



# 淡江外語論叢

淡江大學外國語文學院 印行 Published by College of Foreign Languages and Literatures, Tamkang University

June  
2019

言語、文学、文化 言語、文学、文化  
 Language, Literature, Culture  
 Langue, Littérature, Cultures  
 Lengua, Literatura, Cultura  
 Sprache, Literatur, Kultur  
 Язык, Литература и Культура  
 言語、文学、文化 言語、文学、文化  
 Language, Literature, Culture  
 Langue, Littérature, Cultures  
 Lengua, Literatura, Cultura  
 Sprache, Literatur, Kultur  
 Язык, Литература и Культура  
 言語、文学、文化 言語、文学、文化  
 Language, Literature, Culture  
 Langue, Littérature, Cultures  
 Lengua, Literatura, Cultura  
 Sprache, Literatur, Kultur  
 Язык, Литература и Культура  
 言語、文学、文化 言語、文学、文化  
 Language, Literature, Culture  
 Langue, Littérature, Cultures  
 Lengua, Literatura, Cultura  
 Sprache, Literatur, Kultur  
 Язык, Литература и Культура  
 言語、文学、文化 言語、文学、文化  
 Language, Literature, Culture  
 Langue, Littérature, Cultures  
 Lengua, Literatura, Cultura  
 Sprache, Literatur, Kultur  
 Язык, Литература и Культура

No. 31

31 淡江外語論叢

Tamkang Studies of Foreign Languages and Literatures June 2019

淡江大學外國語文學院 印行



***Tamkang Studies of Foreign Languages and Literatures No. 31***

**CONTENTS**

No. 31 June 2019

---

Students' Perceptions about Mathematics-Literature: A Pilot Study .....	Chang Tzu-Shan	1
Poetry and Poetics of Juan Ramón Jiménez: Diary of a Newlywed Poet .....	Yuan Tzu-Han	31
The Concept "Vera" (Faith) in Russian and Chinese Linguo-Cultures: The Experience of Contrastive Linguo-Culturological Analysis .....	Chang Ching-gwo	70

# 淡江外語論叢

June 2019 No. 31

## 目 錄

---

Students' Perceptions about Mathematics-Literature: A Pilot Study .....	張慈珊 1
Poesía y poética de Juan Ramón Jiménez: Diario de un poeta recién casado .....	袁子涵 31
КОНЦЕПТ «ВЕРА» В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ: ОПЫТ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА .....	張慶國 70

〈本期收論文 8 篇，獲推薦 3 篇。〉

〈道歉啟事：本期因故延遲送印，特此致歉。〉

# 淡江外語論叢

第 31 期 2019 年 6 月

*Tamkang Studies of Foreign Languages and Literatures* No.31, Jun 2019

---

淡江大學外國語文學院 發行

Published by College of Foreign Languages and Literatures, Tamkang University

---

發行人/Publisher：吳萬寶/ Wan-bau Wu

主編/Chief Editor：吳萬寶/ Wan-bao Wu

編輯委員/ Editors：林怡弟/ Yi-ti Lin、楊鎮魁/ Chen-kuei Yang

何萬儀/ Wan-i Her、李素卿/ Su-ching Lee

鄭安群/ An-chyun Jeng、楊啟嵐/ Chi-lan Yang

林郁嫻/ Yu-hsien Lin、黃靖時/ Ching-shi Huang

王嘉臨/ Chia-lin Wang、賴錦雀/ Jiin-chiueh Lai

蘇淑燕/ Shu-yan Su、張珮琪/ Pei-chi Chang

執行秘書/Executive Secretary：李靜之/ Ching-chih Li

編輯助理/Editorial Assistant：鄧宇芯/ Yu-hsin Teng、莊子萱/ Tzu-hsuan Chuang

地址：25137 新北市淡水區英專路 151 號

淡江大學外國語文學院

電話：886-2-2621 5656 ext.2558

886-2-2622-4593

電子信箱：[jtsfee@staff.tku.edu.tw](mailto:jtsfee@staff.tku.edu.tw)

版權所有 未經同意不得轉載或翻譯

---

Address: Tamkang University

College of Foreign Languages and Literatures

No.151, Yingzhuang Rd., Danshui Dist., New Taipei City 25137, Taiwan(R.O.C.).

Tel: 886-2-2621 5656 ext.2558 886-2-2622-4593

E-Mail: [jtsfee@staff.tku.edu.tw](mailto:jtsfee@staff.tku.edu.tw)

All rights reserved. Reprint and translation rights must be obtained by writing to the address above.

ISSN 1562-7675

## Students' Perceptions about Mathematics-Literature: A Pilot Study

張慈珊/ Tzu-Shan Chang

淡江大學英文學系 助理教授

Department of English, Tamkang University

### 【摘要】

本研究採用問卷調查和深度訪談法，旨探究專科學生對數學文學的看法，進一步了解其對數學學習的影響。問卷結果顯示，單獨與數學或中文寫作能力相比，學生在撰寫數學文學時普遍缺乏信心，對於能藉由寫作或撰寫數學文學而學習數學之方式感到懷疑。然問卷結果亦顯示，因數學文學創作而提升動機的學生，則更加能藉由寫作學習數學；數學文學的撰寫能力、中文寫作能力、認同藉由寫作學習數學之看法，這三者之間相關性皆高於學生數學能力的影響。研究結果顯示學生對數學文學之定義為數學和語言的結合—學生有技巧地運用文字表達抽象的數學概念，利用押韻、數字與文字的諧音詞、標點符號、隱喻或創作具有故事性質並反映自身生活之數學詩，加以勾勒動態的數學意象，拉近與數學的距離。撰寫數學文學亦成為加分工具，提升學習動機。本研究強調師生在數學及語言間跨學科教育的重要性。

### 【關鍵字】

數學文學，數學，寫作，跨學科合作，跨學科教育

### 【Abstract】

Through questionnaire and interviews, this study aims to investigate junior college students' perceptions about mathematics-literature in hopes of understanding the role it plays in the learning of mathematics. Questionnaire results indicate that far fewer participants felt confident in composing mathematics-literature and motivated to learn mathematics by writing or by mathematics-literature than those who felt competent in either mathematics or Chinese writing competence alone. Notwithstanding, the results signify the importance of incorporating writing and mathematics-literature into a mathematics class, especially for those feeling confident in the use of writing and the creation of mathematics-literature in mathematics-learning. Research results disclose that the perceived definition of mathematics-literature is the combination of both elements; usually words are used to deliver abstract mathematical concepts, bringing students closer to mathematics. Depicting the dynamic nature of mathematics, the participants strategically used rhythmic words, numeric homophonic words, punctuation or metaphors to create vivid images or they constructed poetry with a plot that mirrors life. The creation of mathematics-literature also becomes a grade

## Students' Perceptions about Mathematics-Literature: A Pilot Study

---

boosting incentive to learn mathematics. This study highlights the significance of interdisciplinary education between mathematics and language for both teacher and students.

### **【Keywords】**

mathematics-literature, mathematics, writing, interdisciplinary collaboration, interdisciplinary education

## 1. Introduction

This study aims to investigate students' perceived definition of mathematics-literature. Because of the mathematics-literature contest, studies related to it have received growing attention in mathematics and interdisciplinary education (Chen & Liu, 2018; Hsu, 2017). In Taiwan, this yearly mathematics-literature contest started in 2015 and used to be a competition organized for technological and vocational college students, but now it is open for each university student according to Chen, Tung-Hsien who is the 2018 Ministry of Science and Technology project chair for the promotion of the mathematics-literature contest (personal communication, August 7, 2018). The contest aims to encourage students to combine mathematics and literature creating a mathematics-based literary work, so as to motivate students to read more books, explore mathematical knowledge within them, and create a literary work to increase students' interests in learning mathematics and to prompt them to associate creativity with mathematics (Chen & Liu, 2018). This event that focuses on the interdisciplinary collaboration invites a few studies, mostly the reports about incorporation of mathematics-literature into a class (see Hsu, 2017), promotion of a contest and analysis of students' award-winning work (Chen & Liu, 2018), and collaborations between mathematics and writing teachers (Chang & Lee, 2019a, 2019b).

Nevertheless, studies in Taiwan on mathematics-literature tend to focus on teachers' perceptions about it while studies on the students' perceptions remain relatively rare. This gap therefore needs to be filled through research on the students' view of mathematics-literature, so as to more fully understand the impact of mathematics-literature on the learning process for the participant students, and thus, potentially maximizing the benefits of it in interdisciplinary education.

Through questionnaire and interviews, this study aims to investigate junior college students' perceptions regarding mathematics-literature, shedding light on the possible impacts of mathematics-literature on the participant students, teachers and the interdisciplinary education/collaborations.

Research question: What are the junior college students' perceptions about mathematics-literature?

## 1. Literature review

Before presenting the growing attention the mathematics-literature contest in Taiwan receives and the research on it, studies on the close relation between mathematics and writing and then mathematics-literature should be reviewed.

### 2.1 Studies on the close relation between mathematics and writing

Unlike the generally perceived literature, mathematics-literature is a different genre because writers of mathematics-literature need to accurately and poetically use words to integrate mathematical concepts into their literary creation; in this regard, it is safe to state that mathematics-literature should have a positive impact on students' learning of mathematics. Chen and Liu (2018) indicated that mathematics-literature is the extension of mathematics culture, and many similarities between literary theory and mathematical thinking exist. For instance, the derivation of mathematical proof and the construction of novels are similar in nature (Chang & Lee, 2019a, 2019b). Also, Chiu (2017) further stated that "when literature writers appreciate scenes through their eyes or express their feelings, they might adopt the strategies of exaggerating or beautifying what they have seen or felt; mathematicians might construct or build a perfect framework to understand what they have seen" (p. 23). Both literature writers and mathematicians actually pursue the beauty or perfection of their work as they do it, but both employ different ways to achieve their goals. Chen and Liu (2018) also pointed out that the process of creating mathematics-literature helps students clarify and respond to the mathematical knowledge that they acquire, suggesting the positive influence that mathematics-literature itself brings to mathematics education. Through the creation of mathematics-literature, students integrate the correct mathematical knowledge into literary work, be it a poetry or prose, and further communicate with others through their literary writing.

In fact, not only the close relation between mathematics and writing has been supported but also the importance of implementing writing as an integral part in a mathematics class has been highlighted by a body of studies (Beavers et al., 2015; Bicer, Capraro, & Capraro, 2013; Freeman, Higgins, & Horney, 2016; Gould, 2013; Kenney, Shoffner, & Norris, 2014; Lee, 2010; Pugalee, 2001; Seto & Meel, 2006; Urquhart, 2009; Watson, 1980; Yang & Chiang, 2008).



Several scholars, such as Freeman et al. (2016), Lee (2010), Urquhart (2009) and Watson (1980), emphasized the significant role that writing plays in a mathematics class and offer some writing activities used in it to enhance learning, such as journaling and the process explanations of solving mathematical problems. The idea is that when students are able to explain their logic, reasoning or analysis of mathematical concepts through writing, they need to be precise, clear, and explain the purpose of communication with their intended audience; when this type of writing takes place, students present their mastery or command of the mathematical concepts (Freeman et al., 2016; Gould, 2013; Lee, 2010). Furthermore, studies examined the use of writing in a mathematics class. Pugalee's study results indicated that students' writing about their mathematical problem solving processes demonstrates the "engagement of various metacognitive behaviors during orientation, organization, execution, and verification phases of mathematical problem solving" (p. 236, 2001). The study by Seto and Meel (2006) indicated that the three adopted types of writing assignments, mathematical biographies, minute papers, and journaling, in a mathematics class lead both teachers and students to "reflect on classroom experiences and negotiate adjustments to the learning environment in order to benefit all" (p. 230). Also using journaling as a method of incorporating writing into a mathematics class, Beavers et al. (2015) discovered that although students are doubtful about the place of writing in a mathematics class and tired of explaining solutions to mathematical problems in written form on a daily basis, their responses to interview questions and questionnaire demonstrate that keeping math journals helps them "understand mathematical concepts and organize their thoughts more clearly" (p. 26). Similar results were also revealed from Yang and Chiang's study (2008) conducted in Taiwan. Their study findings presented both parents' as well as junior high school students' doubts about the effects of journaling and also teachers' concerns about its application within the limited class time, but writing in a mathematics class effectively enhance the participant students' skills of reorganizing and integrating conceptual knowledge into learning and problem solving ability. Teachers' concerns about the use of writing in a mathematics class were also addressed in Kenney et al.'s study (2014), but again their study results illustrated the preservice teachers' positive perceptions after the incorporation of

writing, such as a reflection journal. These participant preservice teachers perceived writing as a useful tool which connects mathematics and other subjects as “a means to assess student understanding of mathematics, and a beneficial support for student conceptual learning” (p. 283).

## 2.2 Studies on mathematics-literature

Moreover, other than keeping math journals and writing process explanations, some scholars even encouraged teachers to incorporate writing in a mathematics class in a more creative way; some started the collaborations between discipline practitioners, namely, mathematics and language teachers (Growney, 2011; von Renesse & DiGrazia, 2018; Hsu, 2017; Chang & Lee, 2019a, 2019b).

Conducting a workshop relating mathematics to words, Growney (2011) encouraged and offered strategies for teachers to guide students to combine mathematical ideas with poetry, conveying mathematical concepts by playing with language at its best. Several ways of creating such literary works are that writers change texts using mathematical concepts or create texts with certain patterns of number formations. The activity of using mathematics to make poetry “influences the beauty and effectiveness of words” (p. 621). Challenging the seemingly structural boundary of two disciplines, both mathematics and composition teachers, von Renesse and DiGrazia (2018) first illustrated the role rhetoric played in connecting the art of writing and doing mathematics and second combined their two courses where an inquiry-based learning community is created—instead of teachers lecturing in class, students are guided by instructors to “develop definitions, theorems, and proofs themselves” (p. 27). Both teachers and students are challenged to face their individual and disciplinary beliefs, and at the same time both are enabled to practice the deep thinking they value by themselves and by a liberal arts education. Through students' writing assignments for both courses and survey evaluation results, both researchers shedded light on the challenges that interdisciplinary learning creates, yet furthermore they presented the learning opportunities for both teachers and students to generate from such an inquiry-based learning environment.

Because of the mathematics-literature contest held in Taiwan since 2015, collaborations between mathematics and language teachers also have emerged, inviting a few studies on the influence of the contest. Hsu (2017) was engaged in the

teaching of two general education courses on mathematics and Chinese composition. Mathematical literary creative activities were promoted in each class, and the researcher guided the students to finish their work after class. Students' poetry of mathematics-literature revealed that students in the Chinese course are able to compose well-structured poems, while citing inappropriate mathematical concepts. On the other hand, students in the mathematics course often lack the language ability to compose proper poems. Nonetheless, they tend to incorporate the narrative better with mathematics.

In a recent study, Chang and Lee (2019b) presented an interdisciplinary dialogue between a composition teacher and a mathematics teacher based on students' award-winning works of mathematics-literature published in an academic journal. Similar to von Renesse and DiGrazia's (2018) study results on the challenges of interdisciplinary collaborations, Chang and Lee's study showed the different expectations for words and works from teachers of the two disciplines. However, Chang and Lee's shared expectation and achieved consensus were only possible when "truth" and "beauty" co-exist, that is, when the concepts of mathematics can be warmly received and embodied in words, and when the power of words can truly express the profundity of mathematics. Then both Chang and Lee (2019a) further extended their research to the elements that constitute the work of mathematics-literature from both teachers' and students' perspectives. Based on Ivanic's framework of discourse analysis, both Chang and Lee (2019a) defined mathematics-literature as the literary work that helps both teachers and students see mathematics, see literature, and see themselves; that is, mathematics-literature needs to include not only mathematics and literature, the two main elements, but also something coming from the fusion or combination of both which is naturally born, usually something related to the writers themselves—discoursal self—"it is constructed through the discourse characteristics of a text, which relate to values, beliefs and power relations in the social context in which they were written" (Ivanic, 1998, p. 25). Then both researchers concluded their study stating that only when the teachers across disciplines and students reached a consensus could a fulfilling mathematical literary writing be born. They offered constructive comments on the development of general education that highlights the effectiveness of interdisciplinary collaborations.

Additionally, Chen and Liu (2018) also analyzed students' award-winning works of mathematics-literature. Based on Petocz et al.'s five scale rubric of views of mathematics (2006, p. 440), Chen and Liu developed a measurement analyzing students' mathematics-literature, and they categorize them into three dimensions. The first is the narrow dimension that the students perceive mathematics as a tool of description, using numbers, symbols and calculation to create their literary work. The second is the broad dimension that students build up the mathematical model to convey ideas, analyze, and compose text. The third is the widest dimension that students use mathematics to explore and describe life.

In short, studies have presented the possible benefits and challenges of incorporating writing into a mathematics class and the impacts such incorporation brings to both teachers and students located in Taiwan or outside of it. Because of the nature of interdisciplinary teaching and learning, the existence of both potential benefits and challenges of combining writing and mathematics rationalizes the investigation of mathematics-literature and its place in mathematics education and learning in general. In recent studies in which the mathematics-literature researchers have analyzed students' literary work, the analysis from students' perspective is lacking. Although Chang and Lee's study (2019a) included students' voices about mathematics-literature, there were only three participants in their study. Therefore, as a pilot-study and exploratory in nature, this paper aims to report students' perceptions about mathematics-literature in hopes of identifying their perceived definition of it and pointing out the possible impacts of mathematics-literature on the participant students, teachers, and interdisciplinary collaborations.

## **2. Methodology**

Because of the mathematics-literature competition, a mathematics teacher Wang<sup>1</sup> who serves in the language department of a vocational and technological college collaborated with a composition teacher Lin<sup>2</sup> to co-instruct students in the math class. Wang used the competition award and a term grade bonus as the incentive to encourage and motivate students to participate in this competition. Furthermore,

---

<sup>1</sup>The pseudonym is used for the preservation of confidentiality.

<sup>2</sup>The pseudonym is used for the preservation of confidentiality.

in the process, students were encouraged to engage in creative writing using the mathematics knowledge they have acquired in class. While these liberal arts students were adept at language subjects, most of them felt trepidation about mathematics and science subjects. Therefore, the teachers hoped that by participating in this creative competition, these students may discover new interest in learning mathematics and use their mathematics knowledge as a medium for creative writing.

### 3.1 Participants

The participants were first year junior college students majoring in German and English languages. After they submitted their work to the contest, 100 participant students were surveyed, but only 90 questionnaires by 15 male students and 75 female students were valid and analyzed. The participants could compose as many works closely related to mathematics as possible outside of the class and submitted to the contest on their own.

The interviewees included seven volunteer students out of 100 participant students, four from the Department of German; three from the Department of English. Interviewees A, B, C were English majors and Japanese minors; interviewees D, E, F, and G were German majors and English minors.

### 3.2 Instruments

#### 3.2.1 *Questionnaire*

A questionnaire composed of six items, evaluated using a 5 point Likert-scale, and one open-ended question was adapted for this study. The six questions were about the participant students' perceptions regarding their mathematics and composing competence as well as their enhancement of motivation through writing in general and through mathematics-literature writing in particular. The open-ended question was aimed to discover the participant students' perceived definition of mathematics-literature.

#### 3.2.2 *Interviews*

Both teachers discussed the interview questions together, and there were two sections: the first section was about the participant students' educational background, and the second section was about their idea of composing mathematics-literature. Both sections help illustrate students' perceived definition of mathematics-literature and its effect to their learning.

### 3.2.3 Interview dialogues

For a better understanding of students' creation of mathematics-literature and their definition of mathematics-literature, based on the students' work of mathematics-literature, this study also documented the interdisciplinary dialogues of teaching and learning among the mathematics teacher, the composition teacher, and two participant students.

### 3.3 Data analysis

Regarding the analysis of questionnaire results, descriptive statistics were included, and a Pearson correlation coefficient was computed to assess the relationships among the six items from the questionnaire.

Interview data were transcribed, and the transcripts were read and then analyzed by the researcher and another teacher. Reading the transcripts independently, both coded the data into a category when key words/phrases/ideas appeared more than one time, and then both compared the categories to reach agreement. For instance, one of the key ideas, mathematics-literature is the combination of two elements, if they occurred in the interview data more than one time, they would be classified into one category. Furthermore, if the participants defined mathematics-literature as the combinations of both elements as well as the revelation it had on their life, then such a definition would be classified into two categories. Additionally, the same approach was applied in analyzing the open-ended question regarding the perceived definition of mathematics-literature from the questionnaire. Discrepancies of the categories between the researcher and the other teacher were discussed until an agreement was reached, and the inter-coder reliability was 85%.

## 3. Results

The questionnaire results demonstrate most of the participants' perceived definition of mathematics-literature and its influence to them, and the following interview results more specifically indicate their reasons for the definition of mathematics-literature and its influence on their learning. In particular, the dialogue analysis with the two students illustrates their strategies of using words to depict mathematical concepts, creating a certain literary work in which both words and mathematics are combined/fused appropriately for the meaning of their creation.

#### 4.1 Questionnaire results

Table 1 indicates the participant students' perceptions regarding mathematics-literature.

Regarding question 1, "How much do you like mathematics," 43.4% of the participants did not like mathematics as a subject, and 31.1% felt neutral about it, and only 25.5% of the participants like it. When the participants were asked to evaluate their perceived competence of mathematics, the pattern of the results for this question corresponds to that of their perceived degree of liking mathematics. About question 2, "How do you perceive your ability of mathematics," 40% were not confident in their ability of mathematics, and even though 35.6% felt neutral about their mathematics competence, 24.4% felt confident in it.

Yet, the participants felt more confident in their Chinese writing competence compared to their perceived mathematics competence. About question 3, "How do you perceive your writing competence in Chinese," 23.3% felt less confident in their Chinese writing competence, but 35.6% felt confident, and 41.1% felt neutral. Although the participants felt more confident in their Chinese writing competence, their perceived confidence greatly decreases when asked about their writing competence of mathematics-literature. About question 4, "How do you perceive your writing competence in mathematics-literature," 47.7% did not feel confident in their competence of composing mathematics-literature, but only 11.1% felt confident in it; 41.1% of the participants felt neutral about their competence of mathematics-literature.

Furthermore, about question 5, "To what degree do you feel being helped to learn mathematics through writing by creating mathematics-literature," 50% did not feel that they could learn mathematics with ease through writing, 34.4% felt neutral about it, and 15.6% felt they could learn math through writing. Regarding question 6, "Whether they were motivated to learn mathematics by mathematics-literature," 56.6% failed to believe so, and only 13.3% felt motivated; 30% felt neutral about it.

In brief, there were fewer participants who felt competent in composing mathematics-literature and motivated to learn mathematics by writing or by mathematics-literature than those who felt competent in either mathematics or Chinese writing competence alone.

Students' Perceptions about Mathematics-Literature: A Pilot Study

**Table 1. Participants' perceptions regarding mathematics-literature.**

Item	Mean	SD	a little					a lot
			1	2	3	4	5	
1. How much do you like mathematics?	2.58	1.18	24 (26.7%)	15 (16.7%)	28 (31.1%)	21 (23.3%)	2 (2.2%)	
2. How do you perceive your ability of mathematics?	2.60	1.17	24 (26.7%)	12 (13.3%)	32 (35.6%)	20 (22.2%)	2 (2.2%)	
3. How do you perceive your writing competence in Chinese?	3.14	.95	4 (4.4%)	17 (18.9%)	37 (41.1%)	26 (28.9%)	6 (6.7%)	
4. How do you perceive your writing competence in mathematics-literature?	2.51	.93	13 (14.4%)	30 (33.3%)	37 (41.1%)	8 (8.9%)	2 (2.2%)	
5. To what degree do you feel being helped to learn mathematics through writing?	2.57	1.04	13 (14.4%)	32 (35.6%)	31 (34.4%)	9 (10.0%)	5 (5.6%)	
6. To what degree do you feel motivated	2.33	1.02	22 (24.4%)	29 (32.2%)	27 (30.0%)	11 (12.2%)	1 (1.1%)	



---

to learn  
mathematics  
by creating  
mathematics-  
literature?

---

N = 90

Table 2 indicates the correlations among the six items from the questionnaire. Not surprisingly, there was a significant positive correlation between participants' degree of liking mathematics and perceived mathematics ability ( $r = .813, p < .01$ ).

A medium positive correlation was found between participants' perceived degree of learning mathematics through writing and perceived motivation of learning mathematics through mathematics-literature ( $r = .681, p < .01$ ). There was a medium positive correlation between participants' perceived competence of mathematics-literature and perceived Chinese writing competence ( $r = .487, p < .01$ ). Additionally, there was a medium positive correlation between participants' perceived competence of mathematics-literature and perceived degree of learning mathematics through writing ( $r = .407, p < .05$ ).

There was a low positive correlation between participants' perceived motivation of learning mathematics through mathematics-literature and perceived degree of liking mathematics ( $r = .240, p < .05$ ). Also, there was a low positive correlation between participants' perceived motivation of learning mathematics through mathematics-literature and perceived competence of mathematics-literature ( $r = .223, p < .05$ ). Last, there was a low positive correlation between participants' perceived competence of mathematics-literature and perceived mathematics ability ( $r = .222, p < .05$ ).

Students' Perceptions about Mathematics-Literature: A Pilot Study

**Table 2. Correlations among the six items from the questionnaire**

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Perceived degree of liking mathematics	1	-	-	-	-	-
2. Perceived mathematics ability	.813**	1	-	-	-	-
3. Perceived Chinese writing competence	-.015	.163	1	-	-	-
4. Perceived competence of mathematics-literature	.056	.222*	.487**	1	-	-
5. Perceived degree of learning mathematics through writing	.023	.022	.154	.407**	1	-
6. Perceived motivation of learning mathematics by mathematics-literature	.240*	.142	.042	.223*	.681**	1

N = 90

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

As Table 3 indicates, there were four main categories revealed from the results of the one open-ended question, "How do you define mathematics-literature?" The categories were first, "mathematics plus literature," second, "perceptions toward mathematics-literature in relation to one's life," third, "passion/feeling revealed from mathematics-literature," and fourth, "combination/fusion of mathematics and literature."

**Table 3. Participants' defined mathematics-literature from the questionnaire results**

Categories	Number of participants
1. Mathematics + literature	11 participants
2. In relation to one's life	8 participants
3. Passion/feelings revealed from the literary work	7 participants 14 participants
4. Combination/fusion of mathematics-literature	

N = 90

The first category was very easy to be spotted for its simple explanation as precise as, “mathematics + literature,” in the following participants' answers to this question: 44, 49, 24, 25, 71, 78, 75, 70, 18, 51, and 76.

The second category appeared when the term “my/self” or the idea of it in relation to one's life was mentioned in the participants' definition of mathematics-literature, and they were 46, 7, 60, 41, 1, 47, 65, and 3. For example, Participant 7 said, “combining mathematics and words together creates a delicate way of using words to express my ideas about mathematics.” Participant 1 put, “with my feelings toward the work, using simpler and comprehensible words to illustrate the abstract and difficult idea of mathematics formula or terms.” Participant 65 wrote, “using words to represent the mathematical concepts with my feelings and passion expressed in language.” Participant 3 failed to use the “my/self” in her answer, but her statement was also classified into this category. She said, “using mathematics to represent literature, then representing living, which interprets life.”

The third category was the participants' statement regarding the presentation of feeling/passion, and they were 13, 79, 81, 15, 1, 47, and 65. For example, instead of stating passion created by the combination of mathematics and literature, Participant 79 said, “words represent mathematics and passion.” Participant 15 said, “using words to depict mathematical concepts, be it poetry or prose, being able to express feelings.”

The last category was the idea or words that showed the “combination/fusion”

of mathematics and literature, and the difference between the fifth and first was that the fifth one was of the emphasis on the outcome or extension from the combination/fusion of the two elements rather than one plus one. They were Participants 16, 14, 33, 42, 86, 7, 45, 21, 88, 90, 9, 64, 69, and 12. For instance, Participant 16 said, "the combination of mathematics and literature with a different method of expressing the mathematical ideas." Participant 33 put, "fusing both mathematical concepts and literature, reaching a balance." Participant 42 said, "the combination of mathematics and literature, and using more modified words to express mathematics." Participant 45 wrote, "it is the ability of cross disciplines that fuse both mathematics and Chinese competences." Participant 21 said "combining two most beautiful things together, which creates a new beauty." Participant 9 put, "it is the literature that fuses with mathematics." Participant 88 stated, "one of the main reasons that mathematicians love math is that it is very definite, yes is yes, no is no, but when the combination of mathematics and literature occurs, mathematics is less straightforward, and literature is more straightforward, less pretentious, a very new creation derived from both."

Furthermore, the common key words were also revealed from the results stating mathematics-literature as the method of gaining extra points for the course, and the participants were 80, 43, 61, 77, and 62. For example, participants 80, 77, and 61 put, "for extra points for this course." Participant 43 wrote, "the combination of words and mathematics and the assignment for extra points." These key words might not be suitable for the definition of mathematics-literature, but such a view might indicate that composing mathematics-literature worked as an incentive for them to make effort for the course.

#### 4.2 Interview results

As Table 4 presents, regarding the interview results, three main categories were discovered, "mathematics ability," "Chinese writing competence," and "definition of mathematics-literature."

Among the seven volunteer interviewees, five of them stated that their mathematics ability was adequate, but two of them directly said it was bad. For instance, while both Students F and B said, "It was adequate," Student E said frankly that "it was really bad." Student C felt frustrated and admitted that "his mathematics

has been bad since then,” and his grades were not presentable, either. However, when they were asked about the Chinese writing competence, six of them directly stated that they felt confident in it, and only one, Student G, failed to explicitly state whether she felt confident in it; instead, she said, “I feel perhaps I haven’t read any books since last year, so I feel I am not making progress in it.” Here the interviewees’ responses regarding their perceived Chinese writing competence and mathematics ability corresponded to the questionnaire results that there were more participants feeling more confident in Chinese writing competence than in mathematics ability.

**Table 4. Categories from the interview results**

<b>Categories</b>	<b>Number of participants</b>
1. Mathematics ability—adequate	5 participants
2. Chinese writing competence—confident	6 participants
3. Mathematics-literature is the combination/fusion of mathematics-literature—using language to depict mathematics	4 participants

N = 7

Although the participants’ perceived definition of mathematics-literature varies, most of them defined it as using language to depict mathematics.

For instance, Student B defined it as “the combination of mathematics and Chinese, using words to describe mathematics,” and she felt that “it allows her to have a wild imagination.” Similarly, Student G stated that “for me, mathematics-literature is a channel that adopts literature as a method to deliver mathematics and other concepts. I mean it is difficult to understand math, so language should be used to deliver it, and mathematics-literature is working as a simpler way and thus as the product to help people accept mathematics.” Student C gave his definition: “mathematics-literature was like using language to represent abstract concepts.” He further explained that mathematics contains certain terms, but if some concrete

examples are used, it might be felt closer to daily life.” Student A’s definition concludes what these three participants’ idea of mathematics-literature on the combination of mathematics and literature is, and the power it creates, and she said, “mathematics-literature is using words to reveal the mysterious aspect of mathematics. Both sides of rationality and sensibility of mathematics can only be unveiled by literature, so mathematics can be the epitome of life, description of feeling, and that of a story.” In short, these four participants’ perceived definition of mathematics-literature is that it combines both elements, usually language is used to help explain mathematics and increase the understanding of it because of the abstract concepts it embodies, and the fusion of both elements shapes mathematics into a more concrete and tangible subject and brings people closer to it and relates it to their daily life.

Other than the above mentioned definition, two of the participants, Students D and E acknowledged mathematics-literature as a tool for earning extra points for the semester grade, but both also mentioned the additional benefits of participating in this activity. Student D stated that “it helped her work be recognized by others, and especially by teachers,” indicating her self-esteem was elevated because of the activity of mathematics-literature; Student E also offered the advantage of creating mathematics-literature by saying that it helped her remember certain technical terms of mathematics.

#### 4.3 Dialogue results

Because the category, combination of mathematics and literature, has been revealed from questionnaire and interview results, the following dialogues with the two students unveil how it unfolds during the process of composing mathematics-literature.

The following poetry is Student A’s original draft—The Meaning of Angles. The mathematical concepts that Student A uses here are angles and the formation of a full circle, a fairly simple idea. The added meanings for each angle present the effect that language brings to the poetry. On the basis of mathematical concepts, literature is gradually incorporated. The poetry depicts the gradual steps of a full circle being formed.

Student A's original draft:

### The Meaning of Angles

90 degrees is the upright attitude, 180 degrees is the tolerant attitude;  
360 degrees is the fulfilled radian; 520 degrees is the warmth of feeling.  
With the uprightness of 90 degrees and keeping the tolerance of 180 degrees, life  
achieves the fulfillment of 360 degrees and the warmth of feelings of 520 degrees.

The following conversation with Student A clearly reveals her creative intention and process, suggesting her method of combining mathematics and words.

Lin: How did you construct the work and how did you come to the last line? I want to know how you deconstructed the structure.

Student A: We began to learn from the most basic 90 degrees and extended to 180 degrees and then 360 degrees, which then becomes a full circle; that's why I wrote "fulfilled radian." I used 520 degrees because we often use 520 now (which is I love you), so this extends to the warmth of feelings. But I felt that this was a little short, so I wrote out the whole sentence. If there were only the four angles, then there would not be enough content, so I added the meanings associated with the four angles, and then added the last line and the last conclusion.

Wang: Which is 520! Did you add 520?

Student A: Yes.

Student A fully understands the mathematical concepts and begins to construct the poem from 90 degrees, gradually adding degrees to the fulfillment of a full circle. The poem presents a very vivid and dynamic picture, and reading along the line, readers can picture the formation of a full circle. Being aware of the inadequacy of using only numbers with the mathematical concepts, she started to create meanings for each angle; the student precisely depicts the implications that each angle conveys: uprightness, tolerance, fulfillment, and feelings, and combines them with reality and life. Then she used 520 degrees which is the homophonic phrase, "I love you," to

endow feelings of love to the angle, symbolizing the writer's expectation.

The following dialogue shows how she was concerned about 270 degrees, which might destroy the beauty of the poem and her intention of using words to increase the rhythm of it. Again, her response shows her strategies of incorporating words into the poem that is mathematics-based as well as her careful planning for the beauty that the words would bring to her anticipated poem.

Wang: Your original draft includes 90 degrees, 180 degrees, and 360 degrees, but why don't you include 270 degrees?

Student A: I don't like it because I feel it looks ugly.

Lin: Do you mean the number 270 looks ugly?

Student 1: Yes, it looks ugly.

Lin: So you decided to start from 90 degrees, 180 degrees, and then a full circle is formed. Right?

Student A: Yes. Also, I would like to write with rhythm so in the end of each line, I use "attitude."

Student D employed mathematical concepts, set theory, including the intersection set, union set, and universal set. A love story was included in the poem that describes the process of two people gradually getting closer, creating an intersection set, and then a union set, but the writer's ultimate goal of the two is becoming one, which depicts the universal set.

Student D's poetry

Take Student D's work for example:

I Will Be Your Universe

Girl,  
Ever since I saw you,  
As if struck by Cupid's arrow,



I could never forget your captivating beauty.  
So I strived for opportunities,  
To create an intersection with you,  
I strived to devise topics,  
In search of commonalities with you.  
But that is not enough,  
I am a greedy man,  
I want to know everything about you--  
All! I want to know all!  
Yet,  
I also crave your craving,  
I want to tell you everything, the future I want to promise you.  
I want us to be each other's only support.  
I want 'we' to become 'one.'  
I will be your universe,  
Orbiting around you,  
While others  
Can only watch you from billions of light years away.  
Take me,  
And I will take your everything,  
Holding you tightly against my chest  
So that no one can harm you.

With Student D's illustration, in their minds two people gradually come closer and closer until they intersect, which is the intersection set. But having the intersection is not enough because the first person in the poem desires more; before wanting to be the other's universe, Student D describes the union set that two people have become, and then the narrator's ultimate goal is revealed: the total overlapping state and becoming a universe, which is the universal set. It is interesting to note the tone Student D adopted when writing this work. It is possible due to the love pursuit stereotype, both teachers had assumed this work to be written by a male student, for its tone is filled with the dominance typical of a man's pursuit of a woman, which

actually corresponds to the idea of the universal set, the exclusive possession. That is not to say that a woman should not pursue a man; yet, as typically perceived, women's pursuit of men should not display such a strong and direct tone. However, interestingly and surprisingly, this poetry was written by a female student. The following dialogue presents Student D's explanation for constructing this poem.

Lin: Why did you choose to write "Girl, ever since I saw you" instead of "boy"?

Student A: I don't know, I felt it was better to write from a man's perspective.

Lin: Why?

Student D: I don't know. I just wanted to express a man madly in love because a woman may not be so involved; I don't know how to put it. Could be that I think a man would....

Lin: So you felt you should write from a man's perspective. Is that correct?

Student D: In such case, I feel this man would be quite devoted.

Lin: But you could also say "boy ever since I saw you," is that not true?

Student D: But if I write from a woman's perspective, I feel that things like love pursuit may not be so powerful as written from a man's perspective because a woman tends not to do such things.

Wang: You mentioned at the beginning that the desire for domination is strong; so you can write more freely about domination from a man's perspective.

Student D: Maybe, more or less.

Wang: Because the speaker wants all in the end, so it has to be very domineering, so it is a man's tone.

Student D's greater familiarity with mathematical concepts allowed her to strategically employ the set theory to construct her work and to express her perceived expectations of a man and woman in the process of getting near to each other. The most brilliant part lies in the student's assumption of the male voice through the use of words to express the fervent wish to be with the other, instead of describing the process of a female in pursuit of the other. Nonetheless, it is also because she adopts the male tone that the entire work is able to vividly portray images of intersection, union, and universal set, especially the last set, that includes all the objects, and

therefore equals the “universe” that the writer wants to express.

In addition to the tone, the use of words also demonstrated Student D’s incorporation of literature into the poetry. After both intersect, she started to use words like “greedy” and “all” explicitly to emphasize the writer’s intense desire to be together with the other person. The exclamation mark after the “all” further intensifies the extraordinary force. Then the use of consecutive “crave (craving)” directly and straightforwardly depicts the man’s desire to be together with the woman. All the words prepare the readers for the writer’s ultimate goal for both to become the one, the universal set. Illustrating the image of becoming one, Student D wrote lines, such as “I want to be your universe,” “while others can only watch you from billions of light years away,” and “And I will take your everything, Holding you tightly against my chest So that no one can harm you,” that again stresses the formation of the universe combining both people. The tension was built up to lead readers to understand how “I want to be your universe” works.

In short, the fusion of both elements, mathematics and writing, shapes mathematics into a more concrete and tangible subject and brings people closer to it and relates it to their daily life, which is the mathematics-literature.

## 5. Discussion

This study investigates junior college students’ perceptions regarding mathematics-literature through a questionnaire and interviews.

The questionnaire results indicate that when mathematics-literature was engaged, far fewer participants felt confident in composing it and felt motivated to learn mathematics by writing or by mathematics-literature than those who felt competent in either mathematics or Chinese writing alone. Even though this was the case, questionnaire results have also indicated a medium positive correlation between participants’ perceived motivation of learning mathematics through the creation of mathematics-literature and perceived degree of learning mathematics through writing, indicating that the more they felt motivated to learn mathematics through the creation of mathematics-literature, the more they felt helped by it to learn mathematics through writing, and vice versa. The medium positive correlations were also discovered (1) between participants’ perceived competence of composing

mathematics-literature as well as their Chinese writing competence and (2) between participants' perceived competence of composing mathematics-literature as well as their perceived degree of being helped through writing. That is, the more they felt confident in composing mathematics-literature, the more they felt confident in their Chinese writing, and vice versa. And correspondingly the more they felt confident in composing mathematics-literature, the more they felt helped by it to learn mathematics through writing, and vice versa.

There were low positive correlations (1) between participants' perceived motivation to learn mathematics through mathematics-literature as well as their perceived degree of liking mathematics and (2) between participants' perceived motivation to learn mathematics through mathematics-literature as well as their perceived competence of composing mathematics-literature. In other words, the more they felt motivated to learn mathematics through mathematics-literature, the more they liked mathematics, and vice versa. And correspondingly, the more they felt motivated to learn mathematics through mathematics-literature, the more confident they felt in composing mathematics-literature, and vice versa. The last low positive correlation was observed between participants' perceived competence of mathematics-literature and perceived mathematics ability, suggesting that the more confident they felt in composing mathematics-literature, the more confident they felt in their mathematics ability, and vice versa.

Not surprisingly, there was a significant positive correlation between participants' degree of liking mathematics and perceived mathematics ability ( $r = .813, p < .01$ ), indicating the more they liked mathematics, the more confident they felt in their mathematics ability, and vice versa.

The analysis of open-ended question results demonstrates that the participants defined mathematics-literature as a combination/fusion of both elements, and a literary work that reveals their passion/feelings or that is related to their life. Such research results on the definition of mathematics-literature correspond to the study findings by Chang and Chen (2019a) and Chen and Liu (2018). In this study, the participants' defined mathematics-literature as the combination/fusion of both elements which matches Chang and Chen's take on it as a literary work including mathematics, literature, and "self." Especially those more motivated participants'

definition of it greatly resonates with Chang and Chen's definition as the "self" that was effortlessly and naturally derived or constructed from the combination of mathematics and words. Similarly, the participants' mathematics-literature definition also echoes Chen and Liu's three categorized dimensions (2018), in particular the narrow dimension and widest dimension, that the narrow dimension is closer to the participants' definition as the combination of mathematics-literature; the widest dimension is closer to the literary work relating to their life.

Then triangulating all the research data—questionnaire, one open-ended question, and interviews—reveals that regardless of the degree of positive correlations, participants' perceived competence of composing mathematics-literature was positively correlated to their perceived Chinese writing competence, perceived mathematics ability, and perceived motivation of learning mathematics through mathematics-literature. Compared to their perceived mathematics ability, their perceived competence of composing mathematics-literature was more closely correlated to their perceived Chinese writing competence and perceived motivation of learning mathematics through mathematics-literature.

Also, regardless of the degrees of positive correlations, participants' perceived motivation of learning mathematics through mathematics-literature was positively correlated to their perceived degree of liking mathematics, perceived degree of learning mathematics through writing, and perceived competence of composing mathematics-literature. Their perceived motivation of learning mathematics through mathematics-literature was especially more correlated to their perceived degree of learning mathematics through writing than perceived degree of liking mathematics.

Furthermore, triangulation of research data discloses (1) the shared perceived definition of mathematics-literature is the combination of mathematics and language, usually words are used to deliver abstract mathematical concepts, and (2) effect of the combination turns mathematics into a concrete object and brings people closer to it. The mathematics-literature also becomes a grade boosting incentive for the participants to pay more attention to mathematics as a subject.

Because most participants defined mathematics-literature as the combination/fusion of the two elements, how the combination/fusion takes place is more specifically and clearly revealed from the dialogues with the two volunteer

students. The analysis of the dialogues with them further indicates their strategies of employing words for the literary mathematics-based work. In both cases of this study, students gave meanings to the numerical numbers, such as 90, 180, 520, or mathematical concepts, such as the set theory. The meanings of the literary work were created by words or the combination of both words and mathematical concepts. Depicting the dynamic nature of mathematics, the participants strategically used rhythmic words, numeric homophonic words, punctuation or metaphors to create vivid images, or they constructed their poem with a plot that usually mirrors their life or an analogy of their life. The participants' method of creating a story that describes the mathematical concepts corresponds to Doxiadis' term, "mathematization of narratology" (2007) that uses mathematics and literature to describe or narrate, in which mathematics plays a crucial part in the writers' narrative stories. According to Doxiadis, there are two ways of mathematization; first, "applying number to stories;" second, manipulating symbols as being algebraic. These two approaches were also observed in the students' literary work. In relation to these two approaches, Hung (2015) defines mathematical narrative as a narrative approach to communicating or constructing meanings in mathematics. Again, such an approach was also used by the students who told a story in their literary work.

## **6. Conclusion**

This study investigates junior college students' perceptions about mathematics-literature. Although far fewer participants felt confident in composing mathematics-literature and felt motivated to learn mathematics by writing or by mathematics-literature than those who felt competent in either mathematics or Chinese writing alone, the present study's findings should not be ignored—the discovered medium positive correlations between participants' perceived motivation of learning mathematics through mathematics-literature and perceived degree of learning mathematics through writing; between participants' perceived competence of composing mathematics-literature and perceived motivation of learning mathematics through mathematics-literature. These positive correlations signify the importance of incorporating writing and mathematics-literature into a mathematics class, especially for those who felt confident in the use of writing and the creation of mathematics-

literature in mathematics-learning.

The controversial issue of the use of writing in a mathematics class was in fact commonly addressed from the previous studies, not to mention the more challenging writing task, such as the creation of mathematics-literature, the focus of this study. Studies by Beavers et al. (2015), Kenney et al. (2014) and Yang and Chiang (2008) pointed out certain distinct features, such as students' doubts of keeping a journal and its effects of enhancing mathematics learning as well as teachers' concerns about its incorporation into a very limited class time. Yet, even though the doubts still remain, a close relation between writing and mathematics is unquestionable, and a body of studies demonstrated the effectiveness of using writing as a tool to learn, in particular mathematics (Banger-Drowns, Hurley, & Wilkinson, 2004; Freeman et al., 2016; Gould, 2013; Lee, 2010; Pugalee, 2001; Seto & Meel, 2006; Watson, 1980). For both teachers and students, writing in mathematics classes offers students a chance to demonstrate their metacognitive process of problem solving and at the same time guides teachers to identify the places that students are confused about during their process of mathematical thinking (Pugalee, 2001).

In this regard, the creation of the mathematics-based literary work also serves a similar function as the incorporation of writing in mathematics classes that both teachers and students are able to see whether teaching and learning are effective for comprehension of certain mathematical concepts. When students are able to express and explain their reasoning and justify their thought processes and solutions correctly in writing, it shows their command of the concepts (Baxter, Woodward, & Olson, 2005; Gould, 2013), and teachers know immediately the effectiveness of their teaching. What is more, unlike the usual way of using writing in a mathematics class, such as keeping a journal, explanations of problem solving or reflection papers (see Kenney et al., 2014; Pugalee, 2001; Yang & Chiang, 2008), the creation of mathematics-literature requires not only mastery of mathematics, language, but also adeptness of grasping both together for mathematics-literature, suggesting its challenging aspect (Chang & Chen, 2019). This study again highlights the significance of interdisciplinary education between mathematics and literature for both teachers and students.

Mathematics and literature are two disparate academic subjects in terms of

teaching and learning; through the combination of mathematics-literature, a new fusion is created, leading to the interdisciplinary teaching and learning that involves two or more academic disciplines and encourages learners to develop dynamic thinking through the use of various aspects of knowledge. Thus, the boundaries become permeable, promoting dialogue and cooperation between discipline practitioners, and helping learners develop innovative problem-solving abilities in order to overcome complex predicaments in reality. In this study, because of the interdisciplinary collaborations, students' mathematical literary writings revealed how well they combined mathematics and literature—the correctness of mathematical concepts was checked by the mathematics teacher; the writing teacher helped confirm whether students' descriptions conformed to the expectations of a literary work. The students' works allowed the practitioners of two different disciplines to engage in dialogue; the longer teachers collaborated, the more students' works naturally combined mathematics and literature. School curriculum designed in an interdisciplinary way makes learning better-rounded rather than focusing on one specific ability.

As a pilot-study that is exploratory in nature, this study results might benefit greatly from future research on students' actual mathematics and Chinese writing performance in which the cross-analysis of perceptions and performance might more specifically indicate the effectiveness of mathematics-literature. Also, more participant teachers that participate in the contest of mathematics-literature should be recruited to understand their attitude towards it in hopes of identifying more effective ways of interdisciplinary teaching and learning.



## References

- Banger-Drowns, R. L., Hurley, M. M., & Wilkinson, B. (2004). The effects of school based interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 74*, 29–58.
- Baxter, J. A., Woodward, J., & Olson, D. (2005). Writing in mathematics: An alternative form of communication for academically low-achieving students. *Learning Disabilities Research and Practice, 20*, 119–135.
- Beavers, Alyssa; Fox, Brandon L.; Young, Jamaal; Bellows, Elizabeth M.; and Kahn, Leah (2015). Integrating Writing in the Middle-Level Mathematics Classroom: An Action Research Study. *MLET: The Journal of Middle Level Education in Texas, 2*, 1–34.
- Bicer, A., Capraro, R., & Capraro, M. (2013). Integrating writing into mathematics classrooms to increase students' problem solving skills. *International Online Journal of Educational Sciences, 5*, 361–369.
- Doxiadis, A. (2007). The mathematical logic of narrative. In M. Manaresi (Ed.), *Mathematics and culture in Europe* (pp. 167–177). Heidelberg, German: Springer Verlag.
- Freeman, B., Higgins, K. N., & Horney, M. (2016). How students communicate mathematical ideas: An examination of multimodal writing using digital technologies. *Contemporary Educational Technology, 7*, 281–313.
- Gould, P (2013). Teaching mathematical reasoning: The challenge of the new syllabus. Retrieved on 1 April 2019 from <https://eis.uow.edu.au/content/groups/public/@web/@inf/@math/documents/doc/uow152422.pdf>
- Growney, J. (2011). Using Mathematics to Make Poetry. *Bridges 2011: Mathematics, Music, Art, Architecture, Culture*, 621–624.
- Ivanic, R. (1998). *Writing and identity: The discursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- Kenney, J. M., Hancewicz, E., Heuer, L., Metsisto, D., & Tuttle, C. L. (2005). *Literacy strategies for improving mathematics instruction*. Alexandria, VA: ASCD.

- Lee, K. (2010). A guide to writing mathematics. Retrieved on 1 April 2019 from <http://web.cs.ucdavis.edu/~amenta/w10/writingman.pdf>.
- Petocz, P., Reid, A., Wood, L. N., Smith, G. H., Mather, G., Harding, A., Engelbrecht, J., Houston, K., Hillel, J., & Perrett, G. (2007). Undergraduate students' conceptions of mathematics: An international study. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 5, 439–459.
- Pugalee, D. K. (2001). Writing, mathematics, and metacognition: Looking for connections through students' work in mathematical problem solving. *School Science and Mathematics*, 101, 236–45.
- Seto, M., & Meel, E. D. (2000). Writing in mathematics: Making it work. *Primus: Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies*, 16, 204–232.
- von Renesse, C., & DiGrazia, J. (2018). Mathematics, Writing, and Rhetoric: Deep Thinking in First-Year Learning Communities. *Journal of Humanistic Mathematics*, 8, 24–63.
- Watson, M. (1980). Writing has a place in a mathematics class. *The Mathematics Teacher*, 73, 516–519.
- 丘成桐 (2017)。數理與人文。 **數學傳播季刊**，41(1)，14–16。
- 洪萬生 (2015)。 **比喻與數學的敘事理解**。線上檢索日期：2019年 04月 01日，取自：台灣數學博物：<http://mathmuseum.tw/2015/07/788/>
- 徐惠莉 (2017)。數學遇見美學的實踐與創作－談跨領域教學。 **通識在線**，12(73)，76–83。
- 陳東賢、劉柏宏 (2018)。理性數學與感性文學的協奏曲。載於劉淑爾 (主編)， **閱來越智慧** (260–289頁)。臺中市：滄海出版社。
- 張慈珊、李雪甄 (2019a)。連結瞬間：見數學、見文學、見自己。 **通識學刊：理念與實務**，7(1)，73–108。
- 張慈珊、李雪甄 (2019b)。文學與數學的一場對話。 **數學傳播季刊**，43(2)，84–93。
- 楊德清、姜淑珍 (2008)。數學寫作融入國三數學課室實踐歷程與影響之研究。 **科學教育學刊**，16，439–458。

本論文於 2019 年 5 月 16 到稿，2019 年 6 月 13 日通過審查。

---

**Poesía y poética de Juan Ramón Jiménez: *Diario de un poeta recién casado***

袁子涵 / YUAN, TZU-HAN

浙江外國語學院 西方語言文化學院 西班牙語系 講師

Lecturer, Faculty of Spanish

Department of Western Languages and Cultures

Zhejiang International Studies University

**【Resumen】**

Aunque Juan Ramón Jiménez es uno de los mejores escritores españoles, la mayor parte de su poesía es prácticamente desconocida entre los lectores asiáticos. Este artículo pretende contribuir a rellenar este vacío proponiendo un estudio sobre su obra *Diario de un poeta recién casado*. El presente trabajo ofrece, primero, unos análisis sobre el sentido de creación y el lenguaje literario de Juan Ramón Jiménez. Posteriormente, se hace un recorrido por los aspectos más importantes sobre la creación poética de este libro en su contexto histórico y los símbolos literarios fundamentales en ello. Esta investigación se consideraría también como una guía de lectura para los lectores de esta obra poética en la que se presenta una visión general de los elementos cruciales de los poemas (tanto los en verso como los en prosa).

**【Palabras Clave】**

Juan Ramón Jiménez, poesía española, poesía contemporánea, estudios poéticos, poesía juanramoniana

**【Abstract】**

Although Juan Ramón Jiménez is one of the best Spanish writers, a great part of his poetry is seldom known among Asian readers. This paper aims to contribute to fill this gap by proposing a study of his book *Diario de un poeta recién casado* (*Diary of a Newlywed Poet*). The present work first analyses the creation sense and the literary language of Juan Ramón Jiménez. Then, it will present those key aspects

related to the poetic creation of this book in its historical context and those crucial literary symbols in it. This investigation could also be considered as a reading guide for those readers of this poetic work, which presents a general vision of those key elements of the poems (those in verse as well as those in prose).

**【Keywords】**

Juan Ramón Jiménez, Spanish poetry, contemporary poetry, poetic studies,  
Juan Ramón Jiménez's poetry

## **0. Introducción: la poética de Juan Ramón Jiménez**

En el pensamiento de Juan Ramón, la creación poética plantea [...] “un problema grave para el lector crédulo” [...]. Es, por tanto, un deber del poeta vigilar continuamente el alcance y el sentido de su creación. Al poeta no le basta con “hacer las cosas a conciencia”; debe también “dejar constancia de por qué se hacen”. (Blasco Pascual, 1982: 17)

Como se desprende de esta cita, la comprensión de la poesía de Juan Ramón puede resultar difícil, hasta problemática, para el *lector crédulo*. Como destaca Urrutia Gómez (2017: 17), nos hallamos ante un proceso práctico de creación poética que “surge de la tensión entre la abstracción y la concreción”. Según Juliá (1989: 16), Juan Ramón Jiménez concebía su poesía, al igual que su vida, como una perpetua alteración. Esto quiere decir que sus poemas, muchas veces, son retocados y “revividos”. A continuación, se dedicarán unas páginas para conocer la poesía juanramoniana, tanto el estilo y los elementos importantes como el significado de la creación poética para nuestro poeta.

### **1. La poesía de Juan Ramón Jiménez: sentido de la creación poética**

La poética de Juan Ramón está en función de su propia poesía. No pretende en ningún momento resolverse en reglas. No es normativa, sino analítica. Y lo que Juan Ramón analiza, en un intento de explicar y justificar su propia obra, no es el poema concreto, sino los principios en que se apoya su creación, el proceso espiritual que le da vida, los valores que lo definen y a los que aspira. (Blasco Pascual, 1982: 206)

Esta cita ha bien relejado la idea de que el valor de la poesía juanramoniana no pretende constituirse en norma, sino en los principios de su creación poética. Para comprender con profundidad el valor de los versos de Juan Ramón Jiménez, es imprescindible conocer el significado de la poesía para este poeta, tanto desde una perspectiva estética como desde un punto de vista lingüístico.

### 1.1. La estética juanramoniana

Según Blasco Pascual (1982: 207), la actividad poética de Juan Ramón Jiménez está íntimamente relacionado con la crisis religiosa. El poeta trata de buscar en la poesía una solución para los problemas espirituales. Toda su creación poética refleja sus reflexiones sobre el mundo, la vida, el destino y el universo. Para él, el poema no es sólo expresión de “un alma artística”, sino también “alimento espiritual” (Blasco Pascual, 1982: 208). En ese sentido, es necesario considerar la estética juanramoniana no solo como una admiración a la belleza, sino también como una búsqueda continua del más allá del mundo real. “Es la belleza, la verdad, la bondad, la perfección, la luz, el calor, la inmensidad, la eternidad, el todo... Hay, pues, un eco divino en esa concepción” (Urrutia Gómez, 2017: 17).

Yo escribo siempre *para encontrarme a mí mismo* y en mí mismo, y no altero mis ideas y sentimientos en relación a tal o cual público. [...]. Escribimos no es más que recrearnos, crearnos una segunda vida para un poco más de tiempo; y dejarla en manos de los otros. (Juan Ramón Jiménez, *apud* Blasco Pascual, 1982: 209)

También hay que tener en cuenta que, como se aprecia en esta cita, Juan Ramón siempre trata de encontrar su propio yo en su creación poética. Se busca a sí mismo por medio de un intento de superación de los límites del espacio y del tiempo para conocer el mundo exterior creando, al mismo tiempo, un mundo nuevo y una naturaleza nueva. Como señala Blasco Pascual (1982: 210), la poesía de Juan Ramón es una actividad espiritual, formada por la estética, la ética y la metafísica, que se realiza a través del conocimiento del propio yo y la realización diaria de este yo. Por lo tanto, ha dicho que escribir significa crear “una segunda vida para un poco más de tiempo”; respecto de este aspecto, el poeta también ha llegado a afirmar lo siguiente:

Para mí, no trabajar en mi obra, es estar muerto con conciencia. (Juan Ramón Jiménez, *apud* Blasco Pascual, 1982: 211)

Se aprecia, obviamente, que el poeta cree que “toda interrupción en el proceso creativo supone una desviación en el proceso de realización del yo” (Blasco Pascual, 1982: 211). Dado que Juan Ramón ve necesario expresarse y realizarse mediante esta actividad espiritual, lleva a cabo una tarea interior en su trabajo poético enfocada no solo en el progreso de la obra y de la belleza, sino también en el desarrollo del espíritu. Por este motivo, muchas veces se encuentran en sus versos elementos y símbolos espirituales, ya que para el poeta el concepto del espíritu está ligado siempre con la estética.

Mientras vive el poeta, su obra ha de reflejar una mudanza constante y progresiva. Vida y obra responden a un mismo principio: la creación perenne. (Blasco Pascual, 1982: 216)

Dentro de mi alma, rosa obstinada, me río de todo lo divino y de todo lo humano, y no creo más que en la belleza. [...]. La moral reside para mí en la belleza y en la verdad, y obra sin leyes. (Juan Ramón Jiménez, *apud* Blasco Pascual, 1982: 216)

Se entiende que, para el poeta, la moral se encuentra solo en la belleza; por eso, como destaca Blasco Pascual (1982: 216), en el mundo de Juan Ramón, no existe el “hombre bueno” sino sólo el “hombre pleno” y esta idea se sitúa en “más allá del bien y del mal” y “más allá de todo lo divino y lo humano”. En efecto, el poeta nunca ha querido buscar la llamada “verdad” ni el llamado “Dios”, sino que se ha ido, muy lejos, para encontrar un más allá del mundo. En ese sentido, hemos de comprender que, en el arte y en la creación artística, no existen en realidad las contradicciones. “El proceso artístico, resultado de un espíritu que intenta interrogar al mundo y, a la vez, interrogarse a sí mismo, refleja las variaciones y la evolución de la sensibilidad vital de su creación” (Blasco Pascual, 1982: 217). De hecho, en las obras de Juan Ramón Jiménez, siempre están presentes sus propios valores y principios morales y que todo esto hay que entender desde un punto de vista estético y metafísico. Porque para el poeta:

No existen valores absolutos, fuera de los que el poeta realiza en cada acto de creación. Los valores, pues, no normalizan la creación, sino que se realizan en ella. (Blasco Pascual, 1982: 218)

Cabe mencionar otro aspecto fundamental, con respecto a la estética poética de Juan Ramón Jiménez, que es su deseo de conocer lo desconocido. Desde la primera etapa, el poeta ya deja constancia de su “afán de encontrar la fuente del universo” (Blasco Pascual, 1982: 226). Debido a que la poesía se centra en las cosas que están fuera del alcance de la razón, el poeta pretende conocer todo lo que está detrás de la llamada realidad y para representarlo luego en sus obras. También ha expresado su anhelo hacia el misterio:

Yo no sé de cosas más reales que estas que parecen misterio, y que nos estremecen con el escalofrío de lo sobrenatural. Todas las grandes realidades, misterios son: misterio el morir, misterio el nacer, misterio el alma, la realidad más real de nuestra vida. (Blasco Pascual, 1982: 227)

En casi todas las obras de Juan Ramón Jiménez, se observa una relevación de todos estos misterios. De hecho, es su forma de protestarse y de demostrar su insatisfacción contra la llamada verdad de la realidad visible. “El arte potencia el paso de lo conocido a lo desconocido y hace posible el salto de la realidad visible a la realidad invisible” (Blasco Pascual, 1982: 217). Esta realidad “invisible” se entiende como una realidad que no se ve, en la que reside lo misterioso. El poeta, pues, expone y describe esa realidad en sus versos.

## **1.2. El lenguaje juanramoniano**

Si no hubiera lengua, la poesía –dice Juan Ramón en una entrevista– expresada con gestos, sonrisas, miradas, como en realidad hace el poeta mejor, que conviene las palabras en sentir o pensar libre y que rompe su vaso constantemente [...], cumplirla con el carácter misterioso y encantador del platón humano y divino. (Blasco Pascual, 1982: 251)



Esta cita refleja que, para Juan Ramón Jiménez, la poesía puede ser la expresión de una intuición y de una forma de comportamiento. De hecho, en muchas de sus obras, sobre todo, en las prosas, aparecen descripciones de los comportamientos de la gente o narraciones sobre los vestidos, los gestos y las expresiones faciales de sus personajes. Todo esto se emplea de una forma lírica en su poesía con el fin de destacar los sentimientos profundos mediante las acciones cotidianas, ya que lo cotidiano siempre se presenta en sus obras con ciertos significados simbólicos.

Un aspecto muy importante en cuanto al lenguaje es la creencia de Juan Ramón Jiménez en la insuficiencia de la gramática. Cuando el poeta trabaja en su obra, tiene una libertad absoluta para expresarse y construir las frases. Según el poeta mismo (*vid.* Blasco Pascual, 1982: 255), la poesía puede ser complicada por dentro, pero no por fuera; porque una gramática no puede contener, ni sobre todo detener, una poesía, un idioma. Por este motivo, se aprecia que muchas veces en sus obras se aplican no solo los versos libres, sino también las frases que carecen de reglas gramaticales y que están fuera del lenguaje habitual.

Hay que tener en cuenta también una peculiaridad en las obras juanramonianas que es la utilización de las palabras extranjeras, sobre todo, inglesas. El poeta utiliza estas palabras con un propósito muy claro: expresar su amor por su lengua y su patria, el español y España. Cuando emplea un vocablo extranjero, el poeta tiene la intención de mostrar el extrañamiento lingüístico y su incapacidad de alcanzar a esta “realidad” (Blasco Pascual, 1982: 257). De hecho, cada vez que aparecen las palabras en inglés en sus textos, se aprecia una distancia, impuesta y marcada por el autor mismo, entre este objeto y el poeta. Partiendo de estos puntos, se ve la importancia del español para Juan Ramón Jiménez, ya que él siempre lo considera como la única verdadera lengua:

Me gusta leer mucho otros idiomas, me gustaría poder leerlos todos. Pero soy poco aficionado a hablarlos, porque cuando los quiero hablar me sueno a teatral, a falso, más falso y teatral cuanto mejor puedo hablarlos. Y yo odio instintiva y

conscientemente lo teatral y lo falso. (Juan Ramón Jiménez, *apud* Blasco Pascual, 1982: 258)

Otro aspecto que merece la pena destacar, respecto del lenguaje juanramoniano, es su creación de un “idioma distinto”. El poeta cambia en muchas ocasiones “el idioma de las palabras” por “el idioma de los sentimientos” e incluso llega a expresar sus sentimientos “poniendo *nombre* a lo desconocido” (Blasco Pascual, 1982: 261). Se ve muchas veces que el poeta utiliza unos adjetivos y verbos poco usuales desde el punto de vista de los criterios de selección léxica. Con ello, el poeta no solo logra dar movimiento a lo inmóvil, sino también otorgar nombres a lo ignorado:

Es evidente, de un lado, que a Juan Ramón no podía servirle el lenguaje que usamos para nuestro comercio con *la realidad plana* de las cosas. Precisa una “expresión distinta” que dé nombre a las realidades inmateriales y que aprese los objetos en aquello que tienen de “más allá”; es decir, de esencial. (Blasco Pascual, 1981: 262)

Evidentemente, Juan Ramón Jiménez tiene una confianza total en la capacidad del lenguaje para crear nuevas zonas de la realidad. En el mundo de su poesía, las palabras siempre “cumplen” y se realizan. Mediante las palabras poéticas y metafóricas que utiliza, todos los objetos que aparecen en su poesía empiezan a cobrar nuevas “características” y “personalidades”. De este modo, se manifiesta todo lo desconocido y se construye una “realidad mágica”:

“El poeta verdadero inventa”, de esta forma, “con las palabras usuales un idioma distinto. Y es más verdadero cuanto más distinto sea su idioma, en prosa y en verso”. (Blasco Pascual, 1982: 255)

[...]. la verdadera poesía lo que hace es “cambiar aquello (los seres y las cosas) por la propiedad del *alma* de cada ser”. (Blasco Pascual, 1982: 267)

## 2. La obra *Diario de un poeta recién casado* (1916)

“Con el *Diario* –ha dicho Juan Ramón– empieza el simbolismo moderno en la poesía española”. Es, pues, el propio poeta quien encuadra toda su obra, desde el *Diario*, en una estética definida como forma moderna y española del simbolismo. (Blasco Pascual, 1982: 151)

Efectivamente, el diario como género literario es una forma libre, abierta, inmediata y personal, en la que cabe todo. Sin duda, la mejor prueba de este carácter libre y heterogéneo nos la ofrece el *Diario* de Juan Ramón. (Predmore, 2011: 20)

A finales de 1915, Zenobia viajó a los Estados Unidos con su madre doña Isabel; a partir de ese viaje, Juan Ramón Jiménez vivió unos meses de soledad y decidió viajar a Nueva York para tomar por esposa a Zenobia (Campoamor González, 1976: 149-150). *Diario de un poeta recién casado* nació en esa circunstancia cuyo contenido presenta un largo viaje del poeta: de Madrid a Cádiz con paso por su pueblo Moguer, del puerto de Cádiz a Nueva York viajando por mar, el viaje de novios en América del Este, el viaje de retorno a Cádiz y de Cádiz a Madrid con paso por Moguer otra vez. Estos viajes forman las primeras cinco partes de la obra, ya que según afirma Predmore (2011: 36), la última sección, escrita después del viaje en España, no se considera parte del diario íntimo del poeta. En realidad, en este libro, sobre todo las primeras cinco secciones, no existe otro hilo ordenador que el puramente cronológico, el que va imponiendo el ritmo del paso del tiempo día tras día (Predmore, 2011: 36). Parece que el poeta no selecciona ni organiza previamente sus vivencias o recuerdos en la creación de esta obra, sino que los anota de forma inmediata y espontánea sin que hayan sido previamente jerarquizados (Gómez Trueba, 2016: 356). Además, es un volumen peculiar en el que se han mezclado el verso libre con los poemas en prosa para “dibujar el perfil de una experiencia personal” (Alvar, Mainer y Navarro, 2014: 576). Por una parte, el poeta utiliza el verso para expresar su vena lírica más honda anotando sus experiencias más íntimas y más profundamente sentidas; por otra parte, recurre a la prosa para anotar las

impresiones superficiales y menos misteriosas durante el viaje (Campoamor González, 1976: 156-157).

Como indica el poeta mismo en la primera página de esta obra, es una “breve guía de amor por tierra, mar y cielo”, ya que el libro entero representa tanto una experiencia extraordinaria y amorosa como un viaje trascendental. A continuación, se analizarán los símbolos fundamentales de este libro, de acuerdo con el orden cronológico de la obra, y se presentarán también los sentimientos íntimos del poeta expresados mediante esos elementos.

## 2.1. Parte I: Hacia el mar

En esta primera parte de la obra, el poeta demuestra todo lo que siente y percibe antes de la partida a Nueva York en sus textos. “En su desbordamiento espiritual, el poeta se mantiene aún hermético, brota el verso proclamando el triunfo amoroso de una manera velada, tan íntima que hay que estar bien enterado del suceso para comprender el significado de esos versos [...]” (Palau de Nemes, 1957: 194). Al estar lejos de su novia Zenobia, Juan Ramón expresa “una melancolía felizmente serena” en su primer poema (Campoamor González, 1976: 151), cuando todavía está en Madrid:

¡Qué cerca ya del *alma*  
lo que está tan inmensamente lejos  
de las *manos* aún!

Como una luz de estrella,  
Como una voz sin nombre  
[...].

En estos versos, se aprecia que el poeta siente la existencia de algo indecible, presente profundamente en su interior. Se trata de algo misterioso e inefable que el alma acierta a vislumbrar, aunque las manos aún no son capaces de alcanzarlo (Blasco Pascual, 1982: 228). Es como *una voz sin nombre* cuya presencia se percibe

pero no se conoce ni se comprende. Es muy evidente que el poeta quiere utilizar esta forma para enriquecer la realidad, su propia realidad. De hecho, un elemento parecido se manifiesta también en el poema V:

[...].

¡Alma mía

salida ahora de tu sueño, nueva,  
tierna, casi sin luz ni color aún, hoy  
–como un recién nacido–  
por este *campo* viejo que cruzaste  
tantas veces  
–los *olivares* de la madrugada–,  
a la luz de la *estrella* inextinguible  
de tu *amor* infinito, ¡cuánto tiempo  
*náufrago* de la *luna*!

[...].

Su alma, acaba de salir de un sueño, *sin luz ni color*, es una alma nueva y pura que todavía no posee ninguna identidad *como un recién nacido*. Parece que el poeta quiere destacar el contraste entre el estado del alma del presente y el del pasado (Predmore, 2011: 42). La imagen que se presenta en estos versos está llena de elementos simbólicos: el campo viejo y los olivares representan la tierra y el ambiente familiar de Andalucía; la estrella y la luna simbolizan el cielo y lo celestial. Además, en esta relación peculiar entre la tierra y el cielo, el poeta utiliza también una metáfora marina (*náufrago de la luna*) que intenta sobrevivir en la tierra (Predmore, 2011: 43). Este término marino muestra la idea de que el poeta va hacia el mar, un viaje muy importante que implicará un gran cambio para su vida, por tanto, existe cierto conflicto en su mente. Este conflicto concreto, o mejor dicho, una lucha continua de ese momento, se manifiesta muy claramente en el poema XIII, titulado “Moguer”:

[...].

Un momento, el amor se hace lejano.

No existe el mar; el *campo*  
de viñas, rojo y llano,  
es el mundo, que el mar adorna sólo, claro  
y tenue, como un resplandor vano.

¡Aquí estoy bien *clavado*!

¡Aquí morir es sano!  
¡Éste es el *fin ansiado*  
que huía en el ocaso!  
[...].

Para el poeta, Moguer siempre ha sido un pueblo oasis, la tierra buena y sana; en este poema, expresa con profundidad lo que significa su pueblo natal en su vida (Palau de Nemes, 1957: 194-195). Al estar en Moguer otra vez, en el campo familiar, acompañado por su madre y sus hermanos, el sentimiento del niño del poeta se manifiesta (Predmore, 2011: 43-44). Siente muy bien *clavado* en su pueblo amado y su corazón de niño desea morir allí, porque para él esto es sano y es *el fin ansiado*. En realidad, la felicidad que siente el poeta en su hogar es tan inmensa que por un momento *el amor se hace lejano* y *ya no existe el mar*. Parece que el calor de su nido hace que su sentimiento del niño empiece a luchar con su amor del adulto y que en esta lucha se desaparezca el mar, un elemento que simboliza en ese momento el reencuentro con su novia. Según Predmore (2011: 44), “este apego al Moguer de su infancia diluye el amor del hombre por la mujer y explica la tensión y el conflicto psicológicos que constituyen el núcleo del tema central de la obra”. Todo esto se aprecia también en el poema XX, titulado “¡Dos hermanas!”:

[...].

Yo, en un escalofrío sin salida,  
Sonrío en mi tristeza y lloro de alegría.

---

–Dos cables: «Madre, Novia: Moguer, Long Island; Flushing; Naufragué, en tierra, en mar de amor.»

En estos versos, se observa que el poeta está en una condición extrema, en la que se mezclan el miedo y la inseguridad, que no tiene *salida*. Se supone que los dos cables, de su madre y su novia, también le ha causado cierto sufrimiento. Por eso, aunque todavía esté en la tierra (Cádiz), ya ha naufragado en mar de amor. Todas estas palabras, en realidad, revelan el temor y la preocupación del poeta por no poder realizar su amor (Predmore, 2011: 44). En el siguiente poema, el XXI, se muestra obviamente la razón de su ansiedad y su miedo:

[...].

¡Olivos y pinares!

¡Poniente de oro grande!

¡Qué bien, qué *bien* estabais!

...¡Qué bien, que *bien* estáis!

¡Aquí! ¡A ninguna parte  
más que aquí!

–¡Qué *bien*! –

Cae  
hacia el mar ya, inefable  
como una *mujer, madre*  
de aquí, *hermana, amante*  
de aquí, la tarde, amor, ¡mi tarde!

Es muy evidente que el poeta tiene cierta dificultad de despedirse de su pueblo, de sus familiares y de su niñez y siente un profundo dolor por tener que enfrentarse con el mundo del adulto. En estos versos, se observan tanto los elementos del campo y de su querido pueblo, *olivos y pinares*, como la metáfora que representa la imagen natural de atardecer, *poniente de oro grande*. Para el poeta, son cosas que han estado y siempre estarán muy *bien* y todo esto le inspira una sensación melancólica y

contradictoria. Además, se aprecia también que, para él, su pueblo natal y la naturaleza poseen ciertas características femeninas: *mujer, madre, hermana y amante*. Por lo tanto, se supone que ya no necesita otra mujer para satisfacerle y alegrarle, porque ya está lo suficientemente feliz y contento con lo que ha gozado en su hogar. Este conflicto íntimo es el tema esencial de esta primera parte, o quizás también de toda la obra, que según Predmore (2011: 45), es “la lucha entre el apego del niño a la tierra y el cielo de su temprana existencia y el impulso hacia el amor, la madurez del adulto y la liberación del pasado”. No obstante, en el último poema de esta parte, el XXVI, el poeta expresa explícitamente su amor por Zenobia antes de la partida:

Aun cuando el mar es grande,  
como es lo mismo todo,  
me parece que estoy ya a tu lado...  
Ya sólo el agua nos separa,  
El agua que se mueve sin descanso,  
¡el agua, sólo, el agua!

En ese momento, enfrente del mar, “el pensamiento del poeta está saturado de amor, y en su éxtasis piensa en su novia y la cree a su lado” (Campoamor González, 1976: 151). Desea ver a Zenobia y para él ya sólo queda el agua que los separa, un agua de un mar grande que se mueve sin descanso y que lo llevará muy pronto a su amor. En ese tiempo, el mar va adquiriendo nuevos significados para el poeta cuya representación se demuestra de forma explícita en su texto de la segunda parte.

## **2.2. Parte II: El amor en el mar**

En la segunda parte de la obra, el poeta expresa sus sentimientos y pensamientos durante su viaje por mar con destino a Nueva York. En la mayoría de los versos de esta parte, destaca lo que el mar significa para él en ese momento (De Javier, 2006: 45). En el poema XXX, titulado “Monotonía”, y el poema XXXVII, el mar se presenta como algo solitario y estéril, sin vida ni compañía (Predmore, 2011:



47-48), por lo cual, le produce al poeta una sensación de tristeza, melancolía y aburrimiento:

El mar de olas de zinc y espumas  
de cal, nos sitúa  
con su inmensa desolación.

Todo está igual –al norte,  
Al este, al sur, al oeste, cielo y agua–,  
gris y duro,  
seco y blanco  
[...].

(Poema XXX, Monotonía)

Los nubarrones tristes  
le dan sombras al mar.

El agua, férrea,  
parece un duro campo llano,  
de minas agotadas,  
en un arruinamiento  
de ruinas.  
[...].

(Poema XXXVII)

En ambos poemas, se aprecia que el mar está representado como algo negativo y simboliza la soledad y la ruina. Aquí hay que tener en cuenta que el poeta ha llevado ya varios días solo en el medio del mar. Para él, está en medio de nada, lejos de su casa, y apenas tiene nadie para hablar. El mar es lo único que ve y percibe, sin embargo, siempre es lo mismo y no cambia ni transforma. Partiendo de estos puntos, es fácil de comprender que el poeta muestra la nostalgia por su tierra natal en el poema XXXV, titulado “Nocturno” (Predmore, 2011: 47):

[...].

...Me acuerdo de la *tierra*

–los *olivares* a la madrugada–  
firme frente a la luna  
blanca, rosada o amarilla,  
esperando retornos y retornos  
de los que, sin ser suyos ni sus dueños,  
la amaron y la amaron...

Mediante los elementos que representan su hogar, los olivares y la tierra, el poeta expresa su anhelo por regresar a casa, a su tierra donde siempre puede sentir el amor y el calor de su nido. Como expresa en la primera parte de la obra, es un sentimiento del niño que adora su hogar. El conflicto íntimo del poeta se refleja otra vez en sus versos, del poema XXXVIII, titulado “Sol en el camarote”:

*Amor*, rosa encendida,  
¡bien tardaste en abrirte!  
La *lucha* te sanó,  
y ya eres *invencible*.

Sol y agua anduvieron  
luchando en ti, en un triste  
trastorno de colores...  
[...].

En este poema, el conflicto se expresa simbólicamente en términos de sol y agua en el que el sol representa lo que favorece y fortalece el amor del poeta, mientras que el agua del mar simboliza lo desconocido y la negación del amor (Predmore, 2011: 49), un amor que ha experimentado una lucha y se presenta como una rosa florecida e invencible. De hecho, este conflicto interior está presente en casi todos los poemas de esta parte, ya que el poeta está en un largo viaje “sin fin” en el que no es capaz de identificar ni el cielo:

Cielo, palabra  
del tamaño del mar  
que vamos olvidando tras nosotros.

(Poema XXVIII, Cielo)

Se me ha quedado el cielo  
en la tierra, con todo lo aprendido,  
cantando allí.

Por el mar este  
he salido a otro cielo, más vacío  
e ilimitado como el mar, con otro  
*nombre* que todavía  
no es mío como es suyo...  
[...].

(Poema XXXIV, Cielo)

Se observa que ahora el cielo, que percibe el poeta en el viaje, es como el mar y *del tamaño del mar*, vacío e ilimitado. El poeta no lo conoce ni puede recordarlo, porque no es el mismo cielo que ha experimentado en su tierra natal. Este cielo lo aprecia como algo desconocido y misterioso, con otro nombre que no le pertenece. Es un cielo que posee las mismas cualidades que el mar, extraño y sin vida. En este viaje solitario, descubre que nada es como lo que se ha imaginado:

¡Todo es menos! El mar  
de mi imaginación era el mar grande;  
el amor de mi alma sola y fuerte  
era sólo el amor.  
[...].

(Poema XXXIX, Menos)

Los efectos que el mar le produce al poeta son simbólicos y él vive en dos mundos al mismo tiempo, el de su imaginación y el de la realidad exterior. Con respecto a este aspecto, Predmore (2011: 49) expresa la idea de que en ese momento “el mar que tiene que domar es el mar que hay dentro de él”, es decir, el mar de la imaginación del poeta; todas estas proyecciones de su imaginación en el mar, pues, reciben una fuerte y simbólica expresión en el poema XLIV, titulado “¡No!”, donde se perciben claramente las fuerzas opresivas que amenazan el logro de su amor:

El mar dice un momento  
que *sí*, pasando yo.

Y al punto,  
que *no*, cien veces, mil  
veces, hasta el más lúgubre infinito.

No, ¡no!, ¡¡no!!, ¡¡¡no!!!, cada vez más  
fuerte, con la noche...

Se van uniendo  
las negaciones tuyas, como olas,  
–¡no, no, no, no, no, no, no, no, no, no! –  
y, pasado, todo él, allá hacia el este,  
es un inmenso, negro, duro y frío  
¡no!

Se ve que, durante este viaje, el poeta ha llegado a establecer una comunicación con el mar. Al principio, el mar le dice que *sí*, pero de repente se arrepiente y vuelve a decirle que *no*. Es un no que el mar repite hasta cien y mil veces e incluso le grita, expresado mediante los signos de exclamación, al protagonista. A través de esta repetición y el grito constante, se presenta vívidamente la imagen del mar como algo agresivo y violento que asusta y amenaza al poeta. Como señala Predmore (2011: 50), las negaciones del mar se hacen cada vez más fuerte con la llegada de la oscuridad y de la noche. En ese momento, el mar está en “un inmenso, negro, dura y frío”; mientras que el barco viaja hacia el este, el poeta está pasando por una noche

oscura e inmensa, sin vida ni esperanza. No obstante, este poema contrasta con el último poema de esta parte, el poema LVI, titulado “¡Sí!”:

Delante, en el ocaso, el *sí* infinito  
al que nunca se llega.

–¡Síííí!

Y la *luz*,

incolora,  
se agudiza, llamándome...

No era del mar... Llegados  
a las bocas de luz que lo decían  
con largor infinito,  
vibra, otra vez, inmensamente débil  
–Síííí–,  
en un lejos que el *alma* sabe alto  
y quiere creer lejos, solo lejos...

Se observa que aquí las confirmaciones de la luz contradicen simbólicamente con las negaciones del mar en el ejemplo anterior. El poeta enfatiza que estas confirmaciones *no era del mar*, porque ya está llegando a la tierra de América y sus días con el mar se acaban. Es muy evidente que aquí la luz simboliza la esperanza y que sus afirmaciones representan su reencuentro con Zenobia que por fin va a realizar. Sin embargo, el alma del poeta tiene cierto miedo a esta luz, la luz de Nueva York, por eso, prefiere estar lejos, solo lejos. Esta alma es su alma del niño dentro de él que todavía no se encuentra preparada para enfrentarse con este nuevo mundo tan distinto de su propia tierra y con la novia que representa una vida nueva (Predmore, 2011: 50). Aunque el viaje haya terminado, el impacto que le ha causado el mar al poeta sigue estando presente en su mente. Es un mar que, por la percepción y la experiencia del poeta, ha adquirido nuevos significados muy profundos y que a partir de esa época será un símbolo importante en la obra de Juan Ramón Jiménez (De Javier, 2006: 45).

### 2.3. Parte III: América del Este

La tercera parte es la sección más larga de la obra que consta de cien poemas y la mayoría de los poemas en prosa de este libro se encuentra en ella. De hecho, los poemas en prosa ocupan más de la mitad de esta parte y reflejan las experiencias personales del poeta en América del Este. Muchas de estas prosas cuentan la sensación de extrañeza que los Estados Unidos producen al poeta y la dificultad que encuentra para adaptarse a la nueva vida en este país tan “extraño” para él. Debido a la forma de las narraciones de estos textos, Gómez Trueba (2016: 349) clasifica la mayoría de las prosas de esta parte como “microrrelato”, ya que muchas de ellas comparten ciertas características parecidas al cuento. Para comprender bien el tema central y los símbolos cruciales de esta parte, es imprescindible tener en cuenta todo lo diferente en América para el poeta, sobre todo, la lengua:

Como tu nombre es otro,  
cielo, y su sentimiento  
no es mío aún, aún no eres cielo.

Sin cielo, ¡oh cielo! estoy,  
pues estoy aprendiendo  
tu nombre, todavía...

¡Sin cielo, amor!

–¿Sin cielo? –

(Poema LX, “Sky”)

¡Oh qué cielo más *nuevo*! –¡qué alegría! –,  
más sin nombres...  
[...].  
del cielo –¡qué alegría! – sin historia  
–y salto y palmoreo–,  
sin historias.

---

(Poema LXXIV, “New Sky”)

Cabe destacar que estos dos poemas cuyos títulos son en inglés y en ellos el cielo representa todo lo desconocido de un mundo nuevo y de una realidad muy distinta. De hecho, “no existe realidad alguna, sin que ésta pase por el alma del poeta” (Blasco Pascual, 1982: 157). Para Juan Ramón Jiménez, un poeta sensible y melancólico, el sentido de las cosas está detrás de las palabras y el uso de una lengua diferente ha hecho que las cosas pierdan sus significados. Ahora el cielo, carece del significado y del nombre, no lo conoce ni lo comprende el poeta. Por esta razón, todavía está aprendiendo su nombre para convertirlo en algo “suyo” y para sentirlo con el alma, e incluso ha tenido la posibilidad de imaginar sus significados y la libertad de darle un nombre nuevo:

A través de la palabra nueva –Sky–, libre para Juan Ramón de las connotaciones convencionales que el término *cielo* poseía, obtiene el poeta una visión nueva –sin historia, ni historias– de su referente. [...]. La creación poética lo será ahora de forma mucho más intensa, ya que corresponderá a la propia alma del poeta la tarea de llenar de significado aquellos modos de presencia anejos a la palabra. (Blasco Pascual, 1982: 158)

Se entiende que el poeta no solo ve las cosas mediante los ojos sino también las percibe a través de los sentidos y de su alma. Como se ha mencionado anteriormente, hablar en otras lenguas le parece falso y teatral al poeta. Por lo tanto, al estar en un país de habla inglesa escuchando continuamente el inglés, necesita dar sus propios valores y significados a los objetos que mira para quitarles esa “falsedad”. La verdad es que además de ese extrañamiento de la realidad significada, provocado por la lengua, el ambiente general de Nueva York, una ciudad demasiado moderna, ruidosa y rápida para el poeta, le causa cierta dificultad para seguir el ritmo y el modo de la vida local:

---

¿Subterráneo? ¿Taxi? ¿Elevado? ¿Tranvía? ¿Ómnibus? ¿Carretela? ¿Golondrina? ¿Aero  
puerto? ¿Vapor?... No, Esta tarde hemos pasado New York ¡por nada! en rosa nube  
lenta.

(Poema LXXI, Felicidad)

Broadway. La tarde. Anuncios mareantes de colorines sobre el *cielo*.  
Constelaciones nuevas: [...].

–¡La *luna!* –¿A ver? –Ahí mírala, entre esas dos casas altas, sobre el río, sobre  
la octava, baja, roja, ¿no la ves...? –Deja, ¿a ver? No... ¿Es la luna, o es un anuncio  
de la luna?

(Poema CXI, La luna)

En el poema LXXI, el poeta numera los transportes que observa en la ciudad de Nueva York. De hecho, los transportes públicos en esta gran ciudad son un elemento que aparece con frecuencia en la tercera parte, sobre todo, el *subway*, el *taxi* y la *tranvía*, que representan la velocidad increíble y el ruido constante de la vida urbana. Es muy evidente que el poeta considera insoportable y difícil vivir y moverse allí, ya que ni siquiera puede tener un minuto de tranquilidad para él mismo. En el poema CXI, se aprecian los anuncios con colores en el cielo, un cielo muy diferente de su tierra natal. Estos anuncios luminosos, es decir, la publicidad, no solo simbolizan el comercio y el capitalismo de los Estados Unidos, sino también le impiden gravemente al poeta a contemplar la luna (d’Ors, 1987: 288). El poeta, mediante los símbolos como la luna y el cielo, expresa su deseo y necesidad de contemplar lo celestial y lo natural. Sin embargo, todo esto no se puede realizar en Nueva York; de ahí que muestre cierto cansancio y una sensación de impotencia frente a esas circunstancias que le rodean. Por todo lo dicho, el poeta expresa en su obra que los cementerios del país son unos de los pocos sitios que considera tranquilos:

[...].



[...]. Así, los sueños de estos muertos se oyen, como si ellos soñaran alto, y su soñar de tantos años, más vivo que el soñar de los muertos de una noche, es la *vida* más alta y más honda de la ciudad desierta.

(Poema LXXXII, Cementerio)

[...].

Dan ganas de alquilar una tumba ¡sin criados! Para pasar aquí la *primavera*.

(Poema CXXVIII, Cementerio alegre)

Otra vez, sí. ¡Y ciento! El mayor atractivo, para mí, de América, es el encanto de sus cementerios sentidos, sin vallas, cercanos, verdadera ciudad poética de cada ciudad, que atan con su *paz* amena y cantada de *pájaros*, en medio de la vida, más que los jardines públicos [...].

(Poema CXL, Cementerios)

A través de estos tres poemas, se ve claramente la pasión del poeta por los cementerios de América. Son lugares con paz que le permiten tener un momento tranquilo, sin ruido ni molestia, para reflexionar y contemplar su entorno. Los cementerios son tan silenciosos hasta que los sueños de los muertos se oyen y allí, según Predmore (2011: 30), le ofrece la tranquilidad “en contacto íntimo con la naturaleza”. De hecho, quiere “alquilar una tumba” para pasar la primavera, su estación favorita que representa la vida, la energía y la esperanza. Porque allí es la “verdadera ciudad poética” donde los pájaros cantan y se oye todo lo natural e incluso le produce una sensación más agradable que los jardines públicos. Estando en los cementerios, junto con los muertos cuyos sueños se manifiestan, puede huir el poeta de los distintos ruidos y voces de la ciudad moderna. No obstante, durante su estancia en América del Este, ha encontrado unos sitios que le ofrece la alegría:

Desde que está aquí la *primavera*, todas las noches venimos a ver este *árbol* viejo, bello y solitario. Vive en la primera casa de la Quinta Avenida, muy cerca de la que fue de Mark Twain, en este sitio grato en que la iluminación disminuye el

gentío, y se sale, como a un remanso, a la noche *azul* y fresca de Washington Square [...].

(Poema CIX, El árbol tranquilo)

Dado que era invierno cuando el poeta llegó a Nueva York, con la llegada de su estación favorita, la primavera, siente muchas ganas de pasear con Zenobia por las calles, sobre todo, los lugares tranquilos. El viejo árbol en este poema representa todo lo agradable de la primavera y, al contemplarlo, el corazón del poeta vuelve a tener la paz y la tranquilidad. Paseado por las casas de la Quinta Avenida, siente mucha calma, ya que es un sitio donde el gentío se disminuye. En ese momento, el poeta y el árbol están tranquilamente en una noche azul. Aquí cabe destacar el símbolo *azul* que representa la felicidad en esta obra. En el poema CXXX de esta parte, con el título “Me siento azul”, el poeta expresa, como señala Maestro (2013), “me siento plenamente feliz”. Porque según este autor, para Juan Ramón Jiménez, el color azul es un atributo o una cualidad que remite a la esencia de una plenitud emocional y psicológica cuya presencia en sus obras tiene siempre un significado metafórico. Gracias a la tranquilidad que siente el poeta con el árbol en la primavera, esa noche le parece azul.

Ha vuelto el *pajarillo* a mi ventana, en la que pienso, ahora, solo con la tarde; el cantorillo se hincha, se dilata, se hace junto a mí como otra New York *ideal* de ilimitadas márgenes de *oro*, la New York verdadera que viene bien a mi corazón. El amor ¿no se fue ya? [...].

(Poema CXXXV, Elegía. II. *Por la tarde*)

El poeta es sensible a las realidades invisibles y se mantienen constantemente alerta a las posibles modificaciones de la ciudad (Predmore, 2012: 31). También da la importancia siempre a lo natural y lo vivo, en este caso, el pajarillo y el sol, representado como *oro*. En su mente, existen siempre las imágenes ideales de las cosas. En este poema, la ciudad de Nueva York se presenta como otra ciudad, la ideal, que viene bien a su corazón. A su juicio, es la verdadera Nueva York y en esa tarde siente como si estuviera allí, en una ciudad distinta y al mismo tiempo perfecta. En

realidad, se observa que el poeta experimenta continuamente una transformación del estado de ánimo durante su estancia en América. Tanto las impresiones que tiene sobre los Estados Unidos como los impactos que le han causado durante ese tiempo son muy importantes para su vida y sus futuras obras. Todo lo que percibe y define el poeta en las ciudades estadounidenses, tan diferentes de las de su patria, le ha penetrado e influido y llevará siempre estas imágenes en el fondo de su corazón.

#### 2.4. Parte IV: Mar de retorno

En la cuarta parte de la obra, el poeta se dedica a sus poemas otra vez en el barco durante su viaje de regreso a España y vuelve a utilizar el mar como un símbolo para expresar sus sentimientos íntimos. A diferencia de la segunda parte, esta vez el mar, adquiriendo nuevos significados, no se presenta como lo aburrido sin vida, sino una mezcla de todo lo que siente y reflexiona el poeta (De Javier, 2006: 46). Esta parte inicia con el poema CLVII, titulado “Nostalgia” que expresa una condición momentánea de paz y de reposo (Predmore, 2011: 52):

El *mar* del corazón late despacio,  
en una *calma* que parece *eterna*,  
bajo un cielo de olvido y de consuelo  
en que brilla la espalda de una estrella.

Parece que estoy dentro  
de la mágica gruta inmensa  
de donde, ataviada para el mundo,  
acaba de salir la *primavera*.  
[...].

En este poema, “el mar tranquilo de la imaginación del protagonista se destaca en fuerte contraste con otras actitudes en las cuales el alma es atormentada por dudas y temores” (Predmore, 2011: 52). *Bajo un cielo de olvido y de consuelo*, en una calma eterna, el poeta es capaz de enfrentarse con sus problemas y sus anhelos. Parece que

tiene el deseo de participar en la primavera, como lo señala Predmore (2011: 52), “su primavera de amor y madurez”. En ese momento, como un hombre recién casado, el poeta está preparado para empezar una nueva vida como adulto en España. No obstante, su corazón de niño y su nostalgia por la niñez también se manifiestan en este proceso de lucha y conflicto:

...Lo recuerdo, de pronto,  
como un niño asustado  
que se ha ido muy lejos, por el *bosque*,  
se acuerda de su *casa*.

¡Oh *memoria*, memoria  
necia, vieja pesada y *habladora*,  
isla de *llanto* y *cobardía*!

(Poema CLXVII)

Se aprecia que la nostalgia del poeta por el pasado le molesta y le hace sentir impotente como *un niño asustado* que se pierde en el bosque. En efecto, *niño* es un elemento que aparece con frecuencia a lo largo de esta obra y representa muchas veces el afán del poeta por su hogar. Siente que está lejos de su casa, porque *se ha ido muy lejos*, física y psicológicamente. Por lo tanto, la vieja memoria le tortura constantemente contándole cosas del pasado, le hace llorar y le quita la fuerza para seguir luchando. Aunque se siente perdido en los momentos difíciles, nunca se ha olvidado de su objetivo en el principio y pone de manifiesto explícitamente su verdadero motivo del viaje en el poema CLXXV, titulado “Partida”:

Hasta estas puras noches tuyas, mar, no tuvo  
el alma mía, sola más que nunca,  
aquel *afán*, un día presentido,  
del partir sin razón.

Esta portada

de camino que enciende en ti la *luna*

con toda la *belleza* de sus siglos  
de castidad, blancura, paz y gracia,  
la contagia del ansia de su claro  
movimiento.

[...].

¡Magia, deleite, más entre la sombra,  
que la visión de aquel amor soñado,  
alto, sencillo y verdadero,  
que no creímos conseguir; tan cierto  
que parecía el sueño distante!  
[...].

La personalidad poética, durante *estas noches puras*, ha recobrado su anterior deseo de partir en busca de belleza celestial (Predmore, 2011: 54). Aunque parece que ha sido una partida *sin razón*, es decir, irracional, el poeta en realidad tiene una idea muy clara de lo que siempre ha querido lograr: reunirse con su amada Zenobia. Este afán por su amor, el amor soñado, le ha inspirado la determinación y la fuerza para partir. Durante este viaje tan largo, aunque se ha ido muy lejos, se ha encontrado con todo lo bello, lo celestial y lo hermoso cuya representación en este poema es la *luna*. Por fin, el poeta se ha reunido con su amor, un amor que incluso antes no creía conseguir, y todo esto le ha parecido como un *sueño distante* al poeta. En este viaje de vuelta, en el mar de retorno, el poeta ha tenido mucho tiempo para reflexionar y en muchas ocasiones le da nuevos significados al mar:

¡Oh *mar*, cielo *rebelde*  
caído de los cielos!

(Poema CLXIV)

En estos dos versos, el poeta enriquece el simbolismo del mar dándole un sentido mitopoético: el mar, como Lucifer, es un gigante vencido, desterrado de los cielos (Predmore, 2011: 58). Este breve poema muestra una realidad propia del poeta y representa el mar como lo celestial, como los cielos, pero al mismo tiempo rebelde

y se ha caído presentándose delante de los ojos del poeta. Mientras el mar de la segunda parte es como una fuerza opresora expresada mediante imágenes de esterilidad y desolación, el mar de esta parte es salvaje y humanizado actuando como una fuerza liberadora para sacudir al protagonista hacia el mundo real y humano (Predmore, 2011: 59). De hecho, en esta cuarta parte, se observan varios poemas que demuestran la transformación psicológica del poeta:

Vamos entrando en *oro*. Un oro puro  
nos pasa, nos inunda, nos enciende,  
nos eterniza.

¡Qué *contenta* va el *alma*  
porque torna a quemarse,  
a hacerse esencia única,  
a transmutarse en cielo alto!

...Sobre el mar, más azul, el sol, más de oro,  
nos libra el alma, nos dilata  
el corazón tranquilo  
hasta la plenitud de lo increado.  
[...].

(Poema CLXXXII, Oro mío)

Por doquiera que mi *alma*  
navega, o anda, o vuela, todo, todo  
es suyo. [...]  
[...].

¡Oh, qué *serena* el *alma*  
cuando se ha apoderado,  
como una reina solitaria y pura,  
de su imperio infinito!

(Poema CLXXXIII, Nocturno)

En la nota del poema “Oro mío”, Predmore (2011: 245) señala que este *oro* hace referencia a la *joya secreta* del niño en el poema VI, titulado “Soñando”, de la primera parte: *Y el niño llora y huye / [...] / ¡En sus manos / lo lleva! / No sabe lo que es, mas va a la aurora / con su joya secreta*. Cuando el poeta todavía estaba en España, acababa de tomar la decisión de irse a Nueva York para su boda, tenía un conflicto enorme en su corazón y guardaba una joya perteneciente a su niñez, aunque no sabía con certeza lo que era. No quería entregar esa joya al mundo exterior, al mundo del adulto. Se sentía como “un niño que quiere permanecer en el pasado” (Urrutia Gómez, 2017, 39:11-39:16). Sin embargo, en los dos poemas precedentes, se aprecia un proceso gradual de transformación espiritual del poeta que conduce a la liberación de su alma (Predmore, 2011: 59). Ahora el alma, liberada y apoderada, está contenta y serena. En ese momento el poeta, que por fin está tranquilo, el mar es más azul y el sol está más de oro. Respecto de esta transformación crucial de su vida del adulto, el poeta también pone de manifiesto la resolución final de su conflicto interior, en tono triunfal, en unos de los últimos poemas de esta parte (Predmore, 2011: 59), dedicado al mar y al amor:

Verdad, sí, sí; ya habéis los dos sanado  
mi locura.

El mundo me ha mostrado, abierta  
y blanca con vosotros,  
la palma de su mano, que escondiera  
tanto, antes, a mis ojos  
abiertos, ¡tan abiertos  
que estaban ciego!

¡Tú, *mar* y tú, *amor*, míos,  
cual la tierra y el cielo fueron antes!  
¡Todo es ya mío *¡todo!* digo, nada

es ya mío, *nada!*

(Poema CXCI, Todo)

Como afirma Predmore (2011: 59), este poema constituye un excelente resumen del dilema de personalidad y su dramática resolución: la *locura* del protagonista ha sido curada por el mar y por el amor. Es una locura provocada por el corazón del niño del poeta y ahora tanto su corazón como su alma están sanos y tranquilos. Sus ojos de adulto, que ya no son ciegos como antes, pueden ver y percibir la hermosura y la belleza de un nuevo mundo. En ese tiempo, el mar y el amor han sustituido el lugar que antes ocupaban la tierra y el cielo, su tierra natal de Andalucía y el cielo sereno de su pueblo Moguer. Frente a la madurez, la mente del poeta ya está preparada para empezar una nueva vida en España con su esposa y lleva toda esa alegría y satisfacción al puerto de Cádiz.

## 2.5. Parte V: España

La quinta parte de esta obra, la más corta, que contiene veinte poemas, también se considera como la última parte del “diario íntimo” de Juan Ramón Jiménez. En esta parte se manifiesta explícitamente una madurez espiritual del poeta que contrasta enormemente con el tono de la primera y la segunda parte. Después de llegar a su tierra, visita su pueblo natal con placer y alegría. Sin embargo, esta visita final a Moguer y a su madre ya no resucita más las obsesiones infantiles como en su visita en la primera parte, sino que se refleja en sus versos una nueva actitud madura destacando el sentimiento y el cariño por su querida madre con la nueva experiencia de tierra y de mar (Predmore, 2011: 60):

Te digo al llegar, *madre*,  
que tú eres como el mar; que aunque las olas  
de tus años se cambien y te muden,  
siempre es igual tu sitio  
al paso de mi *alma*.



No es preciso medida  
ni cálculo para el conocimiento  
de ese cielo de tu alma;  
el color, hora eterna,  
la luz de tu poniente,  
te señalan ¡oh madre! entre las olas,  
conocida y *eterna* en su mudanza.

(Poema CCVII, Madre)

El poeta recurre por primera vez a su hallado símbolo del mar en un poema dedicado a su madre y escrito en Moguer a su regreso (Palau de Nemes, 1957: 200). Es una nueva visión del mar que ha adquirido el poeta durante sus dos viajes por mar. Como lo afirma Campoamor González (1976: 155), es un saludo fragante, todo canción, en el que elevando a la inmensidad del océano su cariño filial hace el cariño de su madre inmenso como el mar. Ahora el mar, en este poema, representa todo lo cariñoso y lo familiar. Aunque se haya ido lejos de su casa, una y otra vez, su madre siempre está en el mismo sitio y existe eternamente para él y para su alma. Por esta razón, no es difícil de comprender la partida de su hogar, varios días después, le causa ciertos dolores:

¡Qué bien le viene al corazón  
su primer nido!  
¡Con qué *alegre* ilusión  
torna siempre volando a él; con qué descuido  
se echa en su fresca ramazón,  
rodeado de fe, de paz, de olvido!

...¡Y con qué desazón  
vuelve a dejarlo, pobre y desvalido!  
¡Parece que, en un trueque de pasión,  
el corazón se trae, roto el nido,  
que se queda en el nido, roto el corazón!

Es un poema, dedicado también a su madre, escrito en el día de su partida de Moguer con paso por Sevilla en camino de Madrid. Con estos versos, el poema expresa su amor profundo por su pueblo subrayando que es un lugar que siempre le viene bien a su corazón. Aunque se haya ido muchas veces y tenga que macharse de nuevo en ese día, destaca una ilusión alegre y constante de querer regresar a su casa. Por este motivo, le duele mucho despedirse de sus familiares y su corazón se queda roto en el nido. No obstante, su alma de adulto vence, poco a poco, todos estos sentimientos dolorosos y melancólicos. En su poema de despedida definitiva de Andalucía, escrito en el tren de Sevilla a Madrid, se manifiesta otra vez la actitud del adulto, libre de los lazos obsesivos con el pasado (Predmore, 2011: 61):

¡Oh, qué *verde* te quedas  
atrás, Andalucía,  
qué blanca entre tus agrias  
viñas!

Los altos miradores,  
en donde el sol complica  
*colores* de cristales  
—malva, rosada su cal nueva—,  
te miran tu *alegría*.  
—En todos está mi *alma*  
con la veleta, arriba,  
arriba.  
[...].

(Poema CCXI, ¡Adiós! Soñando, en el tren)

Como opina Predmore (2011: 61), la despedida de Andalucía en la primera parte es lenta, penosa y aterradora, sin embargo, este *adiós* del poeta en la quinta parte es alegre. En ese tiempo, Andalucía, que se queda atrás de ellos, se presenta

todo *verde*. El alma del poeta está, en un momento, en todo lo natural y lo colorado y se aprecia también la esperanza por la futura vida en Madrid. De hecho, la felicidad del poeta y todas estas sensaciones serenas y poéticas se mantienen hasta el último poema de esta sección:

¡Sencillez, hija fácil  
de la *felicidad*!

Sales, lo mismo,  
por las vidas, que el sol de un día más,  
por el oriente. Todo  
lo encuentras bueno, bello y útil  
como tú, como el sol.

¡Sencillez pura  
fuente del prado tierno de mi *alma*,  
olor del jardín grato de mi *alma*,  
canción del mar tranquilo de mi *alma*,  
luz del día sereno de mi *alma*!

(Poema CCXVII, Sencillez)

En este último poema del “diario íntimo” del poeta, se expresa bellamente la aceptación e integración serenas del nuevo mundo de experiencia (Predmore, 2011: 62). En este nuevo mundo, acompañado con la nueva vida, la felicidad está relacionada de manera inherente con la sencillez. Durante todo el viaje, mediante su profundo amor a Zenobia y del contacto con el mar y el cielo, el poeta no solo ha experimentado lo increíble y lo inefable, sino también los recrea y reproduce con palabras exactas en su *Diario*. Ahora, al llegar a Madrid, está sencillamente feliz y contento, y su alma, serena y tranquila.

## 2.6. Parte VI: Recuerdos de América del Este escritos en España

En la última parte de esta obra, Juan Ramón Jiménez describe los recuerdos de su viaje en América del Este y casi todos los poemas en ella están en prosa. Tal como

se indica en el libro de Núñez Ramos (1998: 130), “el poema en prosa asume el riesgo de hacer sensible su oralidad sin recurrir al verso y a la tensión característica entre métrica y sintaxis”. Según este autor, la ausencia de rimas y la disposición sobre la página impiden la aprensión del poema en prosa como versos; no obstante, aún se encuentran unos estímulos métricos suficientes para que el sonido no se deje absorber por el sentido.

En efecto, aunque esta sección no forma parte de su “diario íntimo” como las primeras cinco partes, cabe destacar algunos puntos fundamentales. Por un lado, se aprecian el estilo propio y elementos típicos del poeta y, por otro lado, estamos ante unas experiencias y sucesos importantes en los Estados Unidos que le han causado un gran impacto para su vida y sus obras. Uno de los aspectos más destacables que se manifiestan en esta parte es la traducción de otras obras. De hecho, en el primer poema de esta parte, el CCXVIII, titulado “De Emily Dickinson (Amherst, Mass, 1830-1886)”, el poeta ha puesto tres poemas de esta poeta estadounidense, traducidos por él mismo. Aquí se presenta el primero de ellos:

El Alma que tiene Huésped  
rara vez sale de Sí.  
Más Divina Compañía  
quita la necesidad;  
y cortesía prohíbe  
que salga de Él el Señor,  
mientras el Rey de los Hombres  
está de visita en Él.

Como ya pone de manifiesto Rubio Tovar (2013: 228), “una de las razones [...] que convierten *Diario de un poeta recién casado* en uno de los libros mayores de Juan Ramón es la integración en la propia escritura de poemas ajenos”. A lo largo de toda esta obra, se observa la aparición de los versos de otros poetas, españoles o los de otros países. Cuando los versos extranjeros aparecen, normalmente los traduce al español, aunque en algunas ocasiones los deja intocados, es decir, pone directamente las frases en su lengua original que en este caso es el inglés. En este ejemplo

presentado arriba, se ve que el poeta ha traducido los poemas de Emily Dickinson al español y, en su proceso de traducción, ha mantenido las letras mayúsculas del texto original. De hecho, Juan Ramón Jiménez considera la traducción como parte de su propia obra (Rubio Tovar, 2013: 229) y esta peculiaridad está presente en varios poemas de este libro. A través de esta manera, el poeta ha bien expresado su pasión y su interés por la poesía extranjera y al mismo tiempo pone de manifiesto los valores que admira en ella, ya que durante esa época la poesía y la literatura americanas han influido en él.

Otro aspecto muy importante que hay que tener en cuenta es la crítica del poeta hacia algunos fenómenos estadounidenses. Como apunta d’Ors (1987: 292), frente a los vicios manifestados en la sociedad americana, el poeta moguerense ha creado unos poemas de sátira social para destacarlos y criticarlos; por ejemplo, la ignorancia, el esnobismo, la falsedad, la falta de sentido del ridículo, el mal gusto, etc. En el poema CCXXVI, titulado “Colony Club”, se aprecia claramente su burla hacia las personas “horribles” presentadas delante de sus ojos:

Se encoje uno sin querer, entrando. Pero... ¿aquí vamos a tomar el café, con tantos *loros*? ¡Que se viene el techo abajo, por Dios!...

Una *lorería* de todos los colores posibles e imposibles, pesadilla de una señora nostálgica de un trópico malo, vuela por el *falso* verde de metal de un jardín [...].

Es muy evidente que el poeta no está a gusto en ese *Club* a causa de su ambiente y de la gente de allí. Son un conjunto de personas habladoras, *loros*, con cualidades extrañas, *todos los colores posibles e imposibles*. Estas impresiones, que ha tenido el poeta, han sido tan fuertes hasta que las recuerda claramente incluso cuando ya está en España y escribe este poema en prosa para expresar sus opiniones negativas hacia ese lugar. A Juan Ramón, no le gustan nada lo artificial y lo falso, por eso, señala su desprecio para estos vicios. En realidad, el mismo tipo de desprecio también se observa en el poema CCXXXI, titulado “¡Dulce ‘Long Island’ ...!”. Este poema en prosa, como afirma d’Ors (1987: 293), “comienza con un canto lleno de lirismo a la belleza de aquella isla, belleza visible no sólo en su paisaje natural, sino

también en sus ‘bibliotequitas aldeanas bajo los árboles’, sus cementerios y sus ‘carreteras finas como la planta de los pies’, pero, de pronto, el poeta se pregunta”:

[...].

Long Island, isla dulce; ¿por qué, en tu sitio mejor, Mr. T-i ha levantado esa casa terrible de hierros, mármoles y cristales, galería polícromas y osos blancos por docenas, dragones espantosos y retortas –¡oh fuentes!–, ruinas de Pompeya y restos de terremoto de iluminadas<sup>[1]</sup>Mesina, anclas y malaquitas, loros disecados y armaduras, columpios de bronce y cuadros de opio, divanes turcos y pianolas; dulce Long Island?

[...].

Como se puede apreciar, el poeta desprecia las decoraciones exageradas de esa casa y cree que su existencia destruye la bella imagen de Long Island. Para el poeta, es una isla hermosa que debería estar tranquila e integrada con la naturaleza. Sin embargo, el exceso de las galas del mal gusto ha arruinado el *sitio mejor* de la isla. Además de lo artificial y lo ridículo que siente el poeta, destaca también en esta parte su agobio por las grandes distancias de la ciudad de Nueva York:

–¡No puedo más!

–¡Hasta la *luna*, solo!

–¿Hasta la lunaaaa...?

–¡Sí! ¡Solo toda la Quinta, y ya estamos!

(Poema CCXXXIII)

La Quinta es una de las avenidas más importantes de Nueva York y allí el poeta se siente molesto por su distancia tan larga. Le cuesta andar tan lejos como si tuviera que ir a la luna, ya que las calles urbanas son tan distintas como las de su tierra natal. Los ruidos constantes, los anuncios mareantes, la multitud de gente y las grandes distancias, todo esto le ha producido mucha dificultad para moverse en la ciudad.

Esta última parte de la obra, pues, presenta de forma vívida la memoria del poeta de su estancia en los Estados Unidos, muchas veces con cierto sarcasmo y un humor juanramoniano. A través de estos poemas, la mayoría en prosa, se comprenden los sentimientos de Juan Ramón que ha cobrado durante ese viaje, uno de los marcados con más importancia en su vida. Aunque presenta casi siempre las imágenes de América del Este con cierta extrañeza, también le ha dado muchos significados profundos, ya que el país se eleva a símbolo de la modernidad en su época.

### **3. Conclusión**

Tal y como se ha señalado al inicio, el presente trabajo trata de dar una visión general de la poesía y el estilo poético de Juan Ramón Jiménez, así como aquella información necesaria relacionada con la creación poética de *Diario de un poeta recién casado* en su contexto histórico, tomando en consideración el desconocimiento general de la figura del poeta en Asia. Con esta investigación, se pretende, además, despertar un mayor interés por la poesía española en los lectores asiáticos y fomentar la crítica entre los especialistas en los campos de la literatura contemporánea hispánica.

**Bibliografía**

- Alvar, C., Mainer, J. y Navarro, R. (2014). *Breve historia de la literatura española*. Madrid: Alianza Editorial.
- Blasco Pascual, F. J. (1982). *La Poética de Juan Ramón Jiménez*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Campoamor González, A. (1976). *Vida y poesía de Juan Ramón Jiménez*. Madrid: Sedmay.
- D'Ors, M. (1987). “Los Estados Unidos en el *Diario de un poeta recién casado* de Juan Ramón Jiménez”. *Bulletin Hispanique*, tome 89, n. 1-4, pp. 275-302. Bordeaux: Persée.
- Gómez Trueba, T. (2016). “El *Diario de un poeta recién casado* de Juan Ramón Jiménez: el impacto de la ciudad neoyorquina, fragmentación y mestizaje entre géneros”. *Rilce*, vol. 32, n. 2, pp. 342-363. Navarra: Universidad de Navarra.
- Maestro, J. G. (2013). “El Dios de los poetas” [en línea]. *El Catoblepas, revista crítica del presente*, n. 131. En: <http://www.nodulo.org/ec/2013/n131p08.htm> [12 Jun 2016]
- Jiménez, J. R. (1917). *Diario de un poeta recién casado (1916)*. Obras de Juan Ramón Jiménez (Tercera Edición). Madrid: Casa Editorial Calleja.
- Juliá, M. (1989). *El universo de Juan Ramón Jiménez*. Madrid: Ediciones de La Torre.
- Palau de Nemes, G. (1957). *Vida y obra de Juan Ramón Jiménez*. Madrid: Editorial Gredos.
- Predmore, M. P. (2011). “Prefacio”. En Predmore, M. P. (ed.), *Diario de un poeta recién casado*, pp. 17-77. Madrid: Cátedra.
- Rubio Tovar, J. (2013). *Literatura, historia y traducción*. Madrid: Ediciones de La Discreta.
- Urrutia Gómez, J. (2017). “La creatividad poética. La práctica simbolista”. *Atenea*, no. 515, pp. 13-27. Concepción: Universidad de Concepción.



**Las ediciones consultadas de *Diario de un poeta recién casado***

*Diario de un poeta recién casado (1916)*. Obras de Juan Ramón Jiménez (Tercera Edición). Madrid: Casa Editorial Calleja, 1917.

*Diario de un poeta recién casado (1916)*. Edición de A. Sánchez Barbudo. Madrid: Visor de Poesía, 1998.

*Diario de un poeta recién casado (1916)*. Madrid: Alianza Editorial, 2005.

*Diario de un poeta recién casado (1916)*. Edición de Javier Blasco. Granada: Editorial Point de Lunettes, 2008.

*Diario de un poeta recién casado (1916)*. Selección de poemas, Luis Muñoz. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, 2008.

*Diario de un poeta recién casado (1916)*. Edición de Michael P. Predmore. Madrid: Cátedra, 2011.

*Diario de un poeta recién casado (1916)*. Obras de Juan Ramón Jiménez. Prólogo de Luis Muñoz. Madrid: Visor Libros, 2011.

*Diary of a Newlywed Poet. A Bilingual Edition of Diario de un poeta recién casado*. Translated by Hugh A. Harter. Selinsgrove: Susquehanna University Press, 2004.

*Journal d'un poète jeune marié*. Traduit par Victor Martinez. Collection: Classique. Toulon: La Nerthe Lib, 2009.

《一個新婚詩人的日記》譯者導讀版。袁子涵(譯)。北京，中國華僑出版社，2018, 05.

本論文於 2019 年 2 月 21 到稿，2019 年 5 月 23 日通過審查。

## КОНЦЕПТ «ВЕРА» В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ: ОПЫТ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

張慶國/Ching-gwo Chang

淡江大學俄文系 副教授

Department of Russian Language and Literature, Tamkang University

### 【摘要】

本文將以對比語言文化學分析方式介紹獨特的俄羅斯文化概念 VERA (FAITH)。論文目的在於描述俄漢語言對比中有關 VERA (FAITH) 此一概念的複雜語義內容與結構特徵。本篇論文研究方法的基礎為語言文化學，而具體研究方式是以語言文化學分析的角度將此概念的語言客體化與內容對比。該研究的材料取自俄語和漢語基本詞典。本論文研究成果將對於編制概念和語言文化敘詞創新詞典的理論與實踐上提供了學術上的貢獻，而其實用意義在於給予教授俄語作為外語的教師一項重要資料。俄羅斯文化概念 VERA (FAITH) 是民族的複雜精神、心理、評價和行為活動的一般方式。相較之下，在漢語語言文化中，與訴諸於理性或健全理智的差異在於實際的觀點，且信仰的取向在較小的程度上得到了體現。

### 【關鍵詞】

VERA (FAITH) 概念、對比語言認知分析、語言文化學、俄語、漢語

### 【Abstract】

The article presents contrastive linguo-culturological analysis of the unique Russian cultural concept VERA (FAITH). **The purpose** is to give complex description of content and structure features of verbal embodiment of the concept VERA (FAITH) in the aspect of Russian-Chinese language correlations. **Design / methodology / approach.** The linguo-culturological approach is the base of the

research methodology. The concrete method is the methodic of contrastive linguo-culturological analysis of conceptual content and language objectification of the concept. The material of the study is the data of basic Russian and Chinese dictionaries. **Practical implications** of the research is conditioned by possibility to use its results for teaching Russian as foreign language for Chinese graduate and post-graduate students. The results can be also used in the theory and practice of compiling the innovational dictionaries of concepts and linguo-cultural thesauri. **Findings** is that the Russian cultural concept VERA (FAITH) is general way of complex spiritual, mental, evaluative and behavioral activities of the ethnos. **Originality / value.** The analysis proves that cognitive and linguo-cultural importance of the orientation towards FAITH is less significant for Chinese linguo-culture because of increased value of official social status relationship, practical consciousness and common sense for Chinese native speakers' speech practice.

**【Keywords】**

concept VERA (FAITH); contrastive linguo-cognitive analysis; linguo-culturology, Russian language; Chinese language

### Введение

В последнее время в современной русистике отмечается значительная активизация исследований, посвященных анализу ключевых понятий национальной культуры, которые получили терминологическое обозначение «культурные концепты» [Логический анализ языка 1991], или «лингвокультурные концепты» [Воркачев 2004]. Так, в предисловии к сборнику статей «Логический анализ языка: Культурные концепты», изданному под эгидой Института языкознания РАН в 1991 г., его ответственный редактор, Н.Д. Арутюнова пишет: «Человек живет в контексте культуры. Она является для него «второй реальностью». Он создал ее, и она стала для него объектом познания. Природа познается извне, культура — изнутри. Ее познание рефлексивно. Чтобы в нем разобраться, нужно проанализировать метаязык культуры, и прежде всего ее ключевые термины, такие, как «истина» и «творчество», «долг» и «судьба», «добро» и «зло», «закон» и «порядок», «красота» и «свобода». Эти понятия существуют в любом языке и актуальны для каждого человека... Мировоззренческие понятия личностны и социальны, национально специфичны и общечеловечны. Они живут в контекстах разных типов сознания — обыденном, художественном и научном. Это делает их предметом изучения культурологов, историков религий, антропологов, философов и социологов» [Арутюнова 1991: 3].

Изучение именно языкового выражения круга значимых для того или иного этноса идей и ценностей позволяет объективно судить о национальном своеобразии «языковой картины мира» этноса, о специфике отношения к миру и моделях поведения, присущих данной культуре [Зализняк, Левонтина, Шмелев 2005], о своеобразии языкового менталитета [Радбиль 2016]. Как пишет В.Н. Телия, большинство языковых значений так или иначе соотнесены с тем или иным культурным кодом, который как-то «вычитывается» в словах и выражениях естественного языка в речевой практике этноса [Телия 1996: 219 и далее].

Не менее важным в этой связи представляется и сопоставительное изучение разных «языков национальной культуры», при котором этническая и

культурная обусловленность мировидения и системы ценностей, отраженных в языке, становится наиболее очевидным, так как верифицируется объективным фактом наличия существенных сходств или, наоборот, различий в языковом выражении важных для этноса культурных смыслов. Не вызывает сомнения теоретическая и практическая ценность исследований подобного рода, с одной стороны, для более глубокого понимания собственной национальной идентичности, а с другой — в плане поиска оптимальных моделей кросс-культурной коммуникации, «диалога культур» и пр.

Настоящая статья посвящена сопоставительному анализу одного из базовых русских «культурных концептов», конституирующих неповторимый ментальный и ценностный образ русского мира, — концепта ВЕРА.

**Цель исследования** — комплексное описание содержательных и структурных особенностей вербального воплощения концепта ВЕРА в аспекте русско-китайских языковых соответствий.

**Методологической базой исследования** является лингвокультурологический подход, разработанный в трудах [Арутюнова 1991; Вежбицкая 1996; Телия 1996; Степанов 1997; Воркачев 2004; Зализняк, Левонтина, Шмелев 2005; Радбиль 2016 и др.]. Лингвокультурологические исследования концептов национальной культуры в наши дни является одним из самых главных научных инструментов, с помощью которых мы можем проникнуть в глубинное культурно-значимое содержание, стоящее за словами и выражениями, моделями и категориями национального языка и связанное с выражением особенностей мировосприятия, системы идеалов и ценностей, коммуникативных моделей и речеповеденческих установок этноса.

**Конкретным методом**, использованным в работе, выступает метод сопоставительного лингвокогнитивного анализа концептуального содержания и языковой объективации концепта, основанный на выявлении национально-культурной специфики языковой концептуализации мира, которая отражена в парадигматических, синтагматических и деривационных связях и отношениях, в ассоциативном и коннотативном потенциале сравниваемых единиц и пр.

**Материал для исследования** — данные основных русских и китайских толковых словарей [БТСКЯ 1982; ТСРЯ 1986; СО 1993; СУ 1996; СЕ 2000; ИТСКЯ 2015].

**Практическая значимость** исследования состоит в том, что его основные результаты могут быть использованы в вузовском преподавании русского языка как иностранного для китайских аспирантов и студентов — как в Китае, так и в России. Также полученные данные могут быть применены для теории и практики создания словарей нового типа — словарей концептов (в том числе — двуязычных) и лингвокультурных тезаурусов.

### 1. Семантическое наполнение и смысловой объем концепта ВЕРА в русском языке

В русской культуре издавна существует представление об особой важности, значимости, ценностной маркированности самых разнообразных смыслов, которые связаны с понятием ВЕРА. Это можно видеть по активному присутствию этого понятия в религиозной практике, в философии, литературе и публицистике, широко отражено понятие ВЕРА в самых разных фольклорных текстах и обрядах — в фразеологизмах, пословицах и поговорках, сказках и легендах.

В этой связи в работе Т.Б. Радбиля «Вера как основа мировосприятия и миропонимания в русской языковой картине мира» (2018) отмечается, что «... ВЕРА вполне коррелирует с базовыми представлениями русских людей о том, как устроен мир, — с «ключевыми идеями русской картины мира» [Зализняк, Левонтина, Шмелев. 2005: 5–7], прежде всего с представлениями о непознаваемости, иррациональности мироустройства в целом, о неконтролируемости субъектом внешних событий и внутренних состояний (ср. возможность безличного *верится / не верится*), с идеей справедливости, правды (ср. *верой и правдой*), которая выше обезличенной истины, с идеей «хорошо, когда другие люди знают, что человек чувствует, т.е. с идеей душевной открытости, задушевности, искренности как основы взаимоотношения людей (*все всем верят, доверяют*)» [Радбиль 2018: 32].

Данные русского языка также свидетельствуют о том, что русские люди — осознанно или, по большей части, бессознательно — склонны концептуализировать в терминах веры самые разные стороны духовной жизни, ментальной, психической или социальной действительности.

Это вполне соответствует предложенному в работах Анны Вежбицкой научному понятию «культурная разработанность концепта», которая проявляется в самых разнообразных участках языковой системы и ее речевой реализации [Вежбицкая 1996]. Это прежде всего, «разнообразие сфер приложимости данного понятия (в каких ситуациях и по поводу каких объектов люди предпочитают мыслить и разговаривать в терминах данного концепта), связанная с этим богатая полисемия слова — имени концепта и активные модели метафорических переносов, широкое вхождение в синонимические, антонимические, гипо-гиперонимические, партитивные и ассоциативные связи, разветвленное словообразовательное гнездо и деривационная активность, наличие разнообразных этимологических связей с другими словами других тематических групп, богатая история семантического развития лексем и диахронических словообразовательных процессов и пр.» [Радбиль 2017: 27].

Культурная значимость концепта ВЕРА закладывается еще на ранних стадиях существования «русского мира», о чем свидетельствуют данные академика Ю.С. Степанова: в духовном концепте ВЕРА имеется, по меньшей мере, два противопоставленные пласта: вера как психический акт (как акт воли) и вера как «концептуальное содержание», т.е. некий тип знания, называемый «откровение свыше» [Степанов 1997: 273–274]. Также академик Ю.С. Степанов отмечает наличие достаточно архаизованного, во многом — мифологического представления о вере как о внечеловеческой предметной сущности, как субстанции, которую можно делить (ся), давать, принимать и пр.: «Сама же «Вера» (так же, как «Слово», «Слава», «Любовь» и некот. др. духовные концепты) предстает при этом как некоторая автономная, независимая ... от говорящего и слушающего, от просящего и адресата, от человека и божества, — «плотная» сущность, могущая быть предметом передачи от одного к другому» [Степанов 1997: 269].

М.Г. Селезнев в работе «Вера сквозь призму языка» (1988) также отмечает практически тотальный характер отношения русского человека к миру, к жизни к другим людям через призму веры как особого, внелогического (в его терминологии — «металогического») типа высшего знания. Кроме того, важно, что в таком типе отношения к действительности на первый план выступает субъективно-ценностный компонент ВЕРЫ — ориентация на духовный идеал (едва ли можно верить во что-то плохое): «Отметим, прежде всего, некую "несимметричность" веры по отношению к добру и злу: предмет веры – скорее нечто хорошее, нежели нечто плохое» [Селезнев 1988: 247]. Особенно ярко этот морально-оценочный компонент проявляет себя в особой функции глагола *верить* — в роли глагола пропозициональной установки *Я верю, что...*: «Если здесь и может идти речь о доверии к чему-то — то не о доверии к внешнему авторитету, а о доверии к какой-то глубиннейшей интуиции о "добром" устройении мира, о том, что ведь должен же мир соответствовать нашему идеальному (и потому — оптимистическому) представлению о нем» [Селезнев 1988: 248].

Т.Б. Радбиль в работе «Вера как основа мировосприятия и миропонимания в русской языковой картине мира» (2018) видит культурную разработанность, особую ценностную значимость и, как следствие, значительный объем концептуального содержания русского концепта ВЕРА в том, что в этом концепте «соединяется четыре совершенно разных, с точки зрения, например, западного культурного сознания, ментальных и ценностных пласта, которые в таких языках, как, например, латинский или английский, выражены разными словами, причем неоднокоренными: (1) способ верификации истины, противоположный знанию, при котором не требуется логического доказательства или проверки практикой — это интуитивное умозрение, «знание души», связанное с ориентацией на идеал (*принять на веру, поверить, вера в Бога* и пр.) — в латыни этому смыслу соответствует *fides*, в английском — *faith*; (2) этимологическое, восходящее к праиндоевропейскому корню, общему для русского и латыни — ‘истина, правильность’ (ср. *верная* (т.е. *правильная, истинная*) *дорога*) — в латинском языке этому значению соответствует *verus* — ‘истинный, правильный’ (*veritas* — ‘истина’), в



английском — *truth* → *true, right*; (3) доверие (в мире людей) — *верить на слово, доверять* (в том числе *вещи*) — в латыни здесь снова совершенно другой корень *credo (creditus)*, в английском — *belief, trust*; (4) идея преданности — *верный друг*, в латыни этому значению соответствует слово, восходящее к *vere<sub>1</sub> (fides)* — *fidelis*, а в английском — либо слово от *vera<sub>1</sub> (faith)* — *faithful*, либо от *vera<sub>2</sub>* — *true*» [Радбиль 2018: 25].

Данные русских словарей также демонстрируют значительный смысловый объем концепта ВЕРА и исключительную широту и разнообразие сфер его приложимости.

(1) ВЕРА связана с религиозными переживаниями, мистическими переживаниями: это «состояние сознания верующего, религия (книж.)», «то или иное религиозное учение» [СУ 1996] (ср. *вероисповедание, верование*, но и *суеверие*), «убежденность в существовании Бога, высших божественных сил» [СО 1993].

(2) ВЕРА является и особым типом знания, иррационального, не основанного на логической аргументации: «признание чего-л. истинной силой, превосходящей силу аргументов, фактов и логики»; «убежденность в истинности того, что не доказано с несомненностью» [СЕ 2000].

(3) ВЕРА отражает мировоззренческую сферу, сферу убеждений — в комплексе переносных значений: «*перен.* Мировоззрение, направление в общественной жизни, науке, искусстве (книж. шутил)» [СЕ 2000].

(4) ВЕРА является основой для субъективного ощущения истинности, правильности чего-либо, когда она выступает как личностный психический акт убежденности в чем-либо: «твердое убеждение в непременном осуществлении, неизбежности чего-нибудь предстоящего (книж.)», «уверенность в исполнении возлагаемых на кого-нибудь надежд, ожиданий (книж.)» [СУ 1996].

Еще более значительным становится «разброс» возможных вариантов применения слов, воплощающих данный концепт в языке, если мы рассмотрим дериваты (производные слова) на базе ВЕРА / ВЕРИТЬ, фразеологически связанные употребления слов ВЕРА / ВЕРИТЬ, а также слова, этимологически восходящие к корню –ВЕР-.

Так, ВЕРА как особый тип знания признается вполне нормальным,

нормативным и «правильным» инструментом для верификации истины — ср. глагольные дериваты *проверять, заверять, уверять (ся)* т.е. признавать истинным; прилагательное *верный* «правильный», *достоверный*. Кстати, именно этот тип знания признается в русской культуре высшим: недаром идею проверки (= верификации), официального заверения истинности чего-либо, а также уверенности в истинности чего-либо русский язык выражает в терминах веры. Не случайно и то, что слово *уверенность* тоже восходит к этому корню. Ср. в этом плане другое характерное слово *достоверный* — безусловно истинный, соответствующий действительности и проверенный на практике.

При этом, с другой стороны, ВЕРА может вторгаться и в область модальности предположения — *вероятный (веру яти «принять на веру»), наверное*. Примечательно, что с одной стороны, *достоВЕРный*, т.е. известный точно, истинный, а с другой стороны, *ВЕРоятный*, т.е. известный предположительно, возможный — оба эти антонима восходят к общему корню –ВЕР-.

Ряд фразеологизмов с компонентом ВЕРА / ВЕРИТЬ и ряд других производных слов свидетельствуют еще об одной области приложимости концепта ВЕРА — о моральной оценочности. Это мы видим в фразеологизмах *Верой и правдой, по вере и правде* «искренне, честно»; *Отдать на веру* «положиться на совесть, на честность кого-л., довериться». Возможность ВЕРЫ вторгаться в сферу моральной оценочности отражают также и дериваты — *неверный (муж)*, «тот, кто изменяет жене, нарушает правила морали» [СЕ 2000]. Это частный случай более общего значения для слова *неверный* «Такой, к-рому нельзя верить, т.е. не оправдавший доверия, нарушивший свои обязательства перед кем-чем-н.» [СУ 1996].

Мир человеческих взаимоотношений отражает еще одна конфигурация смыслов, связанная: (а) с идеей доверия — *поверить, доверить, доверчивый, верить на слово*; (б) с идеей преданности — *верный друг*.

Таким образом, мы можем вполне согласиться с выводами Т.Б. Радбиля, который доказывает культурную разработанность данного концепта именно посредством указания на разнообразие сфер употребления слов, объективирующих этот концепт, — причем сфер, логически не связанных друг

с другом: «Слова с корнем *-вер-* употребляются в самых разноплановых контекстах:

- когда мы говорим об состояниях знания или мнения, о понимании, т.е. о ментальных состояниях,

- когда мы говорим об уверенности или сомнении, об установках личности, т.е. об интенциональных состояниях нашей волевой сферы,

- когда мы говорим об убеждениях и принципах,

- когда мы говорим о духовных идеалах и нормах, о моральных ценностях или приоритетах,

- когда мы говорим о межличностных взаимодействиях, о мире человеческих отношений (о доверии),

- когда мы говорим о внутреннем психическом мире, об эмоционально-оценочных реакциях на окружающее (о преданности) и пр.» [Радбиль 2018: 29].

Проведенный анализ показал, что именно ВЕРА для русских людей выступает как средоточие всей совокупной духовной деятельности людей. ВЕРА является инструментом знания и понимания, средством верификации истины. ВЕРА является основой мировоззрения, системы убеждений. ВЕРА отражает внутренний мир, эмоциональную сферу человека. ВЕРА характеризует также область надежд, упований, чаяний, т.е. того, что люди ждут в будущем. ВЕРА лежит в основе нравственно-оценочного отношения к миру и к людям (доверия и преданности). ВЕРА — это ориентация на духовный идеал, на ценностные нормы и приоритеты личности. ВЕРА также является источником поведенческой активности людей в практической жизни. Именно концепт ВЕРА является ярким свидетельством того, что в русском мире ценностей на первый план выходит глубоко личностное, очеловеченное отношение к миру, при котором «правда» человеческих намерений и поступков ценится выше утверждения истинного, реального положения дел.

## **2. Концепт ВЕРА в контексте русско-китайских языковых соответствий**

Комплекс идей, связанных с понятием ВЕРА, также активен и в китайской лингвокультуре, что, скорее всего, отражает универсальные общечеловеческие аспекты этого концепта. Однако, по нашим наблюдениям,

концепт ВЕРА в языковой картине мира китайцев не носит столь всеобъемлющего характера, как в русской языковой картине мира, хотя все смыслы, которые объединены в русском языке в слове ВЕРА, разумеется, присутствуют и в китайском языке.

В этом плане и для русско-китайских лингвокультурологических параллелей приходится признать справедливым приведенный нами выше вывод Т.Б. Радбиля, сделанный ученым при сопоставлении языковой реализации концепта ВЕРА в русском и западных (в том числе мертвом латинском) языках [Радбиль 2018: 25]. Речь шла о том, что в русском слове ВЕРА объединены разные значения, которые в западных языках вполне логично актуализованы в разных словах, причем не однокоренных и не связанных логически, семантически или структурно.

Точно так же мы наблюдаем, что разные смысловые компоненты русского концепта ВЕРА, отраженные (этимологически или синхронически) в общем русском корне –ВЕР-, в китайском языке вербализуются разными корнями: 信 [xin4], 任 [ren4], 任 [ren2], 仰 [yang3] и др.

С другой стороны, базовый для выражения этого понятия в китайском языке корень 信 [xin4] включает в себя семантические расширения, не свойственные русскому языку (иными словами, китайцы включают в круг понятий, связанных с ВЕРОЙ, несколько иные ассоциации, нежели русские).

Ниже представлены результаты сопоставительного анализа ВЕРА и 信 [xin4], обобщенные по словарям [БТСКЯ 1982; ТСРЯ 1986; ИТСКЯ 2015].

Основной корень, соответствующий русскому –ВЕР-, в китайском языке — это 信 [xin4]. Обобщенные данные по словарям позволяют выделить следующие смысловые компоненты:

1. честность, не обманывать
2. держать слово, выполнять обещания
3. правда, действительность
4. регулярность, не совершать неточность
5. точность, выяснение
6. **верить**
7. знать, ожидать

8. доверять
9. вещь, доказывающая личность
10. человек, передающий документы или письма
11. письмо
12. информация
13. ночевать двое суток подряд
14. белый мышьяк
15. объект в посуде
16. одна из фамилий

Нетрудно видеть, что и в китайском языке этот концепт объединяет несколько разных типов ментальной, эмоциональной или моральной активности личности. С одной стороны, мы видим комплекс смыслов, связанный с идеей доверия (в мире людей): «честность, не обманывать», «держат слово, выполняют обещания», «доверять», с другой стороны, мы наблюдаем связь с идеей истинности, правильности (лат. *Veritas*): «правда, действительность», «регулярность, не совершать неточность», «точность, выяснение».

К этому комплексу смыслов примыкает обозначение ментального состояния знания: «знать, ожидать» (обратим внимание на специфически китайскую конфигурацию смыслов, в которой знание сопрягается с ожиданием, т.е. с определенным прогнозом на будущее» (это отражение известного практицизма китайского языкового сознания, при котором знание человека обязательно должно воплощаться в будущем положении дел в мире (в отличие от русской идеи непредсказуемости будущего).

В этом плане важен компонент «информация» и метонимический перенос «информация → носитель информации неодушевленный («письмо») или одушевленный («человек, передающий документы или письма»)). Также отметим компонент значения, примерно соответствующий русскому слову *достоВЕРность* — «вещь, доказывающая личность» (ср. русское — с тем же корнем *удостоВЕРение (личности)*).

Три компонента смысла отражают уже специфику китайских реалий социальной действительности — «ночевать двое суток подряд», «белый

мышьяк», «объект в посуде». Объект в посуде — метафорическая конкретизация абстрактного понятия «содержимое» — также вполне объяснимо входит в конфигурацию идей, связанных с китайским концептом ВЕРА.

В числе производных словокомплексов, связанных с корнем 信 [xin4], отражающих акциональную, глагольную сферу приложимости концепта, отметим 信任 [xin4 ren4]: «верить кому-либо, назначать его на какую-либо должность», «позволять». Это тоже явным образом соотносится с русскими компонентами смысла для концепта ВЕРА — «доверять», в том числе — должность (по-русски *поручать*) или «разрешать». Однако следует отметить и здесь специфическую китайскую конфигурацию смыслов, когда общая идея доверия в мире людей, которая у русских в основном связана с неформальными дружескими отношениями, в китайском языке соотнесена с социальными официализированными отношениями — назначение на пост. В русской языковой картине мира ВЕРА есть интимное, неформальное отношение, и, конечно, она никак не связана с продвижением по социальной лестнице.

Еще один производный словокомплекс на базе вышеозначенного корня 信 [xin4] отражает религиозный смысл понятия ВЕРА — 信仰 [xin4 yang3] «экстремальное доверие и уважение к какой-либо религии, какому-либо мнению или кому-либо». Здесь национальную специфичность китайского представления данного концепта мы видим именно в производном, вторичном характере религиозного компонента, тогда как в русском ВЕРА этот компонент является одним из исходных, базовых.

Активность в китайском языке такого аспекта русского концепта ВЕРА, как социальные, статусные отношения между людьми, отражает использование уже другого корня — 任 [ren4] (это второй компонент производного словокомплекса, рассмотренного выше — 信任 [xin4 ren4], что доказывает наличие смысловой синтагматической связи между двум корнями в его составе). Иными словами, в китайской языковой картине мира ментальный и социальный аспект в концепте ВЕРА не связаны и могут рассматриваться изолированно, независимо друг от друга. Вот комплекс смыслов, связанный с этим корнем в китайском языке — 任 [ren4]:

1. ответственность, пост
2. должность
3. срок должности
4. назначать кого-либо на какую-либо должность
5. позволять
6. выполнять обязанность
7. **верить**
8. несмотря на.

Нетрудно видеть, что здесь акцент делается на тот блок смыслов в содержании концепта ВЕРА, который в русском языке соответствует официальным состояниям и действиям — *заверять (заверить) документы, удостоверять (удостоверение)* и пр. Любопытно, что этот же корень с другой интонацией — 任 [ren2] (т.е. имеется ассоциативная смысловая связь) отражает негативно-оценочную коннотацию, сопоставимую с русским *неверный* — это значение «коварный человек».

Третий корень в китайском языке, отражающий специфику межличностных психологических отношений между людьми — 仰 [yang3]. Базовое значение этого корня, связанное с физическим положением тела в пространстве «поднимать голову» через метонимическое обобщение — общая идея движения вверх получает значение «полагаться на кого-то», т.е. испытывать доверие к кому-то, на фоне чего усиливается позитивно-оценочное значение «преклоняться» (по-русски — *верить в кого-то (во что-то)*, но в несколько меньшей степени интенсивности, чем китайское «преклоняться»). Национальную специфичность данного аспекта языковой объективации концепта ВЕРА в китайском языке мы можем видеть именно в выделении этого комплекса смыслов посредством отдельной номинации, при котором психологический аспект доверия и социальный (профессиональный) аспект доверия в китайском языке противопоставлены, тогда как в русском языке они объединяются общей идеей доверия в мире людей, причем прежде всего — в плане межличностных отношений.

### **Выводы**

В целом проанализированный материал позволяет сделать некоторые важные выводы, касающиеся рецепции концепта ВЕРА в русской и китайской лингвокультурах. Данные языкового сопоставления позволяют констатировать, что в принципе весь комплекс смыслов, образующих концептуальное содержание и смысловой объем концепта ВЕРА в русском языке, так или иначе присутствует и в китайском языковом материале, но распределены они по-разному.

В частности, русское понятие ВЕРА в китайском языке передано тремя базовыми корнями, не имеющими между собой прямых смысловых соответствий. Иными словами, в китайском языке дифференцированы такие компоненты русского концепта ВЕРА (присутствующие в его содержании в синкретичном, нерасчлененном состоянии), как сфера знания, понимания, истинности, как сфера социальных (профессиональных, официальных) взаимоотношений между людьми и как морально-этическая идея межличностных интеракций психологического характера (доверие, преданность).

При этом в мире китайских ценностей собственно религиозный аспект понятия ВЕРА не играет такой всеобъемлющей роли, как в русском мире, что доказывается производным характером языкового выражения, схватывающего эту конфигурацию смыслов в китайском языке, — 信仰 [xin4 yang3]. Это обстоятельство позволяет предположить, что в китайской лингвокультуре ориентация на веру в мистическом, религиозном смысле этого понятия представлена в гораздо меньшей степени, в отличие от апелляции к разуму, практическим соображениям или здравому смыслу.

Применительно же к чисто языковым особенностям репрезентации концепта ВЕРА в плане русско-китайских соответствий можно отметить, что для китайского языка в большей степени характерно метонимическое переосмысление по модели концептуальной метафоры овеществления или одушевления — т.е. понимание ВЕРЫ как человека или вещи, предмета. Некоторые метафорические семантические расширения для концепта ВЕРА в китайском языке («ночевать двое суток подряд», «белый мышьяк», «объект в



посуде» и пр.) не имеют аналога в русском языке, что, видимо, связано с отражением в рецепции этого понятия китайцами реалий китайского социума и идеологических и ценностных приоритетов китайской культуры.

Думается, что предлагаемый в данной статье подход очерчивает определенные перспективы дальнейших исследований в области культурно-значимых русско-китайских соответствий языковой реализации ключевых концептов русской и китайской лингвокультур, что в свою очередь позволит сделать важные выводы в плане их национального своеобразия и наметить пути к оптимальному кросс-культурному взаимодействию народов.

### Литература

1. *Арутюнова Н.Д.* От редактора: Вступительная статья // Логический анализ языка: Культурные концепты: Сб. научн. трудов. ИЯ АН СССР / Отв.ред. Н.Д. Арутюнова. М.: Наука, 1991. С. 3–5.
2. Большой толковый словарь китайского языка [БТСКЯ] / под ред. Линь-и, Гао-мин. Тайбэй: Университет китайской культуры, 1982.
3. *Вежбицкая А.* Язык. Культура. Познание / Отв. ред. и сост. М.А. Кронгауз. М.: Русские словари, 1997.
4. *Воркачев С.Г.* Счастье как лингвокультурный концепт. М.: ИТДГК «Гнозис», 2004. — 192 с.
5. *Ефремова Т.Ф.* Новый толково-словообразовательный словарь русского языка [СЕ]. В 2-х т. М.: Русский язык, 2000. Т.1.
6. *Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д.* Ключевые идеи русской языковой картины мира: Сб. ст. М.: Языки славянской культуры, 2005.
7. Исправленный толковый словарь китайского языка [ИТСКЯ] / под ред. Сюй Сюе-жэнь: Тайбэй: Министерство образования Тайваня, 2015. Режим доступа: <http://dict.revised.moe.edu.tw/cbdic/search.htm>
8. Логический анализ языка: Культурные концепты: Сб. научн. трудов / Отв.ред. Н.Д. Арутюнова; ИЯ АН СССР. М.: Наука, 1991.
9. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка [СО]. 14-е изд., доп. М.: Азбуковник, 1993.

10. *Радбиль Т.Б.* Вера как основа мировосприятия и миропонимания в русской языковой картине мира // Лингвокультурологические исследования. Логический анализ языка. Понятие веры в разных языках и культурах / Отв. ред. Н.Д. Арутюнова, М. Л. Ковшова. М.: Гнозис, 2018. С. 23–35.
11. *Радбиль Т.Б.* Основы изучения языкового менталитета: Учебн. пособие. 4-е изд. М.: Флинта; Наука, 2016.
12. *Селезнев М.Г.* Вера сквозь призму языка // Прагматика и проблемы интенциональности: Сб. научн. трудов / Отв. ред. Н.Д. Арутюнова. М.: ИЯ АН СССР, 1988. С. 244–254.
13. *Степанов Ю.С.* Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Академпроект, 1997.
14. *Телия В.Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996.
15. Толковый словарь русского языка [ТСРЯ] / под ред. Ло Чжу-фэн. Шанхай: Шанхай Цы-шу, 1986.
16. Толковый словарь русского языка [СУ]: В 4-х т. / Под ред. Д.Н. Ушакова. М.: «Терра», 1996. Т.1.

本論文於 2018 年 10 月 16 日到稿，2018 年 11 月 16 日通過審查。