیوند با سنت‌های اسطوره‌ای و ادبی، در روایت لرمانتف کارکردی تازه پیدا می‌کند.

زیولکوفسکی (۲۰۱۱) در کتابی درباره رودخانه‌ها در ادبیات روسی، بازنمایی ادبی و فولکلوریک پنج رودخانه مهم، یعنی دنیپر، ولگا، نوا، دن و آنگارا، را در بستر جغرافیایی و تاریخی آن‌ها بررسی می‌کند. این مطالعه نشان می‌دهد که رودخانه‌ها در ادبیات روسی می‌توانند افزون بر ویژگی‌های طبیعی خود، حامل معانی فرهنگی، اجتماعی، تاریخی و نمادین باشند. اهمیت این پژوهش برای مطالعه حاضر در توجه به پیوند میان جغرافیای طبیعی، حافظه فرهنگی و تخیل ادبی است. بااین‌حال، تمرکز کتاب بر بازنمایی رودخانه‌هاست؛ درحالی‌که پژوهش حاضر علاوه بر فضای آبی، به موجودات اسطوره‌ای، مرگ، دگرگونی و مرز میان جهان انسانی و فراطبیعی نیز توجه دارد.

مرور پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که مطالعات مربوط به آب در سنت‌های اسلاوی و ادبیات روسی، ابعاد مختلفی از این موضوع را بررسی کرده‌اند. برخی پژوهش‌ها بر باورهای عامیانه، آیین‌ها و ویژگی‌های موجودات اسطوره‌ای تمرکز دارند؛ برخی دیگر، تأثیر سنت رمانتیک اروپایی بر بازنمایی موجودات آبی را بررسی می‌کنند؛ و گروهی نیز به کارکردهای نمادین و نشانه‌شناختی آب در آثار ادبی می‌پردازند. این مطالعات زمینه نظری مناسبی برای بررسی رابطه میان باورهای فولکلوریک و بازآفرینی ادبی فراهم می‌کنند.

بااین‌حال، مقایسه مستقیم منابع اسطوره‌شناختی و فولکلوریک با خوانش نزدیک سه اثر منتخب، همچنان می‌تواند به روشن‌تر شدن تفاوت میان الگوهای عامیانه و کارکردهای ادبی آب کمک کند. پژوهش حاضر در همین راستا، نمایشنامه ناتمام «روسالکا» اثر پوشکین، داستان «شب ماه مه، یا دختر غرق‌شده» اثر گوگول و داستان «تامان» از رمان «قهرمان عصر ما» اثر لرمانتف را بررسی می‌کند. انتخاب این آثار امکان مقایسه سه شیوه متفاوت بازنمایی آب را فراهم می‌سازد: بازنمایی آب در پیوند با مرگ و روابط اجتماعی، حضور موجودات اسطوره‌ای در فضای روایی متأثر از فولکلور، و شکل‌گیری فضای خطر و ناشناختگی در محیط ساحلی.

وجه تمایز پژوهش حاضر، صرفاً شناسایی بن‌مایه‌های مشترک آب در این آثار نیست؛ بلکه بررسی این مسئله است که این بن‌مایه‌ها چگونه در ساختار روایت، شخصیت‌پردازی و انتخاب‌های زبانی نویسندگان تغییر می‌کنند و چه معانی تازه‌ای می‌یابند. همچنین، در بررسی اثر گوگول، توجه به زمینه فرهنگی اوکراینی و سنت‌های فولکلوریک مرتبط با آن ضروری است تا تفاوت میان زمینه‌های فرهنگی اسلاوی شرقی نادیده گرفته نشود.

۱/۴. خلأ پژوهشی

با وجود پژوهش‌های انجام‌شده درباره جایگاه آب در باورهای اسطوره‌ای و عامیانه اسلاوها و نیز بازنمایی عناصر آبی و موجودات افسانه‌ای مرتبط با آن در ادبیات روسی، به نظر می‌رسد پیوند میان این دو حوزه همچنان ظرفیت بررسی بیشتری دارد. بخشی از مطالعات پیشین بر ثبت و تحلیل باورهای عامیانه و اسطوره‌شناختی، از جمله باورهای مرتبط با روسالکا و کارکردهای جادویی آب، متمرکز بوده‌اند و بخشی دیگر، بازنمایی این عناصر را در آثار ادبی مشخص بررسی کرده‌اند. بااین‌حال، بررسی هم‌زمان بن‌مایه‌های اسطوره‌ای آب در باورهای اسلاوی و چگونگی بازآفرینی، دگرگونی و کسب معانی تازه آن‌ها در ادبیات روسی، می‌تواند به درک دقیق‌تری از رابطه میان سنت فولکلوریک و آفرینش ادبی بینجامد. ازاین‌رو، پژوهش حاضر با تمرکز بر بازتاب اسطوره‌شناختی آب در ادبیات روسی، می‌کوشد نشان دهد که چگونه باورهای مرتبط با رودخانه، دریا و موجودات فراطبیعی وابسته به آب در آثار ادبی بازنمایی می‌شوند و در جریان این بازآفرینی، چه تغییراتی در معنا و کارکرد آن‌ها پدید می‌آید.

۱/۵. روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع کیفی و با رویکرد توصیفی ـ تحلیلی است .داده‌های پژوهش به روش کتابخانه‌ای و اسنادی و از طریق مطالعه منابع مرتبط با اسطوره‌شناسی اسلاوی، باورهای عامیانه، فولکلور و ادبیات روسی گردآوری شده‌اند .در این پژوهش، ابتدا درون مایه و نمادهای اسطوره‌ای مرتبط با آب در باورهای اسلاوی بررسی می‌شوند؛ سپس بازتاب و بازآفرینی این بن‌مایه‌ها در سه اثر منتخب ادبیات روسی، با تمرکز بر معانی نمادین آب و دگرگونی عناصر اسطوره‌ای و فولکلوریک در بستر ادبی، به روش توصیفی ـ تحلیلی تحلیل می‌شود.

۱/۶. ساختار مقاله

مقاله در شش بخش سازمان‌دهی شده است .پس از مقدمه، بخش دوم به بررسی باورهای اسطوره‌ای اسلاوها درباره آب اختصاص دارد .بخش سوم چارچوب نظری پژوهش را تبیین می‌کند .در بخش چهارم، سه اثر منتخب ادبیات روسی تحلیل می‌شوند .بخش پنجم به بررسی تطبیقی یافته‌ها و بخش ششم به نتیجه‌گیری اختصاص دارد.

۲. آب در اسطوره‌شناسی اسلاوی و باورهای عامیانه

آب در اسطوره‌شناسی و فرهنگ عامیانه اسلاوها، افزون بر نقش طبیعی خود، با مجموعه‌ای از تصورات درباره آفرینش جهان، پیدایش حیات، مرگ، تطهیر و ارتباط انسان با نیروهای فراطبیعی پیوند دارد. رودخانه‌ها، دریاچه‌ها و دیگر پهنه‌های آبی در باورهای سنتی می‌توانستند هم منشأ برکت و تداوم زندگی باشند و هم با خطر، ناشناختگی و جهان مردگان ارتباط پیدا کنند. این معانی در روایت‌های اسطوره‌ای، قصه‌های عامیانه، آیین‌های فصلی و باورهای مربوط به موجودات فراطبیعی بازتاب یافته‌اند. از این منظر، آب نه‌تنها بخشی از محیط طبیعی، بلکه عنصری معنادار در شکل‌گیری جهان‌بینی و تخیل جمعی جوامع اسلاوی بوده است.

بااین‌حال، اسطوره‌شناسی اسلاوی را نباید مجموعه‌ای یکپارچه و ثابت از باورها دانست. سنت‌های اسطوره‌ای و عامیانه در مناطق مختلف جهان اسلاوی، از جمله روسیه، اوکراین و بلاروس، تفاوت‌هایی داشته‌اند و در گذر زمان، تحت تأثیر تحولات اجتماعی و فرهنگی و گسترش مسیحیت دگرگون شده‌اند. ازاین‌رو، معانی نمادین آب و ویژگی‌های موجودات وابسته به آن را باید با توجه به زمینه جغرافیایی، فرهنگی و روایی هر سنت بررسی کرد. این تمایز به‌ویژه در پژوهش حاضر اهمیت دارد؛ زیرا بازنمایی ادبی باورهای عامیانه را نمی‌توان لزوماً بازتاب مستقیم و بدون تغییر آن‌ها دانست.

در ادامه، ابتدا مهم‌ترین کارکردهای نمادین آب در باورهای اسلاوی بررسی می‌شود و سپس دو موجود مرتبط با آب، یعنی روسالکا و وودیانوی، معرفی خواهند شد. بررسی این دو موجود زمینه لازم را برای تحلیل چگونگی بازتاب و دگرگونی عناصر اسطوره‌ای و فولکلوریک در آثار پوشکین، گوگول و لرمانتف فراهم می‌کند.

۲/۱ .جایگاه آب در اسطوره‌شناسی اسلاوی و باورهای عامیانه

آب در اسطوره‌شناسی اسلاوی یکی از عناصر بنیادین در تبیین منشأ جهان و نظم کیهانی است. در روایت‌های اسطوره‌ای، آب با آفرینش، باروری و پیدایش حیات ارتباط دارد؛ بااین‌حال، معنای آن به جنبه‌های حیات‌بخش محدود نمی‌شود و مفاهیمی چون آشوب، ویرانی، مرگ و نیروهای ناشناخته را نیز دربرمی‌گیرد. ازاین‌رو، آب عنصری دوگانه است که هم می‌تواند زمینه‌ساز آفرینش و تداوم زندگی باشد و هم با نابودی و خطر ارتباط پیدا کند. این دوگانگی در بررسی باورهای عامیانه اسلاوی درباره آب نیز اهمیت دارد (کیم و پارک، ۲۰۲۲).

در باورهای عامیانه اسلاوی، آب علاوه بر نقش طبیعی خود، دارای کارکرد آیینی و تطهیرکننده است. پیوند آب با پاک‌سازی و تجدید حیات در سنت‌های مربوط به شست‌وشوی آیینی و باورهای مرتبط با آب مقدس نمود پیدا می‌کند. با گسترش مسیحیت در سرزمین‌های اسلاونشین، برخی از تصورات پیشین درباره نیروی شفابخش و تطهیرکننده آب با مفاهیم مسیحی درآمیختند. درنتیجه، آب در برخی سنت‌های عامیانه نه‌تنها با جهان طبیعی و نیازهای مادی انسان، بلکه با پاکی معنوی، رهایی از آلودگی و باززایی نیز پیوند یافت (کیم و پارک، ۲۰۲۲).

یکی دیگر از کارکردهای آب در قصه‌های عامیانه روسی، ایجاد دگرگونی و بازگرداندن حیات است. در برخی روایت‌ها، آب جادویی برای درمان بیماری، ترمیم بدن و زنده‌کردن شخصیت‌های مرده به کار می‌رود. در این داستان‌ها، آب صرفاً وسیله‌ای برای پیشبرد روایت نیست، بلکه عاملی تعیین‌کننده در عبور شخصیت‌ها از موقعیت‌های بحرانی محسوب می‌شود. پژوهش اگوروا درباره کارکرد آب به‌عنوان وسیله‌ای جادویی در قصه‌های پریان روسی، به بررسی این ویژگی‌ها و تحول آن‌ها در ارتباط با باورهای عامیانه و مسیحیت می‌پردازد (اگوروا، ۲۰۱۹).

آب همچنین در باورهای اسلاوی با جهان مردگان و موجودات فراطبیعی ارتباط دارد. در برخی سنت‌های محلی، پهنه‌های آبی محل حضور موجوداتی تصور می‌شوند که به قلمرو ناشناخته تعلق دارند. در چنین تصوری، آب می‌تواند با مرز میان جهان آشنای انسان و قلمرو نیروهای فراطبیعی ارتباط پیدا کند. این پیوند در باورهای مربوط به موجوداتی چون روسالکا و وودیانوی نیز قابل بررسی است؛ هرچند ویژگی‌ها و کارکردهای این موجودات در سنت‌های محلی مختلف یکسان نیستند (کیم و پارک، ۲۰۲۲).

۲/۲. موجودات اسطوره‌ای مرتبط با آب در باورهای اسلاوی

در باورهای عامیانه اسلاوی، ارتباط آب با جهان فراطبیعی در تصور موجوداتی نمود پیدا می‌کند که در رودخانه‌ها، دریاچه‌ها و دیگر محیط‌های آبی زندگی می‌کنند یا با آن‌ها پیوند دارند. این موجودات بازتابی از تصورات سنتی درباره نیروهای ناشناخته طبیعت و رابطه انسان با محیط پیرامون خود هستند. در میان آن‌ها، روسالکا و وودیانوی جایگاه ویژه‌ای دارند؛ زیرا هر یک به شیوه‌ای متفاوت، جنبه‌هایی از رابطه آب با زندگی، مرگ، خطر و نیروهای فراطبیعی را بازنمایی می‌کنند. بااین‌حال، ویژگی‌های این موجودات در مناطق مختلف جهان اسلاوی یکسان نیست و باید آن‌ها را در چارچوب روایت‌ها و باورهای محلی بررسی کرد (کیم و پارک، ۲۰۲۲).

۲/۲/۱. روسالکا: پیوند آب، طبیعت و مرگ

روسالکا یکی از موجودات زنانه در باورهای عامیانه اسلاوی شرقی است که با مرگ، آب، پوشش گیاهی و آیین‌های فصلی ارتباط دارد. تصویر این موجود در سنت‌های عامیانه یکدست نیست و نمی‌توان آن را صرفاً زنی زیبا و غرق‌شده دانست که در آب زندگی می‌کند. در روایت‌های مختلف، روسالکا با ارواح مردگان و به‌ویژه افرادی که مرگی زودهنگام یا غیرطبیعی داشته‌اند، ارتباط پیدا می‌کند؛ بااین‌حال، منشأ و ویژگی‌های آن در مناطق مختلف متفاوت است. پژوهش لیودمیلا وینوگرادووا درباره باورهای اسلاوی مرتبط با گل‌دهی گیاهان و نیز مدخل‌های دانشنامه‌ای مربوط به روسالکا و روسالی‌ها، زمینه‌ای برای بررسی این پیوندها فراهم می‌کنند. ارتباط روسالکا با طبیعت به محیط‌های آبی محدود نمی‌شود. در برخی سنت‌های اسلاوی شرقی، این موجود با مزارع، جنگل‌ها، درختان و دوره‌های خاصی از تقویم سنتی پیوند دارد. به‌ویژه، باورهای مرتبط با روسالکا و آیین‌های فصلی نشان می‌دهند که تصور این موجود را باید در ارتباط با چرخه‌های طبیعی و فرهنگی بررسی کرد. هم‌زمانی حضور روسالکا با دوره‌های رشد و گل‌دهی گیاهان، پیوند میان باورهای مربوط به مردگان و دگرگونی‌های فصلی طبیعت را برجسته می‌کند؛ هرچند این ویژگی‌ها در تمام مناطق اسلاوی به یک شکل دیده نمی‌شوند (وینوگرادووا، ۱۹۹۵).

از این منظر، روسالکا شخصیتی چندوجهی است که در محل تلاقی تصورات مربوط به مرگ، طبیعت و جهان فراطبیعی معنا پیدا می‌کند. این ویژگی برای بررسی بازنمایی ادبی روسالکا اهمیت دارد؛ زیرا نویسندگان روسی الزاماً همه عناصر باورهای عامیانه را به آثار خود منتقل نمی‌کنند، بلکه ممکن است آن‌ها را متناسب با ساختار روایت، شخصیت‌پردازی و مضمون اثر بازآفرینی کنند.

۲/۲/۲. وودیانوی :فرمانروای آب در باورهای اسلاوی

وودیانوی یکی از موجودات اسطوره‌ای مرتبط با آب در باورهای اسلاوی شرقی است که معمولاً به‌عنوان روح یا صاحب پهنه‌های آبی شناخته می‌شود. در توصیف‌های عامیانه، او اغلب به شکل پیرمردی با ظاهری غیرعادی یا ویژگی‌های حیوانی تصویر می‌شود. محل حضور او بیشتر رودخانه‌ها، گرداب‌ها، برکه‌ها و محیط‌های آبی مرتبط با آسیاب‌هاست؛ بنابراین، قلمرو او را نباید بدون شواهد مشخص به اقیانوس‌ها و دریاها تعمیم داد. یوگنی کاگاروف در پژوهش خود درباره دین اسلاوهای باستان، وودیانوی را موجودی مرتبط با آب معرفی می‌کند که در باورهای عامیانه با خطرهای محیط آبی و فعالیت‌هایی چون ماهیگیری و آسیابانی پیوند دارد (کاگاروف، ۱۹۱۸).

در روایت‌های عامیانه، وودیانوی می‌تواند برای انسان خطرناک باشد؛ برای مثال، او را با غرق‌شدن افراد، ایجاد خطر برای قایق‌ها و آسیب‌رساندن به آسیاب‌ها مرتبط دانسته‌اند. بااین‌حال، ویژگی‌های او در همه روایت‌ها یکسان نیست و رابطه انسان با این موجود همیشه به دشمنی محدود نمی‌شود. این دوگانگی با تجربه جوامعی ارتباط دارد که زندگی و معیشت آن‌ها به محیط‌های آبی وابسته بوده است: آب منبع غذا و کار است، اما می‌تواند خطرناک و پیش‌بینی‌ناپذیر نیز باشد. از این منظر، وودیانوی را می‌توان بازتابی اسطوره‌ای از تلاش جوامع محلی برای معنا بخشیدن به نیروهای مهارنشدنی طبیعت دانست.

۳. چارچوب نظری پژوهش

چارچوب نظری پژوهش حاضر بر دو رویکرد مکمل استوار است: تخیل مادی آب در اندیشه گاستون باشلار و مفهوم مرز در نشانه‌شناسی یوری لوتمان. انتخاب این دو رویکرد بر آن اساس صورت گرفته است که پژوهش حاضر، از یک سو، به بررسی تصاویر و دلالت‌های آب در آثار ادبی می‌پردازد و از سوی دیگر، نقش این عنصر را در شکل‌گیری مرز میان جهان انسانی و فراطبیعی و ارتباط میان زندگی و مرگ بررسی می‌کند. ترکیب این دو رویکرد امکان می‌دهد آب نه‌تنها به‌عنوان نمادی اسطوره‌ای، بلکه به‌مثابه عنصری مؤثر در سازمان‌دهی فضای ادبی و شکل‌گیری معنای روایت تحلیل شود.

از دیدگاه گاستون باشلار، عناصر طبیعی در تخیل ادبی صرفاً اجزایی برای توصیف محیط نیستند، بلکه می‌توانند در شکل‌گیری تصاویر ذهنی، تداعی‌های عاطفی و معانی ادبی نقش داشته باشند. باشلار در پژوهش خود درباره آب، به بررسی شیوه‌هایی می‌پردازد که این عنصر از طریق ویژگی‌هایی چون جریان، ژرفا، سکون و تیرگی، در تخیل شاعرانه و ادبی معانی متفاوتی پیدا می‌کند. در این چارچوب، آب را نمی‌توان دارای معنایی ثابت و مستقل از متن دانست؛ بلکه باید بررسی کرد که ویژگی‌های آن در ارتباط با تصاویر، شخصیت‌ها و موقعیت‌های روایی چگونه به تولید معنا منجر می‌شوند (باشلار، ۱۹۴۲).

بر این اساس، در تحلیل آثار منتخب، توجه به ویژگی‌های توصیفی آب و نحوه حضور آن در روایت اهمیت دارد. برای مثال، آب آرام، آب ژرف یا آب مرتبط با غرق‌شدن ممکن است در بسترهای روایی متفاوت، تداعی‌هایی مرتبط با اندوه، مرگ، ناشناختگی یا دگرگونی ایجاد کند. بااین‌حال، این معانی نباید از پیش و به‌صورت یکسان به هر اثر نسبت داده شوند؛ بلکه باید از طریق خوانش دقیق متن و بررسی ارتباط تصاویر آبی با موقعیت شخصیت‌ها و تحولات روایت مشخص شوند. بنابراین، رویکرد باشلار در این پژوهش ابزاری برای تحلیل تصاویر آب و نقش آن‌ها در شکل‌گیری فضای عاطفی و تخیل ادبی فراهم می‌کند.

رویکرد دوم پژوهش بر مفهوم مرز در نشانه‌شناسی یوری لوتمان استوار است. در این دیدگاه، فضای هنری صرفاً بازنمایی مکانی واقعی نیست، بلکه می‌تواند از طریق تقابل میان قلمروهای معنایی متفاوت سازمان یابد. مرز در این چارچوب، خطی صرفاً جغرافیایی نیست؛ بلکه می‌تواند جدایی میان دو وضعیت، دو جهان یا دو نظام معنایی را نشان دهد. این مفهوم برای تحلیل آثاری مناسب است که در آن‌ها مواجهه شخصیت‌ها با فضاهای ناشناخته، عبور از محدوده‌های آشنا یا تماس با نیروهای فراطبیعی در شکل‌گیری روایت نقش دارد (لوتمان، ۱۹۷۷)

در پژوهش حاضر، مفهوم مرز برای بررسی نقش رودخانه، دریا و دیگر فضاهای آبی در ارتباط میان جهان انسانی و فراطبیعی به کار گرفته می‌شود. پرسش اصلی این است که آیا آب در هر اثر صرفاً بخشی از محیط داستانی است یا در سازمان‌دهی تقابل میان قلمروهای متفاوت و شکل‌گیری موقعیت‌های بحرانی نیز نقش دارد. بر این اساس، تحلیل به بررسی چگونگی ترسیم مرز

میان جهان زندگان و مردگان، فضای آشنا و ناشناخته و تجربه روزمره و رخداد فراطبیعی می‌پردازد. همچنین، نحوه مواجهه شخصیت‌ها با این مرزها و پیامدهای عبور یا ناتوانی از عبور از آن‌ها در روند روایت بررسی می‌شود.

ترکیب این دو رویکرد، مبنای تحلیلی پژوهش را تشکیل می‌دهد. رویکرد باشلار برای بررسی تصاویر آب، تداعی‌های عاطفی و نقش آن در شکل‌گیری تخیل ادبی به کار می‌رود؛ درحالی‌که مفهوم مرز لوتمان امکان تحلیل نقش فضای آبی در سازمان‌دهی قلمروهای معنایی و پیشبرد روایت را فراهم می‌کند. این دو سطح تحلیل در کنار یکدیگر به بررسی سه اثر منتخب، یعنی نمایشنامه ناتمام «روسالکا» اثر الکساندر پوشکین، داستان «شب ماه مه، یا دختر غرق‌شده» اثر نیکلای گوگول و داستان «تامان» از رمان «قهرمان عصر ما» اثر میخائیل لرمانتف، کمک می‌کنند.

۴. تحلیل اسطوره‌ای آب در ادبیات روسی

در این بخش، بازنمایی آب و موجودات اسطوره‌ای وابسته به آن در سه اثر از ادبیات روسی بررسی می‌شود» :روسالکا «اثر الکساندر پوشکین، »شب ماه مه یا دختر غرق‌شده «اثر نیکلای گوگول و »تامان «از رمان قهرمان عصر ما اثر میخائیل لرمانتف . تحلیل بر دو محور استوار است :نخست، معانی نمادین آب و ارتباط آن با مرگ، دگرگونی و مرز میان جهان‌ها؛ دوم، چگونگی بازآفرینی عناصر فولکلوریک در شخصیت‌پردازی و ساختار روایت .تفاوت میان این آثار نشان می‌دهد که آب و موجودات وابسته به آن، بسته به شیوه روایت و جهان ادبی هر نویسنده، کارکردهای متفاوتی پیدا می‌کنند.

۴/۱ .نمایشنامه ناتمام «روسالکا» اثر الکساندر پوشکین

نمایشنامه «روسالکا» از آثار ناتمام الکساندر پوشکین است که در زمان حیات نویسنده به پایان نرسید و پس از مرگ او منتشر شد. شخصیت محوری اثر، دختر آسیابانی است که با شاهزاده رابطه‌ای عاشقانه برقرار می‌کند؛ اما شاهزاده او را رها می‌کند و با زنی دیگر ازدواج می‌کند. دختر آسیابان که از این طردشدگی رنج می‌برد، خود را به رود دنیپر می‌اندازد و غرق می‌شود. او پس از مرگ به جهان زیر آب راه می‌یابد و به روسالکا تبدیل می‌شود. سال‌ها بعد، در جایگاه ملکه روسالکاها، همچنان با خاطره رنج گذشته و میل به انتقام از شاهزاده زندگی می‌کند. بدین‌ترتیب، روایت مرگ را نه پایان کامل حضور شخصیت، بلکه نقطه آغاز دگرگونی هویت او در جهانی فراطبیعی به تصویر می‌کشد (پوشکین، ۱۹۶۰).

در این اثر، رود دنیپر نقشی فراتر از محل وقوع حادثه دارد و در ساختار معنایی روایت مشارکت می‌کند. غرق‌شدن دختر آسیابان به گسست او از جهان انسانی می‌انجامد، اما هم‌زمان امکان ورودش به جهانی دیگر را فراهم می‌آورد. از این منظر، آب دو کارکرد به‌هم‌پیوسته دارد: نیرویی ویرانگر که زندگی پیشین شخصیت را پایان می‌دهد و فضایی که در آن هویت تازه او شکل می‌گیرد. بنابراین، رودخانه را می‌توان مرزی میان زندگی و مرگ و نیز میان موقعیت اجتماعی پیشین دختر و جایگاه جدید او در جهان زیر آب تفسیر کرد. این خوانش با رویکرد گاستون باشلار به تخیل مادی آب ارتباط دارد؛ رویکردی که امکان بررسی پیوندهای ادبی آب با مرگ، دگرگونی و تجربه عاطفی را فراهم می‌کند (باشلار، ۱۹۴۲). بااین‌حال، این تحلیل به معنای آن نیست که آب در نمایشنامه الزاماً نماد تجدید حیات به معنای عام و ثابت آن است؛ معنای آن باید در ارتباط با سرنوشت و وضعیت خاص شخصیت بررسی شود.

از منظر نشانه‌شناسی فضا نزد یوری لوتمان نیز، جهان زیر آب را می‌توان قلمرویی متمایز از جهان زندگان دانست که عبور به آن، جایگاه و امکان کنش شخصیت را دگرگون می‌کند. دختر آسیابان در زندگی زمینی در برابر شاهزاده، که از قدرت و منزلت اجتماعی بیشتری برخوردار است، موقعیتی آسیب‌پذیر دارد؛ اما پس از مرگ، در مقام ملکه روسالکاها، به شخصیتی برخوردار از قدرت و اختیار در جهان زیر آب تبدیل می‌شود. در این خوانش، عبور از مرز آبی صرفاً انتقال مکانی نیست، بلکه با تغییر موقعیت شخصیت در ساختار قدرت روایت همراه است. این تفسیر را می‌توان با مفهوم مرز و تفاوت میان فضاهای معنایی در نظریه لوتمان صورت‌بندی کرد (لوتمان، ۱۹۷۷).

یکی از ویژگی‌های مهم بازآفرینی اسطوره در نمایشنامه پوشکین، پیوند دادن سرنوشت روسالکا با نابرابری اجتماعی و روابط قدرت است. دختر آسیابان و شاهزاده از جایگاه اجتماعی یکسانی برخوردار نیستند: شاهزاده می‌تواند رابطه را ترک کند و با زنی دیگر ازدواج کند، درحالی‌که دختر با پیامدهای عاطفی و وجودی این تصمیم مواجه می‌شود. ازاین‌رو، طردشدگی او را نمی‌توان صرفاً به شکست یک رابطه عاشقانه تقلیل داد؛ این رخداد در بستری شکل می‌گیرد که در آن قدرت انتخاب و تعیین سرنوشت میان دو شخصیت به‌طور برابر توزیع نشده است. در نتیجه، روایت اسطوره‌ای روسالکا با مسئله‌ای انسانی و اجتماعی پیوند می‌خورد و رنج شخصیت را در چارچوب روابط نابرابر قدرت قابل‌فهم می‌سازد.

تبدیل دختر آسیابان به ملکه روسالکاها این نابرابری را از میان نمی‌برد، بلکه صورت آن را تغییر می‌دهد. شخصیتی که در زندگی زمینی در موقعیتی آسیب‌پذیر قرار داشت، پس از مرگ به جایگاهی دست می‌یابد که امکان کنش و پیگیری انتقام را برای او فراهم می‌کند. بااین‌حال، روسالکای پوشکین را نباید صرفاً نماد انتقام دانست. اهمیت تراژیک شخصیت در پیوند میان عشق، رنج، خاطره و دگرگونی هویت نهفته است: او از گذشته انسانی خود جدا نمی‌شود و تجربه طردشدگی همچنان در میل او به رویارویی با شاهزاده حضور دارد. از آنجا که نمایشنامه ناتمام است، باید میان میل شخصیت به انتقام و تحقق نهایی آن تمایز گذاشت؛ متن امکان بررسی این میل را فراهم می‌کند، اما پایان قطعی آن را نشان نمی‌دهد (پوشکین، ۱۹۶۰)

۴/۲. «شب ماه مه یا دختر غرق‌شده» اثر نیکلای گوگول

داستان «شب ماه مه یا دختر غرق‌شده» از مجموعه *شب‌هایی در مزرعه‌ای نزدیک دیکانکا* اثر نیکلای گوگول، در فضای روستایی اوکراین شکل می‌گیرد و روایت عاشقانه لِوکو و هانا را با داستانی درباره دختری غرق‌شده و روسالکاها، موجودات زنانه مرتبط با آب در باورهای عامیانه اسلاوی، پیوند می‌دهد. لِوکو که خواهان ازدواج با هاناست، با مخالفت پدرش، کدخدای روستا، روبه‌رو می‌شود. در جریان رویدادهای شبانه، او با روایت دختری آشنا می‌شود که پس از تحمل ستم نامادری خود، به زندگی‌اش پایان داده و پس از مرگ در شمار روسالکاها درآمده است (گوگول، ۱۹۴۰).

در روایت دختر غرق‌شده، آب با مرگ و رنج پیوند دارد، اما به قلمرو پایان زندگی محدود نمی‌ماند. دختر پس از مرگ در برکه و در میان روسالکاها حضور دارد، بااین‌حال، گذشته دردناک او همچنان بر وضعیتش سایه افکنده است. نامادری ستمگر نیز به روسالکا تبدیل شده و در میان دیگر موجودات آبی پنهان است. دختر برای شناسایی او از لِوکو کمک می‌خواهد؛ زیرا نمی‌تواند هویت کسی را که در میان روسالکاها پنهان شده است، به‌تنهایی تشخیص دهد. لِوکو با مشاهده رفتار و حرکات آن‌ها، سرانجام نامادری را شناسایی می‌کند. در ادامه، دختر یادداشتی در اختیار او می‌گذارد که به رفع مخالفت پدرش با ازدواج او و هانا کمک می‌کند. بدین‌ترتیب، روایت دختر غرق‌شده در حل تعارض داستان عاشقانه نقشی تعیین‌کننده می‌یابد (گوگول، ۱۹۴۰).

از منظر تخیل مادی آب نزد گاستون باشلار، می‌توان برکه را فضایی دانست که در آن آب با مرگ، خاطره و تداوم رنج پیوند می‌خورد. دختر غرق‌شده از جهان زندگان جدا شده است، اما مرگ به معنای گسست کامل او از گذشته نیست؛ تجربه ستم همچنان در جهان پس از مرگ نیز بر او اثر می‌گذارد. آب در این خوانش، نه صرفاً عنصری طبیعی و نه فقط نماد مرگ، بلکه بخشی از فضایی است که در آن خاطره رنج بازمی‌گردد و امکان مواجهه با عامل آن فراهم می‌شود. این تفسیر با رویکرد باشلار به پیوند میان آب و تخیل ادبی قابل بررسی است (باشلار، ۱۹۴۲).

از منظر نشانه‌شناسی فضا نزد یوری لوتمان نیز، برکه و جهان روسالکاها را می‌توان فضایی مرزی میان جهان زندگان و مردگان در نظر گرفت. این مرز در داستان نفوذناپذیر نیست: لِوکو، انسانی زنده، وارد قلمرو روسالکاها می‌شود و در حل مسئله‌ای که به جهان مردگان تعلق دارد، مشارکت می‌کند. حضور او در این فضا به پیشبرد روایت اصلی و حل تعارض خانوادگی‌اش نیز کمک می‌کند. بنابراین، فضای آبی داستان هم جهانی فراطبیعی را آشکار می‌سازد و هم امکان دگرگونی وضعیت شخصیت‌های زنده را فراهم می‌آورد. این برداشت را می‌توان با مفهوم مرز در نشانه‌شناسی فضای لوتمان تحلیل کرد (لوتمان، ۱۹۷۷).

۴/۳. داستان تامان «از رمان قهرمان عصر ما اثر میخائیل لرمانتف»

در چارچوب این پژوهش، داستان «تامان» نمونه‌ای از بازآفرینی ادبی پیوند میان آب، ناشناختگی و شخصیت زنانه است. برخلاف «روسالکا»ی پوشکین و «شب ماه مه یا دختر غرق‌شده»ی گوگول، در این داستان با موجودی فراطبیعی روبه‌رو نیستیم؛ دختر جوان انسانی واقعی است که حضورش در فضای ساحلی و ارتباطش با قاچاقچیان، او را در نگاه پچورین به شخصیتی رازآلود و هراس‌انگیز تبدیل می‌کند. بنابراین، اهمیت اسطوره‌ای آب در این اثر نه در حضور مستقیم موجودات آبی، بلکه در تداوم و دگرگونی شیوه‌های ادبی بازنمایی امر ناشناخته آشکار می‌شود.

این بازنمایی را می‌توان با توجه به مفهوم تخیل مادی گاستون باشلار بررسی کرد. در این چارچوب، آب صرفاً عنصری طبیعی نیست، بلکه می‌تواند در تخیل ادبی با بی‌ثباتی، خطر، ژرفا و ناتوانی انسان از تسلط کامل بر محیط پیوند یابد. در «تامان»، دریا هم فضای فعالیت پنهانی قاچاقچیان است و هم محل رویارویی مرگبار پچورین با دختر جوان. در نتیجه، آب در سازمان‌دهی تجربه شخصیت اصلی نقشی فعال پیدا می‌کند: پچورین که در آغاز می‌کوشد از طریق مشاهده، راز دیگران را کشف کند، در مواجهه با دریا درمی‌یابد که شناخت او از محیط و ساکنان آن محدود است. این خوانش، تفسیری از کارکرد ادبی آب در داستان است، نه ادعایی مبنی بر اینکه لرمانتف الزاماً از الگوی اسطوره‌ای مشخصی پیروی کرده است.

از منظر نشانه‌شناسی فضا و مفهوم مرز نزد یوری لوتمان نیز، ساحل و دریا را می‌توان فضایی آستانه‌ای دانست که در آن مرز میان جهان آشنا و ناشناخته، مشاهده و تجربه، و امنیت و خطر ناپایدار می‌شود. ورود پچورین به این فضا، او را با واقعیتی مواجه می‌کند که نمی‌تواند به‌سادگی آن را در چارچوب انتظارات خود توضیح دهد یا تحت کنترل درآورد. در همین بستر، تعبیر «اوندین» (Undine) که پچورین برای دختر به کار می‌برد، اهمیت می‌یابد: این نام‌گذاری، شخصیت واقعی دختر را با تصویر ادبی زن آبی و افسونگر پیوند می‌دهد، اما او را به موجودی فراطبیعی تبدیل نمی‌کند. بدین‌ترتیب، امر اسطوره‌ای در «تامان» بیش از آنکه ویژگی ذاتی شخصیت باشد، حاصل فرایند ادراک و بازنمایی او در روایت است.

مقایسه این داستان با دو اثر پیشین، تفاوت شیوه‌های بازآفرینی اسطوره آب را روشن‌تر می‌کند. در «روسالکا»ی پوشکین، شخصیت زن با مرگ، رنج و میل به انتقام پیوند می‌خورد؛ در اثر گوگول، دختر غرق‌شده در ساختار روایی و حل تعارض

داستان نقشی فراطبیعی پیدا می‌کند؛ اما در «تامان»، تصویر زن آبی در قالب تشبیه و نام‌گذاری ادبی به شخصیتی انسانی و زمینی انتقال می‌یابد. این تفاوت را نباید مرحله‌ای از تحول خطی اسطوره دانست؛ بلکه می‌توان آن را نشان‌دهنده سه شیوه متمایز استفاده ادبی از مجموعه‌ای از تداعی‌های فرهنگی مرتبط با آب، مرگ، خطر و زنانگی تفسیر کرد. از این منظر، «تامان» برای استدلال اصلی مقاله اهمیت دارد، زیرا نشان می‌دهد که بازتاب اسطوره در ادبیات روسی لزوماً به بازنمایی مستقیم موجودات فراطبیعی محدود نیست و می‌تواند در زبان توصیف، ساخت فضای روایی و نگاه شخصیت راوی نیز ادامه یابد (لرمانتف، ۱۹۶۲).

۵ .بررسی تطبیقی :دگرگونی نماد آب و موجودات آبی در سه اثر ادبی روسی

مقایسه «روسالکا» اثر پوشکین، «شب ماه مه یا دختر غرق‌شده»اثر گوگول و داستان «تامان» از رمان قهرمان عصر ما اثر لرمانتف نشان می‌دهد که آب در هر سه اثر نقشی فراتر از عنصر طبیعی دارد؛ بااین‌حال، کارکرد نمادین آن متناسب با ساختار روایت و شیوه بازنمایی موجودات آبی تغییر می‌کند .

نخست، آب در هر سه اثر با مفهوم مرز و گذار ارتباط دارد، اما این مرز شکل‌های متفاوتی پیدا می‌کند .در نمایشنامه پوشکین، رودخانه دنیپر با مرگ دختر آسیابان و تبدیل‌شدن او به روسالکا پیوند دارد و مرز میان زندگی و مرگ را با تجربه رهاشدگی و ستم در روابط انسانی مرتبط می‌کند .در داستان گوگول، برکه فضایی برای ارتباط میان زندگان و روسالکاهاست و امکان حضور جهان فراطبیعی در رویدادهای زندگی روزمره را فراهم می کند .در مقابل، در «تامان» لرمانتف، دریا بیش از آنکه مرز میان زندگان و مردگان باشد، محدوده مواجهه پچورین با جهانی ناشناخته و خطرناک است .

دوم، کارکرد اخلاقی و روایی آب از اثری به اثر دیگر تغییر می‌کند .در نمایشنامه ناتمام پوشکین، مرگ در آب با رنج دختر و انگیزه انتقام او پیوند دارد؛ در داستان گوگول، برکه و روسالکا در روند آشکارشدن هویت نامادری و حل تعارض‌های روایت نقش دارند؛ اما در «تامان»، دریا به فضایی برای خطر، بی‌ثباتی و ناکامی در شناخت دیگری تبدیل می‌شود .بنابراین، نمی‌توان این تفاوت را صرفاً حرکتی خطی از فولکلور به ادبیات مدرن دانست؛ دقیق‌تر آن است که بگوییم هر نویسنده، با توجه به ساختار و هدف روایی اثر خود، جنبه‌ای متفاوت از آب را برجسته می‌کند .

سوم، بازنمایی موجود آبی از شخصیتی تراژیک و دارای گذشته فردی به شخصیتی یاری‌رسان و سپس به تصویری ادبی و استعاری تغییر می‌کند .روسالکای پوشکین گذشته، رنج و انگیزه‌هایی دارد که او را به شخصیتی مستقل و قدرتمند تبدیل می‌کند .دختر غرق‌شده گوگول نیز گذشته‌ای دردناک دارد، اما برای شناسایی عامل ستم و کمک به قهرمان و وصال دو نفر دیگر وارد عمل می‌شود .در «تامان»، دختر فریننده در روایت انسانی واقعی است و نه روسالکایی فراطبیعی .این تفاوت نشان می‌دهد که حضور تصاویر اسطوره‌ای در ادبیات الزاماً به معنای بازتولید مستقیم باورهای عامیانه نیست .

چهارم، مقایسه با باورهای عامیانه اسلاوی نشان می‌دهد که آثار منتخب تنها بخشی از مجموعه گسترده معانی مرتبط با روسالکا را بازنمایی می‌کنند .در باورهای سنتی، روسالکاها در برخی مناطق با مردگان ، چرخه‌های فصلی، پوشش گیاهی و آیین‌های مرتبط با باروری پیوند داشته‌اند؛ بااین‌حال، این ویژگی‌ها در همه مناطق و روایت‌ها یکسان نیستند .در سه اثر بررسی‌شده، جنبه‌های فردی، عاطفی و روایی این موجودات برجسته‌تر از کارکردهای کشاورزی و آیینی آن‌هاست .همچنین، وودیانوی، موجود مردانه آب در باورهای اسلاوی، در این آثار جایگاهی به اندازه روسالکا ندارد . (وینوگرادووا، ۱۹۹۵)

در مجموع، مقایسه این سه اثر نشان می‌دهد که آب در ادبیات روسی معنایی ثابت و مستقل از متن ندارد .رودخانه پوشکین با مرگ، رنج و انتقام پیوند می‌خورد؛ برکه گوگول زمینه ارتباط با جهان مردگان و حل تعارض را فراهم می‌کند؛ و دریای لرمانتف به نشانه‌ای از خطر، ناشناختگی و محدودیت شناخت انسان تبدیل می‌شود .هم‌زمان، شخصیت زن مرتبط با آب از روسالکایی تراژیک به موجودی یاری‌رسان و سپس به تصویری استعاری تغییر می‌کند .این تفاوت‌ها نشان می‌دهند که ادبیات نه صرفاً ناقل باورهای فولکلوریک، بلکه عرصه‌ای برای گزینش، بازآرایی و دگرگون‌کردن آن‌هاست.

۶. نتیجه گیری

نتایج پژوهش نشان می‌دهد که آب در سه اثر بررسی‌شده، عنصری با معنای ثابت و مستقل از متن نیست؛ کارکرد آن در پیوند با ساختار روایت، شخصیت‌پردازی و زمینه فرهنگی هر اثر شکل می‌گیرد. در «روسالکا»ی پوشکین، رود دنیپر با مرگ دختر آسیابان و دگرگونی هویت او ارتباط می‌یابد، اما این دگرگونی به معنای پایان رنج یا حل تعارض نیست. در «شب ماه مه، یا دختر غرق‌شده»ی گوگول، برکه فضایی برای تلاقی جهان انسانی و فراطبیعی است و در آشکارشدن هویت پنهان و حل تعارض روایی نقش دارد. در «تامان» لرمانتف، دریا با خطر و ناشناختگی پیوند می‌خورد و تصویر اون‌دینا نشان می‌دهد که تداعی‌های اسطوره‌ای می‌توانند از طریق زبان و ادراک راوی نیز در متن ادبی فعال شوند.

مقایسه این آثار همچنین ضرورت تمایز میان باور فولکلوریک و بازنمایی ادبی آن را روشن می‌کند. روسالکای پوشکین و گوگول، با وجود پیوند با سنت‌های عامیانه، در چارچوب ساختار و اهداف روایی هر اثر شکل گرفته‌اند؛ در مقابل، دختر «تامان» موجودی انسانی است که از طریق نام‌گذاری و توصیف راوی با تصاویر ادبی و اسطوره‌ای مرتبط می‌شود. بنابراین، نمی‌توان حضور عناصر آبی و اسطوره‌ای در این آثار را صرفاً تداوم مستقیم باورهای کهن دانست.

یافته اصلی پژوهش آن است که بازآفرینی ادبی آب و موجودات وابسته به آن، از طریق تغییر کارکرد نمادین، جایگاه روایی و شیوه شخصیت‌پردازی صورت می‌گیرد. بررسی تطبیقی این سه اثر نشان می‌دهد که تحلیل اسطوره‌شناختی ادبیات زمانی به نتیجه‌ای دقیق‌تر می‌رسد که در کنار شناخت سنت‌های فولکلوریک، به شواهد متن، ساختار روایت و تفاوت‌های فرهنگی نیز توجه کند.

فهرست منابع

۱. زیولکوفسکی، م. (۲۰۱۱). *رودخانه‌ها در ادبیات روسی*. نیوآرک: انتشارات دانشگاه دلاور.

۲. زیداریک، و. (۲۰۰۳). *«موجودات آبی و روسالکاها در ادبیات و اپرای آلمان و روسیه در سده نوزدهم»*. مجله ادبیات تطبیقی، شماره ۳۰۵، صفحات ۵ تا ۲۲.

۳. وینوگرادووا، ل. (۱۹۹۵). *«روسالکا در آیین‌ها و باورهای اسلاوها»*. مجله روسیه‌شناسی، شماره ۸، صفحات ۹۱ تا ۱۰۳.

۴. بوگدانوا، ا. و لیو، م. (۲۰۲۲). *«جهان پری‌دریایی روسیا: بن‌مایه‌ها و تصاویر افسانه‌ای و اسطوره‌شناختی در داستان کوتاه ایوان بونین»*. فیلولوژی: نظریه و عمل، جلد ۱۵، شماره ۱۱.

۵. کیم، ه. و پارک، ی. (۲۰۲۲). *«بن‌مایه اسطوره‌ای آب در باورهای عامیانه اسلاوها»*. فصلنامه مطالعات خارجی، شماره ۶۰، صفحات ۲۹۳ تا ۳۲۰.

۶. آدزیما، ر. (۲۰۲۱). *«تصویر روسالکای غرق‌شده در ادبیات رمانتیک روسیه»*. پیام‌رسان نوین فیلولوژی، جلد ۱، شماره ۵۶، صفحات ۱۲۷ تا ۱۳۷.

۷. اگوروا، ا. (۲۰۱۹). *«ویژگی‌های کارکرد آب به‌مثابه ابزاری جادویی در قصه‌های پریان»*. جنبه فیلولوژیک، شماره ۴۹.

۸. پُگرِبنایا، ی. (۲۰۲۱). *«نشانه‌شناسی کهن‌الگوی آب در رمان قهرمان عصر ما اثر م. یو. لرمانتف»*. فیلولوژی: نظریه و عمل، جلد ۱۴، شماره ۱۰.

۹. ماخال، یان. (۱۹۱۸). *«ارواح آب»*. در کتاب اسطوره‌شناسی اقوام جهان، جلد سوم: اسطوره‌شناسی سلتی و اسلاوی. بوستون: انتشارات مارشال جونز.

۱۰. الیاده، میرچا. (۱۹۵۸). *الگوهایی در دین‌پژوهی تطبیقی*.

۱۱. باشلار، گاستون. (۱۹۴۲). *آب و رؤیاها: جستاری درباره تخیل مادی*.

۱۲. پوشکین، الکساندر. (حدود ۱۸۲۹ تا ۱۸۳۲). *روسالکا. نمایشنامه ناتمام*.

۱۳. گوگول، نیکلای. (۱۸۳۱). *شب ماه مه، یا دختر غرق‌شده*.

۱۴. لرمانتف، میخائیل. (۱۸۴۰). *قهرمان عصر ما*، بخش «تامان».

اظهارنامه‌ها

حمایت مالی: نویسنده برای انجام این پژوهش از هیچ منبع مالی خارجی حمایتی دریافت نکرده‌اند.

تعارض منافع: نویسنده اعلام می‌دارد که هیچ‌گونه تعارض منافعی وجود ندارد.

دسترسی به داده‌ها: قابل‌اجرا نیست (مقاله‌ی مفهومی/نظری).

مشارکت نویسنده: ثمین بابازاده: مفهوم پردازی، تلفیق و مرور پیشینه، طراحی چارچوب، نگارش پیش‌نویس اصلی، بازبینی و ویرایش.

Russian Language Studies
Biannual Journal | Vol. 1. Issue 1.

Исследования по русскому языку (RLS) | Russian Language Studies

Том 1 · Выпуск 1 · Год 2026 Тип статьи: Исследовательская · Поступила: 2026/10/01 · Принята: 2026/10/17 С. 73 – 85

Обучение русскому языку в индийском университете: реализация принципов коммуникативно-деятельностного подхода

Studying Russian at an Indian University: Implementing the Principles of the Communicative-Activity Approach

1- О.А. Солопова, Южно-Уральский государственный университет, Челябинск, Российская Федерация, ORCID: 0000-0003-4170-7267, solopovaoa@susu.ru

2- Н.Н. Кошкарова, Южно-Уральский государственный университет, Челябинск, Российская Федерация, studiumjuvenis@mail.ru

3- С. Саини, Университет им. Джавахарлала Неру, Нью-Дели, Индия, sonusaini@jnu.ac.in

Аннотация

В статье представлены результаты социолингвистического опроса, проведенного в Университете им. Дж. Неру (Нью-Дели, Индия) среди изучающих русский язык как иностранный (РКИ). Актуальность исследования обусловлена ролью русского языка (РЯ) в российско-индийском образовательном сотрудничестве и необходимостью учета потребностей обучающихся при организации языковой подготовки. Цель исследования – с позиций коммуникативно-деятельностного подхода установить, как структура образовательной программы соотносится с трудностями и мотивационными установками, отмечаемыми участниками опроса. Источниками данных послужили результаты социолингвистического опроса 189 респондентов, проведенного в Индии в 2025 г., и нормативный учебно-методический документ, регламентирующий содержание и распределение учебной нагрузки по курсам РЯ в Университете им. Дж. Неру. В работе применены методы описательной статистики, контент-анализа и тематического анализа, а также лингводидактическая интерпретация. Установлено, что наименьшие трудности для индийских респондентов представляют чтение и письмо, а самыми проблемными являются аудирование и говорение. Полученные результаты могут быть объяснены доминированием грамматико-переводного метода, который остается востребованным среди индийских преподавателей-русистов, и ограниченным использованием коммуникативного подхода. Подчеркивается, что редукция коммуникативного компонента ведет к нарушению одного из основных постулатов методики преподавания иностранных языков – интегрирование при работе над всеми видами речевой деятельности (РД). Исследование позволяет уточнить направления организации обучения студентов в иноязычной образовательной среде.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, аудирование, говорение, чтение, письмо, коммуникативно-деятельностный подход, социолингвистический опрос, Индия.

Abstract

The paper presents the results of a sociolinguistic survey conducted among learners of Russian as a foreign language at Jawaharlal Nehru University (New Delhi, India). The relevance of the study is determined by the role of Russian in Russian-Indian educational cooperation and by the need to consider learners' needs when organizing language training. From the perspective of the communicative-activity approach, the study aims to establish how the curriculum structure relates to the difficulties and motivational orientations reported by survey participants. The data sources comprise a sociolinguistic survey of 189 respondents conducted in India in 2025 and a regulatory curriculum document defining the content and distribution of the course load across Russian language courses at Jawaharlal Nehru University. The study employs descriptive statistics, content analysis, thematic analysis, and linguodidactic interpretation. Grammar was perceived as the most difficult aspect of Russian, while the main difficulties in speech activity concerned listening, speaking, and language barriers. Reading and writing were much less frequently identified as major difficulties. Career prospects prevailed among the motives for learning Russian: respondents associated proficiency in the language with

employment opportunities and professional development. Comparison of the survey findings with the curriculum structure revealed differences between the formal representation of particular components of language training and the difficulties reported by learners; no causal relationship between them was established in this study. The findings indicate the need for systematic listening and speaking practice while maintaining consistent grammar instruction. The study specifies areas of methodological support for students in a foreign-language educational environment.

Keywords: Russian as a foreign language, listening, speaking, reading, writing, communicative-activity approach, sociolinguistic survey, motivation, India.

Copyright: © 2026 by the authors. Licensee *Russian Language Studies Journal*. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

1. Введение

В 2027 г. Россия и Индия будут отмечать 80-летие установления двусторонних дипломатических связей. Особая роль в процессе российско-индийского диалога принадлежит гуманитарному сотрудничеству, развитие которого способствует сохранению интереса к изучению и продвижению РЯ в Индии (Дзюба, Мушенко, 2025; Румянцева и др., 2024).

Преподавание РЯ в Индии находится в прямой зависимости от языковой ситуации в стране, в которой наряду с хинди и английским официальными признаны двадцать два языка (Пател, 2017). Английский язык широко используется в образовательной деятельности и нередко выступает языком-посредником при обучении РКИ. Особенности языковой политики и многоязычия Индии представлены в ряде исследований (Буденис, 2023; Хохлова, 2015; Чуприна, 2012; Jagessar, 2024).

Теоретическую основу исследования составляет коммуникативно-деятельностный подход, когда «в центре обучения находится обучающийся как субъект учебной деятельности, а система обучения предполагает максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей личности обучающегося» (Азимов, Щукин, 2009: 100–101).

Коммуникативно-деятельностный подход берет свои истоки в теории деятельности С.Л. Рубинштейна, согласно которой овладение «подлинно живой речью совершается в процессе жизненно мотивированной деятельности общения» (Рубинштейн, 2002: 472). В дальнейшем идеи С.Л. Рубинештейна получили свое развитие в трудах А.Н. Леонтьева, который, в частности, обращал внимание на то, что язык выступает не только средством общения, но и носителем значений, которые выработаны в обществе и важны для определенного социального коллектива (Леонтьев, 1975). Взаимосвязь языка и общественно-исторических условий его возникновения и функционирования подчеркивается в работах И.А. Зимней, которая указывает на функцию языка отражать культуру, традиции и историю народа, отмечая, что иностранный язык «не может в такой мере, как родной, служить средством «присвоения» общественного опыта, орудием познания действительности» (Зимняя, 1989: 13). В дальнейшем положения коммуникативно-деятельностного подхода нашли широкое применение в методике обучения иностранцев русскому языку. Так, например, А.А. Леонтьев в своих трудах постулирует тезис о том, что обучение русскому языку как иностранному – это

«совместная активная познавательная деятельность, организуемая, мотивируемая и контролируемая преподавателем» (Леонтьев, 1988: 8). На психологические аспекты освоения русского языка как иностранного при их отражении в учебнике РКИ (наряду с общими характеристиками учебного процесса и с целевой областью знания) указывает А.Р. Арутюнов (Арутюнов, 1990). Представленные положения коммуникативно-деятельностного подхода в настоящее время не потеряли своей актуальности, а их трансформация и развитие идет по пути совмещения с другими теориями и научными парадигмами. Наибольшую популярность в последнее время приобретает сочетание коммуникативно-деятельностного и социолингвистического взглядов на методику преподавания иностранных языков.

А.А. Дейкина подчеркивает, что лингвометодика должна учитывать социокультурную коммуникативную ситуацию, а преподавание русского языка как иностранного будет успешно реализовываться только при учете лингвокультурологического контекста (Дейкина, 2019). Особую значимость данный подход приобретает, когда преподавание русского языка как иностранного происходит вне языковой среды. В условиях отсутствия аутентичной языковой среды актуальными являются вопросы изучения мотивации студентов, изучающих русский язык, наличие материально-технической базы, отвечающей последним лингводидактическим тенденциям, соответствие содержания учебных материалов современным реалиям страны изучаемого языка, смена направленности обучения от текста к действительности, которую студенты могут изучить только по приезде в Россию, частое преобладание грамматико-переводного метода в ущерб коммуникативному методу обучения, общие отличия в образовательной политике стран (об этом см., например, Быкова, 2014; Исследовательская лингводидактика по русскому языку, 2016; Шаклеин, 2011).

Коммуникативная направленность обучения РКИ предполагает сочетание системного освоения языка с практикой аудирования, говорения, чтения и письма (Азимов, Щукин, 2009; Гальскова, 2003; Пассов, Кузовлева, 2010). Коммуникативно-деятельностный подход постулирует необходимость развития навыков и умений в четырех видах РД: аудировании, чтении, говорении и письме. Аудирование и чтение являются рецептивными, когда изучающий иностранный язык воспринимает информацию, а говорение и письмо – продуктивными, когда создается и (или) производится какой-то речевой продукт. Исследования, касающиеся преподавания РКИ в Индии, затрагивают вопросы предвузовской подготовки, обучения в многоязычной аудитории, применения современных образовательных технологий и развития русистики в стране (Абрамова, 2017; Жилина, 2022; Румянцева и др., 2024; Саини, 2017; Тхакур, 2017). В этих работах описаны языковая ситуация, условия организации обучения и отдельные методические аспекты преподавания русского языка. Значительно меньше внимания уделено мотивации студентов, возникающим в процессе обучения затруднениям и их соотношению с содержанием образовательной программы.

Цель исследования – с учетом положений коммуникативно-деятельностного подхода установить, как структура и содержание образовательной программы соотносятся с мотивационными установками студентов и затруднениями, выявленными по результатам опроса.

Научная новизна исследования состоит в сопоставлении структуры образовательной программы с трудностями, отмечаемыми самими обучающимися, а также мотивационных установок с институционально заданной структурой подготовки по РКИ в отдельном индийском университете. Теоретическая значимость работы определяется использованием социолингвистических данных для лингводидактической интерпретации организации

языковой подготовки. Практическая значимость связана с возможностью учитывать выявленные трудности и мотивационные установки при совершенствовании обучения РКИ в иноязычной образовательной среде.

2. Методология

Исследование основано на двух взаимодополняющих источниках данных: образовательной программе бакалавриата по РЯ Университета им. Дж. Неру и результатах социолингвистического опроса, проведенного в Индии в 2025 г. Анализ программы позволил установить институционально закрепленные цели, содержание и структуру обучения; данные опроса использовались для выявления трудностей и мотивационных установок участников.

Академическая база преподавания РКИ в исследовании представлена нормативным учебно-методическим документом – «Curriculum and Credit Framework for Graduate Programme in Russian» (Curriculum..., 2021), разработанным Центром русских исследований Университета им. Дж. Неру. Четырехлетняя программа включает 42 дисциплины, распределенные по восьми семестрам: общеобразовательные курсы (GE), базовые профильные курсы (DSC), дисциплины по выбору (DSE) и прикладные дисциплины (SEC).

Исследование ограничено программой Университета им. Дж. Неру, что обусловлено вариативностью образовательных моделей, реализуемых в индийских университетах. Государственные университеты обладают значительной автономией и реализуют собственные образовательные модели, различающиеся составом дисциплин и распределением учебной нагрузки. При анализе образовательной программы учитывались состав и последовательность дисциплин, их целевая направленность, ожидаемые результаты, тематическое содержание, формы контроля, используемые языки, а также представленность языкового, коммуникативного, культурологического, литературоведческого и профессионально ориентированного компонентов.

Целевая выборка включала 189 обучающихся и выпускников Университета им. Джавахарлала Неру (Нью-Дели), имевших опыт изучения русского языка в данном университете. Опрос проводился в январе 2025 г. во время мастер-классов и лекционных занятий авторов исследования. Перед началом опроса участникам предоставлялась информация о целях и характере исследования; участие было добровольным и анонимным, все респонденты дали информированное согласие. Основную часть выборки составили обучающиеся в возрасте 18–25 лет (65,1 %); на группу 26–35 лет пришлось 17,5 % респондентов. В анкете респонденты указывали свой образовательный статус: 60,3 % обучаются или ранее обучались в колледже либо на бакалавриате, 23,8 % составили магистранты и выпускники магистратуры, 9,5 % – докторанты. Участники с уровнем школьного образования (6,3 %) были представлены значительно меньше, поэтому полученные данные в основном отражают мнение академической аудитории. Критерием включения являлся опыт изучения русского языка в Университете им. Дж. Неру; выборка охватывала обучающихся разных образовательных уровней и выпускников, поэтому не все участники на момент опроса осваивали анализируемую программу бакалавриата.

Участникам было предложено ответить на 30 вопросов анкеты: 22 закрытых, 4 полузакрытых и 4 открытых, что позволило получить как количественные данные, так и развернутые ответы респондентов. Преобладание вопросов закрытого типа объясняется тем, что опрос проводился

в иноязычной среде: этот тип вопросов позволяет нивелировать разницу в уровне владения респондентами русским языком, снизить когнитивную нагрузку на участников опроса и облегчить последующую интерпретацию полученных данных. Респонденты не были ограничены в выборе языка для ответа на полузакрытые и открытые вопросы; ответы могли быть представлены на русском, английском, хинди или другом национальном языке. До проведения основного опроса анкета была апробирована на фокус-группе, в состав которой входили студенты языковых специальностей Университета им. Дж. Неру, что позволило скорректировать вопросы с учетом характеристик потенциальных респондентов. При качественном анализе единицей выступало отдельное смысловое высказывание – полный ответ или его фрагмент, соотносимый с одной тематической категорией. Предварительно все ответы респондентов были переведены на русский язык.

Для обработки полученных данных использовалось сочетание количественных и качественных методов. Ответы на вопросы закрытого и полузакрытого типов были обработаны с применением методов описательной статистики: рассчитывались абсолютные частоты и доли от общей выборки (n = 189). Для вопросов с единичным выбором сумма долей составляет 100 % с учетом округления; для вопроса с множественным выбором сумма могла превышать 100 %. Пропущенные ответы учитывались отдельно. Анализ ответов на открытые вопросы осуществлялся с использованием элементов контент-анализа и тематического анализа, после чего устанавливались основные оценки, потребности и затруднения респондентов. Открытые ответы независимо кодировались тремя авторами исследования. Тематические категории формировались индуктивно на основе повторяющихся смысловых компонентов. Для проверки надежности кодирования результаты трех исследователей сопоставлялись; случаи расхождения обсуждались совместно до выработки единой интерпретации. На заключительном этапе выявленные по результатам опроса потребности, оценки и затруднения респондентов сопоставлялись с целями, содержанием и структурой образовательной программы. При сопоставлении результатов анализа образовательной программы и данных опроса учитывались представленность видов РД, содержание культуроведческого компонента, коммуникативная и практическая направленность подготовки, что позволило интерпретировать результаты социолингвистического опроса и с точки зрения коммуникативно-деятельностного подхода установить, как структура образовательной программы соотносится с трудностями и мотивационными установками, отмечаемыми участниками опроса.

3. Анализ данных

В основу интерпретации данных социолингвистического опроса положены лингводидактические принципы о связи языка и РД (Гальскова, 2003; Пассов, Кузовлева, 2010). Представим результаты анализа академической базы преподавания РКИ и проведенного социолингвистического опроса согласно концепции коммуникативно-деятельностного подхода.

Структура и содержание образовательной программы:

Анализ структуры учебного плана показывает, что на начальном этапе обучения доминируют дисциплины, направленные на формирование языковой базы (фонетика, грамматика, развитие базовых коммуникативных навыков и страноведческий компонент), тогда как на последующих этапах возрастает количество курсов аналитического и прикладного характера (перевод, стилистика, анализ и интерпретация текста и др.). При этом значительное место в

структуре программы занимает коммуникативный компонент, реализуемый через систему последовательно организованных курсов, направленных на формирование навыков говорения. Структура программы отражает оптимальное соотношение культурологического и литературоведческого компонентов (курсы по истории и культуре России, русской литературе), что свидетельствует о комплексном характере подготовки. Включение дисциплин по переводу и интерпретации текста указывает на практико-ориентированную направленность программы.

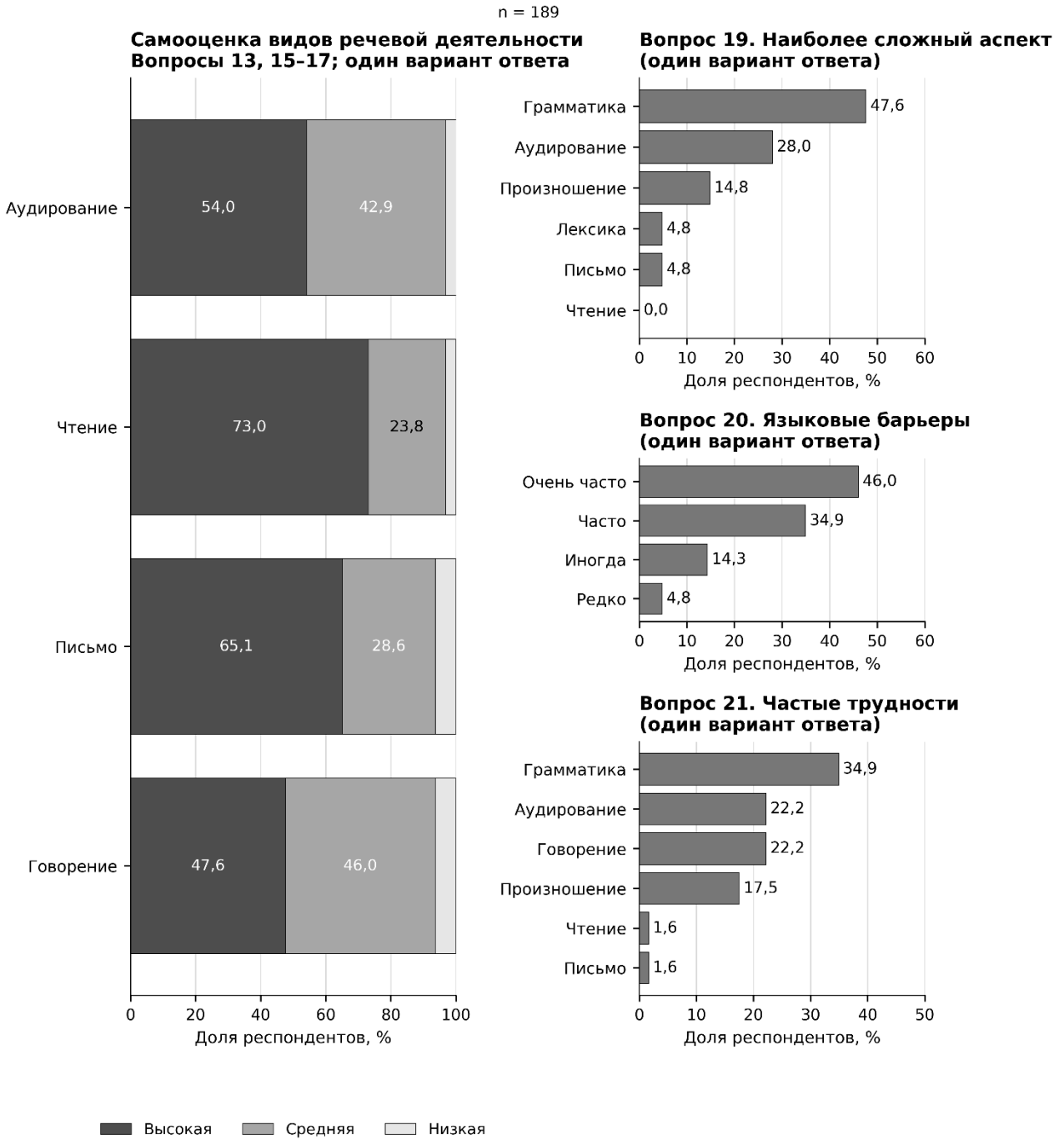
Описание каждого курса содержит цели, ожидаемые результаты обучения, тематическое содержание, разделенное на модули, формы контроля и список рекомендуемой литературы. Тематическое содержание курсов представлено как на английском, так и на русском языке, что отражает специфику языковой среды обучения и указывает на использование английского языка в качестве языка-посредника.

В индийской системе высшего образования отсутствуют унифицированные нормативы, регламентирующие распределение академических часов по видам РД: данное распределение определяется конкретным преподавателем или группой преподавателей и может варьировать в зависимости от университета и даже предпочтений преподавателей. В образовательной программе не представлено почасовое распределение материала внутри многоаспектных дисциплин. Фонетика выделена как самостоятельный компонент только на начальном этапе обучения, грамматика изучается с I по VII семестр, письменная практика предусмотрена в III, V и VI семестрах. Коммуникативные навыки формируются в течение пяти семестров, а на последующих этапах получают профессиональную направленность в переводческих дисциплинах. Культуроведческий и литературоведческий компоненты представлены курсами по культуре и цивилизации России, культурному наследию и истории русской литературы XIX–XX вв. Аудирование и чтение не выделены как самостоятельные дисциплины и интегрированы в содержание практических курсов.

Результаты анализа по видам РД:

В подразделе представлены основные данные опроса по видам РД и связанным с ними языковым и мотивационным компонентам (рис. 1, 2). В анализ включены только вопросы анкеты, непосредственно соотносящиеся с рассматриваемыми в статье видами речевой деятельности и трудностями обучения. Блок «Виды речевой деятельности» сформирован на основе вопросов о самооценке аудирования (вопрос 13), чтения (вопрос 15), письма (вопрос 16) и использования русского языка в повседневном общении (вопрос 17), последнее рассматривается как показатель говорения. Блок «Трудности» включает вопросы 19–21: о наиболее сложных аспектах изучения русского языка, частоте возникновения языковых барьеров и наиболее часто встречающихся трудностях (рис. 1).

Рис. 1. Самооценка видов речевой деятельности и трудностей при изучении РЯ



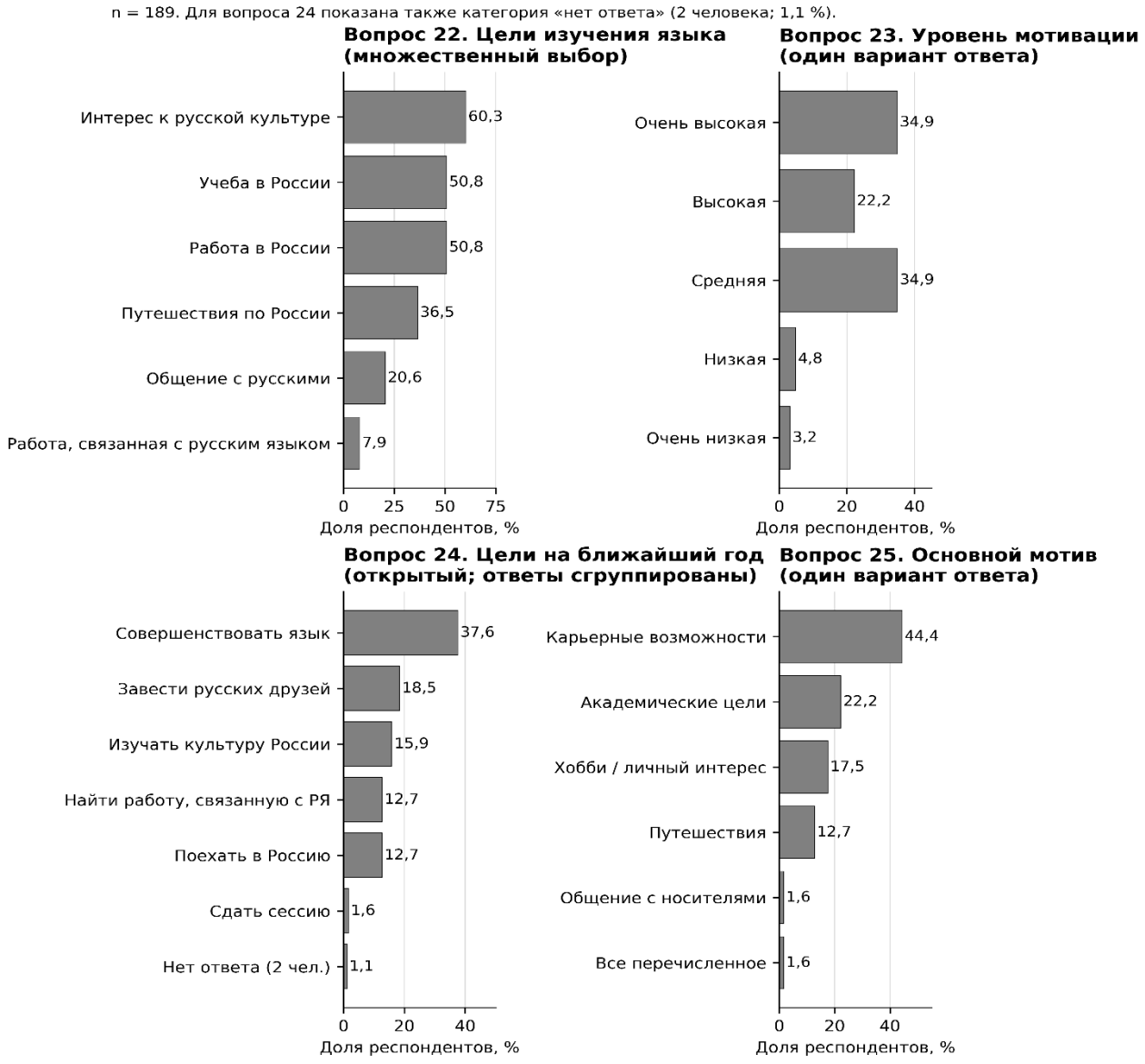
Высокая и средняя самооценка речевых умений не исключает затруднений в отдельных аспектах изучения РЯ. Наиболее сложной респонденты называют грамматику (47,6 %); 34,9 % также относят ее к числу часто возникающих трудностей. Затруднения в устной коммуникации связаны прежде всего с аудированием: его указали как наиболее сложный аспект 28,0 % респондентов, а как частую трудность – 22,2 %. Столько же участников отметили трудности в говорении. С языковыми барьерами часто или очень часто сталкиваются

81,0 % опрошенных. Чтение и письмо значительно реже оцениваются как проблемные: каждый из этих видов РД назвали частой трудностью по 1,6 % участников.

Мотивационный аспект изучения РКИ:

Мотивационный блок включал вопросы о целях изучения РЯ (несколько вариантов ответа), уровне мотивации (один вариант), планах на ближайший год (открытый вопрос) и основном мотиве выбора РЯ (один вариант) (рис. 2).

Рис. 2. Мотивационный аспект изучения РЯ



Результаты опроса показывают, что мотивы изучения РЯ у индийских респондентов различаются. Для 44,4 % участников основными являются перспективы трудоустройства и профессионального роста, которые открывает знание языка. Еще 22,2 % рассматривают изучение РЯ как возможность продолжить образование или работать в России. В ответах

респондентов отмечается также интерес к русской литературе, истории и культуре. Некоторые участники сопоставляют российские реалии с индийскими и рассматривают знание РЯ как возможность знакомить представителей двух стран с культурой друг друга. Для 17,5 % опрошенных РЯ является увлечением: они изучают его ради самого процесса обучения и знакомства с новой культурой. Путешествия назвали основной целью 12,7 % респондентов. На общение с носителями русского языка и вариант «все перечисленное» пришлось по 1,6 % ответов. В открытых ответах о планируемых сферах использования РЯ респонденты называли карьеру и работу, учебу и академическую среду, поездку или жизнь в России, перевод, преподавание и туризм, повседневное общение, а также бизнес и коммерческую сферу.

Обсуждение:

Сопоставление образовательной программы и данных опроса позволило выявить различия между формальной представленностью компонентов языковой подготовки и воспринимаемыми трудностями студентов.

Формирование навыков и умений аудирования при изучении любого иностранного языка начинается со знакомства с фонетической системой – именно этому посвящен специальный раздел в рабочей программе РКИ, по которой ведется обучение в Университете им. Дж. Неру. В рамках раздела Phonetics / Фонетика студенты в первом семестре знакомятся с такими темами, как «Введение в язык и языковую семью (индоевропейскую)», «Введение в русскую письменность (кириллицу)», «Русские гласные и согласные», «Слоги и слова», «Система ударения и редукция гласных», «Интонационные конструкции», «Озвончение и оглушение согласных». Следует отметить, что раздел «Фонетика» включен в более глобальный курс «Введение в грамматику РЯ» и ведется только как вводно-фонетический курс. В дальнейшем фонетика не выделяется как самостоятельный предмет.

Трудности в аудировании (28,0 % респондентов назвали его наиболее сложным аспектом, 22,2 % л– частой трудностью) и произношении (14,8 и 17,5 % соответственно) соотносятся с особенностями учебной программы: фонетика вводится только на начальном этапе обучения, тогда как восприятие речи на слух требует регулярной практики на протяжении всего курса. При аудировании на втором языке затруднения возникают как при распознавании языковых единиц, так и при извлечении основной информации, использовании контекста и интерпретации содержания звучащей речи.

Работу над произношением и интонацией целесообразно продолжать и на последующих этапах обучения, а не ограничивать ее начальным курсом. Для развития аудирования необходима систематическая работа с аутентичными материалами возрастающей сложности, включающая интенсивное и экстенсивное слушание, прогнозирование содержания, определение основной информации и проверку понимания услышанного.

Чтение как самостоятельный вид речевой деятельности в рассматриваемой образовательной программе не выделяется. Вместе с тем чтение текста на иностранном языке предполагает понимание не только лексики, но и усвоение грамматических правил. Именно грамматический компонент представлен в образовательной программе наиболее полно и системно. Как отмечалось выше, один из разделов курса называется «Введение в грамматику РЯ», во время которого студенты знакомятся с разнообразными грамматическими явлениями: падежной системой русского языка, предлогами, спряжением глаголов, наклонениями и т. д. «Введение в грамматику РЯ» изучается на протяжении двух семестров, в третьем семестре данная

дисциплина получает название «Практическая грамматика РЯ», в рамках которой основное внимание уделяется изучению переносных значений приставочных глаголов, построению и пониманию действительных и страдательных конструкций, прямой и косвенной речи, придаточных предложений различных типов. «Практическая грамматика РЯ» изучается в третьем, четвертом, пятом и шестом семестрах, а в седьмом семестре студенты приступают к изучению курса «Стилистическая грамматика», направленного на освоение стилистического потенциала грамматических форм, а также особенностей употребления предлогов, междометий и частиц в различных функциональных стилях.

Относительно благоприятная самооценка чтения (73,0 % высоких оценок) сочетается с крайне редким отнесением его к числу частых трудностей (1,6 %). Одним из возможных объяснений такого соотношения может быть использование английского языка и интернациональной лексики в качестве смысловой опоры. При изучении грамматики английский язык-посредник может использоваться для сопоставления отдельных языковых явлений, однако существенные различия грамматических систем затрудняют освоение ряда грамматических явлений.

Одним из возможных способов преодоления трудностей при изучении грамматики РЯ является усиление функционально-коммуникативной работы с грамматическим материалом. Грамматические явления целесообразно вводить в контексте, демонстрируя их функциональность и коммуникативную значимость.

Письмо как продуктивный вид РД в образовательной программе курса РКИ в Университете им. Дж. Неру представлено дисциплиной «Создание и интерпретация текста», изучаемой в III семестре и направленной на формирование навыков и умений письменной речи на РЯ, а также предметом «Академическое письмо», вводимым в V семестре и ориентированным на освоение правил написания деловых писем и других жанров письменной коммуникации. В VI семестре содержание курса конкретизируется: дисциплина «Написание эссе» направлена на развитие умений создавать письменные тексты разных типов, в том числе эссе и тексты официально-деловой корреспонденции.

Результаты опроса по продуктивным видам РД различаются. Письмо редко воспринимается респондентами как источник затруднений: частой трудностью его назвали только 1,6 % участников. Это согласуется с тем, что письменная практика представлена в программе на разных этапах обучения и включает работу с текстом, деловую корреспонденцию и написание эссе. Выполнение письменных заданий дает обучающимся больше времени на отбор языковых средств и построение высказывания, чем устная речь. При этом говорение вызывает заметно больше затруднений: 22,2 % респондентов указали его среди частых трудностей, а 81,0 % сообщили, что часто или очень часто сталкиваются с языковыми барьерами.

Говорение в курсе РКИ представлено дисциплиной «Коммуникативные навыки», которая изучается в течение пяти семестров. На последующих этапах обучение продолжается в рамках курсов «Последовательный перевод с русского на английский и наоборот» и «Перевод для специальных целей». Результаты опроса показывают, что устная коммуникация остается для части обучающихся затруднительной. В этой связи в программе целесообразно увеличить объем заданий на монологическую и диалогическую речь, а также долю интерактивных форм работы. Отдельные респонденты указывают на волнение и страх допустить ошибку; влияние языковой тревожности на результаты обучения подтверждается данными метаанализа. Регулярное обсуждение возникающих трудностей и результатов выполнения заданий может помочь обучающимся точнее оценивать собственный прогресс и зоны трудностей.

Выявленные трудности целесообразно соотносить с мотивацией обучающихся. Для 44,4 % респондентов основным мотивом изучения русского языка являются перспективы трудоустройства и профессионального роста. Такой результат показывает значимость профессиональной мотивации и предполагает более тесную связь языковой подготовки с будущей сферой использования РЯ. Коммуникативные задания в этом случае должны моделировать ситуации учебного и профессионального общения, в которых обучающимся необходимо использовать язык для решения конкретных задач.

Наряду с мотивами, связанными с будущей профессиональной деятельностью, в ответах респондентов заметное место занимает интерес к русской культуре, литературе и истории. Этот интерес поддерживается содержанием образовательной программы, в которую входят дисциплины «Культура и цивилизация России», «Культурное наследие России», «История русской литературы: обзор», «Русская литература XIX века: поэзия и драматургия», «Русская литература XIX (XX) века: проза», «Русская литература XX века: поэзия и драматургия». Стремление части респондентов переводить произведения русской литературы и рассказывать о культуре Индии на РЯ позволяет рассматривать изучение языка как средство межкультурного общения.

Ответы «как хобби» отражают самостоятельный интерес к языку и русской культуре. В то же время упоминания волнения и страха допустить ошибку показывают, что при развитии устной речи важно создавать условия, снижающие речевую тревожность и позволяющие обучающимся постепенно приобретать уверенность в общении.

4. Заключение

По данным социолингвистического опроса обучающихся и выпускников Университета им. Джавахарлала Неру, чтение и письмо сравнительно редко вызывают затруднения при изучении РЯ. Значительно чаще респонденты называют грамматику, аудирование и устное общение.

Сопоставление ответов респондентов с содержанием образовательной программы позволяет выявить несколько несоответствий. Так, последовательное изучение грамматики не устраняет трудностей в ее освоении, а наличие дисциплин, ориентированных на развитие коммуникативных навыков, не исключает проблем в устном общении.

Результаты исследования указывают на необходимость усиления коммуникативной направленности обучения, расширения практики аудирования и говорения, систематической работы над произношением при сохранении последовательной работы над грамматикой. Ограничения исследования связаны с анализом одной университетской программы и использованием данных самооценки, которые не являются непосредственным измерением уровня владения языком.

Перспективы дальнейшей работы состоят в сопоставлении самооценки с результатами языкового тестирования и наблюдениями за учебным процессом, а также в расширении исследования за счет других индийских университетов.

Список литературы

Абрамова, М. В. (2017). «Специфика обучения индийских студентов русскому языку на предвузовском этапе». *Дидактическая филология*, 3(7), 8–15.

Азимов, Э. Г., & Щукин, А. Н. (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: ИКАР.

Абрамова, М. В. (2017). Специфика обучения индийских студентов русскому языку на предвузовском этапе. *Дидактическая филология*, 3(7), 8–15. EDN: YPXOZY

Азимов, Э. Г., и Щукин, А. Н. (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. ИКАР.

Арутюнов, А. Р. (1990). *Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев*.

Буденис, О. Г. (2023). Социокультурный опыт государственного билингвизма в Индии: история становления и современное состояние. *Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки*, (1), 87–90. EDN: TUDSOV. https://doi.org/10.52928/2070-1640-2023-39-1-87-90

Быкова, О. П. (2014). *Обучение русскому языку как иностранному в иноязычной среде*.

Гальскова, Н. Д. (2003). *Современные концепции обучения иностранным языкам*. АРКТИ.

Дейкина, А. А. (2019*). Аксиологическая методика преподавания русского языка*. МПГУ.

Дзюба, Е. В., и Мушенко, Е. В. (2025). Стратегия продвижения русского языка через институты многосторонней дипломатии. *Русистика*, 23(4), 543–565. EDN: NIQGVI. https://doi.org/10.22363/2618-8163-2025-23-4-543-565

Жилина, О. А. (2022). Русский язык в странах Юго-Восточной Азии. *Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания в иностранной аудитории*, 13–21. Картуш. EDN: BIDGLB

Зимняя, И. А. (1989). *Психология обучения неродному языку*.

Леонтьев, А. А. (1988). Предмет методики. Методика и ее базисные науки. Психологические основы обучения русскому языку как иностранному. *Методика*, 5–17.

Леонтьев, А. Н. (1975*). Деятельность, сознание, личность*. Просвещение.

Пассов, Е. И., и Кузовлева, Н. Е. (2010). *Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного*.

Пател, М. (2017). Современная языковая ситуация в Индии. *Язык. Общество. Медицина*, 86–87. Гродненский государственный медицинский университет. EDN: HWIPCM

Рубинштейн, С. Л. (2002). *Основы общей психологии*. Питер.

Румянцева, Н. М., Рубцова, Д. Н., и Ананд, А. (2024). Преподавание русского языка учащимся Индии в условиях многоязычия. *Полилингвиальность и транскультурные практики*, 21(4), 787–795. EDN: EKWQCS. https://doi.org/10.22363/2618-897X-2024-21-4-787-795

Саини, С. (2017). Современные технологии обучения русскому языку и продвижение позиции русистики в Индии. *Современные технологии обучения русскому языку как иностранному*, 36–44. Радуга-ПРЕСС. EDN: YQHKMQ

Тхакур, С. К. (2017). Русистика в Индии: прошлое, настоящее и грядущее. *Русский язык в поликультурном мире,* 229–235. Ариал. EDN: ZDZVFP

Хохлова, Л. В. (2015). Социально-политические причины сокращения роли родного языка в Индии. *Вестник Московского университета. Серия 21: Управление (государство и общество)*, (2), 105–120. EDN: TSXBCV

Чуприна, М. В. (2012). Языковая политика в Республике Индия. *Знание. Понимание. Умение*, (2), 293–297. EDN: PWJSUZ

Шаклеин, В. М., Пассов, Е.И., и Кузовлева, Н.Е. (2011). Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания*, (2), 108–109. EDN: NTXKVX

Curriculum and credit framework for graduate programme in Russian. (2021). Jawaharlal Nehru University.

Jagessar, P. (2024). Correspondence, scale and the linguistic survey of India's colonial geographies of language, 1896–1928. *Journal of Historical Geography*, 84, 1–13. https://doi.org/10.1016/j.jhg.2024.02.004

Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge.

Вклад авторов: Солопова О.А. – формирование концепции статьи, проведение социолингвистического опроса, обработка результатов, редактирование текста. Кошкарова Н.Н. – формирование концепции статьи, подготовка текста. Саини С. – апробирование анкеты на фокус-группе, описание нормативной части курса РКИ в Индии.

Финансирование: Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-18-00049, https://rscf.ru/project/24-18-00049/.

Благодарности: Исследование выполнено при поддержке гранта РНФ № 24-18-00049 «Моделирование образа России в медиадискурсе стран БРИКС: фреймы, метафоры, стереотипы».

Конфликт интересов: Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Russian Language Studies
Biannual Journal | Vol. ... Issue ...

دوفصلنامه مطالعات زبان روسی | Russian Language Studies (RLS)

دوره ۱ شماره ۱ سال ۱۴۰۵ صص ۱۰۱ – ۸۶ نوع مقاله :پژوهشی تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۷/۲۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۸/۰۳

یاسنایا پالیانا در جنگ جهانی دوم: تخلیه، آسیب‌های ناشی از اشغال و بازسازی میراث فرهنگی لف تالستوی

Yasnaya Polyana during the Second World War: Evacuation, Occupation Damage, and the Restoration of Leo Tolstoy's Cultural Heritage

محمد جواد پیکانی[۱]

۱ – دانشجوی دکتری ادبیات روسیه، دانشگاه فدرال کازان، کازان، روسیه

ORCID: 0000-0001-7259-9401 j.paykani@yahoo.com

چکیده

یاسنایا پالیانا، خانه خانوادگی و محل زندگی و فعالیت ادبی لف نیکلایویچ تالستوی، از مهم‌ترین مکان‌های مرتبط با تاریخ ادبیات روسیه به شمار می‌رود. این مجموعه در جنگ جهانی دوم، به‌ویژه در پاییز و زمستان ۱۹۴۱، با تهدیدی جدی علیه بناهای تاریخی، اشیای یادبود و اسناد مرتبط با زندگی و آثار نویسنده روبه‌رو شد. هدف مقاله حاضر بررسی اقدامات انجام‌شده برای حفاظت از میراث تالستوی در جریان جنگ، پیامدهای اشغال یاسنایا پالیانا و روند بازسازی مجموعه پس از خروج نیروهای آلمانی است. پژوهش با تکیه بر منابع تاریخی و اطلاعات منتشرشده از سوی موزه یاسنایا پالیانا، رویدادهای اصلی این دوره را در سه محور بررسی می‌کند: تخلیه مجموعه‌ای از اشیا و اسناد به تومسک، آسیب‌های واردشده به خانه و دیگر بناهای املاک در دوران اشغال، و تلاش‌های فوری برای مرمت و بازگرداندن فعالیت فرهنگی موزه. همچنین، تبدیل یاسنایا پالیانا از یک ملک خانوادگی به میراثی ملی و نقش آن در حفظ حافظه فرهنگی روسیه مورد توجه قرار می‌گیرد. اهمیت این موضوع تنها به نجات یک بنای تاریخی محدود نیست؛ حفاظت از یاسنایا پالیانا به معنای حفظ بخشی از شواهد مادی زندگی و آفرینش ادبی نویسنده‌ای است که آثارش از مرزهای ملی فراتر رفته‌اند. بررسی این تجربه نشان می‌دهد که حفظ میراث ادبی در شرایط جنگ، مستلزم همکاری کارکنان فرهنگی، نهادهای علمی و جامعه محلی است.

کلیدواژه‌ها: یاسنایا پالیانا، لف تالستوی، جنگ جهانی دوم، تخلیه آثار موزه‌ای، میراث فرهنگی، حافظه تاریخی

Abstract

Yasnaya Polyana, the family estate and literary home of Leo Nikolayevich Tolstoy, occupies an important place in the history of Russian literature. During the Second World War, particularly in the autumn and winter of 1941, the estate faced serious threats to its historic buildings, memorial objects, and documentary collections. This article examines the measures taken to protect Tolstoy's material heritage during the war, the consequences of the German occupation, and the subsequent restoration of the museum complex. Drawing on historical materials and information published by the Yasnaya Polyana Museum, the study focuses on three interconnected processes: the evacuation of 110 crates of museum objects and documents to Tomsk, the damage sustained by the estate during the occupation, and the restoration work undertaken after the withdrawal of German forces. It also considers the transformation of Yasnaya Polyana from a family estate into a national cultural institution and explores its significance as a site of cultural memory. The study argues that the preservation of Yasnaya Polyana involved more than saving a historic building. It required the protection of personal belongings, books, artworks, and documentary evidence associated with Tolstoy's life and literary work, as well as the restoration of their relationship with the original historical environment. The estate's wartime experience demonstrates the importance of preventive evacuation, documentation, institutional cooperation, and evidence-based restoration in safeguarding literary heritage during armed conflict.

Keywords: Yasnaya Polyana, Leo Tolstoy, Second World War, evacuation of museum objects, cultural heritage, historical memory

Copyright: © 2026 by the authors. Licensee *Russian Language Studies Journal*. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Russian Language Studies
Biannual Journal | Vol. ... Issue ...

۱.مقدمه

۱/۱. بیان مسئله

حفاظت از میراث فرهنگی در شرایط جنگی، فراتر از جلوگیری از تخریب بناها و اشیای تاریخی است و اقداماتی چون شناسایی و ثبت آثار، اتخاذ تدابیر پیشگیرانه، انتقال اشیای ارزشمند به مکان‌های امن و بازسازی مجموعه‌های آسیب‌دیده را نیز دربرمی‌گیرد. در کنوانسیون ۱۹۵۴ لاهه درباره حمایت از اموال فرهنگی در مخاصمات مسلحانه، حفاظت از این میراث هم شامل اقدامات پیشگیرانه در زمان صلح و هم مستلزم احترام به اموال فرهنگی در جریان جنگ است. (یونسکو، ۱۹۵۴: مواد ۲–۳). این چارچوب بر ضرورت بررسی پیوسته مراحل حفاظت، از آمادگی پیش از جنگ تا رسیدگی به خسارت‌ها و بازیابی آثار، تأکید می‌کند.

خانه‌موزه یاسنایا پالیانا، محل زندگی و فعالیت ادبی لئو نیکلایویچ تالستوی، نمونه‌ای مهم برای بررسی این مسئله است؛ زیرا ارزش فرهنگی آن نه‌تنها به بنای تاریخی، بلکه به کتابخانه، دست‌نوشته‌ها، اسناد و اشیای یادبود مرتبط با زندگی و آثار نویسنده وابسته است. با نزدیک‌شدن نیروهای آلمانی به منطقه تولا در سال ۱۹۴۱، مسئولان موزه برای حفاظت از این مجموعه اقدام به تخلیه آثار کردند. در مجموع، ۱۱۰ صندوق از اشیا و مواد فرهنگی موزه به تومسک منتقل شد؛ بااین‌حال، اشغال مجموعه از ۲۹ اکتبر تا دسامبر ۱۹۴۱، آسیب‌دیدن بخش‌هایی از میراث مادی و آتش‌گرفتن خانه تالستوی هنگام عقب‌نشینی نیروهای آلمانی، ضرورت بررسی اقدامات حفاظتی و پیامدهای جنگ را آشکار ساخت. آتش مهار شد و روند بازسازی مجموعه پس از آزادسازی آغاز گردید (کوماروا، ۲۰۱۶: ۳۵۲–۳۵۵).

اهمیت این تجربه در آن است که سرنوشت یک مجموعه فرهنگی را نمی‌توان تنها با بررسی تخریب‌های دوران اشغال توضیح داد. برای شناخت ابعاد مسئله، باید سه مرحله را در ارتباط با یکدیگر تحلیل کرد: نخست، اقدامات پیشگیرانه و تخلیه آثار در آستانه اشغال؛ دوم، وضعیت بناها و اشیای باقی‌مانده در دوره اشغال و ارزیابی خسارت‌های واردشده؛ و سوم، مرمت مجموعه و بازگرداندن آثار تخلیه‌شده پس از جنگ. چنین رویکردی امکان می‌دهد میان حفاظت از اشیای منقول، صیانت از فضای تاریخی و بازیابی کارکرد فرهنگی موزه تمایز گذاشته شود و در عین حال، پیوند میان این ابعاد بررسی گردد.

با وجود انتشار پژوهش‌ها و اسناد تاریخی درباره تخلیه آثار، وضعیت موزه پس از آزادسازی و روند مرمت یاسنایا پالیانا، همچنان ضرورت دارد این مراحل در چارچوبی تحلیلی و مرتبط با یکدیگر بررسی شوند. بر این اساس، مسئله اصلی پژوهش حاضر چگونگی حفاظت از میراث ادبی و فرهنگی تالستوی در فاصله آغاز تهدید نظامی در سال ۱۹۴۱ تا بازسازی مجموعه و بازگشت آثار پس از پایان جنگ است. هدف مقاله، تحلیل رابطه میان اقدامات پیشگیرانه، آسیب‌های ناشی از اشغال و فرایند بازسازی است تا روشن شود که تخلیه آثار تا چه اندازه در حفظ مجموعه مؤثر بود و بازسازی پس از جنگ چگونه به احیای خانه‌موزه یاسنایا پالیانا کمک کرد.

۱/۲. پرسش‌های پژوهش

پرسش اصلی این پژوهش چنین است:

تخلیه آثار، پیامدهای اشغال و اقدامات مرمتی پس از آزادسازی چه نقشی در حفظ میراث مادی و فرهنگی لف تالستوی در یاسنایا پالیانا طی جنگ جهانی دوم و سال‌های نخست پس از آن داشتند؟

برای پاسخ‌گویی به این پرسش، پرسش‌های فرعی زیر مطرح می‌شوند:

۱. یاسنایا پالیانا پیش از آغاز جنگ جهانی دوم چه جایگاهی در حفظ میراث ادبی و یادمانی لف تالستوی داشت؟

۲. تخلیه آثار موزه به تومسک چگونه سازمان‌دهی شد و چه عواملی در نجات بخشی از مجموعه نقش داشتند؟

۳. اشغال یاسنایا پالیانا چه پیامدهایی برای بناهای تاریخی، اشیای موزه‌ای و محیط یادمانی این مجموعه به همراه داشت؟

۴. اقدامات مرمتی پس از آزادسازی چگونه انجام شد و بازگشت آثار تخلیه‌شده چه نقشی در احیای فعالیت موزه ایفا کرد؟

۵. تجربه یاسنایا پالیانا چه نکاتی درباره حفاظت از میراث ادبی و تداوم حافظه فرهنگی در شرایط جنگی آشکار می‌کند؟

۱/۳. پیشینهٔ پژوهش

آرخانگلسکایا (۱۹۸۵) در کتاب یاسنایا پالیانا در سال‌های جنگ، به تاریخ این مجموعه در دوران جنگ جهانی دوم می‌پردازد. این اثر از منابع مرتبط با بازسازی تاریخی رویدادهای جنگ و شناخت سرنوشت موزه‌ـملک تالستوی در این دوره به شمار می‌رود. اهمیت کتاب برای پژوهش حاضر در فراهم‌کردن زمینه‌ای تاریخی برای بررسی وضعیت یاسنایا پالیانا در سال‌های جنگ است. بااین‌حال، برای تحلیل دقیق مراحل تخلیه، ارزیابی خسارت‌ها و بازسازی، لازم است اطلاعات این اثر با اسناد تاریخی و مطالعات تخصصی‌تر درباره مجموعه تطبیق داده شود.

برتسون (۲۰۱۲) در پژوهشی درباره اسناد مربوط به گنجینه‌های موزه‌ـملک یاسنایا پالیانا که طی سال‌های ۱۹۴۱ تا ۱۹۴۵ در تومسک نگهداری می‌شدند، به اهمیت مدارک مرتبط با انتقال و نگهداری آثار موزه‌ای می‌پردازد. موضوع اصلی این پژوهش، اسناد مربوط به مجموعه‌ای است که در دوران جنگ از یاسنایا پالیانا خارج و در تومسک نگهداری شد. اهمیت این مطالعه برای پژوهش حاضر در آن است که امکان بررسی فرایند تخلیه و سرنوشت آثار انتقال‌یافته را از منظر مستندات تاریخی فراهم می‌کند. بااین‌حال، برای تحلیل کامل تجربه یاسنایا پالیانا، باید این مرحله را در ارتباط با وضعیت بناها و اشیای باقی‌مانده در محل و اقدامات پس از آزادسازی نیز بررسی کرد.

کوماروا (۲۰۱۶) در پژوهشی با عنوان «تخلیه، نگهداری و ثبت اشیای یادمانی و بازسازی خانه‌موزه ل. ن. تالستوی در دوران جنگ کبیر میهنی و سال‌های پس از آن»، چند مرحله اساسی از تاریخ موزه را بررسی می‌کند. موضوع مطالعه او شامل انتقال اشیای موزه‌ای، نگهداری و ثبت مجموعه، خسارت‌های واردشده و اقدامات مربوط به بازسازی خانه‌موزه و بازگشت آثار است (کوماروا، ۲۰۱۶: ۳۵۲–۳۶۱). این پژوهش یکی از منابع مستقیم و مهم برای مقاله حاضر به شمار می‌رود؛ زیرا اطلاعاتی درباره ارتباط میان اقدامات تخلیه، وضعیت مجموعه در دوران جنگ و احیای موزه پس از آن فراهم می‌کند. درعین‌حال، پژوهش حاضر با تمرکز بر ارتباط تحلیلی میان حفاظت از اشیا، آسیب‌های بناها و تداوم کارکرد فرهنگی مجموعه می‌کوشد نقش متفاوت این مراحل را در فرایند حفاظت از میراث تالستوی روشن‌تر کند.

تیخونوف (۲۰۲۵) در پژوهشی درباره تشکیل و فعالیت کمیسیون آکادمی علوم اتحاد شوروی برای تهیه برنامه بازسازی سریع‌تر موزه‌ـملک یاسنایا پالیانا، به اقدامات انجام‌شده پس از آزادسازی مجموعه می‌پردازد. این مطالعه بر اسناد منتشرشده و مدارک آرشیوی تکیه دارد و فعالیت کمیسیون را در زمینه بررسی وضعیت موزه و برنامه‌ریزی برای بازسازی آن تحلیل می‌کند (تیخونوف، ۲۰۲۵: ۱۱۳۴–۱۱۴۲). اهمیت این پژوهش برای مقاله حاضر در نشان‌دادن نقش نهادهای علمی و کارشناسی در ارزیابی خسارت‌ها و برنامه‌ریزی برای احیای مجموعه است. بااین‌حال، تمرکز اصلی این مطالعه بر فعالیت کمیسیون است؛ ازاین‌رو، برای بررسی فرایند کامل حفاظت از میراث تالستوی، یافته‌های آن باید در کنار پژوهش‌های مربوط به تخلیه آثار و پیامدهای اشغال قرار گیرد.

کور‌ـکورولف، اشمیگلتـریتگ و زوبکووا، با مشارکت آیشوِده (۲۰۲۴)، در کتاب غارت و نجات: موزه‌های روسیه در سال‌های جنگ جهانی دوم، سرنوشت موزه‌های روسیه را در بستر جنگ بررسی می‌کنند. این اثر با رویکردی تطبیقی به مسئله غارت، حفاظت و نجات میراث موزه‌ای می‌پردازد و زمینه‌ای گسترده‌تر برای شناخت چالش‌های پیش‌روی موزه‌ها در دوران جنگ فراهم می‌آورد. اهمیت این مطالعه برای پژوهش حاضر در امکان قرار دادن تجربه یاسنایا پالیانا در چارچوب تاریخی گسترده‌تری از حفاظت از میراث فرهنگی است. بااین‌حال، این کتاب پژوهشی اختصاصی درباره یاسنایا پالیانا نیست و نمی‌تواند جایگزین مطالعات مستقیم درباره اسناد، اشیا و بناهای این مجموعه شود.

در کنار پژوهش‌های علمی، اسناد تاریخی مربوط به روزهای پس از آزادسازی نیز برای شناخت وضعیت یاسنایا پالیانا اهمیت دارند. «صورت‌جلسه وضعیت موزه‌ـملک ل. ن. تالستوی پس از آزادسازی از اشغال آلمان» مورخ ۱۷ دسامبر ۱۹۴۱، از جمله اسنادی است که برای بررسی وضعیت مجموعه در فاصله‌ای کوتاه پس از پایان اشغال اهمیت دارد. همچنین، یادداشت‌های روزانه ماریا ایوانونا شچگولوا، از کارکنان علمی موزه، اطلاعاتی درباره وضعیت یاسنایا پالیانا در دوران اشغال و پیامدهای آن ارائه می‌کنند. اهمیت این منابع در نزدیکی زمانی آن‌ها به رویدادها و امکان بررسی شرایط ثبت و ارزیابی خسارت‌هاست. بااین‌حال، برای استفاده دقیق از آن‌ها باید به تاریخ نگارش، موضوع هر سند و حدود اطلاعاتی که دربردارد توجه کرد.

مطالب منتشرشده در وبگاه رسمی موزه‌ـملک یاسنایا پالیانا و موزه دولتی لئو تالستوی نیز اطلاعاتی درباره تخلیه آثار، دوره اشغال، آتش‌سوزی خانه و اقدامات مرمتی ارائه می‌کنند. این منابع برای شناخت روایت رسمی موزه از رویدادها و تکمیل اطلاعات تاریخی مفیدند. بااین‌حال، از آنجا که در برخی موارد تاریخ‌های متفاوتی برای اعزام صندوق‌ها یا پایان اشغال ذکر

شده است، اطلاعات وبگاه‌ها باید در کنار پژوهش‌های علمی و اسناد تاریخی بررسی شود. به‌ویژه، تمایز میان آماده‌سازی و بسته‌بندی صندوق‌ها، حرکت محموله و تحویل آن در تومسک برای بازسازی دقیق روند تخلیه ضروری است.

مرور پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که ابعاد مهمی از تاریخ یاسنایا پالیانا در جنگ جهانی دوم، از جمله تخلیه و نگهداری اشیای موزه‌ای، ثبت خسارت‌ها و اقدامات مربوط به بازسازی، پیش‌تر بررسی شده‌اند. مطالعات کوماروا و تیخونوف به‌طور مستقیم به مراحل مهمی از این فرایند می‌پردازند؛ پژوهش برتسون بر اسناد مربوط به مجموعه نگهداری‌شده در تومسک تمرکز دارد و کتاب کور-کورولف و همکاران نیز زمینه‌ای تطبیقی برای بررسی مسئله حفاظت از میراث موزه‌ای در دوران جنگ فراهم می‌کند. اسناد تاریخی و منابع رسمی موزه نیز امکان تکمیل و ارزیابی اطلاعات این مطالعات را به وجود می‌آورند.

با وجود این پژوهش‌ها، بررسی ارتباط میان تخلیه اشیا، پیامدهای اشغال، ارزیابی خسارت‌ها و بازسازی مجموعه همچنان ظرفیت تحلیل بیشتری دارد. مسئله پژوهش حاضر فقدان مطلق مطالعات درباره یاسنایا پالیانا نیست؛ بلکه ضرورت بررسی این مراحل به‌عنوان اجزای مرتبط یک فرایند تاریخی است. بر این اساس، مقاله می‌کوشد با تلفیق اسناد تاریخی و یافته‌های پژوهش‌های پیشین، نقش اقدامات پیشگیرانه، حفاظت از بناها و اشیای موزه‌ای و بازسازی پس از آزادسازی را در حفظ میراث ادبی و فرهنگی لف تالستوی تحلیل کند. وجه تمایز این رویکرد، توجه هم‌زمان به حفاظت از اشیای قابل‌انتقال، وضعیت بناهای تاریخی و احیای کارکرد فرهنگی مجموعه است.

۱/۴. خلأ پژوهشی

بررسی پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که جنبه‌های مختلف تاریخ یاسنایا پالیانا در دوران جنگ جهانی دوم، از جمله تخلیه اشیای موزه‌ای، نگهداری و ثبت مجموعه‌ها، ارزیابی خسارت‌های ناشی از اشغال و اقدامات مربوط به بازسازی موزه، پیش‌تر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. برای نمونه، کوماروا فرایند تخلیه، نگهداری و ثبت اشیای یادمانی و نیز بازسازی خانه‌موزه لف تالستوی را در سال‌های جنگ و دوره پس از آن بررسی کرده است (کوماروا، ۲۰۱۶: ۳۵۲–۳۶۱). همچنین، تیخونوف با تکیه بر اسناد منتشرشده و مدارک آرشیوی، تشکیل و فعالیت کمیسیون آکادمی علوم اتحاد شوروی را برای ارزیابی وضعیت مجموعه و برنامه‌ریزی جهت بازسازی سریع‌تر یاسنایا پالیانا مطالعه کرده است (تیخونوف، ۲۰۲۵: ۱۱۳۴–۱۱۴۲).

با وجود این مطالعات، بررسی ارتباط میان مراحل مختلف حفاظت از میراث فرهنگی یاسنایا پالیانا همچنان ظرفیت پژوهشی دارد. تخلیه مجموعه‌ها پیش از اشغال، وضعیت بناها و اشیای یادمانی در دوره حضور نیروهای آلمانی، مستندسازی خسارت‌ها پس از آزادسازی و اقدامات بازسازی و بازگرداندن آثار، مراحل جداگانه‌ای از یک فرایند تاریخی به شمار می‌روند؛ اما برای درک بهتر سازوکار حفاظت از میراث تالستوی، لازم است ارتباط میان این مراحل نیز بررسی شود.

بر این اساس، نوآوری مقاله حاضر در ادعای ناشناخته‌بودن موضوع، بلکه در رویکرد تلفیقی آن به مسئله است: مقاله می‌کوشد با استفاده از پژوهش‌های پیشین، اسناد تاریخی و اطلاعات منتشرشده از سوی موزه، تخلیه، آسیب‌های دوران اشغال،

ارزیابی خسارت‌ها و بازسازی مجموعه را در پیوند با یکدیگر تحلیل کند. در این چارچوب، یاسنایا پالیانا نه‌فقط به‌عنوان مکانی مرتبط با زندگی و آثار لئو تالستوی، بلکه به‌مثابه مجموعه‌ای تاریخی و فرهنگی بررسی می‌شود که حفاظت از آن مستلزم هماهنگی میان اقدامات پیشگیرانه، ثبت مستندات، بازسازی بناها و حفظ و بازگرداندن اشیای یادمانی بوده است.

۱/۵. روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد تاریخی ـ تحلیلی انجام شده است. در این روش، رویدادهای مرتبط با یاسنایا پالیانا در جنگ جهانی دوم بر اساس منابع تاریخی و اسناد موجود بازسازی می‌شوند و سپس اقدامات مربوط به تخلیه، حفاظت، مرمت و بازگشت آثار از منظر نقش آن‌ها در حفظ میراث فرهنگی تحلیل می‌شوند.

مواد پژوهش شامل اسناد تاریخی مربوط به وضعیت موزه پس از آزادسازی، یادداشت‌های روزانه کارکنان موزه، کتاب‌ها و مقالات پژوهشی درباره تاریخ یاسنایا پالیانا و منابع منتشرشده در وبگاه‌های رسمی موزه و نهادهای مرتبط با حفاظت از میراث تاریخی است. استفاده از این منابع امکان مقایسه گزارش‌های تاریخی و بررسی ابعاد مختلف رویدادها را فراهم می‌کند.

فرایند تحلیل در سه مرحله انجام می‌شود. در مرحله نخست، اقدامات مربوط به تخلیه و انتقال اشیای موزه‌ای به تومسک بررسی می‌شوند. در مرحله دوم، گزارش‌های مربوط به وضعیت بناها، خسارت‌های ناشی از اشغال و آتش‌سوزی خانه تالستوی تحلیل می‌شوند. در مرحله سوم، اقدامات مرمتی پس از آزادسازی، بازگشت آثار تخلیه‌شده و احیای فعالیت موزه بررسی می‌شوند.

در ارزیابی منابع، میان اطلاعات مستند در اسناد تاریخی، گزارش‌های منتشرشده در منابع ثانویه و تفسیر تحلیلی پژوهشگر تمایز گذاشته می‌شود. همچنین در مواردی که منابع درباره تاریخ دقیق رویدادها یا جزئیات خسارت‌ها تفاوت دارند، از بیان قطعی اطلاعات تأییدنشده پرهیز می‌شود. هدف این روش، ارائه روایتی مستند و در عین حال تحلیلی از روند حفاظت از میراث تالستوی در دوران جنگ و سال‌های نخست پس از آن است.

۱/۶. ساختار مقاله

مقاله در هفت بخش اصلی تنظیم شده است. پس از مقدمه، در بخش دوم، پیشینه تاریخی یاسنایا پالیانا و تبدیل آن از ملک خانوادگی به موزه بررسی می‌شود تا زمینه شناخت اهمیت فرهنگی این مجموعه در آستانه جنگ فراهم شود. بخش سوم به وضعیت یاسنایا پالیانا پیش از اشغال و اقدامات مربوط به آماده‌سازی و تخلیه آثار اختصاص دارد.

در بخش چهارم، روند انتقال صندوق‌های موزه به تومسک و اهمیت این اقدام در حفاظت از اشیای تاریخی و ادبی بررسی می‌شود. بخش پنجم پیامدهای اشغال، آسیب‌های وارده به بناها و اشیای باقی‌مانده و آتش‌سوزی خانه تالستوی را تحلیل می‌کند. در بخش ششم، اقدامات مرمتی پس از آزادسازی، بازگشت آثار تخلیه‌شده و احیای فعالیت موزه بررسی می‌شوند.

https://rlsj.ir · © 2026 RLS

در بخش پایانی و نتیجه‌گیری، یافته‌های پژوهش در چارچوب مسئله حفاظت از میراث ادبی و تداوم حافظه فرهنگی جمع‌بندی می‌شوند. این ساختار امکان می‌دهد روند تاریخی رویدادها از مرحله پیشگیری و نجات آثار تا مقابله با خسارت‌ها و بازسازی مجموعه به‌صورت پیوسته بررسی شود.

۲. از ملک خانوادگی تا میراث فرهنگی ملی

تاریخ یاسنایا پالیانا نشان می‌دهد که اهمیت این مجموعه به‌تدریج و در پیوند با تحولات اجتماعی، خانوادگی و ادبی شکل گرفته است. این منطقه در آغاز صرفاً بخشی از املاک روستایی ناحیه تولا بود؛ اما با توسعه آن در دوره خاندان وولکونسکی و سپس استقرار خانواده تالستوی، به مکانی تبدیل شد که زندگی چند نسل از یک خانواده و فعالیت ادبی یکی از مهم‌ترین نویسندگان روسیه را در خود جای داد. نخستین اشاره شناخته‌شده به یاسنایا پالیانا در اسناد سال ۱۶۰۳ دیده می‌شود. بااین‌حال، شکل‌گیری مجموعه‌ای که امروزه با این نام شناخته می‌شود، بیش از همه با فعالیت‌های ساختمانی و عمرانی نیکلای سرگی‌یویچ وولکونسکی، پدربزرگ مادری تالستوی، ارتباط دارد. او با گردآوردن بخش‌های مختلف زمین و توسعه باغ‌ها، پارک‌ها و ساختمان‌ها، زمینه شکل‌گیری یک مجموعه بزرگ اربابی را فراهم کرد (موزه دولتی «یاسنایا پالیانا»، بی‌تا؛ کتابخانه ریاست‌جمهوری روسیه، بی‌تا).

در سال ۱۸۲۴، خانواده تالستوی در یاسنایا پالیانا مستقر شد. لف تالستوی در سال ۱۸۲۸ در همین ملک متولد شد و سال‌های کودکی خود را در محیط آن گذراند. اگرچه در دوره‌هایی از زندگی از یاسنایا پالیانا دور بود، بازگشت او در اواخر دهه ۱۸۵۰ نقطه عطفی در تاریخ این مکان به شمار می‌رود. تالستوی در یکی از ساختمان‌های این مجموعه قدیمی سکونت گزید؛ ساختمانی که بعدها به‌عنوان خانه لف تالستوی شناخته شد. این خانه در طول دهه‌های بعد، با کتابخانه، مبلمان، اشیای خانوادگی و یادگارهای شخصی نویسنده، به فضای اصلی زندگی روزمره و فعالیت ادبی او تبدیل شد. ازاین‌رو، ارزش تاریخی آن صرفاً به قدمت بنا مربوط نبود، بلکه به پیوند مستقیم آن با زندگی و آفرینش نویسنده وابسته بود (موزه دولتی «یاسنایا پالیانا»، بی‌تا).

با مرگ تالستوی در سال ۱۹۱۰، مسئله حفاظت از این میراث اهمیت تازه‌ای یافت. سوفیا آندریونا تالستایا، همسر نویسنده، و فرزندان او در حفظ خانه و اشیای باقی‌مانده نقش داشتند. در این میان، الکساندرا لوونا تالستایا، دختر نویسنده، نقشی مهم در شکل‌گیری نهاد موزه داشت. در سال ۱۹۱۹، برای حفاظت از یاسنایا پالیانا سندی دولتی صادر شد که ارزش فرهنگی و تاریخی این مجموعه و اشیای موجود در خانه تالستوی را به رسمیت می‌شناخت. در سال ۱۹۲۱ نیز با تصمیم کمیته اجرایی مرکزی سراسری روسیه، یاسنایا پالیانا رسماً به موزه تبدیل شد. (کمیته اجرایی مرکزی سراسری روسیه، ۱۹۲۱) مأموریت این نهاد به نگهداری از بنا و اشیای تاریخی خلاصه نمی‌شد و برای آن وظایف فرهنگی و آموزشی، از جمله برگزاری سخنرانی، نمایشگاه، برنامه‌های ادبی و فعالیت‌های مرتبط با کتابخانه، نیز در نظر گرفته شده بود (موزه دولتی «یاسنایا پالیانا»، بی‌تا؛ کتابخانه ریاست‌جمهوری روسیه، بی‌تا).

Russian Language Studies
Biannual Journal | Vol. ... Issue ...

در دهه ۱۹۳۰، حفظ ظاهر تاریخی مجموعه و مطالعه اسناد مربوط به آن اهمیت بیشتری پیدا کرد. باغ‌ها و بخش‌هایی از محوطه احیا شدند و پژوهش درباره تاریخ ملک با استفاده از اسناد و اطلاعات به‌دست‌آمده از معاصران تالستوی ادامه یافت. در سال ۱۹۴۰ یاسنایا پالیانا زیر نظر آکادمی علوم اتحاد شوروی قرار گرفت و فعالیت موزه به‌تدریج وجه پژوهشی پررنگ‌تری یافت (موزه دولتی «یاسنایا پالیانا»، بی‌تا؛ کتابخانه ریاست‌جمهوری روسیه، بی‌تا)

این تحولات برای فهم رویدادهای سال ۱۹۴۱ اهمیت اساسی دارند. در آن زمان، یاسنایا پالیانا مجموعه‌ای از بناها، اشیای شخصی، کتاب‌ها، اسناد و آثار هنری بود که هر یک بخشی از میراث تالستوی را نمایندگی می‌کردند. تهدید جنگ، بنابراین، مجموعه‌ای از شواهد مادی و تاریخی را در معرض خطر قرار داده بود. تبدیل یاسنایا پالیانا به موزه و قرارگرفتن آن تحت حفاظت دولتی، چارچوب نهادی لازم برای نجات بخشی از این آثار را فراهم کرد، هرچند تجربه جنگ نشان داد که حفاظت رسمی به‌تنهایی برای جلوگیری از همه آسیب‌ها کافی نیست.

۳. یاسنایا پالیانا در آستانه اشغال: نزدیک‌شدن جنگ و ضرورت حفاظت از آثار

با آغاز حمله آلمان به اتحاد شوروی در ژوئن ۱۹۴۱، فعالیت موزه‌های مرتبط با لف تالستوی نیز تحت تأثیر شرایط جنگی قرار گرفت. در یاسنایا پالیانا، فعالیت موزه در ماه‌های نخست جنگ به‌طور کامل متوقف نشده بود؛ اما نزدیک‌شدن جبهه به استان تولا، ضرورت اتخاذ تدابیر حفاظتی را افزایش می‌داد. بر اساس یادداشت روزانه سرگئی ایوانویچ شچگولف، یکی از کارکنان موزه، در تابستان ۱۹۴۱ بازدیدکنندگان همچنان از خانه تالستوی و موزه ادبی دیدن می‌کردند و موضوعاتی مانند رمان «جنگ و صلح»، جنگ میهنی سال ۱۸۱۲ و مفهوم میهن‌دوستی در آثار نویسنده در برنامه‌های راهنمایی جای داشتند. در عین حال، در زیرزمین ساختمان‌ها پناهگاه‌هایی برای مقابله با خطر حملات هوایی آماده شده بود («یاسنایا پالیانا در سال‌های جنگ کبیر میهنی»، ۱۹۹۰)

ارزش آثار موجود در یاسنایا پالیانا از آن جهت اهمیت داشت که بسیاری از آن‌ها با زندگی خصوصی و فعالیت ادبی تالستوی ارتباط مستقیم داشتند. کتاب‌های کتابخانه شخصی او، دست‌نوشته‌ها و اسناد، پرتره‌ها، وسایل روزمره و مبلمان خانه، در کنار ارزش مادی، اطلاعاتی درباره محیط زندگی نویسنده و شکل‌گیری میراث ادبی او در اختیار پژوهشگران قرار می‌دادند. از دست‌رفتن این آثار می‌توانست بخشی از امکان مطالعه تاریخی زندگی تالستوی را از میان ببرد.

با نزدیک‌شدن نیروهای آلمانی به منطقه تولا، سوفیا آندریونا، که مسئولیت هدایت موزه‌های تالستوی را بر عهده داشت، پیگیر انتقال اشیا به مکانی امن شد. در این مرحله، مسئله، حفظ مجموعه‌ای ناهمگون از اشیای یادبود، کتاب‌ها، اسناد و آثار هنری بود که بسته‌بندی، ثبت و انتقال هر یک از آن‌ها به مراقبت تخصصی نیاز داشت.

انتخاب تومسک در سیبری، در فاصله‌ای دور از جبهه غربی، امکان نگهداری آثار را در نهادی علمی فراهم می‌کرد. کتابخانه علمی دانشگاه دولتی تومسک برای پذیرش و حفاظت از این مجموعه در نظر گرفته شد. بدین‌ترتیب، حفاظت از میراث تالستوی به همکاری میان کارکنان موزه و یک مؤسسه علمی در منطقه‌ای دیگر وابسته شد (شچگولوا، ۱۹۴۱).

در ۲۹ اکتبر ۱۹۴۱، هم‌زمان با ورود نیروهای آلمانی به یاسنایا پالیانا، یک بمب نیز به ساختمان موزه تالستوی اصابت کرد. این رویداد نشان داد که خطر پیش‌بینی‌شده دیگر مستقیماً بنا و مجموعه را تهدید می‌کند. در همان زمان، بخشی از آثار هنوز در محل باقی مانده بود؛ زیرا انتقال تمام وسایل، به‌ویژه اشیای بزرگ و سنگین، مبلمان و برخی اسناد و عکس‌ها، امکان‌پذیر نبود. بنابراین، تخلیه توانست از بخش مهمی از میراث موزه حفاظت کند، اما نمی‌توانست مجموعه را به‌طور کامل از پیامدهای اشغال مصون نگه دارد (موزه دولتی لف تالستوی، ۲۰۲۵).

۴. تخلیه آثار موزه‌ای: از یاسنایا پالیانا تا تومسک

آماده‌سازی آثار برای تخلیه در اکتبر ۱۹۴۱، یکی از مهم‌ترین مراحل حفاظت از میراث تالستوی در دوران جنگ بود. بر اساس اطلاعات منتشرشده از سوی موزه یاسنایا پالیانا، بسته‌بندی فوری اشیا از ۶ اکتبر آغاز شد و تا شامگاه ۹ اکتبر، در مجموع ۱۱۰ صندوق حاوی آثار و اسناد آماده شده بود. این مجموعه برای نگهداری به کتابخانه علمی دانشگاه دولتی تومسک فرستاده شد. الکسی ایوانویچ کورزنیکوف، مسئول موزه یاسنایا پالیانا، همراه با شش نفر از کارکنان علمی موزه و خانواده‌هایشان مأمور همراهی محموله شدند. (آرخانگلسکایا، ۱۹۸۵: ۱۲)

با وجود اهمیت این اقدام، تخلیه با محدودیت‌های عملی روبه‌رو بود. همه اشیا را نمی‌شد در مدت کوتاه بسته‌بندی و منتقل کرد. وسایل حجیم، بخشی از مبلمان و شماری از اسناد و عکس‌ها در یاسنایا پالیانا باقی ماندند. این مسئله نشان می‌دهد که حفاظت از مجموعه در شرایط جنگی ناگزیر بر اساس اولویت‌بندی انجام می‌شد. اشیایی که امکان انتقال آن‌ها فراهم بود، به منطقه‌ای دور از جبهه فرستاده شدند؛ اما حفاظت از بناها و آثاری که در محل باقی مانده بودند، به شرایط اشغال و امکانات کارکنان موزه وابسته شد.

مسیر انتقال نیز به‌آسانی طی نشد. محموله پس از حرکت از منطقه تولا، از مسیر مسکو به سمت تومسک انتقال یافت و در طول سفر با تأخیر و دشواری‌های ناشی از شرایط جنگی مواجه شد. بنا بر گزارش منتشرشده از سوی موزه دولتی لف تالستوی، مسیر انتقال حدود چهل روز به طول انجامید. در میانه راه، مشکلات مربوط به قطار و توقف‌های ناخواسته موجب تأخیر شد؛ همچنین سرمای شدید، حفاظت از آثار هنری و فراهم‌کردن شرایط مناسب برای همراهان محموله را دشوارتر کرد. (برتسون، ۲۰۱۲: ۴۹۴–۴۹۹)

در ۱۹ نوامبر ۱۹۴۱، الکسی کورزنیکوف در تومسک، تحویل آثار به محل نگهداری را گزارش داد. بدین‌ترتیب، مجموعه‌ای که از یاسنایا پالیانا خارج شده بود، در کتابخانه علمی دانشگاه دولتی تومسک قرار گرفت و تا پایان جنگ در آنجا نگهداری شد. این انتقال را می‌توان نمونه‌ای از همکاری میان نهادهای فرهنگی و علمی در شرایط اضطراری دانست؛ همکاری‌ای که امکان داد بخشی از میراث مادی تالستوی، با وجود اشغال محل اصلی موزه، از نابودی در امان بماند. در سال‌های جنگ، نگهداری مجموعه در کتابخانه علمی دانشگاه دولتی تومسک امکان حفاظت از بخش مهمی از آثار و اسناد یادمانی را فراهم کرد و پیوند میان موزه، کتابخانه و محیط دانشگاهی را حفظ نمود. بدین‌ترتیب، تومسک نه‌فقط محل نگهداری موقت آثار، بلکه یکی از کانون‌های حفاظت از میراث ادبی تالستوی در دوران جنگ شد و کارکنان موزه با برپایی نمایشگاه‌ها و سخنرانی‌ها،

رسالت فرهنگی موزه را در طول سال‌های ۱۹۴۱ تا ۱۹۴۵ در دانشگاه تومسک زنده نگه داشتند (برتسون، ۲۰۱۲: ۴۹۴–۴۹۹).

بااین‌حال، نباید موفقیت تخلیه را با حفاظت کامل از یاسنایا پالیانا یکسان دانست. انتقال ۱۱۰ صندوق به معنای انتقال تمام مجموعه نبود و ساختمان‌ها، محوطه و اشیای باقی‌مانده همچنان در معرض خطر قرار داشتند. به همین دلیل، تاریخ تخلیه و تاریخ اشغال دو فرایند مرتبط اما متمایزند: نخستین فرایند بر نجات پیشگیرانه بخشی از آثار استوار بود؛ دومین فرایند، پیامدهای حضور نیروهای نظامی و آسیب‌های واردشده به محیط تاریخی مجموعه را در بر می‌گرفت. بررسی این دو در کنار یکدیگر، تصویری دقیق‌تر از دشواری حفاظت از میراث فرهنگی در زمان جنگ به دست می‌دهد.

۵ .اشغال یاسنایا پالیانا و آسیب‌های واردشده به میراث تالستوی

ورود نیروهای آلمانی به یاسنایا پالیانا در اواخر اکتبر ۱۹۴۱، مرحله‌ای تازه و بحرانی در تاریخ این مجموعه رقم زد. بر اساس اسناد منتشرشده از سوی موزه، اشغال از ۲۹ اکتبر آغاز شد و تا ۱۴ دسامبر همان سال ادامه یافت. در این مدت، کارکرد بخش‌هایی از املاک تغییر کرد و ساختمان‌هایی که پیش‌تر با زندگی تالستوی و فعالیت فرهنگی موزه ارتباط داشتند، برای نیازهای نظامی مورد استفاده قرار گرفتند. این تغییر کاربری، همراه با آسیب‌های مستقیم به بناها و اشیای موجود در آن‌ها، شرایطی ایجاد کرد که حفاظت از مجموعه را به مسئله‌ای فوری تبدیل می‌کرد (آرخانگلسکایا، ۱۹۸۵: ۱۸).

گزارش‌های تاریخی نشان می‌دهند، ساختمانی که موزه ادبی در آن قرار داشت، در مقاطع مختلف برای استقرار نیروهای آلمانی و رسیدگی به مجروحان به کار گرفته شدند. بعدها، بخش‌هایی از مجموعه برای اسکان افسران و دیگر نیازهای نظامی تغییر کاربری دادند (آرخانگلسکایا، ۱۹۸۵: ۵۱).

یکی از مهم‌ترین پیامدهای این وضعیت، آسیب‌دیدن فضای داخلی و اشیای یادبود بود. خانه تالستوی، محیطی بود که بخش مهمی از وسایل زندگی نویسنده در آن نگهداری می‌شد. بااین‌حال، استفاده نظامی از ساختمان‌ها و دسترسی نیروهای اشغالگر به اتاق‌ها و انبارها، امکان حفاظت عادی از این وسایل را از میان برد. گزارش‌های کارکنان موزه از بازشدن کمدها، جابه‌جایی وسایل و استفاده از برخی اشیای موجود در مجموعه حکایت دارند. در مواردی نیز مبلمان و دیگر وسایل برای تأمین نیازهای روزمره یا سوخت به کار گرفته شدند.

گزارش کمیسیون بررسی وضعیت موزه پس از اشغال، تصویری از گستره خسارت‌ها ارائه می‌کند. در اسناد منتشرشده، از آسیب‌دیدن ۱۹ شیء یادبود و مفقودشدن ۹۹ شیء نام برده شده است. (آرخانگلسکایا، ۱۹۸۵: ۳۴)

یکی از جنبه‌های حساس تاریخ اشغال، وضعیت آرامگاه لف تالستوی است. نویسنده در سال ۱۹۱۰ در حاشیه دره‌ای در بخش جنگلی به خاک سپرده شده بود. این آرامگاه از نظر ظاهری ساده است و فاقد بنای یادبود پرزرق‌وبرق است؛ همین سادگی با دیدگاه‌های تالستوی درباره زندگی و مرگ ارتباطی نمادین پیدا کرده است. در دوران اشغال، فضای نزدیک به آرامگاه

https://rlsj.ir · © 2026 RLS

برای دفن سربازان آلمانی استفاده شد. این اقدام نه‌تنها منظر طبیعی پیرامون آرامگاه را تغییر داد، بلکه به حریم یکی از مهم‌ترین مکان‌های یادمانی ادبیات روسیه آسیب وارد کرد. پس از پایان اشغال، اجساد دفن‌شده از این محدوده خارج شدند و منطقه برای بازگرداندن وضعیت یادمانی آن سامان یافت. (آرخانگلسکایا، ۱۹۸۵: ۶۰) بااین‌حال، درباره جزئیات شمار اجساد و مراحل انتقال آن‌ها باید به گزارش‌های مشخص و تاریخ‌دار استناد کرد؛ زیرا ارقام موجود در روایت‌های مختلف یکسان نیستند.

حادثه آتش‌سوزی خانه تالستوی نیز از مهم‌ترین رویدادهای واپسین روزهای اشغال بود. هنگام عقب‌نشینی نیروهای آلمانی از یاسنایا پالیانا در دسامبر ۱۹۴۱، خانه تالستوی دچار آتش‌سوزی شد. کارکنان باقی‌مانده موزه برای مهار شعله‌ها تلاش کردند و توانستند از نابودی کامل بنا جلوگیری کنند؛ بااین‌حال، آتش به بخش‌هایی از خانه، از جمله اتاق‌های محل نگهداری کتابخانه و اتاق‌خواب نویسنده، آسیب رساند. (آرخانگلسکایا، ۱۹۸۵: ۶۱)

در مجموع، دوره اشغال یاسنایا پالیانا نشان می‌دهد که تهدید میراث فرهنگی تنها در تخریب مستقیم بناها خلاصه نمی‌شود. تغییر کاربری ساختمان‌ها، آسیب‌دیدن اشیای شخصی، مفقودشدن اسناد و تغییر در فضای آرامگاه، هر یک بخشی از مجموعه‌ای از خسارت‌ها بودند که آثار متفاوتی بر تاریخ و کارکرد فرهنگی موزه گذاشتند. در عین حال، ثبت این خسارت‌ها و جلوگیری از نابودی کامل خانه، زمینه را برای مرحله بعدی فراهم کرد: بازسازی مجموعه و بازگشت آن به فعالیت فرهنگی و پژوهشی.

۶. بازسازی یاسنایا پالیانا و بازگشت فعالیت موزه

پس از خروج نیروهای آلمانی، مسئله اصلی در یاسنایا پالیانا از ثبت خسارت‌ها به بازگرداندن مجموعه به وضعیت قابل استفاده تغییر یافت. گزارش‌های تاریخی خروج نیروهای آلمانی را ۱۴ دسامبر ۱۹۴۱ و ورود نخستین واحد ارتش سرخ را ۱۵ دسامبر اعلام نموده‌اند. پس از ورود نیروهای شوروی، بررسی وضعیت بناها، ثبت آثار آسیب‌دیده و برنامه‌ریزی برای مرمت آغاز شد. خانه تالستوی و دیگر ساختمان‌ها نیازمند رسیدگی فوری بودند، اما بازسازی باید به‌گونه‌ای انجام می‌شد که ویژگی‌های تاریخی مجموعه تا حد امکان حفظ شود («سند وضعیت موزه یاسنایا پالیانا»، ۱۹۴۱)

یکی از نخستین اقدامات، ثبت وضعیت باقی‌مانده مجموعه بود. کارکنان و مسئولان مرتبط با موزه، شرایط خانه، بناهای اطراف و محوطه را بررسی کردند و اطلاعات مربوط به خسارت‌ها را در گزارش‌های رسمی ثبت نمودند. این اسناد از دو جهت اهمیت داشتند: نخست، امکان ارزیابی دقیق‌تر آسیب‌های واردشده را فراهم می‌کردند؛ دوم، مبنایی برای تعیین اولویت‌های مرمت بودند. در شرایطی که منابع و نیروی انسانی محدود بود، بازسازی نمی‌توانست همه بخش‌های مجموعه را به‌طور هم‌زمان در بر گیرد. بنابراین، حفظ خانه اصلی، سامان‌دهی فضاهای داخلی و بازگرداندن امکان فعالیت موزه از اولویت‌های اولیه به شمار می‌رفت.

مرمت اولیه خانه تالستوی تا مه ۱۹۴۲ به پایان رسید و مجموعه دوباره برای بازدیدکنندگان گشوده شد. موزه توانست فعالیت خود را در شرایطی از سر بگیرد که جنگ هنوز پایان نیافته بود. این نکته اهمیت دارد، زیرا حفاظت از میراث فرهنگی

در زمان جنگ الزاماً به معنای تعطیلی کامل فعالیت‌های فرهنگی تا پایان درگیری‌ها نیست؛ در برخی موارد، ازسرگیری زودهنگام فعالیت موزه می‌تواند خود بخشی از روند احیای زندگی اجتماعی و فرهنگی باشد.

همچنین اشیای تخلیه‌شده که در طول جنگ در تومسک نگهداری می‌شدند، در ماه مه ۱۹۴۵ به موزه بازگردانده شدند و بازگرداندن آن‌ها امکان احیای تدریجی فضای یادمانی خانه را فراهم کرد. در سال‌های بعد نیز اقدامات مرمتی ادامه یافت و در سال ۱۹۵۱ بخشی از کارهای مربوط به بازسازی و سامان‌دهی مجموعه پیگیری شد. در این فرایند، عکس‌های تاریخی، اسناد موجود و اطلاعات مربوط به چیدمان پیش از جنگ، مبنایی برای بازگرداندن فضای داخلی به وضعیت مستند پیشین آن فراهم می‌کردند. بدین‌ترتیب، هدف مرمت تنها ترمیم آسیب‌های ساختمانی نبود، بلکه حفظ اصالت تاریخی خانه و بازآفرینی مستند محیط زندگی و کار لِف تالستوی نیز اهمیت داشت (آرخانگلسکایا، ۱۹۸۵: ۷۰).

تجربه یاسنایا پالیانا در این دوره نشان می‌دهد که بازسازی میراث فرهنگی، افزون بر امکانات مادی و فنی، به تداوم کار نهادی و حفظ دانش تاریخی وابسته است. اگر کارکنان موزه پیش از جنگ اطلاعات مربوط به اشیا و بناها را ثبت نکرده بودند، اگر آثار قابل انتقال از منطقه خارج نمی‌شدند و اگر پس از اشغال وضعیت مجموعه مستند نمی‌شد، بازسازی پس از جنگ با دشواری بیشتری روبه‌رو می‌شد. در نتیجه، حفاظت موفق از یاسنایا پالیانا را باید حاصل پیوند میان اقدامات پیشگیرانه، مستندسازی، تلاش‌های محلی و فعالیت‌های مرمتی در سال‌های پس از جنگ دانست.

۷. نتیجه‌گیری

حفاظت از میراث ادبی تنها به حفظ و انتقال متون مکتوب محدود نمی‌شود، بلکه اشیا، اسناد، بناها و مکان‌های مرتبط با زندگی و فعالیت خلاقانه نویسندگان نیز در انتقال تصویر تاریخی و فرهنگی آنان نقش دارند. یان آسمن در نظریه حافظه فرهنگی بر نقش صورت‌های مادی و نمادین در حفظ و انتقال معانی میان نسل‌ها تأکید می‌کند (آسمن، ۲۰۱۱). از سوی دیگر، مفهوم «مکان‌های حافظه» نزد پیر نورا امکان بررسی مکان‌هایی را فراهم می‌آورد که در آن‌ها خاطره تاریخی در قالب فضاها، اشیا و نمادهای فرهنگی تثبیت می‌شود (نورا، ۱۹۸۹: ۷–۲۴). بر این اساس، یاسنایا پالیانا را می‌توان نه‌فقط خانه تاریخی لِف تالستوی، بلکه مجموعه‌ای از عناصر مادی و معنایی دانست که در کنار یکدیگر امکان شناخت زندگی، فعالیت ادبی و میراث فکری او را فراهم می‌کنند.

در جریان جنگ جهانی دوم، حفظ این میراث با سه مسئله مرتبط اما متمایز روبه‌رو بود: نجات اشیای موزه، حفاظت از بناها و مجموعه در شرایط اشغال، و بازسازی پس از آزادسازی. تخلیه بخشی از اشیای یادمانی به تومسک، خطر نابودی یا آسیب‌دیدن آن‌ها را کاهش داد و امکان نگهداری مجموعه در مکانی دور از منطقه درگیری را فراهم کرد. بااین‌حال، انتقال اشیا به‌تنهایی برای حفاظت از کل میراث کافی نبود؛ ساختمان‌ها، فضای تاریخی ملک و عناصر مرتبط با محیط زندگی نویسنده همچنان در معرض آسیب قرار داشتند. بنابراین، تجربه یاسنایا پالیانا نشان می‌دهد که تخلیه آثار، هرچند یکی از ابزارهای مهم حفاظت در شرایط اضطراری است، باید در کنار برنامه‌هایی برای مستندسازی، حفاظت از بناها و ثبت وضعیت مجموعه قرار گیرد (برتسون، ۲۰۱۲: ۴۹۴–۴۹۹؛ کوماروا، ۲۰۱۶: ۳۵۲–۳۶۲).

https://rlsj.ir · © 2026 RLS

دوره اشغال، محدودیت‌های حفاظت از میراث فرهنگی در شرایط حضور نظامی و تخریب ناشی از جنگ را آشکار کرد. تغییر کاربری بخش‌هایی از مجموعه و آسیب‌دیدن خانه تالستوی، از جمله بر اثر آتش‌سوزی در دسامبر ۱۹۴۱، نشان داد که جایگاه تاریخی و فرهنگی یک مکان به‌تنهایی تضمین‌کننده امنیت آن نیست. در عین حال، تلاش کارکنان باقی‌مانده موزه برای حفظ بنا و مجموعه، بخشی از تاریخ حفاظت از یاسنایا پالیانا را تشکیل می‌دهد. از این منظر، تداوم میراث فرهنگی تنها به بقای اشیا وابسته نیست، بلکه اقدامات افرادی نیز در آن نقش دارد که در شرایط بحرانی مسئولیت حفاظت از آثار را بر عهده می‌گیرند (آرخانگلسکایا، ۱۹۸۵؛ صورت‌جلسه وضعیت موزه یاسنایا پالیانا، ۱۷ دسامبر ۱۹۴۱).

بازگشت آثار از تومسک در سال ۱۹۴۵ و ادامه اقدامات مرمتی در سال‌های پس از جنگ، مرحله دیگری از این فرایند را شکل داد. بازسازی موزه مستلزم آن بود که میان ترمیم آسیب‌های ساختمانی و حفظ ویژگی‌های تاریخی و یادمانی مجموعه پیوند برقرار شود. در این چارچوب، اسناد، عکس‌های تاریخی و اطلاعات موجود درباره وضعیت پیشین بناها و اشیا اهمیت داشتند؛ زیرا بازسازی بدون اتکا به شواهد مستند می‌توانست به تغییر یا مخدوش‌شدن ویژگی‌های تاریخی مجموعه بینجامد. در نتیجه، احیای یاسنایا پالیانا را باید نه صرفاً بازسازی یک ساختمان آسیب‌دیده، بلکه تلاشی برای بازگرداندن امکان مطالعه و دریافت میراث تالستوی از طریق مجموعه‌ای از شواهد مادی و تاریخی دانست (کوماروا، ۲۰۱۶: ۳۵۲–۳۶۲).

تجربه یاسنایا پالیانا از منظر حفاظت معاصر از میراث فرهنگی نیز قابل بررسی است. از جمله درس‌های این نمونه، ضرورت تهیه فهرست دقیق آثار، ثبت تصویری و مستند وضعیت بناها و اشیا، پیش‌بینی برنامه‌های تخلیه اضطراری و تعیین محل‌های امن برای نگهداری موقت مجموعه‌هاست. همچنین، همکاری میان کارکنان موزه، نهادهای علمی، کتابخانه‌ها و جامعه محلی می‌تواند در کاهش خسارت‌ها و تداوم فعالیت‌های حفاظتی مؤثر باشد. این نتایج با اصول کلی حفاظت از اموال فرهنگی در مخاصمات مسلحانه که در کنوانسیون لاهه ۱۹۵۴ صورت‌بندی شده‌اند، قابل مقایسه‌اند؛ البته این کنوانسیون پس از جنگ جهانی دوم تصویب شد و مبنای حقوقی مستقیم رویدادهای سال ۱۹۴۱ نبود (یونسکو، ۱۹۵۴).

در مجموع، مطالعه یاسنایا پالیانا نشان می‌دهد که تداوم میراث ادبی به پیوند میان نجات آثار، حفاظت در شرایط بحران و بازسازی مستند پس از جنگ وابسته است. این تجربه همچنین اهمیت بررسی نقش کارکنان موزه، نهادهای علمی و جامعه محلی را در تاریخ حفاظت از میراث فرهنگی برجسته می‌کند. پژوهش‌های آینده می‌توانند با مقایسه تجربه یاسنایا پالیانا با دیگر موزه‌ها و خانه‌موزه‌های ادبی آسیب‌دیده در جنگ جهانی دوم، تفاوت راهبردهای تخلیه، حفاظت و بازسازی را بررسی کنند. چنین مطالعاتی می‌تواند شناخت دقیق‌تری از رابطه میان حافظه فرهنگی، حفاظت از میراث مادی و تداوم حیات ادبی در شرایط جنگ فراهم آورد.

فهرست منابع

1. Акт о состоянии музея-усадьбы Л. Н. Толстого «Ясная Поляна» после освобождения от немецко-фашистской оккупации. 17 декабря 1941 г. // Электронная библиотека исторических документов. URL: https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/209906-iz-akta-o-sostoyanii-muzeya-

https://rlsjir · © 2026 RLS

usadby-l-n-tolstogo-locale-nil-yasnaya-polyana-locale-nil-posle-osvobozhdeniya-ot-nemetsko-fashistskoy-okkupatsii-17-dekabrya-1941-g (дата обращения: 20.10.2026).

2. Архангельская, Т. Н. Ясная Поляна в годы войны. Тула: Приокское книжное издательство, 1985. 94 с.

3. Ассман, Я. Cultural Memory and Early Civilization: Writing, Remembrance, and Political Imagination. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. 296 p. DOI: https://doi.org/10.1017/CBO9780511996306.

4. Берцун, Л. Л. Документальные материалы о сокровищах музея-усадьбы «Ясная Поляна», хранившихся в Томске (1941–1945 гг.) // Документ: история, теория, практика: сборник материалов V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Томск, 27–28 октября 2011 г.) / под общ. ред. О. А. Харусь. Томск: Издательство Томского государственного университета, 2012. С. 494–499.

5. Государственный музей-заповедник Л. Н. Толстого. «Еле теплилась жизнь архива»: подвиг сотрудников музея Толстого в годы войны. URL: https://tolstoymuseum.ru/news/2025/12/09/81973/ (дата обращения: 20.10.2026).

6. Комарова, Т. В. Эвакуация, хранение и учет мемориальных предметов, восстановление Дома-музея Л. Н. Толстого в период Великой Отечественной войны и в последующие годы // Материалы международной научной конференции «Толстовские чтения — 2015» и научно-фондовой конференции «Гороховские чтения — 2015» в Государственном музее Л. Н. Толстого. М.: Оригинал-макет, 2016. С. 352–361. URL: https://tolstoymuseum.ru/wp-content/uploads/2023/04/sbornik-2016_compressed.pdf.

7. Кур-Королев, К., Шмигельт-Ритиг, У., Зубкова, Е. при участии В. Айхведе. Грабеж и спасение: российские музеи в годы Второй мировой войны / пер. с нем. К. Левинсона. М.: Новое литературное обозрение, 2024. 552 с.

8. Музей-усадьба Л. Н. Толстого «Ясная Поляна». Эвакуация экспонатов. URL: https://ypmuseum.ru/event/439?lang=en (дата обращения: 20.10.2026).

9. Музей-усадьба Л. Н. Толстого «Ясная Поляна». История Ясной Поляны. URL: https://www.ypmuseum.ru/about?lang=ru (дата обращения: 20.10.2026).

10. Нора, П. Между памятью и историей: места памяти (Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire) // Representations. 1989. № 26. С. 7–24. DOI: https://doi.org/10.2307/2928520.

11. Толстая-Есенина, С. А., Зайденшнур, Э. Е., Чеботаревская, Е. Н. (сост.). Ясная Поляна: статьи, документы / под ред. И. И. Минца, С. А. Толстой-Есениной. М.: ОГИЗ; Госполитиздат, 1942. 230, [1] с., [8] л. портр.

12. Тихонов, В. В. Комиссия Академии наук СССР для составления плана быстрейшего восстановления усадьбы-музея Л. Н. Толстого «Ясная Поляна»: создание и деятельность // «Они сражались за Родину»: литература и история / отв. ред. Ю. А. Азаров, А. Г. Гачева, Е. М. Трубилова. М.: ИМЛИ РАН, 2025. С. 1134–1142. DOI: https://doi.org/10.22455/978-5-9208-0822-6-1134-1142.

13. Центр по охране и использованию памятников истории и культуры Тульской области. Ясная Поляна в годы Великой Отечественной войны. URL: https://tula.rcfh.ru/presscenter/novosti/yasnaya-polyana-v-gody-velikoy-otechestvennoy-voyny/ (дата обращения: 20.10.2026).

14. Щеголева, М. И. Из дневника научной сотрудницы музея-усадьбы Л. Н. Толстого Марии Ивановны Щеголевой о разгроме Ясной Поляны в период оккупации. 18 декабря 1941 г. // Электронная библиотека исторических документов. URL: https://www.docs.historyrussia.org/ru/nodes/370532-iz-dnevnika-nauchnoy-sotrudnitsy-muzeya-usadby-l-n-tolstogo-marii-ivanovny-schegolevoy-o-razgrome-fashistami-yasnoy-polyany-v-period-okkupatsii-18-dekabrya-1941-g (дата обращения: 20.10.2026).

15. ЮНЕСКО. Convention for the Protection of Cultural Property in the Event of Armed Conflict. The Hague, 14 May 1954. URL: https://www.unesco.org/en/legal-affairs/convention-protection-cultural-property-event-armed-conflict-regulations-execution-convention (дата обращения: 20.10.2026).

Russian Language Studies
Biannual Journal | Vol. ... Issue ...

اظهارنامه‌ها

حمایت مالی: نویسنده برای انجام این پژوهش از هیچ منبع مالی خارجی حمایتی دریافت نکرده‌اند.

تعارض منافع: نویسنده اعلام می‌دارند که هیچ‌گونه تعارض منافعی وجود ندارد.

دسترسی به داده‌ها: قابل‌اجرا نیست (مقاله‌ی مفهومی/نظری).

مشارکت نویسنده: تمامی مراحل پژوهش، شامل طرح‌ریزی و تدوین ایده اصلی، گردآوری و بررسی منابع، تحلیل داده‌ها، نگارش و بازبینی نهایی مقاله، توسط محمد جواد پیکانی انجام شده است.

Журнал

Исследования по русскому языку

Russian Language Studies Journal

Peer-Reviewed · Open Access · Journal

Articles accepted in English, Russian and Persian